

**UNIVERSIDAD SANTA MARÍA
DECANATO DE POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA**



**PROYECTO DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA
METODOLÓGICA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE
VENEZUELA**

**Autora: Benítez, Zuley
C.I.: 7.743.026**

Zulia, Enero 2014

**UNIVERSIDAD SANTA MARÍA
DECANATO DE POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA**



**PROYECTO DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA
METODOLÓGICA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE
VENEZUELA**

**Trabajo Especial de Grado presentado como requisito para optar al
grado de Especialista en: Gerencia Educativa**

**Autora: Benítez, Zuley
C.I.: 7.743.026**

Zulia, Enero 2014

DEDICATORIA

Con gran emoción y llena de satisfacción culmino otra de las etapas más importantes de mi vida, finalizar una etapa de mis sueños y comenzar otra relacionada con mi vocación al estudio. Dedico esta alegría y triunfo a mis seres queridos.

A Dios todopoderoso, por concederme la fortaleza en los momentos difíciles para seguir adelante, especialmente por haberme concedido llegar a esta gran meta.

A mi Madre Mercedes Benítez por su apoyo, confianza y ejemplo en los momentos que más la necesito.

A mis Hijos Rafael y Alberto, para demostrarles que si se pueden lograr los sueños.

A mis Hermanos, por su confianza, fortaleza y apoyo emocional que siempre me brindan.

A todos mis Sobrinos, sintiéndome muy orgullosa de ellos por sus logros les dedico mi triunfo.

A la Universidad Santa María, por abrir sus puertas en este Municipio y poder lograr esta meta.

A los profesores de esta ilustre casa de estudio por brindarnos sus conocimientos.

A todos mis Amigos, en especial a Edith por su apoyo incondicional, y a todas las personas que de una u otra manera me acompañaron en este hermoso camino.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
DEDICATORIA	iii
ÍNDICE GENERAL	iv
LISTA DE CUADROS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
I EL PROBLEMA	
1.1 Contextualización y Delimitación del Problema	4
1.2 Interrogantes de la Investigación	8
1.3 Objetivos de la Investigación	9
1.3.1 Objetivo General	9
1.3.2 Objetivos Específicos	9
1.4 Justificación	9
1.5 Sistema de Variables	11
1.5.1 Definición Conceptual	12
1.5.2 Definición Operacional	14
 II MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes Relacionados con la Investigación	16
2.2 Lineamientos que se proponen para la Formación de Educadores	19
2.2.1 Elementos de un Programa de Formación Docente	23
2.2.2 La Formación de Docentes en Venezuela	34
2.3 La manera en que el docente utiliza las Estrategias Metodológicas en los Proyectos de Aprendizaje	36
2.3.1 Aprender a Aprender	38

2.3.2 Aprender Haciendo	41
2.3.3 Proyecto de Aprendizaje	44
2.3.4 Fundamentos de Aprendizaje por Proyectos	47
2.4 Efectos de las Estrategias Metodológicas	49
2.4.1 Tipos de Estrategias Metodológicas	51
2.4.2 Teorías de Aprendizaje que sustentan el Uso de Estrategias Metodológicas	58

III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y Diseño de la Investigación	66
3.2 Procedimientos	68

IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones	69
4.2 Recomendaciones	71

BIBLIOGRAFÍA	73
---------------------	-----------

LISTA DE CUADROS

CUADROS	pp.
1 Identificación y Definición de las Variables	13
2 Operacionalización de las Variables	15

**UNIVERSIDAD SANTA MARÍA
DECANATO DE POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
ESPECIALIZACIÓN GERENCIA EDUCATIVA**

**PROYECTO DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA
METODOLÓGICA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE
VENEZUELA**

Trabajo Especial de Grado

**Autora: Zuley Benítez
Año: 2014**

RESUMEN

La presente investigación estuvo orientada a analizar el Proyecto de Aprendizaje como Estrategia Metodológica en la Formación de Educadores de Venezuela, sustentándose en la Constitución Nacional (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras (PNFE). La formación del (la) profesional en el PNFE, Calero (2004), Metodología Activa para Aprender y Enseñar Mejor, Zabalza (2006), Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Se tipificó como documental con diseño bibliográfico lo cual permitió tener visiones diversas de cómo los proyectos de aprendizaje deben interpretarse como una estrategia metodológica para la dirección y desarrollo del proceso académico, laboral, investigativo y comunitario, a partir de conservar el accionar educativo como un movimiento creativo. Éste se efectúa entre varios planes que contienen acciones de información, aplicación en la práctica, interacción en las comunidades y sistematización científica con un fin desarrollador y transformador, bajo la dirección de un colectivo de profesores a través de un trabajo metodológico planificado que los conduce a un modo de actuación y pensamiento con una óptica común que garantiza el enfoque transdisciplinario de la formación profesional. Se concluye que la formación docente es uno de los factores fundamentales para lograr la calidad educativa. Esto depende de la capacidad crítica y de las expectativas que ellos tienen sobre las prácticas académicas, las cuales a su vez requieren adecuarse a las nuevas realidades de la educación básica venezolana. Se recomienda a las universidades tradicionales formadoras de docentes, dirigir sus actividades hacia la creación, asimilación y difusión del saber por medio de la investigación acción.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los retos y cambios que los docentes deben encarar en la educación universitaria, con miras a la segunda década del siglo XXI, no pueden esperar más. La educación tradicional debe servir como fundamentación para los nuevos enfoques y metodologías propuestas, la participación de los docentes experimentados será sin duda alguna una aportación relevante; ya que en buena medida serán los precursores y responsables de los cambios y mejora académica.

Por ello, se considera que la educación universitaria tiene como misión fundamental, educar hombres y mujeres integrales, capaces de adaptarse exitosamente a los requerimientos de la sociedad. Al respecto, Albornoz (2008) señala que la educación superior desempeña un papel muy importante, en cuanto crea, conserva y transmite el saber en los niveles más elevados (p.25)

En este sentido, las universidades como parte del conjunto de las instituciones del conocimiento, que forman el subsistema de educación superior del país, se convierten en instituciones protagónicas del quehacer intelectual de la sociedad que está viviendo momentos estelares por la complejidad y la turbulencia de los escenarios donde le corresponde participar, lo cual les obliga a adecuarse a los cambios que enfrenta la sociedad para lograr así pertinencia institucional y mayor eficiencia, eficacia y equidad, aspectos que en general describen su

función social. Es decir, se trata de una tarea que depende en gran medida, de los mismos individuos encargados de llevar a cabo las tareas docentes. Ante tales aseveraciones, resulta evidente que la investigación constituye uno de los pilares fundamentales que soporta el sistema de fines consagrados tradicionalmente a la Universidad.

Específicamente el trabajo de investigación que se presenta a continuación tiene como variable los proyectos aprendizaje dentro del Programa Nacional de Formación para Educadores de Venezuela, debido a que actualmente es parte de la columna vertebral del programa se hace necesario estar capacitado sobre el tópico siendo requisito de ingreso para los profesores, otra variable es la estrategia metodológica relacionando con la antes expuesta conforma un binomio eficaz dándole el uso efectivo al mismo con la única intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social y ser parte activa de la misma; de este proceso de reestructuración y mejoramiento por el cual esperamos pase el grupo objeto de estudio.

En el mismo se utilizaron unas bases conceptuales para su desarrollo como lineamientos para la elaboración de proyecto de aprendizaje y estrategias metodológicas. Para lo cual se estructuraron cuatro (4) capítulos, de la siguiente manera: El capítulo I, denominado el problema, que contempla la contextualización del problema, las interrogantes de la investigación, los objetivos: general y específicos, la justificación de la investigación y el sistema de variables. El capítulo II o Marco Teórico, donde se indicaron los antecedentes relacionados con la investigación y los aspectos temáticos relativos a las variables planteadas, concebidos como los indicadores. En el capítulo III, Marco Metodológico, se hizo

referencia tipo y diseño de la investigación así como el procedimiento seguido para el desarrollo de este estudio. Y en el capítulo IV, se desarrollaron las Conclusiones y Recomendaciones. Los cuatro capítulos fueron fundamentados a través de criterios de ciertos autores, teniendo el cuidado de destacar los más recientes, a lo cual se le realizó un breve análisis o fundamentación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Contextualización y Delimitación del Problema

La formación de profesionales de la educación en Venezuela se singulariza en los últimos años por la introducción del aprendizaje por proyectos, en particular los proyectos de aprendizaje, en los que se advierte la posibilidad de realizar la extensión de la universidad hacia la comunidad.

En su ejecución se emplean métodos de enseñanza y aprendizaje, a través de los cuales se transmite una visión de la ciencia, la tecnología y la sociedad coherente y actualizada, y que conduce a la adquisición de conocimientos del desarrollo de habilidades profesionales necesarias y la formación de valores, para que los egresados sean capaces de dar respuestas, en su futuro desempeño profesional, a los condicionamientos y exigencias que determinaron su función.

De acuerdo con lo anterior, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2008) define los proyectos de aprendizaje como un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo, se sustenta en las necesidades e intereses de la comunidad, institución y de los estudiantes a fin de proporcionarles una educación de calidad y equidad.

Pero, para su ejecución, se diseñan varios planes que contienen acciones de información, aplicación en la práctica, interacción en las comunidades y sistematización científica con un fin desarrollador y transformador, bajo la dirección de un colectivo de profesores a través de un trabajo metodológico planificado, que los conduce a un modo de actuación y pensamiento con una óptica común que garantiza el enfoque transdisciplinario de la formación del profesional.

Por lo que se refieren a los proyectos como la manifestación elocuente del proceso formativo planificado por etapas, para las cuales se derivan objetivos específicos a partir del modelo del profesional con un alto grado de protagonismo de los estudiantes. En ellos se superan los métodos tradicionales a partir de una visión democrática, participativa y productivo-creativa de la actividad docente y educativa que traspasa los muros universitarios y se extienden a toda la sociedad, a partir de una voluntad que permite el aprovechamiento de las potencialidades, posibilidades y oportunidades que existen en la misma.

El documento apunta que el educador debe tener un alto dominio investigativo acorde con la exigencia del nuevo sistema educativo bolivariano. Del mismo modo, reconoce la necesidad de adquirir conocimientos habilidades y destrezas para diagnosticar y solucionar problemas en el contexto, por lo que sería prudente mostrar integración y orientación al profesor asesor y al maestro tutor.

A este respecto y considerando que es preocupación constante de los educadores seleccionar e implementar estrategias para mediar y promover un aprendizaje con un significado real, tanto para el educando cómo para los requerimientos de la sociedad, apoyados además en los

planteamientos de Díaz y Hernández (2007) quienes afirman que “los profesores reducen el aprendizaje de las ciencias a ciertos conocimientos y a lo sumo algunas destrezas, pues se sienten obligados a cubrir el programa pero no a profundizar en los temas”(p. 7).

En relación a lo expresado, los educadores, a través de sus modos de actuación pedagógicos- profesionales, deben implementar estrategias que faciliten los procesos de reestructuración y personalización de la información, para integrarla mejor en la estructura cognitiva, a través de técnicas como el subrayado, epigrafía, resumen, esquema, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, reflexión crítica, entre otros, las cuales deben promover la comprensión y el aprendizaje significativo de los contenidos programáticos.

Hacia el cumplimiento de esa responsabilidad, el Estado venezolano ha concretado un nuevo proyecto de formación de educadores y educadoras que por su alcance y fundamentos, se ha denominado Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras (PNFE) este , ofrece un modelo innovador, dinámico e interactivo, para la formación de un (a) educador (a), que bajo un enfoque dialéctico, desarrolle sus potencialidades de forma integral e integrando las necesidades de su ambiente educativo y de la comunidad a sus aprendizajes.

El programa asume los pilares fundamentales para la educación del siglo XXI planteados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1997: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, como referentes para responder a las exigencias de la Educación Bolivariana

que los asume desde una posición holística.

Refiriéndose en cuanto a los proyectos como la manifestación elocuente del proceso formativo planificado por etapas, para las cuales se derivan objetivos específicos a partir del modelo del profesional con un alto grado de protagonismo de los estudiantes. En ellos se superan los métodos tradicionales a partir de una visión democrática, participativa y productivo-creativa de la actividad docente y educativa que traspasa los muros universitarios y se extienden a toda la sociedad, a partir de una voluntad que permite el aprovechamiento de las potencialidades, posibilidades y oportunidades que existen en la misma.

Lo expuesto reafirma la influencia de las transformaciones del entorno, según García (2010), se observa en las instituciones académicas que más adelante han llevado la agenda de la transformación de la educación superior y son de tal magnitud, e incluso algunos autores no vacilan en considerar el comienzo de una nueva “revolución académica”. Este aspecto llama la atención, pues los procesos de cambio afectan a las universidades, como fuente generadora de conocimiento y de formación de los profesionales de acuerdo con las exigencias de las fuerzas externas al ámbito académico.

