



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO



LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA
Maestría en Educación mención Investigación Educativa
Línea de Investigación Saber y hacer de la investigación
desde la formación docente

**SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS DOCENTES A LOS PROYECTOS
PRODUCTIVOS DEL LICEO NACIONAL
MARIO BRICEÑO IRAGORRY**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar
al Grado de Magister en Educación mención Investigación Educativa**

Autora: María Briceño
Tutora: Olid Pernalet

Barquisimeto, abril de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
BARQUISIMETO




MIE-2026-I-001

ACTA

Nosotros, los abajo firmantes reunidos el **07 de abril de 2026**, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, con el propósito de evaluar el Trabajo de Grado de Maestría titulado: **SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS DOCENTES A LOS PROYECTOS PRODUCTIVOS DEL LICEO NACIONAL MARIO BRICEÑO IRAGORRY**, presentado por el (la) ciudadano (a) **MARÍA INMACULADA BRICEÑO CASTILLO**, titular de la Cédula de Identidad Número: 7.982.530, como requisito para optar al Título de Magíster en Educación, Mención **INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL**, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO**.


Dra. Karla Flores (J)
C.I: 15.673.679


Msc. Benito Loaiza (J)
C.I: 10.373.213


Dra. Oild Pernalet (T)
C.I: 9.615.180

RB/2026



Dedicatoria

A Dios: Por ser mi guía, mi fortaleza y la luz en cada paso de este camino. Gracias por darme la sabiduría para culminar esta meta y por bendecirme con la vida y la salud necesarias para alcanzar este sueño.

A mi Esposo Gerardo: Por ser mi compañero incondicional, mi apoyo en las noches de desvelo y el pilar que sostuvo mi ánimo cuando las fuerzas flaqueaban. Este logro es tan tuyo como mío.

A mis hijos María y Elías: Mi dos (2) mayores motores, e inspiración diaria. Todo el esfuerzo dedicado a esta formación es para dejarles el ejemplo de que, con constancia y amor, no existen metas inalcanzables. Los amo.

A mis padres Mario y Carmen: Por haberme dado la vida y los valores que me han convertido en la persona que soy. Gracias por creer siempre en mí y por ser ejemplo de trabajo, superación y sacrificio. Aunque físicamente ya no estés papá este también es tu logro.

A mis hermanos Sulay, Jesús, Jorge y José: Por su cariño, su presencia constante y por celebrar conmigo cada pequeño avance a lo largo de este proceso académico. A ti Jorge celebras conmigo desde el cielo.

A la Dra. Ramona Blanco (Coordinadora): Por su impecable gestión, su calidad humana y por mantener las puertas abiertas a la comunicación, al conocimiento y la excelencia académica en este programa de Maestría.

A mi Tutor: Por su paciencia, su orientación académica y por confiar en la relevancia de esta investigación, hasta la culminación de este trabajo.

Al Honorable Jurado Dra. Karla Flores, Msc. Benito Loaiza: Por el tiempo dedicado a la revisión de este trabajo, por sus valiosos aportes, los cuales enriquecen mi formación profesional y este estudio.

A mis Docentes especialmente Dra. Rogelis Castillo, Dr. Nereo Mendoza: Con quienes tuve la dicha de compartir durante estos años. Gracias por transmitir sus conocimientos con pasión y por ser faros de luz en mi crecimiento intelectual.

A mi Casa de Estudios UPEL - IPB: Por ser el recinto que me acogió para mi formación de Maestría, brindándome las herramientas necesarias para servir mejor a la sociedad y a la educación.

A todos Gracias

Agradecimientos

En primer lugar, deseo expresar mi profunda gratitud a **Dios**, por ser el arquitecto de mi destino y darme la perseverancia necesaria para superar cada obstáculo en este tránsito académico.

A mi **Esposo e Hijos**, por su paciencia infinita, por comprender mis ausencias y por ser el refugio seguro donde siempre encontré aliento. Ustedes son el sentido de mi esfuerzo. Los amo.

A mis **Padres y Hermanos**, por el amor incondicional y por ser la base sólida sobre la cual he construido mi vida personal y profesional.

A la **Dra. Ramona Blanco**, Coordinadora de este programa, por su invaluable gestión y por propiciar espacios de excelencia que permiten el crecimiento de quienes buscamos transformar la educación.

A mi **Tutor**, por su guía, su tiempo y sus acertadas correcciones, las cuales fueron fundamentales para dar rigor y forma a esta investigación.

Al **Cuerpo de Jurados**, por su disposición al diálogo académico y por la revisión crítica que otorga validez a este trabajo de grado.

A mis **Docentes de la Maestría**, por compartir sus saberes y experiencias con generosidad. Cada cátedra fue una oportunidad para redescubrir mi vocación y ampliar mis horizontes intelectuales.

A mi **Casa de Estudios**, por brindarme la oportunidad de formarme en sus aulas y por ser la institución que respalda mi crecimiento como magíster.

Finalmente, a los **Docentes (versionantes) y Comunidad del L.N. Mario Briceño Iragorry**, por abrirme las puertas de su realidad y permitir que sus voces dieran vida al trabajo de investigación.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

TABLA DE CONTENIDO

		p.p
	DEDICATORIA	
	AGRADECIMIENTO	
	LISTA DE CUADROS	
	LISTA DE GRÁFICOS	
	RESUMEN	11
	INTRODUCCIÓN	
SECCIÓN		
I	CONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO	14
	Acercándome a la Realidad	14
	Intencionalidades	22
	Relevancia del Estudio	22
II	CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL	26
	Investigaciones Relacionadas	26
	Estudios Internacionales	26
	Estudios Nacionales	30
	Estudios Regionales	32
	Referentes Teóricos Orientadores	35
	<i>Socio Construccinismo o Construccinismo Social</i>	35
	<i>El Método Fenomenológico – Hermenéutico</i>	37
	<i>Proyectos productivos</i>	41
	<i>Liceo Nacional</i>	43
	<i>Reseña Histórica del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry</i>	46
	<i>Bases Legales</i>	47
III	CONTEXTO METODOLÓGICO	54
	Fundamentos: Ontológico, Epistemológico y Metodológico	54
	Paradigma de la Investigación	54
	<i>Tipo de Investigación</i>	55
	<i>Plano del Conocimiento: Ontológico</i>	56
	<i>Plano del Conocimiento: Epistemológico</i>	57
	<i>Plano del Conocimiento: Metodológico</i>	60
	<i>Selección de los Versionantes</i>	69
	<i>Técnicas de recolección de Información</i>	71
	<i>La Entrevista en Profundidad</i>	71
	<i>Observación Participante</i>	74
	<i>Técnicas de Interpretación de Información</i>	75
	<i>Sistematización de la Información</i>	77
	<i>Codificación de la información</i>	79
	<i>Categorización</i>	85
	<i>Triangulación</i>	87

	<i>Criterios de Confianza y Credibilidad en el Estudio</i>	87
IV	DEVELANDO LA REALIDAD	94
	Categoría: Cultura del Emprendimiento	96
	Subcategoría: Iniciativas de Emprendimiento	99
	Subcategoría: Vinculación educación - producción	99
	Categoría: Calidad Educativa	101
	Subcategoría: Desarrollo de habilidades y valores	102
	Subcategoría: Construcción de conocimientos	104
	Subcategoría: Competencias investigativas	107
	Categoría: Desafíos	109
	Subcategoría: Integración y participación de padres y representantes	109
	Subcategoría: Capacitación y actualización docente	112
	Categoría: Limitaciones	115
	Subcategoría: Método de enseñanza tradicional	115
	Subcategoría: Desinformación de los lineamientos	117
	Subcategoría: Inconsistencia curricular	119
	Subcategoría: Condiciones laborales de los docentes	121
	Subcategoría: Matrícula sobrepoblada para asesorar	122
	Subcategoría: Apatía estudiantil	124
	Categoría: Ecosistema de Aprendizaje	125
	Subcategoría: Aprendizaje significativo	126
	Subcategoría: Docentes especialistas en proyectos productivos	128
	Categoría: Rol Docente Asesor o Tutor	131
V	ABORDAJE REFLEXIVO DE LA REALIDAD EMERGENTE	134
	Reflexiones de los Hallazgos desde la perspectiva docente	134
	Fomento de la cultura emprendedora vinculada con los proyectos productivos para la enseñanza de calidad	135
	La mirada crítica del docente: desafíos y limitaciones	137
	El rol del docente tutor, y su impacto en el aprendizaje significativo de estudiantes	139
VI	REFLEXIONES FINALES	144
	REFERENCIAS	150
	ANEXOS	159
	A - 1 Guión de Entrevista	160
	A -.2 Categorización de la Información Cualitativa	162
	A - 3 Categorización de la Información	168
	B Mapa Google Ubicación del L.N. Mario Briceño Iragorry	175

LISTA DE CUADROS

CUADROS		p.p
1	Versionantes de la Investigación	71
2	Matriz de transcripción y codificación	79
3	Categorías y Subcategorías	92
4	Categoría y Subcategorías: Cultura del emprendimiento	93
5	Categoría y Subcategorías: Calidad educativa	101
6	Categoría y Subcategorías: Desafíos	109
7	Categoría y Subcategorías: Limitaciones	115
8	Categoría y Subcategorías: Ecosistema de Aprendizaje	125

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS		p.p
1	Representación gráfica de las etapas del método fenomenológico de Martínez M. (1996).	69
2	Vinculación de elementos exegéticos con relación a categorías y subcategorías	93
3	Triangulación de la Categoría Iniciativas de Emprendimiento	98
4	Triangulación de la Categoría: Vinculación Educación – Producción	100
5	Triangulación de la Categoría: Desarrollo de habilidades y valores	104
6	Triangulación de la Subcategoría: Construcción del Conocimiento	106
7	Triangulación de la Subcategoría: Competencias investigativas	108
8	Triangulación de la Subcategoría: Integración y participación de los padres y representantes	112
9	Triangulación de la Subcategoría: Capacitación y actualización docente	114
10	Triangulación de la Subcategoría: Método de enseñanza tradicional	116
11	Triangulación de la Subcategoría: Desinformación en los lineamientos	118
12	Subcategoría: Inconsistencia curricular	117
13	Subcategoría: Condiciones laborales de los docentes	122
14	Subcategoría: Matrícula sobrepoblada para asesorar	123
15	Subcategoría: Apatía estudiantil	125
16	Subcategoría: Aprendizaje significativo	128
17	Subcategoría emergente: Docentes especialistas en proyectos productivos	130
18	Categoría Función del docente tutor o asesor	133
19	Fomento de la cultura emprendedora, vinculada con los proyectos productivos, para la enseñanza de calidad.	136
20	La mirada crítica del docente: desafíos y limitaciones en los proyectos productivos.	139
21	El rol del docente tutor, y su impacto en el aprendizaje significativo de estudiantes.	143

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”

Maestría en Educación mención Investigación Educativa
Núcleo de Investigación Docencia, Innovación y Tecnología:

Línea de Investigación Saber y hacer de la investigación
desde la formación docente

**SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS DOCENTES A LOS PROYECTOS
PRODUCTIVOS DEL LICEO NACIONAL
MARIO BRICEÑO IRAGORRY**

Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Educación,
mención Investigación Educativa

Autora: María Briceño

Tutora: Olid Pernalette

Fecha: abril 2026

RESUMEN

En el contexto de las significativas transformaciones que ha experimentado la educación en Venezuela, particularmente en lo referente al currículo y las metodologías de enseñanza orientadas a desarrollar competencias clave para la sociedad actual, fomentando en los estudiantes el desarrollo de competencias claves: el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo, investigativo y productivo, así como la integración de actores para la resolución de problemas, la presente investigación se propuso como intencionalidades: conocer, interpretar, comprender y generar reflexiones en torno a los significados que los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry atribuyen a los proyectos productivos. Se enmarcó en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, con una orientación epistemológica socio-construccionista, y aplicación del método fenomenológico-hermenéutico. Se seleccionaron intencionalmente tres (3) docentes de la institución con más de ocho (8) años de experiencia como docentes de proyectos productivos. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas en profundidad y observación participante, cuya sistematización a través del registro y transcripción, facilitó la categorización e interpretación cualitativa de la información. Los hallazgos de la investigación revelaron cinco categorías centrales: cultura de emprendimiento, calidad educativa, desafíos, limitaciones y ecosistema de aprendizaje.

Descriptores: educación media general, proyectos productivos.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo en Venezuela ha transitado por un proceso de profundas transformaciones curriculares y metodológicas. Estas reformas han reorientado las praxis pedagógicas hacia modelos más dinámicos y holísticos, cuyo propósito fundamental es el desarrollo de competencias claves en los estudiantes para responder a las exigencias de la sociedad contemporánea. En este escenario, la educación actual no solo persigue la transmisión de contenidos teóricos, sino el fomento activo del pensamiento crítico, la creatividad, la investigación y el trabajo colaborativo y productivo. De este modo, la escuela se redimensiona como un espacio idóneo para la integración de diversos actores sociales en la resolución de problemáticas reales de su entorno.

Dentro de ese marco de innovación educativa, los proyectos productivos emergieron como una estrategia medular que vinculó el saber con el hacer. Bajo esta premisa, la presente investigación se planteó como intencionalidades: conocer, interpretar, comprender y generar reflexiones profundas en torno a los significados que los docentes del Liceo Nacional 'Mario Briceño Iragorry' atribuían a los proyectos productivos en su cotidianidad institucional, visibilizando la voz de quienes ejecutaron y dieron vida a estas políticas pedagógicas en las aulas.

El estudio se propuso develar esta realidad tal como es vivenciada y narrada por ellos mismos, rescatando la riqueza de sus saberes desde su propia perspectiva subjetiva y en el tejido de sus relaciones laborales dentro de la práctica cotidiana. Partiendo de lo anterior, al reflexionar sobre el rumbo y la esencia de lo que iba a investigar, enfoqué la mirada en mi propia experiencia como docente de los proyectos productivos dentro de la institución. En este transitar, percibí de cerca la realidad y las tensiones que emergen cuando a los docentes se les exige cumplir con esta actividad como un requisito formal; de allí surge mi interés por conocer a fondo cómo este proceso es vivenciado y significado por los propios docentes en su práctica real.

Es por ello que, tras una indagación profunda sobre la temática y considerando la complejidad inherente al abordaje del quehacer investigativo, el presente estudio se estructuró en cinco (5) secciones detalladas a continuación:

En la Sección I, denominada Contexto de la realidad objeto de estudio, describí el escenario abordado mediante un esbozo del encuentro con la realidad vivida. En este apartado dejo al descubierto las vivencias en torno a los proyectos productivos, sustentados en los testimonios de los versionantes que ejercen dicho rol en la institución, así como en las anotaciones derivadas de la observación participante. Finalmente, puntalicé las intencionalidades que direccionaron la investigación, y expresaron la relevancia de la misma como un aporte significativo al conocimiento, y a la actividad investigativa.

Con respecto a la Sección II, titulada Contexto teórico referencial, examiné en primera instancia los antecedentes de la investigación, contemplando estudios previos que abordaron objetos de estudio vinculados a este fenómeno. Asimismo, se configuraron, desde una postura crítica y reflexiva, las teorías de base y las orientaciones conceptuales que proveen el sustento epistémico necesario para el desarrollo y fundamentación del estudio.

Por su parte, en la Sección III, designada como Contexto Metodológico, se planteó la dimensión epistemológica que orientó la construcción del conocimiento. Aunado a esto, se detalló el proceso de selección de los versionantes, las técnicas de acopio de información —específicamente la entrevista en profundidad y la observación participante— seguidamente, describí las técnicas de interpretación de la información mediante la categorización y la triangulación, elementos que otorgaron credibilidad y fiabilidad a la investigación.

Con relación a la Sección IV, bajo el título: Análisis e interpretación de los hallazgos, revelé de manera detallada los hallazgos emergentes resultantes en los relatos narrados por los versionantes. Como resultado de la hermenéutica desarrollada, se presentaron cinco (5) categorías centrales: (a) Cultura de emprendimiento, (b) Calidad educativa, (c) Desafíos, (d) Limitaciones, (e) Ecosistema de aprendizaje. Este apartado concluyó con la presentación de la estructura general que reflejó mi visión interpretativa como investigador.

En cuanto a la Sección V, denominada Abordaje reflexivo de la realidad emergente, expongo los hallazgos develados tras un riguroso proceso de lectura y hermenéutica de los discursos, obtenidos de los significados profundos implícitos en las experiencias de los versionantes. En este sentido, se presentaron un conjunto de reflexiones generadas en torno a tres (3) ejes fundamentales: (a) Fomento de la cultura emprendedora, (b) La mirada crítica y (c) El rol del docente tutor.

Finalmente, exhibí las referencias bibliográficas y los anexos que sirvieron de sustento, soporte y rigor documental a la presente investigación.

SECCIÓN I

CONSTRUCCIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO

Acercándome a la realidad

Los vertiginosos cambios sociales, políticos y tecnológicos del mundo contemporáneo exigen una constante adaptación de los sistemas educativos, es decir en el contexto global, la educación se reconoce como un hecho social fundamental, ya que constituye un pilar esencial para el desarrollo individual. Permite a las personas desenvolverse con autonomía y afrontar las situaciones cotidianas. Parafraseando, a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) puedo decir que, renovar la educación implica equipar a los estudiantes con el saber, las habilidades, las actitudes y los principios necesarios para afrontar los retos, adaptarse y estar listos para un futuro incierto, contribuyendo a la vez al bienestar de las personas y del planeta, así como al desarrollo sostenible.

En efecto, el fragmento anterior encapsula una visión moderna y transformadora de la educación, que busca preparar a los estudiantes para un futuro incierto y complejo. En este contexto, la educación en Venezuela ha experimentado transformaciones significativas en los últimos años, especialmente en el currículo y las metodologías de enseñanza. Las reformas educativas implementadas se orientan hacia la construcción de un modelo educativo que responda a las dinámicas y exigencias de la sociedad actual.

En este sentido, las reformas buscan responder a las nuevas demandas de la sociedad, fomentando en los estudiantes el desarrollo de competencias claves como: el

pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo, investigativo y productivo. El objetivo consiste en formar entornos favorables de aprendizaje, y ofrecer una formación integral que responda a las necesidades y realidades de la sociedad actual, con ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del futuro y contribuir al desarrollo del país.

Este enfoque educativo se centró en el desarrollo de habilidades con la finalidad de preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo moderno. Se buscó cultivar el pensamiento crítico, capacitar a los estudiantes para analizar información de manera objetiva, construir argumentos sólidos y tomar decisiones. La creatividad se fomentó como herramienta esencial para la innovación y resolución de problemas complejos, lo que permitió a los estudiantes encontrar soluciones originales para adaptarse a los cambios.

Asimismo, el trabajo colaborativo se considera una habilidad fundamental para el aprendizaje, la convivencia social. Al trabajar juntos, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, a escuchar y respetar las diversas perspectivas de sus compañeros, a construir el conocimiento de manera colectiva. Fomentar un ambiente donde la colaboración no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, con el propósito de prepararlos para ser ciudadanos responsables y participativos. La investigación se concibe como un proceso continuo de búsqueda y construcción de conocimiento. La productividad se valora como la capacidad de aplicar los conocimientos, habilidades en la creación de soluciones y proyectos con impacto social.

Dentro del marco legal, y político el sistema educativo venezolano que sustenta la implementación de proyectos productivos, principalmente están: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Reglamento General de la LOE. Estas leyes establecen la educación como un derecho humano y un deber social, y promueven la formación integral y la participación de la comunidad en el proceso educativo.

Es pertinente señalar, lo que establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en su artículo 102:

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 (p. 81).

Todo lo anterior subraya la urgente necesidad de crear estrategias pedagógicas que estén a la altura de nuestra situación social actual. Estas estrategias deben concebir el aprendizaje no solo como la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de potencialidades creativas y humanistas, fundamentadas en la valoración ética del trabajo. En otras palabras, se trata de generar las condiciones para una práctica operativa del trabajo que impulse un modelo de desarrollo educativo.

En este contexto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2023 implementó un plan de estudios para la Educación Media General. Este plan se presentó bajo un enfoque de proyecto, orientado hacia una nueva concepción de la educación como bien productivo. Busca que los estudiantes exploren los espacios de investigación y tecnología mediante procesos innovadores, formar ciudadanos comprometidos, participativos, cooperativos, críticos y productivos. Se ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos, habilidades en proyectos productivos, se promueve el trabajo en equipo, además se fortalece el desarrollo académico. El objetivo consistió en generar respuestas y soluciones a problemas de la comunidad o institución, con el fin de mejorar la calidad y pertinencia del proceso educativo.

En este sentido, la Educación Media General es clave en la preparación de los estudiantes para el mundo laboral. Los proyectos productivos ofrecen una valiosa oportunidad para que apliquen sus conocimientos y desarrollen habilidades prácticas. En este proceso, la orientación y el acompañamiento de los docentes resultaron fundamentales. Como profesionales de la educación, somos responsables de impulsar el desarrollo social a través de la investigación. Al generar y aplicar nuevos saberes en el aula, transforman la práctica educativa e impactan directamente en la comunidad. Esta integración de enseñanza e investigación permite al docente contribuir al avance del conocimiento y al progreso de sus estudiantes, fortaleciendo el sistema educativo.

Considerando lo anterior, se describe la realidad del contexto que reveló un panorama desalentador. En el Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry –contexto donde se desarrolló esta investigación- pude percibir claramente que los resultados obtenidos distan mucho de cumplir con los estándares de calidad esperados. Esta discrepancia

entre las intenciones de las reformas y su impacto real planteó serias interrogantes sobre la efectividad de las estrategias implementadas por los docentes.

Es evidente, la necesidad de replantear los enfoques educativos, para lograr una mejora en la calidad educativa ante los deficientes resultados que se manifestaron en el bajo rendimiento escolar: reprobación, deserción y rezago. Estos problemas son el producto de una compleja interacción de factores, que incluyeron las adversas condiciones socioeconómicas de estudiantes y docentes, la limitada participación de los padres en el proceso educativo, así como la responsabilidad inherente al desempeño docente. Ante esta situación, es preocupante la tendencia a culpar unos a otros, donde cada actor opina desde su propia perspectiva, sin asumir una responsabilidad compartida. Sin embargo, es innegable el trabajo que realizan los docentes dentro de las aulas, y se resalta como un elemento de gran importancia en el proceso educativo.

Esta realidad, compleja y multifacética, demanda un compromiso activo y reflexivo por parte de los profesionales de la educación en que la transformación de las prácticas docentes está condicionada por una multiplicidad de factores, que incluyen: factores políticos, sociales, culturales y la misma interpretación docente, esta última es la forma en que los docentes comprenden y asimilan las propuestas de reforma, siendo crucial para su implementación efectiva. La formación continua, el apoyo pedagógico y la reflexión crítica son herramientas esenciales para que los docentes puedan adaptar sus prácticas a los nuevos enfoques.

