



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

**ORIENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO
EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO
CASO: UNIDAD EDUCATIVA DISTRITAL SUCRE - CARACAS**

Tesis de grado presentada en función del cumplimiento de uno de los requisitos
finales para optar al título de Magister en Educación,
Mención: Orientación Educativa

Tutora: Isaura Delgado de Ramírez

Autora: Mercedes Risso

Caracas, Septiembre de 2011

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de tutor del Trabajo de Grado presentado por la ciudadana **MERCEDES RISSO**, en cumplimiento de uno de los requisitos finales para optar al título de **Magister Scientiarum en Educación, Mención Orientación Educativa**, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos investigativos y académicos para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Caracas, a los _____ días del mes de _____ de 2011.

Prof. Isaura Delgado de Ramírez (Msc)

C.I.

*“El éxito es la aplicación efectiva de las herramientas
utilizadas en el proceso”*

El viejo

DEDICATORIA

A

Dios nuestro creador, por darme el don de la vida y la inteligencia para sentir y
vivir en el amor.

A

Mi misma, por el potencial mágico que me motiva a plantearme metas y
lograrlas...

A

Javier Baduy, mi hijo, compañero y gran amigo en esta experiencia que
conocemos como vida. Por tantos silencios compartidos y al ruido cariñoso de
sus abrazos.

Pedro Celestino, mi amigo incondicional..

A.

Mis ancestros y antepasados...por ser parte de mi... con ellos empezó todo...

AGRADECIMIENTO

A la Profesora Irama García Coordinadora del Postgrado por su pertinencia al orientarme y apoyarme.

Mi tutora Profesora Isaura de Ramírez por creer en mi y aceptar el reto.
Al Profesor luís Rodríguez, mi compañero y amigo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Siso Martínez. Por su capacidad de ayuda y compromiso profesional.

Al personal directivo, docente, administrativo, obrero y comunidad educativa de la U.E.D. “ SUCRE” por su colaboración y participación en el desarrollo de éste trabajo.

A las licenciadas: sarahis sifontes, Edita Mena y Lérica Romero por ser incondicionales en la realización del trabajo.

A todos mis familiares y amigos por su apoyo y comprensión.

Profesores: Beatriz Rivera y Francisco Vital quienes me proporcionaron herramientas para plantearme metas y lograrlas.

A un viejo y querido amigo, en su afán de ayudarme a ser mejor persona me comentaba: “El valor y la sabiduría no se encuentran en los libros, sólo son herramientas para alcanzar el éxito; entonces podría decirse que:

“El éxito es la aplicación efectiva de las herramientas utilizadas en el proceso.”

ÍNDICE

| | pp. |
|---|------|
| APROBACIÓN DEL TUTOR | ii |
| DEDICATORIA | iii |
| AGRADECIMIENTOS | iv |
| ÍNDICE GENERAL | v |
| LISTA DE CUADROS | viii |
| LISTA DE GRÁFICOS | xi |
| RESUMEN | xii |
| | |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| | |
| CAPÍTULOS | |
| | |
| I EL PROBLEMA | 4 |
| Planteamiento del Problema | 4 |
| Justificación de la Investigación | 13 |
| Objetivos de la Investigación | 14 |
| Objetivo General | 14 |
| Objetivos Específicos | 14 |
| | |
| II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL | 16 |
| Antecedentes de la Investigación | 16 |
| Bases Teóricas | 21 |
| Relación Educación - Orientación | 21 |
| Relación Currículo – Orientación | 25 |
| Orientación en Función de la Participación | 30 |
| Orientación en Función de Proyectos Sociales | 34 |
| Concepción de un Proyecto Social | 39 |
| Exigencias de Participación y Orientación generadas en el Desarrollo de Proyectos Sociales en Instituciones Escolares | 42 |
| Necesidades de Orientación | 48 |
| Estrategias de Orientación | 49 |
| Efectos de las Estrategias de Orientación | 50 |
| Proyecto Educativo Integral Comunitario como Ámbito de Participación y Orientación | 52 |
| | |
| III METODOLOGÍA | 56 |
| Diseño de la Investigación | 56 |
| Tipo de Investigación | 56 |

| | pp. |
|--|-----|
| Variables Consideradas en la Investigación | 57 |
| Definición de Variables | 57 |
| Técnicas e Instrumento de Recolección de Datos | 60 |
| Validez del Instrumento de Recolección de Datos | 61 |
| Población y Muestra Objeto de Recolección de Datos | 62 |
| Procedimientos de la Investigación | 63 |
| Técnicas Estadísticas Utilizadas | 64 |
| | |
| IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS | 66 |
| Tareas y Actividades de Orientación Desarrolladas en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función de lograr la Participación de la Comunidad en el Proyecto Educativo Integral Comunitario | 66 |
| Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 74 |
| Expectativas de Participación de la Comunidad en Torno al Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas | 80 |
| Necesidades de Orientación de la Comunidad Participante en Torno al Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas | 89 |
| Relación entre los Cuadros Presentados y las Respuestas Obtenidas en las Diferentes partes del Cuestionario Aplicado para esta Investigación | 94 |
| Discusión de los Resultados | 95 |
| Propuesta de Expectativas de Participación y Necesidades de Orientación de la Comunidad en Función de un Modelo de Orientación Pertinente al Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 99 |
| | |
| V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 104 |
| Conclusiones | 104 |
| Recomendaciones | 108 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 111 |
| | |
| ANEXOS | 119 |
| A Encuesta | 120 |

LISTA DE CUADROS

| CUADRO | pp. |
|--|-----|
| 1 Muestra de Actores Participantes en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario Desarrollado en la Unidad Educativa Distrital Sucre - Caracas | 63 |
| 2 Direcciones Proporcionadas a los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 66 |
| 3 Atención a Solicitudes de los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 67 |
| 4 Estímulo a la Integración de los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 68 |
| 5 Tipo de Información Suministrada a los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 69 |
| 6 Entidad u Organización que Suministraron Información a la Comunidad Participantes de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 70 |
| 7 Momento u Oportunidad en que fue Suministrado la Información a la Comunidad Participantes de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 71 |
| 8 Medios y Experiencias Utilizadas en el Suministro de Información a la Comunidad Participantes de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 72 |
| 9 Consideraciones Valorativas de la Comunidad Participante de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 73 |

| CUADRO | pp. |
|---|-----|
| 10 Estímulo a la Integración de los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 74 |
| 11 Motivación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 75 |
| 12 Tendencia de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 77 |
| 13 Experiencias Desarrolladas en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 78 |
| 14 Experiencias en que ha Participado la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 79 |
| 15 Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en términos de la Percepción del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 80 |
| 16 Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en términos de Percepción de Intereses Particulares respecto de la Implantación del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 82 |
| 17 Satisfacción de Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 85 |
| 18 Razones de Satisfacción de Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 85 |
| 19 Razones de Insatisfacción de Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 86 |

| CUADRO | pp. |
|---|-----|
| 20 Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas a ser Satisfechas de modo Inmediato a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 88 |
| 21 Necesidades de Orientación Expresadas en Términos de Carencias Cognoscitivas en Participantes de la Comunidad en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario | 89 |
| 22 Necesidades de Orientación Expresadas en Términos de Carencias Organizacionales en Participantes de la Comunidad en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario | 90 |
| 23 Necesidades de Orientación Expresadas en Términos de Carencias Particulares en Participantes de la Comunidad en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario | 92 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRÁFICO | | pp. |
|---------|---|-----|
| 1 | Modelo de las Funciones de la Orientación de Morrill, Oesting y Hurst | 38 |
| 2 | Componentes Estructurales de la Relación Orientación – Participación en función del Proyecto Educativo Integral Comunitario | 101 |

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

**ORIENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO
INTEGRAL COMUNITARIO. CASO: UNIDAD EDUCATIVA DISTRITAL
SUCRE – CARACAS**

Autora: Mercedes Risso
Tutora: Isaura Delgado de Ramírez (Msc)
Año: 2011

RESUMEN

La investigación desarrollada tuvo como objetivo analizar el proceso de orientación hacia la participación de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario, asumiendo como caso organizacional la escuela Unidad Educativa Distrital Sucre - Santa Rosalía, Caracas. Partiendo de un diseño no experimental y un modelo de campo, se asumió un nivel de investigación descriptiva para abordar las variables estrategias de orientación, participación de la comunidad en el proyecto, expectativas de participación y necesidades de orientación. En función de ello se seleccionó como técnica de recolección de información la encuesta y como instrumento un cuestionario estructurado en cuatro partes, en las cuales se exponen ítems abiertos y cerrados y en orden de escalas de valoración y estimación de procesos y desempeños participativos y de orientación; el cual fue objeto de validación a partir del criterio de evidencia relacionado con el contenido, aplicándose al universo de directivos, docentes, representantes y comunidad concentrada en torno al proyecto, de los cuales se seleccionó una muestra de 30 sujetos de estratos docente y representantes – consejo comunal a través de un muestreo no probabilístico – accidental, en el cual se consideraron 55 sujetos y sólo respondió el total antes citado. Procesados los datos en forma manual y aplicado el análisis estadístico utilizando las frecuencias relativas, las frecuencias absolutas, la media, el modo y los índices ponderados, así como una escala de niveles para discriminar tendencias de los índices. Los resultados permiten señalar que las estrategias de orientación hasta ahora aplicadas son directivas e informacional, pero no sobre el proyecto, con una participación mediana en el proyecto y diferencial a favor del estrato representantes y consejo comunal, respecto del docente, con expectativas de participación superior en docentes y con necesidades de orientación cognoscitivas y organizacionales para la participación. En función de ello se expone un modelo relacional de orientación – participación y se sugieren recomendaciones prácticas para el tratamiento de esta relación en una nueva perspectiva disciplinaria.

Descriptor: orientación, participación, Proyecto Educación Integral Comunitario, estrategias de orientación, expectativas de participación y necesidades de orientación.

INTRODUCCIÓN

En un mundo caracterizado por cambios vertiginosos que influyen en las transformaciones que asume la educación, la función de la orientación también experimenta mutaciones sustanciales. En este contexto no se trata de la desaparición de su intervención en el campo de los problemas personal – sociales, estudiantil o educativos y vocacionales, que todavía se mantienen disciplinariamente en las instituciones escolares, cuya acción se revela al interior de una práctica social y formativa restringida al ámbito cerrado, en que predomina más allá de los problemas de un sujeto que recibía un apoyo para que en él, individualmente, se cumplieran los fines o propósitos de la educabilidad.

Hoy, con la democratización de la educación y la autonomía escolar, se están desarrollando otras prácticas diferentes a la enseñanza que reclaman el consenso y participación de nuevos actores para desplegar iniciativas y proyectos inspirados en la relación interactiva escuela-sociedad. Específicamente en Venezuela estas experiencias se han evidenciado en torno a las acciones que marginalmente daban las comunidades educativas a las escuelas, posteriormente en la adopción de Proyectos Pedagógicos de Aula y de Plantel, y luego en la concreción del Proyecto Educativo Integral Comunitario, a partir del cual el sistema educativo aspira convertir a las escuelas en espacios de la participación social, al concebir que la escuela es la sociedad misma.

El cambio de visión de la escuela como comunidad abierta a su entorno y a la concreción de metas de escolaridad implica que están surgiendo problemas para suscitar y enfrentar el hecho participativo. Y es, precisamente, en este ámbito donde pretende insertarse la orientación. Viéndose en una nueva perspectiva de asociación con los proyectos sociales en que surgen nuevas necesidades, para ser analizadas y valoradas, se presenta un campo propicio para la investigación de problemas que permiten situar a la orientación en una nueva contextualización social. En este contexto se suscribe el sentido de esta investigación realizada en esta maestría en educación, cuya estructura expositiva evidencia los contenidos siguientes:

En el primer capítulo se contextualiza teórica y normativamente la dimensión institucional del problema asumido en la experiencia de desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en el sistema educativo venezolano y su expresión en una experiencia organizada en la escuela Unidad Educativa Distrital Sucre, ubicada en la parroquia Santa Rosalía – Caracas. De acuerdo con la experiencia de la autora, en esta institución se desarrolla este proyecto con el apoyo del consejo comunal y se realizan actividades que caen en el campo de la orientación, la cual se asocian para efectos académicos con la participación.

En efecto, la puesta en práctica de este proyecto desde el año 2007 plantea inconsistencias en cuanto a la forma en que los directores lo están desarrollando y limitaciones en la incorporación de los actores que lo desarrollan. En este sentido, se plantearon interrogantes acerca del cómo estaba promoviéndose las estrategias de orientación, sus efectos en la participación, las expectativas de participación necesidades de orientación en función del proyecto, así como la posibilidad de elaboración de un modelo de orientación – participación dentro del proyecto en referencia.

En el segundo capítulo se esbozan los antecedentes vinculados al estudio considerando la variable participación, encontrándose su tendencia hacia limitado cumplimiento y desvinculación respecto de la orientación. Asimismo, se desarrollan como fundamentos teóricos en torno al problema los tópicos relativos a: la relación entre orientación y educación, la relación entre desarrollo curricular y orientación, la orientación en función de la participación, la orientación en función de proyectos sociales y el Proyecto Educativo Integral Comunitario como ámbito de participación y orientación. Estos tópicos se concentran en la relación de la orientación con elementos comprensivos de la dinámica escolar, proporcionando referentes teóricos aportados en el área investigada.

En el tercer capítulo se expone la estructura metodológica en que se realizó la investigación, categorizada en un diseño no experimental - de campo y nivel descriptiva, asumiendo cuatro variables (estrategias de orientación, participación dentro del proyecto, expectativas de participación y necesidades de orientación) y asumiendo la encuesta sobre orientación en función de la participación al aplicar un

cuestionario estructurado en cuatro partes a una muestra no probabilística accidental constituida por docentes, representantes y miembros del consejo comunal, analizándose los resultados cuantitativamente con estadísticas descriptivas e interpretación de tendencias sobre participación y necesidades de orientación.

El cuarto capítulo concierne a la presentación cuantitativa de los resultados, así como su análisis e interpretación de acuerdo con los criterios de determinación de tendencias predominantes, incidencia de los datos y contrastes para construir elementos de carácter deductivo. Asimismo, se estableció la discusión de los resultados en función de antecedentes identificados sobre participación y referentes teóricos de base, conduciendo finalmente a la construcción de un modelo teórico sobre la orientación y participación en función del desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

El quinto capítulo esboza, a modo de diagnóstico y en un solo caso donde son válidas, las conclusiones acerca del comportamiento de las variables analizadas y sus consideraciones tanto teóricas como empíricas; y se formulan recomendaciones para asumir la orientación en el marco de los proyectos sociales, en lo cual el modelo propuesto puede servir de guía.

Es de hacer notar que, debido a la imposibilidad de generalizar los resultados y conclusiones formuladas del estudio, se derivan alcances teóricos y metodológicos para seguir incursionando en el campo de la orientación fuera de sus objetos conocidos, por lo que constituye un reto cualquier iniciativa que se encauce dentro de los límites de esta propuesta. Demás está decir que lo presentado apenas abre un camino para seguir desarrollando tanto el cuerpo cognoscitivo, metodología y práctica dentro de la realización de proyectos educativos, como la generación de nuevas experiencias de participación para contribuir con el campo de aplicación de la orientación que abre la perspectiva de participación social en la realización de la educación escolarizada.

Lic. Mercedes Risso.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Como consecuencia de los cambios políticos, sociales, científicos y tecnológicos que están incidiendo significativamente en el desarrollo de las condiciones que modelan nuevas realidades socio-culturales, actualmente se pone en evidencia la tendencia a ampliar los márgenes y posibilidades de las disciplinas que sirven de base a la comprensión y organización de un sistema de vida, capaz de proporcionar a cada ser en proceso de educación las condiciones más idóneas para convertirse en sujeto participativo de su propia formación y la de una sociedad ampliamente democrática y abierta. Freire (1992) señala que esta sociedad supone, filosófica y políticamente dar al saber una connotación práxica; es decir, transformadora de sí mismo y de los sujetos que lo utilicen pertinentemente, en función de superar los obstáculos de su desarrollo y alcanzar las metas que supone una humanidad civilizada.

Dentro de este contexto, la visión disciplinaria de la orientación está cambiando, pasando de un enfoque centrado psicosocialmente en la atención individualizada y contextualizada en las áreas vocacional, educacional y personal social - desarrolladas como consecuencia de las exigencias de las instituciones escolares - a un enfoque diversificado en la atención a problemas vinculados a la propia labor del orientador en tales centros; así como su inserción en procesos de cambio que se operan en la relación cada vez más estrecha entre educación y sociedad. En esta relación se está operando una amplia incursión de los colectivos sociales: “tanto en la realización educacional como en la conversión de las escuelas en centros al servicio de la comunidad” (Gómez y Mayoral, 1996, p. 7).

Respecto al amplio campo de relaciones entre sociedad y educación, la orientación refleja la urgencia de nuevos enfoques y modelos, por cuanto:

El nuevo papel que corresponde a la orientación depende, en gran medida del comportamiento previsible de la sociedad y, en consecuencia, del sistema educativo pero, fundamentalmente, del tipo de sociedad al que aspiramos para los próximos 25 años ya que, una vez definido tal escenario deseable, será necesario conjuntar esfuerzos, abrir nuevos caminos, formular nuevas opciones de solución a los problemas que se presenten (Gutiérrez, 1990, p. 2).

Tal perspectiva – según González (1999) – implica que la orientación hoy ha trascendido los límites de lo escolar, expandiéndose hacia la comunidad, la familia, las cárceles y empresas, haciéndose complementaria con el proceso educativo en función de la formación integral del joven estudiante; por tanto, debe corresponderse con la misma y considerar los objetivos que ella se trace. Entre estos objetivos cabe destacar el de una escuela abierta y participativa; la cual – afirma Gutiérrez (1990, p. 5) – con carácter receptivo de lo que ocurre en el entorno social, tratando de abarcar sectores extensos y prioritarios de la población, como las familias que mandan sus hijos a la escuela, para quienes este proceso es importante y no han recibido esfuerzos significativos, ni siquiera para conocer sus necesidades de orientación e inserción en la vida escolar. De acuerdo con esta necesidad, la orientación comienza a perfilarse como una función de vinculación, considerando la necesidad de su estrecha conexión con la planeación educativa y proyectos en desarrollo para elevar la calidad de la educación.

En relación a la tendencia señalada, en Venezuela se están suscitando cambios tanto políticos como sociales con incidencia significativa en la educación como en la orientación a realizar en las instituciones escolares. El motor de estos cambios estriba en la participación; la cual – según el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) – forma parte del proyecto de “refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multitécnica y pluricultural en un estado de justicia, federal y descentralizado...”. En correspondencia a esta refundación, el Artículo 102 de dicha Carta Magna ha señalado que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos los niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social (...). El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta constitución y en la ley (p. 23).

Dicho reconocimiento implica que el proceso educativo – y con él, la orientación – ya no es potestad exclusiva de las instituciones escolares, sino de diversos agentes sociales que ha de tener su inserción en su dinámica social, de ahí la pertinencia de reconocer la orientación del Artículo 13 de la Ley Orgánica de Educación (2009), cuyo texto afirma: “se promoverá la participación de la familia, de la comunidad y de todas las instituciones en el proceso educativo” (p. 6), a fin de lograr los objetivos y metas del sistema educativo. Para coadyuvar a este propósito planteado en la ley, el Estado – a través de la Resolución N° 751, relativa a la comunidad educativa (1987) – señala que:

Art. 1. En cada plantel funcionará la comunidad educativa como una institución democrática y participativa a los fines de contribuir al desarrollo de la gestión educativa; y

Art. 2. La comunidad educativa es una institución formada por educadores, padres o representantes y alumnos de cada plantel, quienes podrán formar parte de ella, además, las personas vinculadas con el desarrollo de la comunidad en general.

Las experiencias en torno a la participación de las comunidades educativas en el desarrollo de la vida escolar, circunscritas a los niveles de Educación Inicial, Educación primaria y Educación Media de acuerdo con el Artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación (2009), siempre tuvieron un rol marginal en el proceso de

desarrollo y orientación educacional. Calvetti (1995) señala que sólo hacían actos de presencia cuando los problemas funcionales y físicos tendían a afectar a sus hijos o representados en cuanto a aprovechamiento de la escolaridad; de lo contrario, el modelo centralizador prevaleciente en cada plantel reducía la participación, ya que se suponía la suficiencia de un grupo interno para asumir la resolución de los problemas escolares.

Con la descentralización de la educación y el modelo de autonomía discreta que caracterizaría a cada plantel, el ex-ministro Cárdenas (1995), señalaba que en el plan de acción ministerial para los tres niveles señalados fuere imperativa la inserción de las comunidades educativas como apoyo de la educación en los respectivos planteles, especialmente en las tres etapas de la Educación Básica, en la cual se incorporaron los proyectos de plantel y los proyectos de aula: correspondiendo a los primeros a la planificación general en cada escuela, atendiendo los problemas que esta tiene como comunidad; y los segundos a la planificación de aprendizajes por parte del docente, reconociendo problemas de desarrollo curricular en la formación de los estudiantes. En ambos casos, se trata de un acercamiento vivencial de la comunidad a las escuelas, en apoyo a los principios de la UNESCO adoptados por Venezuela, relativos al aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a conocer, establecidos en el Currículo Básico Nacional (Ministerio de Educación, 1997).

Con la implantación del Proyecto Educativo Nacional (Ministerio de Educación, 1999, p. 36) se dió un cambio cualitativo de enfoque en cuanto a la participación, tratándose de una apertura de la escuela a la comunidad; signada bajo los valores de:

- Formación en, por y para la democracia, a través del desarrollo de una cultura participativa y de gestión en los asuntos públicos” (p. 36), y donde la participación comunitaria en la escuela trasciende la concepción tradicional de comunidad educativa, en cuanto no solo incorpora a padres y representantes sino también a actores comunitarios en roles protagónicos de la gestión escolar;
- Concepción de la escuela como centro del quehacer comunitario, implicando su articulación a procesos de trabajo, con experiencias

organizativas de base y combate a la pobreza y exclusión y asociación a proyectos;

- Pertinencia y flexibilidad curricular; y
- Una concepción curricular contextualizada, construida en función de cada localidad, municipalidad y región en forma global, flexible, integral, democrática, participativa, transdisciplinaria y en permanente revisión.

El énfasis en la formación democrática y protagónica implica la participación, el quehacer comunitario, la apertura curricular y la contextualización de la práctica educativa en relación escuela – comunidad, lo cual significa que la vida institucional y organizativa de los planteles sea esencialmente de cambio, surgiendo en este contexto la implantación del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC); el cual:

... se concibe como un proceso en permanente construcción colectiva, prolongando a través de él la vida de la institución que a partir de su identidad vaya construyendo continuamente su visión. De acuerdo con la realidad de la institución, sus necesidades, sus recursos como fortalezas, sus debilidades y sus características específicas, en el proyecto educativo se desarrollan acciones pedagógicas, culturales, recreativas, deportivas, artísticas, tecnológicas, científicas y sociales desde una perspectiva integral y en el marco de una acción cooperativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002, p. 2).

Impulsar tales desarrollos requiere de un proceso de orientación que apunte a la promoción de la participación como base de un proyecto social desarrollado a través de la planificación, en cuanto “... la escuela tiene la capacidad y autonomía para generar sus propias dinámicas y procesos, formas de comunicación, uso de técnicas, métodos de gestión, etc. que no dependen tanto de factores externos, sino de la dirección y del enfoque para la organización de la vida escolar que le imprimen los actores de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2005, p. 1).

Esta orientación no se corresponde con una figura del especialista en la materia, en cuanto su objeto no es el aprendizaje, la vocación o problema personal, sino más bien la acción concertada de los actores de la vida escolar para lograr las metas que

en un momento determinado de la vida institucional del plantel se planteen en función del apoyo al currículo. El Proyecto Educativo Integral Comunitario es esencial para el desarrollo de la Planificación Educativa en el Sistema Educativo Bolivariano y, en especial, en la Educación Primaria Bolivariana; esta planificación se ha definido como:

... un proceso continuo y sistémico de construcción colectiva, en el cual participan e involucran todas las personas que interactúan y hacen vida en la escuela (miembros de la comunidad educativa: directivo, docentes, estudiantes, administrativos, obreros, miembros del Consejo Comunal) para determinar los fines de la escuela y su concreción pedagógica (...), con el propósito de organizar, diseñar, implementar, direccionar, coordinar, evaluar y sistematizar acciones y actividades que permitan el desarrollo del proceso de aprendizaje garantizando la transformación y la apertura de la comunidad en el quehacer de la escuela al proyectar su acción social y pedagógica en el proceso de formación de la ciudadanía, así como la consolidación de una educación liberadora y emancipadora (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p. 1).

Uno de los retos esenciales dentro de este proceso consiste en incorporar a los actores más compenetrados potencialmente con la vida escolar, en cuanto son beneficiarios del proceso educativo escolarizado al ser sus hijos o representados sujetos del derecho a la educación. Los padres y representantes son actores comprometidos como partícipes de la vida escolar y en las gestiones de apoyo al desarrollo de las actividades que coadyuvan pertinentemente al logro de una educación de calidad, de acuerdo a los principios en que se sustenta constitucionalmente dicho proceso, y su expresión curricular en el subsistema educación primaria bolivariana en el cual:

... se asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo; como expresión de los procesos sociales, culturales y formativos, cuya finalidad es fomentar el pensamiento liberador, creador y transformador, así como la reflexión, la participación ciudadana y los sentimientos de honor, probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p. 11).

Por su carácter colectivo la comunidad de padres y representantes son sujetos de participación y orientación, correspondiéndole a directores, subdirectores y docentes realizar la orientación acerca de la elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario, tratándose de una competencia compartida, en cuanto los mismos padres y representantes involucrados en dicha dinámica pueden actuar también como orientadores, exigiendo esta aspiración y la expresión de una conciencia participativa. En este contexto:

La escuela se erige en un centro del quehacer teórico-práctico, integrado a las características sociales, culturales y reales del entorno; en el cual los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados para construir conocimientos más elaborados que den respuesta a la comunidad y su desarrollo (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, pp. 11 – 12).

El Proyecto Educativo Integral Comunitario exige, discusión, reflexión y diálogo, por lo cual la comunidad de padres y representantes es esencial para la promoción y gestión de soluciones a problemas de su competencia. La experiencia en torno a la ejecución del Proyecto Educativo Integral Comunitario, desarrollado principalmente en el subsistema de educación primaria, actualmente representa un referente para la investigación desde la perspectiva de la orientación, en cuanto se desconoce hasta el momento cómo y en qué sentido se está incorporando la referida comunidad al desarrollo del proyecto, y sobre todo qué orientación reciben y de quienes la reciben.

A pocos años escolares de haberse instituido el Proyecto Educativo Integral Comunitario, las evidencias parecen tender a las mismas características tradicionales de la participación de padres y representantes en las escuelas, ya que los directores y docentes a menudo afirman no contar con la presencia de éstos para resolver los problemas de las escuelas y atender a la diversidad de áreas y expresiones en que se pueden integrar y participar. Surge, en consecuencia, la necesidad de contextualizar situaciones en que se pueda inducir tal proyección de la orientación partiendo de

casos en que la experiencia de desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario se esté desarrollando con relativa madurez.

En función de dicha necesidad, el propósito de esta investigación se contextualiza en la Unidad Educativa Distrital Sucre, dependiente de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana de Caracas y ubicada en la Parroquia Santa Rosalía. Dicho instituto, atendiendo a la educación inicial y primaria, cuenta con una experiencia de implantación del Proyecto Pedagógico Plantel – bajo la orientación del modelo “Escuelas para la Dignidad”, de acuerdo con el Proyecto TEBAS (Esté, 1998) – e iniciándose en el Proyecto Educativo Integral Comunitario desde el año 2003, teniendo trayectoria en un trabajo organizativo en función de los componentes que lo integran en términos del espacio para la formación integral.

De acuerdo con la experiencia de ejecución del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Unidad Educativa Distrital Sucre, se ha observado que el trabajo que implica su diseño y puesta en práctica se está realizando con una participación restringida, pero consistente y efectiva, de la comunidad de Padres y Representantes, que responde a las exigencias y compromisos establecidos con docentes y estudiantes. El informe relativo sobre los resultados del año escolar 2007 – 2008 (Risso et al, 2008), pone en evidencia que la participación está condicionada por el tipo de problemas y áreas dentro del proyecto, por lo cual es necesario emprender acciones atendiendo a situaciones que más afecten a la comunidad.