Visto de esa forma, la formación del nuevo educador, para desarrollar con éxito la función docente, requiere que internalice un nuevo concepto de su hacer docente basado en un enfoque epistemológico, orientado a generar conocimiento y reflexión sobre su hacer, el quehacer y el deber ser según la teoría que asuma en su desempeño, la cual le permitirá reflexionar sobre la práctica, generar nuevo conocimiento y elevar la calidad del profesional que se forma. En este sentido, es pertinente

señalar lo planteado por Orbegozo (2009) quien expresa:

Una formación real del docente supone transformarlo de consumidor y repetidor de conocimientos, en productor de conocimiento y soluciones para los problemas que plantea su práctica. La formación del docente estará, por tanto, enmarcada en hacer consciente, reflexivo de su práctica, con metas y proyectos. Es este proceso de convertirse en sujeto, con los demás de su propia formación, el docente incidirá decisivamente en la calidad de la escuela (p.15).

En este sentido, la universidad para cumplir con su función rectora en el ámbito de la educación, la cultura y la ciencia, debe dirigir sus actividades hacia la creación, asimilación y difusión del saber por medio de la investigación y la enseñanza.

Es por ello que Cortés y González (2009) sostengan que los educadores de todos los niveles, especialmente los universitarios tienen que asumir los cambios y transformar su práctica andragógica, dejar los vicios producto de la rutina y convertirse en agentes de cambio, dispuestos a cumplir con la noble tarea de formar las generaciones de relevo . Desde esta perspectiva, es preciso otorgar repuestas a la siguiente interrogante:

1.2 Interrogantes de La Investigación

¿Cómo es la preparación actual de los profesores para asumir la responsabilidad de la formación profesional a través del aprendizaje por proyectos en Venezuela?

¿Qué fundamentos teóricos-metodológicos sustentan el estudio de la superación profesional de los docentes en aprendizaje por proyectos?

¿Cuál es la formación profesional para la elaboración de los proyectos de aprendizaje?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Analizar el proyecto de aprendizaje como estrategia metodológica en la formación de educadores de Venezuela.

1.3.2 Objetivos Específicos

Describir los lineamientos que se proponen la formación de Educadores para la elaboración de los proyectos de aprendizaje.

Interpretar la manera como el docente utiliza las estrategias metodológicas en los proyectos de aprendizaje.

Mencionar los efectos de las estrategias metodológicas en la formación de educadores.

1.4 Justificación de la Investigación

Los proyectos de aprendizaje que se manejan en la Instituciones Educativas son de diversos tipos en ello los docentes planifica las actividades que van a desarrollar en un determinado espacio o tiempo lo

cual está orientado y enfocado al trabajo, participación abierta de los estudiantes, ejemplo los estudiantes aprenden a través de la indagación o investigación además tienen un control en las tareas del proyecto y el docente asume el rol de facilitador u orientador cuando los niños trabajan en grupos cooperativos haciendo uso de sus facultades intelectuales y talentos individuales o colectivos.

Sobre este particular Gabilondo (2009), expresa “que hay que vincular la educación a la innovación y la investigación, porque esa es la base fundamental de un país diferente” (p.45). En virtud de lo anterior, Balbo (s/f), considera que la formación investigativa en educación superior debe plantearse el reto de lograr la calidad, buscando la interconexión entre los procesos, siendo así, le corresponde formar profesionales que estén en condiciones de transformar el entorno donde se desenvuelven, que incluya lo organizacional, profesional y social

No se debe perder de vista, que para ello lo que se impone es la necesidad de asumir conciencia de la importancia del rol que juega la formación investigativa, en el proceso de construcción de los proyectos de aprendizaje. Por otra parte, se aspira dar un aporte de orden práctico que proporcione herramientas para fortalecer las necesidades de los docentes.

Por tal motivo para que los el profesorado alcancen las competencias enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades y sientan los proyectos de aprendizaje como una estrategia metodológica más; la cual utiliza métodos, técnicas y objetivos para lograr un fin, enfocado siempre en la acción comunitaria que beneficiara tanto al educador en

formación como a la comunidad donde se encuentre inmerso.

En cuanto al aporte teórico de la investigación, permite tener nuevos conocimientos acerca de la nueva visión de la formación de docente en su nuevo rol de mediador del aprendizaje para una educación de calidad como los diferentes conceptos y teorías; sirviendo como soporte teórico

Al mismo tiempo proporciona aporte metodológico ya que pretende contribuir al estudio mediante la recopilación de reseña crítica a través de los análisis y enfoque de los autores contenidos en las fuentes de información consultadas a cerca de las estrategia metodológicas planteadas para la planificación de los proyectos de aprendizaje.

1.5 Sistema de Variables

Las variables de una investigación, de acuerdo a la Unidad Santa María (USM, 2007) “Representan a los elementos, factores o términos que pueden asumir diferentes valores cada vez que son examinados o que reflejan distintas manifestaciones según sea el contexto en que se representan. Las variables son cualidades susceptibles de sufrir cambios y representan condiciones, características o modalidades que asumen los elementos objeto de estudio desde el inicio de la investigación (p.36).

De acuerdo a lo anterior, es posible desarrollar cada variable conceptualmente y realizar su Operacionalización. Lo cual, es preciso acometer en función de los elementos teóricos conceptuales que se manejen, para de esa manera darle a cada variable la dimensión que mejor se adecua a la problemática planteada en este estudio. Así mismo, los indicadores se dedujeron tanto de enfoque particular que la autora de

este trabajo consideró, como el que han asumido o considerado escritores o investigadores de temáticas relacionadas con las variables señaladas.

Asimismo, una variable, según Balestrini (2009) “es un aspecto o dimensión de un objeto, o una propiedad de estos aspectos o dimensiones que adquiere distintos valores y por lo tanto varía”. Por lo tanto, “se hace necesario presentar el sistema de variables como un importante aspecto del Marco Teórico” (p.113). Esto significa, que la definición conceptual se define según el criterio particular de la investigadora acerca del enunciado el cual servirá como guía para el desarrollo del estudio.

1.5.1 Definición Conceptual

Tomando en consideración la definición de variable planteada en el manual de elaboración, presentación y evaluación de los Trabajos Especiales de Grado de la USM. (2007): "La definición conceptual de la variable es la expresión del significado que el investigador le atribuye y con ese sentido debe entenderse durante todo el trabajo" (p.41)

De lo anterior, se deduce que la definición conceptual de cada variable debe atender a ciertas características que a juicio del investigador están presentes en la situación particular del estudio, lo que tiene que ver con la evaluación de quien investiga y del contexto donde se desarrolla la investigación.

Por lo tanto una variable conceptualmente delimitada servirá de guía durante todo el proceso que va desde decidir el tipo de información que se va a recolectar, los métodos y técnicas a utilizar, hasta la manera cómo lograr los objetivos de investigación.

La definición conceptual según Bernal (2009) implica clarificar qué se entiende por ella. Es decir, bajo que descriptores se conciben en el estudio; para ello, es recomendable asumir la posición teórica de un autor o varios, tomando en consideración los basamentos teóricos desarrollados previamente.

Al respecto, Arias (2012) señala que la definición conceptual de la variable consiste en “establecer el significado de la variable, con base en la teoría y mediante el uso de otros términos” (p.63). La definición anterior permite inferir que la investigadora, basándose en los aportes de los autores consultados debe elaborar la definición conceptual de la variable bajo parámetros teóricos personales.

Cuadro 1

Identificación y definición de las Variables

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Describir los lineamientos que se proponen la formación de Educadores para la elaboración de los proyectos de aprendizaje	Lineamientos que se proponen la formación de Educadores para la elaboración de los proyectos de aprendizaje	Es el proceso a través del cual los docentes son formados y en el que adquieren los conocimientos pedagógicos y didácticos de manera sistematizada para desempeñarse como educadores
Interpretar la manera como el docente utiliza las estrategias metodológicas en los proyectos de aprendizaje	La manera como el docente utiliza las estrategias metodológicas en los proyectos de aprendizaje	Son estrategias que se desarrollan y ejecutan con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y beneficiar a la comunidad educativa
Mencionar los efectos de las estrategias metodológicas en la formación de educadores	Los efectos de las estrategias metodológicas en la formación de educadores	Desarrollar los contenidos de cada área del aprendizaje, haciéndose necesaria la revisión epistemológica continua de sus estrategias metodológicas, y así vincular lo que enseña con lo que acontece cada día

Fuente: Elaborado por la autora (2013).

1.5.2 Definición Operacional

Es un procedimiento mediante el cual se determinan los indicadores que caracterizan o tipifican a las variables de una investigación determinada con el objeto de hacerlos observables y poderlas manejar con cierta precisión dentro del rango de dimensiones o áreas donde se ubica el contexto del estudio.

De acuerdo a lo antes expuesto, la Operacionalización de las variables de esta investigación se asumió bajo los lineamientos del manual de la USM (2007), donde se expresa: La definición operacional de la variable representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillos que permita la máxima aproximación para poder medirla, estos aspectos se agrupan bajo las denominaciones de dimensiones, indicadores y de ser necesario sub-indicadores. (p. 37)

Esta definición es la que se asumió en la presente investigación, donde la variable fue desglosada en indicadores, los cuales fueron desarrollados en el marco teórico para dar respuesta teórica a los objetivos de la investigación.

Una vez definidas las variables se procedió a su Operacionalización y al respecto Arias (2012) señala que “la Operacionalización de las variables es un término que se emplea en investigación científica para designar el proceso mediante el cual se transforma la variable de concepto abstracto a términos concretos observables y medibles, es decir, dimensiones e indicadores” (p.61)

De la definición anterior se infiere que la definición operacional de la variable consiste en una guía o esquema que indica el qué, cómo de la

misma, pues comprende los indicadores, los cuales se desarrollan dentro del trabajo y además permiten medirla por medio del instrumento. Es decir, la operacionalización consiste en desintegrar la variable en indicadores, los cuales son desarrollados considerando los resultados a los que se espera llegar con el desarrollo de la investigación, lo cual convierte la operacionalización de la variable en primordial para el desarrollo de la investigación.

La operacionalización de las variables, implica según Balestrini (2009), “seleccionar los indicadores, contenidos, de acuerdo al significado que se le ha otorgado a través de sus dimensiones a la variable en estudio” (p.114), es decir, la operacionalización de las variables señala de manera precisa el que, cómo de la variable, mencionando los indicadores considerados esenciales del objeto “hecho” referido en la definición conceptual.

Cuadro 2

Operacionalización de las Variables

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR
Lineamientos que se proponen la formación de educadores para la elaboración de los proyectos de aprendizaje	Gerencia Educativa	Elementos de un programa de formación docente Formación de docentes en Venezuela
La manera como el docente utiliza las estrategias metodológicas en los proyectos de aprendizaje	Gerencia Educativa	Aprender a aprender Aprender haciendo Proyecto de aprendizaje Fundamentos de aprendizaje por proyectos
Los efectos de las estrategias metodológicas en la formación de educadores	Gerencia Educativa	Tipos de estrategias metodológicas Teorías de aprendizaje que sustentan el uso de estrategias metodológicas

Fuente: Elaborado por la Autora (2013)

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen los elementos que confieren sustentación teórica a la presente investigación. En atención a ello, seguidamente se exponen aspectos fundamentales atinentes al proyecto de aprendizaje como estrategia metodológica en la formación de educadores de Venezuela.

2.1 Antecedentes Relacionados con la Investigación

Para obtener los antecedentes de esta investigación, correspondientes a estudios referidos al proyecto de aprendizaje como estrategia metodológica y la formación de educadores de Venezuela se hizo necesaria una revisión bibliográfica, obteniéndose entre otros, los siguientes resultados:

Cortesía (2010) Integración Escuela-Comunidad en la Planificación por Proyectos de Aprendizaje en Educación Básica. El propósito de este estudio consistió en analizar la integración escuela - comunidad en la planificación por proyectos de aprendizaje en educación básica en instituciones educativas de la Parroquia Ayacucho, Municipio Sucre, del Estado Sucre.

En función de los resultados obtenidos se concluye que aunque existe cierta participación de los integrantes del contexto escolar en las

actividades realizadas en las instituciones escolares de esta jurisdicción, no hay una integración real y efectiva entre escuela - comunidad en la planificación por proyectos de aprendizaje en educación básica, por lo cual se establecieron acciones para su mejoramiento.

González (2010) Comunidades de aprendizaje como estrategia para la articulación de los proyectos de aprendizaje en Educación Media General cuyo objetivo fue analizar la organización de las comunidades de aprendizaje como estrategia de articulación de proyectos de aprendizaje en Educación Media General y proponer lineamientos metodológicos para la organización de las comunidades de aprendizaje como estrategia de articulación de proyectos de aprendizaje en Educación Media General.

Se concluyó que las estrategias de interacción no permiten en la institución direccionar la enseñanza- aprendizaje del alumno. Nunca en la institución se basan en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto entre comunidad, escuela y el aprovechamiento de todos los recursos humanos y materiales disponibles en cada comunidad, pueden hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente.