En tal sentido, la investigación se centró en la voz de los actores directamente involucrados en el proceso de enseñanza–aprendizaje, con la intencionalidad de conocer, comprender, interpretar y reflexionar sobre los significados que los docentes les atribuyeron a los proyectos productivos del L.N. Mario Briceño Iragorry. Al priorizar sus perspectivas y experiencias, se logró una comprensión más profunda y completa de la realidad educativa.

A este respecto, el Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry fue el contexto de esta investigación; ubicado en la Avenida Los Abogados de Barquisimeto, Estado Lara, ofrece Educación Media General a 388 estudiantes desde primero hasta quinto año. El equipo se compone de profesionales de la docencia y un considerable número de padres y

representantes, lo que asegura el cumplimiento de las líneas de acción establecidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).

En el año escolar 2023-2024, la institución implementó el nuevo plan de estudio de Educación Media General, mención Ciencia y Tecnología, según Gaceta Oficial N° 42.738 del 19 de octubre de 2023. Este plan tuvo como objetivo principal fortalecer la calidad educativa mediante la formación científica, tecnológica, productiva y humanista de los jóvenes venezolanos.

Es fundamental, destacar la relación docente-estudiante que se visualizó con este nuevo enfoque, donde el docente actúa como investigador y guía que acompaña a sus estudiantes en la elección de temas de interés en el desarrollo de proyectos, para fomentar un aprendizaje más profundo y significativo, que va más allá de la memorización. Los proyectos están orientados a resolver problemas de la comunidad educativa y su entorno, promueven el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la ciudadanía activa, fortaleciendo el vínculo entre el liceo y la comunidad. Esta hace que la relación docente-estudiante se enriquezca cuando el docente asume su rol de investigador, lo que a su vez mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante lo expuesto, los hallazgos de La Cueva (2012), resultaron pertinentes para la presente investigación. La autora resalta la importancia del rol docente en los proyectos, señala: “Pues es verdad que el estudiantado toma en buena medida las riendas de los procesos dentro de la educación por proyectos, pero todo proyecto estudiantil requiere de la orientación, guía, apoyo y retroalimentación de la profesora o el profesor” (p. 31).

Esta afirmación concuerda con la percepción inicial de la versionante **GG**, al expresar: “mayor compromiso en el acompañamiento a los estudiantes por parte del docente, en su rol de llevar a cabo la tutoría de los proyectos” (Cuadro 2, L203 hasta L205). La versionante enfatiza la necesidad de contar con un acompañamiento adecuado, por parte de los docentes, como guía para la implementación del nuevo enfoque basado en proyectos, como facilitadores activos del proceso. Asimismo, lo plantea Zambrano et al. (2022):

El docente debe estar preparado para responder las dudas de los estudiantes en todo momento, reconocer las acciones que conlleva este proceso de enseñanza; debe pensar

en el desarrollo de actividades claras y flexibles que conlleve a que el estudiante construya y o reconstruya un nuevo aprendizaje, en definitiva, debe crear un ambiente óptimo de enseñanza-aprendizaje Si el rol del profesor es importante en este proceso, este debe garantizar que el estudiante asuma el suyo y adquiera las responsabilidades que se le demandan. (p. 176).

Según lo expresado por los investigadores, el docente debe fomentar en el estudiante nuevas experiencias de aprendizajes que sea proactivo, responsable de sus habilidades, e involucrarse en un proceso sistemático de investigación, que implique toma de decisiones en su aprendizaje, así como desarrollar desde su planificación la vinculación teórico-práctico, aplicados a su entorno, que refuerce la interacción institución-comunidad, y de esta manera promover el trabajo social, para vincular el estudio con la transformación de su realidad local y entorno inmediato.

Este argumento despertó mi curiosidad e interés, además de dar apertura para investigar sobre los significados que atribuyeron los docentes a los proyectos productivos. Es por ello, que este estudio consistió en conocer, comprender, interpretar y reflexionar las razones que existieron detrás de las posibles resistencias, que percibí en el cuerpo docente, para asumir el nuevo enfoque pedagógico. El testimonio preliminar de una versionante **GG** relató, “anteriormente los docentes realizaban los proyectos de otra manera” (Cuadro 2, L149 hasta L150) lo que permitió una aproximación a esta compleja realidad que, manifestó el cambio de ser un simple transmisor de conocimientos a un facilitador activo que guía y acompaña a los estudiantes en su aprendizaje, lo que representa un cambio radical en las prácticas pedagógicas tradicionales.

Asimismo, lo reafirma Galicia (2002), al expresar:

El docente acostumbrado a una metodología tradicional arraigado a una práctica convencional, le cuesta mucho desprenderse de todo esto que hasta hace poco era su principal motivo de satisfacción y de pronto se encuentra en el campo de los sentimientos adversos, confundido quizás por las nuevas exigencias que para él son nuevas (p.14).

Lo que acota el autor, es la resistencia de los docentes al cambio y preferencia por métodos tradicionales de enseñanza, que causaron dificultades para desempeñar su rol como tutor de manera efectiva. Al no estar dispuestos a salir de su zona de confort, los profesores limitan las oportunidades de aprendizaje en los estudiantes. Como lo indica el versionante **NH**, “somos pocos los que asumimos este trabajo” (Cuadro 2, L35);

lo que reflejó la necesidad de un mayor compromiso por parte del profesorado, y concuerda nuevamente este comentario con el de **GG** “mayor compromiso en el acompañamiento a los estudiantes en mi rol de llevar a cabo la tutoría de los proyectos”. (Cuadro 2, L207 hasta L209). Esto me permitió inferir que los docentes son conscientes de su papel en el fomento de un aprendizaje auténtico y significativo en los estudiantes.

Asimismo, el versionante **NH** explica que; a un solo docente, le corresponde atender una sección con treinta y dos (32) estudiantes; es decir, atendiendo el docente de seis (6) a siete (7) grupos, y a veces no son asesorados por efecto de tiempo, hay que atender otras secciones con clases académicas, y algunos estudiantes muestran desinterés, apatía en el desarrollo de los proyectos. La versionante señala:

También, como en mi caso, que me corresponde atender una sección con treinta y dos (32) estudiantes; es decir, atendiendo de seis (6) a siete (7) grupos como asesora, y a veces no puedo asesorados por efecto de tiempo, ya que tengo que atender otras secciones con clases de GHC. Los grupos son numerosos para un solo docente. Bueno somos pocos los que asumimos este trabajo. Por otro lado, algunos estudiantes están muy desmotivados, y apáticos a desarrollar proyectos productivos, insisten en que no entienden lo que van a hacer, a pesar de las explicaciones que les doy, se retiran antes de que su grupo pasen a la asesoría, algunos estudiantes muestran desinterés en desarrollar proyectos, se retiran, y no hacen nada. (Cuadro 2, L29 hasta L41).

Bajo esta óptica, de acuerdo a lo que expresa la versionante, se vislumbra que el acompañamiento docente personalizado y cercano es esencial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en términos de calidad de los proyectos productivos, además de fomentar una actitud proactiva y un mayor compromiso con el aprendizaje. Estos espacios de colaboración generan oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades del siglo XXI, como la creatividad y el trabajo en equipo.

Al conversar con la docente **GG** sobre su experiencia con proyectos productivos en su práctica docente, indicó lo siguiente: “La experiencia es bastante buena, sin embargo, puede ser mejor, ya que existen varios factores que desmotivan e incitan a hacerlo casi de manera obligada o monótona”. (Cuadro 2, L154 hasta L156). El testimonio de la docente reveló una falta de motivación subyacente respecto a los proyectos productivos. Si bien reconocía su valor, diversos factores externos la obligaron a implementarlos con poco entusiasmo. Esta desmotivación probablemente obstaculizó el logro de los

objetivos pedagógicos. Nuestra investigación fue fundamental para abordar las posibles causas de este desánimo, buscando tanto la implementación eficaz de los proyectos como el desarrollo integral del estudiantado.

Existe una urgente necesidad de reconocer el gran desafío que representó para los docentes cambiar su actitud, sin desestimar los factores que pudieron influir en la adopción de un nuevo modelo en el plan de estudios, con referencia a un enfoque más proactivo en los proyectos. Este cambio implicó estimular y promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades esenciales como la investigación, el análisis crítico y la resolución de problemas, con el fin de abordar las necesidades reales de su entorno.

La comprensión de esta realidad se construyó sobre dos teorías fundamentales para esta investigación: el socioconstruccionismo (o construccionismo social) y la fenomenología hermenéutica. Por su parte, el construccionismo social de Gergen (1982), me permitió guiar, interpretar, comprender y reflexionar la realidad que vivieron los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry; a su vez la fenomenología hermenéutica de Schütz (1932). Este método me permitió interpretar las acciones de los versionantes, comprender las experiencias y perspectivas de los docentes en su práctica pedagógica diaria desde una actitud natural.

Por lo antes mencionado, el fundamento de la investigación, consistió en conocer, interpretar, comprender y reflexionar sobre los significados que les atribuyeron los docentes a los proyectos productivos del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, Barquisimeto Estado Lara. De lo anterior, surgió la necesidad de formular ciertas interrogantes: ¿Qué significados otorgan los docentes a los proyectos productivos? ¿Cómo interpretar los significados que le atribuyen los docentes a los proyectos productivos? ¿Cuáles han sido las experiencias y vivencias de los docentes con relación a los proyectos productivos? Con el fin de generar reflexiones sobre los significados atribuidos por los docentes a los proyectos productivos.

Las interrogantes planteadas anteriormente delinearón el rumbo de esta investigación, cuyo propósito consistió en generar conocimiento a través de un diálogo intersubjetivo abierto y reflexivo, que buscó conocer, interpretar, comprender, y reflexionar sobre los significados a partir de las experiencias y vivencias de los distintos

versionantes involucrados, tomando como punto de partida la realidad concreta que enfrentaron, al generar saberes pertinentes y contextualizados.

Intencionalidades

- Conocer los significados que le atribuyen los docentes a los proyectos productivos del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, Barquisimeto Estado Lara.
- Interpretar los significados que le atribuyen los docentes a los proyectos productivos del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, Barquisimeto Estado Lara.
- Comprender los significados que le atribuyen los docentes a los proyectos productivos del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, Barquisimeto Estado Lara.
- Generar reflexiones sobre los significados que le atribuyen los docentes a los proyectos productivos del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, Barquisimeto Estado Lara.

Relevancia del Estudio

La educación es un proceso dinámico y colaborativo, moldeado por la ciencia, y humanidades para formar ciudadanos críticos y comprometidos; potenciados por las tecnologías digitales. La planificación de estrategias pedagógicas innovadoras es fundamental para construir aprendizajes significativos, con el fin de fomentar la participación activa de todos los actores educativos, que responden a las necesidades de una sociedad en constante cambio, donde el conocimiento se construyó colectivamente.

Ante esta perspectiva, los proyectos productivos, como estrategia pedagógica, están orientados por un conjunto de propósitos, y prácticas institucionales, que en su conjunto aportan a la formación de los estudiantes, y al mismo tiempo ayudan a dinamizar el currículo, enriquecer los procesos pedagógicos, y aportar respuestas a las necesidades educativas de la Institución. Es por ello, que las instituciones (Liceos) tienen un rol fundamental, ya que son espacios para la convivencia, compartir saberes, y generar conocimientos con el fin de satisfacer las necesidades de la sociedad.

El presente estudio tomó sentido con la reflexión constante frente a los significados que les atribuyeron los docentes a los proyectos productivos en el nuevo enfoque curricular, donde se establecieron éstas prácticas, como respuestas a las políticas educativas, que se orientaron por directrices formativas, con la participación estudiantil en el desarrollo de actividades de enseñanza, en el abordaje de diversos temas que tienen carácter problematizador, vinculándose de esta manera: la institución, la realidad social y la investigación estudiantil como un eje central, tal como lo expresan Ramírez, Ochoa, y Hechavarría (2016):

Los proyectos estudiantiles en su dimensión educativa, es el resultado de una metodología de trabajo inter - disciplinar donde la enseñanza y el aprendizaje están guiados por los conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes vienen desarrollando en un escenario escolar que promueve una formación para la vida, en interacción permanente con el mundo social, cultural y productivo. (p. 5).

La cita antes descrita, destaca la importancia de los proyectos estudiantiles como una valiosa herramienta para la formación integral de los estudiantes. Estos proyectos van más allá de la simple aplicación de conocimientos, convirtiéndose en experiencias de aprendizaje interdisciplinares que preparan a los jóvenes para la vida en sociedad, brindándoles las habilidades y actitudes necesarias para enfrentar los retos del mundo actual. Por ello, consideré importante realizar la presente investigación, con la finalidad de conocer los significados que les atribuyeron los docentes a los proyectos productivos, ya que los significados son construcciones intersubjetivas, producto de las interacciones sociales entre las personas, que construyen la realidad mediante el uso del lenguaje, en una comunicación activa.

En concordancia y parafraseando, con lo expresado por Buendía, Colás y Hernández (1998) debido a que el lenguaje transmite universalmente la influencia cultural e histórica que las personas asimilan en su forma de comprender, que tiene su origen en la manera en que experimentan el mundo a través del lenguaje como herramienta fundamental que transmite la vasta influencia cultural e histórica que las comunidades humanas incorporan en sus procesos de comprensión. Lejos de ser una herramienta neutral, el lenguaje porta consigo las huellas de la experiencia colectiva, moldeando las

categorías de pensamiento y las formas de interpretar la realidad que adoptan sus hablantes.

En consecuencia, la comprensión del mundo que cada individuo desarrolla no surge de una interacción directa y descontextualizada con el entorno, sino que se fundamenta en su experiencia lingüística. Es a través del lenguaje que internalizamos los valores, las creencias y las perspectivas acumuladas a lo largo del tiempo, configurando así nuestra manera de dar sentido al mundo que nos rodea.

De esta manera, esta investigación indagó para conocer, interpretar y comprender los significados que los docentes atribuyeron a los proyectos productivos en el Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry. A través de este estudio, profundicé en las experiencias y perspectivas de los docentes, para mejorar nuestras prácticas docentes y adaptarlas a la realidad sociocultural de nuestros estudiantes. Los hallazgos de esta investigación generaron nuevos conocimientos y reflexiones en torno a los proyectos productivos.

En coherencia con lo expuesto previamente, y adoptando un plano metodológico propio del enfoque cualitativo, esta investigación se fundamentó en la comprensión del conocimiento como un proceso dinámico e interactivo. En este sentido, y parafraseando a Córdoba (2017), se asume que el conocimiento generado bajo esta perspectiva no es un producto objetivo y externo, sino el resultado de una relación dialéctica entre el investigador –con su bagaje de creencias, valores, intereses y su particular visión de la realidad– y el objeto de estudio o la realidad que se analiza. De esta manera, la investigación cualitativa reconoce la influencia mutua entre quien investiga y lo investigado, entendiendo al conocimiento como una construcción conjunta y contextualizada.

En este sentido, el presente estudio enriqueció el conocimiento y la información existente en torno a los significados que los docentes atribuyeron a los proyectos productivos. Al explorar sus perspectivas y experiencias, la investigación facilitó la adquisición de nuevos conocimientos en este ámbito específico de la práctica educativa. Dentro del contexto educativo y social, este estudio se presentó como una herramienta valiosa para ofrecer importantes aportes, particularmente al esclarecer los significados que subyacen a la realidad manifestada por los docentes, y el investigador por

consiguiente pretendió comprender con naturalidad el fenómeno que ocurre en dicha realidad.

En el ámbito pedagógico, los proyectos productivos al involucrarse en procesos investigativos, los educadores no solo adquieren un conocimiento más profundo de las necesidades e intereses de sus estudiantes, sino que también co-construyen con ellos saberes significativos. Esta conexión promueve la innovación, la mejora continua en el aula y fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo. Por consiguiente, este estudio dejó un precedente valioso para futuras indagaciones en el campo de la investigación educativa. Sus hallazgos permitieron comparar y comprender los diversos significados que los docentes atribuyeron a los proyectos productivos.

En coherencia con lo previamente señalado, la trascendencia del presente estudio reside en su habilidad para poner de relieve las perspectivas de los docentes, revelados a través de los significados que ellos mismos construyeron socialmente en torno a los proyectos productivos. De esta forma, la investigación contribuyó significativamente al ámbito académico al explorar, interpretar y alcanzar una comprensión profunda de los sentidos que los docentes atribuyeron a estas iniciativas dentro del contexto institucional previamente mencionado.

En último término, el presente estudio se adscribió a la línea de investigación Saber y hacer de la investigación desde la formación docente, cuyo propósito central radica en “estudiar los escenarios académicos del hacer de la Investigación en las Instituciones”. De esta manera, la investigación contribuyó con un análisis detallado del desarrollo de la investigación en las instituciones educativas, con el objetivo de comprender las perspectivas docentes, las prácticas de enseñanza y las condiciones que ejercen influencia en la producción de conocimiento dentro de estos espacios

SECCIÓN II

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

Investigaciones Relacionadas

La revisión exhaustiva de los antecedentes, es fundamental para garantizar que una investigación aporte conocimientos nuevos y significativos. En la literatura existente, sobre el tema en estudio, no solo me familiaricé con las teorías y enfoques previos, sino que también identifiqué las brechas de conocimiento que mi investigación puede llenar. Esta revisión me permitió desentrañar los significados que los docentes les atribuyeron a sus experiencias, después de explorar como dan sentido a su mundo. Se parte de la premisa de que el significado está intrínsecamente ligado a las vivencias individuales y que la interpretación del investigador juega un papel crucial en la comprensión de estos significados. En última instancia, los antecedentes me ayudaron a situar la investigación dentro de un diálogo académico más amplio, y a demostrar su relevancia.

Estudios Internacionales:

Existen aportes muy valiosos, como el de Amaro (2022), desde Perú, que presentó su tesis para optar al título profesional de Licenciado en Educación Primaria denominada: *Las percepciones de los docentes sobre sus prácticas educativas en la educación intercultural bilingüe en una escuela rural de la comunidad de Chila, Apurímac*. El

enfoque de investigación es cualitativo, y su nivel de investigación es de tipo explicativo, dado que buscó explicar las razones o causas de un caso social. Teniendo como objetivo general comprender las percepciones de los docentes sobre sus prácticas educativas en la Educación Intercultural Bilingüe, en una escuela rural de la comunidad de Chila.

Entre sus objetivos específicos se pueden mencionar: conocer la percepción de los docentes sobre los enfoques y la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); identificar las percepciones de los docentes sobre sus prácticas educativas en el proceso de enseñanza- aprendizaje en EIB; asimismo conocer la percepción de los docentes sobre los procesos de planificación curricular, didáctica y la convivencia intercultural. Se aplicó la entrevista a tres (3) docentes como técnica de recolección de la información. Entre los hallazgos encontrados en esta investigación, se pueden mencionar: falta capacitación docente en este enfoque, falta interés del docente en buscar nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje, y reflexionar en su accionar pedagógico.

La investigación consultada constituyó un aporte significativo a mi estudio, ya que sus hallazgos sobre las percepciones docentes, y las reflexiones en torno a los proyectos productivos, enriquecieron el marco teórico y conceptual de mi investigación. Al conocer las experiencias y desafíos enfrentados por otros investigadores en este campo, es posible diseñar un estudio más robusto y contextualizado.

De la Rosa y Amador (2021) en su investigación: *El proceso de resignificación de la praxis docente y curricular desde la perspectiva de la implementación de los proyectos pedagógicos productivos en la IEC Urbano Molina Castro. Universidad de la Costa. Barranquilla, Atlántico – Colombia*, describieron un escenario valioso dentro de un contexto escolar caracterizado por la fragmentación curricular y prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales habían generado desmotivación en los estudiantes. El objetivo de su estudio consistió en analizar el proceso de resignificación de la praxis docente y curricular desde la perspectiva de la implementación de los proyectos pedagógicos productivos.

Tomando como referentes teóricos los proyectos pedagógicos productivos, el aprendizaje basado en proyectos y lo concerniente a la teoría curricular, la investigación buscó pistas claves para fundamentar este proceso. Todo esto se enmarcó en un diseño metodológico bajo el enfoque cualitativo, en concordancia con el paradigma

socioconstruccionista, y el método hermenéutico-dialéctico. Se aplicaron instrumentos como la encuesta y la entrevista a los docentes involucrados en este proceso investigativo, utilizando diversas plataformas digitales.

Se pudo evidenciar que, esta investigación, arrojó importantes resultados en el marco de la resignificación institucional, sobre todo en la praxis docente y en la curricular, a través de la misma investigación, los docentes revisan sus prácticas pedagógicas, ajustándolas más a las necesidades del momento, en resignificación del currículo se inicia un proceso de desplazamiento desde la mirada disciplinar, y cerrada hacia un currículo interdisciplinar, teniendo como eje transversal los proyectos pedagógicos productivos.

Por lo antes mencionado, el citado autor hace las siguientes reflexiones: Los resultados en el aprendizaje no son los mejores, y generan apatía en los estudiantes por la dispersión y atomización de las diferentes áreas del conocimiento, poca utilidad en la vida diaria y poca efectividad en los resultados; se evidencian algunas limitaciones de orden conceptual, en lo concerniente a la teoría curricular, que de alguna forma impactan en los procesos formativos e institucionales.

El proyecto de grado previamente mencionado ha resultado fundamental para mi investigación, ya que aportó conocimientos valiosos tanto en el ámbito docente como en el curricular. Al motivar a los educadores a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, a explorar estrategias más pertinentes y eficaces. De igual manera, impulsó la transición hacia un currículo interdisciplinario, para establecer proyectos pedagógicos productivos como eje transversal, ya que abrió nuevas perspectivas a la innovación curricular.

Al respecto Franco (2021), presenta su trabajo de grado titulado: *Percepciones de la comunidad educativa de la institución educativa rural La Arenosa en el municipio El Bagre-Antioquía, sobre la importancia de implementar proyectos pedagógicos productivos en contextos rurales colombianos*. Esta investigación estuvo sustentada por el paradigma socio crítico, dentro de la perspectiva cualitativa, y utilizó el método investigación acción educativa, su objetivo general consistió en analizar la importancia de implementar proyectos pedagógicos productivos en contextos rurales desde las percepciones de la comunidad en la institución educativa rural La Arenosa.

Entre los resultados obtenidos, se pudo destacar que la implementación de los proyectos productivos en comunidades educativas rurales contribuyó para que sus estudiantes conserven tradiciones ancestrales, y el amor por su territorio; además recalcó que la institución educativa rural La Arenosa debería capacitar con más frecuencia a los docentes en todo lo relacionado con la torre de la sostenibilidad, pilar fundamental para la implementación de los proyectos productivos, debido a que ninguno de los participantes de la investigación relacionó algo que tuviese que ver con la torre de la sostenibilidad.