La experiencia que al inicio fue desarrollada sólo por la comunidad de padres, representantes, docentes, directivos y estudiantes, hace dos años ha recibido el apoyo de la Junta Parroquial de Santa Rosalía, del Comité de Tierras de la Cota 905 y los Consejos Comunales (Vencedores de San Miguel, las Tres Raíces y las Luces) para atender a problemas de infraestructura, ambiente y seguridad, además de promover el deporte y actividades culturales y educativas como informática e incorporación en las misiones Robinson I y Robinson II. No obstante, pese a esa combinación de esfuerzos, las actividades que más promoción y participación tienen son estas últimas, en cuanto involucran una participación adulta en los programas escolares, lo cual confirma lo señalado por Moreno (2005) acerca de una participación diferencial entre

actores implicados en los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios, requiriéndose la revisión de estrategias sobre quienes menos están participando.

En el quehacer docente, que involucra a docentes, alumnos, padres y representantes, existen indicios que demuestran una participación condicionada de padres y representantes, sólo cuando sus hijos o representados realizan actividades culturales, en inscripciones, entrega de boletas y citaciones por problemas de conducta (Risso, et al, 2008). La tendencia hacia una participación condicionada no solo refleja un estilo, sino que requiere ser superada por la acción de un modelo de orientación de la inserción de los colectivos sociales en educación, investigando aquellos problemas que inciden en la integración escuela – comunidad (Gutiérrez, 1999).

De acuerdo con los niveles de participación en la Unidad Educativa Distrital Sucre, que no alcanza al 20% de padres y representantes en actividades vinculadas al Proyecto Educativo Integral Comunitario (Risso et al, 2008), se podría afirmar que hasta el momento no se ha logrado promover a través de la comunicación e información una orientación compatible con las exigencias de este instrumento curricular. Esta situación es discrepante con la concepción actual de la escuela como espacio para la comunidad (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007). El hecho de una escasa asistencia en la elección de la Asociación Civil de Padres y Representantes en la escuela y la voluntad para dedicarse a tareas de gestión en la comunidad, conlleva a que en el plantel no se cumplan formalmente con las exigencias normativas que corresponden al desarrollo del proyecto.

En virtud de la situación descrita anteriormente, y a la necesidad de insertar el proceso de orientación en este espacio de la participación, se plantea como interrogación central de esta investigación el enunciado siguiente: ¿Cómo se orienta la comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre en función de su participación en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario? El espacio de investigación generado por este enunciado implica a su vez otros enunciados en éstos términos.

- ¿Qué estrategias de orientación se han utilizado para promover la participación de la comunidad en el Proyecto Educativo Integral Comunitario?

- ¿Qué efectos han tenido dichas estrategias en el proceso participativo de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario?
- ¿En qué consisten las expectativas de participación de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario?
- ¿Qué necesidades de orientación hacia la participación tiene la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario?
- ¿Cómo se traducirían dichas expectativas de participación y necesidades de orientación en función de un modelo de orientación pertinente al desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en el subsistema de Educación Primaria?

Justificación de la Investigación

De acuerdo con las respuestas que se den a las preguntas planteadas en esta investigación, las razones que orientan su realización son las siguientes:

- En primer término, la investigación resulta relevante para la experiencia desarrollada en la maestría en Orientación, ya que el problema seleccionado resulta compatible con la necesidad de dar respuesta a interrogantes que están surgiendo en este ámbito disciplinario, los cuales están incidiendo en las políticas y proyectos educacionales; compartiendo con ello la tendencia de proyectar dicha disciplina más allá de los ámbitos tradicionales como lo señala González (1999) y Gutiérrez (1995).

- En segundo término, la investigación tendría un impacto significativo en el mejoramiento de las condiciones en que se realizan los cambios curriculares en la educación primaria en Venezuela y la inclusión en ella de la orientación como una oportunidad de activar la participación de la comunidad en la vida de la organización escolar en función de las formulaciones planteadas en el Proyecto Educativo Integral Comunitario. Ello es compatible, y se fundamenta, con la promoción de la participación de la familia, comunidad y otras organizaciones en el desarrollo de la educación, como lo plantea la Ley Orgánica de Educación y la Resolución 751 relativa a la comunidad educativa.

- En tercer término, el estudio desarrollado aspira, por su carácter inédito, a señalar la posibilidad de analizar e interpretar una propuesta política manifestada en el Proyecto Educativo Integral Comunitario como un objeto articulado a la orientación, pudiéndose abordar cualitativamente como expresión de la acción organizacional en casos concretos de la vida escolar, en cuanto toda política educativa – como sostienen Gómez y Mayoral (1996) - tiende a incidir en el contexto y las exigencias de aprendizajes que se satisfacen en función del desarrollo social.

- En cuarto término, el estudio podría ser considerado como parte de un análisis de la situación de implantación del Proyecto Educativo Integral Comunitario, como parte del Proyecto Educativo Nacional (Ministerio de Educación, 1999); considerando en ello la función de la orientación y su contribución a la toma de decisiones en función de la continuidad y la introducción de estrategias para darle mayor pertinencia a la conducción y los alcances de dicho proyecto, en función de la calidad del proceso educativo.

Objetivos de la Investigación

General

Analizar el proceso de orientación hacia la participación de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Unidad Educativa Distrital Sucre, Santa Rosalía - Caracas.

Específicos

- Identificar las estrategias de orientación utilizadas para promover la participación de la comunidad en el Proyecto Educativo Integral Comunitario.
- Determinar los efectos de dichas estrategias en el proceso participativo de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

- Interpretar las expectativas de participación de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

- Determinar las necesidades de orientación hacia la participación de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

- Traducir las expectativas de participación y necesidades de orientación de la comunidad en función de un modelo de orientación pertinente al desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación

La revisión acerca de trabajos desarrollados en torno al problema que se abordará en esta investigación permitió identificar las siguientes referencias:

Moreno (2001) en un trabajo titulado Implementación de Proyectos de Plantel como Instrumento de Participación Escuela – Comunidades la Unidad Educativa “Dr. José Gregorio Rus Ortega”, Parroquia Juana de Ávila, Maracaibo – Estado Zulia, en el cual se plantea como objetivo proponer la implementación del proyecto como instrumento de participación, lo cual le permitió concluir que la desatención a la relación escuela-comunidad constituye la principal limitación para alcanzar el impacto de la acción educativa en el contexto.

Partiendo de un diseño de investigación descriptiva de campo, el autor se apoyó en una muestra aleatoria de 80 sujetos del personal docente, padres y representantes, a la cual aplicó una encuesta y una guía de observación sobre actividades desarrolladas en dicho plantel, a partir de ello se comprobó que la escuela no estaba promoviendo la participación de padres y representantes tanto en actividades de aprendizaje de los representados como en las desarrolladas en el plantel como parte de la vida organizacional escolar. En función de esta deficiencia, se propuso el desarrollo de un taller instruccional a los referidos sujetos para dar a conocer los alcances e implicaciones tanto de la participación comunal como del Proyecto Pedagógico Plantel.

González y Rodríguez (2001), al realizar un Diagnóstico sobre la Implementación del Proyecto Pedagógico de Plantel en doce Escuelas Básicas del Distrito Escolar N° 1, en Puerto Ayacucho – Amazonas, concluyeron que los padres y representantes de los estudiantes atendidos en dichas instituciones desconocen lo que

es este instrumento de planificación curricular, lo que impide prestar el apoyo que le corresponde de acuerdo con las exigencias normativas en la materia.

Utilizando un diseño de investigación no experimental-descriptivo, con parámetros descriptivos y explicativos de la investigación social, basada en encuesta a 295 docentes, 37 directivos y 60 representantes que forman parte de asociaciones civiles en dichos planteles, el estudio abarcó cuatro etapas: revisión documental, estudio de campo, tabulación de la información y análisis e interpretación de los resultados. Estos permitieron a las autoras reconocer que en los planteles la relación participativa entre escuela y la comunidad es casi inexistente debido a que los directivos y docentes no promueven la integración de los padres y representantes en el desarrollo del referido instrumento. En consecuencia, se plantean como solución la planificación de encuentros con los mismos para dar respuesta a los problemas que afectan a las escuelas y al aprendizaje de los estudiantes, permitiendo así alcanzar las metas de éstas durante cada año escolar.

En otra investigación, Rosas (2003), en torno a la Integración Escuela – Comunidad: un Estudio Piloto desde la Licenciatura en Educación Integral de la Escuela de Educación en la Universidad de Oriente, cuyo objetivo consistió en determinar el nivel de integración logrado entre escuela y comunidad adyacente a los planteles de Educación Básica, señaló que dicha integración se presentaba con rasgos de debilidad y con una tendencia hacia un muy bajo nivel.

El diseño utilizado en esta investigación fue de carácter no experimental y una modalidad transeccional-descriptiva, utilizando la técnica de la encuesta, aplicada a una muestra no probabilística-accidental de 80 padres y representantes asistentes frecuentemente a reuniones en cinco planteles de Cumaná, vinculados al programa académico práctico Integración Escuela – Comunidad. El estudio abarcó las fases de indagación teórica, elaboración y validación de la encuesta, aplicación del instrumento, procesamiento de datos y análisis de los resultados en forma cuantitativa.

El análisis permitió a la autora identificar que los bajos índices de participación están asociados a la escasa asistencia de padres y representantes a las escuelas y a la actividad de los docentes y directivos de trabajar al margen del apoyo social de las

comunidades. En función de romper esta tendencia distraccionista de la institución escolar respecto de la comunidad, la autora propone que la ejecución de los proyectos se comuniquen a padres y representantes a través de sus representados y buscar consenso en torno a problemas planteados y sus soluciones compartidas considerando áreas en que estos pueden integrarse.

Rodríguez (2003), en un Análisis Crítico acerca de la Dinámica de Participación Escolar y Comunitaria, tomando como referencia la experiencia de Fe y Alegría, se planteó como objetivo analizar la participación escolar y comunitaria en cuatro escuelas de Caracas y la zona central del país en función de los factores incidentes en dicho proceso. El diseño utilizado en este estudio se ubicó en la metodología cualitativa, combinando la etnografía y la investigación – acción participativa a través de un trabajo de campo desarrollado a través de una interacción continua de la autora con directivos, vecinos, estudiantes e instituciones gubernamentales y civiles con las cuales las escuelas mantienen una relación de apoyo y ayuda mutua.

La autora discriminó que los factores que posibilitan la participación son la participación colectiva del Proyecto Educativo Integral Comunitario, la valoración de la persona, la reflexión sobre la práctica docente, el acompañamiento pedagógico a escuelas y maestros, el trabajo en equipo, el apoyo directivo a procesos de innovación, fijación de metas escolares claras y deseos de transformación. Entre los que inhiben la participación se encuentran la inseguridad de los docentes ante el cambio, la práctica rutinaria y la soledad de maestros y escuelas, el autoritarismo de directivos y maestros, carencia de recursos económicos para emprender proyectos, ausencia de espacios para compartir y carencia de un plan de formación institucional.

En función de tal discriminación, el estudio concluyó destacando que existen diversas formas de participar, desde el dar una opinión sencilla hasta involucrarse en una determinada actividad o delegar la realización de actividades con responsabilidades concretas. Por ello, es necesario sugerir de las comunidades orientaciones, criterios, ideas e iniciativas en torno a problemas y exigencias escolares, comprometiéndoles en su realización.

Jiménez (2005), en un estudio titulado Estrategias para Integrar a la Comunidad en el Proyecto Educativo Integral Comunitario en la I Etapa de la Educación Básica,

cuyo objetivo consistió en analizar las decisiones y acciones integradoras desarrolladas en las escuelas en función de implementar líneas de intervención en torno a dicho proyecto, concluyó que aún cuando la comunidad juega un papel importante dentro del proceso educativo, la interacción con la escuela es muy pobre.

Utilizando una metodología basada en un diseño bibliográfico y un diseño de campo de nivel descriptivo con la aplicación de una encuesta con una muestra de 120 representantes y 40 docentes en dos escuelas de la Parroquia Santa Rosalía – Caracas, el autor determinó que los docentes que laboran en dichas escuelas carecen de formación para impulsar los vínculos escuela – comunidad, por lo cual se recomienda a directores y supervisores escolares enfatizar en los docentes sobre la necesidad de elaborar los proyectos integrales de carácter comunitario con padres y representantes. Además de capacitar a los docentes en el uso de estrategias para promover la integración de las escuelas a dichos proyectos.

Pérez (2005), en una investigación sobre el Plan Estratégico para la Integración Escuela – Comunidad y Familia en el Proyecto Educativo Integral Comunitario, cuyo objetivo consistió en diseñar un plan que sirviera de base a la instrumentación de la acción participativa de la comunidad en los asuntos escolares en función de incrementar la eficiencia y pertinencia del currículo, determinó que la elaboración de tal proyecto es clave en el desarrollo de la política de participación social y elevación de la calidad en el sistema escolar; sin embargo, en la práctica tal participación no está siendo atendida ni promovida desde la instancia escolar en que corresponde realizarse.

Basándose en un diseño bibliográfico y el método de análisis documental de un muestreo de documentos sobre el estado del arte en la materia, el autor enfatizó que la fuente de desvinculación de la comunidad frente a la realización del Proyecto Educativo Integral Comunitario consiste en la ausencia de una política de directivos y docentes en promover la recepción de ideas generadas en las comunidades y la incorporación y diseño de este instrumento. Como respuesta a esta situación, se propuso la utilización de los estudiantes como sujetos de relación con padres y representantes a efectos de generar ideas sobre apoyos que puedan proporcionar a la escuela en la realización de dicho proyecto.

Camacho y Ledezma (2006), en una investigación titulada Propuesta de un Proyecto Educativo Integral para la Unidad Educativa “Estado Mérida” – Mérida, se plantearon como objetivo formular, con la participación de todos los actores escolares, un proyecto de naturaleza integral que relacionara a la escuela y la comunidad de acuerdo con las orientaciones normativas y curriculares vigentes en la materia.

En la realización de esta investigación se utilizó un diseño no experimental – modalidad transeccional – descriptivo a través de un estudio de campo, utilizando como técnica la observación directa y la encuesta, con un guión de observación y un cuestionario aplicados a una muestra de un (1) directivo, dos (2) subdirectores, veinte (20) docentes, dos (2) secretarías, cuatro (4) bedeles, 621 estudiantes y 234 padres y representantes. Los autores concluyeron señalando que el proyecto en referencia se estaba realizando en forma limitada, ya que la comunidad en casi su generalidad lo desconocía, no participaba en su diseño y ejecución y los docentes requerían una formación para la promoción e incorporación comunal.

Las recomendaciones prescritas desde este estudio enfatizan en la acción de directivos y docentes en seguir profundizando en la superación de las dificultades presentadas en la realización del Proyecto Educativo Integral Comunitario, recurriendo a la metodología de trabajo de proyectos y la gerencia en comunidad; la cual implica intercambio en experiencias de discusión y planificación estratégica.

De la lectura de estos estudios se derivan conclusiones significativas que permiten sintetizar el estado del sistema educativo venezolano, además de orientar la contextualización y desarrollo de la investigación propuesta: En primer término, el Proyecto Educativo Integral Comunitario tiende a presentar las mismas dificultades del Proyecto Pedagógico de Plantel en cuanto a su implantación y desarrollo en las escuelas, cuyas autoridades y docentes han demostrado poca capacidad para gerenciar su aplicación como lo exige su realización. En segundo término, hasta ahora pareciera prevalecer la tendencia de una desinformación en las comunidades en torno al proyecto, lo cual refleja su escasa difusión y una desorientación de éstas para incorporarse al trabajo de apoyo y solución de problemas y atención a exigencias escolares. En tercer término, los enfoques dados a la participación han obedecido a

enfoques administrativos y gerenciales propios de la gestión tradicional en las escuelas de acuerdo con los reglamentos y normativas en la materia. En cuarto término, si existen formas de participación y estrategias que pueden instrumentarse como la recurrencia a los estudiantes en su condición de sujetos comprometidos, pero poco explotadas. En quinto término, la participación e integración son un problema cultural que está cambiando e impulsando dentro de las propuestas curriculares y el cambio político actual, por lo cual se requieren de nuevos enfoques y estrategias de abordaje.

En términos de estos señalamientos, el enfoque del problema de la participación de la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario se perfila desde la orientación y aporta una dimensión novedosa en su tratamiento, especialmente si se considera la necesidad de información de las comunidades para participar en la elaboración y referencia de este instrumento. A partir de ello se propende a la promoción de relaciones, generación de ideas y compromisos con las escuelas y estudiantes, así como la evaluación y análisis de dicho proyecto por año escolar, considerando los impactos de la acción organizada en torno a problemas esenciales y necesidades de participación.

Bases Teóricas

Relación Educación-Orientación: Un sistema educativo tiene una orientación delimitada tanto por la doctrina que lo rige como por la orientación de sus finalidades y las estrategias para alcanzar sus metas. En este contexto, las escuelas como organizaciones que desarrollan un modelo de educación formal, sistemático y sujeta a condiciones y procedimientos de regulación, control y desarrollo, son ámbitos institucionales que reúnen una doble connotación; son educativas y son orientadoras.

En su primera condición, las escuelas son instituciones educativas no sólo porque en ellas se desarrollan actividades de aprendizaje para los escolares, sino porque en éstas todos los participantes aprenden diferentes modelos de saberes en función de las relaciones entre los integrantes de esa comunidad. En su segunda

condición, las escuelas son también espacios de orientación – y generan experiencias de orientación – en cuanto lo que en ella se hace tiene una dirección, frente a la cual precisan decisiones y acciones para lograr las metas institucionales.

No basta sólo con saber a dónde ir en materia de aprendizaje escolar, o que hacer para desarrollar aprendizajes dentro del currículo, articulando y generando experiencias e intervenciones de diferentes actores en el proceso formativo dentro de una organización. Casi siempre existen obstáculos, limitaciones, parálisis e indefiniciones que impiden realizar una labor de apoyo a la educación. Aquí es preciso orientar para que desaparezcan los escollos que impiden el curso normal de las variables y condiciones en que se realiza la educación. En consecuencia, la orientación es, un proceso de modelación de otro proceso (la educación); y ésta última, una acción dirigida y compartida por diversos actores, realizable y apoyada en medios que hagan factible alcanzar el sentido final de la acción. En una síntesis de los principios contemplados en la formación humana; la educación es:

Un proceso de humanización para los individuos, que impone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno, llevándose a cabo de acuerdo con una escala de valores y proporcionando las bases de integración social; por eso constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza su supervivencia, por lo cual se trate de un proceso permanentemente inacabado (Sarramona, 2000, p. 14).

En términos de tal concepción, la educación tiene incumbencia en la búsqueda de un sujeto humanizado, capaz de convivir con otros en términos armónicos, relacionados moralmente, lo cual supone que la orientación socializadora no pueda obviarse, ya que siempre se estará educando dentro y para una sociedad. Así le es indispensable al ser que se educa la adquisición del humano sentido; el cual consiste en “... vivir dentro de una comunidad, la cual resume en sí, como vida escolar, la sociedad en miniatura” (Dewey, 1978, p. 58).

De igual manera, la educación es un proceso de interacción entre educandos relacionados con el ambiente, por lo cual la individualidad cede paso a la colectividad, en la cual aprende a compartir intereses y metas fundamentales. En el

fondo, se trata de ser colocado y orientado dentro del proceso de socialización; en el cual, habiendo:

... nacido con un amplio potencial de conductas, las desarrolle y oriente adecuadamente, para hacerlo capaz de comprender tanto el mundo sociocultural, científico y técnico que le rodea, como sus posibilidades de crecimiento personal para encontrar su ubicación y rol en dicho ambiente, dado que es mediante la interacción entre el desarrollo de su sociedad y de su persona, que él será capaz de convertirse en un verdadero agente de cambio social (Cronbach, 1973, p. 75).

En consecuencia, pasar de lo real indica un camino que requiere ser observado, construido y perfilado desde la orientación, de modo que las expectativas de socialización puedan cumplirse. Con ello se cumple también la adquisición de valores y actitudes, considerados como componentes esenciales de la formación. Aprender a valorar significa “justipreciar acciones, objetos, interacciones, proyectos y toda proposición emergente que eleve la condición humana; significa capacidad para discriminar la verdad del error, lo correcto de lo incorrecto, lo bueno de lo malo, el bien del mal; en síntesis adquirir la reflexión crítica y abierta sobre la acción humana” (Fullat, 1983, p. 115).

Como obra de la educación se aspira el logro de un ser en proceso de integración. No se trata de un ser condicionado y acrítico, producto de la programación social y la mecanización del pensamiento, como lo sostiene Fullat (1983), sino como una persona constructiva y abierta a los procesos de participación social. Ello implica ser orientada su formación como proyecto y dentro de un proyecto más amplio que, en este caso coincide con cambios en su realidad local, regional y nacional; concebida en función de proyectos de desarrollo. Anaya (1993) reitera, de esta manera, el sentido de compromiso de la educación con una sociedad: la orientación es el recurso fundamental de previsión para los cambios requeridos en la modernización de la educación.

En similar dirección la educación expresa la utilización y recreación de los bienes culturales; implica la continuidad, proyección y construcción cultural.

Striger (1973), en su pedagogía de los tipos culturales, plantea que la educación es cultura en cuanto forma para determinados saberes y haceres heredados y necesarios a una sociedad; pero también la generación presente ha de proyectarse construyendo desde el presente las manifestaciones que le caracterizan. De este modo, la sociedad garantiza su supervivencia mediante una educación pertinente y en función de sus requerimientos esenciales, lo cual significa atender las carencias de los sectores tradicionalmente olvidados e incorporados al desarrollo.

No obstante a tales rasgos, la educación es inacabada: los sistemas educativos han sido diseñados y tienen un límite en las políticas de Estado (Faure, 1985), pero a ello se añaden las demandas y expectativas de quienes se educan al sentirse presionado por un mundo en permanente cambio. Lo inacabado de la educación refleja la insatisfacción humana, traducida en un querer más, aprender más y ser más, lo cual plantea problemas en el diseño de políticas y programas educativos.

Ahora bien, contextualizada la educación y vista sus implicaciones formativas, es preciso destacar la función de la orientación en este vasto espacio de influencias. No se trata de disponer de una guía y de un norte que, de alguna manera existe en la delimitación de un sistema escolar, sino de una disciplina científica de intervención en la formación. Esta disciplina es la orientación: “disciplina auxiliar de la educación que hoy expande su radio de influencia a la comunidad, la familia y otros contextos formativos. La orientación se corresponde con la educación, con los objetivos en ella trazados” (González, 1999, p. 2).

La orientación en un sistema educativo por hacerse, no es una solución a ningún problema educacional, funcional, organizativo y estructural en las escuelas, sino más bien una manera de entenderlos, no de resolverlos-a decir de Atkín (1972), - aún cuando toda resolución es producto de comprensión de los obstáculos, problemas y limitaciones presentes en una situación. La vida de las personas- en una perspectiva de ayudar a ser - está enlazada a la vida colectiva y a la sociedad. Y ello es válido en la educación. Los problemas de orientación en las escuelas no conciernen solo a los escolares, aún cuando en gran parte éstos los experimentan. Éstos no son separados de los problemas nacionales e institucionales e individuales. La orientación "... implica el propiciar la discusión, la clarificación, el examinar, el compartir, el dar

apoyo y el entender a otros” (Essenfeld, 1979, p. 283) y, por último, apoyar la toma de decisiones en función de lograr ciertas metas en la educación.

La orientación como parte de la educación implica comunicación, conocimiento entre actores de la realidad escolar, sus vínculos con programas y sus problemas, limitaciones y alcances. El ámbito de las escuelas como colectivo requiere de la participación social para alcanzar sus cometidos por lo cual es necesario intervenir tanto en lo individual como en lo social, de ahí que la orientación se realice a través de la función de asesoramiento; la cual consiste en: “... toda acción organizada para ayudar a otros a crecer en independencia y productividad, incluyendo sistemas y organizaciones” (Essenfeld, 1980, p. 51).

En este contexto, la orientación aparece vinculada a la formación integral, a la posibilidad de incidir tanto en los problemas como para preverlos, anticiparlos o evitarlos, en cuanto la educación hoy exige una realización que evite riesgos y deficiencias en momentos en que las demandas escolares se incrementan y los estados tienden a invertir recursos que deben ser aprovechados al máximo; por ello la orientación llega a:

... constituirse en una instancia de mediación comunicativa entre la realidad social en cambio acelerado y la realidad educativa, en un proceso de cambio rezagado, tratando de hacer llegar a ésta lo más rápido posible las transformaciones que se generan en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, la producción, los valores y los estilos de vida, previendo y difundiendo las incidencias que éstos tendrían en cuanto a elección profesional, de éxito, de inversión e integración social, cultural y económica con el fin de que los procesos de toma de decisiones sean más objetivos y completos (Gutiérrez, 2009, p. 5).

Relación Currículo – Orientación: Si la educación es un proceso y un producto generados por una intencionalidad para reflejar sus efectos en un sujeto que se pretende formar, y sobre el cual opera la acción de orientación de modo que puedan superarse las condiciones y obstáculos que limitan dicha tarea, entonces es obvia la relación entre el currículo y el proceso que orienta la utilización de los recursos y experiencias implicados en la formación escolar. El currículo expresa una

concepción operacional de la educación, es decir “el conjunto de experiencias, conocimientos, medios e instrumentos que intervienen en la formación de un sujeto en proceso de desarrollo socio-cultural” (Bayley, 1990). En este conjunto experiencial la orientación es proceso inherente dentro de las condiciones que optimizan la educación sistemática en las escuelas; afirmándose que “... la orientación forma parte de los elementos que conforman la estructura curricular, a la cual se adscriben los estudiantes, el docente, la escuela, la comunidad, los programas de aprendizaje y de asistencia al escolar y la organización escolar como centro de desarrollo” (Pérez, 1994).

Es a través del currículo planificado como se desarrollan experiencias conscientes y transformadoras en los programas escolares. No obstante, en esta dirección, el currículo no se agota en su condición de materia ni de programa con que se administra el conocimiento. La escuela es un centro en que se desarrolla una vida plena de participación: ocurre en ella un conjunto de hechos y situaciones a veces no previstos que le dan a la formación rasgos novedosos, refiriéndose a ello como currículo oculto (Snyder, 1990; Torres, 1995). En la actualidad la tendencia social a asumir la escuela como parte de la sociedad ha devenido en la idea de un currículo emergente, en cuanto los ciudadanos se están incorporando a la educación, asignándole – como señalan Gómez y Mayoral (1998) – la condición de apertura hacia las comunidades organizadas, en función de proveer un programa de desarrollo cualitativo, propio de una escuela pública comunitaria; que se mantiene en proceso interactivo permanente y ajustado a las exigencias de la comunicación en comunidad, en cuanto:

La comunicación humana es un proceso simbólico convergente entre cultura y modelos representativos de pensar, sentir y actuar; y el aprendizaje humano en el mundo simbólico cultural, donde se adquieren experiencias modificadas del comportamiento, adaptación e innovación (Soto, 1997, p. 35).

De acuerdo con esta concepción, la orientación es proceso de hacer curricular en que los sujetos del proceso formativo piensan y sienten lo que ocurre en las

instituciones escolares, llevándolos a actuar dentro de determinadas experiencias en que se dan prácticas de adaptación e innovación contenidas en diferentes programas, dirigidos según exigencias de los aprendizajes. Curricularmente la orientación educativa es una práctica cuyo objeto de estudio se enmarca en el contexto de la sociedad global (...), se trata de una práctica histórica y cultural determinada por dicho contexto en donde se mueven los sujetos que la hacen posible los orientadores” (Muñoz y Vuelvas, 2004, p. 2).

Lo histórico se corresponde con las condiciones temporales de una sociedad abierta, en donde las organizaciones - sobre todo, las educativas - se encuentran en el conjunto de prácticas que van más allá de la simple difusión y adquisición del conocimiento, generando vivencias participativas de naturaleza socio-comunitarias que involucran a la relación escuela-sociedad. La naturaleza cultural genera un modo de comportamiento interesado frente al significado constructivo de las escuelas, no como instituciones que consumen y reproducen saberes, sino como núcleo activador de experiencias en que actores escolares (docentes, padres, representantes, estudiantes y colectividades) adquieren sentido y significado de su acción en la vida escolar. A la escuela de la insolidaridad e insularidad, Anaya (1992) opone la escuela de la integración para la acción y la compenetración frente a sus tareas esenciales de construcción sociedades. Solo así, en relación con un currículo en que se incluye a la participación de variados sectores en el hacer integral de la educación, puede:

... definirse la orientación como factor de formación integral (...); constituirse en una constancia de mediación comunicativa entre la realidad social en cambio acelerado y la realidad educativa, en proceso de cambio rezagado, tratando de hacer llegar a ésta lo más rápidamente posible la transformación que se generan... (Gutiérrez, 1990, p. 5).