Es imperante en las aulas de clases, el enciclopedismo. Falta de unificación de criterios institucionales que genera duplicidad de funciones, planes, programas y proyectos desarticulados de las necesidades de los educandos y de la comunidad. Los profesores utilizan estrategias tradicionales con recursos improvisados.

Hernández (2011) Praxis de los proyectos de aprendizaje en el marco del Currículo Nacional Bolivariano el cual tuvo como objetivo evaluar la ejecución de los proyectos de aprendizaje en el marco del currículo nacional bolivariano del nivel de educación media general.

Los resultados permitieron evidenciar que los profesores de educación media diversificada tienen dominio teórico acerca de la definición, propósito, diseño y ejecución de los proyectos de aprendizaje, pero que en la práctica tienen dificultades para aplicarlos en el marco de los lineamientos establecidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, que en el desarrollo de la dimensión pedagógica participan en el aporte de información y en la toma de decisión sólo los alumnos y los profesores, suprimiendo a la colectividad y a las familias, también se constató que la fase de sensibilización era evadida o desconocida, etapa que es imperativa para que los educandos conozcan la realidad de su comunidad y contribuyan a buscar solución a sus problemas.

En relación a la formación de educadores se seleccionó entre otros el estudio desarrollado por Manzanero (2009) denominado Cualidades del Supervisor Emprendedor y Formación Docente en Educación Básica con el propósito de determinar la relación entre cualidades del supervisor emprendedor y formación docentes en educación básica pertenecientes al municipio San Francisco del municipio Maracaibo.

La investigación concluyó que las cualidades del supervisor emprendedor tienen un alto grado de consolidación en las organizaciones de estudio, impactando positivamente en la formación docente que en ellas se desarrolla.

Rincón (2010) denominado Praxis Pedagógica y la Construcción Colectiva de Saberes para la Comprensión Reflexiva de la Formación Docente cuyo propósito fue analizar la praxis pedagógica y la construcción pedagógica de saberes para la comprensión reflexiva de la formación docente. Se concluyó que existe una dinámica relacional de la

praxis pedagógica y construcción colectiva de saberes para la comprensión reflexiva de la formación docente, que surge de las vivencias, interacciones, experiencias y reflexiones de los docentes en su día a día.

De igual manera, que la praxis pedagógica, así como la formación permanente caminan bajo un entramado de interrelaciones que permiten los cambios indispensables de los paradigmas educativos, que en la actualidad analizan la construcción y reconstrucción de conocimientos, saberes de manera crítica, reflexiva, donde el docente es el eje impulsador de estos cambios.

2.2 Lineamientos que se proponen la formación de educadores

La formación del (la) profesional en el PNFE Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) En este contexto y dentro de la Misión Sucre, como parte del perfeccionamiento de los Programas de formación que se ofrecen municipalizados, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, el Ministerio de Educación y la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), aúnan esfuerzos y establecen sinergias institucionales para la concreción de un proyecto de formación de educadores y educadoras, que por su alcance y fundamentos, se ha denominado “Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras” (PNFE) La formación del (la) profesional en el PNFE, es un proceso complejo debido a la cantidad de subprocesos que lo integran y las múltiples relaciones y dependencias que se establecen entre sí.

No obstante, para facilitar la planificación y administración del currículo es necesario descomponer ese proceso integral en sus partes esenciales. Teniendo en cuenta que cada una de estas partes es un componente del diseño.

El Programa contempla, para concretar la formación y el cumplimiento del objetivo planteado, cuatro (04) componentes: Formación Socio-Cultural-Bolivariana, Formación Pedagógica General, Formación Especializada para la Educación Bolivariana y Vinculación Profesional Bolivariana, dentro de cada uno de ellos están contenidos los diferentes básicos curriculares, que Pérez (2005) considera como disciplinas de referencia para la formación del (de la) nuevo (a) educador (a) en el sentido que:

Los básicos curriculares dentro del PNFE, se consideran como áreas de formación profesional del (la) educador (a) que en su conjunto abarcan el contenido teórico práctico indispensable para el desempeño exitoso del (la) egresado (a) como educador (a) bolivariano (a). Se hace referencia a contenidos teóricos prácticos indispensables porque es el contenido que debe dominar y manejar un (una) educador (a) y allí consideramos los conocimientos, habilidades, destrezas, sentimientos, valores, que hacen posible su práctica, por tanto resulta casi imposible declararlos en un currículo, por tal razón para la formación del educador (a) bolivariano (a) estamos hablando de aquellos básicos que son indispensables para su desempeño en esta nueva etapa que asume el proceso revolucionario, construcción del socialismo del siglo XXI. Momento que exige que el educador (a) enriquezca su currículo constantemente, producto de la necesidad que impone la propia práctica pedagógica y los avances de un mundo globalizado. (p. 7)

En resumen, los Básicos Curriculares contribuyen, no sólo al desempeño profesional, sino también a la consolidación de la formación de la personalidad de los (las) futuros (as) educadores y educadoras.

Entre los cuatro componentes se expresa una interrelación dialéctica que garantiza la formación integral del (la) profesional, porque todos (as) ellos (as) se concretan en los proyectos que realiza el (la) estudiante a través de los tres (3) trayectos de formación (Inicial, intermedio y especializado), así como en las diversas actividades que realiza con la familia, el ambiente educativo (escuela o misión educativa) y la comunidad.

1. La Formación Socio–Cultural: Incluye elementos esenciales relacionados con el uso y perfeccionamiento de la comunicación oral y escrita, el desarrollo del pensamiento lógico, a partir de elementos Matemática, y de Estadística Aplicada, el conocimiento de la Historia y Geografía de Venezuela, del acervo cultural y el devenir histórico del país.

Pensamiento Político Latinoamericano y Caribeño en su interrelación con el pensamiento universal, así como las bases filosóficas, y sociológicas de la educación. Además comprende el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación como medios de enseñanza e instrumentos de trabajo y la preparación para la administración y prevención de desastres.

2. La Formación Pedagógica General: aporta las herramientas psicopedagógicas necesarias que le permiten alcanzar un modo de actuación profesional que se corresponda con los requerimientos del (de la) nuevo (a) educador (a) desde el propio proceso de formación

sociocultural en articulación con la dinámica de las relaciones esenciales que se expresan en el proceso pedagógico. Este componente deviene en un proceso de constante transformación al proporcionarles recursos de investigación y administración de estrategias de atención a nivel individual y grupal.

3. La Formación Especializada para la Educación Bolivariana: Constituye la síntesis de la formación psicopedagógica y sociocultural que se comprueba en el marco del desempeño que el (la) estudiante tiene en el ambiente educativo y la comunidad, en la medida que se apropia de los fundamentos de la Política Educativa Venezolana, con énfasis en la comprensión de los fundamentos y características del Sistema Educativo Bolivariano teniendo en cuenta los postulados de: desaprender, aprender y aprender haciendo.

4. Vinculación Profesional Bolivariana: Se concretan los aprendizajes de los (las) estudiantes en los tres componentes anteriores, mediante la interrelación constante que establecen entre el plano empírico–operativo y el teórico–conceptual a través del plano del contraste.

Este componente se basa en el accionar de los (las) estudiantes en los diferentes escenarios de formación: la escuela, la misión, la aldea universitaria y la comunidad, donde la escuela, redimensiona su responsabilidad en la labor pedagógica, porque contribuye al proceso formativo del (la) nuevo (a) educador (a) y propicia el acompañamiento de un maestro (a) tutor (a), que con su experiencia y en estrecha relación con el profesor (a) asesor (a), contribuirá a la formación de los (las) estudiantes, generando una incidencia directa en la motivación y el

compromiso con su profesión, de modo que el (la) estudiante refuerce sus aspiraciones profesionales y defina la especialización.

Este proceso estará vinculado a la labor del (de la) director (a) de la escuela, jefe (a) de Misión y de la Zona Educativa, como representantes de la Política Educativa de la región, llamados (as) a facilitar, supervisar y evaluar el mismo, así como propiciar la sinergia institucional que hará posible la formación integral del profesional.

Con el fin de preparar previamente al (la) estudiante para su vinculación con la actividad de la escuela y/o ambiente educativo–comunidad, se planificará su incorporación a partir de la cuarta semana del primer Trayecto (formación inicial).

2.2.1 Elementos de un Programa de Formación Docente

La formación docente se concibe como una acción permanente, donde el rol del docente es ser responsable de su propia formación y la docencia es concebida como una tarea colectiva, contextualizada. Se trata de que este sea el motor de sus propios cambios e innovaciones educativas, mediante la reflexión crítica, reflexiva, de sus actividades, así como la colaboración con otros compañeros, además de atender la demanda constante de la sociedad donde está inserto.

Al respecto Cardelli y Duhalde (2008) señalan que uno de los principales ámbitos, en donde se ha considerado especialmente a la formación docente en Latinoamérica ha sido la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, quien la presenta como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación, así como eje esencial en

vistas del mejoramiento del sistema educativo en general, pues en América Latina la formación docente sigue siendo un apéndice de las reformas iniciadas, considerándola como una etapa secundaria en la transformación de los sistemas educativos en los diversos países, a la cual debe incorporarse la enseñanza de la educación ambiental.

De allí que todo cambio impulsado en este campo, ha estado orientado más por los requerimientos de las políticas neoliberales no por la verdadera importancia de mejorar el subsistema de formación docente, teniendo en cuenta, las condiciones de trabajo, así como los intereses de los sectores populares.

Desde esta perspectiva, la formación docente es una pieza clave en la renovación e innovación pedagógica orientada a la mejora de la calidad de la enseñanza, por lo tanto la acción debe hacerse con los docentes y también haciendo investigaciones educativas con ellos. Al respecto O'Connor y Seymour (2008), definen la formación como “el proceso que amplifica el aprendizaje, proporciona un contexto para el mismo” (p.3) en tres terrenos principales:

- El conocimiento y cómo aplicarlo, implica la resolución de problemas
- El aprendizaje de habilidades, involucra la experiencia práctica esencial para el desarrollo de habilidades que van desde las físicas hasta las interpersonales como la formación.
- El aprendizaje de valores, se siente y transmite en el convivir diario.

En consecuencia, la formación debe conducir al docente a la adquisición del basamento teórico que apoye su compromiso de eventos

al proceso complejo, dinámico de enseñanza aprendizaje, el cual continuamente exige reflexión, toma de decisiones, concibiéndose entonces como una actitud ante la vida y el mejoramiento de la profesionalidad. Al respecto, Nordenflicht (2006) plantea:

Durante largo tiempo, la estrategia más utilizada ha sido el curso de perfeccionamiento, el que bajo esta denominación genérica, ha ofrecido respuestas prefabricadas a demandas o problemas de supuesta ocurrencia general, sin considerar la realidad ni el medio en que los docentes ejercen su labor, sin tomar tampoco debida cuenta de su heterogeneidad, sus expectativas o intereses (p.1)

No obstante, la incidencia de este tipo de cursos en la práctica docente ha sido con frecuencia cuestionada, cuando éstos son impartidos de manera esporádica, descontextualizada y no logran modificar la praxis docente pues sus destinatarios difícilmente llegan a incorporar en su repertorio pedagógico nuevas estructuras o comportamientos, aun cuando el curso haya sido diseñado, desarrollado de manera adecuada.

Para la presente investigación se considera que un programa de formación docente debe comprender los siguientes elementos: saber pedagógico, investigación, teoría-práctica curricular.

1. Saber Pedagógico: De acuerdo con Abagnano (2007) el saber se entiende como:

El conocimiento en general, así como la técnica que se considere adecuada para dar información en torno a un objeto o conjunto de tales técnicas o, también, al conjunto más o menos organizado de sus resultados; esto implica el saber en sí el saber hacer. Se puede conocer una cosa, una persona o un

objeto y saber algo en torno al objeto, lo que significa tener de él un conocimiento limitado, pero exacto de naturaleza intelectual o científica (p.18)

Al analizar la definición anterior, se puede decir que existen dos tipos de saberes: el teórico, relacionado con los conocimientos adquiridos a través de una formación académica y el práctico, referido a las habilidades demostradas por el docente durante su diaria labor.

Así mismo, Alanís (2006) señala que el saber se puede entender como “un conjunto de conocimientos desarrollados y acumulados en torno a un objeto de interés, que se objetiva en un discurso, con propiedad sobre un tema particular” (p.72), esto implica una definición de saber como un conjunto de conocimientos sistematizados, en el cual sus componentes básicos están determinados por el conocimiento, el objeto de interés, el discurso, el objeto.

De lo antes expuesto se infiere que el saber se subdivide en teórico, relacionado con el conocimiento adquirido por el docente sobre un determinado tema y el práctico la habilidad o destreza de este para transmitirlo a sus estudiantes. En este sentido, el educador enseña saberes, pero al mismo tiempo, los construye en sus educandos.