Cabe destacar que, tienen bien definido la implementación de los proyectos pedagógicos productivos en las diferentes sedes educativas, así como los objetivos y propósitos de la implementación, por ello se hizo necesario llevar el proyecto educativo institucional (PEI) de lo escrito a la práctica en los sitios de trabajo. Entre los hallazgos encontrados en esta investigación puede mencionarse: la falta de capacitación docente, la falta de recursos económicos para ejecutar los proyectos, generar en la institución, una unidad didáctica adecuada a su contexto, para maximizar que la ejecución de los proyectos pedagógicos productivos sus objetivos y competencias se logren desarrollar a cabalidad.

La investigación previa ha demostrado la importancia de considerar las percepciones docentes, al implementar proyectos pedagógicos productivos. Sin embargo, mi estudio va más allá al explorar los significados subjetivos que los docentes atribuyen a estos proyectos. Al comprender cómo los docentes construyen significados en torno a los proyectos productivos, es posible identificar los factores que influyen en su compromiso, y en la calidad de la implementación. Esta investigación contribuyó al diseño de intervenciones más efectivas para promover la adopción y el éxito de estos proyectos en las instituciones educativas.

De igual manera Peralta (2015), desarrolló su trabajo de grado titulado: *Estudio de caso: experiencia en proyectos productivos en educación para el trabajo en electricidad y electrónica en la institución educativa, comandante Leoncio Martínez Vereau región Cajamarca en Lima – Perú*. La investigación se ubicó en el enfoque cualitativo, utilizó el método estudio de caso, para ello entrevistó a los docentes del área, estudiantes, y miembros de la comunidad; con la finalidad de conocer las percepciones de las personas,

y el desarrollo de los proyectos productivos.

Mediante el trabajo de campo, demostró que los docentes del área conocen y realizan proyectos como parte de su labor pedagógica, de igual manera los estudiantes valoran significativamente la estrategia, ya que les permitió desarrollar competencias laborales y emprendedoras como parte de su proyecto de vida. Las personas de la comunidad expresaron satisfacción al referirse al trabajo realizado por los jóvenes estudiantes al resolver problemas técnicos de su entorno. Concluyeron al expresar que los proyectos productivos contribuyeron en la formación de personas emprendedoras, autogestionarias, y con competencias laborales que es lo que nuestra sociedad necesita. Asimismo, recomienda la implementación de los proyectos productivos en otras instituciones.

La investigación previa ha sentado las bases para nuestro estudio al demostrar el potencial de los proyectos productivos. Nuestro trabajo se construyó sobre este conocimiento, con el aporte de nuevos hallazgos sobre las experiencias y desafíos de los docentes al implementar estos proyectos en el aula. De esta manera, se pretendió contribuir al desarrollo de estrategias y políticas que promueven la implementación exitosa de estos proyectos en los centros educativos.

Estudios Nacionales:

Al respecto, Cáceres (2021), en su tesis doctoral denominada: *Lineamientos teóricos sobre la práctica pedagógica de los proyectos productivos en la educación primaria desde la perspectiva del docente especialista, en la Escuela Granja Bolivariana Profe. Marco Tulio Rodríguez, Municipio Junín Estado Táchira*. La investigación se basó en un paradigma postpositivista, bajo un enfoque cualitativo, con un método fenomenológico, y diseño de campo. Los informantes claves fueron tres (3) docentes especialistas, la técnica de recolección de la información se realizó mediante la entrevista. Esta investigación tuvo como objetivo generar lineamientos teóricos sobre la práctica pedagógica de los proyectos productivos, en la educación primaria desde la perspectiva de docentes especialistas.

La investigación arrojó diversos hallazgos significativos, entre los que destacan el perfil para desarrollar la práctica pedagógica en el área de proyectos productivos, las concepciones sobre docencia, los saberes y experiencias en proyectos productivos, la participación estudiantil, el rol del personal directivo y docente especialista, así como la motivación pedagógica. No obstante, según los testimonios de los docentes especialistas, se identificaron debilidades tanto en el ámbito pedagógico como en el productivo, lo que dificultó una vinculación efectiva entre la teoría, la práctica, las experiencias y los recursos, tanto para los docentes como para los estudiantes de la institución educativa en cuestión.

El investigador una vez que realizó el análisis e interpretación de los hallazgos, fijó una postura crítica reflexiva, de acuerdo con las evidencias encontradas, y parte del hecho es que existe una descontextualización entre todas las potencialidades que tiene la institución conjuntamente con los procesos administrativos y gerenciales, así como la desarticulación entre el proceso pedagógico y productivo, e incumplimiento en estos procesos, lo cual dió origen a consecuencias negativas en la formación integral de los estudiantes de primaria. Desde esa perspectiva relacioné esta tesis doctoral con mi investigación, ya que permitió conocer las percepciones que tienen los docentes en su labor diaria con relación a los proyectos productivos, y la interpretación de la realidad desde la experiencia, sentir y conocimiento.

En este mismo orden de ideas, Brito (2018), señala en el artículo en la Revista de Investigación en Ciencias de la Educación: *Cambios en la enseñanza de los proyectos a partir de un plan de formación pedagógica que tiene como objetivo detectar los cambios que emergen en los docentes durante la implementación de un plan de formación pedagógica para la enseñanza de los proyectos desde la integralidad del ser humano Escuela Técnica Robinsoniana de Salud Pedro J. Hernández, Cabimas.*

Esta investigación se caracterizó por su naturaleza interactiva, enmarcada específicamente en la modalidad de investigación acción, con el propósito fundamental de transformar la realidad de una institución que se encontraba en las etapas iniciales de la implementación del trabajo por proyectos. El diseño metodológico adoptado fue de campo, transeccional y contemporáneo, siendo la observación participante la técnica principal para la recolección de datos.

Los resultados evidenciaron cambios significativos tanto en el contexto como en las prácticas observadas. Entre estos cambios, se destacó un manejo más adecuado de los proyectos pedagógicos durante las clases, así como la implementación de aspectos didácticos más pertinentes a las temáticas desarrolladas en la enseñanza de los proyectos, incluyendo estrategias, métodos y técnicas. Adicionalmente, se observó un aumento en la participación activa de los docentes.

En este sentido, el trabajo consultado resultó de gran relevancia para mi estudio, particularmente al enfatizar la importancia del rol del docente en las investigaciones educativas. Asimismo, los hallazgos de dicha investigación proporcionaron una base sólida para la construcción de nuevos conocimientos y el diseño de un estudio que profundiza la comprensión en un aspecto específico de la investigación. Este diseño permitió comparar los testimonios de los informantes con las teorías existentes, enriqueciendo así el análisis y la interpretación de los datos.

Estudios Regionales:

Por otra parte, Guédez y Ruiz (2022), en la Revista Científica Dominio de las Ciencias, en un artículo de investigación científica, titulado: *El significado de la escuela como construcción social contextualizada en la identidad colectiva campesina: Caso de estudio en el sector rural. Caserío Potrerito. Buena Vista. Estado Lara*. La investigación tuvo como propósito conocer, interpretar y teorizar ideográficamente sobre los significados que atribuyen a la escuela rural los docentes y los habitantes del caserío Potrerito de Buena Vista del Estado Lara. El estudio fue abordado desde una perspectiva cualitativa enmarcada en el paradigma socio constructivista, orientado según la concepción del interaccionismo simbólico con aplicación de técnicas asociadas al pensamiento fenomenológico-hermenéutico.

En tal sentido, el autor asumió una ontología relativista que implicó la concepción de la realidad socialmente construida, emergente de las transacciones intersubjetivas de los actores sociales, que involucró a la investigadora en actitud fenomenológica, capaz de posicionar sus voces en lugar protagónico al darles la palabra a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión, con el propósito de generar una reflexión profunda

en torno a la diversidad de significados que atribuyeron a las prácticas educativas cotidianas, y su consiguiente influencia en la vida comunitaria.

La selección de los actores sociales se realizó a través de un proceso de muestreo teórico, de carácter intencional, bajo el criterio de su conocimiento y proactividad ante las situaciones de la vida cotidiana escuela-comunidad. Los hallazgos encontrados fueron: escasa educación rural pertinente a su realidad, necesaria construcción de currículos adaptados a los espacios donde habitan, asignaron valor a sus saberes locales. con especial énfasis en la formación pedagógica para los docentes que laboran en el contexto rural.

En este sentido, la referida investigación, fue de gran utilidad para mi estudio, ya que me permitió identificar las herramientas metodológicas más apropiadas para explorar los significados que les atribuyeron los docentes a los proyectos productivos, al destacar el papel del docente como tutor o acompañante. Esta investigación me sensibilizó sobre la importancia de considerar la perspectiva de los docentes en el análisis de los datos. Asimismo, me facultó para realizar una interpretación más profunda y contextualizada en los testimonios de los informantes.

Otro importante aporte a considerar, la tesis doctoral de Quiroz (2018): *La cultura de la participación comunal educativa. Una mirada interpretativa, en las Escuelas Nacionales de la Parroquia Unión del Municipio Iribarren de Barquisimeto, Estado Lara*. La investigación presentó como objetivo interpretar los significados, que sobre la cultura y la participación comunal educativa emergen en la dinámica de la cotidianidad de los actores sociales de la Parroquia Unión. Municipio Iribarren de Barquisimeto, Estado Lara.

El estudio se enmarcó en una investigación de naturaleza cualitativa, orientada ontológica, epistemológica y metodológicamente, por el paradigma construccionismo social, también denominado socioconstruccionismo. Bajo el método biográfico–narrativo, que guiaron el desarrollo de esta investigación; como técnicas para la recolección de la información se utilizó la observación participante, el grupo de discusión, la entrevista en profundidad, el registro o diario de campo para la producción de discursos individuales y colectivos, apoyado en el proceso de interpretación hermenéutico, para la reconstrucción de significados a través de experiencias, vivencias, opiniones desde sus relaciones intersubjetivas dentro del contexto de la realidad investigativa, además adoptó un diseño

de investigación emergente.

La investigación contó con la participación de diversos actores sociales del Circuito Educativo Samuel Robinson de Barquisimeto. Para analizar los datos recolectados, se emplearon técnicas de análisis de contenido, categorización y triangulación, lo que permitió identificar categorías emergentes como: la articulación entre consejos comunales y educativos, la diversidad de perspectivas de los actores escolares, los desafíos de una nueva gestión en el contexto actual y la importancia de la corresponsabilidad para fomentar procesos democráticos, y participativos. El carácter inductivo de la investigación permitió descubrir hallazgos teóricos y empíricos anclados en la realidad comunitaria y contextual.

El estudio previamente abordado ofreció valiosos aportes a la presente investigación debido a sus similitudes en cuanto a intencionalidad, paradigma y metodología, compartiendo además el enfoque cualitativo. Esta convergencia facilitó la comprensión de las realidades del fenómeno de estudio a través de una relación de intercambio y construcción intersubjetiva entre los participantes e investigadores, fundamentada en sus discursos y experiencias vividas.

La revisión exhaustiva de investigaciones previas sobre proyectos productivos constituyó un elemento fundamental para delimitar el alcance de la presente investigación. Estos estudios precedentes proporcionaron las bases teóricas y metodológicas esenciales para abordar la temática de los proyectos productivos y su influencia en la calidad educativa. No obstante, se observó que la mayoría de estas investigaciones se habían centrado primordialmente en el impacto de dichos proyectos, en el aprendizaje de los estudiantes, relegando a un segundo plano el rol trascendental del docente en este proceso. La presente investigación se propuso subsanar esta laguna, para explorar en profundidad las percepciones y prácticas de los docentes durante la implementación de proyectos productivos en la institución.

Referentes Teóricos Orientadores

En el ámbito investigativo, los referentes teóricos revisten una importancia fundamental. Actúan como cimientos sobre los cuales se edifica el conocimiento, proporcionando un marco conceptual que guía al investigador en la formulación de interrogantes, la selección de metodologías y la interpretación de los datos. Adicionalmente, las teorías confieren legitimidad al estudio, al conectarlo con las corrientes de pensamiento preexistentes y ubicarlo dentro de un campo de conocimiento particular.

En consecuencia, la pluralidad de perspectivas docentes constituyó un factor de enriquecimiento significativo para esta investigación centrada en los proyectos productivos. Para abordar esta diversidad y desentrañar los significados que los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry asocian a dichos proyectos, recurrí a las teorías del construccionismo social y la fenomenología-hermenéutica. Estas teorías proporcionaron el marco conceptual necesario para conocer los procesos mediante los cuales los docentes construyeron socialmente su realidad, así como para interpretar y comprender la manera en que dan sentido a sus experiencias dentro del contexto específico de los proyectos productivos.

Socio Construccionismo o Construccionismo Social

El construccionismo social emergió a mediados del Siglo XX como respuesta a la crisis en las ciencias sociales. Se estableció como una corriente crítica a la psicología social, liderada por Kenneth Gergen (1985), proponiendo una nueva forma de entender al ser humano. Según Magnabosco (2014), su premisa principal es "escuchar para comprender" (p.224), ya que busca la construcción mutua de conocimiento significativo para todos los involucrados. Aquí, la originalidad y las dinámicas del diálogo son más valiosas que los resultados finales. Parafraseando a Gergen (1985), el construccionismo social ve el discurso sobre el mundo no como un simple reflejo, sino como un producto de la interacción social. De igual manera, Magnabosco (2014) señala:

Dado que el Construccionismo Social es considerado una manera de estar en el mundo,

como generación mutua del conocimiento que se construye en el lenguaje y en el relacionamiento, se puede afirmar que tanto la postura colaborativa como el diálogo son aspectos fundamentales para el acercamiento de los significados y la construcción de nuevas narrativas para las vivencias (p.228).

Según el autor, el Construccinismo Social postula que el conocimiento no es un reflejo fiel de una realidad objetiva, sino una construcción dinámica que surge de las interacciones sociales entre individuos y grupos. A través del diálogo y la colaboración, las personas negocian significados y edifican nuevas maneras de comprender el mundo. Desde esta perspectiva, la generación de conocimiento y la transformación de nuestras realidades son inherentes a procesos sociales, continuamente contruidos y modificados mediante las interacciones humanas.

Dado que la realidad es construida a través de nuestras interacciones sociales, los testimonios de los versionantes se convierten en una herramienta fundamental para la investigación cualitativa. Al analizar estos relatos, pude acceder a las percepciones, experiencias y significados que dan forma a la realidad social. Los testimonios no solo nos ofrecen datos, sino que también nos permiten interpretar, y comprender los procesos subjetivos que dan origen a estas experiencias. De esta manera lo enfatiza Wiesenfeld (2001) al acotar que:

El construccionismo, a diferencia del positivismo, entiende la realidad como una construcción social en la que entra la subjetividad de los actores, y no como ente independiente de nuestra experiencia en ella, y por tanto accesible de manera objetiva y neutra; aborda los fenómenos de manera holística y no fragmentada; incorpora todo tipo de evidencia para su comprensión y no únicamente la evidencia empírica; supone que las relaciones entre eventos u objetos no son causales sino sinergias; admite la ambigüedad en su comprensión de los mismos en contraposición a la búsqueda de la certeza en su explicación, prefiere los métodos cualitativos. (pág. 123).

La teoría expuesta por la autora tuvo un impacto significativo en mi investigación, al concebir la realidad como un proceso dinámico que se construye mediante la interacción social. Se alentó a los participantes a reflexionar sobre sus vivencias a compartir sus narrativas, esta perspectiva me brindó la oportunidad de explorar en profundidad los significados que atribuyeron a los fenómenos estudiados. Asimismo, facilitó una comprensión más rica y contextualizada de las complejas relaciones sociales involucradas.

Al vincular esta teoría con mi investigación, comprendí la importancia de centrarme en las voces de los versionantes. Sus narrativas se convirtieron en una fuente de datos invaluable, brindándome acceso directo a sus percepciones, experiencias y los significados que construyeron. Del mismo modo, este enfoque me permitió vislumbrar cómo los individuos, a través de la interacción social y la creación de narrativas, construyeron su realidad para dar sentido a sus vivencias.

El Método Fenomenológico – Hermenéutico

El método fenomenológico se centra en explorar cómo los individuos perciben y dan sentido a sus experiencias subjetivas. En el contexto educativo, esto implica comprender cómo los docentes vivencian su práctica, sus interacciones con los estudiantes, sus desafíos y sus logros. Se trató de comprender los significados que los docentes atribuyeron a sus acciones, sus pensamientos, sus emociones, lo que proporcionó una visión más completa y matizada de los procesos educativos. Especialmente apropiado para estudiar la realidad educativa en su contexto natural, es decir, en la cotidianidad de las aulas en las instituciones educativas.

En este sentido, la riqueza del método fenomenológico reside en la diversidad de posturas metodológicas que ofrece al investigador. Esta diversidad permitió abordar la experiencia vivida desde diferentes perspectivas y obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. El método fenomenológico ha cobrado gran relevancia en el ámbito de la investigación educativa, y su enfoque está centrado en la experiencia vivida de los sujetos, que permite comprender de manera profunda los fenómenos que se desenvuelven en la cotidianidad o realidad educativa. Lo reafirma Rojas (2001): “La vida cotidiana es, en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales...la cotidianidad es lo que les da sentido a las acciones y, por lo tanto, a la vida misma de cada persona” (p.13).

En este mismo orden de ideas, Schütz (1932) incorpora a las ciencias sociales el método de la fenomenología, principalmente a partir de la arquitectura trabajada por Edmund Husserl, que define la realidad como:

Un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales, imaginarios, entre otros. Se considera, entonces, un mundo de la vida cotidiana que los sujetos viven en una actitud natural, desde el sentido común. Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, pues es posible ponerse en el lugar de otros; desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja, y que esa comprensión es correcta. (p.37).

El autor precisa en la cita, que la fenomenología nos invita a explorar el mundo de la vida cotidiana, donde los individuos se desenvuelven de manera natural. Desde esta perspectiva, los fenómenos son dados por sentido, y los sujetos los experimentan a través de una lente moldeada por el sentido común y las experiencias personales. Esta actitud natural permite a los individuos construir un mundo social compartido, donde las normas y los valores guían sus acciones. Sin embargo, es importante reconocer que esta visión puede ser limitada, ya que el sentido común a menudo se basa en prejuicios y estereotipos. La fenomenología, al cuestionar estas suposiciones, invita a profundizar en la comprensión de la experiencia, a construir un conocimiento más sólido y crítico sobre el mundo que nos rodea.

En resumen, la cita presentó una visión de la realidad como un mundo predeterminado que las personas experimentaron de forma natural. Y es aquí donde el sentido común juega un papel fundamental en la comprensión de la realidad, aunque esta comprensión puede no ser siempre precisa o completa. Asimismo, retoma Méndez (2014), al expresar que:

Entre la fenomenología y la hermenéutica circunscribe la idea de que para comprender una realidad determinada es importante generar un diálogo, una dialéctica entre lo que constituye explicar e interpretar. Resulta imposible no acudir a una para comprender a la otra, pero a su vez, ambas están integradas de por sí en los discursos vinculados al pensamiento, la palabra y la acción, generando y permitiendo, a través de este diálogo, un continuo explicar que pasa por la interpretación y una continua interpretación que pasa por explicar. (p. 97-98).

Como se describe en la anterior cita, la fenomenología y la hermenéutica conforman una pareja dialógica en la búsqueda de la comprensión. La fenomenología, centrada en la descripción de la experiencia vivida, nos proporciona los datos a partir de los cuales construimos nuestros conocimientos. La hermenéutica, por su parte, nos ofrece las herramientas para interpretar esos datos y otorgarles significado. Ambos métodos se

necesitan mutuamente, ya que explicar un fenómeno implica interpretarlo y viceversa interpretar requiere de una explicación detallada.

De manera similar, este diálogo continuo entre la explicación y la interpretación nos facultó para edificar un conocimiento más profundo y enriquecedor acerca de nuestra propia existencia y del mundo que nos circunda. En última instancia, la fenomenología y la hermenéutica revelaron que la comprensión de la realidad constituye un proceso dinámico y en perpetua evolución, donde el lenguaje y la acción desempeñan roles esenciales.

Desde esta perspectiva, la fenomenología-hermenéutica se presenta como un método y una disciplina filosófica reflexiva que invita a los agentes educativos a examinar su praxis pedagógica, sus vivencias y sus experiencias cotidianas. El propósito central de este enfoque consiste en analizar los diversos aspectos de estas realidades con el fin de conocer, interpretar, comprender y reflexionar sobre los significados inherentes a estos fenómenos, trascendiendo las percepciones superficiales de quien interpreta la realidad. Tal como lo sostiene Ayala (2008) afirmó que:

La fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y de esta manera analizar los aspectos esenciales de esta experiencia, otorgándole sentido e importancia debida a estos fenómenos. (p 51).

Por lo antes mencionado, la fenomenología hermenéutica se presenta como un faro que ilumina la experiencia educativa desde adentro. Al invitar a los educadores a reflexionar sobre su práctica de manera profunda y detallada. Ésta metodología permite desentrañar los significados, y las emociones que subyacen a cada interacción en el aula a través de un proceso de interpretación y construcción de significado, los docentes pueden identificar patrones, creencias y valores que moldean su práctica pedagógica. Esta introspección no solo enriquece la comprensión personal del educador, sino que también le proporcionan herramientas para analizar críticamente su práctica, y tomar decisiones. que promuevan un aprendizaje más significativo, y efectivo.

Es menester, para el investigador un conocimiento profundo de las bases y fundamentos de la fenomenología hermenéutica, como método de investigación, de la misma manera estar al tanto de los últimos avances de la teoría y práctica

fenomenológica por diversas razones: comprender la experiencia vivida, lo cual implica a su vez que el investigador sea capaz de despojarse de sus prejuicios y preconcepciones, para acceder a la experiencia del versionante de manera neutral, por lo tanto requiere la recopilación y análisis cuidadoso de la información, a través de entrevistas, observaciones y análisis de textos, posteriormente el investigador interpretará la información de manera rigurosa y sistemática. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que:

La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación, por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. No obstante, en el desarrollo del método fenomenológico deben reconocerse diversas posturas metodológicas que surgen como aproximación del repensar del investigador para extraer una significación de los fenómenos estudiados desde su profundidad hasta la superficialidad, avalados por la información acumulada a lo largo del proceso investigativo (p. 9).