En estos términos, concebida la relación currículo-orientación, ésta permite establecer vínculos entre los que realizan directa e indirectamente la educación. La orientación es clave y necesaria en la aspiración de concertar los logros que la puesta en práctica de un currículo puede generar; más si se considera que éste refleja una concepción de educación puesta en desarrollo, la traducción de una formulación

pedagógica en una práctica docente (aprendizaje-enseñanza) y en una práctica social de interacciones que apoyan y contextualizan al proceso. Si un currículo es "... una manera de concretar las finalidades y objetivos que pretende un determinado proceso educativo" (Gairín, 1998, p. 241), la orientación actúa sobre dicha manera, legitimando su función modeladora y moderadora de la pertinencia de acciones en función de la concreción de tales finalidades. No obstante, la precisión de planos de lo que corresponde a la escuela y lo que no le corresponde, pero que es esencial a su función educadora, permite reconocer:

La consideración de los elementos que integran el currículo, las relaciones de supeditación que entre ellos se dan y la interdependencia que tiene con elementos del sistema escolar y social, no ha de olvidar la multidimensionalidad de sus relaciones mutuas. De hecho, toda propuesta curricular incluye consideraciones de orden social, cultural, moral o política que sirven de apoyo a argumentaciones sobre la formación social del conocimiento y sobre las relaciones que existen entre escuela y sociedad (Gairín, 1999, p. 208).

Como parte del currículo, la orientación, unifica lo escolar y lo social, desarrolla la relación entre comunidades y escuelas. No se trata de un orientador, o de quienes puedan realizar su función para ayudar a canalizar direcciones y desarrollar acciones sobre una base segura de información pertinente, actuando de modo unilateral, directivo. Si la vida escolar es dinámica, y socio-culturalmente expresada en términos de programas que apoyen su relación, es preciso el consenso, la preparación de los escenarios de intervención y la posibilidad de lograr que lo obtenido se corresponda con lo esperado. La orientación, en su relación con el currículo, es un instrumento de control y logro; superándose de este modo la tradición de programas y planes de estudio, e introduciendo dos condiciones fundamentales:

Primero, la aceptación de la intervención en las dimensiones curriculares de una pluralidad de agentes frente a la exclusividad de la administración educativa propone la participación del profesorado y otros agentes sociales; y, la diversificación de las funciones del curriculum: frente a la aplicación prescriptiva de programas se potencia un marco de reflexión y acción, contextualizado, dinámico y provisional (Gairín, 1999, p. 208).

De ambas consideraciones se explica el surgimiento de planes en que profesores y agentes extraescolares se ponen de acuerdo para realizar y dar apoyo a programas y actividades que sustentan, directa e indirectamente, el aprendizaje de los escolares y el desarrollo de otras dimensiones o elementos curriculares, en que el ambiente escolar es una organización prevista y con participación de la orientación. También emerge, en similar dirección - y como consecuencia de la concurrencia de dichos actores - tendencia a pensar y redefinir la vida escolar en términos de sus problemas fundamentales, que ya no incumbe a la orientación requerida por niños y adolescentes, sino también de la conducción de actividades que se dirijan a enriquecer socio-cultural y políticamente la formación.

El currículo no es potestativo de la institución escolar sino de un sistema social y cultural con una dinámica que incide en los plánteles; configura la calidad de lo que corresponde hacer para que la educación sea la resultante de una praxis renovadora y adecuada a la dinámica actual. La orientación tiene incidencia en tal dirección, sobre todo si se considera la naturaleza de los entornos educativos que en ellas se realizan: conjunto de interacciones que exigen intervenciones para ser conducidas sistemáticamente en el orden de sus propósitos (Parkyn, 1987). La función guía de la orientación es necesaria, más cuando se concibe que:

... en la escuela deba converger toda la actividad de la comunidad y es preciso tenerla como centro. Problemas, conflictos, reivindicaciones, discusiones, proposiciones y presentaciones encuentran en la escuela un ambiente propicio para su curso. La actividad ordinaria de la misma debe alimentarse de ello (Esté, 1986, p. 43).

Dicha convergencia adquiere mayor significado e incidencia en las escuelas; el currículum amplía sus fronteras e incorpora a la educación nuevas situaciones. Ante ello, la orientación está en proceso de problematizar su influencia ductora y generadora de nuevas prácticas; su relación con el currículum en un ambiente social abierto la vincula necesariamente con la participación; proceso considerado como principio cualitativamente orientado a hacer de la educación una dimensión socio-política.

Orientación en Función de la Participación: El proceso de participación, requiere de la orientación de los sujetos de modo que sus acciones específicas, como intervenciones en función de logro de fines, alcancen la pertinencia deseada en transformaciones planteadas a nivel organizacional. En educación esta premisa es fundamental para concebir cómo la orientación se constituye en una función recursiva que permite revisar y ayudar la acción de los diferentes actores que desarrollan un currículo a partir de diferentes experiencias proporcionando insumos formativos a dicho proceso.

Con la premisa anterior, la institución escolar es un entorno de la participación; tiene gente que realizan determinadas tareas en función de ciertos logros. Sobre este respecto es preciso destacar que "... la participación es un compromiso mental y emocional que a las personas en situaciones de grupo les alientan a colaborar con las metas de éste y a compartir responsabilidades para su logro" (Davis y Newstrom, 1990, p. 196). Dentro de esta definición las personas que constituyen dicho grupo – entendido como colectivo humano, social y escolar ubicado en el entorno de la educación escolar como organización – son directivos, docentes, personal de apoyo, estudiantes, comunidad de padres y representantes y colectivos del entorno socio escolar.

Los sujetos de participación, que requieren ser orientados en función de alcanzar las metas sociales asumidas por y desde la institución escolar, se conciben en función de compromisos, contribuciones y responsabilidades. En términos de compromisos, el sujeto participa cuando está comprometido consigo mismo, no sólo con las tareas que se le encomiendan; luego se compromete con los demás. Respecto de su capacidad de contribución, ésta depende de su motivación a aportar, lo cual depende

de la oportunidad que se le dé para utilizar sus propios recursos de inventiva e iniciativas para lograr objetivos, resolver problemas y buscar medios. En función de sus responsabilidades, los sujetos expresan automotivación y deseos de trabajar exitosamente en un proceso de integración con otros, que conforma el “nosotros” de la organización.

En el contexto organizacional de las escuelas, la orientación asume la acción modeladora de la participación, ocupando su realización la condición de liderazgo, que se revela en la búsqueda de un mayor nivel de participación en correspondencia con ciertos problemas e instancias que estimulen el compromiso, el incremento de la disposición motivacional a aportar y la aceptación de la responsabilidad. Esta expresa la esencia de la participación. Por ende, la orientación es un proceso dirigido hacia la participación en el sentido que implica una práctica social de vivencia organizacional que educa a sus miembros, y se autoeducan, en función de determinadas metas e intereses.

Los sujetos de participación son, potencialmente, sujetos de orientación en cuanto sus conductas se definen en términos de objetivos y metas, frente a los cuales se induce la posibilidad de actuar coordinadamente y con conocimiento de causa y situaciones en que se muestra el proceso participativo. En consecuencia, con el apoyo de maestros, directivos, órganos de instrumentación escolar (planificación, orientación, por ejemplo), padres y representantes, estudiantes y colectividades que actúan en actividades de desarrollo social, se da una confluencia de objetivos en torno a la vida de los escolares apoyada en proyectos, que generan condiciones dirigidas a construir y flexibilizar espacios de participación.

González (2005) señala que desde la administración de los procesos participativos en la escuela corresponde desarrollar la orientación, tanto desde un punto de vista informacional como motivacional. Por ello la orientación social de los actores para realizar cometidos en las escuelas exige precisar el sentido de la programación, en cuanto en ella se sitúa la meta de participación; significa reconocer que se requiera de:

...una voluntad de organizarse como colectivo humano, con unos objetivos de crecimiento personal y social para los sujetos implicados y una clara determinación de trabajar en equipo para la consecución de objetivos y metas. La programación es, además, la puesta en marcha de un plan de acción que supone el empleo de técnicas y estrategias que requieren ser conocidas para poder ser puestas en práctica (González, 2005, p. 65).

En la generación de las condiciones que inducen la participación, los centros escolares asumen proyectos que van más allá del aprendizaje académico de los planteles. La escuela moderna tiende hacia una vida socio-cultural más compleja y articulada a una dinámica que la enriquece cualitativamente. El uso de las técnicas es un asunto de los programadores escolares, en tanto que las estrategias se vinculan a la comunicación, información y motivación, identificándose con la orientación; cuya responsabilidad no descansa en un solo sujeto (orientador) sino en los líderes que asumen la realización de proyectos escolares.

Realizar la orientación para inducir la participación de los sujetos que interactúan en el medio escolar requiere de algunos principios, entre los que se destacan: "delimitar unos objetivos propios, definirse a partir de necesidades y situaciones concretas de niños y jóvenes a quienes van dirigidos dichos objetivos y considerar la situación del centro escolar y los medios de los cuales se dispone" (González, 2005) considera tres (3) puntos de referencia:

1. Respecto de los objetivos que sirven de punto de partida a la participación y la orientación, se asumen los objetivos propios del colectivo con los ministeriales y legales, desde los cuales se propende generar aquellos que permitan centrar la atención en el hacer social propio de los participantes en proyectos.
2. Respecto de la concreción de necesidades y situaciones escolares, su consecución se vincula con las condiciones en que se desarrollan los estudiantes los que saben y desean hacer en función de las exigencias curriculares y todo el apoyo requerido para poner a la escuela en condiciones óptimas para responder a los criterios de pertenencia tanto del aprendizaje escolar como de las posibilidades del medio para apoyar dichos aprendizajes.
3. Respecto a la recurrencia a medios y recursos de apoyo a proyectos y programas en que se inserta la participación, la posibilidad se concreta al

considerar cualidades físico – ambientales de las escuelas, problemas del entorno, apoyo, inclusión de sujetos implicados en la vida escolar.(p.6)

En torno a estas consideraciones es pertinente citar a Álvarez (2005), quien refiere que una organización escolar, basada en la gestión democrática, supone una coordinación variada en la cual son múltiples los sujetos que intervienen como protagonistas y el reconocimiento de diferentes intereses que despiertan iniciativas en función de la riqueza de la actividad formativa y la vida educativa. Así la orientación asumida dentro del espacio de la participación implica reconocer que ella es viable dentro de una gestión democrática, la cual:

...exige, por consiguiente, crear estructuras de autocontrol que funcionan por sí mismas, y responsabilizar de la coordinación de distintas actividades a otros sujetos, multiplicando lo más posible las responsabilidades y las coordinaciones. Si cada responsable y/o coordinador actúa por intuición pedagógica e iniciativa personal, sin tener en cuenta la gestión de conjunto, proyectaríamos sobre los estudiantes un aluvión de contradicciones y proyecciones personales que invalidarían posiblemente la labor formativa como proyecto educativo en equipo de trabajo. Por ello es importante que la gestión se lleve a cabo por objetivos dentro de un proyecto (Álvarez, 2005 pp. 62-63).

El proceso de gestión que contextualiza la participación en torno al desarrollo de proyectos genera información que requiere ser conocida por los sujetos participantes, a ser orientados en función de sus motivaciones y compromisos para que conscientes de lo que significan sus posibilidades, sean incluidos como factor dinamizador y realizador. Desde esta perspectiva, la orientación es formativa, prevee condiciones y posibilidades, educa para la participación, se anticipa a ella y ayuda a formular experiencias de logros. En correspondencia a ello, la participación es un proceso inducido en función de despertar, en quienes aprenden y desarrollan participando, el sentido de la acción y desarrollo. En este sentido:

... cuando en una escuela se convoca a participar a todos para mejorar los vínculos y la vida institucional, se produce una movilización que se expresa a través de proyectos, actividades y dialogo, que obligan a concretarlo. Es esta una responsabilidad de la conducción de la escuela si se desea emprender la construcción de un sistema de convivencia y participación institucional (Lanni, 1999, p. 7).

La participación es, en cierta forma, pragmática en cuanto implica actos deliberativos, una base consensual y orientacional, y porque todo esfuerzo humano organizacional requiere ser conducido hacia direcciones certeras. Utilizar la orientación en función de modelar procesos participativos en instituciones escolares constituye una de las funciones de desarrollo organizacional de la educación en un proceso de democratización escolar, en el cual la "participación real requiere conciencia e iluminación de los problemas y de las posibilidades que se tienen (...), al igual que el diálogo como procedimiento, la capacidad de formular iniciativas y avanzar soluciones..." (Gimeno, 2001, p. 23).

La orientación participa de la conciencia e iluminación requerida en el análisis de los problemas, la toma de decisiones y el emprendimiento de soluciones en un proceso de comunicación derivado de la participación, la cual se traduce en hacerse parte de un proyecto, integrarse en torno a sus actividades, formando parte de un conjunto humano comprometido con el desarrollo de una organización, la cual dispone de condiciones que permiten demostrar capacidades de solución. En este sentido, participar dentro de proyectos educativos es una acción directa e influida por una exigencia que impulsa tanto la presencialidad como el apoyo a iniciativas que emergen en torno a realizaciones que motivan al constituirse en necesidades que, de acuerdo con su jerarquía, permiten la integración y la transformación y ello es evidente en las comunidades escolares como sujetos de participación y orientación.

Orientación en Función de Proyectos Sociales: Al reconocer que un proyecto social es una acción a ser desarrollada, después de preverse su forma de realización y el curso de acontecimientos y actores que en ello han de emplearse, se requiere para su ejecución de un proceso de orientación que permita conocer a sus ejecutantes los pormenores de su realización. En este sentido, la acción orientadora forma parte de

los proyectos sociales e implica tanto a sus destinatarios como ejecutantes, activando mecanismos de interacción y comunicación en torno a los haceres en que pueden comprometerse. Desde este punto de vista, la puesta en práctica de proyectos sociales en las instituciones escolares forma parte de un sistema abierto en el cual el ambiente esta transformado en términos de efectos que se traducen en la mejora de la calidad de la educación y la pertinencia de los aprendizajes; en cuanto, la misión formativa de la escuela alcanza su desarrollo cuando logra involucrar a la sociedad en tareas esencialmente constructivas y transformadoras de la vida escolar.

La premisa antes enunciada lleva a considerar la concepción de la orientación asumida al ejecutar proyectos sociales en las escuelas, la concepción de un proyecto social y sus exigencias de participación y orientación que genera el desarrollo de proyectos sociales en las instituciones escolares. En este orden de ideas, la orientación requerida para el desarrollo de proyectos sociales se inscribe dentro de un sistema abierto, permeable, flexible y adaptable en función de características ambientales y sociales.

1. Concepción de la Orientación en Proyectos Sociales: Orientar dentro de proyectos sociales significa no sólo informar a los actores que se beneficiarán de los mismos sobre sus efectos cualitativos y cuantitativos, sino también procesar los requerimientos de la población beneficiaria sobre orientación. Se trata de realizar orientación sobre cómo participar, en qué dirección, cuándo y con quiénes establecer nexos participativos, lo cual significa un proceso abierto y sujetos a una concepción no directiva de la orientación, fundamentada en Rogers (1977), para quien la función de la atención no consiste en decirle al sujeto que requiere ser orientado el qué debe hacer, sino ayudarlo a identificar sus problemas, posibilidades de acción, potencialidades para la acción, de modo que pueda tomar decisiones por sí mismos. En este respecto, la perspectiva se fundamenta en la producción, búsqueda y suministro de información para la toma de decisiones en torno a la participación orientada dentro de cualquier proyecto social.

En instituciones escolares donde se desarrollan programas sociales y existen servicios de orientación, le corresponde al titular de esta instancia realizar un rol de guía en torno al conocimiento de éstos y su ejecución. En caso de no existir, la

referida competencia recae en directivos, docentes y líderes de la comunidad educativa, quienes constituyen un nivel de responsabilidad esencial del trabajo escolar, constantes y permanentes en el quehacer escolar.

La orientación permite controlar y garantizar logros, evitar que no se desvíe el curso de la acción y se dispersen recursos y posibilidades. Por ello – de acuerdo con Jenson y Clark (1990) – está presente en el proceso administrativo; entendido como “... la forma en que una organización, por el hecho de trabajar con gente, toma decisiones e inicia acciones tendentes al logro de sus fines y objetivos” (p. 75). De acuerdo con las peculiaridades del proceso educativo escolarizado, la orientación está presente en la deliberación y análisis de problemas que inciden en la emergencia de los proyectos y programas; en la toma de decisiones, discriminando entre opciones cognoscibles que permiten orientarse a un objeto de la acción (Parsons y Shils, 1979); en la programación de la acción organizada considerando recursos, planes a desarrollar, recursos contemplados, responsables de ejecución y estrategias ejecutivas; en la incorporación y motivación de los participantes una vez puesto en práctica cualquier proyecto, implicando interés, compromiso e inicio de la acción, generando actitudes favorables y canalizando actividades en la coordinación, ya que para que los proyectos se cumplan eficaz y eficientemente es preciso la adecuación a la situación en términos de fuerzas, recursos y acciones; y en la evaluación progresiva de desarrollo del proyecto como ha sido concebido.

Siguiendo la línea de la realización de un proyecto social, la orientación entra a formar parte de la dinámica tanto ejecutiva como prospectiva y proyectiva hacia donde los actores escolares se orientan y orientan sus acciones específicas. (Morill, Oetting y Hurst, 1974), a través del modelo tridimensional de la orientación, plantean que la función que se cumple a partir de la orientación consiste en producir cambios en orientados, grupos e instituciones, por lo cual ésta representa una acción de ayuda durante la intervención orientada hacia el cambio. En este sentido, en la orientación se contemplan: dirección o meta de asistencia, propósito de asistencia y método de asistencia; los cuales se definen en términos de intervenciones específicos. La aplicación del modelo sobre el desarrollo de un proyecto social se da en estos términos:

1. **Meta o dirección de intervención:** de los cuatro estratos en que proyecta la labor de orientación en una organización como la escuela (individuo, grupos primarios, grupos de asociación e instituciones y comunidades), el contexto de desarrollo de proyectos sociales es pertinente la intervención en las dos últimas categorías:

a. En grupos de asociación, caracterizados por una organización a la cual se integran los actores de una comunidad educativa, por compartir intereses comunes y necesidades convergentes que les motivan a trabajar activamente por carencias y expectativas que desean superar y satisfacer; incidiendo la intervención en el modo de lograr metas, comunicación, interacción, organización y cambio de metas.

b. En instituciones o comunidad, caracterizadas por estar adscritas a la organización escolar, pero con escasa o nula integración y participación. La conciencia de pertinencia a la escuela como institución comunidad hace posible disponer potencialmente de actores demandantes de orientación, existiendo necesidad de incorporarlos, influyéndolos para modificar metas, cambiar comunicaciones, promover la misión entre miembros, distribución de tareas y poder y formas de comunicación.

2. **Propósito de la intervención:** dado que un proyecto social implica una construcción en torno a una realidad a ser dominada o transformada, de los tres niveles (correctivo, preventivo y de desarrollo) señalados por los actores, la orientación se delimita en estas direcciones.

a. Preventivamente: identificando conductas o capacidades requeridas para satisfacer determinadas exigencias del ambiente participativo; y proporcionando a los orientados ciertos medios para que alcancen dichas capacidades. Desde la orientación se perciben y anticipan problemas que se prevén y solucionan, de ahí que permita asistir a los orientados para cambiar el ambiente en que se desarrollan los escolares.

b. Desarrollo: incrementando el potencial de funcionamiento y desarrollo de participantes idóneos en proyectos en desarrollo, permitiendo el crecimiento personal y social dirigido hacia el bienestar social de la institución escolar.

3. **Método de intervención:** el modo de incidir los agentes participantes en la orientación sobre quienes requieran de orientación se manifiestan en dos direcciones:

a. Directamente, en una relación cara a cara entre los líderes que informan y orientan sobre los que se incorporan a tareas de desarrollo, y con aquellos que difunden orientaciones recibidas.

b. Indirectamente, en una relación comunicacional que permite consultar por medios de convocatorias, informes, reuniones las posibilidades de participar bajo la necesidad de diagnosticar e identificar prioridades en función de la intervención participativa en el desarrollo de proyectos sociales.

El modelo de análisis de las funciones de la orientación consistente en un cubo en el cual se agrupan tres categorías o dimensiones de la intervención, a partir de este marco teórico se pueden ir especificando funciones concretas para cada unidad del modelo de Morrill, Oesting y Hurst (1974).

Gráfico 1. Modelo de las Funciones de la Orientación Morrill, Oesting y Hurst (1974).

Citado por. Bisquerra (1998).

En tales instancias el enfoque de la orientación, contextualizada en la estructura y dinamismo de los proyectos sociales, debe definirse – según Gutiérrez (1990) –

como factor de desarrollo integral y de formación amplia, implicando una medicación comunicativa entre realidad social y cambio acelerado, tratando de hacer llegar a las escuelas los cambios que se dan en la sociedad.

Concepción de un Proyecto Social: Desde la orientación actualmente se plantea la tendencia de asumir otros retos que, en términos de necesidades emergentes en el sistema educativo en transformación, evidencien la vigencia de la disciplina y su intervención pertinente en la integración social y las interacciones suscitadas en la resolución de problemas planteados en esa transformación. En este contexto la orientación se articula a los proyectos sociales que se introdujeron en los sistemas educativos desde la política de descentralización (Hagg, 1994), su concreción en la búsqueda de la autonomía discreta y la asunción de acciones transformadoras en escuelas públicas con orientaciones comunitarias (Gómez y Mayoral , 1998).

La política de descentralización plantea la ejecución de proyectos que en función de las modalidades del plantel y de aula se orienten por un lado a asumir la solución de problemas ambientales, organizacionales y estructurales de las instituciones educativas y, por el otro, a la resolución de problemas de aprendizaje (Georges, 1997). De esta manera, la escuela pública se orienta hacia nuevas experiencias de ampliación curricular, en las cuales la orientación no sólo es parte del curriculum sino también un proceso de asunción de proyectos, al atender nuevas necesidades en un marco social cambiante, donde es preciso:

... leer lúdicamente todo el complejo juego de relaciones (dependencias, interdependencias) que existe entre las necesidades de un individuo y las de la sociedad en un momento dado (...); esa lectura implica un saber del conocimiento de tales necesidades (...); el estudio de las necesidades en cuestión es preocupación de otros actores (...), al conocimiento tanto de las necesidades del individuo como de la sociedad, teóricamente puede acceder quien quiera que estudie objetivamente la relación entre recursos del individuo o de la sociedad, proyectos que elabore el individuo o la sociedad y adecuación entre recursos y proyecto (Calonge, 1985, pp. 42 – 43).

El énfasis en la realización de proyectos constituye una nueva etapa de la orientación, lo cual implica su concepción y recurrencia dentro de los límites de una

acción concentrada que es lo que define – según Alvarez (1988) – la esencia de este instrumento de intervención en coyunturas socio-institucionales utilizando una organización de promoción y ejecución que propenda hacia ciertos logros que implique transformaciones vitales en determinada comunidad, desde y a partir de la cual se proyecten y asuman cambios. Por ende, el proyecto dirigido a elevar la calidad de la educación y a hacer pertinente los aprendizajes se entiende teóricamente, desde las ciencias de la acción en estos términos: “la acción es un proceso en el tiempo que se aproxima a un final determinado anticipadamente” (Luckmann, 1992, p. 51).

Consecuente con la anterior definición, el fin del proyecto va hacia la idea de futuro, porvenir, construir, es la experiencia anticipada en el proyecto, el cual es previo a la acción y requiere un tipo de conciencia sobre ésta; es una representación ficticia que contiene la intención de realizar la acción como voluntad. En este caso se distingue el proyecto como anticipo – previsión y la ejecución, cuando se entra en el ámbito interactivo de sus ejecutores. En función de la educación y la orientación, un proyecto es una utopía práctica porque:

... representa lo futuro en el presente, como toda utopía; es práctica porque anticipa el futuro más irreal en el presente que adviene como posibilidad real. En el proyecto, el futuro motiva a las utopías prácticas del presente. En su configuración coinciden estimaciones sobre su ejecución, sus pasos concretos, reflexiones acerca de la consecuencia de los pasos y valoración acerca de la trascendencia del acto partiendo de las expectativas en una relación vital y activa de carácter superior (Luckmann, 1992, p.p. 61 – 62).

Denotado su carácter prospectivo, en cuanto emergente en el presente para concretar la acción en el futuro, cuando se convierte en actos, el proyecto es consecuencia de los efectos de un pasado y de la reacción de los actores cuando se distancian de éste y asumen una nueva historia que se traduce en cambio temporal-coyuntural de las circunstancias en que son afectados los actores y se involucran en ello. La dinámica que genera la asunción de un proyecto es consustancial a las necesidades que lo anteceden y a su contenido como proyecto; de ahí que en su sentido pragmático:

Un proyecto es un conjunto ordenado y articulado de actividades y acciones que, al utilizar combinadamente diferentes tipos de recursos, pretende conseguir un objetivo o resultado previamente fijado, dentro de un espacio y tiempo determinados en función de un proyecto de intervención social (Idañez, 2002, p. 71).

Un proyecto social indica una orientación de la finalidad de cambio que surge de un diagnóstico, y de unos actores, configurando necesidad, voluntad de acción y disponibilidades organizacionales e instrumentales. La condición de su naturaleza social indica – como señala Moreno Posada (1995) – la dirección a la satisfacción de necesidades de una población en educación, alimentación, salud, capacitación, etc. y, aunque implique inversión en dinero, se diferencia de otros dirigidos a la economía, la ciencia y la tecnología en cuanto su desarrollo involucra a actores con cierta especialización académico-profesional. Los proyectos sociales conjugan actores que pueden tener cierta especialización académica y profesional, como los desarrollados en educación, pero requieren del concurso de una gran variedad de actores que le apoyan y se integran en su desarrollo.

Situado en la instancia educativa, un proyecto social alcanza una dimensión estratégica; es decir, una decisión tomada dentro de un sistema en relación a su historia y su situación actual en función de superar deficiencias y alcanzar nuevas formas de garantizar su vigencia (Nadler, 1996). En un sentido decisonal, un proyecto educativo apoya la formación de los escolares y forma también para la participación de otros actores interesados en esta y en fortalecer las escuelas; combina la actividad tradicional enseñanza-aprendizaje con tareas de orden formativo extra-curricular. “El proyecto educativo es una simbiosis entre la tradición pedagógica acumulada por el centro y la necesidad cambiante de ir modificándolo con el tiempo” (Carbonell, 2001, p. 82).

Al suscitarse las modificaciones temporales de un proyecto en la escuela es de considerar que existe, en relación a él, una experiencia en que se generan alcances tanto de las acciones como cambios en los actores que en él participan. Un proyecto social en las escuelas es una oportunidad de aprendizaje social, de cambio al concebir la educación como proceso participativo y de orientación, ofreciendo el marco

preciso para ver traducidas las exigencias sobre estas dos connotaciones que le caracterizan.

Exigencias de Participación y Orientación generadas en el Desarrollo de Proyectos Sociales en Instituciones Escolares: La implantación e implementación de un proyecto social en las escuelas son decisiones que se toman considerando tanto la orientación, legal y normativa en que se sustenta la relación entre esta institución y la sociedad, así como de la concepción de la educación como desarrollo social, según la cual hacer este proceso significa cambio, ya que:

Gracias a la educación se ha hecho creíble la posibilidad de que el proyecto ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la existencia de ciudadanos respetuosos con un orden social más racional (Gimeno, 2001, p. 19).

El proyecto social de transformación social de las escuelas públicas comunitarias en que se integran colectivos para apoyar la labor formativa tiene como eje esencial de exigencia estimular la participación y la orientación dentro del marco de una consensualidad en torno a esa finalidad de racionalidad social. Esta condición es compatible con la perspectiva sociológica de la orientación, en la cual el equipo, grupo o actores que asuman este proceso actúan "... como promotor de cambio y dinamización del centro (...); de cambios instituciones y/o contextuales" (Santana Vega, 1992, p. 92).

Al actuar como promotor de cambio, los actores del equipo de orientación en función del desarrollo de un proyecto social en las escuelas precisan considerar que este "... requiere tiempo, reflexión y consensos obtenidos a partir de coincidencias y divergencias" (Carbonell, 2001, p. 52). Ello significa un aprendizaje participativo que exige ser orientado y verse como un hecho propio a la naturaleza organizativa e integrativa de una intervención ejercida desde el marco de dicho proyecto. En consecuencia, tal consideración alude también a principios de la orientación: "... ser responsable ante el sujeto que se forma y la sociedad; y, la orientación es parte de la

educación, entrelazada con todas aquellas actividades que se desarrollan habitualmente en un centro escolar” (Santana Vega, 1992, p. 37).