De allí que el docente debe estar formado para ser un generador de conocimientos, produciéndolos a partir de la reflexión sobre su práctica. Visto de esta forma, los saberes del docente son parte de una concepción pedagógica específica, pues responden a una determinada cultura, por lo cual es necesario examinar la concepción de la pedagogía como referente teórico del discurso pedagógico.

En este marco de pensamiento, Izarra (2007) señala que el docente, fundamentalmente, debe formarse en la pedagogía, por cuanto esta se refiere a la enseñanza o práctica desarrollada por el profesional de la docencia para favorecer en el educando el desarrollo de su potencial, desde la producción y apropiación de conocimientos sobre la base del estudio articulado de las diversas áreas del saber.

Así mismo, Ditley (citado por Zeichner, 2010) sostiene “la profesión del educador exige...primero preparación pedagógica de toda la persona, después conocimiento científico de la materia que quiere enseñar el futuro docente” (42). Es decir, el enfoque o modelo pedagógico asumido va a inspirar una propuesta curricular determinada, en la cual se materializa la teoría pedagógica de la enseñanza.

De esta manera, se encuentran diversas corrientes pedagógicas que sustentan los diseños curriculares, siendo definidas por Contreras (2007), como “los campos, corrientes y discursos que expresan líneas de fuerzas en el pensamiento y/o la práctica educativa” (p.10). Estos campos o modelos se diferencian principalmente por:

- Las metas axiológicas a lograr en los estudiantes.
- Los tipos de relación profesor-alumno.
- Los procedimientos didáctico-expositivos.

Ahora bien, la interrelación de todos ellos con sus énfasis preferenciales puede dar origen a modelos estructurales representativos de ciertos saberes pedagógicos afines, los cuales responden al menos cinco interrogantes fundamentales: a) el tipo de hombre a formar; b) las estrategias técnico metodológicas a utilizar; c) cuáles contenidos transmitir; d) el ritmo de aprendizaje; e) quién dirige el proceso, el

profesor o el estudiante. Del análisis de las premisas anteriores se desprende que la práctica pedagógica del docente responde a una teoría base, las estrategias de enseñanza, apropiación/dominio de los conceptos, a partir de un currículo, dentro de un contexto socio-cultural, el cual va conformando un pensamiento pedagógico propio.

De allí que el saber pedagógico es producto de una cultura, una historia, ante ellas, se presenta como una entidad compleja, dinámica, susceptible de cambios, reestructuraciones generadas por la acción social, así como de la misma cultura de la cual forma parte y como objeto de estudio, asumiéndose por tanto, como una construcción del hombre conformada por un discurso, un objeto de conocimiento, un escenario, unas reglas de producción, demostración propias, cuyos requisitos básicos son: discursividad, reglas, escenarios, tiempo, contextos sociales e institucionales.

En este orden de ideas, Díaz (2006) define el saber pedagógico como:

Los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, producto de las interacciones personales e institucionales que evolucionan, se estructuran, reconocen y permanecen en la vida del docente. (p.30)

El análisis de la definición anterior, permite inferir que el saber pedagógico presenta tres elementos esenciales: cognitivo, referido a los conocimientos adquiridos o no por la escolarización; afectivo, relacionado con los sentimientos, afectos, valores característicos de su

vida personal, los cuales integra con las demás personas vinculadas al proceso educativo; procesual, indicador de los procesos generados dentro del docente, así como el dominio de estrategias para mediar con los alumnos para procurar su formación.

2. Investigación: La investigación, para Díaz (2006), forma junto al currículo y la enseñanza, una unidad compleja y dinámica la cual debe ser objeto de estudio, análisis, crítica como vía para mejorar esa entidad plural mediante un proceso de reflexión, construcción, reconstrucción de sus lógicas, así como sus significados.

En este marco de pensamiento, Bondarenko (2009), señala que desde el punto de vista de la sociedad del conocimiento se plantea la formación de los docentes no para acumular conocimientos, sino para investigar, pensar, comunicarse, tener iniciativa, aprender a trabajar por su propia cuenta y, de esta manera, contribuir al desarrollo comunitario.

De acuerdo con este planteamiento, el docente debe asumir su papel protagónico en la transformación del sistema educativo; para eso, se requiere de un educador que rompa con la concepción de una simple transmisión del saber, participando activamente en la investigación de su propia práctica, así como en la resolución de los problemas planteados por su entorno social.

Como también lo señala Barrios (2006), uno de los elementos principales de la transformación cualitativa del currículum de la formación docente debe ser la incorporación de la investigación como elemento clave para el desarrollo de competencias para el cambio educativo. En este sentido, la investigación educativa, ya no puede ser, exclusivamente cuestión de laboratorio para controlar variables, sino un

proceso creativo, autónomo, autorreflexivo, durante el cual el docente establezca críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias, costumbres de la comunidad que investiga.

De acuerdo con lo anterior, es indispensable que el docente posea una formación teórico-práctica en investigación, pues, según los nuevos enfoques educativos, no puede existir enseñanza sin investigación, siendo entendida esta por Stenhouse (2007) como “la indagación sistemática y autocrítica” (p.32). En este sentido, se concibe la idea de la formación docente asociada con la investigación, la cual valora la capacidad de los futuros educadores para construir sus propios conocimientos, postulando esa enseñanza reflexiva como una propuesta múltiple donde se integre la enseñanza, el aprendizaje, la investigación.

Bondarenko (2009) señala que la enseñanza por investigación posee varias ventajas:

- Contribuye al desarrollo profesional del formador.
- Promueve el aprendizaje funcional de los futuros docentes.

Potencia el trabajo en equipo.

- Permite conformar un currículum, integrado, basado en el estudio de los problemas que son vitales para la comunidad educativa.

Por lo antes expuesto, se considera que la incorporación de la investigación a la formación docente se basa en el paradigma postpositivista, según el cual:

- La experiencia se presenta como fuente de conocimiento para el educador.

- El proceso de conocer implica curiosidad, equivocación, acierto, sufrimiento, satisfacción, despliegue de lo lúdico, estético e imaginativo.

- Todo conocimiento es ético, por cuanto él contiene respeto, dignidad humana, autonomía, compromiso.

- Todo conocimiento es inacabado, tentativo y sujeto a revisión.

Al respecto, Díaz (2004) considera que la investigación mejora la enseñanza por tres razones fundamentales: a) ofrece hipótesis posibles de comprobar en el aula por parte del docente; b) aporta descripciones con variedad de detalles para proporcionar un contexto comparativo con los propios casos; c) conduce a su transformación desde la realidad estudiada.

De allí que Sánchez (2006) considere la investigación como “un proceso integral en el que no sólo el adelanto científico tiene lugar o está presente, sino, constituye la construcción de la subjetividad creativa como entidad que está en capacidad de hacerlo” (p.3)

Para ello, es fundamental desarrollar en los docentes un conjunto de habilidades, entre las cuales cabe mencionar: pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir, comunicar, por tanto, se les debe ofrecer una formación investigativa integral, basada en dos elementos esenciales: a) dominio de los principios y métodos de la investigación; b) participación en la dirección, ejecución de la propia investigación.

3. Teoría y Práctica Curricular: Según Posner (2007) el currículo sigue siendo el foco intelectual, organizativo de los procesos educativos en los centros de enseñanza, que constituyen el espacio donde se definen y debaten los fines, contenidos, procesos, los cuales dan forma a una determinada concepción de educación, siendo por tanto, un mediador entre la teoría, la realidad de la enseñanza, una posibilidad de dirigir de

manera permanente, dinámica el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello implica que debe ser flexible, abierto, pertinente, creador e individualizado, no es un fin en sí mismo, sino un medio redefinido permanentemente en la práctica pedagógica del proceso educativo.

Al respecto, Aristazábal (2008) expresa que la palabra currículo es un término polisémico, dentro del cual se presentan dos concepciones: una tecnológica y una donde se concibe socialmente contextualizado, distinguiéndose tres tipos según su énfasis articulador: centrado en contenidos, en el niño, en la sociedad.

La referencia anterior, permite inferir que el currículo no es neutral pues quienes lo elaboran parten de sus propios contextos sociales, razón por la cual debe trasladarse de una nación a otra con diferente realidad. Por ello, independientemente de las teorías y los modelos pedagógicos inspiradores, en su diseño se debe partir de los intereses, las necesidades tanto de los educandos como del entorno sociocultural donde pertenecen.

En este marco de ideas, el enfoque de la contextualización social del currículo se plantea desde una perspectiva regional, asumiendo por tanto, un modelo basado en el proceso cuyo énfasis es la relación de tres elementos: el respeto a la naturaleza del conocimiento, la consideración del proceso de aprendizaje y la coherencia del proceso de enseñanza con los elementos anteriores.

Esta aseveración surge por cuanto es a través del currículo que el profesor puede adquirir conocimientos, aprender sobre la naturaleza de la educación, probar ideas en la práctica, apreciar su discurso personal; partiendo de un proceso de investigación y desarrollo, pues le permite crear un marco para probar sus teorías implícitas, contrastándolas con la

acción, así como las de otros docentes. Desde esta perspectiva, puede decirse que el currículo determina los sucesos en las aulas entre docentes y estudiantes, siendo, por tanto, un instrumento para la transformación de la enseñanza. Al respecto, Díaz (2004) señala que la teoría curricular comprende y explica básicamente lo siguiente:

- Una concepción del hombre como ser histórico, así como de las relaciones sociales.

- Una concepción del conocimiento y de la ciencia.

- Las relaciones entre cultura, educación y sociedad.

- La actuación, tanto del docente como de los estudiantes.

Estas concepciones, plantea el autor, originan múltiples relaciones y, como conocimiento elaborado se reestructuran, sistematizan. De allí que Posner (2007) expresa “cada currículo representa una opción de cómo enfocar la educación de los estudiantes, la cual se basa, en parte, en la formulación del problema al que responden” (p.45). Ahora bien, los sistemas educativos e instituciones escolares, en los distintos niveles, guardan estrecha relación con las demás esferas de la sociedad, pues lo sucedido en una esfera, repercute con mayor o menor intensidad en las otras; por eso, cuando se reflexiona sobre los diseños curriculares, es necesario observarlos desde otros escenarios, ajenos a las instituciones educativas.

Por tanto, el docente administra un currículo oficial en el cual no tiene participación, no obstante este responde a cinco criterios básicos:

- Definir el concepto del hombre que se quiere formar.

- Caracterizar el proceso de formación del hombre, de humanización de los jóvenes en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la

misma, en su dinámica y secuencia.

- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo incluyendo los contenidos curriculares.

- Describir las regulaciones que permiten enmarcar y cualificar las interacciones educando-educador en la perspectiva de logro de las metas de formación.

- Describir y prescribir, métodos, técnicas diseñables utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

De acuerdo con lo anterior, se considera que las instituciones que tienen a cargo la formación docente deben ofrecer a los futuros educadores los marcos conceptuales apropiados y fuertes argumentos para abordar la problemática curricular, así mismo, se requiere proporcionar a los profesores en ejercicio herramientas para someter a la crítica académica el currículo administrado.

2.2.2 La formación de docentes en Venezuela

Desde el punto de vista histórico, la primera y primaria tradición formativa sistemática que definió lo ontológico del magisterio venezolano, pudiera afirmarse, estuvo representada por las Escuelas Normales, concebidas y desplegadas desde la concepción del Estado protagónico, que se trazaba como meta la creación de un sistema educativo que tendría como principal objetivo, dar sus mejores esfuerzos para construir una Nación en condiciones emergentes. Así, el Estado, a través de las Escuelas Normales como dispositivos de formación, se

reservaba para sí la responsabilidad de construir los nuevos ciudadanos que requiere la naciente Nación. Los y las agentes especiales para impulsar esa tarea, serían los maestros y las maestras normalistas.

Sobre esta matriz inicial, la vanguardia de hacer ciudadanos ha sido una constante esencial de la mayoría de las tendencias y propuestas de formación docente. Tal como lo indica Alejandra Birgin: “Las Escuelas Normales y los Institutos del Profesorado fueron instituciones centrales en la formación de los agentes educativos que contribuyeron a la construcción de nuestro sistema educativo

El reto central de la formación de docentes es el del currículo y el diseño curricular que lo sustenta, inspirado en la Resolución 12, promulgada en enero de 1983 de donde surgió el llamado “Bloque Común Homologado del Plan de Estudios para la Formación del Licenciado o Profesor de Educación Integral” en 1985. En su momento se desató una polémica en torno a la Resolución, el perfil del docente y el diseño curricular en su conjunto, cuya consecuencia más relevante fue que algunas instituciones, como la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, no lo adoptaran.

Las críticas más relevantes señalaban: enfoque fragmentario del conocimiento en abierta contradicción con la intención de formar un “docente integrador”, exceso de asignaturas reveladoras de una concepción disciplinaria del currículo; sustitución de la Pedagogía como ciencia interdisciplinaria básica de la formación humana, por tecnologías de limitado alcance; aislamiento y disminución significativa de las prácticas profesionales; enfoque conductista del aprendizaje y la enseñanza.