Los citados autores, presentan a la fenomenología como un valioso método de investigación, para comprender la experiencia humana desde una perspectiva subjetiva. La diversidad de posturas metodológicas que ofrecen permite al investigador abordar el fenómeno de estudio desde diferentes ángulos, y obtener una comprensión más completa del mismo. Conduce a la reflexión en profundidad de las experiencias cotidianas, encontrar el significado de esas experiencias con el fin de tomar acciones que conlleven a mejorar las prácticas de enseñanza. Estas prácticas son relevantes, ya que el ámbito educativo gira alrededor de la dimensión subjetiva de los actores que participan, donde los significados son esenciales, ya que van a permitir conocer, interpretar, comprender, y reflexionar sobre las diversas experiencias.

Al respecto, Martínez (2004) reafirma que:

La fenomenología se centra en el estudio de las realidades vivenciales, cuya naturaleza y estructura solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta por lo que para su estudio necesita un método en particular: el fenomenológico...una realidad cuya esencia depende del modo como es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano, destacando que el énfasis está puesto en el fenómeno mismo. (p.110).

De lo anterior, se desprende que la fenomenología se interesa por las vivencias y

experiencias tal como son experimentadas por los sujetos. Considera que la esencia de la realidad, depende de cómo cada persona la vive y percibe, basada en el marco de referencia interno del sujeto, es decir, se enfoca en la subjetividad y en cómo las personas interpretan y dan sentido a su mundo, e implica la descripción detallada de las vivencias, la reducción fenomenológica (suspender juicios previos) y la búsqueda de estructuras esenciales.

Es importante destacar que el método fenomenológico-hermenéutico, adoptado en esta investigación, se configuró como el resultado de las interacciones significativas entre los versionantes (docentes). Su aplicación tuvo como propósito primordial conocer, interpretar, comprender y reflexionar sobre los significados que ellos mismos atribuyeron a sus experiencias con relación a los proyectos productivos en el Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, con un rol protagónico en la construcción de su propia realidad social. Este enfoque metodológico me permitió, como investigadora, acceder a una comprensión profunda y auténtica de la realidad estudiada.

En este sentido, Méndez (2012) explica que la fenomenología-hermenéutica, en su naturaleza interpretativa y ontológica, establece que la existencia, la esencia y la presencia del ser en el mundo se exteriorizan a través del lenguaje. Mediante la interpretación de nuestras experiencias, otorgamos significado al mundo y a nosotros mismos, para establecer así una relación dialéctica entre el ser, el lenguaje y el mundo.

En la presente investigación, adopté la fenomenología-hermenéutica como enfoque metodológico central para explorar las vivencias de los docentes dentro de su entorno laboral. Esta perspectiva me brindó la oportunidad de comprender en profundidad los significados que los versionantes atribuyeron a los proyectos productivos, así como la manera en que estas experiencias han influido en la construcción de sus identidades y en la configuración de sus relaciones sociales.

Proyectos productivos

Según la definición que ofrecen Ariza et. al. (2023), con relación a los Proyectos Productivos (PP) expresan que:

Son estrategias educativas que combinan la teoría y la práctica, promoviendo la participación incluyente y activa de los estudiantes en el desarrollo de diferentes actividades, fomentando el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para un mundo cambiante. Además, propician el conocimiento del entorno, el sentido de pertenencia por su territorio, el aprendizaje significativo, mejoran las relaciones entre la escuela y la comunidad facilitando en los estudiantes herramientas, ideas, oportunidades en el campo del emprendimiento. (p. 48).

Los autores consideran que los Proyectos Productivos, son un enfoque educativo que combinan: saberes teóricos y prácticos, para lograr un aprendizaje más profundo y significativo a través de experiencias reales, incentivando la participación inclusiva de todos los estudiantes. Estas estrategias promueven el desarrollo de competencias claves para fomentar el arraigo a su comunidad, Además de fortalecer la relación escuela-comunidad, con la finalidad de brindar oportunidades para el desarrollo de habilidades emprendedoras, fortalecer su sentido de pertenencia y conexión con su entorno.

En este mismo orden de ideas, sobre la misma definición de Proyectos Productivos, Peña (2017) describe los proyectos productivos como una estrategia que emplean los docentes para impulsar y diseminar conocimientos que fluyen desde la escuela hacia la comunidad y su contexto circundante. Esta estrategia pone de relieve el papel de los docentes como agentes de difusión del conocimiento más allá de las paredes del aula. La promoción y difusión del conocimiento desde la escuela hacia la comunidad, reviste gran importancia porque permite conectar a las escuelas con las comunidades a las que sirven.

Asimismo, Romero y Miranda (2015) definen los proyectos productivos como propuestas educativas que buscan la relevancia del acto pedagógico, al considerar a las escuelas como participantes en el desarrollo económico de su comunidad. Esta propuesta representa una visión transformadora de la educación, donde las escuelas se convierten en motores de desarrollo económico, y social. Al conectar la educación con las necesidades de la comunidad, se contribuye con la formación de ciudadanos más comprometidos y capaces de construir un futuro mejor.

Enriqueciendo las definiciones previas, concibo a los proyectos productivos como estrategias didácticas integrales donde el docente articula conocimientos teóricos y prácticos de investigación, a través de una guía planificada y sistemática, en consonancia con la realidad circundante. Su ejecución se realiza de manera colaborativa entre

estudiantes y comunidad educativa, con el propósito de ofrecer respuestas concretas a las necesidades del entorno en el que interactúan los actores sociales. El objetivo primordial es fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes, que contribuyan al desarrollo de sus habilidades cognitivas, actitudinales y comunicativas, para promover una cultura investigativa intrínsecamente vinculada al eje educación-trabajo.

En tal sentido, lo señala en sus líneas orientadoras el Viceministerio de Educación Media, del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2018):

La vinculación, educación y trabajo debe concebirse como una necesidad histórica que nos conduce a valorar los saberes ancestrales, escolares y académicos; lo autóctono, el conocimiento local, regional, nacional e internacional; las potencialidades humanas y las condiciones geo históricas que caracterizan las comunidades, enmarcado en la transformación pedagógica dando respuestas a la realidad productiva del país. (p. 2).

Según el autor, las estrategias metodológicas desempeñan un papel crucial al promover la integración entre la escuela y comunidad, considerada un pilar fundamental del proceso educativo. Esta integración beneficia directamente a la comunidad al fomentar la participación colectiva, fortalecer el sentido de pertenencia hacia la institución educativa, e impulsa el conocimiento e identificación con la educación de sus hijos. Además, permite la integración del saber popular con el saber científico, resaltando el acervo histórico-cultural, las vivencias, actividades y tareas inherentes al desarrollo del proyecto productivo.

Liceo Nacional

A partir del año 2004, la educación bolivariana desarrolló una nueva concepción, con identidad y ciudadanía bolivariana, por ser sucesivo a la niñez, el liceo que es el siguiente nivel de prosecución escolar, la engloba y da continuidad a los ejes desarrollados por la escuela (ambiente, salud integral, tecnologías de la información y comunicación, trabajo liberador), y cubre la atención integral de estudiantes entre trece (13) y dieciocho (18) años de edad, a este plan se le denominó en ese período Adolescencia y Juventud.

A este respecto, el liceo bolivariano tiene como propósito formar al adolescente y joven con conciencia histórica e identidad nacional, que posea pensamiento crítico y

reflexivo, que a través de la investigación pueda contribuir en la solución de problemas que presente la comunidad en la que habita, de manera responsable y solidaria. Lo expresa el Ministerio Popular para la Educación. Subsistema de educación secundaria bolivariana, liceos bolivarianos (2007):

Al mismo tiempo, el Liceo Bolivariano integra al y la adolescente y joven al sistema de producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas, fortalecer el bien común, y la propiedad colectiva, a través de proyectos educativos sustentables con pertinencia sociocultural, que fortalezcan la economía social solidaria; así como para garantizarle el acceso, permanencia y prosecución en el sistema educativo como un derecho humano social. (p. 8).

En esta perspectiva, la transformación curricular busca fomentar hacia un liceo productivo, un aprendizaje integral, donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas y emprendedoras. A través de proyectos productivos vinculados a las áreas de ciencias, lenguaje, matemáticas y otras disciplinas, los estudiantes aprenden a resolver problemas reales, a trabajar en equipo y a tomar decisiones. El docente, en este contexto, asume un rol de guía y mentor, facilitando el proceso de aprendizaje y promoviendo la reflexión crítica. Esta visión, inherente al sistema educativo bolivariano, exige una formación docente continua que permita adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

Lo reitera Gutiérrez (2013) al sostener que, un clima organizacional positivo y de apoyo favorece el desarrollo y el crecimiento, lo cual a su vez permite llevar a cabo acciones que tienen como resultado el desarrollo eficiente del aprendizaje de los estudiantes. Consecuentemente con lo enunciado, se ve reflejada la importancia que tiene el docente en el sector educativo, ya que le ofrece al estudiante una proyección a su vida futura; con el fin de transformar su realidad, e incluir mejoras en su calidad de vida.

En otro orden de ideas, el año escolar 2016-2017 marcó el inicio de una nueva transformación curricular en Venezuela. Este proceso propuso como elementos centrales del currículo los referentes éticos y procesos indispensables, los temas o problemáticas indispensables, y las áreas de formación. Es crucial destacar que el currículo trasciende

los planes de estudio y programas curriculares, abarcando la totalidad del contexto educativo

Las áreas de formación es el espacio curricular en donde se agrupan las experiencias educativas, según niveles de especialización, o según intereses de formación profesional, Dentro de este proceso de integración, se proponen entre otros, los grupos de creación, recreación y participación también conocidos como grupos estables. Tal como lo señala el documento general del MPPE Proceso de transformación curricular para la Educación Media General en la modalidad jóvenes y adultos (2018):

Permiten contextualizar el currículo desde prácticas educativas sencillas y cotidianas. Son establecidos por el colectivo escolar y surgen de la indagación de los saberes que tienen los distintos participantes en el hecho educativo escolar y comunitario, por lo tanto, esos saberes y conocimientos se organizan en actividades precisas para ser legadas a los y las estudiantes y comunidades (p. 293).

Ciertamente, los grupos estables en su oportunidad, fueron procesos que permitieron el desarrollo de las capacidades humanas, y la creación de un conjunto de experiencias, aprendizajes, acciones; mediante una serie de actividades u oficios adquiridos por los docentes; con el fin de potenciar el aprendizaje del estudiantado, en diversas áreas de formación. A partir del año escolar 2023 – 2024 el Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, adopta el nuevo Plan de Estudio en Educación Media General con la mención Ciencia y Tecnología. Esta importante decisión fue establecida en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 42.738 del 19 de octubre de 2023; específicamente en su artículo 7:

Las áreas de formación del Plan de Estudio de la mención Ciencia y Tecnología fomentarán la relación educación-trabajo, y van dirigidas a relacionar a niños, niñas y adolescentes directamente con la producción económica, científica y cultural en lo local, regional o nacional que respondan a los intereses del país. (p. 8)

De acuerdo con lo expresado en la Gaceta Oficial resaltan dos aspectos clave del área de formación: su fomento de la relación educación-trabajo y su conexión con la producción económica, científica y cultural, pilares del desarrollo nacional. En este contexto, el nuevo plan de estudios prioriza los proyectos productivos. Resulta crucial comprender las interpretaciones docentes sobre estos proyectos. En palabras de Peña (2017), implica generar saberes desde una visión global, buscando un impacto positivo en el crecimiento individual del estudiante y en el progreso de su comunidad. Se trata de

una producción de conocimiento integral, destinada a beneficiar tanto al educando en su proceso de aprendizaje como al colectivo social al que pertenece.

Reseña Histórica del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry

El Liceo Mario Briceño Iragorry, fue creado mediante decreto N° 1280, en la Gaceta Oficial N° 25760 de la Junta de Gobierno de la República de Venezuela, se crea en la ciudad de Barquisimeto-Estado Lara un Liceo que se distinguía con el nombre de Liceo “Mario Briceño Iragorry”. Publíquese Rafael Pizani Ministro de Educación”. Debemos resaltar, que El 04 de Noviembre de 1.958 las clases se inician por primera vez en la calle 25 con carrera 19 (donde funciona hoy la Gobernación del Estado Lara) con un personal docente formado por 20 profesores, 519 estudiantes y 519 padres y representantes, Luego se mudan al Grupo Escolar “Ramón E. Gualdrón” aquí funcionó un año mientras trabajaban en la construcción de su sede propia ya que en Mayo de 1960 fue que ocuparon el edificio en la Avenida los Abogados.

Es importante señalar que, la fundación de esta institución representó un hito en la historia de Barquisimeto. Con el apoyo del Estado venezolano y la dedicación de la comunidad educativa, liderada por los Profesores Daniel Segura, Manuel Meléndez y Juan Sequera Cardot, se creó un espacio donde la educación se convirtió en un motor de transformación social. Los fundadores, conscientes de la importancia de la educación para el desarrollo del país, trabajaron incansablemente para construir una institución que ofreciera oportunidades de aprendizaje a la población estudiantil de diversos sectores de la ciudad.

Cabe destacar, que durante los primeros diez (10) años de funcionamiento esta institución contó con el Bachillerato ciclo básico y diversificado, ya que en el año 1.969 se genera un decreto N° 120 el cual establece la creación de la etapa diversificada como estrategia para incentivar la formación del bachillerato como mano de obra calificada, y esto a razón de que la ley de educación de ése entonces la cual fue sancionada en 1.955 no establecía la figura de BACHILLERATO, éste decreto coloca al Mario Briceño como el 2do liceo en Barquisimeto en la formación de estudiantes a nivel de diversificado (4to y 5to año).

Este período se le conoce como los “AÑOS DORADOS” de la Institución, ya que permite recopilar récord académicos y deportivos como ningún otro liceo en Lara, asimismo, fueron los años que permitieron consolidar al Mario Briceño Iragorry como la Institución clase “A”. La segunda etapa del liceo se inicia en 1969 hasta 2005, período en el cual la institución funciona solamente como centro de formación diversificada teniendo salidas académicas como Bachillerato Mercantil, Deporte, Humanidades, Mercadeo, y Ciencias.

Ahora bien, durante este período el liceo rompe récord como institución que graduará la máxima matrícula de estudiantes por años teniendo su máximo número en el 2005 de más de 700 graduandos, otro dato curioso fue el reconocimiento otorgado a la banda Show como una de las mejores a nivel nacional, así como también, el logro obtenido en formación premilitar en tener por más de cuatro (04) años consecutivos la copa de campeones entregadas en el desfile del 05 de Julio.

La tercera etapa de la institución parte en el año 2005, que pasa a ser Liceo Bolivariano, dicho cambio permitió el rescate de la figura, conocida como Educación Básica, el gran cambio pedagógico entra de la mano de la planificación por proyecto en el marco del desarrollo endógeno. Actualmente, la institución cuenta con una matrícula total de 388 Estudiantes, y la infraestructura se presenta bastante deteriorada, sumada a otras problemáticas que la aquejan.

Bases Legales

Tal como lo señalan Palella y Stracruzzi (2017), las bases legales "son las normativas jurídicas que sustenta el estudio desde la carta magna, las leyes orgánicas, las resoluciones decretos entre otros" (p.55). Este estudio reconoció la necesidad de establecer una base legal sólida para promover el desarrollo integral de proyectos productivos en educación media general, y asegurar la rigurosidad científica de los resultados.

En este sentido, la investigación se fundamentó legalmente, en primer lugar en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) que, al garantizar el derecho a una educación de calidad y el desarrollo integral de la persona, establece las

bases para la implementación de estos proyectos. Asimismo, se consideraron las siguientes normas legales: la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica de Emprendimiento e Innovación, publicada en el Registro Oficial el 28 de febrero de 2020, la Ley para el Fomento y Desarrollo de Nuevos Emprendimientos, promulgada el 15 de octubre de 2021 en la Gaceta Oficial N° 6.566, y las Resoluciones Ministeriales pertinentes.

En sus Líneas Orientadoras el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) señala que los proyectos socio-productivos promueven la orientación y formación vocacional de los estudiantes, al mismo tiempo que impulsan la organización de las comunidades para desarrollar capacidades y cualidades colectivas. En este sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) en Gaceta Oficial del 19 de febrero de 2009, N° 5.908 Extraordinario en su preámbulo contiene los principios fundamentales y generadores de:

una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural... que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común... para ésta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación... (p. 2).

Asimismo, en su artículo 3 establece "...la Educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines". (p. 3). Igualmente, en su artículo 102 establece 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 sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad". (p. 31).

Las frases precedentes de la carta magna manifiestan el compromiso estatal de asegurar el acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos. Se reconoce la educación como un derecho y un pilar esencial para el desarrollo social, económico y cultural de la nación, en una responsabilidad compartida entre el Estado, la escuela, la familia y el docente, quienes participan en la calidad educativa impartida a través del desempeño en la práctica pedagógica. En tal sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su Artículo 103, establece en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 (2000), expresa que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado... (p. 27).

El artículo previamente citado consagra a la educación como un derecho humano fundamental, al cual toda persona debe acceder en igualdad de condiciones. El Estado tiene la obligación de garantizar este derecho y de proporcionar una educación de calidad que faculte a cada individuo para desarrollar plenamente su potencial, con especial énfasis en la implementación de proyectos productivos en educación media general. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 102 de la Constitución, este proceso se encuentra en consonancia con los fines de la educación

...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 consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal (p. 31).

La educación debe concebirse como un proceso integral que cultive las facultades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes, impulsando la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la habilidad de aprender continuamente. Se aspira a formar ciudadanos y ciudadanas críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social, capaces de edificar una sociedad más justa y equitativa, fundamentada en valores como la solidaridad, la justicia y el respeto por la diversidad. Conforme al artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (2009), se establecen como principios y valores de la educación los siguientes:

...la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas...Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. (p. 1).

De acuerdo a la presente Ley, que tiene como objetivo formar ciudadanos íntegros y responsables, promoviendo valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia. Se

fomenta una educación basada en la democracia participativa, la igualdad y la justicia social. La valoración del trabajo y la cooperación son pilares fundamentales para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas. Nuevamente lo reafirma la misma ley en el artículo 14, al expresar:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos transformación individual y social, consustanciada con los valores de la nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. (p. 3).

El texto subraya la importancia de una educación que vaya más allá de la transmisión de conocimientos, que prepare a los individuos para vivir en un mundo cada vez más complejo y cambiante, a su vez resalta la importancia crucial del proceso de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo humano. Se enfatiza que este proceso no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 15, numeral 1 establece como fines de la educación:

1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal. (p. 10).

El texto de la mencionada cita plantea una visión integral de la educación, con la aspiración de formar individuos que sean agentes de cambio y transformación social. A través de una educación que valore la identidad cultural y promueva la creatividad, que busca construir una sociedad más justa y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los valores de la diversidad.

En este mismo orden de ideas, existe la Ley para el Fomento y Desarrollo de Nuevos Emprendimientos que fue promulgada el 16 de septiembre de 2024 en la Gaceta Oficial N° 6.842 Extraordinario, que en su artículo 1 tiene como objeto: “promover el

desarrollo de nuevos emprendimientos, y una cultura emprendedora orientada al aumento y diversificación de la producción de bienes y servicios, el despliegue de innovaciones y su incorporación al desarrollo económico y social de la Nación”. (p. 1).

Dentro del Capítulo III de economía y finanzas, la Ley para el Fomento y Desarrollo de Nuevos Emprendimientos, en su artículo 14, numeral 6, propone como eje central: el desarrollo y la articulación de programas formativos dirigidos al emprendedor venezolano. Asimismo, la ley enfatiza la gestión de alianzas estratégicas con diversos sectores de la sociedad y entes internacionales para la formación, capacitación y el fomento de una cultura emprendedora sólida.

Este articulado legal subraya la necesidad de impulsar la creación de nuevas empresas y de cultivar una mentalidad emprendedora en la población venezolana. El propósito fundamental de esta estrategia es lograr un aumento y una diversificación en la producción de bienes y servicios a nivel nacional. Adicionalmente, se busca activamente promover el desarrollo de innovaciones y garantizar su efectiva incorporación al progreso económico y social de la Nación. En esencia, la frase destaca una estrategia para fortalecer la economía nacional a través del estímulo del emprendimiento y la innovación, con el fin último de lograr un desarrollo integral y sostenible.

Conforme a lo establecido en el artículo 22 del presente capítulo establece que: “La Red Nacional de Emprendimiento es un espacio abierto de participación y encuentro entre los órganos y entes del Estado, emprendedoras, emprendedores, organizaciones y cualquier otra persona que tengan vocación de apoyo a la generación y desarrollo del emprendimiento”. (p. 3). En este mismo artículo, el numeral 4 esta red podrá: “Promover el espíritu emprendedor en todos los estamentos educativos creando un vínculo entre el sistema educativo nacional a través de las instituciones que la conforman y el sistema productivo nacional”. (p. 3).

La anterior cita, plantea la necesidad de conectar y establecer alianzas estratégicas entre el sistema educativo con el sector productivo para impulsar el espíritu emprendedor en todos los niveles educativos, y fomentar el espíritu emprendedor, que puede generar múltiples beneficios para los estudiantes, con experiencias prácticas y oportunidades de desarrollo profesional, promoviendo así una transición fluida hacia el mundo laboral. Es

necesario un esfuerzo mancomunado de todos los actores involucrados para lograr este objetivo.

Mediante la Resolución publicada en la Gaceta Oficial N° 42.738 de fecha 19 de octubre de 2023, el Ministerio del Poder Popular para la Educación promulgó un nuevo Plan de Estudio para la Educación Media General, mención Ciencia y Tecnología. En su Capítulo II, artículo 5, se señala uno de los componentes fundamentales de este plan de estudio:

Componente de Formación Científica, Tecnológica y Productiva: Es el componente con las áreas de formación que permitirán fortalecer en las y los estudiantes el amor, la vocación e interés al trabajo; comprende las áreas de: Orientación Vocacional e Innovación Tecnológica y Productiva, las cuales deben ser cursadas por las y los estudiantes en función a la región y localidad a fin de facilitar el carácter científico, productivo y tecnológico, para la nueva economía del país. (p. 5).

Este componente curricular busca vincular la formación de los estudiantes con las necesidades del sector productivo de cada región. A través de las áreas de Orientación Vocacional e Innovación Tecnológica y Productiva, se promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan a los estudiantes contribuir al desarrollo económico y social del país. De igual manera, en el Capítulo III artículo 7 expresa:

Las áreas de formación del Plan de Estudio de la mención Ciencia y Tecnología fomentarán la relación educación – trabajo y van dirigidas a relacionar a niñas, niños y adolescentes directamente con la producción económica, científica y cultural en lo local, regional o nacional que respondan a los intereses del país. (p. 6).