Contextualizada dentro de los límites de la responsabilidad, la participación promovida y desarrollada desde la orientación, su desarrollo se concibe en la dinámica de los modelos de interacción social; dentro de las cuales “... la conducta individual es un producto de la interacción social, por ello el interés en el estudio de procesos sociales que conforman lo que se denomina realidad” (Santana Vega, 1992, pp. 106 – 107), reconociendo que uno de sus objetivos consiste en desarrollar procesos democráticos y la relación establecida entre estructura social e institución escolar.

Concibiendo que el desarrollo de un proyecto educativo, o al servicio de la educación, es una experiencia de participación en que se inserta el proceso de orientación, se deduce teóricamente que existe una relación bidireccional entre escuela y comunidad, por lo cual el proyecto transita entre ambas direcciones de acuerdo a este esquema:

Escuela ↔ Proyecto ↔ Comunidad

La escuela como institución que recibe a estudiantes es parte de la organización político-social de una sociedad; por lo cual, en atención a las orientaciones de planes de desarrollo y políticas, desarrolla o asume proyectos de manera autónoma o dependiente en función de elevar la calidad de la educación. Este proyecto se propone a la comunidad que tiene a sus hijos en los planteles para que participen en él; es decir, un conjunto de sujetos promotores propone a otros una idea viable de ser realizada para que la conozcan y deliberen, iniciándose así la participación de modo condicionado y casi imperativo. Pero también, la comunidad, conociendo los problemas de la escuela, se puede integrar en la formulación, propuesta y desarrollo de proyectos de acuerdo con las necesidades e intereses en torno a la formación de los estudiantes.

En las dos direcciones señaladas lo más importante es que la asunción de un proyecto o los programas y actividades que éste plantea sean pertinentes y generen

participación básica o apoyo a la ejecución. Ello es producto de un proceso de comunicación, mediado por intereses comunes que conduce a la integración y acción de los actores que se impliquen en la ejecución de un proyecto específico. Surge de esta coyuntura delimitar las relaciones que se establecen entre orientación y participación, en la cual el primer proceso es condicionante del segundo, en el sentido de que la participación exige ser enfocada como punto de partida y de llegada de la acción transformadora sobre la cual se espera obtener los efectos, la efectividad y pertinencia del desempeño de los actores partícipes de un proyecto

De acuerdo con la naturaleza coyuntural señalada, la relación entre las variables correspondientes a ambos procesos se da de modo comprensivo en los términos de un esquema cuya delimitación es la siguiente:

Orientación ↔ Participación ↔ Orientación

La orientación existe potencialmente al proponerse un determinado proyecto social en la escuela, dirigiéndose hacia actores potencialmente participantes, generando información para conocerlo. En este aspecto surgen expectativas de participación que luego se transforman en realidad participativa, cuando los actores se integran en una dinámica de intervención. Al iniciarse el proceso de estímulo, inducción y promoción de la participación se conocen las necesidades de orientación de los participantes, que el equipo de orientación transforma en estrategias de orientación que, luego surten efectos en los orientados participantes. Coincide este dinamismo con el de la planificación en orientación, la cual:

... se concibe como un proceso flexible y participativo que, partiendo de una formación teórica y del conocimiento de la realidad que se aspira transformar, conduzca al diseño de planes y programas factibles, que involucran consecuentemente a los integrantes de la comunidad en la cual se realiza el proceso y que enfrenten los problemas y necesidades planteados en la orientación en situaciones concretas (Rivera y Vital, 1999, p. 1).

En términos de esta definición, los actores que inicialmente se encarguen de orientar en función de lograr la participación lo hacen desde la perspectiva del conocimiento pragmático, cuyo contenido es el del proyecto a realizar, considerando sus fines, recursos, desarrollo, control y hasta evaluación. En ello se incluye el proceso generador de acciones de integración dado en los nexos establecidos entre escuela y comunidad; de ahí que la orientación está definida en función de promover y generar participación; y esta, a su vez, incida permanentemente en el tipo de orientación, las necesidades, las estrategias y efectos de este proceso. En este contexto es preciso aclarar el significado de los conceptos implicados en la relación orientación – participación:

1. **Expectativas de participación:** Cuando los sujetos de una acción participativa se integran a una situación de participación lo hacen a partir de sus expectativas; estas son previas a dicho proceso y se reflejan en dependencia a factores motivacionales derivados de necesidades. Una expectativa es la esperanza de que ocurra un hecho o conjunto de hechos que satisfaga los deseos de los actores. La expectativa, como parte de la previsión, apunta valorativamente a significados positivos o negativos dados a la experiencia en función de su conocimiento o desconocimiento de la situación.

No existen indicios de que a mayor conocimiento de la situación las expectativas sean mayores, o que a menor conocimiento de ésta la expectativa sea menor. Lo que sí es plausible – dentro de la teoría de la motivación y la acción – es que la participación sea consecuencia de la necesidad y de una motivación para buscar la forma de satisfacer la necesidad (Parsons y Shils, 1979). No obstante, también las expectativas varían de acuerdo con las experiencias de los participantes, sus creencias, el medio social en que se da la expectativa de participación.

Cuando un sujeto de la acción actúa sobre el objeto de ésta para desarrollarla o proyectarla, paralelamente al conocimiento de la situación en que se inserta existen factores que inciden en la formación de expectativas de participación; especialmente si éstas se consideran novedosas, si reportan algo valioso en función de los intereses del actor. Entre los factores que se ponen en evidencia para generar expectativas de participación están la conciencia de la necesidad de participar, la concepción política

de los participantes, sistema de valores, orientación sobre la vida social y tipo de experiencia participativa (Ramírez Camilo, 1993). La participación proyecta valores de cooperación y solidaridad, cuya tendencia a la acción son manifiestamente proyectadas hacia otros actores, facilitándose la integración en equipos de trabajo por problemas de interés.

De acuerdo con Ramírez Camilo (1993) la participación exige la proyección de liderazgos compartidos para establecer tentativamente los proyectos que comprometan a grupos organizados. En similar dirección, Falsborda (1997) señala que la participación está relacionada con expectativas que surgen de la identificación de requerimientos de la comunidad en que se actúa, así como de los fines, técnicas y medios a utilizar en el proceso. Los actores en una comunidad con expectativas de participación conocen en que pueden participar así como las orientaciones de cambio y acción en los proyectos a realizar.

La participación en comunidades, basadas en relaciones de compromiso, contribución y responsabilidad (Davis y Newstrom, 1990), es producto de la promoción de proyectos en el marco de un poder ascendente – como destaca Fadda (1998) – donde se comparten decisiones entre grupos e instituciones. En consecuencia, los actores en comunidades son capaces de asumir sus decisiones en términos de sus expectativas, traducidas en:

- **Interés:** El desarrollo de la acción participativa depende de “la inclinación de ánimo de un actor hacia otro actor, circunstancia, experiencia, cosa, ser o narración que le atrae, conmueve y define su intención” (Sopena, 1996, p. 348). Depende de la importancia o relevancia que éstos tienen para el actor, denotando el grado de significación que reflejan para su desempeño en un momento determinado. El interés a ser determinante en las decisiones y acciones de un actor; pero depende del reconocimiento del objeto de interés para el actor en función de sus necesidades.

El interés mueve al actor, condiciona sus expectativas de participación en experiencias en construcción, en cuanto define “... la esperanza de conseguir algo, si se presenta la oportunidad que se desea u ocurre una eventualidad o suceso que se prevé” (Sopena, 1996, p. 268). Los intereses generan posibilidades de conocer el campo en que se actúa; de ahí que, “uno no puede orientarse sin discriminar objetos,

ni puede discriminarlos a menos que despiertan algún interés, sea en virtud de su significación gratificadora intrínseca, o en virtud de sus relaciones con otros objetos (Parsons y Shils, 1979, p. 91). En consecuencia, el interés por participar depende de la naturaleza de la experiencia en que se participa, su conocimiento, efectos y relaciones con otras experiencias.

- **Deseos:** El sentido del deseo depende del interés; traducido en el "... movimiento u orientación de la voluntad que apetece algo del objeto, persona o situación en que se manifestará la participación" (Sopena, 1996, p. 200). En este sentido, los deseos son condicionados por "... el interés catéctico despertado por las opciones. La discriminación de los objetos es el modo cognoscitivo de la orientación motivacional" (Parsons y Shils, 1979, p. 92).

Los deseos constituyen puntos de partida de naturaleza axiológica conducentes a la formulación de objetivos, propósitos y fines que delimitan la intervención del actor en una situación participativa; definida como aquella experiencia social interactiva en que actores dan respuesta a demandas generadas por problemas, permitiéndole orientarse en forma clara hacia donde, sobre qué y hasta dónde se impulsa la acción. Desarrollar una situación constituye una apropiación de la misma en doble dirección: la primera, aportar sus esfuerzos de desempeño para enriquecer el interés intrínseco del actor; y, la segunda, enriquecer las experiencias aportando para los demás lo que el actor posee o puede desarrollar en términos de valores como solidaridad y cooperación.

- **Iniciativas:** Participar de modo consciente implica asumir iniciativas, ya sean propias o de otros actores demostrándose de modo particular o socialmente establecida o determinada. La iniciativa de participar traduce una decisión de integrarse y hacer efectiva la integración; pero tener la iniciativa original de hacerlo es el punto de partida, tener iniciativas específicas en problemas, situaciones y respuestas demandadas son iniciativas intermedias que conducen a productos finales.

Iniciativa es capacidad y autonomía de emprender, sea de modo individual o colectivo reducida en "... acción de anticiparse a los demás en hacer, decir o proponer algo, indicando el derecho a realizar propuestas" (Sopena, 1996, p. 344). Las iniciativas constituyen elementos de motivación para orientar las acciones en

direcciones en que los actores consideren pertinentes. Sin embargo, las iniciativas reflejan afectivamente la identidad y compromiso del actor con las situaciones y organización en que participan; y ello es esencial al analizar su desempeño, ya que en toda iniciativa "... se acepta o descarta la oportunidad de gratificación o disciplina, evaluándose según sus consecuencias" (Parsons, 1977, p. 497).

Toda iniciativa implica proposición de una acción, por lo cual expresa viabilidad y nivel de realización; es una idea que concretiza el modo de realizar una acción y también la inserción del sujeto en el desarrollo de la misma, ya sea como proponente o como ejecutante. El desarrollo de la participación depende de las iniciativas, a que siempre se emprenden nuevas formas de hacer, de buscar recursos y medios y de garantizar el logro de metas.

2. Orientación en función de la Participación: La intervención de la orientación en el campo de experiencias participativas conduce a reconocer la existencia de una organización que identifica necesidades de orientación, define y organiza estrategias de orientación y se interesa en conocer los efectos de la orientación en los orientados:

Necesidades de Orientación: Una necesidad es una discrepancia entre una situación ideal y una situación real que permite identificar carencias, déficit, síntomas de inconformidad frente a lo que ocurre, debido a la existencia de insatisfacciones de lo que se consideran requerimientos esenciales para realizar determinadas metas del actor participante de cualquier proceso. Si orientar consiste en ayudar a alguien a definirse y tomar una determinada decisión y dirección, de modo que pueda hacerlo en forma clara y convincente, sus necesidades tienen correspondencia con la búsqueda de información.

Cualitativamente – destaca Waslawick (1992) – la información es un conjunto de datos que adquieren sentido en la perspectiva de intereses de un actor; pero esta información que permite realizar la orientación deviene de diversas fuentes a saber: del objeto en que desea proyectar su acción, es decir, saberes que se ha de participar, por lo cual el contenido que define dicho proyecto es la primera fuente de información para el orientado; del propio sujeto que desea participar, en cuanto en él pueden manifestarse dudas que requieren ser aclaradas a través de orientaciones o

deseos de saber en qué consiste la experiencia para tomar decisiones frente a ella; y del conjunto de actores que participan de la orientación y de los propios orientados con quienes compartirá su acción participativa.

De acuerdo con Aguilar Idañez y Ander – Egg (2001) existen necesidades de entendimiento y participación las cuales se vinculan a la realización de proyectos. En términos de necesidades de entendimiento, que implican educar, analizar, meditar e interpretar, se manifiestan en ámbitos de interacción formativa como las escuelas, agrupaciones y comunidades. En términos de participación, cuyas implicaciones están asociadas a necesidades de afiliación, cooperación, proposiciones, compartir, dialogar y acordar, se expresan en ámbitos de interacción participativa como asociaciones. En ambos casos, las necesidades de orientación se proyectan en función del trabajo, la construcción, la invención y la ideación, requiriendo de un saber clarificador de la posibilidad de insertarse en experiencias de participación.

Las necesidades de orientación se presentan en términos de demandas de conocimientos, direcciones, decisiones y acciones a tomar en función de cualquier proyecto. La orientación misma se convierte en necesidad para facilitar tanto el funcionamiento de la organización en que se promueve la participación como de los sujetos que la integran.

Estrategias de Orientación: Reconocidas las necesidades de orientación, corresponde a la organización que promueve o desarrolla el proyecto participativo, establecer o seleccionar estrategias de orientación, es decir, formas o experiencias en que atienden y canalizan las demandas de los sujetos en torno a lo que puede ser y aportar su desempeño.

Una estrategia seleccionada u organizada para orientar es una decisión y una acción para facilitar información, registrar requerimientos de ésta, señalar direcciones de acciones e intervenciones, atender solicitudes y generar interacciones entre participantes de un proyecto. Las estrategias de orientación se sitúan "... en el conjunto de actuaciones y medios técnicos que sólo se garantizan mediante el funcionamiento eficaz de equipos psicopedagógicos de apoyo a la labor diaria de docentes" (Santana Vega, 1992, p. 14); pero también se amplía a otros titulares y personas que ejercen ciertos liderazgos y programas. Tal dirección opera tanto en el

diseño y desarrollo de estos proyectos y programas, y coincide con la característica de apertura y receptividad, según la cual se atiende "... a lo que sucede en el entorno social, tratando que su acción abarque a sectores cada vez más extensos y prioritarios de la población..." (Gutiérrez, 1995, p. 5).

Las estrategias de orientación se refieren al suministro y procesamiento de información pertinente sobre el desarrollo de proyectos y programas, así como la atención personal de quienes demuestren interés en recibir información y aclarar dudas. Se trata de un proceso comunicacional, a partir del cual se van:

... seleccionando y difundiendo mensajes oportunos e integrales utilizando canales diversos, de cobertura amplia, de manera que los orientados puedan contar con elementos de información suficientes para encauzar la toma de decisiones (...). Esta ampliación implica su capacidad de atención. Además de asesoría individual y de trabajo, es fundamental el uso de medios de comunicación (...). Se requiere de mecanismos de colaboración interinstitucional con dependencia de sectores sociales e instituciones que trasciendan lo individual y otorguen a la orientación el carácter social que demanda la situación actual (Gutiérrez, 1995, pp. 6 – 7).

Estratégicamente, la orientación ya no es competencia exclusiva de profesionales en el área. Profesores y autoridades educativas en equipos multidisciplinarios son capaces para hacerlo; pero, también, en esa perspectiva se incluyen otros sectores que se integren de manera directa e indirecta en la realización de la educación. Esta orientación, según Davis y Newstrom (1996, p. 509) es participativa o cooperativa, caracterizándose por una relación entre orientados y orientadores, bajo un marco cooperativo de ideas que ayuda a resolver los problemas planteados por el orientado. Ello implica saber escuchar, ofrecer conocimiento y aclaraciones y dar punto de vistas diferentes; aplicando el reforzamiento, la comunicación, desahogo emocional y pensamiento claro.

Efectos de las Estrategias de Orientación: Toda estrategia estará dirigida a sentir determinados efectos en sujetos y en proceso orientados en función de metas definidas por una organización que desarrolla proyectos y programas. Los efectos se perciben en cambio de situaciones y satisfacciones de los sujetos que reciben

orientación, lo que significa la evidencia de un impacto en su modo de ver, desempeño y cambio cualitativo esencialmente progresivo.

El efecto es un criterio que permite evaluar la precisión y conveniencia de una acción sobre el objeto afectado (Álvarez, 1988). En ello, la causa o móvil produce una consecuencia, dejando una impresión de cambio en la situación, el cual es previsto por los actores interesados en cambiarla, a través de un proceso de intervención social que aspira ser efectivo, especialmente cuando se trata de "... crear relaciones y conexiones entre individuos y grupos, de modo que éstos descubran las necesidades que tienen en común y las ventajas que pueden obtener del esfuerzo conjunto" (Aguilar Idañez, 2002, p. 61).

Los efectos de estrategias de orientación se reflejan en la manera y dirección de incidencia de informaciones y asesorías en la toma de decisiones y clarificación de dudas y situaciones, las directrices que reciben en relación a lo que hacen los participantes orientados, la satisfacción de solicitudes de información, así como los intercambios de ideas e interacciones producidas en la integración y realización de experiencias dentro de programas y proyectos socio-educativos.

Percibir efectos de estrategias de orientación significa identificar no sólo lo que hacen los orientados sino cómo lo hacen, en un marco de la calidad del proceso de orientación, la cual se asume en función de la optimización de servicios de orientación y la elaboración y ejecución de planes de mejora de servicios a las comunidades" (Álvarez Rojo, 2003, p. 2). Declarar efectos de estrategias de orientación consiste en identificar, analizar y evaluar cambios, determinar obstáculos que los restringen, cambios y factores que los hacen posible, a fin de tomar decisiones de mejoramiento dentro de un modelo de cambio participativo en que los beneficiarios y ejecutantes del programa se sientan transformados en virtud de las transformaciones ambientales que el mismo ejerce sobre una realidad y problema en superación.

Proyecto Educativo Integral Comunitario como Ámbito de Participación y Orientación

El Proyecto Educativo Integral Comunitario es un instrumento de planificación inscrito dentro de la amplitud curricular en la Educación desde los planteles educativos, que pretende viabilizar y encauzar la participación protagónica, por lo cual la inserción en ello de la orientación es una necesidad ineludible; en cuanto, sólo a partir de ésta pueden los actores participantes en su desarrollo estar consciente hacia dónde, por qué, para qué, con qué, y cómo se despliegan sus acciones constructivas en una nueva realidad escolar.

Se plantea con un enfoque humanista social, a ser desarrollado en los niveles de Educación Básica, hoy Educación Primaria(LOE, 2009), y en sustitución del Proyecto Pedagógico Plantel, el Ministerio de Educación,(1996), al asumir el precepto constitucional de “Educación Integral y de Calidad para todos y todas”, define al proyecto en referencia “... como un proceso en permanente construcción colectiva, tratando de prolongar a través de él la vida de la institución que, a partir de su identidad, va construyendo continuamente su visión institucional” (MECD, 2002, p. 2).

En ese proceso de construir y desarrollar un proyecto para desarrollar el proceso educativo en cada año escolar, cada escuela adquiere un papel protagónico considerándose como núcleo organizacional que responda desde sus fortalezas como agente de cambio en los procesos sociales que condicionan su desarrollo. En ese respecto se destaca que la organización escolar “... tiene la capacidad y autonomía de generar sus propias dinámicas y procesos, formas de comunicación, uso de técnicas, métodos de gestión, etc., que no dependen de factores externos, sino del enfoque para la organización de la vida escolar que le imprimen los actores de la comunidad educativa” (MECD, 2005, p. 1).

La autonomía y capacidad aludida para la gestión aplicada al desarrollo recae en el Consejo General del Plantel, conformado por la dirección, docentes y miembros de la comunidad educativa, además del apoyo de los consejos comunales en un proceso

de participación popular y comunal. De esta manera, se aspira concebir a dichos actores como constructores del conocimiento sobre las realidades y necesidades que pretenden superar, considerando "... las relaciones que se suscitan entre alumnos y docentes, entre padres, entre alumnos y entornos, entre actores de las escuelas y la comunidad, entre docentes, administrativos y obreros en todos los espacios y momentos que desarrolla la escuela" (MECD, 2005, p. 1).

De acuerdo al desarrollo continuo y progresivo de la escuela, al atender sus problemas fundamentales, ésta va construyendo soluciones y ejerce un efecto participativo esencialmente dentro de un proceso de integración comunitario, permitiendo abrir espacios de participación hacia los cuales los responsables que asumen el proyecto orientan permanentemente a quienes se incorporan al desarrollo de este instrumento de carácter pedagógico, organizacional y funcional.

En la apertura de estos espacios de participación y el ejercicio de una orientación capaz de garantizar la pertinencia de las construcciones colectivas, desde el Proyecto Educativo Integral Comunitario es preciso considerar la realidad institucional, sus carencias, recursos, potencialidades, debilidades y características en la planificación y desarrollo de acciones de aprendizajes, culturales, recreativas, deportivas, artísticas, tecnológicas, científicas y sociales en el marco de la integración y la cooperación. Por ende, es pertinente que, en función de incrementar la participación socio-comunitaria, se precisen de orientaciones direccionadas a los participantes sobre la consistencia del proyecto, atención a sus solicitudes participativas, promoción y estímulo a la integración de los participantes y suministro de información en función de intereses de participar en el proceso implicado en el proyecto.

Si bien el Proyecto Educativo Integral Comunitario es un instrumento técnico, pedagógico y organizacional, su direccionalidad plantea la necesidad de atender las carencias cognoscitivas sobre su consistencia, las carencias organizacionales y las demandas de información y conocimientos particulares que se expresen por parte de los actores que en él se insertan. Ello es esencialmente condicionante para el logro de la integración y cooperación, a partir de las cuales, dichos actores:

Construyen un lenguaje común; reflexionan acerca de las relaciones existentes; identifican, reflexionan y explican fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas; asumen compromisos de acciones y viabilizan dichas acciones; transforman las acciones de acuerdo con resultados posibles; y reflexionan sobre lo actuado para alimentar la construcción del lenguaje común (MPPE, 2007, p. 2).

Tales alcances suponen participación, encuentros, acciones compartidas, manifestación de disposiciones hacia el compromiso, colaboración y asunción de responsabilidades en un marco de interacciones sociales constructivas, en lo cual el proyecto permite una escuela caracterizada por la colaboración e identidad como organización, haciendo factible alcanzar los aspectos esenciales que le definen: integralidad, en cuanto la institución y la gestión educativa son espacios de un proceso integral; heterogeneidad, en cuanto el plantel y la gestión educativa son procesos de interacción de actores y autores; y construcción compartida, en cuanto proceso colectivo y permanente” (MPPE, 2007, p. 3).

En su connotación finalística, y de acuerdo con las orientaciones constitucionales y legales en educación, el Proyecto Educativo Integral Comunitario se orienta hacia: “la construcción colectiva de significados para conseguir una institución deseada, la identificación y transformación de la cultura organizacional de la escuela, y la creación de condiciones para asumir la construcción colectiva y permanente de sus actores” (MPPE, 2007, p. 3). Por ello, atendiendo a su carácter instrumental y organizacional, elementos básicos para orientar a los participantes y ejecutores, es preciso considerar los momentos que definen su construcción:

1. **Identidad:** Historia de la escuela, contexto, actores y autores, misión, comunidad de entorno, organización, funcionamiento, planta física y dotación.

2. **Visión institucional:** La escuela deseada en perspectiva futura, característica y organización a corto plazo.

3. **Análisis situacional:** Identificación y análisis colectivo de las limitaciones y fortalezas escolares.

4. **Compromisos para la acción:** Incorporación integrada activa y constructiva de un trabajo transformador.

El desarrollo del proyecto implica atender múltiples espacios que cualifican la acción organizacional colectiva. En este sentido, para pasar de una escuela que se tiene a una escuela que se desea, las acciones proyectadas se enmarcan en diferentes componentes en que la escuela, como espacio físico - social y de desarrollo de un currículo abierto a la vida y al logro de altas finalidades educativas diversas se proyecta al despliegue de experiencias en función de: su uso como espacio comunal, como espacio productivo, de creatividad, de salud y vida, de innovaciones educativas, de comunicación alternativa, de tecnología de información y comunicación, de encuentro comunitario de paz, de diversidad e interculturalidad y de espacio comunal.

En el marco de las dinámicas que puedan surgir de un proyecto educativo Integral Comunitario, signado por la integralidad y la construcción colectiva, los espacios de orientación en función de la participación, manifiestan interacciones e interrelaciones entre agentes educativos que organizan y desarrollan su actividad en un amplio apoyo para alcanzar objetivos en grado óptimo y pertinente. Por ello la acción escuela –comunidad se manifiesta en el enriquecimiento de la acción docente, en el currículo, la investigación y la acción reflexiva transformadora de la realidad escolar.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Diseño de Investigación

Considerando que un diseño se corresponde con las estrategias y acciones a seguir para responder a las preguntas planteadas en una investigación, en el presente estudio se aplicó la modalidad de diseño no experimental; el cual "...se realiza sin manipular deliberadamente variables (...); no hacemos variar intencionalmente las variables independientes, sino observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 189).

Kerlinger (1992) señala que tal diseño tiene carácter ex post facto, en cuanto las acciones y sus consecuencias ya han ocurrido, y porque no se controlan las variables o se asignen aleatoriamente a sujetos y condiciones. En este respecto, al pretender analizar desde la orientación el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en una institución escolar de la educación primaria, se asume un campo de una situación objeto en un contexto organizacional determinado en que participan actores específicos como directivos, docentes y representantes de escolares, coincidiendo con la categorización de investigación de campo, señalada por Barrios (2005), en cuanto los datos se recogen directamente de la realidad y de sujetos que han vivido la experiencia que interesa investigar.

Tipo de Investigación

Dentro de la modalidad de diseño no experimental se adoptó la categoría de

investigación descriptiva, la cual se aplica cuantitativa y cualitativamente a la indagación de la incidencia en que se manifiestan una o más variables, después de ser discriminadas en grupos de personas y proporcionar su descripción e interpretación. Este tipo de orientación se refiere a un proceso de "... exponer los componentes del fenómeno a situación haciendo enumeración detallada de sus características, rasgos y atributos; carácter apreciado y buscado cuando sus manifestaciones concretas y precisas no son bien conocidas" (Bordeleau, 1997, p. 53).