Es difícil explicar cómo un diseño curricular basado en la, ya para la época, criticada tendencia tecnológica del currículo haya podido sobrevivir durante casi veinte años. Los diseños curriculares de Educación Preescolar y Básica han sido modificados por lo menos en dos ocasiones, tratando de disminuir la influencia del conductismo y orientándose hacia una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Ni siquiera la promulgación de la Resolución N ° 1 (15-01-96), logró producir un cambio estructural significativo, más allá de agregar menciones y títulos, confirmando la hipótesis de la renuencia a la innovación y a las reestructuraciones de estas instituciones.

La formación de los docentes, atada al plan homologado, permanece aislada de la evolución y necesidades de los niveles a los que sirve y al margen de los avances de la Pedagogía. Estas instituciones, llamadas a ser el motor del progreso en los niveles obligatorios del sistema, a elevar las condiciones profesionales de los docentes, se encuentran replegadas sobre sí mismas, y, en los últimos tiempos, cercadas por los problemas presupuestarios como el resto de la educación superior. Habría que agregar también la desvalorización social de la profesión, ante el surgimiento de nuevas ocupaciones con menores exigencias, mejor remuneración y ambiente de trabajo, así como el empobrecimiento de los salarios ante la escasa respuesta oficial a los reclamos y la devaluación de los ingresos.

2.3 La manera en que el docente utiliza las Estrategias metodológicas en los proyectos de aprendizaje

Leal, (2004) “define en el PNFE como una metodología que

permite concretar las aspiraciones de formación que requieren de la aplicación de los postulados de “desaprender”, “aprender a aprender”, “aprender haciendo”, mediante un constante proceso de acción, reflexión y sistematización”.(pp.12,54).

1. Desaprender en este contexto significa: Proceso por medio del cual se trata de olvidar o descartar conocimiento acumulado aprendido con anterioridad. Todos tenemos algo que desaprender; entre esas cosas podemos mencionar hábitos, dependencias y prejuicios.

Desaprender puede verse como una actitud que busca deshacerse de aquellas cosas que impiden el desarrollo y evolución personal por medio del aprendizaje. Desaprender es casi como tener una segunda oportunidad, ya que al desaprender se está abriendo a la posibilidad de vivir experiencias y entrar en contacto con cosas que de otra manera no nos permitiríamos.

Desaprender no puede tener lugar a menos que las personas acepten que hay actitudes, conocimientos y destrezas que deben modificar. Es además un acto voluntario; la persona puede iniciarlo y finalizarlo cuando lo desee, pero es importante tener en cuenta que no terminar un proceso de “desaprendizaje” puede ser negativo para el Proceso de Aprendizaje que se desea realizar.

Desaprender no significa menospreciar el conocimiento y destrezas adquiridas con anterioridad, ni tampoco irrespetar la fuente a través de la cual fueron adquiridos.

Desaprender no debe ser un proceso aislado; debe ser complementado con el aprendizaje de nuevos conocimientos o destrezas. Una de las formas más eficaces de eliminar un hábito o conducta, es

sustituirlo por otro que debe ponerse en práctica cuanto antes y con frecuencia.

Quienes desean incorporarse a la fascinante labor de facilitar Procesos de Aprendizaje, deben conocer que hay mucho que deben desaprender, para incrementar su efectividad. Aún si no han tenido experiencia práctica, todos los años durante los cuales han sido sometidos al esquema industrial de educación han moldeado su estilo de facilitación, incorporando hábitos que podrían convertirse en un lastre para el Facilitador y sus Socios de Aprendizaje.

2.3.1 Aprender a Aprender

El alumno necesita desde sus primeros años de formación profesional conocer las estrategias que le llevarán al éxito en sus estudios. Es tarea del profesor "enseñar a aprender" y del alumno "aprender a aprender". Se podría afirmar que el aprendizaje sería "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica" (Kimble, 1971; Beltrán, 1984, citado en Beltrán, 1993) y las estrategias de aprendizaje serían aquellos procesos o técnicas que ayudan a realizar una tarea de forma idónea.

El aprendizaje más importante es aprender a aprender: la mayoría de las personas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que consecuentemente hace que muy pocos sepan abordarla, además el esfuerzo será mayor.

Aprender a aprender es importante en nuestros días también para las personas adultas, ya que en una sociedad como la nuestra donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar lo más importante, saber utilizar más tarde ese conocimiento, etc. Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y su puesta en práctica.

Así pues aprender a aprender sería el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento. Ello supone impulsar el aprender a aprender, como una forma de acercamiento a los hechos, principios y conceptos. Por tanto aprender a aprender implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias meta cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y del pensamiento).

Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al individuo de "herramientas para aprender" y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades del aprendizaje que posee).

1. El conocimiento de uno mismo, o "meta cognición": esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales. Por tanto al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese meta conocimiento será la

reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es "enseñar a pensar", lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante del propio currículum. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno adulto para lograr su autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión.

El profesor/a debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad. Todo lo dicho anteriormente nos conduce a la idea de desarrollar el potencial de aprendizaje y favorecer el aprender a aprender a través del aprendizaje y uso adecuado de las estrategias cognitivas.

2. Estrategia cognitiva: se conciben como el conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. Son manifestaciones observables de la inteligencia, por tanto, un uso adecuado de estas estrategias implica una mayor inteligencia. La educación, la intervención y el entrenamiento cognitivo, además de los diversos modelos de aprendizaje, favorecen la adquisición y posterior uso de estrategias cognitivas.

Algunas herramientas que pueden resultar útiles dentro de esta estrategia para desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender son:

- Dotarlo de habilidades pertinentes para hallar información.
- Enseñarle los principios formales de la investigación.
- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje.
- Conseguir que domine técnicas instrumentales de base como lectura, escritura, cálculo o técnicas de estudio.
- Ayudarle a que desarrolle una actitud metodológica de descubrimiento.

Un punto que no debemos olvidar es la necesidad de generar un entorno apropiado que facilite por un lado la investigación a través del acceso expedito a libros, Internet, cintas magnéticas y diversas fuentes de información y por otro lado generando características que promuevan o faciliten la concentración y el estudio a través del silencio.

2.3 2 Aprender Haciendo

La metodología del "Aprender Haciendo" según Dewey, debía ser un programa de enseñanza práctico, centrado en la experiencia de los estudiantes y que implicara a la vez un hacer y una prueba.

El primer indicador de un buen método de enseñanza y la primera muestra de su validez, consiste en que esté en relación con las Preocupaciones de la experiencia personal del estudiante. El segundo indicador es que al actuar, el estudiante logre una visión clara de su experiencia, a la vez que un aumento de eficacia en el desempeño.

1. El trabajo práctico: según Dewey, "suministra magníficas oportunidades para aprender las materias de los programas de estudio, no

solo como información, sino como un conocimiento adquirido a través de las situaciones de la vida”.

Para Dewey el método del “Aprender Haciendo” tenía que presentar situación en las que los problemas se refirieran a la vida común y, tanto el método de enseñanza del docente, como el método de aprendizaje del alumno, debían ser aspectos de un método general de investigación. Por lo tanto, el método más adecuado para la enseñanza es el “método de los problemas”, caracterizado por referirse a alguna experiencia actual del estudiante.

Es decir, el punto de partida debe ser alguna situación empírica. Otra etapa del método, es una inspección de los datos que se tienen a la mano y que pueden brindar una solución al problema; posteriormente, se debe conformar una hipótesis y finalmente, someter la hipótesis a la prueba de la experiencia. Dewey confiaba en una educación basada en la actividad práctica, que superara los problemas de conducta y disciplina de los estudiantes, en forma tal, que la educación tradicional, pasiva, centrada en el pupitre, no lo podía hacer.

En lo referido a los fines de la educación, criticó a otros pedagogos porque sus metas, decía, “... nacen fuera de las actividades reales de los estudiantes y les son ajenas. Si los fines educativos se originan en las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma”. “Al estudiante debe dársele la oportunidad de realizar observaciones e investigaciones directas y debe tener a su disposición materiales de consulta. Se le debe estimular a aprender actuando”. Consideraba el aprendizaje como un proceso de acción sobre las cosas, no como un proceso pasivo, de recibir datos a través de los

sentidos.

2. La metodología activa: Alude a todas aquellas formas particulares de conducir las clases que tienen por objetivo involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, entendiendo este como un proceso personal de construcción de las propias estructuras de pensamiento por asimilación de los nuevos conocimientos a las estructuras de pensamiento previas o por acomodación de las mismas.

En ellas, la información, sin dejar de ser importante, lo es menos que el proceso de diálogo y construcción en el que los estudiantes se ven involucrados, con el objetivo de garantizar no solo la mayor comprensión del nuevo conocimiento, sino también el análisis, la síntesis y hasta la evaluación de la nueva información propuesta.

3. Habilidades Investigativas: Una vez teniendo claridad sobre los conceptos de competencias y habilidades nos referiremos a las habilidades investigativas, las cuales según Zabalza (2006) tiene varios significados dependiendo de que conocer, es decir el objeto de investigación, como conocer, se refiere a los métodos para investigar, para que conocer ósea la finalidad de la investigación y quien conoce obviamente el investigador.

Textualmente comenta Zabalza (2006) que "La investigación debe contribuir con la formación integral de los estudiantes y el desempeño de los docentes. Si la investigación no se interrelaciona con los procesos académicos, particularmente con la docencia y la formación, serán cada vez de menor calidad y la participación de la universidad en el desarrollo del país se debilitará paulatinamente". Por lo tanto la investigación pasa a ser un elemento con bastante peso en la educación.

2.3.3 Proyecto de Aprendizaje

En líneas generales, el término proyecto refiere a una idea de un plan de trabajo a ser implementado en un tiempo determinado. Sin embargo, la expresión proyecto de aprendizaje cobra un significado distinto, ya que el proyecto en sí mismo se reviste de intención educativa.

Al respecto, González (2008) señala: El Proyecto de Aprendizaje es una estrategia que utiliza el docente para abordar procesos de aprendizaje en los alumnos. Éste debe estar en concordancia con los objetivos del Proyecto Educativo Integral Comunitario y contextualizado con los intereses y necesidades del grupo. (p.34)

Esto implica, que las y los autores de un determinado proyecto asumen el protagonismo y la responsabilidad por su aprendizaje y, simultáneamente a este proceso de formación, inciden en su contexto, con la intención de transformar una realidad que afecta a una comunidad pero que es susceptible a cambio, de acuerdo con la acción de los responsables del proyecto. En definitiva un proyecto comprende un conjunto de acciones desarrolladas por un grupo o un colectivo para lograr aprendizajes o saldo formativos y, al mismo tiempo, transformar y aportar soluciones a los problemas de su contexto.

Por otra parte, el proyecto de aprendizaje, se define como una de las formas de organización de los aprendizajes, descrita como un conjunto de acciones planificadas de manera integral al contexto y a los pilares y a los ejes integradores. Permite la organización integral del conocimiento. Está concebido como un proceso estratégico que orienta, direcciona, organiza y monitorea la construcción de los aprendizajes abordando el

conocimiento desde una perspectiva investigativa, inmediata y real que hace énfasis en la reestructuración constante y dinámica del saber abordado de forma creativa.

Se centra en la Investigación Acción, con la participación de todos y todas los actores sociales comprometidos con su elaboración. Promueve el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones de la vida diaria y con acciones que implican prácticas y desarrollos que transforman, positivamente, al ser humano en sus condiciones de vida, dándole sentido a lo que este aprende.

El proyecto de aprendizaje da la posibilidad al maestro y a la maestra en conjunto con sus estudiantes, reconocer sus experiencias, sus conocimientos, habilidades, fortalezas, debilidades, potencialidades para luego decidir qué y cómo aprender. Y sobre todo, permite la contextualización de los componentes de las áreas de aprendizaje, al tomar del entorno próximo: datos, acontecimientos, saberes que contribuyan a la formación integral del y la estudiante, al desarrollo de su conciencia social, en fin al logro del perfil del nuevo republicano que aspira la sociedad. Para tales efectos, los y las docentes asumen el rol de mediador y potenciador de los aprendizajes.

1. Características de los proyectos de aprendizaje: el Proyecto de Aprendizaje presenta las siguientes características:

- Integrador: En ellos se integran las diferentes áreas que conforman el programa de cada nivel, de manera de construir un aprendizaje significativo y darle mayor sentido al proceso de aprender.

- Cooperativo: El Proyecto de Aprendizaje es construido y desarrollado conjuntamente por docentes, alumnos, familias y miembros

de la comunidad.

- Didáctico: A través de la interacción constructivista entre la persona y el ambiente, así como una evaluación continua de este aprendizaje.

Igualmente, el trabajo por proyectos es una práctica común en las aulas venezolanas y desde hace algunos años se desarrollan proyectos escolares de distinta dimensión y carácter. Estos proyectos tienen como objetivo que los alumnos y alumnas incorporen o desarrollen un conocimiento abordado desde el currículo escolar. Son en definitiva una de las muchas estrategias de enseñanza incorporadas por una propuesta didáctica.