Las áreas de formación de este plan de estudio, tiene como propósito promover la creatividad y la innovación, ofrecer una formación integral a los estudiantes, y combinar los conocimientos teóricos con experiencias prácticas. Conectarlos con las necesidades de producción, para fomentar la cultura de emprendimiento, que impulse el desarrollo de soluciones innovadoras para los problemas reales de nuestro país. Asimismo, en el artículo 18 de esta misma ley lo reafirma al señalar:

Esta área de formación generará en las y los estudiantes el conocimiento de espacios de investigación, de los procesos innovadores, científicos, tecnológicos, vinculados con el desarrollo de la economía productiva, promoviendo una nueva concepción de la educación como un bien para la sociedad soberana y autosustentable...El área de formación en Innovación Tecnológica y productiva deberá generar proyectos científicos y productivos en las y los estudiantes de primero (1°) a quinto (5°) año. articulados con los entes aliados

y bajo la orientación de las o los docentes del área con el fin de mostrar avances desde las propuestas hasta el desarrollo del proceso de encadenamiento productivo del mismo y contribuya al fortalecimiento de la soberanía científica, tecnológica y productiva del país. (p. 7).

La anterior cita destaca que, a través de esta área de formación, los estudiantes desarrollaron proyectos científicos y productivos que les permitieron aplicar los conocimientos adquiridos y contribuir al desarrollo de sus comunidades. La articulación con entes aliados y la orientación docente garantizó que estos proyectos tengan un impacto real en el entorno y contribuyeron al fortalecimiento de la cadena productiva nacional.

SECCIÓN III

CONTEXTO METODOLÓGICO

Fundamentos: Ontológico, Epistemológico y Metodológico

En este apartado se expondrán las decisiones metodológicas claves tomadas que se llevó a cabo en esta investigación. Se justificó la elección del enfoque cualitativo, los referentes paradigmáticos que orientan el estudio, y se alcanzaron las intencionalidades propuestas en la misma, que vislumbraron el camino desde las vivencias y experiencias de los docentes, en cuanto a los proyectos productivos, en el contexto educativo donde laboran. Se describió el diseño de investigación, los instrumentos utilizados, y se detallaron los procedimientos de análisis de datos. Además, se abordaron los criterios de rigor que garantizaron la calidad de los hallazgos.

Paradigma de la investigación

De modo que, es necesario mencionar a su máximo representante Kuhn (1971), quién consideró que los paradigmas “son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. (p.13). Todo esto parece confirmar que el investigador en la etapa inicial, pueda conocer y posicionarse con un determinado paradigma que guíe el proceso de estudio, ya que, como lo afirman Guba y Lincoln (1994), “no se puede entrar al terreno de la investigación sin tener una clara percepción, y conocimiento de qué paradigma direcciona la aproximación que tiene el investigador hacia el fenómeno de estudio”. (p.16).

Desde mi perspectiva, esta investigación adoptó un paradigma interpretativo. La comprensión de los fenómenos se buscó mediante la interacción directa con docentes en su contexto. El conocimiento resultante fue producto de un diálogo dinámico investigador-docente. Emergió como una construcción conjunta, valorando sus vivencias y perspectivas, que fueron esenciales y definitorios. Este enfoque, según Piñero y Rivera (2013), permite generar conocimiento. Se basa en la interpretación de los significados que las personas otorgan a su realidad. Estos significados se expresan en sus convicciones, propósitos e impulsos. Así, la investigación se nutrió de la comprensión subjetiva de los participantes. Por lo tanto, este paradigma facilitó una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

De igual manera, Martínez (2013) manifiesta que el paradigma interpretativo con base epistemológica socioconstruccionista, concibe el conocimiento como una construcción social, producto de las interacciones entre los individuos y su entorno. Así comprendí, que los humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Generamos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, estas construcciones se adaptan y cambian constantemente a partir de nuevas experiencias. Los principios del construccionismo social ofrecen una perspectiva valiosa para entender la índole subjetiva del conocimiento y la construcción social de la realidad. En la siguiente investigación, se abandonó la noción de un investigador omnisciente, y se les otorgó el papel central a las voces de los docentes.

Tipo de Investigación

La presente investigación se guio por la senda del enfoque cualitativo, el cual Maxwell (2019) la define:

Como aquella cuyo propósito es ayudar a comprender: 1. los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador; 2. cómo estas perspectivas están definidas por sus contextos físicos, sociales y culturales a la vez que, también, contribuyen con la definición de esos contextos, y 3. los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones. (p. 14).

El mencionado autor, plantea que el enfoque cualitativo tiene como objetivo analizar los procesos dinámicos mediante los cuales las personas construyen y comparten significados, explorando cómo sus experiencias y perspectivas están moldeadas, a su vez, explorando las interrelaciones entre los individuos, sus contextos, los procesos que dan forma a sus experiencias y acciones. La investigación cualitativa, al ser un enfoque interpretativo, permite acceder a los significados profundos y contextualizados que las personas asignan a sus experiencias, construyendo así un conocimiento rico y detallado de la realidad social.

Por tal motivo, el presente estudio se abordó desde el enfoque cualitativo, sustentado en el trabajo de campo. Esta metodología me permitió acceder a las voces y perspectivas de los docentes, dado que mi intención primordial radicó en la construcción y generación de conocimientos sobre la realidad social de estos proyectos. Esto se logró mediante el diálogo e interacción cara a cara con mis versionantes, quienes en este caso son los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, con la finalidad de conocer, interpretar, comprender y generar reflexiones a partir de sus experiencias y vivencias en su ámbito laboral.

Con el propósito de justificar la selección del enfoque cualitativo, he considerado los postulados de Guba (1991) sobre los planos del conocimiento. Tras reflexionar acerca de la naturaleza de la realidad social como una construcción social, la relación interactiva entre el investigador- versionantes, la necesidad de emplear métodos flexibles y abiertos, por ello he concluido que este enfoque metodológico es el más pertinente para responder a las interrogantes de la investigación.

Plano del Conocimiento: Ontológico

Al comenzar esta investigación, los significados que el profesorado del Liceo Mario Briceño Iragorry atribuía a los proyectos productivos eran un misterio. Por lo tanto, opté por un enfoque interpretativo, priorizando las voces del profesorado y construyendo conocimiento a partir de sus experiencias y percepciones. Dado que la perspectiva ontológica busca comprender la esencia del ser en relación con su entorno, la apliqué a las experiencias de estos profesionales. De este modo, la investigación se alinea con el

paradigma interpretativo, que se centra en entender los procesos por los que las personas construyen y atribuyen significado a sus experiencias.

De acuerdo con las experiencias, emociones, cultura y saberes que compartieron los versionantes, en el presente estudio resultaron fundamentales para comprender en profundidad los significados que los docentes les atribuyeron a los proyectos productivos. Al estar inmersos en el fenómeno, sus aportaciones enriquecieron significativamente la interpretación de la realidad, lo que permitió acceder a creencias y percepciones que de otra manera pueden pasar desapercibidas. Esta perspectiva ontológica ofreció una visión rica y compleja de la realidad social, que reconoce la importancia de las interconexiones, la estructura, la multidimensionalidad y la complejidad de los fenómenos sociales. Esta visión es fundamental, ya que permitió abordar el estudio de los fenómenos sociales de manera rigurosa y profunda.

Plano del Conocimiento: Epistemológico

Este enfoque reconoce que el conocimiento no es algo objetivo y fijo, sino que se construye a través de la interacción dialógica con los versionantes, y la interpretación. Exactamente, es una de las premisas fundamentales del paradigma interpretativo. El conocimiento se ve como una construcción social, donde los individuos crean significados a través de sus interacciones con el mundo y con otros. Además, reconoce que, nuestras percepciones y comprensiones están en constante evolución, influenciadas por nuevas experiencias y contextos. Los individuos no descubren verdades absolutas, sino que elaboran interpretaciones y significados que son constantemente negociados y transformados en función de las experiencias compartidas. Schwandt citado por Martínez (2013) señala que este paradigma:

Nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de nuevas experiencias. (p.4).

La perspectiva del autor me permitió comprender que el conocimiento emerge como un producto social, lejos de ser una entidad estática para ser descubierta. Se trata, más

bien, de una construcción dinámica y colectiva. A través de la interacción y la comunicación, los seres humanos elaboramos y compartimos significados, ajustando continuamente nuestros marcos conceptuales a la luz de nuevas evidencias.

Al enmarcar mi investigación dentro de este paradigma, se subrayó la relevancia de las experiencias subjetivas y las vivencias individuales como fuentes primordiales de conocimiento. Esto me facilitó explorar, comprender cómo los docentes interpretaron y les otorgaron significados a sus experiencias dentro del contexto educativo. A través del lenguaje manifestado en sus propias voces, los docentes compartieron sus vivencias, ideas y valores, modelando así una realidad socialmente construida y compartida en su entorno laboral.

Por esta razón, mi investigación, desde el plano epistemológico, se adscribe al paradigma socio constructorista, también conocido como constructorismo social. Según Gergen (1985), figura clave en este enfoque, el constructorismo social postula que el lenguaje utilizado para describir el mundo no constituye un reflejo fiel o una representación exacta del mismo. Más bien, dicho lenguaje emerge como producto de la interacción entre las personas. Es decir, que en este paradigma el conocimiento se construyó sobre la base de nuestras propias experiencias tal como lo señala Wiesenfeld (2001):

El constructorismo, a diferencia del positivismo, entiende la realidad como una construcción social en la que entra la subjetividad de los actores, y no como ente independiente de nuestra experiencia en ella, y por tanto accesible de manera objetiva y neutra; aborda los fenómenos de manera holística y no fragmentada; incorpora todo tipo de evidencia para su comprensión y no únicamente la evidencia empírica; supone que las relaciones entre eventos u objetos no son causales sino sinergias; admite la ambigüedad en su comprensión de los mismos en contraposición a la búsqueda de la certeza en su explicación, prefiere los métodos cualitativos a los cuantitativos, entre otros (p. 123).

Este enunciado encapsuló un principio central del constructorismo social: la noción de que la realidad no es una entidad objetiva preexistente, sino una construcción social que se manifiesta a través de las interacciones humanas. En consecuencia, en el plano epistemológico, esto me llevó a adoptar una epistemología transaccional-dialógica-subjetivista. Esta elección se fundamentó en el reconocimiento de la necesidad de integrar la subjetividad como parte inherente de la investigación, respetando las opiniones, inquietudes y vivencias que los docentes compartieron, basadas en su capital

cultural. De esta manera, se estableció un diálogo directo entre el investigador y los versionantes, con el objetivo de generar conocimiento a partir de estas interacciones para comprender la complejidad fenomenológica del objeto de estudio.

Así pues, el construccionismo social plantea la idea de que el conocimiento no reside en la mente de la persona, sino en los procesos sociales de interacción, donde las realidades son relativas, se construyeron en base a estas interacciones, a través del lenguaje (comunicación). Las construcciones sociales fueron dinámicas, y se modificaron a medida que cambiaron los contextos y las perspectivas de los actores involucrados. Los testimonios de los versionantes fueron fundamentales para comprender como estas construcciones evolucionan a lo largo del tiempo. A medida que profundicé en las conversaciones con ellos, surgieron nuevas interrogantes y se abrieron nuevas perspectivas de investigación.

Dado el carácter construido y contextualizado de la realidad social, opté por asumir el enfoque cualitativo, para tratar de comprender el fenómeno desde las perspectivas de los versionantes, y colocarme como instrumento primordial para la recolección y análisis de la información obtenida. Esta elección me permitió explorar en profundidad los significados que los docentes atribuyeron a los proyectos productivos, al centrarme en sus interpretaciones, experiencias, pude construir una comprensión más rica y contextualizada de la realidad. Tal como lo plantea Fernández (2016) señala:

La investigación cualitativa se caracteriza por desplazarse al contexto natural donde acontecen las experiencias, donde viven las personas y donde puede recoger las situaciones, es decir, el investigador se centra en recoger todos los momentos de las situaciones vividas por los participantes dentro de su emplazamiento natural. Pero para ello, el investigador debe de mantener apertura mental sin prejuzgar ni conformarse con las primeras apariencias (p. 39).

En la investigación cualitativa, como investigadora me desplacé al contexto natural, y me sumergí al campo de estudio, para observar, conocer, comprender, interpretar, y reflexionar las acciones, interacciones y significados que construyeron las personas, que me permitió captar la complejidad y riqueza de las experiencias vividas. La apertura mental es crucial en este proceso, al suspender preconcepciones y juicios. Como investigadora pude captar la esencia de las experiencias desde la perspectiva interna de los participantes; lo que facilitó una comprensión más profunda y auténtica de los

significados que los individuos atribuyeron a sus vivencias. Al respecto, el enfoque cualitativo, como expresa Postolski et. al (2013):

Trabaja fuertemente ligado al contexto en donde se ubica el objeto de investigación y busca establecer relaciones entre ese marco contextual y el fenómeno a estudiar. Son los sujetos los que le dan significado a los fenómenos sociales, los que le asigna valor socialmente aceptado; por ello se contemplan ciertos tipos de patrones culturales que tienen como eje un conjunto de ideas para entender los acontecimientos del entorno. (p.41).

Igualmente, Pocovi (2004) señala que este enfoque nos permite rescatar la experiencia individual, el sentir y la opinión de la persona en relación con el objeto de investigación, facilitando la exploración de sus hábitos, costumbres, cultura, pensamientos y formas de actuar. En la misma línea, Piñero y Rivera (2013) describen el enfoque cualitativo como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación que explora la complejidad de la experiencia humana y busca comprender los significados que las personas construyen y expresan en sus interacciones sociales. Al centrarse en el contexto, en las perspectivas de los sujetos, este enfoque contribuyó a una comprensión más holística y contextualizada de los fenómenos sociales.

Plano del Conocimiento: Metodológico

Por lo que respecta a la metodología Angulo (2011), lo define como el conjunto de procesos necesarios para la investigación y demostración de la verdad, lo que facilita la aplicación del conocimiento y la comprensión de la realidad mediante la observación, descripción y explicación. Es por ello, que los investigadores utilizan métodos para conocer las diversas percepciones, por parte de los versionantes; con la finalidad de reconstruirlas a partir de las interpretaciones que realice el investigador. Cabe destacar que Monje (2011) conceptualiza el término método como:

Medio o camino a través del cual se establece la relación entre el investigador y el consultado para la recolección de datos y el logro de los objetivos de su estudio como es el caso de la entrevista, la observación, y el cuestionario (p.133).

A partir de lo expuesto, puedo afirmar que los métodos que empleé consistieron en el conjunto de procedimientos, estrategias y actividades que, como investigadora, utilicé

para recopilar información sobre el objeto de estudio. Esto me permitió analizar la realidad desde la perspectiva de quienes la experimentan a diario, lo que propició que se manifestara de manera espontánea. De este modo, se facilitó la obtención de conocimientos sobre los procesos sociales.

En el marco de esta investigación, adopté el método fenomenológico-hermenéutico como enfoque teórico. Esta elección se justificó por la pertinencia de este método para explorar la dimensión subjetiva de la experiencia docente con relación a los proyectos productivos. Al facilitar una inmersión en el mundo vivido de los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, se propició la comprensión de los significados que construyen en torno a estos proyectos. En este sentido, seguí la propuesta de Martínez (1996), quien destaca la importancia de articular los componentes fenomenológico y hermenéutico para una comprensión integral de los fenómenos educativos, quién realiza una diferenciación entre ambos métodos:

La diferencia que hay entre el método fenomenológico y el hermenéutico estriba en que el hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una interpretación coherente del todo, mientras que el fenomenológico respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo. (p. 169).

El método fenomenológico-hermenéutico se centra en explorar cómo los individuos perciben y dan sentido a las experiencias subjetivas vividas. Este método combina la fenomenología, que busca entender la esencia de las experiencias, con la hermenéutica, que se enfoca en la interpretación de los significados de esas experiencias. Buscan comprender los significados que las personas atribuyen a sus vivencias, así como el contexto histórico, cultural y social en el que estas experiencias se producen.

Al respecto, Martínez (2004) sostiene que “la fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p. 137). “La Hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto, pero conservando su singularidad en el contexto que forma parte” (p. 119). El

método fenomenológico-hermenéutico combina dos (2) perspectivas: Fenomenología: Se centra en el estudio de los fenómenos tal como son experimentados y vividos por las personas. Busca comprender la esencia de las experiencias humanas, es decir, cómo las personas perciben y dan sentido al mundo que les rodea.

Hermenéutica: Se ocupa de la interpretación de textos y discursos, buscando descubrir los significados subyacentes en las expresiones humanas. En el contexto de la investigación, la hermenéutica permite interpretar las experiencias de los participantes, comprendiendo sus palabras, acciones y gestos dentro de su contexto específico. En el contexto de esta investigación sobre la experiencia docente con relación a los proyectos productivos, el método fenomenológico-hermenéutico permitió:

- Explorar cómo los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry experimentaron y vivieron su participación con los proyectos productivos.
- Interpretar los significados que los docentes atribuyeron a estos proyectos, y de esta manera comprendí sus perspectivas, creencias y valores.
- Obtener una comprensión integral de la experiencia docente en este contexto específico, tanto la dimensión subjetiva de su vivencia como los significados que construyeron en torno a ello.

En esta misma línea, es importante resaltar los aportes de Alfred Schütz (1899-1959) en el desarrollo de la fenomenología social, principalmente a partir de la arquitectura trabajada por Edmund Husserl. Para ello, define a la realidad como un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales, imaginarios. Considera, el mundo cotidiano en el que habitan los individuos con una actitud natural, moldeada por el sentido común. Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo que está regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas, y asume que otros también las viven, con la posibilidad de ponerse en el lugar de otros.

En el desarrollo de su método fenomenológico, Schütz (1932) tiene su fundamento en la reducción fenomenológica, esto es una suspensión de la conciencia, a través de las tipificaciones del sentido común. Estas tipificaciones, son construcciones sociales que permitió dar por sentado el mundo, y actuar en él sin tener que cuestionarlo constantemente. La reducción fenomenológica facilitó ir más allá de estas tipificaciones,

y acceder a una experiencia pura de los fenómenos sociales. Para ello, fue necesario suspender la actitud natural y cuestionar las tipificaciones del sentido común, así como las idealizaciones que se generaron en torno a la vida cotidiana.

El método fenomenológico fue valioso para desentrañar la esencia de las experiencias humanas. Su enfoque en las vivencias subjetivas individuales posibilitó una exploración exhaustiva y minuciosa de la manera en que las personas percibieron y otorgaron significados a sus propias experiencias. En consonancia con esta perspectiva, Gadamer (1997) postuló que la hermenéutica constituye un viaje de exploración y entendimiento a través de la experiencia. Se trató de un método interpretativo que permitió el abordaje de las vidas de las personas, donde el hermenéuta asume el rol de conocedor, intérprete, comprensor y reflector, con el propósito de conferir significado al objeto de estudio desde una óptica dialéctica. En palabras de Gadamer (1997), el arte del pensamiento se entrelaza intrínsecamente con el arte de indagar sobre aquello que se piensa y se expresa.

Asimismo, el soporte metodológico presentó un diseño de investigación, que se caracterizó por su flexibilidad y adaptabilidad al contexto estudiado. Destacó su naturaleza "emergente", lo que implicó que no está predefinido rígidamente, sino que se adaptó a medida que la investigación avanzó e interactuó con la realidad. Un aspecto central es la concepción que tuve como investigadora, y los docentes como actores activos, cuyas experiencias, conocimientos y subjetividades se integraron al proceso investigativo. La investigación se presentó como un espacio abierto a las "construcciones de los versionantes", lo que sugirió una perspectiva dinámica y colaborativa en la generación de conocimiento. Por su parte, Quiroz (2018) en su trabajo de tesis doctoral señala:

Se parte de la premisa que, se desconocen los significados del proceso a estudiar, y sus construcciones subjetivas sólo pueden conocerse a través de la acción y la relación dinámica del investigador y los informantes, esto crea un devenir en el proceso investigativo, generando construcciones y deconstrucciones en la dinámica del diseño (p. 163).

Resulta entonces según lo planteado, que el diseño que asumí en esta investigación es emergente, flexible y no lineal; de carácter contextual ya que me facilitó

comprender el fenómeno desde las percepciones de los versionantes, quienes viven esas experiencias cotidianas en su entorno laboral, en una interacción dinámica investigadora-versionantes, con el propósito de realizar las respectivas correcciones o modificaciones, en un diseño dinámico, flexible, abierto, donde se construyó y reconstruyó a medida que avanzó la investigación. En este sentido Sandín (2003), nos ofrece un aporte sobre el diseño de investigación cualitativa, y expresa:

El diseño de una investigación cualitativa exige que el investigador se posicione y adopte una serie de decisiones no sólo durante la elaboración del proyecto de investigación y al inicio del proceso investigado, sino también durante y al finalizar el estudio. Es por ello que la mayoría de autores coinciden en identificar el proceso de investigación cualitativa como emergente, flexible y no lineal, enfatizando su carácter contextual y de adaptación a la realidad y avatares de la propia investigación. (p.139).

Según el autor, la coherencia entre las características del diseño emergente, y los fundamentos del construccionismo social fue notoria. La dinámica investigativa facilitó información clave sobre los procesos estudiados, desde la perspectiva discursiva de los versionantes. Por ello, se empleó el método fenomenológico-hermenéutico para explorar un fenómeno desconocido. Esto permitió conocer la realidad a través de las experiencias de los versionantes sobre proyectos productivos. La investigación se centró en comprender e interpretar sus significados, enmarcado bajo un enfoque cualitativo.

Para ello, realicé una serie de pasos metodológicos que incluyó la reducción fenomenológica, la descripción detallada de las experiencias y la interpretación de los datos a la luz de la teoría fenomenológica. Sobre la base de estos planteamientos, tomé en cuenta las etapas y fases que englobaron el método fenomenológico-hermenéutico de Martínez (2004):

Etapas y fases del método fenomenológico.

Etapas Previas: Clarificación de los presupuestos. Etapa crucial en la investigación, ya que esta etapa consiste en minimizar al máximo los sesgos personales de carácter cognitiva (prejuicio, valores); afectiva (actitudes) que, como investigadora pude introducir en este estudio. En este sentido, se trató de un proceso conocido como “epoché” o “reducción fenomenológica”, donde el investigador intenta suspender sus

propios juicios y preconcepciones para comprender mejor las experiencias y significados desde la perspectiva de los participantes. Con base a estas directrices, mi estudio fenomenológico priorizó la epojé, es decir, la suspensión de mis creencias previas. De este modo, logré un acceso más profundo a las experiencias de los versionantes, quienes se sintieron libres de compartir sus perspectivas sin temor a juicios externos.