Variables Consideradas en la Investigación

En función de las interrogantes formuladas en el Planteamiento del Problema, las variables o aspectos de la situación objeto de la investigación se definen en los términos siguientes:

Definición de Variables

| Variable Nominal | Variable Real | Indicadores |
|--|---|--|
| 1. Estrategia de Orientación Definición Conjunto de tareas y actividades asumidas en función de incorporar a la comunidad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario. | 1.1 Direcciones proporcionadas a participantes. 1.2 Atención a solicitudes de participación. | 1.1.1 Definición de tareas y actividades a participantes. 1.1.2 Definición de formas y procesos en función de integrarse al Proyecto. 1.1.3 Asignación de papeles o funciones a los participantes. 1.2.1 Receptividad de inquietudes e intereses de docentes, representantes y consejos comunales sobre la participación. 1.2.2 Aclaración de dudas acerca de experiencias y espacios participativos en el Proyecto. 1.2.3 Suministro de información requerida por el participante. |

| Variable Nominal | Variable Real | Indicadores |
|---|--|--|
| | 1.3 Estímulo a la integración de participantes. | 1.3.1 Reconocimiento a iniciativas para asumir tareas dentro del Proyecto. 1.3.2 Integración en equipos de trabajo con otros participantes. 1.3.3 Orientación flexible y libre para incorporarse al Proyecto. 1.3.4 Facilidad para participar en la toma de decisiones en el desarrollo del Proyecto. |
| | 1.4 Suministro de información en función de la participación. | 1.4.1 Tipo y contenido de información dirigida a participantes. 1.4.2 Agentes informantes dentro del Proyecto. 1.4.3 Momentos o circunstancias de difusión de la información. 1.4.4 Medios y experiencias utilizados en la difusión de la información. 1.4.5 Valoración de la información difundida sobre el Proyecto. |
| <p>2. Participación de la Comunidad dentro del Proyecto.</p> <p style="text-align: center;">Definición</p> <p>Tendencia de la comunidad a integrarse dentro del Proyecto demostrando actitudes favorables hacia el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.</p> | 2.1 Disposición hacia el compromiso frente al desarrollo del Proyecto. | 2.1.1 Asunción de tareas y actividades voluntariamente. 2.1.2 Manifestación de interés hacia problemas y necesidades del plantel. 2.1.3 Integración de equipos y comisiones de trabajo. |
| | 2.2 Motivación a la colaboración | 2.2.1 Aporte de ideas e iniciativas para mejorar el trabajo escolar. 2.2.2 Aporte de ideas para solución de problemas en el trabajo comunal. 2.2.3 Persistencia en proposición de ideas. 2.2.4 Manifestación de estímulo hacia el trabajo en función del Proyecto. |
| | 2.3 Responsabilidades asumidas por participantes. | 2.3.1 Asistencia frecuente a actividades de apoyo al Proyecto en la escuela. 2.3.2 Asistencia a actividades de apoyo al Proyecto desarrolladas fuera de la escuela. 2.3.3 Asunción de tareas de orientación y desarrollo del Proyecto. |

| Variable Nominal | Variable Real | Indicadores |
|---|---|--|
| | 2.4 Relación con experiencias participativas. | 2.3.4 Cumplimiento de tareas asumidas con el desarrollo del proyecto. 2.4.1 Percepción de eventos y situaciones de participación desarrollados en el plantel. 2.4.2 Adscripción a eventos y situaciones de participación en función del desarrollo del Proyecto. |
| <p>3. Estrategias de participación.</p> <p style="text-align: center;">Definición</p> <p>Proyección de actores de participación en términos de oportunidades y experiencias a ser desarrolladas en el Proyecto Educativo Integral Comunitario.</p> | 3.1 Deseabilidades sobre percepción y conocimiento del Proyecto. | 3.1.1 Discusión sobre áreas y experiencias de desarrollo del Proyecto. 3.1.2 Identificación y evaluación de problemas. 3.1.3 Identificación con la solución de problemas en el plantel. 3.1.4 Búsqueda de soluciones a problemas del plantel. 3.1.5 Promoción y utilización de la escuela como espacio de desarrollo de actividades en función del Proyecto. 3.1.6 Promoción y utilización de la escuela para conformar equipos de trabajo para mejorar los aprendizajes. |
| | 3.2 Deseabilidades sobre intereses particulares acerca de impactos en la implantación del Proyecto. | 3.2.1 Cambio en la condición de participante dentro del Proyecto. 3.2.2 Cambios organizacionales y funcionales en el plantel. 3.2.3 Desarrollo de experiencias novedosas de aprendizaje escolar. 3.2.4 Promoción de cambios en el ambiente físico de la escuela. 3.2.5 Cambios en el ambiente comunicacional en el plantel. 3.2.6 Cambios de relación entre escuela y comunidad circundante. |
| | 3.3 Valoración sobre deseabilidades de participación en el Proyecto. | 3.3.1 Satisfacción de expectativas durante el desarrollo del Proyecto. 3.3.2 Razones o criterios de satisfacción de expectativas. 3.3.3 Razones o criterios de insatisfacción de expectativas. 3.3.4 Expectativas o deseos a ser satisfechos a corto o mediano plazo. |

| Variable Nominal | Variable Real | Indicadores |
|---|---|--|
| <p>4. Necesidades de orientación en función de desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.</p> <p style="text-align: center;">Definición</p> <p>Reconocimiento de carencias vinculadas al rol de participante dentro del Proyecto.</p> | 4.1 Satisfacción de carencias cognitivas sobre el Proyecto. | <p>4.1.1 Concepción del Proyecto como espacio de acción y solución de problemas educativos.</p> <p>4.1.2 Formas metodológicas de desarrollar el trabajo comunitario.</p> <p>4.1.3 Formas y modalidades de participar en el Proyecto.</p> |
| | 4.2 Satisfacción de carencias sobre organización del Proyecto Educativo Integral Comunitario. | <p>4.2.1 Modo de integración en función del trabajo comunitario.</p> <p>4.2.2 Realización del trabajo comunitario.</p> <p>4.2.3 Coordinación del trabajo comunitario.</p> <p>4.2.4 Estructura y componentes del desarrollo del Proyecto.</p> |
| | 4.3 Satisfacción de carencias particulares sobre participación en el Proyecto. | 4.3.1 Demandas o solicitudes de conocimiento e información necesarios para el desarrollo del Proyecto. |

Técnicas e Instrumento de Recolección de Datos

Técnica: La técnica o procedimiento a partir de la cual se recabó la información relativa a las variables señaladas es la encuesta. Esta es definida como experiencia de recoger, directamente de actores vinculados a un hecho o situación, la información que se requiere para resolver las interrogantes acerca de una realidad que se desconoce. Sabino (2001) señala que consiste en preguntar por escrito a un informante lo que se desea saber acerca de un hecho, de modo directo y recurriendo tanto a su memoria y valoración del mismo, en función de construir un conocimiento relativo del objeto de análisis o evaluación.

En esta investigación se aplicó una encuesta sobre orientación de la comunidad en función de conocer sus impactos en la participación social organizada vinculada a la ejecución del Proyecto Educativo Integral Comunitario. La finalidad de esta aplicación radica en obtener un panorama descriptivo de esta experiencia que sirva de base, tanto al conocimiento de dicha experiencia, como al esbozo preliminar de un modelo de orientación participativa aplicable a este tipo de proyecto.

Instrumento: El formato o medio de papel y lápiz a través del cual se recabó la información a través de la encuesta fue cuestionario. Un cuestionario – refiere Ander-egg (1995) – consiste en registrar en ítems cerrados, abiertos o dicotómicos un conjunto de diferencias cualitativas (medición nominal) y cuantitativas (ordinal y por rangos), de interés en la descripción de una situación o hecho en que se están involucrando los participantes discriminados en función de un hecho concreto.

El cuestionario en referencia (Ver Anexo) se dividió en cuatro partes: estrategias de orientación percibidas por la comunidad, efectos percibidos de las estrategias en términos de participación, expectativas de participación y necesidades de orientación. Con ello se recogió información desagregada para abordar sus incidencias y relaciones en términos del conocimiento y decisiones sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario en el plantel.

Validez del Instrumento de Recolección de Datos

Definiendo por validez el grado en que un instrumento mide realmente aquello que se pretende abstraer y representar, se adaptó como criterio de esa exigencia la validez relacionada con el contenido. Este criterio se refiere al “... reflejo de un dominio específico del contenido de lo que se mide” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 191); es el grado cuantitativo o cualitativo de representación de los conceptos relativos a las variables objeto de medición, recurriendo a observaciones de expertos en la materia que permitan juzgar su consistencia y pertinencia en función de los objetivos de la investigación.

El cuestionario está basado en información normativa, por lo cual posee de antemano, una validez de carácter documental pertinente al objeto y proceso en estudio. No obstante, fue sometido a un proceso de validación por dos evaluadores y un profesor en metodología considerando como criterios la estructura de diseño, la claridad de la redacción, la pertinencia y precisión de los ítems, así como la pertinencia de éstos respecto a la operacionalización de las variables y los objetivos.

El procedimiento de validación fue el de codificación de expertos consistente en una lectura y análisis de ítems, con una hoja de observación en que se registraron modificaciones de ítems, aprobación o rechazo. En caso de coincidencia aprobatoria de los tres expertos, el ítem permaneció fiel en su redacción. En caso de rechazo de los tres era reformulado totalmente; y en caso de rechazo de uno o dos se revisaba la redacción, presentándose nuevamente. También se realizó una prueba piloto con cinco (5) docentes y dos (2) representantes de otra institución para verificar la capacidad del instrumento para recabar la información. Los ítems sujetos a revisión fueron el 4 y 9 de la primera parte del instrumento; el 2, 6 y 10 de la segunda parte; el 6 y el 11 de la tercer parte; y el 2 de la cuarta parte.

Población y Muestra Objeto de Recolección de Datos

Población: El universo o totalidad de sujetos que sirvieron referencialmente como fuente de información en el caso de la Institución Unidad Educativa Distrital Sucre – Santa Rosalía – Caracas, estuvo conformada por un conjunto humano finito y variado conformado por los estratos directivo, docentes y comunidad de padres y representantes, además de personas y organizaciones que apoyan el desarrollo escolar. En este sentido se contemplaron tres (3) directivos, 30 docentes, un (1) Consejo Comunal de apoyo y los padres y representantes de la comunidad educativa.

Muestra: La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico. Este se caracteriza en cuanto “... no sigue el proceso aleatorio y la muestra no es total y absolutamente representativa de la población, ni las conclusiones puedan generalizarse; caracterizándose porque el investigador selecciona su muestra siguiendo criterios en función de los fines del estudio a realizar” (Canales, Alvarado y Pineda, 1999, p. 155). La modalidad muestral adoptada es la selección intencional-accidental, fijando como criterio la selección de sujetos o unidades típicos de la población en términos de su condición participante de la experiencia. En este sentido se intentó seleccionar a todos los directivos y docentes, los representantes del consejo comunal, los padres y representantes que

mantienen contacto permanente con la escuela. Sin embargo, la selección se realizó solamente con quienes acudieron al plantel y devolvieron el instrumento para el momento de solicitud. La conformación de la muestra definitiva, de carácter estratificado, quedó conformada de la manera siguiente:

Cuadro 1

Muestra de Actores Participantes en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario Desarrollado en la Unidad Educativa Distrital Sucre - Caracas

| Estratos | Instrumentos entregados | Instrumentos recibidos | % |
|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------|
| Personal Directivo | 3 | 0 | 0,00 |
| Personal Docente | 25 | 15 | 60,00 |
| Padres y Representantes | 15 | 9 | 60,00 |
| Participantes del Consejo Comunal | 12 | 6 | 50,00 |
| Σ | 55 | 30 | 54,54 |

La muestra definitiva refleja un porcentaje casi equivalente a la mitad de los seleccionados previamente, quedando expresada en treinta participantes del turno de la mañana en el cual laboraba la autora de la investigación. Cabe destacar que el personal Directivo se tabuló en la categoría docente.

Procedimientos de la Investigación

La realización de la investigación abarcó las etapas que a continuación se especifican:

1. Elaboración de las bases teóricas del estudio, considerando los tópicos enunciados, recurriendo a un arqueo bibliográfico, la selección y análisis documental y la exposición de contenidos construidos.

2. Diseño y validación del instrumento (cuestionario) en función de la recolección de datos.

3. Aplicación del instrumento a la muestra seleccionada.

4. Tabulación y procesamiento estadístico de la información representada.

5. Análisis e interpretación de resultados obtenidos.

6. Formulación de conclusiones, recomendaciones e interpretación de expectativas de participación en función de un modelo de orientación al Proyecto Educativo Integral Comunitario.

Técnicas de Análisis Estadístico Utilizadas

Por tratarse de un estudio esencialmente descriptivo, al no existir supuestos acerca de la población y muestra, la estadística utilizada se basó en estadísticos como las frecuencias relativas (fr), frecuencias absolutas (fx%), media y modo que, como medidas de tendencia central, permiten identificar tendencias de predominio y caracterización de los datos en función de incidencias identificadas y contrastadas entre sí y con fundamentos teóricos y normativos sobre el problema.

Además de estos estadísticos, se utilizó un índice para el análisis y valoración de la tendencia de cumplimiento y proyección de los ítems, el cual se construyó sobre la base de una escala de índices ponderados (Rodríguez, 2001), aplicable tanto a las expectativas de participación como al resto de los ítems. La escala en cuestión es la siguiente:

| Categorías | Intervalos | Porcentajes de tendencia |
|-------------------|-------------------|---------------------------------|
| Muy alto nivel | De 3,00 a 2,41 | Entre 100,00 y 80,33 |
| Alto nivel | De 2,40 a 1,81 | Entre 80,00 y 60,33 |
| Mediano nivel | De 1,80 a 1,21 | De 60,00 y 40,33 |
| Bajo nivel | De 1,20 a 0,61 | De 40,00 y 20,33 |
| Muy bajo nivel | De 0,60 a 0,01 | De 20,00 y 0,33 |

Esta escala permite discriminar la orientación de la tendencia e incidencia de los datos y su significado cualitativo para efectos valorativos de lo que se está realizando dentro del Proyecto Educativo Integral Comunitario. El cálculo del índice se efectúa asignando una escala de tres a cero para ser dividida en cinco intervalos con sus correspondientes porcentajes. Como se observa, por ejemplo, en el cuadro 15. La frecuencia de datos correspondientes a los valores 3, 2, 1 y 0 se multiplican por su número ponderado, y la sumatoria de estos se divide entre el número de la frecuencia de los sujetos considerados en la muestra (15), resultando un índice (I), que se contrasta con la escala anterior.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

**Tareas y Actividades de Orientación Desarrolladas en la Unidad Educativa
Distrital Sucre – Caracas en función de lograr la Participación de la Comunidad
en el Proyecto Educativo Integral Comunitario**

Cuadro 2

**Direcciones Proporcionadas a los Participantes de la Comunidad de la Unidad
Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto
Educativo Integral Comunitario**

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{x} \sum A$ % |
|--|-----------|-----------|----------|------------------------|--|-----------|----------|------------------------|-----------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 1. Dirección de la participación definiéndoles tareas y actividades a realizar. | 5 | 8 | 2 | 5/15 33,33 | 9 | 4 | 2 | 9/15 60,00 | 46,66 |
| 2. Especificación de procesos y formas en que pueden participar los actores de la comunidad. | 6 | 7 | 2 | 6/15 40,00 | 11 | 3 | 1 | 11/15 73,33 | 56,66 |
| 3. Asignación de papeles o función dentro del Proyecto. | 4 | 9 | 2 | 4/15 26,67 | 7 | 6 | 2 | 7/15 46,66 | 36,66 |
| Σ | 15 | 24 | 6 | 15/45 33,33 | 27 | 13 | 5 | 27/45 60,00 | 46,66 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (o). Porcentaje de A (%A)

La media de direccionalidad proporcionada a los participantes (46,66%) se ubica entre los intervalos porcentuales 60,00 – 40,33%, situándose en una tendencia a mediana incidencia, lo cual significa que no se ha dedicado el énfasis necesario a ofrecer dirección a los principales actores para su inserción en el desarrollo del

proyecto. Sin embargo, existen diferencias entre los estratos docente y representantes - Consejos Comunales, en cuanto la direccionalidad que debe ejercer la Dirección y el Consejo que impulsa el proyecto refleja una tendencia a la menor incidencia (33,33%) en comparación con una mediana incidencia (46,66); en cuanto ambos porcentajes se ubican entre 40,00 y 20,33% y entre 60,00 y 40,33% dentro de la escala asumida, concluyéndose que la direccionalidad tiende a ser relativamente mayor en representantes y consejo comunal, lo cual es de esperarse ya que los docentes forman parte del equipo promotor del proyecto.

Así mismo, se observan diferencias entre las direccionalidades, predominando en ello la especificación de formas y procesos de participación (56,66%) en mediano nivel (entre 60,00 y 40,03%). De ello se infiere que la direccionalidad tiende a ser mayor en Representantes y miembros de Consejos Comunales, indicando así una tendencia de mayor influencia sobre dicho estrato en función de dirección para la participación.

Cuadro 3

Atención a Solicitudes de los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{x} \sum A$ |
|---|-----------|-----------|----------|------------------------|-------------------------------------|-----------|----------|------------------------|------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 4. Evidencia de receptividad sobre los intereses de participación por directivos y encargados del Proyecto. | 7 | 6 | 2 | 7/15 46,66 | 10 | 3 | 2 | 10/15 66,66 | 56,66 |
| 5. Aclaración de dudas acerca de espacios y experiencias de participación en el Proyecto. | 5 | 7 | 3 | 5/15 33,33 | 9 | 4 | 2 | 9/15 60,00 | 46,66 |
| 6. Suministro de información sobre el Proyecto cuando lo requiera el participante. | 8 | 3 | 4 | 8/15 53,33 | 10 | 3 | 2 | 10/15 66,66 | 60,00 |
| Σ | 20 | 16 | 9 | 20/45 44,44 | 29 | 10 | 6 | 29/45 64,44 | 54,44 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (o). Porcentaje de A (%A)

La media en cuanto a atención a solicitudes de participantes en función de su inserción en el proyecto alcanza un valor de 54,44%, también ubicándose entre los intervalos 60,00 y 40,03 y considerándose en mediana incidencia. Esto significa que la estrategia de atención a solicitudes de los participantes expresa un cumplimiento relativo. En términos específico, la media de atención es superior en el estrato de representantes y Consejo Comunal (64,44 frente a 44,44%) identificando una tendencia hacia alto cumplimiento y otra hacia mediano cumplimiento, de acuerdo con la escala asumida en el análisis. Al igual que en el cuadro anterior, el último estrato resulta más atendido por los organizadores del proyecto, predominando en ello una atención cuasi uniforme en los tres ítems que caracterizan la atención a la solicitud; pero en el caso de los docentes las variaciones de los promedios son diferencialmente notables, lo que permite inferir que la estrategia de atención a solicitudes no se cumple en éstos, lo que resulta discrepante respecto a las exigencias normativas del proyecto.

Cuadro 4

Estímulo a la Integración de los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{x} \sum A$ |
|---|-----------|-----------|----------|------------------------|-------------------------------------|-----------|----------|------------------------|------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 7. Reconocimiento y estímulo para asumir funciones o tareas por iniciativas propias. | 3 | 10 | 2 | 3/15 20,00 | 7 | 6 | 2 | 7/15 46,66 | 33,33 |
| 8. Integración en equipos de trabajo con otros participantes en el Proyecto. | 3 | 11 | 1 | 3/15 20,00 | 8 | 5 | 2 | 8/15 53,33 | 36,66 |
| 9. Orientación con flexibilidad y libertad para incorporarse al Proyecto. | 5 | 8 | 2 | 5/15 33,33 | 10 | 3 | 2 | 10/15 66,66 | 50,00 |
| 10. Facilidad de participación en la toma de decisiones durante el desarrollo del Proyecto. | 5 | 8 | 2 | 5/15 33,33 | 10 | 3 | 2 | 10/15 66,66 | 50,00 |
| Σ | 16 | 37 | 7 | 16/60 26,66 | 35 | 17 | 8 | 55/60 58,33 | 42,50 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (o). Porcentaje de A (%A)

Respecto a la estrategia de estímulo a la integración de los participantes en el desarrollo del proyecto, la media de los datos (42,50%) evidencia una tendencia hacia la mediana incidencia, en cuanto dicho valor se ubica entre los intervalos 60,00 y 40,03% de la escala asumida. Ello significa que el equipo encargado de organizar el proyecto está asumiendo dicha estrategia para mantener la participación en el proceso de implantación de este instrumento.

Existen diferencias en cuanto a la actitud de estímulo entre docentes, representantes y Consejos Comunales, con medias de 26,66 y 58,33%, lo que indica que estos últimos son tomados relativamente, más en cuenta, para los efectos de su incorporación al proyecto. En términos específicos, las estrategias más atendidas son la orientación con flexibilidad y libertad respecto a la integración y la facilidad relativa de participación en la toma de decisiones que, en el último estrato alcanzan valores de 66,66%, siendo menos atendidas el reconocimiento y estímulo y la integración en equipo de trabajo, con 46,66% y 53,33% y respectivamente. De ello se infiere que estratégicamente el estímulo a la integración se realiza en forma limitada.

Cuadro 5

Tipo de Información Suministrada a los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|---|----------|-------------------------------------|----|--------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| 1. Objetivos y actividades del Proyecto. | 5 | 0 | 5 | 22,70 |
| 2. Rescate de valores a través de la participación. | 1 | 0 | 1 | 4,54 |
| 3. Ideas elementales sobre el Proyecto. | 2 | 1 | 3 | 13,62 |
| 4. Líneas de acción general del Proyecto. | 1 | 0 | 1 | 4,54 |
| 5. Actividades a desarrollar en comunidad. | 2 | 2 | 4 | 18,16 |
| 6. Recuperación ambiental del plantel. | 0 | 3 | 2 | 13,62 |
| 7. Áreas y necesidades de acción. | 1 | 2 | 3 | 13,62 |
| 8. Organización de la comunidad. | 0 | 2 | 2 | 9,08 |
| Σ | 12 | 10 | 22 | 100,00 |

En función de las respuestas obtenidas en este ítem, de carácter abierto, referido al tipo de información suministrado por los organizadores del proyecto, se evidencia una dispersión de información señalada por pocos participantes. De acuerdo con las frecuencias obtenidas, no existen diferencias de respuestas entre ambos estratos (12 y 10 respuestas respectivamente), las cuales se orientan por el predominio jerárquico de sus porcentajes hacia objetivos y actividades del proyecto (22,70) según los docentes, y actividades a desarrollar en la comunidad (18,16) según docentes y representantes y Consejos Comunales.

El resto de los enunciados de respuestas expresadas refieren ideas elementales sobre el proyecto, recuperación ambiental del plantel, áreas y necesidades de acción, con 13,62%. No obstante, el tipo de información se corresponde con el proyecto y su desarrollo, aún cuando no se señalen forma consensuada y reconocida por la mayoría de los participantes.

Cuadro 6

Entidad u Organización que Suministraron Información a la Comunidad Participantes de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|------------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| Personal Directivo (Directora) | 8 | 5 | 13 | 52,00 |
| Directivo y Comisión del PEIC | 2 | 2 | 4 | 16,00 |
| Comisión del PEIC | 2 | | 2 | 8,00 |
| Maestro de la escuela | | 4 | 4 | 16,00 |
| Miembro del Consejo Comunal | | 2 | 2 | 8,00 |
| Σ | 12 | 13 | 25 | 100,00 |

Relacionado con los actores implicados en la entidad u organización que suministraron información a los participantes, los resultados del cuadro N° 6 ponen en evidencia el predominio del personal directivo, según 52,00% de las respuestas en

ambos estratos, el personal directivo y comisión del PEIC (16,00%), maestro de escuela (16,00%), la Comisión del PEIC y Miembro del Consejo Comunal (8,00%) respectivamente.

De estos datos se reconoce el predominio informacional por parte de la Dirección, con 17 respuestas (68,00%), evidenciando concentración en este titular de esta competencia; teniendo los restantes actores una participación restringida, lo que conlleva a reconocer una deficiencia en el proceso comunicacional y de difusión de información a la comunidad, bajo una relación de orientación directiva, lo cual contradice la exigencia de participación en el proyecto.

Cuadro 7

Momento u Oportunidad en que fue Suministrado la Información a la Comunidad Participantes de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|--|-----------|-------------------------------------|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| Al inicio del año escolar. | 3 | 0 | 3 | 10,34 |
| Después de elaborado el Proyecto. | 2 | 5 | 7 | 24,13 |
| Después de iniciado el Proyecto. | 6 | 8 | 14 | 48,30 |
| En reunión con consejo docente. | 3 | 0 | 3 | 10,34 |
| En reunión de padres y representantes. | 0 | 2 | 2 | 6,89 |
| Σ | 14 | 15 | 29 | 100,00 |

Los momentos u oportunidades en que los participantes recibieron orientación informacional sobre el proyecto, de acuerdo con las 29 respuestas obtenidas, reflejan el predominio de recepción de información después de iniciado el proyecto (48,30%) y después de elaborado el proyecto (24,13%). Ello indica que la información es recibida posterior al diseño del proyecto, lo cual es incompatible con la necesidad de incorporar a los diversos actores en su discusión y elaboración. Este rasgo está asociado al predominio de la tendencia asumida desde la dirección sobre el control

del proyecto, dejando al lado a otros actores que están actuando en la orientación de modo restringido.

Son escasas las evidencias de orientación basada en suministro de información en tiempos previos al desarrollo del proyecto (inicio del año escolar, con 10,34%), y reunión con el Consejo Docente (10,34%), pero se expresan tan sólo en el estrato de los docentes, quienes tienen más oportunidades de recibir información, ser orientados y convertirse en orientadores en comparación con los representantes y miembros del Consejo Comunal; que reciben información en forma tardía sobre el proyecto a ser ejecutado.

Cuadro 8

Medios y Experiencias Utilizadas en el Suministro de Información a la Comunidad Participantes de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|--|----------|-------------------------------------|----|--------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| Circular ministerial. | 1 | 0 | 1 | 3,34 |
| Comunicación verbal. | 10 | 11 | 21 | 70,00 |
| Circular de la Dirección. | 3 | 0 | 3 | 10,00 |
| Convocatoria de la Comunidad Educativa (escrita) | 0 | 2 | 2 | 6,66 |
| Convocatoria del Consejo Comunal (oral) | 1 | 2 | 3 | 10,00 |
| Σ | 15 | 15 | 30 | 100,00 |

En cuanto a los medios y experiencias en que se difunde la información con que se pretende orientar a los participantes en el proyecto, se observa el predominio de la comunicación verbal en un total de 21 respuestas (70,00%), indicando la recurrencia a un mecanismo informal para dar a conocer el proyecto. Los medios de comunicación escrito, como circulares y convocatorias son de uso relativo, como lo evidencian la circular ministerial, la circular de la dirección y convocatoria de la

Comunidad Educativa, con un total de seis (6) respuestas (20,00%). El predominio de la orientación basada en suministro de información verbal es de carácter informal y asistemática, ya que no existe documentación sobre ello y no ejerce incidencia en la convocatoria, pues los actores pueden justificar no recibir orientación informacional alguna.

Cuadro 9

Consideraciones Valorativas de la Comunidad Participante de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|--|-----------|---|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| Insuficiente (sin detalles). | 1 | 4 | 5 | 16,66 |
| Adecuada para la convocatoria. | 3 | 2 | 5 | 16,66 |
| Regular (da una idea del hacer en la escuela). | 4 | 6 | 10 | 33,35 |
| Importante para el funcionamiento escolar. | 3 | 1 | 4 | 13,35 |
| Importante para el desarrollo comunal. | 4 | 2 | 6 | 20,00 |
| Σ | 15 | 15 | 30 | 100,00 |

A pesar de que la mayor parte de la información utilizada como recurso dentro de las estrategias de orientación es de carácter verbal, los participantes consideran que esta es adecuada (16,66%), importante para el funcionamiento escolar (13,33%) e importante para el desarrollo comunal (20,00%), asignándole un valor significativo a su contenido, lo que indica que cerca de un 50,00% posee una estimación aceptable sobre el proceso.

El resto de las respuestas que consideran el valor de la información de modo regular e insuficiente (33,35% y 16,66%) indica que esta es limitada y que apenas refiere aspectos de carácter general. No obstante, en términos generales, el valor de suficiencia es relativo y requiere de la consideración de mensajes vinculados a la

participación y exigencias de conocimientos sobre el proyecto, lo cual es preciso definir con precisión en función de orientar la participación.

Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitaria

Cuadro 10

Estímulo a la Integración de los Participantes de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{x} \sum A$ |
|--|-----------|-----------|----------|---------------------|-------------------------------------|----------|-----------|------------------------|------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 1. Mantenimiento de la disposición a asumir tareas de modo voluntario. | 9 | 4 | 2 | 9/15 60,00 | 10 | 3 | 2 | 10/15 66,66 | 19/30 63,33 |
| 2. Mantenimiento de la disposición a manifestar interés hacia problemas y necesidades de la escuela. | 9 | 3 | 3 | 9/15 60,00 | 8 | 4 | 3 | 8/15 53,33 | 17/30 56,66 |
| 3. Mantenimiento de la disposición a integrar equipos y comisiones de trabajo. | 9 | 3 | 3 | 9/15 53,33 | 8 | 2 | 5 | 8/15 53,33 | 16/30 53,33 |
| Σ | 27 | 12 | 7 | 27/45 60 | 26 | 9 | 10 | 26/45 57,77 | 58,88 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (o). Porcentaje de A (%A)

La disposición hacia el compromiso, como una de las evidencias de la participación inducida desde la orientación, se expresa en una media de 58,88% para ambos estratos, tal valor se sitúa entre los intervalos 60,00 y 40,03% de la escala asumida, considerándose de mediano nivel de disposición a establecer compromisos, e indica que ambos estratos se muestran parcialmente hacia esa actitud de apoyo al desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

No obstante a este rasgo común entre ambos estratos participantes, existe coincidencia respecto a la disposición a asumir tareas de modo voluntario (60,00 y

63,33%), considerándosele en una tendencia hacia alta disposición, Esta es favorable al desarrollo del proyecto en cuanto depende de iniciativas para su realización. El interés hacia problemas y necesidades escolares evidencia escasas diferencias entre docentes y representantes y Consejos Comunales (60,00% y 53,33%), en tanto que la disposición a integrar equipos es similar en ambos grupos (53,33%).