Sin dejar de ser parte de las estrategias de enseñanza, los proyectos de aprendizaje buscan a la vez que los conocimientos que los alumnos deben incorporar o desarrollar, se articulen con la vida cotidiana y, sobre todo, con la vida comunitaria. Tener presente esta doble intencionalidad será para muchos el punto de partida al reflexionar y discutir el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de aprendizaje.

Se debe recordar que el aprendizaje por proyecto es una metodología que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad, basándose en la convicción de que puede ser un factor de transformación de la realidad social.

2. Ciclo de un proyecto: En la realización y elaboración de todo proyecto, según González (2006) se distinguen diferentes etapas a) Diagnóstico de la realidad. b) Diseño. c) Ejecución. d) Monitoreo y evaluación.

El ciclo de un proyecto reconoce en primer lugar, la identificación

del problema o el diagnóstico riguroso de la situación que se intenta cambiar, es un conocimiento exhaustivo de la realidad en la que el proyecto realizará sus intervenciones y de un conjunto de informaciones fieles, recientes y relevantes de los problemas, sin los que será muy difícil o imposible la correcta visualización y elaboración del proyecto.

En segundo lugar, es imprescindible diseñar un plan de acción y ejecutarlo. El plan deberá contar con una descripción detallada de las actividades que se realizarán, con un cronograma lo más preciso posible y la descripción de la asignación correspondiente de recursos a cada una de las actividades

Por último, el monitoreo y la evaluación del proyecto son elementos cruciales, que estarán presentes en todas las etapas del proyecto. Las buenas evaluaciones pueden proporcionar información que permita mejorar el desempeño en cada una de los momentos de su ciclo.

La evaluación consistirá en un examen lo más sistemático y objetivo posible, a fin de determinar la pertinencia y logro de los objetivos y la sostenibilidad del desarrollo del proyecto.

2.3.4 Fundamentos de aprendizaje por proyectos

El Aprendizaje basado en Proyectos (ApP) es una estrategia de enseñanza que tiene sus raíces en el enfoque constructivista del aprendizaje. Constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase. En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinaria, de largo plazo y

centrada en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas.

Según Moursund (2008), una de las características principales del Aprendizaje por Proyectos (ApP) es que este no se enfoca en aprender “acerca” de algo; se enfoca en “hacer” algo. Está orientado a la acción y para que sea efectivo, los docentes deben planearlo cuidadosamente (contenidos pertinentes, objetivos de aprendizaje explícitos y evaluación auténtica).

Aunque existe una amplia gama de Proyectos de este tipo, la mayoría de ellos tienen los siguientes elementos en común (22)

- Centrados en el estudiante, dirigidos por el estudiante.
- Claramente definidos, con inicio, desarrollo y final.
- Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- Se ocupa de problemas del mundo real.
- Investigación de primera mano.
- Sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.
- Objetivos específicos relacionados tanto con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como con los estándares del currículo.
- Resultante en un producto tangible que se pueda compartir con la audiencia objetivo.
- Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Oportunidades para la reflexión y la auto evaluación por parte del estudiante.

- Evaluación o valoración auténtica (portafolios, diarios, proceso, entre otros.)

Tanto la implementación de ambientes colaborativos como el uso de Internet en estos constituyen medios efectivos para crear nuevas oportunidades de poner en práctica enfoques constructivistas del aprendizaje. Sin embargo, para sacarle el mayor provecho a estos ambientes, Internet debe asumirse como un recurso para construir y compartir conocimiento y no simplemente como repositorio de información o canal de comunicación.

2.4 Los efectos de las estrategias metodológicas

En esta investigación, se plantea las estrategias metodológicas como parte fundamental, norte o dirección de la acciones a tomar de una manera ordenada y sistemática, para lograr el objetivo planteado en esta investigación, se considera entonces la incorporación de criterios a cumplir dentro de un procedimiento.

En este orden de ideas, Escalante (2008) indica lo siguiente;

Las estrategias metodológicas en educación, es el planteamiento o conjunto de directrices a seguir en cada una de las fases del procedimiento de enseñanza – aprendizaje. Como método, es un conjunto, un proceso ordenado e inteligente para conseguir determinado objetivo. Como técnica didáctica, es la manera de hacer efectivo un propósito bien definido de enseñanza. Como recurso didáctico, son las medidas de la información que interactúan con la estructura cognitiva del alumno o alumna, propiciando el desarrollo de sus habilidades. (p. 21).

Se infiere entonces que las estrategias metodológicas son el conjunto de técnicas y recursos que se planifican de acuerdo a las necesidades de los y las estudiantes, así como los contenidos de las asignaturas para hacer más efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, Díaz y Hernández (2007) señalan cinco (5) aspectos considerados esenciales para la aplicación de un determinado tipo de estrategia en ciertos momentos de la enseñanza:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros)
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular que se va a abordar...
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
5. Determinación del contexto inter-subjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los estudiantes hasta ese momento, si es el caso (p.41)

De acuerdo con lo antes expuesto, se infiere que el docente debe conocer los tipos de estrategias existentes y los fines que persiguen. Puede decirse entonces que las estrategias metodológicas son medios de los cuales se vale el docente para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes. En ese sentido, APEP (Asociación de Promoción de la Educación Popular, 2009: 4-5), sugiere los siguientes criterios para la selección de estrategias pedagógicas:

1. Las características biopsicosociales de los educandos; el docente debe conocer el grado de desarrollo de sus alumnos (as) analizar las operaciones cognoscitivas que el educando debe realizar, tomando en cuenta los conocimientos previos. Esto garantiza el logro de aprendizajes significativos y una motivación constante.

2. Los contenidos que se desean desarrollar; si es conceptual, procedimental, actitudinal para determinar la estrategia así como los recursos o medios a utilizar.

3. Los distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje.

4. El tiempo y el ambiente socio-natural; es necesario tomar en cuenta el tiempo previsto para la aplicación, así como la disponibilidad, características del ambiente (aulas, laboratorios, talleres escolares, bibliotecas, entre otros).

5. Tamaño del grupo; es necesario conocer el número de alumnos a quien se le facilitará la enseñanza al momento de aplicar determinada estrategia.

2.4.1 Tipos de estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas son en buena medida, derivaciones de teorías generales, las cuales intentan actualizar los enfoques, bien sea de orientación piagetiana, sociocultural, constructivista u otra. Al respecto, Díaz y Hernández (2007) afirman que son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades), que un aprendiz emplea en forma consciente, controlado e intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas.

De acuerdo con lo antes señalado, las estrategias metodológicas posibilitan que el docente facilite en sus alumnos procesos intelectuales simples y complejos, así como sus asociados afectivo-motivacionales, desarrollándose no sólo en un dominio de conocimiento específico, sino en situaciones similares gracias al fomento de habilidades de transferencia, favoreciendo con ello su saber cognitivo. Por esa razón, Castañeda (2008) postula estrategias para:

- La contextualización del tema, con el fin de despertar el interés del estudiante poniendo a su disposición conocimientos que le sirvan para anclar información cotidiana relacionada con la asignatura.

- Interrelacionar la materia con otras actuales o posteriores a fin de fomentar en el alumno la identificación de dificultades y capacidades potenciales, así como ofrecerles recomendaciones generales para superar los obstáculos encontrados.

- Analizar los objetivos y la tarea de aprendizaje, con el fin de modelar en sus estudiantes estas habilidades de control ejecutivo.

- Determinar los criterios de éxito requeridos, para inducirlos en sus estudiantes.

- Desarrollar, aplicar y refinar estrategias organizativas visoespaciales (estáticas o participativas), así como de repaso, ejemplificación, elaboración de preguntas que guíen el procesamiento de la información a ser asimilada, también para instalar en la memoria de trabajo el conocimiento requerido para el aprendizaje futuro.

Dentro de ese contexto, Pérez (2009) clasifican las estrategias metodológicas como: elaboración, representación, organización.

1. Estrategias de elaboración: comprenden las acciones o recursos

dirigidos a iniciar, estimular, mantener, controlar la participación del estudiante, que según Díaz y Hernández (2007) suponen básicamente integrar, relacionar la nueva información a aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser de dos tipos: procesamiento simple, complejo.

De acuerdo con lo antes expuesto, las estrategias de elaboración están dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes o incluso a generarlos cuando no existan, también establecer expectativas adecuadas en los estudiantes. De esta manera, la activación del conocimiento previo puede servir al docente en un doble sentido: para conocer los saberes sus estudiantes y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

Cabe señalar que Moya (2008) explica que la distinción entre las estrategias de procesamiento simple y las complejas radica en el nivel de profundidad con el cual se establece la integración. Por tanto, permiten un tratamiento, así como una codificación más sofisticada de la información a aprender, pues atienden de manera básica su significado, no a sus aspectos superficiales.

- Estrategias de procesamiento simple: Bustos (2007) acota que éstas se ajustan a estudiantes comprometidos, se planifican conjuntamente entre ellos y el docente durante la praxis educativa, pero iniciándose con “las experiencias previas de los alumnos, se produce el proceso de negociación de contenidos, se trabaja en equipo y se realizan prácticas comunitarias, parciales o fragmentadas”. Dentro de ellas, destacan:

Interrogatorio diagnóstico: se ejecuta un sondeo de preparación de

la clase en determinado asunto, antes que sean suministrados los objetivos y desarrollado los contenidos; su función principal es efectuar la unión de lo conocido con lo desconocido.

Lluvias de ideas: ante la situación, se pretende conseguir ideas creativas para resolver problemas o situaciones, antes que sean suministradas o cuando, a través de analogías, se trata de describir un tema, tópico, aspecto u objeto del contenido que se desarrolla; por tanto permite la discusión en grupo como el aporte individual.

Repaso: permite que el estudiante forme una relación entre las informaciones antes de desarrollarlas tomando en cuenta los conceptos, procedimientos o puntos más relevantes que puede ser ejecutado por el docente con la ayuda de los estudiantes.

- Estrategias de procesamiento complejo: para Bustos (2007), éstas tienden a involucrar el conocimiento que se extiende más allá del aprendizaje superficial de segmentos aislados de información, ubicando entre ellas:

Analogías: se puede utilizar cuando se va a aprender, guarda relación con informaciones y conocimientos aprendidos anteriormente, es decir conecta la información previa con la suministrada recientemente.

Organizador previo: se manifiestan como la información de tipo introductoria y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

2. Estrategias de representación: Son estrategias que sirven de apoyo a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza, siendo

definidas por Orantes (2010) como aquellas centradas en las transformaciones de la información de un sistema de representación a otro, buscando facilitar la comprensión de conceptos y términos complejos, denominadas también cognitivas.

Asimismo, Díaz y Hernández (2007) definen las estrategias de representación como aquellas que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, cubriendo funciones para mejorar la atención del estudiante. Igualmente, detecte la información principal permitiéndole una mejor codificación; conceptualización de los contenidos de aprendizaje y finalmente organice, estructure e interrelacione las ideas importantes.

Ahora bien, las estrategias de representación según Carretero (2008) se concentran en las transformaciones que pueden hacerse a las unidades de información de un contenido para facilitar la comprensión del estudiante utilizando diferentes recursos como:

- Conceptuales; enfatizan la delimitación de los conceptos y sus componentes apuntando a elementos esenciales que definen dichos conceptos, así como nociones complejas para darles relieve.

- Formato; permiten enfatizar las propiedades estructurales de la información original para simplificarla, pero sin modificar el contenido de ésta.

- Icónicas o visuales; son las representaciones logradas mediante los diferentes tipos de ilustraciones y esquemas disponibles. Su propósito es realizar transformaciones de la información presentada con la finalidad de clarificar su significado o definir más explícitamente sus conceptos.

Al respecto, Fossi (2008), establece que estas estrategias

ejemplifican con medios gráficos los procedimientos o instrucciones para enfocar la atención y comunicar ideas de tipo concreto, generando a su vez, una serie de preguntas que le permitan al docente verificar la adquisición de conocimientos, comprensión y aplicación de los mismos. Entre ellas ubica a las ilustraciones, en las que se recomienda utilizar: fotografías, esquemas, mapas, gráficos, entre otros; para apoyar los contenidos a desarrollar de ésta manera enfocar la atención y comunicación de ideas en un nivel de abstracción.

3. Estrategias de organización: Para Díaz y Hernández (2007) las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de los contenidos a aprender. Mediante su uso es posible organizar, agrupar o clasificar los conceptos con la intención de lograr su representación correcta, explotando ya sea las posibles relaciones entre sus distintas partes y/o con las formas de organización esquemáticas internalizadas.

De acuerdo con lo expresado por los autores, las estrategias de organización sirven para mostrar la información obtenida de un texto de una manera visual, identificando sus ideas principales, así como las relaciones establecidas entre ellas, los detalles que las sustentan y otros contenidos secundarios.