Etapas Descriptiva. En esta fase de mi investigación, me dediqué a construir una descripción detallada y completa del fenómeno bajo estudio, con el propósito de reflejar con precisión la experiencia vivida por los versionantes. Para lograr este objetivo, seguí una metodología estructurada en tres etapas principales:

Primer Paso: Selección de la Técnica de Recolección de Datos. En esta etapa inicial, me enfoqué en la elección de la técnica de recolección de datos más adecuada para obtener una descripción lo más fiel posible de la realidad estudiada. Para ello, opté por la entrevista en profundidad como procedimiento principal.

La entrevista en profundidad se reveló como una herramienta invaluable para explorar las experiencias subjetivas de los participantes, lo que me permitió acceder a sus perspectivas, significados y vivencias de manera profunda y detallada. A través de conversaciones abiertas y flexibles, pude establecer un diálogo significativo con los entrevistados, fomentando la confianza y la apertura para compartir sus experiencias de manera auténtica.

Segundo Paso: Realización de las Entrevistas. Con el propósito de recopilar información rica y profunda, llevé a cabo entrevistas en profundidad con cada uno de los participantes. Durante estas interacciones dialógicas, mantuve una actitud abierta y reflexiva, para minimizar cualquier sesgo que pudiera influir en la recolección de datos.

Tercer Paso: Elaboración de la Descripción Protocolar: Garantizando la Autenticidad y Precisión de los Datos. La etapa final de este proceso metodológico se centró en la elaboración de la descripción protocolar, un paso crucial para asegurar la autenticidad y precisión de los datos recopilados que fueron realizados durante las

entrevistas. Reconocí que un fenómeno bien observado y registrado facilitó su descripción con características de autenticidad, para lo cual diseñé formatos de protocolo específicos, con el propósito de transcribir detalladamente toda la información obtenida de las entrevistas realizadas.

Etapas Estructurales

Etapas Estructurales: Descifrando los Significados y construyendo una representación abstracta. La etapa estructural se centró en conocer, comprender, interpretar y reflexionar los significados expresados por los docentes durante las entrevistas. El objetivo principal consistió en atribuirle sentido a sus relatos y comprender profundamente las experiencias compartidas. Para lograrlo, se llevó a cabo un análisis detallado de las transcripciones, en un proceso riguroso y sistemático:

1. Primer Paso: Lectura General de la Descripción de Protocolos: Familiarización con los datos brutos.

En esta etapa inicial del análisis, me dediqué a realizar una lectura general y exhaustiva de la descripción de cada protocolo. El objetivo principal fue familiarizarme con el contenido de los datos brutos, tanto relatos escritos como audios, y de ello obtuve una visión panorámica de las experiencias y perspectivas de los versionantes.

2. Segundo Paso: Delimitación de unidades temáticas naturales: Segmentando el discurso para la comprensión profunda

En este paso me dediqué a delimitar las unidades temáticas naturales presentes en los protocolos de las entrevistas. El objetivo fue segmentar el discurso de los participantes en unidades de significado más pequeño y manejable, que permitió una comprensión más profunda de sus experiencias.

3. Tercer Paso: Determinación del tema central dominante en cada unidad temática: Identificando la esencia de las experiencias.

En este paso pude identificar el tema central que predominaba en cada una de las unidades temáticas previamente identificadas. El objetivo fue condensar la esencia de cada unidad, y extraer el mensaje o la idea principal que la caracterizaba.

4. Cuarto Paso: Expresión del tema central en lenguaje científico: Transición a la conceptualización teórica.

Realicé la traducción de los temas centrales identificados en las experiencias de los docentes a un lenguaje científico y conceptual. El objetivo fue trascender la descripción de las vivencias individuales y construir una interpretación teórica que contribuyó al conocimiento científico del fenómeno estudiado.

5. Quinto Paso: Integración de temas centrales en una unidad descriptiva: construyendo una narrativa coherente

Me dediqué en este paso a integrar todas las unidades temáticas centrales, que surgió de las vivencias (protocolos) de los docentes, en una estructura descriptiva coherente y unificada. El objetivo principal fue construir una narrativa que reflejara la esencia de las experiencias de los docentes, para capturar la riqueza y la complejidad de sus relatos.

6. Sexto paso: Integración de estructuras particulares en una estructura general construyendo una descripción exhaustiva

El sexto paso de este proceso analítico se centró en la integración de todas las estructuras particulares identificadas en los diferentes protocolos en una única estructura general. El objetivo primordial fue construir una descripción lo más exhaustiva posible, que capturó la riqueza y la complejidad de las experiencias compartidas por los participantes. Para lograr esta integración, se llevó a cabo un análisis detallado y minucioso de cada frase, palabra y oración expresada por los participantes. Este proceso permitió identificar las unidades temáticas o categorías claves que emergió de la información recopilada.

Las unidades temáticas o categorías identificadas fueron codificadas y agrupadas, asignándoles nombres descriptivos que reflejaron su contenido y significado. Este proceso de codificación y categorización facilitó la interpretación y la síntesis de la información, lo que permitió construir una representación integral de las experiencias de los participantes.

7. Séptimo paso: Entrevista final con los sujetos de estudio:

Consistió en realizar una o varias entrevistas a los versionantes. para darles a conocer los resultados de la investigación, oír sus apreciaciones, observar las reacciones

ante los mismos. Comparar estos resultados con las vivencias personales de cada uno; esto debido a que pueden surgir aspectos omitidos, ignorados o, también, añadidos. Lógicamente, que todo nuevo dato relevante que emerja de estas entrevistas, puede ayudar a mejorar la descripción final producto de la investigación.

Etapas de Discusión de los Resultados. En esta sección, se presentaron los resultados obtenidos a partir del análisis detallado de las diversas perspectivas de los docentes. A través de un proceso riguroso de análisis de datos, se construyeron categorías que permitieron comprender la esencia del fenómeno estudiado.

Estas categorías, que emergieron directamente de las experiencias y relatos de los docentes, fueron contrastadas con los referentes teóricos, y con los hallazgos de investigaciones previas. La importancia de esta etapa, es que me permitió esclarecer las opiniones, y comprender sus perspectivas, para luego categorizar, y dar sentido a cada una de las palabras emitidas por los versionantes.

Para ilustrar de manera más clara las etapas del método fenomenológico, utilicé la analogía de un partido de béisbol. Así como un partido se desarrolla en diferentes innings, cada uno con objetivos específicos, la investigación fenomenológica se desplegó en etapas secuenciales que me llevaron a una comprensión profunda del fenómeno estudiado. En el primer inning, o etapa de inmersión en el fenómeno (juego); como investigadora me sumergí en el mismo, tal como un jugador (pitcher) se concentra en la pelota antes de lanzar, quién participa en todas las etapas del proceso de la investigación. El terreno de juego (infield) representó la etapa descriptiva, reflejo de la realidad, y el desarrollo del fenómeno.

Cada una de las bases en su conjunto representó la etapa estructural, que simbolizaron las unidades temáticas, para luego realizar la construcción de categorías y subcategorías. Asimismo, el movimiento de la pelota va a identificar el proceso cíclico, recursivo y flexible que se presentó durante el proceso de investigación. La pantalla anotadora simbolizó la etapa de discusión de resultados, ya que facilitó ver la diferencia o igualdad de anotaciones de las carreras efectuadas por ambos equipos, así como también el récord de cada jugador en partidos anteriores. De acuerdo a esta analogía,

pude comprender cómo cada etapa del método fenomenológico contribuyó a la construcción del conocimiento.

Gráfico 1.

Representación gráfica de las etapas del método fenomenológico de Martínez M. (1998).



Fuente: Briceño (2025)

Selección de los Versionantes

En diversas investigaciones del enfoque cualitativo, la realidad objeto de estudio no está definida, es incierta, es por ello que, el investigador la busca, por medio del diálogo intersubjetivo y la escucha de sus versionantes, ya que desde sus propias voces emergen conocimientos, que pueden ser compartidos con otras personas. Por lo antes expuesto, el investigador es considerado el principal instrumento para la recolección de la información, lo cual requiere la selección de sus versionantes, y lo afirma Sánchez (2012).

Las personas a medida que pasan a través de realidades diferentes, están constantemente interpretando y definiendo. Diferentes personas dicen y hacen cosas distintas porque cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales, así como se hallan en situaciones diferentes (p.14).

De esta manera, los versionantes constituyen el núcleo central de una investigación cualitativa y su elección demanda una cuidadosa consideración. El proceso de selección implica decisiones muestrales iniciales, tomadas durante la planificación del estudio, las cuales se refinan y complementan a lo largo del trabajo de campo. Tal como indica González (2007), los sujetos de la investigación no fueron elegidos al azar, sino intencionalmente entre quienes mostraron una participación más significativa para los fines del estudio. El autor destaca que el muestreo intencional, una técnica no probabilística propia de la investigación cualitativa, se emplea para seleccionar participantes de manera deliberada en función de características relevantes para el estudio.

Esta estrategia facilitó la obtención de información profunda y detallada de los versionantes. A su vez, permitió establecer una relación de confianza y empatía a través de múltiples encuentros, con el objetivo de desarrollar una comprensión exhaustiva de sus experiencias y perspectivas. La participación de los docentes de esta institución es fundamental, ya que sus experiencias y conocimientos directos sobre los proyectos productivos en el aula proporcionaron información valiosa y contextualizada, enriqueciendo significativamente la comprensión del fenómeno estudiado.

De este modo, la muestra de la presente investigación se integró por tres (3) docentes de las áreas de Ciencias Naturales, Sociales y Matemáticas del L.N. Mario Briceño Iragorry (Cuadro 1), identificados mediante los seudónimos NH, OV y GG. La selección de estos versionantes se realizó de manera intencional, con prioridad en docentes con una trayectoria de al menos ocho (8) años de experiencia en la institución, y una participación activa en los proyectos productivos. Los criterios de inclusión consideraron la experiencia docente, la disposición a colaborar, la capacidad de proporcionar una perspectiva profunda y contextualizada sobre las prácticas pedagógicas vinculadas a los proyectos productivos. Esta estrategia de muestreo se implementó para asegurar la calidad y relevancia de los datos recabados.

Cuadro 1.

Versionantes de la investigación

VERSIONANTE	ESPECIALIDAD	SEUDÓNIMO	DESCRIPCIÓN
1	Ciencias Naturales	OV	Docente con 8 años de servicio
1	Ciencias Sociales	NH	Docente con 12 años de servicio
1	Matemática	GG	Docente con 15 años de servicio

Fuente: Briceño (2024).

Técnicas de recolección de Información. En lo referente a las técnicas e instrumentos de recolección de información, estos son de suma importancia. Tal como señala Monistrol (2016), las técnicas son los procedimientos específicos utilizados para generar o producir información relevante. En la misma línea, Bisquerra (1996) subraya que la investigación trasciende la mera descripción de la realidad, constituyéndose como una construcción activa y reflexiva basada en la recopilación y el análisis de datos. En el desarrollo de investigación, se emplearon la entrevista en profundidad y la observación participante como técnicas primordiales para la obtención de información. La aplicación de estas metodologías hizo posible la recopilación de datos que facilitaron la interpretación de los significados que los docentes del L.N. Mario Briceño Iragorry atribuyeron a los proyectos productivos.

La Entrevista en Profundidad. Dentro de los estudios cualitativos, la entrevista en profundidad es una técnica que ayuda a acercarse a los fenómenos sociales. La entrevista en profundidad desempeña un papel importante, ya que es un producto del diálogo cara a cara del investigador y el versionante, que pretende “entrar en el sujeto” de investigación, “pero atendiendo a su especial singularidad”. Va más allá de la simple recolección de datos; se trata de un encuentro humano que permite al investigador entrar en la intimidad del informante, conocer sus emociones, pensamientos, motivaciones, y tejer una relación de confianza con el entrevistado, en un ambiente propicio para que este se exprese libremente y comparta sus experiencias más personales. Al respecto, Taylor Bogdan (1994), expresan que:

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses

de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir (p.108).

Dentro de este enfoque investigativo, el entrevistador (investigador) se convierte en un instrumento fundamental de indagación. Para tal fin, utilicé un guion de preguntas meticulosamente diseñado para explorar, detallar y rastrear información pertinente a las intencionalidades de la investigación. A través de estas interrogantes, pude comprender la esencia de la realidad social, trascender la superficialidad, y profundizar en las expresiones de los entrevistados. En este sentido, resultó crucial considerar el contexto en el que se desarrolló la entrevista, dado que este puede influir de manera significativa en las respuestas y actitudes del individuo entrevistado.

Por lo tanto, las entrevistas se realizaron en la biblioteca de la institución, lo que facilitó un acercamiento espontáneo de los versionantes, un entorno que propició tranquilidad y comodidad. El proceso comenzó con una pregunta introductoria diseñada para generar confianza en los docentes, luego las entrevistas se desarrollaron a través de preguntas que emergían de las propias respuestas del entrevistado, bajo un guion preestablecido, con la finalidad de recopilar la mayor cantidad de información relevante posible.

Cada encuentro comenzó con saludos y agradecimientos por su disposición. Se iniciaron diálogos fluidos con preguntas abiertas (Anexo A-1), invitando a los participantes a expresar sus pensamientos, sentimientos, experiencias y significados con sus propias palabras de manera detallada. Tal como lo expresa Taylor y Bogdan (1987), la simpatía y preguntas pertinentes enfocan el diálogo. Esto permite al investigador explorar la riqueza y complejidad de sus puntos de vista, descubriendo aspectos que quizás no se habrían considerado con preguntas cerradas, para fomentar la narración, la reflexión y la elaboración de respuestas significativas, proporcionando datos cualitativos ricos y contextualizados.

Las entrevistas fueron dirigidas para guiar el proceso, para fomentar la espontaneidad. Por ello, adopté una escucha activa y receptiva para que los docentes compartieran libremente. Efectivamente, la intención primordial fue explorar en profundidad el mundo interior de los versionantes, sus experiencias subjetivas, creencias

y valores. El propósito consistió en alcanzar una comprensión integral y completa de sus realidades, abarcando la complejidad y los matices de sus perspectivas individuales.

A medida que el diálogo avanzó, estimulé a crear un ambiente de confianza, con el propósito de animar al entrevistado, a compartir sus experiencias y perspectivas, de manera individual a profundidad, en una conversación cara a cara con los versionantes. Fue crucial, mantener al versionante enfocado en el tema, además de prestar atención meticulosa a los detalles, a los matices del lenguaje corporal, a las inflexiones de la voz, y a las expresiones faciales del versionante, ya que cada gesto, palabra, silencio aportó información valiosa que permitió construir una imagen más completa y profunda de la realidad, para obtener información rica y significativa.

En el caso del guion de preguntas para la entrevista Troncoso y Amaya (2017) lo definen como un esquema escrito que establece las interrogantes específicas que se formularán durante la fase de recolección de datos en una investigación, también lo reafirma Martínez (2006) en las entrevistas cualitativas, los guiones de preguntas se distinguen por evitar las preguntas con respuestas predefinidas, el propósito fundamental consiste en comprender la cosmovisión de los participantes. Este guion de preguntas me sirvió de base para la reflexividad ante los encuentros informales que sostuve con los docentes.

El tiempo de duración de la entrevista fue variable, de acuerdo a la participación de los versionantes, y las narraciones fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Al culminar la sesión establecí una “conversación extra”, que durante ese intercambio pude captar algunas impresiones de los versionantes, en torno a la actividad realizada, y sus apreciaciones sobre la técnica aplicada. De allí surgieron interesantes apreciaciones, y emergieron nuevas opiniones sobre el tema de interés, además de varias sugerencias sobre la dinámica puesta en práctica como investigadora, y persona responsable de guiar la entrevista.

Una vez finalizada la entrevista, realicé las anotaciones correspondientes en la bitácora, como instrumento para registrar los testimonios grabados, y aportados por los versionantes, tomando en consideración los tonos emocionales y énfasis al expresarse, además de otros detalles que se presentaron, con la finalidad de comprobar la fidelidad y correspondencia entre las entrevistas previamente grabadas, parafraseando a Taylor

y Bogdan (1987) un grabador permite al investigador captar mucho más, que si reposara únicamente sobre su memoria.

Cabe destacar que, la memoria humana, por muy prodigiosa que sea, tiene sus limitaciones para capturar la riqueza y complejidad de las conversaciones que se dan en este tipo de entrevistas, el uso de un grabador se convirtió en un aliado invaluable que complementa la memoria del investigador y enriquece el proceso de investigación. El grabador, en cambio actúa como un fiel depositario de la información, que captura cada instante de la entrevista con precisión y fidelidad.

Observación Participante. Es una técnica de investigación cualitativa fundamental para comprender los fenómenos socioculturales, desde una perspectiva profunda y cercana. A diferencia de otras técnicas que se basan en la recolección de datos externos, la observación participante invita al investigador a adentrarse en el mundo social, a interactuar con los sujetos y a presenciar de primera mano las dinámicas, los significados y las prácticas que conforman la realidad que se explora.

En este aspecto Bracamonte (2015), define la observación participante como:

...una técnica que permite hacer de cualquier fenómeno un escenario o contexto para conocer e interpretar las complejas interacciones que allí se generan, convirtiendo al investigador en un sujeto activo que se relaciona estrechamente con el medio, para dar solución a un problema planteado que forma parte de análisis y producción de nuevos conocimientos teóricos. (p. 138).

En este enfoque según el autor, el investigador se involucra activamente en el contexto que estudia, al interactuar con los participantes y recopilar datos de manera directa, para convertirse en parte del contexto, y comprender todo desde adentro, donde se registran los detalles sobre los comportamientos, interacciones, dinámicas, y reflexión sobre su papel en el proceso. Por lo que puede decirse que, el investigador cumple una misión fundamental en este contexto. Sobre este particular, Bracamonte (2015) en este punto recalca:

El objetivo de la observación muestra la misión fundamental del investigador, que es conocer los significados y significaciones de las acciones realizadas por los sujetos que son objetos de estudio, para ello va tomando notas de los sucesos ocurridos en el campo

o contexto, los describe y los analiza con la finalidad de hacer un registro de esa información. (p. 136).

La otra técnica seleccionada para el desarrollo de mi investigación fue la observación participante. Además de las entrevistas a los docentes, me aproximé directamente al escenario de sus prácticas pedagógicas con el fin de recabar información que facilitó la comprensión de los significados construidos. En este caso, la técnica de observación enriqueció la información obtenida, para contribuir significativamente en la elaboración de las categorías de análisis. De primera mano presencié las dinámicas y los significados que configuran la realidad social, esta técnica ofreció una perspectiva profunda y matizada del comportamiento humano. Durante este proceso, pude convivir y compartir más a menudo, y de manera cercana con los versionantes, además de involucrarme en sus vivencias y experiencias.

Técnicas de Interpretación de la Información. Lo asumí como un proceso innovador, emergente, reflexivo y flexible a lo largo de toda la investigación, dedicado a la interpretación de la información obtenida para conferirle un carácter interpretativo a los discursos individuales de los docentes entrevistados. En el tratamiento de la información, en esta investigación utilicé procedimientos eminentemente cualitativos, dándole un carácter propio del diseño emergente, igualmente utilicé la identificación de las expresiones de sentido después de realizar varias lecturas al material de las entrevistas una vez transcrito que fue sometida a los procesos de codificación, categorización y triangulación para darle veracidad al fenómeno en estudio.

Sistematización de la Información. Se refiere a la organización, ordenamiento y clasificación de la información existente, bajo determinados criterios, categorías, relaciones, entre otras; con el objetivo de explicar los cambios sucedidos a lo largo de la investigación, los resultados, análisis y conocimientos obtenidos durante el proceso. En el enfoque cualitativo, se trata de interpretar. y comprender manifestaciones subjetivas expresadas por los versionantes sobre un fenómeno en particular. Este proceso busca develar significados profundos y construir conocimientos desde la perspectiva de los docentes.

Para interpretar la información, realicé una lectura analítica de las transcripciones, codificando las oraciones y palabras clave de cada versionante. Apliqué el método de comparación constante, tal como lo describe Martínez (2007):

el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los va integrando en una teoría coherente. (p. 74).

En otras palabras, a medida que recolecté nueva información, esta se comparó con la ya codificada, lo que permitió refinar y desarrollar las categorías analíticas. A partir de las entrevistas realizadas, procedí a realizar un riguroso proceso de transcripción detallada de los contenidos de información, lectura y relectura con el objetivo de identificar categorías relevantes. Este enfoque se alineó con las recomendaciones de Mendoza Suárez (2008) que indica: “comencé a efectuar los procesos básicos de transcripción de los registros de información y de acercamiento sistemático a los textos, para identificar las unidades temáticas y las unidades de sentido” (p.53). Por lo tanto, el análisis de datos cualitativos según Marín et. al (2016) expresa:

el proceso de análisis de datos, constituye uno de los momentos más importantes de la investigación; es un conjunto de reflexiones que se realizan con el fin de extraer significados de los datos y se lleva a cabo preservando su naturaleza textual, sin recurrir a las técnicas estadísticas (p. 3).

De acuerdo a lo que señala el autor, el análisis de datos cualitativos es un proceso creativo y riguroso que permitió construir conocimiento a partir de las experiencias de las personas. Al preservar la riqueza y complejidad de los datos textuales, se obtuvo una comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos. Para realizar el análisis cualitativo Briones (1990) aporta las siguientes recomendaciones: focalizar el objeto de estudio, ampliar y modificar el plan de recolección de información, leer repetidamente la información recolectada y revisar literatura sobre el objeto de estudio. Asimismo, Bonilla (2005) expresa las operaciones analíticas descriptivas más comúnmente usadas para el análisis cualitativo son: codificación, categorización, triangulación, para darle veracidad al fenómeno en estudio.

En consecuencia, la intervención del investigador en esta fase es esencial, ya que a medida que transcribí los discursos de los versionantes previamente identificados en protocolos, emergieron categorías y subcategorías, además surgió la reflexión crítica en mi función como investigadora. Una vez transcrita la información obtenida de las entrevistas, procedí a realizar la codificación, categorización, y triangulación.

Codificación de la información. Para el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas, empleé el método fenomenológico de Martínez (2004), específicamente en su etapa estructural. El objetivo principal fue comprender en profundidad los significados que los docentes expresaron durante las entrevistas, permitiendo así una interpretación rica y contextualizada de sus experiencias.

El proceso se centró en el sexto paso de la etapa estructural, donde se realizó un análisis minucioso de cada frase, palabra y oración pronunciada por los participantes. De este análisis emergieron categorías y subcategorías significativas, que fueron codificadas y agrupadas bajo nombres descriptivos. Posteriormente, se procedió a la interpretación de estas categorías y subcategorías, en búsqueda de patrones y significados que revelaron la esencia de las experiencias relatadas.