La tendencia en cuestión que tipifica la disposición a establecer compromiso indica una condición favorable en cuanto a participación, lo cual significa que cerca de una sexta parte de los actores referidos posee una actitud cónsona a la integración y permanencia dentro del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

Cuadro 11

Motivación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{X} \sum A$ |
|--|-----------|-----------|-----------|---------------|-------------------------------------|----------|-----------|----------------|------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 4. Aporte de ideas e iniciativa para mejorar el trabajo escolar. | 8 | 4 | 3 | 8/15 53,33 | 10 | 2 | 3 | 10/15 66,66 | 18/30 60,00 |
| 5. Aporte de ideas para solucionar problemas planteados en las experiencias de trabajo comunitario desarrollado en el plantel. | 7 | 5 | 3 | 7/15 46,66 | 9 | 3 | 3 | 9/15 60,00 | 16/30 53,33 |
| 6. Proposición de ideas aún cuando no sean aceptadas o asumidas por el equipo de trabajo. | 8 | 4 | 3 | 8/15 53,33 | 12 | 3 | 0 | 12/15 80,00 | 20/30 66,66 |
| 7. Manifestación de estímulo hacia el trabajo desarrollado en el plantel. | 8 | 3 | 4 | 8/15 53,33 | 10 | 1 | 4 | 10/15 6,66 | 18/30 60,00 |
| Σ | 31 | 16 | 13 | 51,66 | 41 | 9 | 10 | 68,33 | 60,00 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (o). Porcentaje de A (%A)

Respecto de la motivación a la colaboración durante la participación de ambos estratos en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario, los datos del cuadro 11 reflejan una media de 60,00%, indicando su ubicación hacia una mediana tendencia hacia la colaboración (entre 60,00 y 40,03%). Ello coincide con el nivel de

disposición hacia el compromiso, lo cual significa que se trata de una participación parcial en quienes se integran al proyecto o están involucrados directamente por el trabajo docente, o indirectamente por su condición comunal.

El estrato en que se evidencia el reconocimiento de una disposición motivacional hacia la colaboración es el de representantes y Consejos Comunales, con 41 respuestas afirmativas (68,33%) en una tendencia hacia alto nivel de motivación a colaborar mayor que en docentes (51,66%), ubicada en mediano nivel; como corresponde a todos los porcentajes de respuestas afirmativas. Con ello se infiere que la tendencia motivacional a colaborar es menor en los docentes, porque podría considerarse que su participación es una exigencia de su desempeño académico y no algo ajeno en que se comprometan por otro interés; en tanto que la del estrato representante – Consejo Comunal estaría condicionada por intereses sociales de realización de la educación.

Es notable la persistencia a proponer ideas aún cuando no sean aceptadas en el último estrato (80,00%), en comparación con el primero (53,33%), lo que permite inferir que la motivación a la colaboración corresponda en grado significativo a dicho estrato. La motivación es mayor en estos actores, lo cual es favorable al desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

Respecto a la tendencia a asumir responsabilidades durante su integración como participantes en el desarrollo del proyecto, el cuadro 12 expresa una media de 53,33%. Este puntaje, ubicado entre los intervalos 60,00 y 40,03% señala una tendencia a la mediana capacidad de asumir responsabilidades, por lo que se infiere que esta exigencia de participación sea asumida parcialmente. Sin embargo, se observan diferencias notables en ambos estratos, en cuanto la media de representantes y Consejos Comunales es de 61,66% y la de los docentes de 45,00% caracterizando al primer grupo en una tendencia hacia alto nivel (80,00 y 60,03%) en la asunción de responsabilidades, y al segundo en una tendencia al mediano nivel (60,00 y 40,03%).

Cuadro 12

Tendencia de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{x} \sum A$ |
|---|-----------|-----------|-----------|------------------------|-------------------------------------|----------|-----------|------------------------|------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 8. Asistencia frecuente a las actividades desarrolladas en el plantel vinculadas al Proyecto. | 8 | 3 | 4 | 8/15 53,33 | 10 | 1 | 4 | 10/15 66,66 | 18/30 60,00 |
| 9. Asistencia a actividades desarrolladas fuera de la escuela en función del proyecto. | 7 | 4 | 4 | 7/15 46,66 | 9 | 2 | 4 | 9/15 60,00 | 16/30 53,33 |
| 10. Asunción de tareas vinculadas a la orientación y desarrollo del Proyecto. | 5 | 6 | 4 | 5/15 33,33 | 8 | 3 | 4 | 8/15 53,33 | 13/30 43,33 |
| 11. Cumplimiento de tareas asumidas con el desarrollo del proyecto. | 7 | 4 | 4 | 7/15 46,66 | 10 | 3 | 2 | 10/15 66,66 | 17/30 56,66 |
| Σ | 27 | 17 | 16 | 27/60 45,00 | 37 | 9 | 14 | 37/60 61,66 | 53,33 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (o). Porcentaje de A (%A)

De hecho los representantes y consejos comunales asumen más responsabilidades con el proyecto que los docentes, especialmente en lo concerniente a la asistencia en actividades fuera del plantel, orientación y desarrollo del proyecto y tareas de orientación y desarrollo de proyecto, donde las diferencias porcentuales son hasta de 20 puntos. Las tendencias particulares permiten señalar que el último estrato evidencia una proclividad en su acción participativa a cumplir con exigencias de asistencia, asunción de tareas y su realización, siendo válido concluir que su participación es condicionante para el desarrollo del proyecto.

Cuadro 13

Experiencias Desarrolladas en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|--|-----------|-------------------------------------|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| 1. Difusión de material impreso sobre el Proyecto. | 3 | 0 | 3 | 5,35 |
| 2. Visitas de estudiantes a instituciones. | 4 | 0 | 4 | 7,14 |
| 3. Actos culturales. | 6 | 3 | 9 | 16,07 |
| 4. Reparación de planta física. | 8 | 4 | 12 | 21,42 |
| 5. Convivencias. | 3 | 1 | 4 | 7,14 |
| 6. Reunión con Consejo Comunal. | 4 | 2 | 6 | 10,71 |
| 7. Actividades de la UNICEF. | 5 | 0 | 5 | 8,92 |
| 8. Conversatorio, charlas y talleres. | 5 | 3 | 8 | 14,28 |
| 9. Desarrollo de cursos diversos. | 3 | 2 | 5 | 8,92 |
| Σ | 41 | 15 | 56 | 100,00 |

Respecto del reconocimiento de experiencias desarrolladas en función del proyecto en la unidad educativa, de las 56 respuestas obtenidas en ambos estratos se perfila el predominio de reparación de la planta física en doce (12) respuestas (21,42%), siguiendo la realización de actos culturales con nueve (9) respuestas (16,07%) y realización de convivencias, charlas y talleres con ocho (8) respuestas (14,28%). Las restantes respuestas expresadas indican el uso del plantel como espacio de acción y encuentro de acuerdo con necesidades e intereses de la comunidad escolar.

La denominación de dichas actividades revela una diversidad de opciones sobre realizaciones, significando que lo realizado se corresponde con las aspiraciones de participación de la comunidad en general sobre los planteles, con una incidencia en la ampliación de oportunidades de aprendizaje, ampliando el marco curricular y ayudando a elevar la calidad de los aprendizajes.

Cuadro 14

**Experiencias en que ha Participado la Comunidad de la Unidad Educativa
Distrital Sucre – Caracas en función del Desarrollo del Proyecto Educativo
Integral Comunitario**

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|--|-----------|---|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| 1. Desarrollo de cursos para la comunidad. | 3 | 2 | 5 | 12,19 |
| 2. Reuniones de información. | 0 | 2 | 2 | 4,87 |
| 3. Mesas de trabajo. | 0 | 1 | 1 | 2,43 |
| 4. Talleres sobre desarrollo comunal. | 0 | 2 | 2 | 4,87 |
| 5. Charlas y conversatorios. | 0 | 3 | 3 | 7,31 |
| 6. Trabajo docente con estudiantes. | 10 | 0 | 10 | 24,39 |
| 7. Divulgación del Proyecto. | 2 | 0 | 2 | 4,87 |
| 8. Actualización académica. | 3 | 0 | 3 | 7,31 |
| 9. Atención a las misiones. | 4 | 3 | 7 | 17,07 |
| 10. Reuniones con Consejo Comunal. | 2 | 4 | 6 | 14,63 |
| Σ | 24 | 17 | 41 | 100,00 |

En relación a las experiencias en que han participado ambos estratos se obtuvo un total de 41 respuestas, las cuales son menos que la frecuencia sobre actividades y experiencias desarrolladas, reflejándose que la participación tiende a ser menos en comparación con las realizaciones. No obstante, tal diferencia, y aún cuando en el estrato docente la participación pareciera ser mayor (24 respecto de 17 respuestas en el último estrato), no se puede considerar como cierto, ya que los docentes consideran el trabajo de clase en el aula como parte del proyecto, siendo en el fondo una tarea inherente al funcionamiento escolar. De igual manera puede afirmarse la actualización académica en que participan.

El resto de las experiencias si están articuladas al Proyecto Educativo Integral Comunitario, ya que reflejan la apertura de la escuela como espacio de desarrollo (caso de las misiones con 17,67%), espacio de encuentro (reuniones del Consejo

Comunal con 14,63%), y formación para la comunidad (desarrollo de cursos para la comunidad, con 12,19%). Estos ejemplos evidencian que las experiencias de participación ubicadas en dichos contextos guardan correspondencia con la naturaleza del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

**Expectativas de Participación de la Comunidad en Torno al Desarrollo del
Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Unidad Educativa
Distrital Sucre – Caracas**

Cuadro 15

**Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital
Sucre – Caracas en términos de la Percepción del Proyecto Educativo Integral
Comunitario**

| Enunciado de Ítems | Estratos / Grados de Expectativas | | | | | | | | | | | | $\bar{X} \Sigma I$ | | |
|---|-----------------------------------|----|---|---|----|---|-------------------------------|----|---|---|----|---|--------------------|------|------|
| | Docentes | | | | | | Representante Consejo Comunal | | | | | | | | |
| | Escala | | | | | | Escala | | | | | | | | |
| | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | | | |
| 1. Discusión sobre conocimiento de áreas y experiencias de desarrollo del Proyecto. | 3 | 6 | 4 | 3 | | | 7 | 6 | 1 | 1 | | | 34/15 | 2,26 | 1,96 |
| | 9 | 12 | 4 | 0 | | | 21 | 12 | 1 | 0 | | | | | |
| 2. Identificación y evaluación de los problemas del plantel en función de desarrollo del Proyecto. | 10 | 2 | 1 | 2 | | | 1 | 6 | 3 | 5 | | | 18/15 | 1,20 | 1,76 |
| | 30 | 4 | 1 | 0 | | | 3 | 12 | 3 | 0 | | | | | |
| 3. Identificación con la solución de problemas del plantel en función del desarrollo del Proyecto. | 9 | 4 | 1 | 1 | | | 3 | 8 | 3 | 1 | | | 28/15 | 1,86 | 2,13 |
| | 27 | 8 | 1 | 0 | | | 9 | 16 | 3 | 0 | | | | | |
| 4. Incorporación en la búsqueda de soluciones a problemas del plantel en función del desarrollo del Proyecto. | 9 | 3 | 3 | 0 | | | 5 | 4 | 2 | 4 | | | 25/15 | 1,66 | 2,03 |
| | 27 | 6 | 3 | 0 | | | 15 | 8 | 2 | 0 | | | | | |

Cuadro 15 (Cont.)

| Enunciado de Ítems | Estratos / Grados de Expectativas | | | | | | | | | | | | $\bar{X} \Sigma I$ | | |
|---|-----------------------------------|----|----|----|--------|------|-------------------------------|----|----|----|--------|------|--------------------|------|------|
| | Docentes | | | | | | Representante Consejo Comunal | | | | | | | | |
| | Escala | | | | | | Escala | | | | | | | | |
| | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | | | |
| 5. Interés en promover y utilizar la escuela como espacio de desarrollo de diversas actividades al servicio de la comunidad. | 6 | 5 | 1 | 3 | | | 2 | 7 | 3 | 3 | | | 23/15 | 1,53 | 1,73 |
| | 18 | 10 | 1 | 0 | | | 6 | 14 | 3 | 0 | | | | | |
| 6. Interés en promover y utilizar la escuela como espacio de conformación de equipos de trabajo para mejorar la calidad de aprendizaje. | 5 | 7 | 1 | 2 | | | 3 | 4 | 3 | 5 | | | 20/15 | 1,33 | 1,66 |
| | 15 | 14 | 1 | 0 | | | 9 | 8 | 3 | 0 | | | | | |
| Σ | 42 | 27 | 11 | 11 | | | 21 | 35 | 15 | 19 | | | 148/90 | 1,64 | 1,90 |
| | 126 | 54 | 11 | 0 | 191/90 | 2,16 | 63 | 70 | 15 | 0 | 148/90 | 1,64 | | | |

Expectativas: Alta (3), Media (2), Baja (1), Ausencia (0) IE: Índice de Expectativa

Respecto de las expectativas, que en términos de deseabilidad expresaron los estratos implicados en el desarrollo del proyecto, se determina un índice general de 1,90 puntos. Dicho valor se ubica entre los intervalos 2,40 y 1,81 de la escala asumida, caracterizándose la tendencia hacia un alto nivel en las actitudes positivas favorables hacia las pautas e intereses que definen la participación. Dicha tendencia es significativa, en cuanto permite identificar una potencialidad de las experiencias hasta ahora desarrolladas y garantizarían la factibilidad del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

En términos específicos, existen diferencias en los valores de tendencia de ambos estratos en cuanto a sus expectativas en términos de percepción del proyecto. En el estrato docente alcanza un índice de 2,16 puntos, identificando un alto nivel de expectativas, en tanto que en el de representantes y consejos comunales alcanza 1,64 puntos, es decir, mediano nivel (entre 1,80 y 1,21 puntos). Tal tendencia respecto de la percepción sobre el proyecto contrasta con la evidencia de menor participación de los docentes y mayor participación de los representantes y consejos comunales. Por tanto, las expectativas de conocer el funcionamiento y desarrollo del proyecto es superior en los docentes y menor en el segundo estrato.

Existe coincidencia en la identificación con la solución de problemas del plantel en función de desarrollo del proyecto, con tendencia hacia un alto nivel en ambos estratos (con índice de 2,40 y 1,86 puntos), lo cual implica reconocer que tal expectativa refleja una evidencia de identificación con el proyecto, reflejando que el interés en dicha solución constituye la esencia de esta propuesta curricular.

En dirección divergente se manifiesta un menor interés de discusión sobre el conocimiento de áreas y experiencias de desarrollo del proyecto en el estrato docente, con un índice de 1,66 puntos (mediano nivel) y un mayor interés sobre ello en los representantes y consejos comunales, con un índice de 2,26% (Alto nivel); lo cual se constituye en una exigencia potencial para orientar la participación de dicho estrato. En las restantes ítems, el estrato docente evidencia altos niveles de expectativas de participación (con índice de 2,33 – 2,40 – 2,00 y 1,93) en contraste con bajo y mediano nivel de expectativas en el estrato de representantes y consejos comunales (índices de 1,20 – 1,66 – 1,33 y 1,53), observándose diferencias en cuanto a la valoración del proceso que desarrolla el Proyecto Educativo Integral Comunitario.

Cuadro 16

Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en términos de Percepción de Intereses Particulares respecto de la Implantación del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Ítems | Estratos / Grados de Expectativas | | | | | | | | | | | | Σ I |
|---|-----------------------------------|----|---|---|-------|------|-------------------------------|----|---|---|-------|------|------|
| | Docentes | | | | | | Representante Consejo Comunal | | | | | | |
| | Escala | | | | | | Escala | | | | | | |
| | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | |
| 7. Experimentar cambios en la condición de participante en el Proyecto. | 5 | 5 | 2 | 3 | 27/15 | 1,80 | 5 | 5 | 1 | 4 | 26/15 | 1,73 | 1,76 |
| | 15 | 10 | 2 | 0 | | | 15 | 10 | 1 | 0 | | | |
| 8. Experimentar cambios organizacionales y funcionales del plantel. | 6 | 3 | 2 | 4 | 26/15 | 1,73 | 3 | 7 | 2 | 2 | 26/15 | 1,73 | 1,73 |
| | 18 | 6 | 2 | 0 | | | 9 | 14 | 3 | 0 | | | |
| 9. Desarrollar experiencias novedosas de aprendizaje en el plantel. | 8 | 4 | 2 | 1 | 34/15 | 2,26 | 3 | 6 | 5 | 1 | 26/15 | 1,73 | 1,99 |
| | 24 | 8 | 2 | 0 | | | 9 | 12 | 5 | 0 | | | |

Cuadro 16 (Cont.)

| Enunciado de Ítems | Estratos / Grados de Expectativas | | | | | | | | | | | | $\bar{X} \Sigma I$ | | |
|---|-----------------------------------|----|----|----|----|---|-------------------------------|----|----|----|----|---|--------------------|------|------|
| | Docentes | | | | | | Representante Consejo Comunal | | | | | | | | |
| | Escala | | | | | | Escala | | | | | | | | |
| | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | 3 | 2 | 1 | 0 | IE | I | | | |
| 10. Promover cambios y mejoramiento en el ambiente físico de la escuela. | 9 | 3 | 1 | 3 | | | 4 | 5 | 2 | 4 | | | 24/15 | 1,60 | 1,80 |
| | 21 | 6 | 1 | 0 | | | 12 | 10 | 2 | 0 | | | | | |
| 11. Promover cambios y mejoramiento en el ambiente humano y comunicacional en el plantel. | 9 | 3 | 1 | 2 | | | 6 | 4 | 4 | 1 | | | 30/15 | 2,00 | 2,13 |
| | 27 | 6 | 1 | 0 | | | 18 | 8 | 4 | 0 | | | | | |
| 12. Desarrollar cambios en la relación entre la escuela y comunidad circundante. | 5 | 6 | 2 | 2 | | | 3 | 2 | 3 | 7 | | | 16/15 | 1,06 | 1,49 |
| | 15 | 12 | 2 | 0 | | | 9 | 4 | 3 | 0 | | | | | |
| Σ | 40 | 25 | 10 | 15 | | | 24 | 29 | 18 | 19 | | | 148/90 | 1,64 | 1,82 |
| | 120 | 50 | 10 | 0 | | | 72 | 58 | 18 | 0 | | | | | |

Expectativas: Alta (3), Media (2), Baja (1), Ausencia (0) IE: Índice de Expectativa

En relación a las expectativas vinculadas a la percepción de intereses particulares sobre la implantación del proyecto, los datos evidencian un índice general de 1,82 puntos. Éste, al estar ubicado entre los intervalos 2,40 y 1,81 de la escala asumida, expresa una tendencia hacia un alto nivel en la valoración sobre deseabilidades de ambos estratos respecto a la experiencia en que se han integrado. Aun cuando este índice es menor que el anterior (Cuadro 15, con valor de 1,90), se deduce que es menor también la manifestación de intereses particulares que los organizacionales y funcionales en torno al proyecto.

Específicamente, ambos estratos reflejan diferencias en cuanto a la expresión de satisfacer intereses particulares vinculados a su participación en el proyecto, en cuanto en los docentes se evidencia un índice de 2,00 puntos y en los representantes y consejos comunales se evidencia un índice de 1,64 puntos. Estos, por su ubicación entre los intervalos 2,40 a 1,81 y entre los intervalos 1,80 y 1,21 puntos, reflejan tendencias hacia un alto y hacia un mediano nivel en sus deseabilidades particulares de participación en la implantación del Proyecto Educativo Integral Comunitario. Tal diferencia de nivel de expectativa de participación permite deducir la existencia de un

mayor interés sobre los efectos e impactos de cambios desde la perspectiva de los docentes, sobre un interés relativamente menor en representantes y consejos comunales.

Existen coincidencias en un alto nivel de expectativas de participación en torno a logros referidos a promover cambios y mejoramiento en el ambiente humano y comunicacional en el plantel, con índices de 2,26 y 2,00 puntos respectivamente, lo que significa que el principal problema a resolver es de la comunicación entre los actores participantes en el desarrollo del proyecto. Igualmente, las coincidencias en un mediano nivel de expectativas se manifiestan en experimentar cambios en la condición de participante en el proceso (con índices de 1,80 y 1,73 puntos para ambos estratos) y experimentar cambios organizacionales y funcionales en el plantel (con índices de 1,73 puntos para ambos estratos).

Las divergencias entre ambos estratos se expresan en las expectativas de desarrollo de experiencias novedosas de aprendizaje en el plantel (con índices de 2,26 y 1,73 puntos; es decir, un alto y un mediano nivel de expectativa en ambos estratos), promoción de cambios y mejoramiento en el ambiente físico de la escuela (con índices de 2,00 y 1,60 puntos; es decir, un alto nivel y un mediano nivel de expectativa) y desarrollo de cambios en la relación entre escuela y la comunidad circundante (con índices de 1,93 y 1,06 puntos; es decir, un alto nivel y un bajo nivel de expectativa). De acuerdo con estas percepciones, los docentes tienden a manifestar expectativas mayores vinculadas con condiciones de desarrollo del currículo, que el resto de los actores tiende a subordinar en función de la necesidad de comunicación.

Las respuestas en el cuadro 17 de ambos estratos tienden a reflejar que el nivel de satisfacción de expectativas de participación se ubica en un muy bajo nivel, en cuanto el índice de 13,34 puntos porcentuales se encuentra en los intervalos 20,00 a 0,33% de la escala asumida. Esta declaración explícita contrasta con un 46,66%, correspondiente a 14 respuestas omitidas, en las cuales se obvia o pone en duda la satisfacción, como se observa también en el 40,00% de las respuestas, lo que significa que un 86,66% tiende a reconocer la insatisfacción de sus expectativas de participación en el desarrollo del proyecto. La insatisfacción en referencia constituye

una limitación para la implementación y continuidad de esta propuesta en el desarrollo de la educación primaria, aún cuando la satisfacción sea mayor en los docentes que en representantes.

Cuadro 17

Satisfacción de Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Respuestas | Estratos | | Σ | % |
|-------------|-----------|-------------------------------------|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| Afirmativas | 3 | 1 | 4 | 13,34 |
| Negativas | 9 | 3 | 12 | 40,00 |
| Omitidas | 3 | 11 | 14 | 46,66 |
| Σ | 15 | 15 | 30 | 100,00 |

Cuadro 18

Razones de Satisfacción de Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|--|----------|-------------------------------------|----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| 1. El proyecto ayuda a mejorar una organización eficaz. | 1 | 0 | 1 | 20,00 |
| 2. El Proyecto beneficia a la infraestructura del plantel. | 1 | 0 | 1 | 20,00 |
| 3. Se logran objetivos sobre atención a problemas. | 1 | 0 | 1 | 20,00 |
| 4. Por estimular mi participación en asuntos de interés. | 0 | 1 | 1 | 20,00 |
| 5. La comunidad vigila lo que hace la comunidad escolar. | 0 | 1 | 1 | 20,00 |
| Σ | 3 | 2 | 5 | 100,00 |

Derivado de las cuatro (4) respuestas de los actores docentes y representantes – consejos comunales, se obtuvo un total de 5 respuestas que coinciden con las exigencias de desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario. La satisfacción o grado de aprobación del hacer hasta ahora desarrollado a juicio de los participantes, ha sido percibida por éstos en una eficacia de la organización escolar, incidencia benéfica en la infraestructura del plantel, atención a problemas, estímulo de participación en asuntos de interés y vigilancia comunal sobre lo que hace la comunidad escolar. Tales percepciones constituyen aspectos significativos de una incidencia de la experiencia en pocos actores, planteando un reto de organización y trabajo de orientación para incrementar su valoración en el resto de actores participantes.

Cuadro 19

Razones de Insatisfacción de Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas en el Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|---|-----------|-------------------------------------|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| 1. No se encuentra la participación de los beneficiarios de las escuelas. | 1 | 1 | 2 | 13,33 |
| 2. La comunidad no se integra al consejo general de los planteles. | 3 | 1 | 4 | 26,74 |
| 3. Es escasa la participación de la comunidad. | 2 | 1 | 3 | 19,99 |
| 4. No se informa sobre evaluación del Proyecto. | 2 | 0 | 2 | 13,33 |
| 5. Escasa concreción de objetivos. | 2 | 0 | 2 | 13,33 |
| 6. Pasividad en la participación comunal. | 1 | 0 | 1 | 6,66 |
| 7. Poco interés de los representantes en participar en soluciones. | 1 | 0 | 1 | 6,66 |
| Σ | 12 | 3 | 15 | 100,00 |

Las razones de insatisfacción emitidas por los doce (actores) se evidencian en catorce respuestas que muestran una tendencia sobre los resultados esperados en torno a la participación, sin la cual no hay proceso de desarrollo. En este caso no se presentan criterios ni estrategias que evidencien deficiencias, sino más bien la consecuencia o resultado de implantación de un modelo cuyos responsables no han podido desarrollar acogiéndose a sus exigencias normativas.

A excepción de la respuesta número cuatro, que afirma el incumplimiento de información de la evaluación del proyecto en la comunidad (en un 13,33%, correspondiendo a la versión del estrato docente), el resto enfatiza indicios de limitaciones de la participación. En este sentido se alude a un estancamiento en la participación, desinterés hacia la incorporación al consejo general de los planteles, escasa concreción o logro de objetos, escasa y pasiva participación comunal y poco interés en participar en las soluciones. De esta manera, los rasgos de la insatisfacción se evidencian más con el producto que con el proceso participativo, denotando insuficiencias de carácter funcional y no organizacional, lo que demuestra más bien una visión sobre resultados esperados.

Las respuestas de los estratos que expresaron insatisfacción en torno a la participación de los actores que desarrollan el Proyecto Educativo Integral Comunitario en el cuadro 20, reflejan un total de trece casos, evidenciándose la mayor parte en los docentes (con nueve respuestas), y en representantes–consejos comunales (con cuatro respuestas). De esta manera, se deduce una tendencia mayor de satisfacción de expectativas de los docentes, lo cual es esencial y condicionante para el desarrollo de este proyecto, en cuanto este estrato forma parte de su organización, promoción y ejecución.

Las respuestas sobre expectativas a ser cumplidas de modo inmediato se orientan en las siguientes direcciones: 1) Logros comunicacionales, evidentes en la promoción de mejoras en el ambiente humano y comunicacional (tres respuestas, un 23,08%) y difusión de los logros del proyecto (una respuesta, 7,69%). 2) Logros de administración escolar que no incumben directamente al desarrollo del proyecto, como la aplicación del reglamento interno de la escuela (dos respuestas, un 15,38%). 3) Logros de formación, evidentes en la participación en talleres sobre el Proyecto

Educativo Integral Comunitario (tres respuestas, un 23,08%). 4) Logros recreativos vinculados al desarrollo del currículo, que corresponden al recreo y no son inherentes como tal al proyecto, a menos que se utilicen para desarrollar juegos formativos (tres respuestas, un 23,08%) y 5) Logros de evidencia o concreción de funcionamiento del plantel (una respuesta, 7,69%). De esta direccionalidad predomina la formación para integrarse al proyecto, la comunicación y la recreación que, como necesidades – potencialmente – podrían incidir en el mejoramiento de la participación.

Cuadro 20

Expectativas de Participación de la Comunidad de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas a ser Satisfechas de modo Inmediato a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | % |
|---|----------|---|-----------|---------------|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| 1. Aplicación del reglamento interno de la escuela. | 2 | 0 | 2 | 15,38 |
| 2. Participar en talleres sobre el PEIC. | 2 | 1 | 3 | 23,08 |
| 3. Promover mejoras en el ambiente humano y comunicacional. | 2 | 1 | 3 | 23,08 |
| 4. Desarrollar actividades recreativas de los estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 23,08 |
| 5. Difundir los logros del Proyecto. | 1 | | 1 | 7,69 |
| 6. Ver los logros obtenidos en un mejor funcionamiento del plantel. | 1 | 0 | 1 | 7,69 |
| Σ | 9 | 4 | 13 | 100,00 |

**Necesidades de Orientación de la Comunidad Participante en Torno al
Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Unidad
Educativa Distrital Sucre – Caracas**

Cuadro 21

**Necesidades de Orientación Expresadas en Términos de Carencias
Cognoscitivas en Participantes de la Comunidad en la Unidad Educativa
Distrital Sucre – Caracas sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario**

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{x} \sum A$ % |
|---|-----------|-----------|----------|----------------|--|----------|----------|----------------|------------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 1. Conocimiento del PEIC como espacio de acción y solución de problemas educativos. | 11 | 3 | 1 | 11/15 73,33 | 12 | 1 | 2 | 12/15 80,00 | 23/30 76,66 |
| 2. Conocimiento de la metodología de desarrollo del Proyecto en las escuelas. | 10 | 4 | 1 | 10/15 66,66 | 14 | 1 | 0 | 14/15 93,33 | 24/30 80,00 |
| 3. Conocimiento de formas y modalidades de participación en el Proyecto. | 10 | 3 | 2 | 10/15 66,66 | 11 | 1 | 3 | 11/15 73,33 | 21/30 90,00 |
| Σ | 31 | 10 | 4 | 68,88 | 37 | 3 | 5 | 82,22 | 68/90 75,55 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (O). Porcentaje de Afirmación (%A) Total de Afirmación ($\Sigma\%A$).