En ese marco de ideas, Carretero (2008), señala que la idea fundamental de las estrategias de organización no es solamente reproducir la información aprendida, sino, con la estructuración del contenido, descubrir construir significados para encontrar sentido en ésta. Éstas proveen de una mejor globalización de los conceptos por aprender, pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza.

Entre ellas se ubican:

- Resúmenes: son versiones breves del contenido a aprender por el estudiante. Dentro de ese contexto, Fossi (2008) explica que en éstos se debe comunicar las ideas de forma precisa, ágil. Para su elaboración es necesario realizar una jerarquización de la información contenida en él, en términos de su importancia.

- Mapas conceptuales: según Ontoria (2010) son estructuras jerarquizadas por diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual, formados por conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

- Redes semánticas: son representaciones entre conceptos, no necesariamente organizadas por niveles jerárquicos. Son denominadas también de araña, por su forma de una proposición central y varias ramificaciones radiales que expresan definiciones.

- Cuadros sinópticos: de acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2005) son técnicas de síntesis que proporcionan una visión de conjunto de un tema o lección, mediante un cuadro comparativo, relacional de doble entrada, con el cual los estudiantes relacionan, ordenada, simultáneamente, conceptos fundamentales de la información.

De manera general, puede decirse que son bidireccionales, por cuanto están estructurados por columnas y filas cada una de las cuales debe poseer una etiqueta donde se represente una idea o concepto principal, proporcionando una estructura coherente global de una temática con sus múltiples relaciones.

- Cuadros C-Q-A: son una modalidad de cuadro sinóptico conformado por tres columnas donde se ubican: lo que se conoce (c), por aprender (Q), aprendido (A). Las dos primeras columnas deben llenarse

al inicio de la situación enseñanza aprendizaje para activar los conocimientos previos de los alumnos, desarrollando en ellos expectativas apropiadas. La tercera puede completarse durante el proceso instruccional.

2.4.2 Teorías de aprendizaje que fundamentan el uso de estrategias metodológicas

La enseñanza va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo, pues el sólo dominio de una disciplina no aporta los elementos para su desempeño en forma profesional, es necesario enfatizar los aspectos metodológicos, prácticos de su enseñanza, así como los sociales y psicológicos, los cuales van a determinar las características de los grupos con quienes va a ejercer su profesión.

En ese sentido, se concibe la enseñanza como el dominio que un sujeto tiene de las concepciones, teorías, principios y estrategias pedagógicas utilizadas, las cuales explican a través de diferentes saberes disciplinarios, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones, entendiendo sus campos de estudio como convencionales, con fronteras borrosas, confusas de definir en la práctica, la cual está subordinada a la labor desempeñada diariamente dentro de las aulas.

En esta dirección, Flórez (2007), afirma que la enseñanza como proceso de humanización constituye el principio directriz unificador de la pedagogía, por lo cual exige del docente preparación, así como

conocimiento de las herramientas a utilizar. De esta manera, puede comprenderse como un proceso donde se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la construcción de saberes.

Por tanto, señala Flórez (2007) la aplicación de estrategias pedagógicas debe sustentarse en las diferentes teorías que analizan el aprendizaje por cuanto el profesor requiere conocer las distintas modalidades subyacentes en ellas, de allí que en esta investigación se consideren: el cognitivismo, el constructivismo, pedagogía social.

1. Cognitivismo: Para Davini (2005), la teoría cognitivista enfatiza la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas, identificándose con el racionalismo como explicación para la obtención del conocimiento. Para los cognitivos el aprendizaje es equivalente a cambios discretos entre los estados del conocimiento, más que con los cambios en la probabilidad de respuesta, así como a la forma de recibir, organizar, almacenar, localizar la información.

Por tanto, el aprendizaje se vincula no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con sus saberes y cómo los adquieren. Esta adquisición es descrita como una actividad mental, la cual implica una codificación interna, además de una estructuración por parte del alumno quien es un participante activo en el proceso de aprendizaje.

Al igual que en el conductismo, las condiciones ambientales son importantes en el aprendizaje; sin embargo, señala Díaz (2004), la naturaleza activa del estudiante se percibe de manera diferente, por cuanto este enfoque se concentra en las actividades mentales del estudiante en las cuales codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información; también se consideran los pensamientos,

creencias, actitudes, valores influyentes en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Pozo (2006) expresa que en el cognitivismo la memoria posee un lugar preponderante en el proceso de aprendizaje, producido cuando la información es almacenada de una manera organizada, significativa, por ello, al planificar la enseñanza se deben usar técnicas como analogías, relaciones jerárquicas para ayudar a los estudiantes a relacionar los nuevos contenidos con el conocimiento previo.

En este enfoque, además, se considera el olvido como la falta de habilidad para recuperar información de la memoria debido a interferencias, pérdida de memoria o por ausencia de señales para tener acceso a los contenidos. Asimismo, se considera que la interferencia se produce cuando el estudiante aplica el conocimiento en diferentes contextos, también, la comprensión en este enfoque se ve compuesta por una base de conocimientos en la forma de reglas, conceptos, discriminaciones y el conocimiento previo se usa para el establecimiento de delimitaciones entre semejanzas-diferencias con la nueva información.

Al respecto, Flórez (2007), expresa “el cognitivismo establece como meta educativa el acceso de cada individuo de manera progresiva, secuencial, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares” (p.188). De acuerdo con lo antes expuesto, la investigadora opina que este enfoque permite al docente crear estrategias pedagógicas estimulantes de experiencias, las cuales faciliten en el estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

Dado el énfasis puesto por el cognitivismo a las estructuras

mentales, se considera este enfoque más apropiado para explicar formas complejas de aprendizaje, entre ellas: razonamiento, solución de problemas, procesamiento de información.

Analizando este enfoque, la investigadora infiere que el mismo promueve la aplicación de estrategias pedagógicas orientando al docente sobre cómo utilizarlas de manera eficaz y eficiente, considerando todos los elementos influyentes en el proceso de enseñanza aprendizaje: memoria, descubrimiento, construcción de saberes.

2. Constructivismo: En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz.

El constructivismo, plantea De la Torre (2007), es un enfoque pedagógico que implica “un proceso de ordenación de componentes para construir un conocimiento” (p.49), esto indica el involucramiento del ser humano integral, no sólo su intelecto. Asimismo, Norman (2008) lo define como “un conjunto de teorías psicológicas que conciben los procesos cognitivos como construcciones eminentemente activas, resultado de la interacción del sujeto con el ambiente, los demás y consigo mismo” (p.138).

De acuerdo con los autores anteriormente presentados, el enfoque constructivista, basa los éxitos de la enseñanza en la interacción y la comunicación de los estudiantes, así como en el debate, la crítica

argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos, éticos, colectivos, además de soluciones a los problemas reales mediante la interacción teórico-práctica.

En este marco de pensamiento, Marrison y Collins (2008) definen el enfoque constructivista de la siguiente manera:

Un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que subraya la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición de conocimientos y que, proyectado al ámbito de la educación, conduce a una visión del aprendizaje escolar como un proceso que el alumnado lleva a cabo a partir de sus conocimientos y experiencias y la enseñanza como ayuda a este proceso de construcción (p.15)

Al analizar la definición anterior, se infiere que el enfoque constructivista enfoca la enseñanza en lograr el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, por medio del cual realizan operaciones mentales internas, cuyo propósito es pensar, resolver, decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales.

Por tanto, es una concepción de la enseñanza y aprendizaje, que sin prescribir una metodología específica, hace énfasis en la construcción activa por los estudiantes de significados y conocimientos sobre los contenidos programáticos, caracterizándose, según Torres (2009), porque:

- Prefiere la percepción globalizada, dirigiendo la observación hacia la base natural del objeto, sin aislarlo ni desarraigarlo de sus relaciones orgánicas con el mundo que lo rodea.

- La organización del conocimiento no se presenta de lo simple a lo complejo, o de la parte al todo, sino que el todo siempre está presente desde el inicio de la enseñanza, aunque deba avanzarse para la comprensión a otros niveles de profundidad. Considera la información con sentido necesaria desde el principio para lograr aprendizajes significativos.

- La comprensión en el aprendizaje significativo es imprescindible, no se autorizan, por tanto, fases de enseñanza memorística, o de ejercitación mecánica de movimientos o de fórmulas.

- El aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación que permita corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate, la discusión con los compañeros; pero sobre todo, ensayando, probando en la experiencia, cada hipótesis.

- La evaluación del aprendizaje significativo no se diferencia de la retroalimentación permanente del proceso de conocimiento del estudiante, desde el cual empieza a cuestionarse su saber previo.

Para la investigadora, el enfoque constructivista otorga al docente la función de guía, orientador, así como de ayuda pedagógica, por ello:

- Reconoce la existencia de esquemas o marcos conceptuales o de referencia que posee el estudiante, con los cuales se enfrenta al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Entiende y acepta la relevancia de la integración de los aspectos: afectivo y cognitivo. Por ello, parte de los intereses, motivaciones del estudiante.

- Considera la formación de conceptos en interacción con el ambiente, por cuanto en su actividad se relaciona con los objetos del

aprendizaje y de la cultura, acompañado por otros siendo capaz de transformarlos, reestructurando sus conocimientos o construyendo otros

3. Pedagogía Social: Para Flórez (2007), este enfoque propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante, el cual está influido por la sociedad, la colectividad donde el trabajo productivo, la educación están estrechamente unidos para garantizar a los alumnos, no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico, así como el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

La definición anterior implica que el enfoque de la Pedagogía Social se basa en que los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para el trabajo cooperativo de los estudiantes, el cual estimula la crítica mutua, los ayuda a perfeccionar su trabajo y permite el apoyo mutuo. En este sentido, Posner (2007) plantea al menos cuatro requisitos, los cuales debe cumplir la enseñanza según la pedagogía social:

- Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad, la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes.

- El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, no se aísla para llevarla al laboratorio sino que se trabaja con la comunidad involucrada, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada

- Se aprovecha la oportunidad de observar a los compañeros para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera.

- La fuerza de los argumentos, la coherencia y la utilidad de las propuestas son la autoridad en la discusión, aun si estas son contrarias de las razones académicas del profesor o de los libros de texto.

- La evaluación es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje, el cual se vuelve real gracias a la enseñanza y la interacción de los estudiantes con quienes son expertos en el tema. Por ello, no se desliga de la enseñanza, detectando el grado de ayuda requerida por el alumno para resolver el problema de manera individual.

Este enfoque, señala la investigadora, utiliza como método la investigación acción participativa, por cuanto ésta tiende al cambio social, mediante el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas a construir conocimiento a través de la participación de todos los actores involucrados. Este enfoque puede ser aplicable en el proyecto de aprendizaje el cual debe partir de las necesidades plasmadas en el proyecto del centro educativo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y Diseño de la Investigación

Es el proceso más importante de la investigación, comprende un conjunto de etapas y técnicas que se utilizaron para la recolección de la información necesaria y llegar a la posible solución de la problemática planteada, el cual está estructurado en: Tipo y Diseño de la Investigación y Procedimiento.

El estudio se enmarcó en una investigación de tipo documental-descriptiva, la cual según la Universidad Santa María USM (2007): “se ocupa del estudio de problemas planteados a nivel teórico, la información requerida para abordarlos se encuentra básicamente en materiales impresos, audiovisuales y/o electrónicos”, (p.36) Además, que es de carácter descriptiva porque permite caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

Atendiendo a las orientaciones para la realización del trabajo especial de grado establecido por la USM y tomando en consideración que toda la información utilizada para la elaboración de este proyecto, es el resultado de una búsqueda ordenada caracterizada por la indagación a nivel documental, está enmarcado en la modalidad de diseño bibliográfico, siendo su objeto recopilar la información requerida en los objetivos generales y específicos.

La investigación documental para Hernández, Fernández y Baptista (2008) se basa en desarrollar procedimientos a través de la representación de la información, lo que permite conocer y trascender lo significativo del documento, y a su vez tiene por objeto el estudio de los fenómenos a través del tiempo.

En esta investigación también la teoría forma parte importante para los basamentos teóricos siendo un proceso sistemático de indagación, organización, búsqueda, selección, lectura, análisis e interpretación de información, extraídas de fuentes documentales existentes a un problema basado en una estrategia de análisis de documentación con el fin de encontrar una solución a interrogantes planteadas.

El Nivel de Investigación, se define como un estudio descriptivo, porque está dirigido a buscar y descubrir un conocimiento general y aproximado de la realidad.

La investigación se ubica en un diseño bibliográfico Tamayo (2008)) lo define como "aquel que utiliza datos secundarios, es decir, aquellos obtenidos por otros y se llegan elaborados y procesados de acuerdo con los fines de quienes inicialmente lo elaboran y lo manejan." (p.70)

Para la USM (2007) el diseño bibliográfico es básico de las investigaciones documentales ya que a través de la revisión del material documental de manera sistemática, rigurosa y profunda se llega al análisis de diferentes fenómenos o a la determinación de la relación entre las variables.

En la investigación planteada, en la consecución de una visión conceptual de los elementos que intervienen en ellas, el diseño que se aplicara será el bibliográfico.