Como parte del proceso, realicé la transcripción completa de las entrevistas, y asigné a cada una un código único que facilitó la organización y el análisis de los datos. Este enfoque metodológico permitió una exploración detallada y sistemática de las experiencias de los docentes, lo que proporcionó una base sólida para las reflexiones de la investigación.

Posteriormente, segmenté los datos en unidades de significado, y llevé a cabo un proceso de codificación abierta, que consistió en identificar los conceptos y descubrir sus propiedades, para asignar a cada unidad un código descriptivo. Con el fin de refinar el análisis, establecí subcategorías que permitieron profundizar en los significados subyacentes. La información codificada se organizó en una matriz de tres columnas (Cuadro 2), incluyó el número de línea, el fragmento de texto y el código correspondiente. Según explican Piñero y Rivera (2012) el proceso de codificación:

Comienza con la asignación de un código que identifica una unidad de análisis relevante para la investigación que estamos realizando, esto es aplicable a cada frase o párrafo.

Entendiéndose por código como una abreviatura o símbolo que se aplica a una frase o párrafo de transcripción de una entrevista o diario de campo, cuya función más importante es la de clasificar el tipo de información del texto según diferentes intenciones analíticas. (p.126).

La asignación de códigos es una técnica fundamental en el análisis de datos cualitativos. Consiste en etiquetar segmentos de texto (frases, párrafos o incluso palabras claves) con códigos que representan conceptos, temas o ideas relevantes para la investigación. Este proceso permitió organizar, categorizar y analizar la información de manera sistemática, lo que facilitó la identificación de patrones, la construcción de teorías y la generación de conocimiento significativo.

Con el fin de sistematizar el análisis, construí una matriz de codificación, constituida por tres columnas: categoría, número de línea, y fragmento de texto. La matriz permitió visualizar de manera clara la distribución de los códigos, que facilitó la identificación de patrones y relaciones entre las categorías, que representó el concepto o tema subyacente de cada unidad de significado. Es importante destacar que el proceso de categorización fue repetitivo, y se basó en la comparación constante de los datos. A medida que avancé en el análisis, refiné las categorías, para establecer relaciones jerárquicas entre ellas. Este enfoque permitió construir una teoría fundamentada en los datos que dió cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado.

Cuadro 2

Matriz de Transcripción y Codificación de Entrevista

Versionante 1 (V1NH): Norbelis Hernández- Docente en Ciencias Sociales

Lugar: L.N. Mario Briceño Iragorry

Fecha: 22/09/2023

Hora: 9:00 a.m.

Investigador: María Briceño

Categorización		Texto	Pág. 1
Cultura de Emprendimiento Iniciativas de emprendimiento Vinculación educativo - productivo	1 2 3 4 5 6	¡Buen día Profesora NH! Agradeciendo su valioso tiempo, y atención a la presente entrevista, me gustaría conocer: Desde su perspectiva ¿Qué opinión les atribuye a los proyectos productivos? Son iniciativas de emprendimiento que permiten vincular el área educativa con lo productivo, donde los estudiantes pueden llegar a convertirse en emprendedores útiles para la comunidad en general.	
Educación de calidad Vinculación educación -trabajo Fomenta valores: esfuerzo, trabajo y cooperación Integración Familiar Capacitación docente	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio, que integra a los proyectos productivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Me parece muy bien porque además de desarrollar diversas habilidades creativas e innovadoras, lo vincula con el área laboral, les da una visión de lo que significa el esfuerzo, el trabajo y la cooperación. Así como a los padres a involucrarse con ellos y estar al pendiente. Sin embargo, creo que se debería asesorar a los docentes en cuanto a los proyectos productivos para que estas iniciativas sean aplicadas como debe ser. Ya que carecemos del todo de esta información, con respecto a este nuevo plan de estudio.	
Unificación de criterios	19 20 21	¿Exactamente, de qué tipo de información carecen? Específicamente, con respecto a los proyectos productivos, en una sola línea de trabajo para todos los docentes.	
Desafíos en Proyectos Emprendedores Estudiantiles	22 23 24	¿Podría compartir su experiencia como docente especialista en la implementación de proyectos productivos en la institución?	
Emprendimientos Motivación de algunos estudiantes Limita el tiempo para asesorías Grupos numerosos para trabajar proyectos Queja docente	25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	Bueno más que todo, he trabajado, y he visto también a mis colegas trabajar con emprendimientos. Ejemplo. preparación de jabón líquido, productos gastronómicos, jardinería, entre otros. En estos emprendimientos, algunos estudiantes se entusiasman, no todos, se aplican. También, como en mi caso, que me corresponde atender una sección con treinta y dos (32) estudiantes; es decir, atendiendo de seis (6) a siete (7) grupos como asesora, y a veces no puedo asesorados por efecto de tiempo, ya que tengo que atender otras secciones con clases de GHC. Los grupos son numerosos para un solo docente. Bueno somos pocos los que asumimos este trabajo. Por otro	

Desmotivación, apatía, y desinterés de algunos estudiantes	36	lado, algunos estudiantes están muy desmotivados, y apáticos
	37	a desarrollar proyectos productivos, insisten en que no
	38	entienden lo que van a hacer, a pesar de las explicaciones que
	39	les doy, se retiran antes de que su grupo pasen a la asesoría,
	40	algunos estudiantes muestran desinterés en desarrollar
	41	proyectos, se retiran, y no hacen nada.
	42	¿Usted considera que los proyectos productivos son
	43	pertinentes para la enseñanza de los estudiantes?
Visión integral y actualizada de la educación	44	Si. Por supuesto. En cuanto a la enseñanza de la educación
Educación para el trabajo	45	para el trabajo. Además de que también estimula en ellos las
Competencias investigativas	46	competencias investigativas.
	47	¿Por qué considera que los proyectos productivos son más
	48	efectivos que otros métodos tradicionales de enseñanza?
Motivación, y aprendizaje significativo	49	Son más productivos porque involucra la práctica, la
	50	observación de procesos o técnicas. Y eso motiva a los
	51	estudiantes a hacer algo distinto fuera del aula, en un
	52	aprendizaje dinámico, activo y significativo para ellos.
	53	¿Qué papel juega usted como docente en la planificación,
	54	ejecución y evaluación de los proyectos productivos?
Ecosistema de Aprendizaje	55	El papel del docente debería ser, además de tutor como guía
Docente asesor de proyectos	56	en los proyectos; también el de ofrecer las herramientas
	57	investigativas a los estudiantes en pro de la construcción de sus
Herramientas investigativas	58	proyectos. Así como también tener conocimientos afines al
	59	proyecto, que se tenga que realizar. Ejemplo si es un proyecto
Especialistas en el área	60	de siembra de hortalizas, debería conocer, o ser un especialista
	61	en el área agrícola, al menos en lo básico pienso; si se trata de
Supervisión académica	62	elaborar jabón líquido, en su preparación tener conocimientos
	63	de los productos químicos a utilizar, aplicando los pasos
	64	correctamente. También, debería existir una supervisión
Integración de los padres o representantes	65	constante, por parte del cuerpo directivo para que se lleven a
	66	cabo correctamente los proyectos, y además integrar a sus
	67	padres, o representantes en los mismos.

Fuente: Briceño (2025).

Cuadro 2

Matriz de Transcripción y Codificación de Entrevista

Versionante 2 (V2OV): Omar Vásquez. Docente en Química

Lugar: L.N. Mario Briceño Iragorry

Fecha: 22/09/2023

Hora: 10:00 a.m.

Investigador: María Briceño

Categorización		Texto	Pág. 2
Estudio para solucionar una problemática Generación de ideas y emprendimiento	68 69 70 71 72 73 74 75 76	¡Buen día Profesor OV! Agradecida por regalarme parte de su valioso tiempo para, la siguiente entrevista, como parte de mi proyecto de investigación. Desde su perspectiva ¿Qué opinión les atribuye a los proyectos productivos? Significa un estudio que se realiza para obtener bienes y servicios en función de las necesidades de alguna institución, y/o comunidad en particular, y esto conlleva a la generación de ideas, como emprendedores en la realización de algún producto tangible que, de solución a la problemática detectada. y a su vez esto puede generar ganancias económicas a la institución o comunidad educativa.	
Inconsistencia curricular Inconsistencia del currículo Falta capacitación docente Desmotivación docente y resistencia al cambio	77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94	¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio, que integra a los proyectos productivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Desde que comencé a laborar en el Liceo, han transcurrido una serie de cambios a nivel curricular, que aún no se ha creado por decirlo de alguna manera un piso o una base firme sobre la cual trabajar, cada año hay un punto y coma, que agregarle o quitarle al plan de estudio. Se comienza, un año escolar con un lineamiento, y para el próximo año ya no se trabaja de la misma manera. Así es muy fuerte, ya que no se hace consistente el currículo para que haya una continuidad, y nosotros los docentes nos acoplemos a ese lineamiento, que aunado a eso no existe una capacitación por parte del MPPE, para trabajar todos los docentes en una misma línea, con una planificación integral en las áreas de formación, lo cual conlleva a los docentes a la desmotivación, y quizás resistencia al cambio, que se suman a este experimento llamado plan de estudio.	
Educación de calidad Construcción de los conocimientos	95 96 97 98 99 100 101	¿Podría compartir su experiencia como docente especialista en la implementación de proyectos productivos en la institución? Desde mi formación profesional en la UPEL, obtuve las herramientas necesarias para trabajar con proyectos productivos, y he obtenido valiosos resultados, que son cristalizados en los estudiantes, ya que desde las aulas de	

Respuestas a problemáticas	102	clase se construyen los conocimientos básicos, que les van a
	103	permitir desarrollarse en algún área de interés para aplicarlo,
Especialista en el área	104	y dar respuesta a problemas de su entorno, siendo esto de
	105	relevancia. En mi caso, como especialista e investigador del
Competencias investigativas	106	área de química he trabajado con los estudiantes, en varias
	107	oportunidades en la elaboración de productos de limpieza. En
	108	estos proyectos, además de la clase teórica práctica, realizan
Impacto positivo en los	109	investigaciones bibliográficas que son de gran ayuda en su
estudiantes	110	proceso de aprendizaje.
	111	¿Usted considera que los proyectos productivos son
Fomento de habilidades en los	112	pertinentes para la enseñanza de los estudiantes?
estudiantes	113	Sí, son muy pertinentes, ya que fomenta en ellos habilidades,
	114	tales como: trabajo en equipo, creatividad, iniciativa, y el
Motivación y compromiso	115	pensamiento crítico. Los estudiantes se sienten más
estudiantil	116	motivados e involucrados y comprometidos con su
	117	aprendizaje.
	118	¿Por qué considera que los proyectos productivos son
	119	más efectivos que otros métodos tradicionales de
	120	enseñanza?
Experiencias de aprendizajes	121	En comparación con los métodos tradicionales, que suelen
Construcción del conocimiento	122	centrarse en la transmisión de conocimientos, los proyectos
	123	productivos ofrecen una rica y completa experiencia de
	124	aprendizajes, así como la construcción del conocimiento,
	125	preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del
	126	mundo real.
	127	¿Qué papel juega usted como docente en la planificación,
	128	ejecución y evaluación de los proyectos productivos?
	129	Mi rol además de docente asesor, e investigador de los
	130	proyectos que se llevan a cabo en la institución, también soy
Docente Asesor e investigador	131	el encargado de desarrollar un tópico específico,
	132	conjuntamente con los estudiantes e incrementar en ellos ese
	133	conocimiento.

Cuadro 2

Matriz de Transcripción y Codificación de Entrevista

Versionante 3 (V3GG): Gloria García. Docente en Matemática

Lugar: L.N. Mario Briceño Iragorry

Fecha: 22/09/2023

Hora: 11:00 a.m.

Investigador: María Briceño

Categorización	Texto	Pág. 2
	¡Buen día Profesora GG! Recordándole que mi trabajo de grado tiene como temática: significados atribuidos por los docentes a los proyectos productivos del L.N. Mario Briceño Iragorry, al respecto deseo escuchar;	
	134 Desde su perspectiva ¿Qué opinión les atribuye a los	
	135 proyectos productivos?	
Estrategias pedagógicas	136 Son estrategias pedagógicas, enmarcados en el aprender	
Aprender haciendo	137 haciendo de los estudiantes, porque lo que se busca es que el	
Vinculación educativo -	138 muchacho tenga un oficio para el futuro.	
productivo	139 ¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio, que	
	140 integra a los proyectos productivos en el proceso de	
	141 enseñanza-aprendizaje?	
Problemas recurrentes en el	142 En el año 2023, se establece un nuevo plan de estudio emitido	
ámbito educativo	143 en gaceta por el MPPE, con un enfoque enmarcado en	
Falta lineamientos claros	144 proyectos productivos. Sin embargo, se hace necesario tener	
	145 los lineamientos claros, para conocer y aplicar estos proyectos	
Desinformación del plan de	146 de una manera ajustada a este nuevo plan. En la teoría se ve	
estudio	147 muy bonito, pero, en la práctica ¿se estará haciendo bien o no?	
	148 Pienso, que falta mucha información al respecto. Ya que,	
Método de enseñanza	149 anteriormente los docentes realizaban los proyectos de otra	
tradicional	150 manera, y se tenía claro lo que había que hacer.	
	151 ¿Podría compartir su experiencia como docente	
	152 especialista en la implementación de proyectos	
	153 productivos en la institución?	
Modelo educativo integral	154 Mi experiencia, es bastante buena, sin embargo, puede ser	
Aprender haciendo	155 mejor, ya que existen varios factores que desmotivan e incitan	
	156 a hacerlo casi de manera obligada o monótona. En sí los	
Proyectos de emprendimiento	157 proyectos productivos van orientados es a que el estudiantado	
	158 tenga la oportunidad de aprender un oficio, debido a la situación	
Competencia investigativa	159 país que se está presentando, donde los muchachos, dejan de	
	160 estudiar para trabajar. Lo que infiero al respecto, y se busca con	
Docente asesor	161 este nuevo plan, es que el muchacho aprenda un oficio, en mi	
	162 caso, se dieron proyectos en cuarto (4to.) y quinto (5to.) año,	
Competencias estudiantiles	163 con proyectos de emprendimientos; por nombrar uno de estos	
desarrolladas	164 proyectos, es el caso de un grupo de estudiantes que realizó la	
Trabajo en equipo	165 deshidratación de vegetales, con la finalidad de conservación	
	166 de los alimentos, para alargar la vida útil de los vegetales, para	

Responsabilidad	167	facilitar el almacenaje en recipientes adecuados, y ser utilizados
Ánimo	168	en la dieta diaria del consumidor; además de poder ser
Dedicación	169	comercializados, y obtener algún ingreso económico. Por
	170	supuesto, les realicé la asesoría correspondiente, les asigné
	171	investigación bibliográfica respecto a la temática. Pude
Factores negativos que influyen en la realización de los proyectos:	172	visualizar en ellos el trabajo en equipo, la responsabilidad, el
φ Resistencia al cambio	173	ánimo, dedicación durante todo el proceso, y presentación final
φ Insatisfacción salarial	174	por parte de los estudiantes fue excepcional. De allí, la
φ Desmotivación del docente	175	importancia que representa estos proyectos.
φ Desactualización pedagógica y curricular	176	¿Cuáles son esos factores que desmotivan e incitan a hacer los proyectos casi de manera obligada o monótona?
φ Falta dotación de recursos materiales y tecnológicos	177	Existen varios factores que afectan para realizar estos
	178	proyectos con mayor disposición, ya que hay resistencia al
	179	cambio por parte de algunos docentes, o quizás la mayoría, ya
	180	que para nadie es un secreto que, esto es debido a la
	181	insatisfacción salarial, desactualización en formaciones
	182	pedagógicas, falta dotación de materiales y recursos
	183	tecnológicos. Yo soy docente, y he dicho que en esta profesión
	184	no nos hacemos ricos o adinerados dando clases, es una
	185	satisfacción personal.
	186	¿Usted considera que los proyectos productivos son pertinentes para la enseñanza de los estudiantes?
Experiencias de aprendizaje	187	Sí, claro muy pertinentes, ya que es otra manera de abordar la
	188	práctica pedagógica, y puede transformar la forma en que los
Ciudadanos competentes y comprometidos	189	estudiantes aprenden y se relacionan con el mundo. Al
Ventajas de los proyectos productivos	190	proporcionar experiencias de aprendizaje auténticas y
➤ Aprendizaje activo y significativo	191	significativas, estos proyectos contribuyen a formar ciudadanos
➤ Desarrollo de habilidades	192	más competentes y comprometidos.
➤ Motivación de los estudiantes	193	¿Por qué considera que los proyectos productivos son más efectivos que otros métodos tradicionales de enseñanza?
➤ Preparación para la vida	194	Como estrategia pedagógica ofrece una serie de ventajas que
➤ Responsabilidad social	195	la convierten en una alternativa atractiva frente a los métodos
➤ Interdisciplinariedad	196	tradicionales de enseñanza, entre los cuales puedo mencionar:
➤ Pensamiento crítico	197	Aprendizaje activo y significativo, desarrollo de habilidades,
	198	mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida,
	199	responsabilidad social, integran diferentes áreas del
	200	conocimiento, desarrollo del pensamiento crítico.
	201	¿Qué papel juega usted como docente en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos productivos?
	202	En mi condición de docente, representa un mayor compromiso
	203	en el acompañamiento a los estudiantes, en mi rol de llevar a
Rol del docente tutor o asesor	204	cabo la tutoría de los proyectos, sin dejar de lado la
	205	participación en el proceso de planificación, ejecución y
	206	evaluación; como parte medular de los proyectos productivos.
	207	
	208	
	209	
	210	
	211	

Categorización. Según Martínez (1996), es una técnica clave en el análisis de datos cualitativos, que permitió conceptualizar, clasificar y codificar los elementos centrales de cada unidad temática. Esto facilitó la comprensión profunda de la información recopilada, y la construcción de conocimiento significativo a partir de los datos. Como análisis, orientó la búsqueda de significados sociales. Su función fue lograr la orientación y comprensión del objeto de estudio. Para establecer un lenguaje común operativo en la investigación. Se enfoca en la organización, agrupación, interpretación y conexión de los datos, con el fin de generar hallazgos significativos y verificar su validez.

Con relación a la categorización Ruiz (2004) expresa:

Se debe ser enfático en que es en definitiva el investigador quien decide, según la orientación del estudio y según sus hallazgos, cuáles categorías van a ser consideradas de primer orden y cuáles de segundo orden. Pesa en esa decisión la apreciación que tenga el investigador del valor atribuido por los informantes a ciertos elementos y la caracterización del contexto (p. 56).

Según lo referido por el autor, la categorización en la investigación cualitativa no es un proceso puramente técnico, sino que involucra la apreciación y el juicio del investigador. La decisión de cuáles categorías será de primer orden y cuáles de segundo orden se basa en una combinación de factores, incluyendo la orientación del estudio, los hallazgos emergentes, el valor otorgado por los informantes a ciertos elementos y la caracterización del contexto. El investigador debe ser consciente de estos factores, y tomar decisiones que contribuyan a la construcción de conocimiento significativo y relevante para la investigación. La categorización, según señala Martínez (2001) consiste en:

resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama "categoría" y constituye el auténtico "dato cualitativo", que – conviene aclararlo bien– no es algo "dado" desde afuera, sino "algo interpretado" por el investigador. (p. 34).

La anterior cita manifiesta el análisis cualitativo de la investigación, que consistió en desentrañar el significado de los datos en su contexto específico. Esto implicó clasificar y categorizar la información, pero también comprender cómo las diferentes

partes se relacionan entre sí y con el todo. A través de este proceso, se construyó una narrativa coherente que dió cuenta de la complejidad y diversidad de los fenómenos estudiados. Tal como lo expresa Martínez (2001) "El fin de la categorización es lograr estructurar una imagen representativa, un patrón coherente y lógico, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado" (p. 77).

Con relación a lo anterior, la información grabada se transcribió detalladamente. Cada transcripción recibió un código de identificación particular. El encabezado incluyó seudónimo, nombre, apellido, especialidad, lugar, fecha y hora del entrevistado, también se indicó el nombre del investigador. Cada línea transcrita fue numerada para facilitar la ubicación del contenido. Luego, la información se categorizó y codificó con términos breves (categorías descriptivas). Este proceso se organizó en una matriz de tres columnas. La primera columna listó las categorías emergentes, la segunda señaló el número de línea en la transcripción, y la tercera describió el contenido de la entrevista por categoría (Ver anexo 1).

De la misma manera, en la investigación emergieron las subcategorías, definidas como subdivisiones dentro de una categoría más amplia. Estas subcategorías permitieron especificar y detallar la información, lo que brindó mayor profundidad al análisis. A su vez, sirvieron para responder a preguntas específicas: "¿cómo?", "¿cuándo?", "¿dónde?", "¿por qué?" y "¿cómo es probable que ocurra un fenómeno?". De esta manera lo expresa Romero (2005):

Las palabras o expresiones genéricas que encierran una categoría contienen a su vez otras llamadas subcategorías, estas se convierten en conceptos que la perfeccionan y la refinan, es decir clarifican la categoría. En el trabajo de campo las subcategorías permiten visualizar y profundizar con más detalle el fenómeno estudiado (p. 114).

En la cita anterior, el autor destaca la relevancia de las subcategorías en el análisis cualitativo. Las presenta como elementos claves para una comprensión profunda de los fenómenos investigados, dada su estrecha relación con las categorías principales. Estas subcategorías funcionan como unidades conceptuales más específicas, lo que permitió matizar, precisar y enriquecer la comprensión de la categoría principal. Es decir, son ramificaciones detalladas de las categorías que añaden mayor profundidad al análisis, convirtiéndose en herramientas valiosas que facilitaron una visión más clara de las

diversas facetas del fenómeno, revelando así aspectos que de otra forma habrían pasado desapercibidos.

Triangulación. Para robustecer la validez de los hallazgos, se implementó un proceso de triangulación que implicó la confrontación de los datos cualitativos con la literatura especializada y con mi propia visión como investigadora. Esta estrategia permitió contrastar diversas interpretaciones, edificando una comprensión más profunda y sólida de las vivencias de los versionantes. La triangulación constituyó un elemento esencial para lograr una visión más integral y detallada del fenómeno investigado.

Al comparar las distintas categorías emergentes, pude visualizar el fenómeno desde múltiples ángulos e identificar tanto los puntos de encuentro como las diferencias en las experiencias de los versionantes, enriqueciendo así la comprensión global. De igual forma, establecí relaciones entre las diversas categorías, evitando redundancias y construyendo un marco conceptual coherente para el análisis.