En términos de las necesidades de orientación expresadas en carencias cognoscitivas sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario se obtuvo un índice de 75,55%. Este valor se ubica entre los intervalos 60,33 y 80,00 reflejando una tendencia hacia un alto nivel de reconocimiento de la necesidad de ser informados ambos estratos acerca de aspectos esenciales sobre la concepción del proyecto.

En términos específicos existen diferencias en cuanto al reconocimiento de dichas necesidades en cada estrato. En el caso de los docentes, el índice de 68,88% (ubicado entre 60,33 y 80,00) y en el caso de representantes y consejos comunales, el índice 82,22% (ubicado entre 80,33 y 100,00) señalan que las carencias contrastan

entre un alto y muy alto nivel de reconocimiento; indicando que los últimos tienen más necesidad de ser orientados sobre la concepción del proyecto.

Al contrastar los ámbitos que definen dichas necesidades se observan discrepancias en torno al conocimiento de la metodología de desarrollo del proyecto en la escuela, siendo menor en los docentes (66,66%, un alto nivel de reconocimiento), y mayor en representantes y consejo comunal (93,33%, un muy alto nivel de reconocimiento). A la vez se identifican coincidencias en un alto nivel en cuanto al conocimiento del Proyecto Educativo Integral Comunitario como espacio de solución y acción en torno a problemas educativos (73,33 y 80,00%) y el conocimiento de formas y modalidades de participación (66,66 y 73,33%), de ello se deduce que los requerimientos en estos aspectos constituyen un rasgo en común en función de la orientación a recibir.

Cuadro 22

Necesidades de Orientación Expresadas en Términos de Carencias Organizacionales en Participantes de la Comunidad en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Ítems | Estratos | | | | | | | | $\bar{x} \sum A$ % |
|--|-----------|-----------|----------|----------------|-------------------------------------|----------|----------|----------------|-------------------------------|
| | Docente | | | | Representantes y Consejos Comunales | | | | |
| | A | N | O | %A | A | N | O | %A | |
| 4. Conocimiento sobre el modo de integración en función del trabajo comunitario. | 11 | 3 | 1 | 11/15 73,33 | 13 | 1 | 1 | 13/15 86,66 | 24/30 80,00 |
| 5. Conocimiento sobre formas de realizar el trabajo comunitario. | 12 | 3 | 0 | 12/15 80,00 | 13 | 0 | 2 | 13/15 86,66 | 25/30 83,33 |
| 6. Conocimiento sobre formas de coordinación del trabajo comunitario. | 11 | 3 | 1 | 11/15 73,33 | 12 | 1 | 2 | 12/15 80,00 | 23/30 76,66 |
| 7. Conocimiento sobre componentes de desarrollo del Proyecto. | 11 | 3 | 1 | 11/15 73,33 | 13 | 0 | 2 | 13/15 86,66 | 24/30 80,00 |
| Σ | 45 | 12 | 3 | 75,00 | 51 | 2 | 7 | 85,00 | 96/120 80,00 |

Respuestas: Afirmativa (A), Negativa (N), Omitida (O). Porcentaje de Afirmación (%A) Total de Afirmación ($\Sigma\%A$).

La tendencia en términos de orientación respecto de carencias organizacionales en función del desarrollo y participación en el Proyecto Educativo Comunitario evidencia un índice de 80,00%, el cual categoriza un alto nivel de reconocimiento por su ubicación entre los intervalos 80,00 y 60,33%. Este índice es superior al de las carencias cognoscitivas sobre la concepción del proyecto, por lo cual su atención se vincula a la formación para la acción –participación.

En términos específicos, existen diferencias relativas en los índices de reconocimiento de necesidades de orientación en ambos estratos. En los docentes alcanza un 75,00% (alto nivel, entre 80,00 y 60,33%) y entre los representantes y consejos comunales alcanza un 85,00% (muy alto nivel, entre 100,00 y 80,33%). De esta manera, la demanda potencial de orientación tiende a ser mayor en el último estrato.

No obstante a las diferencias señaladas, el análisis por ítems revela coincidencias en un alto nivel de reconocimiento de necesidades de orientación en las formas de coordinación del trabajo comunitario (73,33 y 80,00% respectivamente), lo cual es estratégico para el desarrollo del proyecto. En los restantes ítems, el reconocimiento de necesidades es mayor en el estrato de representantes y consejo comunal, en contraste con el estrato de los docentes que tiende a ser menor, evidente en un muy alto nivel sobre un alto nivel. En este sentido, el conocimiento sobre el modo de integración en función del trabajo comunitario, la forma de su realización y el conocimiento de los componentes de desarrollo del proyecto resultan condicionantes para orientar al último estrato en función de su participación.

Las carencias particulares de los participantes en el Proyecto Educativo Integral Comunitario como se muestran en el cuadro 23, reflejan un total de 41 respuestas, de las cuales 33 (un 80,48%) identifican la demanda potencial del estrato docente, en tanto que en el estrato de representantes y consejo comunal el reconocimiento es menor, como se manifiesta en ocho respuestas (19,52%). Ello no significa que el primer grupo tenga mayores carencias que el segundo, sino la pertinencia como parte de la función docente en identificar factores limitantes en el plano de implantación del proyecto.

Cuadro 23

Necesidades de Orientación Expresadas en Términos de Carencias Particulares en Participantes de la Comunidad en la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario

| Enunciado de Respuestas Expresadas | Estratos | | Σ | r |
|---|-----------|-------------------------------------|-----------|---|
| | Docentes | Representantes y Consejos Comunales | | |
| | Fr | Fr | | |
| 1. Reuniones con los Consejos Comunales. | 0 | 1 | 1 | 6 |
| 2. Funcionamiento de la Policía Escolar en el plantel. | 0 | 1 | 1 | 6 |
| 3. Orientaciones legales que sustentan las líneas de acción dentro del Proyecto. | 3 | 0 | 3 | 4 |
| 4. Formas de integrar a la comunidad en torno a actividades vinculadas al Proyecto. | 3 | 2 | 5 | 2 |
| 5. Desarrollo de la metodología de intervención comunitaria. | 1 | 1 | 2 | 5 |
| 6. Realización del trabajo de educación comunitaria para la participación. | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 7. Articulación entre líneas de acción y proyectos de aprendizaje. | 1 | 0 | 1 | 6 |
| 8. Enlace con organismos gubernamentales y populares de apoyo al desarrollo del Proyecto. | 12 | 0 | 12 | 1 |
| 9. Implementación del Proyecto en términos de recursos humanos y materiales. | 4 | 0 | 4 | 3 |
| 10. Control del tiempo de ejecución del Proyecto. | 2 | 0 | 2 | 5 |
| 11. Seguimiento y valoración de resultados del proyecto. | 3 | 0 | 3 | 4 |
| 12. Selección de integrantes del Proyecto. | 1 | 0 | 1 | 6 |
| 13. Conocimiento sobre acciones y relaciones que surgen en el desarrollo del Proyecto. | 1 | 1 | 2 | 5 |
| Σ | 33 | 8 | 41 | |

r= Rango o jerarquía

En un orden jerárquico las necesidades se organizan cuantitativamente en seis rangos, predominando la orientación sobre enlaces con organismos gubernamentales y populares de apoyo al desarrollo del proyecto, con seis frecuencias enunciadas desde la percepción de los docentes; en segundo lugar la orientación sobre formas de

integrar a la comunidad en torno a actividades vinculadas al proyecto con cinco frecuencias (3 de los docentes y 2 de representantes y consejo comunal); en tercer lugar la implementación del proyecto en términos de recursos humanos y materiales con cuatro frecuencias (enunciadas por el estrato docente) y la realización del trabajo de educación comunitaria para la participación (enunciadas tanto por docentes como por representantes y el consejo comunal); y en cuarto lugar la orientación sobre la legalidad que sustenta las líneas de acción dentro del proyecto y el seguimiento y valoración de los resultados del proyecto, con tres frecuencias enunciadas por los docentes.

El resto de las necesidades enunciadas a partir del quinto rango evidencia la necesidad de ser orientados en el desarrollo de la metodología de intervención comunitaria, con dos frecuencias (una por cada estrato); el control del tiempo y ejecución del proyecto, con dos frecuencias (enunciadas por los docentes); y el conocimiento sobre acciones y relaciones surgidas en el desarrollo del proyecto, con dos frecuencias (enunciadas una por cada estrato).

Necesidades como articulación entre líneas de acción y proyectos de aprendizaje, que son claves para el desarrollo coyuntural del proyecto, fueron señaladas con una respuesta de los docentes. Asimismo se observa con las exigencias de reuniones con consejos comunales y selección de integrantes del proyecto; en tanto que la exigencia de funcionamiento de la policía escolar en el plantel evidencia una desvinculación con la necesidad de ser orientado.

En síntesis, las carencias de orientación ponen en evidencia la formación en las líneas de organización y funcionamiento del proyecto, así como las estrategias de realización y control para la intervención en la comunidad escolar.

De acuerdo a las respuestas dadas por los participantes en el cuestionario denominado Necesidades de Orientación en Función del Desarrollo del P.E.I.C. en los ítems 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 y 8.5 (respuesta de preguntas abiertas).

- Enlaces con organismos gubernamentales de apoyo al proyecto.
- Formas de integrar a la comunidad en torno actividades vinculadas al proyecto.
- Implementación del proyecto en términos de recursos humanos y materiales.
- Legalidad, seguimiento y valoración de resultados del proyecto.
- Desarrollo de la metodología de intervención comunitaria.
- Control del tiempo de ejecución del proyecto y conocimiento sobre acciones.

Relación entre los Cuadros Presentados y las Respuestas Obtenidas en las Diferentes partes del Cuestionario Aplicado para esta Investigación

Tareas y actividades de orientación desarrolladas en función de lograr la participación en el P.E.I.C.

| Cuadro N° | Ítems N° |
|-----------|---------------------|
| 2 | 1, 2 y 3 |
| 3 | 4, 5 y 6 |
| 4 | 7, 8, 9 y 10 |

| Cuadro N° | Ítems N° |
|-----------|----------|
| 5 | 1 |
| 6 | 2 |
| 7 | 3 |
| 8 | 4 |
| 9 | 5 |

Estrategia de Orientación desarrollada en el plantel en función del P.E.I.C.

Participación de la comunidad en el P.E.I.C.

| Cuadro N° | Ítems N° |
|----------------|-----------------------------|
| 10 | 1,2 y 3 |
| 11 | 4, 5,6 y 7 |
| 12 | 8, 9, 10 y 11 |
| 13 y 14 | Act. Partic. (1 y 2) |

| Cuadro N° | Ítems N° |
|------------------|-----------------------------|
| 15 | 1, 2, 3, 4, 5 y 6 |
| 16 | 7, 8, 9, 10, 11 y 12 |
| 17 | 13 |
| 18 | 13.1 |
| 19 | 13.1 |
| 20 | 13.2 |

← **Expectativas de participación**
en el desarrollo del P.E.I.C.

Necesidades de orientación en
función del desarrollo del
P.E.I.C.

| Cuadro N° | Ítems N° |
|------------------|---------------------------------|
| 21 | 1, 2 y 3 |
| 22 | 4, 5, 6 y 7 |
| 23 | 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 y 8.5 |

Discusión de los Resultados

Los resultados de esta investigación están contextualizados en una sola institución y en pocos actores participantes del Proyecto Educativo Integral Comunitario, por lo cual no se pretenden generalizaciones sino contrastaciones que confirmen frente a referentes previos que anteceden y fundamenten el marco de referencia en su desarrollo.

Hasta ahora la realización del proyecto en referencia - continuidad del Proyecto Educativo Plantel y el Proyecto Pedagógico de Aula – pareciera reflejar la tendencia participativa que caracterizaba esta experiencia y las mismas características que identifican a la acción participativa de las comunidades en las realizaciones de la educación. En efecto, la experiencia participativa en torno al proyecto es relativo en un mediado nivel de integración de la comunidad, lo que tiende a confirmar el planteamiento de Moreno (2001) en cuanto a la desatención a la relación escuela-comunidad como una limitación para el desarrollo de este tipo de proyecto. En

similar dirección, el reconocimiento de necesidades de orientación en un alto nivel sobre las dimensiones conceptuales, organizacionales y funcionales implicadas en la realización del proyecto se asocian al desconocimiento planteado por González y Rodríguez (2001) sobre un elemento que permite desarrollar el currículo y el correspondiente apoyo socio-cultural de las comunidades.

La tendencia hacia un mediano nivel de participación en la experiencia de desarrollo del proyecto, concentrada más en el hacer docente, refleja el rasgo de debilidad en la integración escuela-comunidad señalado por Rosas (2003), en la cual predomina la escasa asistencia a los planteles y una actividad docente y directiva al margen del apoyo social de las comunidades. Esto impide la acción socializadora de la orientación en función de la educación escolarizada planteadas en Cronbach (1973), la ampliación de los ámbitos de la orientación (González, 1999) y el desarrollo de la comunicación entre sectores para resolver los problemas escolares (Essenfeld, 1979).

La existencia de divergencias entre un nivel medio de participación en la experiencia desarrollada en la Unidad Distrital Sucre, por parte de docentes y representantes y consejos comunales, así como la manifestación de altas expectativas de incrementar la participación en función del Proyecto Educativo Integral Comunitario, ponen de manifiesto una potencialidad significativa para el desarrollo de la orientación aplicada a la participación. Esta tendencia es favorable a los planteamientos señalados por Rodríguez (2003) en torno a la participación colectiva y el trabajo en equipo, poniendo énfasis en distintas formas de participar siempre y cuando se le suministren orientaciones, criterios, ideas e iniciativas en torno a problemas y exigencias escolares. Tal tendencia es compatible con la concepción operacional del currículo en un medio socio-cultural (Bayley, 1990; Pérez, 1994; Snyders, 1990; Torres, 1995; Soto, 1997 y Gómez y Mayoral, 1998), en el cual la orientación, al intervenir como parte modeladora del currículo (Gairín, 1998 – 1999), actúa sobre las necesidades de éstos y sus intervenciones como agentes de la educación.

El predominio de una orientación bajo dependencia de la instancia directiva de la escuela, desde la cual se promueve el Proyecto Educativo Integral Comunitario,

pone en evidencia una tendencia propia de una gerencia escolar incapaz de asumir orientaciones con sentido participativo, coincidiendo con los señalamientos de Jiménez (2005) de ausencia de estrategias para incorporar a las comunidades en la tarea educativa escolar, con una interacción muy pobre; aspecto señalado también por Pérez (2005), quien concluyó que la práctica participativa no está siendo atendida ni promovida desde las instancias escolares en que corresponde realizarse. De esta manera, se confirma que informacional ni motivacionalmente se cumple con la exigencia de desarrollo de la orientación (González García, 2005), en un ámbito de gestión democrática (Álvarez Fernández, 2005), y la movilización de los actores participantes hacia proyectos, actividades y diálogo (Lanni, 1999).

Uno de los aspectos significativos es el conocimiento del proyecto en que están participando, aún cuando la participación en éste se dé en forma relativa o mediano nivel de reconocimiento. Ello se diferencia de las conclusiones de Camacho y Ledezma (2006) respecto de la incidencia que tiene el desconocimiento del proyecto en cuanto al diseño y ejecución del mismo, y se corresponde con la necesidad de formación de los docentes como actores esenciales de acercamiento a la comunidad. Teóricamente, esto significa que los educadores son orientadores y promotores de cambios organizacionales y curriculares (Carbonell, 2001), promotores de aprendizajes ampliamente participativo (Santana Vega, 1992), y conocedores de una realidad y un programa objeto de transformación (Rivera y Vital, 1999).

El predominio de estrategias de orientación netamente informacionales por parte de la instancia directiva es incompatible con la concepción comunicacional del proyecto que implica una anticipación a resultados finales y una preparación para ello (Luckmann, 1992); la concepción de un proyecto en las escuelas como intervención social (Idañez, 2002) y la necesidad de atender a situaciones emergentes que se constituyen en problemas en el proyecto a desarrollar y en sus actores (Nadler, 1996). Las estrategias hasta ahora son limitadas y son compatibles con un tipo de información normativa, sin énfasis en problemas reales de articulación de participantes en el proyecto.

Reconociendo que la participación de los estratos docentes, representantes y consejo comunal se expresa en una tendencia relativa o mediana de inclusión en la

experiencia desarrollada en la institución escolar, los indicadores del concepto en términos de interés, deseos e iniciativas, derivadas de compromiso, contribución y responsabilidad (Davis y Newstrom, 1990; Fadda, 1998; Parsons y Shils, 1977 – 1979) identificados cualitativamente no guardan diferencias. Sin embargo, tiende a ser más alta la motivación a colaborar y, por debajo de ella, la disposición hacia el compromiso y la asunción de responsabilidades. Con ello se evidencia que cualquier forma de colaboración pueda ser considerada como participación, lo cual no es compatible con la exigencia del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

El predominio de expectativas de participación identificadas en alto nivel constituye, en docentes y representantes y consejo comunal, un reflejo de sus posibles valoraciones y significados de los aspectos conceptuales, metodológicos, instrumentales y funcionales del proyecto. Estas radican no en el conocimiento de éste, sino de una exigencia que han considerado deficitaria (Aguilar Idáñez y Ander-egg, 2001) y de la cual se genera cierta información que, con criterio de la perspectiva de interés de un actor (Waslawick, 1992) pueden ayudar a reorientar la práctica hasta ahora desarrollada. No obstante, las expectativas reales no han sido satisfechas en cuanto no observan incrementos en la participación, deduciéndose que en la historia del sistema de acción e información, los actores de formación e información responsables del proyecto – según la concepción de Nadler (1996) – no han atendido estratégicamente, asumiendo respuestas no contempladas.

Las necesidades de orientación, aún siendo esencialmente informacionales, por depender de una instancia directiva en que no se ha ampliado el proceso de atención a problemas de los participantes, se sitúan en el plano cognoscitivo, organizacional y coyuntural, pero no encuentran respuestas en los estratos participantes, ya que no existe formalmente una instancia que la pueda organizar y desarrollar, en la cual ser orientador y orientado son condiciones invariantes (Waslawick, 1992), por lo cual es necesario prestar la atención a necesidades en términos de entendimiento, y en términos de participación propiamente dicha (Aguilar Idáñez y Ander-egg, 2001).

Propuesta de Expectativas de Participación y Necesidades de Orientación de la Comunidad en Función de un Modelo de Orientación Pertinente al Desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario

Asumir la construcción de un modelo de orientación que sirva de apoyo estratégico a la participación en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario implica reconocer que esta tarea se aparta y distingue de los objetos específicos y sujetos en que se ha aplicado hasta ahora su desempeño disciplinario. El énfasis en lo educacional, personal – social y vocacional, en sus tendencias directiva y no directiva, es sustituido en este nuevo contexto: la acción social organizada en función de intervenciones para el logro de objetivos, finalidades y metas en las actividades concernientes a programas específicos derivados de un proyecto social en el ámbito escolar.

La relación institución escolar – comunidad constituye el centro de un modelo, en que la orientación se define como social y en el cual se pueden utilizar los enfoques tanto directivos como no directivos: el primero, en cuanto los responsables de la implantación e implementación del proyecto generan información de carácter normativo e indicativo de lo que son realizaciones asumidas consensuadamente y en función de carácter legal, curricular y administrativo en el sistema escolar; el segundo, en cuanto la participación no es obligatoria e impuesta en determinada instancia y autoridad escolar, sino que emerge y se da en la medida de las posibilidades de los actores incorporados al proyecto social en desarrollo.

Los proyectos sociales implican tanto información como orientación, en cuanto de ellos se derivan haceres colectivos, en los cuales se manifiestan líderes y promotores de participación, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito social. Ello genera un conjunto de experiencias sociales de integración e interacción constructiva para apoyar la función social y educativa de las escuelas. En este sentido, en función de dar consistencia a la construcción de un modelo aplicable a la puesta en práctica de un Proyecto Educativo Integral Comunitario, es pertinente asumir su definición en sentido técnico; de ahí que el modelo de orientación sea una

representación de un proceso de modo estructurado, enfatizando sus componentes, relaciones, efectos y resultados que de ellos se esperan en relación a lo que se produce en el sistema de la acción organizada. Tal representación puede guiar su aplicación, destacando aspectos relevantes inmediatos de situaciones en estudio. Del modelo se deducen condiciones, las cuales pueden verificarse empíricamente en el campo de observación de desarrollo del proyecto.

La relación participación –orientación básica al modelo que se aspira construir indica que existe orientación previa a la participación de modo documentado sobre el proyecto; que ésta también existe y se hace efectiva cuando el sujeto participante la recibe antes de incorporarse a acciones constructivas dentro del proyecto; que ésta se verifican, reproduce y enriquece con la propia acción participativa, y el participante orientado puede orientar a otros; y, finalmente, la orientación puede variar en función de resultados alcanzados, sea de modo correctivo o de modo progresivo. De estas particularidades se deduce que la participación es una consecuencia de la orientación ejercida de modo deliberado, previo y emergente cuando es solicitada por participantes que tienen limitaciones o problemas relacionados con su incorporación al proyecto.

De acuerdo con la relación orientación – participación en la realización de un Proyecto Educativo Integral Comunitario, se identifican tres componentes esenciales del modelo: el primero se trata de necesidades de orientación que genera el proyecto en sus realizadores; el segundo abarca las estrategias o decisiones que se asumen desde el proyecto para garantizar la atención de las demandas o solicitudes de información en los orientados; y el tercero se concreta en las expectativas de participación que desde el proyecto en realización se pueden atender y canalizar basado en el Modelo de Morrill, Oesting y Hurst (1974). En consecuencia, la representación gráfica del modelo propuesto es la siguiente:

Gráfico 2: Componentes estructurales de la relación orientación – participación en función del Proyecto Educativo Integral Comunitario. Autora de la Investigación (2011).

1. Necesidades de Orientación: En el modelo propuesto las necesidades son carencias de conocimientos sobre el proyecto que tienen los participantes activos y los que se puedan incorporar a su desarrollo. En esta dimensión, los responsables del proyectos (directivos, docentes, promotores comunales) conocen el proyecto en su dimensión legal, normativo, instrumental y funcional y son capaces de proporcionar información o precisar información vinculada a solicitudes de participantes. Las necesidades de orientación en este campo son de naturaleza:

1.1 Estructural: Abarca la concepción teórica y normativa sobre el proyecto, y es previsible documentalmente, de modo que los actores conozcan el objeto (proyecto) en desarrollo, lo comprendan y puedan asumirlo.

1.2 Funcional: Comprende el modo de su puesta en práctica, atendiendo a sus componentes, recursos, tiempo, experiencias y compromisos emergentes.

1.3 Coyuntural: Comprende carencias que surgen a medida en que los participantes desarrollan el proyecto, y que de no satisfacerse pueden afectar su dinámica, generando paralizaciones o incertidumbres en la acción participativa.

2. Estrategias de Orientación: Constituyen decisiones en torno a formas de suministrar información para la toma de decisiones de los participantes y guiar de

modo conveniente, de acuerdo con sus expectativas, en su incorporación al proyecto. Las estrategias suelen adoptar formas informacionales formativas y correctivas: las primeras permiten incrementar el conocimiento sobre los programas que se deriven del proyecto – o los subproyectos que emerjan de él -, en tanto que las segundas pretenden superar percepciones erróneas y comportamiento no acordes con las finalidades y objetivos del proyecto. Las estrategias expresan finalidades de desarrollar canales de información y participación, de prever lo que pueden y deben hacer en el campo de acción los actores participantes y de promover la acción de las escuelas en función de las comunidades con las cuales interactúan. La orientación se ejerce estratégicamente en estas direcciones:

2.1 **Personal:** Implica la atención cara a cara del participante o aspirante o participante por parte del Consejo General del Plantel - o un miembro de la institución con competencia sobre el proyecto, para comunicarle sobre aspectos de su interés respecto a las actividades y tareas en desarrollo y sobre el conocimiento de este instrumento.

2.2 **Grupal:** Implica atención en términos de discusión y aclaración de situaciones, conocimientos, decisiones y acciones de grupos organizados, o en organización, lo cual permite obtener información sobre el desempeño real o potencial de los actores participantes, además de detectar carencias de información que puedan limitar su acción.

2.3 **Informacional – Indirecta:** Implica atención por medios tecnológicos (no cara a cara) como los volantes, convocatorias, conversación telefónica a través de los estudiantes u otras experiencias que permitan promover el proyecto en las comunidades o dar respuesta problemas de su conocimiento, organización y desarrollo.

3. **Expectativas de Participación:** Representan proyecciones de la deseabilidad de los futuros participantes que desean incorporarse en el proyecto, o de continuidad dentro del mismo. Las expectativas reflejan motivaciones vinculadas a la satisfacción de ciertas necesidades, especialmente cuando las comunidades tienen representados en las escuelas y, normativamente, deben incorporarse en la dinámica y reto de lo que significa la educación. El deseo de participar y la constancia de asumirlo dependen

de que las necesidades de orientación se identifiquen o se difundan, de la forma en que sean atendidos en las estrategias de orientación, o se utilicen éstas para incentivar la incorporación de la comunidad al proyecto. Las expectativas expresan motivaciones de alto o bajo grado de participación de acuerdo con la presencialidad y apoyo al proyecto en desarrollo, manifestándose en estas tendencias de acción:

3.1 Compromisos: Reflejan la identificación del participante con tareas y actividades del proyecto, asumiendo una actitud activa y realizadora que lo incorpora y lo convierte como un apoyo consciente del sujeto. Consiste en asumirse dispuesto y confiable para una realización cuyo objetivo y meta es conocido y condiciona la capacidad y entrega del participante a la organización.

3.2 Colaboración: Identifica los posibles aportes que, presencial o no, puede hacer de modo inmediato el participante, pudiendo manifestarse temporal o materialmente al procurar y hacer posible la realización de tareas, actividades, satisfacción de carencias, búsqueda y aportes de recursos. Existe colaboración directa, cuando se hace acto de presencia en eventos para facilitar y lograr su ejecución, y colaboración indirecta cuando se proporcionan apoyos sin estar presente en dicho acto. Colaborar implica trabajo en conjunto o aportar elementos o ayudas que hagan viable tareas y actividades que garanticen el bien común.

3.3 Responsabilidad: Traduce la respuesta de el comprometido o colaborador a mantener su decisión y acción de modo constante, a fin de garantizar la participación. La responsabilidad es el nivel más alto de la participación, y se pueden afirmar que es su concreción, en cuanto existen actores que se comprometen o que desean colaborar y no lo hacen, o lo hacen a medias. Sin embargo, si los compromisos y colaboraciones ocurren de modo más o menos permanentes, se puede deducir que existe participación.

En una síntesis de las referidas dimensiones se deduce que la función de la orientación dentro del Proyecto Educativo Comunitario consiste en atender expectativas de participación, promoverla a través de estrategias, formativas y correctivas, utilizando en ella el conocimiento normativo y coyuntural sobre el proyecto.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Teniendo como referencia la experiencia de participación en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Unidad Educativa Distrital Sucre, en Santa Rosalía – Caracas, esta investigación permite deducir las siguientes conclusiones:

1. Las estrategias de orientación utilizadas por los ejecutantes del mismo (dirección, consejo comunal y docentes) en función de promover la participación de la comunidad se corresponde con la atención a solicitudes de los participantes al suministrarle información. Se subordina a ello la atención sobre la direccionalidad del proyecto y la estimulación a la integración en función de incrementar la participación.

2. La participación tiende a depender casi exclusivamente de una orientación informacional, en forma escrita y de modo indirecto, después de iniciado y/o elaborado el proyecto. Tal estrategia es incompatible con la exigencia de atención presencial y elaboración del proyecto dentro de la organización escolar.

3. La información más solicitada concierne al desarrollo del proyecto, lo cual evidencia una tendencia cognoscitiva favorable para el inicio de las experiencias de diseño e instrumentación del mismo.

4. Las estrategias de orientación desarrolladas han sido percibidas en un nivel de mediana recurrencia, teniendo un uso limitado dentro del proceso participativo, el cual tiende a caracterizarse en forma directiva al estar concentrado en pocos responsables.

5. El estrato de representantes y consejos comunales tiende a reconocer una mayor atención dentro de las estrategias de orientación en comparación con el estrato de los docentes, lo cual se traduce que los últimos estén siendo menos atendidos en función de su incorporación al proyecto.