3.2 Procedimientos

Constituye una fase complementaria, mecánica, la cual puede llevarse a cabo en forma manual o computarizada. Por tanto, este trabajo siguió las siguientes fases descritas en el Manual USM:

1. Ubicación, Selección y extracción de la Información: Selección del área de estudio e identificación de las variables, siendo en este caso: comunicación asertiva y conflictos laborales, conformada por la identificación de la problemática existente en las instituciones seleccionada para el estudio.

2. Procesamiento de datos: en la cual se realiza el planteamiento del problema detectado mediante la sistematización de la información obtenida de la realidad, para el posterior desarrollo de los objetivos de la investigación.

3. Estructuración y elaboración del marco teórico: comprende el análisis de estudios previos, a fin de desarrollar los antecedentes que sirvieran de orientación, para los fines del presente estudio, la revisión de las conceptualizaciones de los diferentes autores seleccionados en el área de la Gerencia Educativa, para analizar sus enfoques teóricos, que explican y sustentan las variables en estudio, utilizando para ello métodos analíticos y sintéticos de la información obtenida a través de la técnica del fichaje.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

A continuación se presentan las principales conclusiones de la investigación que constituyen una visión global en torno a los hallazgos producto de la revisión de la literatura relacionada con el tema, así como de los objetivos que fueron planteados.

La formación docente hoy día se expresa en forma concreta como el proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que toma formas distintas en las diferentes etapas de la vida del docente. Se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios y se define como “desarrollo profesional” docente.

La formación de los profesionales universitarios debe fortalecer el desarrollo del pensamiento científico, reflexivo y crítico, sobre la praxis educativa mediante la integración de la teoría y la práctica profesional, tal como se ha planteado en la literatura citada en el trabajo.

La profesionalización del docente universitario es el resultado de un proceso de formación permanente que exige no sólo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en las cuestiones de la didáctica de la educación superior, que le permiten actualizar su práctica docente y tomar decisiones acertadas

sobre los cambios que debe introducir en su actuación como dirigente del proceso de enseñanza aprendizaje universitario.

Por otra parte, se concluye que el proyecto de aprendizaje le da al estudiante la posibilidad de enfrentar investigativamente desde las ciencias de la educación la solución de una problemática pedagógica que él detecta en el proceso de vinculación profesional, lo que sin duda implica preparación previa del estudiante en lo relacionado con la investigación. De igual manera, estos proyectos de aprendizaje constituyen en potencia investigaciones educativas.

Las exigencias que la sociedad actual ejerce sobre los hombres y las mujeres, está orientada a elevar la calidad de los profesionales en cuanto a las competencias cognitivas y a un sistema de valores, que orientan la conducta a seguir en la toma de decisiones en sus actividades cotidianas en el ámbito profesional, laboral, social y/ o familiar. Esta premisa es necesaria por cuanto el educador debe formarse permanentemente a fin de implementar estrategias que coadyuven a elevar la calidad del producto humano requerido por la sociedad.

Lo expresado requiere atención, pues, en la época actual, la humanidad vive en constante cambio, donde el sistema educativo está llamado a ejercer un papel preponderante, a fin de contribuir a resolver las crisis generada por las transformaciones del ámbito educativo, especialmente el nuevo educador quien es actor corresponsable de la calidad de la educación, por ello su formación académica es importante para aplicar nuevas estrategias, métodos y técnicas que ayuden a mejorar e incrementar el nivel de competencia de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje llevado a cabo en el sector educativo.

En el mismo orden de ideas, es importante considerar que los estudiantes tienen el compromiso de aprender a aprender, para ello el docente debe ayudar a desarrollar su potencial intelectual y creativo, a través del empleo de estrategias innovadoras, de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes para promover el aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje comprensivo y aplicado a situaciones académicas o de la realidad cambiante.

Por consiguiente, el educador, en ese proceso de cambio permanente, y en ejercicio de sus modos de actuación pedagógicos-profesionales, debe seleccionar las estrategias a implementar en el proceso de mediación del aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades y técnicas para el aprendizaje de conocimientos orientados a la solución de situaciones prácticas en lo académico y de los problemas cotidianos que se le presenten al aprendiz; es decir, el proceso de aprendizaje ha de ser significativo para el estudiante.

4.2. Recomendaciones

En consideración a la modalidad de investigación asumida para la realización de este estudio, se presentan algunas recomendaciones en términos generales:

Se sugiere que las universidades tradicionales formadoras de docentes, dirijan sus actividades hacia la creación, asimilación y difusión del saber por medio de la investigación acción.

Se sugiere a los docentes en ejercicio y en formación revisar sus propios modos de aprender y, en particular de aprender ciencias, esto si

se quiere realmente avanzar en la transformación educativa.

Por último, se recomienda a los docentes que deben utilizar las estrategias metodológicas que conducen al desarrollo de habilidades hacia el estudio independiente, la confrontación y la reflexión grupal; actitudes hacia la participación, la discusión, el análisis crítico y creativo, la negociación y la búsqueda del consenso, para lo cual se estimula el pensamiento convergente y divergente; porque es necesario que los profesores y los estudiantes dispongan de herramientas y alternativas pedagógicas en las que se diseñen acciones para la búsqueda de soluciones a los diferentes problemas y situaciones que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De allí que la educación vista como un producto social, se convierte en un proceso que se integra al resto de los componentes de la realidad en consecuencia, le corresponde a la educación promover la creatividad y la disposición de la población a un cambio social, político, cultural y tecnológico en dirección de diseñar y construir el futuro, compromiso que se hace pertinente al entrar en los escenarios actuales.

BIBLIOGRAFIA

- Abagnano, N. (2007) **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Albornoz, M (2001) **La Universidad en América Latina y el Caribe**. Ponencia presentada en el Seminario- Conferencia: “Vientos de cambio en la Educación Superior Latinoamericana, Promoción y Conducción de su Transformación”, Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM, Ciudad de México/OECA.
- Alanis, F. (2006) **La formación de formadores. Fundamento para el desarrollo de la investigación y la docencia**. México: Editorial Texto
- APEP (2009) **Manual de Estrategias Metodológicas y Medios Didácticos para el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en el Taller Escolar APEP**. Caracas: Autor
- Arias, F. (2012) **El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica**. Caracas: Episteme
- Aristazábal, D. (2008) **Planificación y Currículo**. Bogotá: Editorial Magisterio
- Balbo, J (s/f) **Formación en Competencias Investigativas**. Un Nuevo Reto de las Universidades. Universidad Nacional del Táchira, Venezuela.
- Balestrini, M (2009) **Estudios Documentales. Una gran propuesta metodológica para la Elaboración de sus Proyectos**, B.L Consultores Asociados. Caracas, Venezuela.
- Barrios, O. (2006) **Formación docente. Teoría y práctica**. Bogotá: Editorial Magisterio
- Beltrán Llera, Jesús (1993): **Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje**. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- Bernal, H. (2009) **Metodología de Investigación**. Bogotá: Prentice Hall

- Bondarenko, N. **El componente investigación en la formación docente en Venezuela.** Revista Estudios Pedagógicos. Vol. 35, núm. 1. 2009. Caracas
- Bustos, C. (2007) **Estrategias Didácticas para la vinculación docencia, investigación y extensión en la praxis educativa.** Colección de Textos Universitarios. 1º Edición. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Cardelli, M. y Duhalde, R. (2008) **Formación docente en América Latina.** Bogotá: Ediciones Ecoe
- Carretero, M. (2008) **Didáctica.** Madrid: Editorial Síntesis
- Castañeda, S. (2008) **Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica.** México: Editorial El Manual Moderno
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005) **Formación del Profesorado en Educación Superior.** Madrid: Editorial Mc Graw Hill
- Contreras, O. (2007) **La Formación Docente. Implicaciones Teóricas.** Bogotá: Editorial Magisterio
- Cortés, R. y González. D. (2009) **Educación Universitaria en el Siglo XXI.** Buenos Aires: Editorial Granica
- Cortesía (2010) **Integración Escuela-Comunidad en la Planificación por Proyectos de Aprendizaje en Educación Básica.** Trabajo de Grado no Publicado.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).** Asamblea Nacional Constituyente. Gaceta Oficial N° 36.860. Caracas.
- Davini, J. (2005) **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.** Barcelona (España): Editorial Paidós
- De la Torre, F. (2007) **Aprender a Aprender.** Madrid: Editorial Mc Graw Hill
- Díaz, V. (2004) **Currículum, Investigación y Enseñanza en la Formación Docente.** Caracas: Fondo Editorial UPEL

- Díaz, V. (2006) **Construcción del Saber Pedagógico**. San Cristóbal: Lito-Formas
- Díaz, F. y Hernández, C. (2007) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: Editorial Mc Graw Hill
- Delors, J (2000) **La Educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre Educación para el siglo XXI. Madrid, España.
- Escalante, B. (2008) **Planificación de la Instrucción**. Madrid: Editorial Anaya
- Flórez, R. (2007) **Hacia una Pedagogía del Conocimiento**. Bogotá: Editorial Mc Graw Hill
- Fossi, M. (2008) **Formación del Profesorado**. Madrid: Editorial Síntesis
- Gabilondo, A (2009) **Conferencia Mundial Sobre Educación inclusiva**. Organización de Estados Iberoamericanos. Documento en línea: <http://www.oei.es>
- García, G (2010) **Conocimiento, Educación Superior y Sociedad** en América Latina, Caracas. Ediciones Nueva Sociedad. CENDES.
- González, S. (2006) **Planificación por Proyectos**. Mimeo. Maracaibo: Autor
- González, R. (2008) **Proyectos de Aprendizaje**. Guía de Estudio. Universidad Cecilio Acosta. Maracaibo: Autor
- González, L. (2010) **Comunidades de aprendizaje como estrategia para la articulación de los proyectos de aprendizaje en Educación Media General**. Trabajo de Grado no publicado. Universidad del Zulia. Maracaibo
- Hernández, M. (2011) **Praxis de los proyectos de aprendizaje en el marco del Currículo Nacional Bolivariano**. Trabajo de Grado no publicado. Universidad del Zulia. Maracaibo
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2008) **Metodología de la**

Investigación. México: Mc Graw Hill

Izarra, D. (2007) **Ética en la formación docente.** Revista Laurus, año/vol. 12 N° 021. UPEL (Versión Impresa). Caracas

Leal, M. (2004) **Análisis del Programa de Formación de Educadores y Educadoras.** Trabajo Especial de Grado no publicado. Universidad Valles del Momboy. Valera

Manzanero, G. (2009) **Cualidades del Supervisor Emprendedor y Formación Docente en Educación Básica.** Trabajo de Grado no publicado. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo

Marrison, L. y Collins, J. (2008) **Psicología Educativa.** Madrid: Editorial Síntesis

Moursund, P. (2008) **Pedagogía de Proyectos.** Madrid: Editorial Planeta.

Moya, G. (2008) **Estrategias de Aprendizaje.** México: Editorial Genika

Nordenflucht, M. (2006) **Formación Continua de Educadores. Nuevos desafíos.** Santiago de Chile: Universidad de Santiago

Norman, A. (2008) **Aprender a Aprender.** Barcelona (España): Editorial Paidós

Orbegozo, L. (2009) **Formación Docente y Cambio Pedagógico.** Madrid: Editorial Muralla

O'Connor, S. y Seymour, R. (2008) **Formación Profesional.** Madrid: Editorial Alianza

Ontoria, A. (2010) **Mapas Conceptuales.** Madrid: Editorial Narcea

Orantes, R. (2010) **Pedagogía y Didáctica.** Madrid: Editorial Popular

Pérez, R. (2005) **Programa Nacional de Formación de Formadores y Formadoras.** Mimeo. Caracas: Autor

Pérez, C. **La formación docente como proyecto político.** Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Julio-diciembre 2009.

Mérida.

- Posner, G. (2007) **Instrumentos para la Investigación y el Desarrollo del Currículo**. Madrid: Editorial Morata
- Pozo, J. (2006) **Teorías Cognitivas del Aprendizaje**. Madrid: Editorial Morata
- Rincón, B. (2010) **Praxis pedagógica y la construcción colectiva de saberes para la comprensión reflexiva de la formación docente**. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo
- Sánchez, J. (2006) **Investigación en la formación docente**. Bogotá: Editorial Magisterio
- Stenhouse, L. (2007) **Introducción al currículum**. Madrid: Editorial Anaya
- Tamayo, M. (2008) **El Proceso de la Investigación Científica**. México: Editorial Limusa
- Torres, F. (2009) **Constructivismo y Educación**. Bogotá: Editorial Ecoe
- UNESCO (1997) **Conferencia Anual**. Los Ángeles: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2008) **Planificación de la Instrucción**. Caracas: Autor
- Universidad Santa María (2007) **Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos Especiales de Grado**. Caracas: Autor
- Zeichner, F. (2010) **El maestro como profesional reflexivo**. Madrid: Editorial Síntesis