6. Las estrategias de orientación desarrolladas han tenido sus efectos en una participación parcial o relativa, correspondiéndose con un nivel medio de integración hacia las exigencias del proyecto, en cuanto no se integran a éste una cantidad significativa de actores de la escuela y la comunidad.

7. De los componentes de la participación y dentro de una tendencia hacia un mediano nivel de reconocimiento por los estratos consultados, se determinó el predominio de la motivación a colaborar sobre el establecimiento de compromisos y la asunción de responsabilidades.

8. Existen diferencias en las tendencias a participar, en cuanto los representantes y consejos comunales expresaron un alto nivel en lo concerniente a colaboración y asunción de responsabilidades, en tanto que en los docentes éstas tienden hacia mediano nivel.

9. Las experiencias desarrolladas dentro del proyecto coinciden con parte del espacio de acción en éste definido, abarcando experiencias de desempeño docente, encuentros comunales, y formación en función de actividades. No se han realizado la mayor parte de las exigencias que en esa orientación se especifican normativamente, lo cual se podría corresponder con los problemas y soluciones identificadas en el contexto escolar.

10. Las expectativas de participación en los estratos consultados tiende hacia un alto nivel, lo cual es significativo para el desarrollo del proyecto; siendo mayor en los docentes que en representantes y miembros del consejo comunal. Esta tendencia particular coincide con el desempeño participativo de este último estrato que es superior. En el fondo, los representantes y miembros del consejo comunal tienden a participar más que los docentes, quienes solo lo hacen desde la perspectiva de organización de los aprendizajes.

11. Los intereses entre ambos estratos sobre expectativas de participación son opuestos, coincidiendo sólo en la búsqueda de solución a problemas del plantel (como

puesto esencial del proyecto). El interés destacado por los representantes y consejos comunales se manifiesta en el conocimiento de áreas y experiencias de desarrollo del proyecto en que pueden participar, en tanto que en los docentes es de inferior deseabilidad.

12. El conocimiento organizacional y funcional del proyecto se reconoce como expectativa esencial a satisfacer en función de la promoción de cambios en la condición de participantes y cambios de organización y funcionamiento del plantel.

13. La satisfacción de las expectativas de participación en experiencias desarrolladas sobre el proyecto en el plantel tienden hacia un bajo nivel, lo cual coincide con las tendencias tradicionales de limitada participación de las comunidades en actividades escolares. Ello significa que el logro de la participación baja sigue constituyendo un problema que afecta el desarrollo del proyecto educativo integral comunitario.

14. Aún con una baja satisfacción de expectativas de participación, se perciben alcances en la eficacia de la organización del plantel, mejoramiento de aspectos de infraestructura, atención a problemas, interés por lo comunitario y estímulo a la participación. Ello indica que se pueden extender los impactos de estas acciones si se incrementa la participación.

15. La insatisfacción de expectativas de participación se vinculan más al producto de esta experiencia y no al proceso que la genera; es decir, más en la consecuencia que en el efecto. El estancamiento de la participación, el desinterés hacia la incorporación de personas en el Consejo General del Plantel, la escasa concreción y participación en soluciones y pasiva participación comunal, son expresiones de un modelo de participación concentrado y, dirigido desde la dirección, en la cual se deciden espacios de acción que no siempre son los más idóneos para el desarrollo del proyecto.

16. Las expectativas de participación a satisfacer de modo inmediato se vinculan a necesidades formativas y comunicacionales en función de integración al proyecto, además del funcionamiento del plantel para el desarrollo del currículo.

17. Las necesidades de orientación de los participantes se manifiestan en la tendencia hacia un alto nivel de reconocimiento, tanto en la dimensión conceptual –

cognoscitiva como la organizacional – funcional. Ello indica el reconocimiento formativo de la población, a medida en que se incorpora al proyecto. Las necesidades individuales, propias de las coyunturas de las experiencias participativas, están asociadas a obstáculos y limitaciones de información para insertarse en las experiencias desarrolladas por carencias de información.

18. En términos cognoscitivos, la demanda de orientación predominante es la del conocimiento de la metodología de desarrollo del proyecto en la escuela. A ello se subordina la visión de los espacios de acción del proyecto, la solución de problemas educativos y las formas y modalidades de participación.

19. En términos organizacionales, la demanda de orientación está vinculada a las formas operacionales de coordinación del trabajo comunitario subordinándose a ello la integración, la realización del trabajo y componentes organizativos del proyecto.

20. El modelo a seguir para el desarrollo de la orientación en función de la participación e impulso del trabajo comunitario en el proyecto atiende a las necesidades de formación sobre este instrumento de planificación e intervención en la educación escolarizada a nivel primario. Estas necesidades implican su formación emergente del propio proyecto en forma teórica y normativa y formación para la acción comunitaria. Tales ámbitos se presentan como referentes para el desarrollo de la orientación dentro de una nueva perspectiva en que se busca la pertinencia de la acción social de / sobre otros sujetos que intervienen condicionando cualitativamente la educación.

21. En el marco de la orientación asociada al desarrollo de proyectos sociales, como el Proyecto Educativo Integral Comunitario, el ejercicio de la formación orientadora es una tarea de equipo, cuyas competencias formativas e informativas se distribuyen entre participantes responsables de actividades, formando una red en que emergen nuevos actores que informan y forman a otros participantes.

22. La nueva orientación es de carácter no directivo, en cuanto la participación es un acto no imperativo sino consciente en el cual los compromisos, la colaboración y la responsabilidad se asumen de modo diferente; de modo que la participación se orienta en función de lo que desean hacer los participantes dentro del proyecto y no, necesariamente, de lo que decidan sus organizadores.

Recomendaciones

Reconociendo que la orientación en función de la participación puede ser desarrollada por un modelo no directivo y basado en la convergencia de intereses de los participantes escolares y no escolares, se recomienda a la dirección del plantel que ha venido desarrollando el Proyecto Educativo Integral Comunitario, y a estudiosos y autoridades educacionales comprometidos con el desarrollo de la participación en el nivel de Educación Primaria, seguir las formulaciones siguientes:

1. En primer término, asumir el proyecto en referencia de modo compartido, asumiendo desde las instancias directivas una responsabilidad de guía como corresponde y promover las iniciativas comunales y docentes en torno a determinación de necesidades y posibles soluciones antes de tomar decisiones en torno a problemas y realizaciones que involucren socialmente a los sectores implicados en la participación.

2. En segundo término, constituido el equipo en torno a la direccionalidad y orientación del Proyecto Educativo Integral Comunitario, es preciso la designación o asunción voluntaria de «asesores» que ayuden a quienes lo requieran a obtener información sobre las dimensiones conceptuales –organizacionales y funcionales – instrumentales del proyecto, de modo que puedan insertarse en cualquier experiencia a partir de dicho conocimiento. Este tiene carácter orientador tanto de los que la escuela requiera, lo que puedan realizarse desde el proyecto y la asunción de expectativas de compromiso, colaboración y responsabilidad de quienes se integren a la acción comunal en el nivel de Educación Primaria.

3. Utilizar las estrategias de atención personal, colectiva y comunicacional indirecta para difundir mensajes sobre realizaciones y recibir solicitudes de orientación respecto de aportes y contribuciones desde la comunidad. Desde esta perspectiva, la orientación si bien obedece a lineamientos normativos que desde las escuelas se asumen en torno del proyecto, es un proceso emergente de demandas coyunturales de información para la toma de decisiones. Y es, en este sentido, como deberá asumirse en una dinámica interactiva de lo que están en posibilidades de

realizar la comunidad y el apoyo que sobre ello han de dar los impulsores del proyecto.

4. Como cada año escolar los proyectos pueden tener variaciones, e incluso cambiar, al asumir diferentes campos de acción institucional según su normativa, es preciso considerar el tipo de información que tal cambio genera, a los efectos de orientar a las comunidades sobre el particular. En este sentido, los cambios generan conocimientos sobre áreas en que se actúa y en los programas y campos de acción desde los cuales se interviene colectivamente la realidad escolar. Este conocimiento debe ser sistematizado y analizado en función del diagnóstico del proyecto a pocos años de su implantación en la escuela primaria.

5. En la escuela en que se desarrolla la investigación es preciso demostrar la forma concertada en que se ha asumido el proyecto, dando más participación al personal docente, ya que este tiene mayor posibilidad de influir – ahora, conjuntamente con los consejos comunales – en las comunidades y representantes en cuanto a realizaciones de mejoramiento de las condiciones en que realizan los estudiantes sus aprendizajes y sobre la calidad de estos.

6. Teóricamente se recomienda a estudiantes interesados en replicar esta investigación, aplicar el modelo construido en torno a la relación participativa como una consecuencia de intereses en torno a compromisos, colaboración y responsabilidad, que se canalizan estratégicamente a través de la comunicación personal directa e indirecta para responder a exigencias en torno al objeto en que se desarrolla la acción. En este caso la orientación para el crecimiento y desarrollo organizacional implica información pertinente sobre lo que ofrece y demanda el proyecto y lo que de él exigen los participantes.

7. El proceso de orientación hacia la participación de las comunidades en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario deberá ser realizado desde la perspectiva de la relación acción a realizar e información vinculante con la misma. Corresponde al equipo o consejo comunal que lo asume convertirse en equipo de información y formación, como dimensiones constitutivas de la orientación aplicada a intervenciones con sentido transformador en el ámbito escolar.

8. Aún cuando la experiencia analizada se identifique en la perspectiva de acción de adultos, es preciso utilizar el vínculo de unión con los estudiantes en el proceso de orientación en el Proyecto Educativo Integral Comunitario, ya sea desde el punto de vista del contenido desde el punto de vista estratégico. Los estudiantes, como representados sobre los cuales recaen las acciones del Proyecto, constituyen el recurso para lograr activar en padres y representantes inquietudes e intereses. De ahí su uso para incrementar participaciones permanentes en cuanto éste sujeto puede ser capaz de comprometerles en diferentes iniciativas, por lo cual se convierte en una fuente de conocimiento y orientación, especialmente en los últimos grados donde éstos pueden asumir retos que requieran ayuda de los adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Idañez, M. (2002). **Novedades Metodológicas de Intervención Social**. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Aguilar Idañez y Ander-egg, E. (2001). **Diagnóstico Social**. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Atkin, J. (1972). “**Counseling in age of Crisis**”. Vol. 50. Nº 9. Personnel and Guidance Journal.
- Álvarez Fernández, J. (2005). **Formación Permanente del Profesorado**. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Álvarez Rojo, V. (2003). **Didáctica y Organización Escolar**. (mimeo). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, I. (1988). **Desarrollo Social: Reflexiones y Alternativas**. México: Editorial Cides.
- Anaya, G. (1993). **¿Qué otra Escuela?: Análisis para una Práctica**. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Ander-egg, E. (1995). **Introducción a las Técnicas de Investigación Social**. (3ª ed.). Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Bayley, Z. (1990). **El Currículo y su Concepción como Sistema**. (mimeo). Caracas: Universidad “Simón Bolívar”.
- Barrios, M. (2005). **Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales**. Caracas: Ediciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Bisquerra, R. (1998). **Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica**. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bordeleau, Y. (1997). **Modelos de Investigación para el Desarrollo de Recursos Humanos**. (2ª ed.). México: Ediciones Trillas.
- Calonge, D. (1985). “Estudio de Necesidades en Orientación”. **Revista de Pedagogía**. N° 16 (pp. 37-43). Ediciones del CHD – UCV. Caracas.
- Calvetti, F. (1995). **Participación Comunitaria en el Ambiente Físico Escolar**. (Tesis de Maestría). Caracas: Universidad santa María.
- Camacho, Y. y Ledezma, M. (2006). **Propuesta de un Proyecto Educativo Integral Comunitario para la Unidad Educativa Estado Mérida**. (Tesis de Grado). Caracas: Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Canales, F.; Alvarado, E. y Pineda, F. (1999). **Metodología de la Investigación**. México: Ediciones de la Oficina Panamericana de la Salud.
- Carbonell, J. (2001). **El Cambio en la Escuela**. Madrid: Ediciones Morata.
- Cárdenas, A. (1995). **Plan de Acción del Ministerio de Educación**. (mimeo). Caracas: Ediciones de la Dirección de Educación Básica del Ministerio de Educación.
- Colom, A. y Domínguez, E. (1997). **Introducción a la Política de la Educación**. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cronbach, L. (1973). **Psicología de la Educación**. México: Editorial Trillas.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1990). **Comportamiento Organizacional**. (7ª ed.). México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Dewey, J. (1978). **Democracia y Educación**. (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.

- Essenfeld, S. (1979). **“Ayudar a ser”**. FEDES. Caracas.
- Esté, A. (1986). **Los Maleducados**. Caracas: Ediciones TEBAS – Universidad Central de Venezuela.
- Esté, A. (1998). **Escuelas para la Dignidad**. (mimeo). Caracas: Ediciones de la Alcaldía de Caracas.
- Fadda, B. (1998). **Participación en el Discurso Político Venezolano**. Caracas: Alcaldía de Caracas.
- Falsborda, O. (1997). **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. (1ª reimp.). Bogotá: Editorial Nuestro Tiempo.
- Faure, E. (1985). **Crisis de la Educación**. Barcelona: Ediciones del Correo de la UNESCO.
- Filho, L. (1986). **Organización y Administración Escolar**. (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Freire, P. (1992). **Educación como Práctica de la Libertad**. (3ª ed.). México: Ediciones Siglo XXI.
- Fullat, O. (1983). **Bases Filosóficas de la Educación Ética**. Madrid: Ediciones Covarrubias.
- Gairín, J. (1998). **Teoría del Currículo y Organización Escolar**. Madrid: Editorial La Muralla.
- Garín, J. (1999). **Organización Escolar: Contexto y Texto de Actuación**. (2ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Georges, H. de. (1997). **Cambiando a través de la Investigación – Acción Participativa**. Caracas: Fundación Escuela de Gerencia Comunitaria.

- Gimeno Sacristán, M. (2001). **La Educación Obligatoria**. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, V. y Mayoral, M. (1996). **Hacia una Escuela Pública Comunitaria**. Madrid: Ediciones Laia.
- González, f. y Rodríguez, T. (2001). **Diagnóstico sobre la Implementación del Proyecto Pedagógico de Plantel en Escuelas Básicas de Puerto Ayacucho**. (Tesis de Grado). Caracas: Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- González García. (2005). **Programación Educativa en el Centro Escolar**. Madrid: Editorial Popular.
- González, J. (1999). **Educación, Orientación y Asesoramiento**. (mimeo). Valencia: Universidad de Carabobo.
- Gutiérrez, O. (1990). **Una Alternativa para la Orientación Educativa del Futuro**. (mimeo). Universidad Nacional Autónoma de México – Escuela de Educación/Universidad Central de Venezuela.
- Gutiérrez, O. (1995). **Educación e Integración Social**. México: Editorial Interamericana.
- Gutiérrez, O. (2009). **Una Alternativa para la Orientación Educativa del Futuro**. (mimeo). Universidad Autónoma de México – Escuela de Educación / Universidad Central de Venezuela.
- Hagg, A. (1994). **Descentralización de la Educación**. Barcelona: Editorial Oikos-Tau.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). **Metodología de la Investigación**. (2ª ed.). México: Ediciones Mc Graw Hill.
- Idañez, M. (2002). **Intervención Socio-comunitaria**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Jenson, T. y Clark, T. (1990). **Principios de Administración Escolar**. (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Jiménez, D. (2005). **Estrategias para la Integración de la Comunidad en el Proyecto Educativo Integral Comunitario en al I Etapa de Educación Básica**. (Tesis de especialización). Caracas: Universidad Santa María.
- Kerlinger, N. (1992). **Investigación del Comportamiento**. (3ª ed.). México: Editorial Interamericana.
- Lanni, N. (1999). **La Convivencia en la Escuela**. (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- López, H. (1997). **Investigación – Acción en el Contexto Escolar**. (mimeo). Caracas: Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”.
- Luckmann, T. (1992). **Teoría de la Acción Social**. Madrid: Editorial Paidós.
- Mauheim, K. (1970). **Sociología Sistemática**. Buenos Aires: Editorial Amorrorta.
- Ministerio de Educación. (1997). **Diseño Curricular Básico de la I y II Etapas de la Educación Básica**. Caracas: Ediciones de la Oficina de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1999). **Proyecto Educativo Nacional**. (mimeo). Caracas: Oficial Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2002). **Proyecto Educativo Integral Comunitario**. (mimeo). Caracas: Ediciones de la Dirección General de Desarrollo Educativo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2005). **Lineamientos para Adecuar la Organización y Funcionamiento de la Comunidad Educativa. Resolución 751 del 10-11-85 y Otras Normas Jurídicas Recientemente Modificadas**. (mimeo). Caracas: Ediciones de la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (MPPE). (2007). **Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas: Ediciones CENAMEC.
- Moreno Posada, R. (1995). **Glosario Comentado de Política Tecnológica**. Caracas: Editorial CONICIT.
- Moreno, J. (2001). **Implementación de Proyectos Pedagógicos de Plantel como Instrumento de Participación Escuela – Comunidad en la Unidad Educativa “Dr. José Gregorio Ruíz Ortega”, Parroquia Juana de Ávila – Maracaibo**. (Tesis de grado). Caracas: Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Moreno, V. (2005). **Experiencias de Desarrollo del proyecto Educativo Integral Comunitario**. (mimeo). Caracas: Ministerio de Educación y Deportes.
- Morill, W.; Oetting, E. y Hurst, J. (1974). **Dimensiones de la Función del Orientador**. (mimeo). Caracas: Maestría en Orientación. Comisión de Estudios de Postgrado – Área Educación – Universidad Central de Venezuela.
- Muñoz y Vuelva. (2004). **Participación y Transformación Social**. Buenos Aires: Centro Cultural de Cooperación.
- Nadler, N. (1996). **Teoría de los Sistemas Organizacionales**. México: Editorial Trillas.
- Padrón, J. (1995). **Análisis del Discurso e Investigación Social**. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”.
- Parsons, T. (1977). **El Sistema Social**. (3ª reimp.). México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, T. y Shils, E. (1979). **Estructura de la Acción Social**. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Parkyn, T. (1987). **Hacia un Marco Conceptual de Educación Permanente**. Barcelona: Ediciones del Correo de la UNESCO.
- Pérez, A. (1994). **Currículo e Implicaciones en la Orientación Educacional**. (mimeo). Caracas: Instituto Universitario de la Policía Metropolitana.
- Pérez, J. (2005). **Plan Estratégico para la Integración Escuela – Comunidad y Familia en el Proyecto Educativo Integral Comunitario en Venezuela**. (Tesis de Especialización). Caracas: Universidad Santa María.
- Ramírez Camilo, E. (1993). **Participación – Acción en Organizaciones**. Bogotá: Editorial Nuestro Tiempo.
- Risso, M. et al. (2008). **Informe de Ejecución del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la Escuela Distrital Sucre**. (mimeo). Caracas: S.E.
- Rivera, B. y Vital, F. (1999). **Práctica Profesional II**. (mimeo). Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado. Especialidad Orientación Educativa – UCV.
- Rodríguez, I. (2003). **Análisis Crítico de la Participación Escolar y Comunitaria: La Experiencia de Fe y Alegría**. (Tesis de Grado). Caracas: Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez, L. (2001). **Uso de Índices Ponderados en Investigación Educativa**. (mimeo). Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. La Urbina.
- Rogers, C. (1977). **Libertad y Creatividad en Educación**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rosas, M. (2003). **Integración Escuela – Comunidad: Estudio Piloto desde la Licenciatura en Educación Integral en la Universidad de Oriente**. (Tesis de Grado). Cumaná: Escuela de Educación de la Universidad de Oriente.

- Sabino, C. (2001). **El Proceso de Investigación**. (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial El Cid.
- Santana Vega, L. (1992). **Dilemas en Orientación Educativa**. Tenerife: Editorial CINCEL.
- Sarramona, J. (2000). **Teoría de la Educación: Reflexión y Normativa Pedagógica**. Barcelona: Editorial Ariel.
- Snyders, T. (1990). **Currículo Oculto**. México: Editorial Trillas.
- Sopena, R. (1996). **Aristos: Diccionario Ilustrado**. (4ª ed.). Barcelona: Editorial SOPENA.
- Soto, V. (1997). **Significado Curricular de Innovaciones Educativas**. (mimeo). Caracas: Universidad Experimental "Simón Bolívar".
- Stringer, E. (1973). "A **Radical Change in Counselor Education and Certification**". Vol. 49. Nº 10. Personnel and Guidance Journal.
- Stringer, F. (1973). **Pedagogía de los Tipos Culturales**. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Torres, J. (1995). **El Currículo Oculto**. Madrid: Editorial Morata.
- Venezuela. (2000). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas: Ediciones de la Imprenta de la Nación.
- Venezuela. (2009). **Ley Orgánica de Educación-**. Caracas: Ediciones de la Imprenta de la Asamblea Nacional.
- Waslawick, P. (1992). **¿Es Real la Realidad?**. Madrid: Editorial Paidós.
- Weber, M. (1973). **Economía y Sociedad**. (7ª ed.). México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

Anexo A

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Maestría en Educación
Mención: Orientación Educativa

Encuesta sobre Orientación y Participación en el Proyecto Educativo Integral Comunitario

La presente encuesta pretende recabar información entre los miembros de la Comunidad Educativa de la Unidad Educativa Distrital Sucre – Caracas sobre los procesos de orientación y participación desarrollados en el plantel en función del Proyecto Educativo Integral Comunitario durante el último año escolar 2009 -2010, a los efectos de la realización de una investigación con fines académicos en el área de Orientación. La estructura de la misma abarca: I) Necesidades de orientación en función del desarrollo del proyecto; II) Expectativas de participación en el desarrollo del proyecto; III) Estrategias de orientación en función del desarrollo del proyecto; y IV) Participación de la comunidad en función del desarrollo del proyecto. Como participante en dicha experiencia, Usted ha sido seleccionado(a) como fuente de información para analizar los alcances de dicha experiencia. La información que suministre no permite evaluarlo, sino conocer una situación con propósitos de mejoramiento y cambio cualitativo.

Esperando de usted sus valiosos aportes, le expreso de antemano las gracias por tan significativa colaboración en el logro del propósito señalado.

Autora: Prof. Mercedes Risso

Participante encuestado: Docente
 Padre – Representante
 Otro: _____

Caracas, Noviembre de 2010

ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN

TAREAS Y ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN DESARROLLADAS EN FUNCIÓN DE LOGRAR LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO

Señale con respuestas afirmativas (Si) o negativas (No) la realización de las tareas y actividades de orientación en función de su participación en el proyecto.

| Ítems | Respuestas | |
|--|------------|----|
| | Si | No |
| 1. Se ha dirigido su participación al definirle tareas y actividades en que puede participar. | | |
| 2. Se le han especificado procesos y formas en que puede participar. | | |
| 3. Se le ha asignado algún papel o función dentro del proyecto. | | |
| 4. Se le ha estimulado a asumir funciones por iniciativa propia. | | |
| 5. Se ha mostrado receptividad sobre sus intereses de participación. | | |
| 6. Se han aclarado sus dudas acerca de espacios y experiencias de participación en el proyecto. | | |
| 7. Cuando ha requerido alguna información se le ha suministrado. | | |
| 8. Se le ha integrado equipos con otros participantes en el proyecto. | | |
| 9. Ha sido orientado con libertad y flexibilidad para incorporarse al proyecto. | | |
| 10. Se ha facilitado su participación en actividades de toma de decisiones al desarrollar el proyecto. | | |

SUMINISTRO DE INFORMACIÓN EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN

Señale su respuesta acerca de los aspectos relacionados con el suministro-recepción de información para la participación dentro del Proyecto.

1. ¿Qué información se le ha suministrado en el plantel sobre el Proyecto Educativo Integral Comunitario? _____

2. ¿Quién(es) le ha suministrado dicha información? _____

3. ¿Cuándo le fue suministrada dicha información? _____

4. ¿A través de qué medios y experiencias recibió información? _____

5. ¿Cómo considera la información recibida en función de su participación? _____

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN EL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO

Señale de modo Afirmativo (Si) o Negativo (No) su respuesta en torno a su desempeño en el Proyecto Educativo Integral Comunitario.

| Ítems | Respuestas | |
|--|------------|----|
| | Si | No |
| 1. Ha mantenido disposición a asumir tareas voluntariamente en función del proyecto. | | |
| 2. Ha tenido disposición a manifestar interés hacia problemas y necesidades de la escuela. | | |
| 3. Ha mantenido disposición a integrar equipos o comisiones de trabajo. | | |
| 4. Se ha sentido motivado a aportar ideas e iniciativas para mejorar el trabajo escolar. | | |
| 5. Se ha sentido motivado a aportar ideas para solucionar problemas planteados en las experiencias de trabajo comunitario desarrollados. | | |
| 6. Se ha sentido estimulado al proponer ideas, aun cuando estas no sean asumidas por el equipo de trabajo. | | |
| 7. Se ha sentido motivado por el trabajo desarrollado hasta ahora en el plantel. | | |
| 8. Manifiesta su responsabilidad con la asistencia frecuente a las actividades desarrolladas en función del proyecto dentro de la escuela. | | |
| 9. Manifiesta su responsabilidad con la asistencia a actividades desarrolladas fuera de la escuela en función del proyecto. | | |
| 10. Ha asumido compromisos de orientación y desarrollo del proyecto. | | |
| 11. considera que ha cumplido con los compromisos asumidos en el desarrollo del proyecto. | | |

Actividades Participativas

1. ¿Qué experiencias se han desarrollado en el plantel en función del Proyecto Educativo Integral Comunitario: _____

2. ¿En qué experiencias del Proyecto Educativo Integral Comunitario ha participado?

EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO

Señale de modo jerárquico en la escala 3, 2, 1, 0 en cuáles de los aspectos referidos al Proyecto Educativo Integral Comunitario le interesaría proyectar sus iniciativas e intereses como participante. Considere para ello el valor a las categorías de la escala siguiente: Alta Expectativa (3), Mediana Expectativa (2), Baja Expectativa (1) y Carencia de Expectativa o Interés (0).

| Ítems | Grado de Expectativa | | | |
|--|----------------------|---|---|---|
| | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 1. Discusión sobre el conocimiento de áreas y experiencias de desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario. | | | | |
| 2. Búsqueda y evaluación de los problemas del plantel. | | | | |
| 3. Identificación en la búsqueda de soluciones a los problemas del plantel. | | | | |
| 4. Incorporación en la búsqueda de soluciones a los problemas del plantel. | | | | |
| 5. Interés en promover y utilizar la escuela como espacio de desarrollo de diversas actividades al servicio de la comunidad. | | | | |
| 6. Interés en el uso de la escuela como espacio de conformación de equipos de trabajo para mejorar la calidad de los aprendizajes. | | | | |
| 7. Experimentar cambios en su condición como participante dentro del Proyecto. | | | | |
| 8. Experimentar cambios en la organización y funcionamiento del plantel. | | | | |
| 9. Desarrollo de experiencias novedosas de aprendizajes en el plantel. | | | | |
| 10. Promover cambios y mejoras en el ambiente físico de la escuela. | | | | |
| 11. Promover cambios y mejoras en el ambiente humano y comunicacional. | | | | |
| 12. Desarrollo de cambios en la relación escuela-comunidad. | | | | |

13. Considera que en términos generales sus expectativas de participación ha sido satisfechas Si _____ No _____

13.1 ¿Por qué han sido o no satisfechas? _____

13.2 Señala qué otra expectativa de participación en el PEIC le interesaría satisfacer de modo inmediato: _____

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO (PEIC)

En los ítems que a continuación se especifican señale con una equis (X) en las opciones afirmativa (SI) o negativa (NO) su respuesta acerca de ciertas necesidades que Usted reconozca para integrarse al desarrollo del PEIC en la escuela.

| Ítems | Respuestas | |
|--|------------|----|
| | Si | No |
| 1. Orientación sobre el conocimiento del PEIC como espacio de acción y solución de problemas educativos. | | |
| 2. Orientación sobre la metodología o forma de realización del Proyecto Educativo Integral Comunitario. | | |
| 3. Orientación sobre formas o modos de participar en el Proyecto Educativo Integral Comunitario. | | |
| 4. Orientación acerca de su integración en función del trabajo comunitario en el plantel. | | |
| 5. Orientación sobre la forma de realizar el trabajo comunitario en el plantel. | | |
| 6. Orientación acerca de la coordinación y desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario. | | |
| 7. Orientación sobre los componentes que permiten el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario. | | |

8. Señale qué otros aspectos desearía Usted recibir orientación acerca del Proyecto Educativo Integral Comunitario. Enumere cinco de ellos siguiendo el orden de importancia o jerarquía siguiente.

8.1 _____

8.2 _____

8.3 _____

8.4 _____

8.5 _____