Criterios de Confianza y Credibilidad en el Estudio. Ahora bien, una distinción fundamental entre la investigación cuantitativa y cualitativa radica en sus criterios de rigor. Mientras que la investigación cuantitativa se centra en la validez y confiabilidad, la investigación cualitativa prioriza la confianza en los hallazgos, es decir, busca la comprensión profunda y la autenticidad a través de la confianza en los hallazgos. De acuerdo con Sánchez (2000), la confianza “se entiende como la seguridad que merecen los significados elaborados o hallazgos de la investigación, a los usuarios interesados en ellos”. (p.122).

Con el objetivo de asegurar la confiabilidad de los hallazgos, implementé un riguroso proceso de triangulación de datos. Este proceso implicó la contrastación sistemática de las voces de los participantes, la literatura existente y la interpretación desde la perspectiva del investigador. La triangulación se llevó a cabo de manera repetitiva, permitiendo establecer un isomorfismo entre la interpretación de los datos y la realidad estudiada. Este enfoque garantizó que los hallazgos reflejaran fielmente las experiencias y perspectivas de los participantes.

Al respecto, la credibilidad de esta investigación se consideró fundamental para garantizar la validez de sus hallazgos. Siguiendo la perspectiva de Martínez (1996), se entendió la credibilidad como el grado en que los resultados ofrecen una representación precisa y confiable de la realidad estudiada. Para alcanzar esta credibilidad, se implementó un enfoque metodológico riguroso, que incluyó: Triangulación de datos, este proceso permitió comparar y contrastar la información obtenida de diversas fuentes, asegurando la coherencia y validez de las interpretaciones. Así como la participación activa de los versionantes, donde se valoró la perspectiva de los docentes, igualmente permitió que sus voces y experiencias enriquecieran la interpretación de los datos.

Por lo antes expuesto, la solidez de esta investigación, en términos de confiabilidad y legitimidad, se fundamentó en mi capacidad como investigadora para interpretar, sintetizar los discursos y experiencias de los docentes. Este proceso se nutrió de técnicas cualitativas rigurosas, como: la entrevista, la inmersión en el campo y la triangulación de datos. La aplicación de estas técnicas permitió una comprensión ontológica y epistemológica profunda del objeto de estudio, enriqueciendo significativamente la información recopilada. La triangulación, en particular, fue trascendental, al comparar y contrastar los datos provenientes de diversas fuentes. Esto aseguró la coherencia y validez de las interpretaciones, fortaleciendo así la credibilidad de los hallazgos.

En consecuencia, la legitimidad de esta investigación se consolidó mediante un enfoque metodológico que priorizó mi interpretación reflexiva como investigadora. Reconocí que la comprensión profunda, y auténtica de las experiencias de los docentes, requería un análisis cuidadoso y reflexivo, impregnado de mi propia perspectiva, garantizando así la autenticidad y profundidad.

SECCIÓN IV

DEVELANDO LA REALIDAD

En este momento de la investigación me embarqué en una exploración profunda de la práctica pedagógica, y me aventuré más allá de las meras descripciones para descubrir mediante la aplicación del enfoque cualitativo, la capacidad para explorar en profundidad las experiencias subjetivas de los individuos, que la convirtieron en un enfoque invaluable para comprender los significados que las personas construyeron sobre su mundo, y especialmente ayudó a comprender cómo y por qué se lograron determinados resultados, además de permitir una mayor diversidad en las respuestas, captadas desde las voces de los versionantes, sus experiencias y perspectivas vividas en la cotidianidad del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry.

De este modo, la cercanía con los versionantes, me facilitó acceder a un nivel de profundidad en la comprensión de los significados, y observar el fenómeno de una manera más clara, al establecer una relación de confianza con los docentes, ya que pude penetrar en sus percepciones para conocer, interpretar, comprender, y reflexionar la información aportada por medio de los significados que les atribuyeron a los proyectos productivos, en su entorno laboral. Esta información, fue obtenida a través de la entrevista en profundidad, para navegar por el intrincado tapiz de sus perspectivas, explorar sus experiencias, y de esta manera logré obtener una comprensión holística de cómo perciben, interpretan y valoran estos proyectos dentro del contexto educativo.

Esta investigación, por lo tanto, trascendió la simple recopilación de datos. Implicó un proceso multifase de comprensión, interpretación, análisis y reflexión. A través de la comprensión, se desentrañaba el significado esencial de la información. La interpretación

permitió revelar matices y relaciones subyacentes, mientras que el análisis facilitó la identificación de patrones, regularidades y tendencias que ofrecieron una perspectiva de la realidad educativa. Asimismo, la reflexión no se limitó a un proceso posterior a la investigación; se produjo de forma recursiva, simultánea y constante sobre acciones, decisiones y hallazgos.

En consecuencia, la interpretación de los hallazgos en una investigación cualitativa es un proceso fundamental que me permitió extraer significados, y comprensión profunda de la información recopilada. Los hallazgos de una investigación cualitativa, es parecido a sumergirse en un océano de significados e interpretaciones, donde cada buceo revela tesoros ocultos, es decir, es importante sumergirse en los datos recopilados para comprender el contexto y la riqueza de la información. Esto implicó leer detenidamente las entrevistas y transcripciones. Es un proceso apasionante que invita a cuestionar nuestras percepciones y expandir nuestros horizontes cognitivos.

Es importante resaltar que el análisis de los datos cualitativos resultó fundamental para revelar contenidos y nueva información inherente a los datos recolectados, en un proceso dinámico de avance que posteriormente aportó explicaciones significativas al fenómeno estudiado. En concordancia con Rusque (2003), el análisis de datos cualitativos se concibe como un proceso de organización y manipulación de la información recopilada con el fin de establecer relaciones, interpretar los resultados y extraer conclusiones relevantes. El autor mencionado subraya que, mediante esta inmersión profunda en los datos, el investigador tiene la capacidad de construir categorías emergentes que constituyen el marco para la interpretación y presentación de los resultados de la investigación.

Con el fin de obtener una comprensión profunda del fenómeno, llevé a cabo un análisis cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas (Cuadro 2) como principal técnica de recolección de datos. Posteriormente, utilicé la triangulación para contrastar los datos obtenidos de diferentes fuentes, y la categorización detallada me permitieron construir un marco teórico sólido que reflejó las voces de los versionantes.

Aunado a ello, para dar cuenta del proceso de análisis, inicié con la transcripción detallada de las entrevistas, realicé el proceso de reducción de datos mediante la codificación, identificando términos o expresiones claves que representaron las ideas

centrales de cada fragmento. Estos códigos fueron organizados en una matriz epistémica (Cuadro 2), señalado por Martínez (2006) “en su esencia, consiste en el modo propio y peculiar que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad”. (p.225).

Es importante destacar que, la matriz epistémica es una herramienta fundamental en el proceso de análisis al organizar los datos codificados de manera visual, ya que me permitió visualizar la información en su totalidad, identificar patrones y relaciones entre las categorías emergentes que reflejó la complejidad de los datos, y las respuestas de los docentes. Esta representación gráfica facilitó la comprensión de la complejidad de los significados atribuidos por los versionantes a sus experiencias, lo que facilitó construir un marco interpretativo sólido y coherente.

Por lo antes expuesto, en la matriz epistémica de tres (3) columnas como se indica en el Cuadro 2. Matriz de Transcripción y codificación de entrevista. Inicialmente transcribí toda la información protocolar, le asigné un código para identificar al entrevistado, para ello hice uso de las iniciales del nombre y apellido de los versionantes. En la primera columna coloqué las categorías, en la segunda columna el número de líneas y en la tercera, las descripciones de las entrevistas expresadas en fragmentos de cada uno de los testimonios de los versionantes, para luego segmentar las categorías emergentes en la investigación.

A través del análisis detallado de los datos, logré una comprensión profunda de los testimonios de los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Irigorry, que me permitió acceder a su mundo experiencial, para comprender los significados que atribuyeron a su trabajo con los proyectos productivos. De esta manera, construí un cuerpo de conocimientos, y reflexiones que me permitió visibilizar las perspectivas de los docentes, revelando las particularidades de su trabajo. El Cuadro 3, Categorías y Subcategorías, ofrece una visión detallada de la estructura conceptual del estudio, presentando todas las categorías y subcategorías emergentes del análisis de los datos cualitativos. Esta representación visual facilitó la comprensión de los resultados y permitió identificar las relaciones entre los diferentes conceptos.

Cuadro 3.
Categorías y Subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Cultura de Emprendimiento	Iniciativas de emprendimiento Vinculación educación - producción
Calidad educativa Competencias investigativas	Desarrollo de habilidades y valores Construcción del conocimiento
Desafíos	Capacitación docente Integración y participación familiar
Limitaciones	Métodos de Enseñanza tradicional Desinformación en los lineamientos Inconsistencia curricular Condiciones laborales de los docentes Sobrepoblación de estudiantes para asesorar Apatía estudiantil
Aprendizaje significativo Ecosistema de Aprendizaje	Especialista en el área Rol del docente asesor o tutor

Fuente: Briceño (2025).

Gráfico 2.

Vinculación de elementos exegeticos con relación a Categorías y Subcategorías



Fuente: Briceño (2025).

Categoría 4.

Cultura de emprendimiento

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Cultura de Emprendimiento	Iniciativas de emprendimiento Vinculación educación - producción

Al interpretar los significados que les atribuyeron los docentes del L.N. Mario Briceño Iragorry, a los proyectos productivos surgió la categoría: Cultura de emprendimiento, apoyadas en las subcategorías: iniciativas de emprendimiento, y la vinculación educación-producción.

En concordancia con la primera intencionalidad, centrado en conocer las percepciones sobre los proyectos productivos, específicamente bajo la categoría Cultura de emprendimiento en educación media general, se exploró la idea que los participantes han construido mentalmente y cómo esta influye en su desempeño como docentes y estudiantes. A través del proceso de triangulación, se contrastó el significado que los versionantes asignan a la cultura de emprendimiento en la educación, tal como se manifestó en sus discursos, con lo establecido en el marco teórico de referencia.

En esta categoría al dialogar con los versionantes sobre su opinión acerca de los proyectos productivos, la docente V1NH expresó que “Son iniciativas de emprendimiento” (Cuadro 2, L3), el segundo docente comenta V2OV “...esto conlleva a la generación de ideas, como emprendedores en la realización de algún producto tangible que, de solución a la problemática detectada, y a su vez esto puede generar ganancias económicas a la institución o comunidad educativa”. (Cuadro 2, L72 hasta L76). En este mismo orden de ideas, la tercera docente V3GG señala “Son estrategias pedagógicas, enmarcados en el aprender haciendo de los estudiantes, porque lo que se busca es que el muchacho tenga un oficio para el futuro”. (Cuadro 2, L136 hasta L138).

Los docentes consultados coincidieron en que los proyectos productivos estimulan el emprendimiento estudiantil, fomenta la generación de ideas, la resolución de problemas, aprendizaje de un oficio, y la adquisición de habilidades prácticas.

Como se evidenció, el emprendimiento trasciende la mera preparación para el ámbito laboral, constituyéndose también en la formación, desde la institución educativa, de la responsabilidad, las aptitudes y los valores del estudiante orientados hacia una integración social innovadora, lo cual facilitará su progreso y la productividad de bienes y servicios. De lo anterior se deduce que la misión de la institución educativa en este ámbito consiste en preparar al estudiante para evaluar y capitalizar las oportunidades que se presenten en su vida. De este planteamiento emergieron las subcategorías:

iniciativas de emprendimiento, y la vinculación educación-producción las cuales detallan y enriquecen la categoría principal en cuestión.

Por lo anteriormente señalado, es fundamental que la educación media general evolucione hacia un modelo que, además de proporcionar conocimientos académicos sólidos, fomente una cultura emprendedora que permita a los estudiantes desarrollar su potencial innovador para su desarrollo integral, promover el desarrollo de actitudes y habilidades como: la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, para fortalecer así las dimensiones intelectuales, sociales, emocionales de jóvenes, y de esta manera enfrentar los desafíos del mundo real. En este sentido, se presenta el emprendimiento como una herramienta clave, al enseñar, diseñar e implementar proyectos productivos, que van más allá de la adquisición de conocimientos con la finalidad de formar ciudadanos activos y emprendedores.

Resulta pertinente definir el abordaje del emprendimiento en el contexto del proceso educativo desde diversas perspectivas. En este sentido, la cultura del emprendimiento en las instituciones educativas es comprendida, según Soto (2014), como:

el conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparte un grupo de personas, que surgen en la interrelación social de este campo del emprendimiento, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos, y establece una identidad entre sus miembros (p. 46).

Igualmente, Cosme (2016) apunta que la cultura emprendedora “es el agrupamiento de cualidades, conocimientos y capacidades elementales que tienen los individuos, para gestionar un plan o su carrera profesional. La cultura emprendedora está relacionada a la idea y acción” (p. 94). Es importante resaltar que, ambos autores coinciden en sus argumentos que no son excluyentes, sino complementarios. La cultura emprendedora es un fenómeno multifacético que abarca tanto los aspectos colectivos como los individuales.

El primer argumento destaca la dimensión social y colectiva de la cultura emprendedora. Enfatiza cómo los emprendedores, al interactuar, crean un entorno con valores, creencias y normas compartidas que moldean su comportamiento. Esto genera una identidad colectiva y unos patrones de comportamiento característicos del grupo. El

segundo argumento se centró en la dimensión individual del emprendimiento, que destaca las competencias y habilidades específicas que los emprendedores necesitan para llevar a cabo sus proyectos. A continuación, se ofrece una descripción detallada de cada una de las subcategorías que se derivaron de la categoría cultura del emprendimiento.

Se observó que la cultura del emprendimiento en la institución educativa tuvo como objetivo generar espacios para la innovación, la iniciativa y la creatividad, además de fomentar valores de compromiso y responsabilidad tanto individual como colectiva. En este contexto, la estrategia de emprendimiento escolar buscó explorar, descubrir y potenciar el talento humano en la ejecución de cualquier actividad con potencial en los ámbitos empresarial y comercial.

Los anteriores relatos me permitieron considerar que la cultura de emprendimiento ofrece oportunidades a estudiantes, docentes e instituciones educativas para articular la dinámica escolar con la de la comunidad, considerando el emprendimiento, y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno como una base para el aprendizaje y el desarrollo social. De acuerdo al marco teórico expuesto y lo manifestado en las entrevistas realizadas a los docentes, procedí a desarrollar cada una de las subcategorías identificadas: iniciativas de emprendimiento, y la vinculación educación-producción.

Subcategoría: Iniciativas de Emprendimiento.

La siguiente subcategoría emergente denominada iniciativas de emprendimiento o espíritu emprendedor, es definida por Franco (2023) como: “la capacidad de desarrollar una idea nueva o modificar una existente para traducirla en una actividad social rentable y productiva” (p. 297). Asimismo, Lerma (2007) también lo define como un modelo o conjunto de características, habilidades y potencialidades en educadores o líderes, que sirve como marco de referencia para identificar, estimular y cultivar el potencial emprendedor en otros.

Aunado a lo descrito por los autores, la iniciativa emprendedora es una mentalidad proactiva que impulsa a las personas a identificar oportunidades, y a transformarlas en

realidades. Los emprendedores son individuos motivados, y proactivos que no se limitan a las ideas, sino que las llevan a cabo, identificando necesidades insatisfechas, para desarrollar soluciones innovadoras, que generan valor económico y social, contribuyendo al crecimiento y desarrollo de sus comunidades.

En los relatos de los versionantes, la docente V1NH sostiene que los proyectos productivos “son iniciativas de emprendimiento” (Cuadro 2, L3). Las iniciativas de emprendimiento en educación son programas y proyectos diseñados para crear algo nuevo, sea un producto o un servicio, con la finalidad de fomentar la mentalidad emprendedora en los estudiantes. Estas iniciativas buscan desarrollar habilidades como la creatividad, la innovación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el liderazgo, que son fundamentales para el éxito en el mundo laboral del siglo XXI.

Igualmente, el colega V2OV señala: ...” esto conlleva a la generación de ideas, como emprendedores en la realización de algún producto tangible que, de solución a la problemática detectada, y a su vez esto puede generar ganancias económicas a la institución o comunidad educativa” (Cuadro 2, L72 hasta L76); lo cual recalca: “he trabajado con los estudiantes, en varias oportunidades en la elaboración de productos de limpieza” (Cuadro 2, L106 hasta L107). El docente confirma con su experiencia, que anteriormente ha realizado estos proyectos con los estudiantes.

Asimismo, V3GG, afirma que los proyectos productivos: “Son estrategias pedagógicas, enmarcados en el aprender haciendo de los estudiantes, porque lo que se busca es que el muchacho tenga un oficio para el futuro” (Cuadro 2, L136 hasta L138). La metodología de aprendizaje, aprender haciendo, se basa en la experiencia, en la acción, y experimentación, con el propósito de que los estudiantes construyan sus propios conocimientos. Lo señalan Pérez e Iturralde (2024): “enfatisa la importancia de establecer vínculos significativos entre la teoría y la práctica, entre el aula y la comunidad” (p. 809). Tener iniciativa emprendedora va asociado a la habilidad de planificar y gestionar un proyecto para alcanzar los objetivos propuestos. A continuación, se ilustra en el gráfico 3 la subcategoría Iniciativas de Emprendimiento.

Gráfico 3.

Triangulación de la subcategoría *Iniciativas de Emprendimiento*



Fuente: Briceño (2025).

De igual manera, otras de las subcategorías que emergió durante el proceso de categorización, y de la permanente recursividad fue denominada: vinculación educación – producción, que se derivó de la categoría Cultura de emprendimiento.

Subcategoría: Vinculación educación – producción

Con respecto, a la Educación y el Trabajo, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) en su artículo 102 plantea lo referido al “desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de la personalidad...la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social” (p.31). Asimismo, el Ministerio de Educación y Deporte (MED 2004) mencionado por González (2023) sostenía la importancia de:

“Una educación técnica con alto significado de la responsabilidad social”, otra de la afirmación es: “Vinculación de la educación con las potencialidades productivas regionales y locales”, entre sus preceptos Prieto abogaba por “La formación de un ser crítico y productivo” (p. 121).

En el fragmento anterior, el autor defendía una formación técnica intrínsecamente ligada a la responsabilidad social, al igual que la necesidad de establecer una conexión entre la educación y las capacidades productivas de cada región y localidad, abogando por la formación de individuos con pensamiento crítico y capacidad productiva. Asimismo, la versionante V1NH opina: “permiten vincular el área educativa con lo productivo, donde los estudiantes pueden llegar a convertirse en emprendedores útiles para la comunidad en general” (Cuadro 2, L3 hasta L6). Además, añade que “lo vincula con el área laboral, les da una visión de lo que significa el esfuerzo, el trabajo y la cooperación” (Cuadro 2, L11 hasta L13).

A partir de lo expuesto, se evidenció una visión educativa que buscó transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de promover la conexión entre educación con lo productivo, en un entorno que estimule la creatividad, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades; para formar individuos capaces de generar ideas originales y soluciones innovadoras. En cuanto a la enseñanza de la educación para el trabajo igualmente, la versionante V3GG manifestó que:

Los proyectos productivos van orientados a que el estudiantado tenga la oportunidad de aprender un oficio, debido a la situación país que se está presentando, donde los muchachos, dejan de estudiar para trabajar. Lo que infiero al respecto, y se busca con este nuevo plan, es que el muchacho aprenda un oficio (Cuadro 2, L153 hasta L157).

Los resultados de esta investigación, sustentados en los testimonios de los versionantes y la revisión bibliográfica, revelaron un acuerdo significativo sobre la importancia de integrar la educación y la producción dentro de los proyectos institucionales. Esta conexión se consideró esencial para cultivar en los estudiantes las competencias necesarias para un desempeño laboral exitoso. Al fusionar la teoría con la práctica, los estudiantes desarrollan habilidades cruciales como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la creatividad, altamente apreciados en el mercado laboral actual. De esto se deduce que los proyectos productivos, en su nueva concepción, están diseñados para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un oficio, con la meta de que desarrollen una habilidad laboral concreta.

Dentro del fomento de una cultura emprendedora, los proyectos pedagógicos se presentan como escenarios ideales para conectar ideas innovadoras que atiendan las necesidades detectadas en el entorno, ya que además ofrece la oportunidad de cultivar prácticas orientadas a la consecución de un objetivo compartido. En el gráfico 4 se puede observar la representación ilustrada de la subcategoría: Vinculación educación – producción.

Gráfico 4.

Triangulación de la subcategoría: Vinculación Educación - Producción



Fuente: Briceño (2025)

Cuadro 5.
Categoría y Subcategoría

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Calidad educativa	Desarrollo de habilidades y valores Construcción del conocimiento Competencias investigativas

Categoría 2. Calidad educativa

La calidad en educación según Chavarria y Borrel (2018), “se orienta a la satisfacción de necesidades y expectativas de los estudiantes, consideradas tanto individual como colectivamente, con relación a los procesos y resultados del aprendizaje” (p. 9). Concretando lo que señala el autor la calidad educativa busca que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial, desarrollen las competencias necesarias como personas íntegras y ciudadanos responsables, capaces de participar activamente en la sociedad y contribuir a su desarrollo.

La calidad educativa (Cuadro 5) para que sea efectiva, coherente y eficaz, viene dada por el apoyo de los docentes, como asesor o tutor en su rol como mediador en la construcción del conocimiento de los estudiantes, en un aprendizaje dentro de su proceso evolutivo, con atención a sus diferencias individuales. A este respecto Braslavsky (2006) puntualiza: “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad” (p. 87).

En este orden de ideas, ambos autores coinciden en sus apreciaciones de aprendizaje, desarrollo personal y en sociedad para lograr una educación eficaz, por ello considero esencial y urgente, que las instituciones educativas desarrollen planificaciones flexibles y adaptadas a la realidad, que respondan a las necesidades y características de cada estudiante, respetando sus diferentes ritmos de aprendizaje, y estilos cognitivos. De la misma manera, es importante que, los docentes elaboren planes de clases

detallados que permitan abordar las dificultades y carencias que se presenten a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

A partir del análisis de las opiniones de los docentes, se identificaron tres subcategorías que permiten profundizar en la comprensión de la categoría presentada en el Cuadro 5: desarrollo de habilidades y valores, construcción del conocimiento y competencias investigativas.

Subcategoría: Desarrollo de habilidades y valores

Dentro del ámbito educativo, el desarrollo de habilidades y valores, se constituye como base fundamental para el progreso de los estudiantes, útiles en su proyecto de vida, quienes a su vez emprenden la construcción del conocimiento aprendizaje, y se sienten motivados por ser ellos que hacen la propuesta a una situación real, por descubrir alguna información que no estaba a su alcance y, lo más importante, por exteriorizar habilidades y actitudes que no conocían, y estaban latentes en sus vidas. Asimismo, propicia el aprendizaje y trabajo colaborativo integrando actitudes que lo favorecen, como la creatividad y la negociación, con el propósito de direccionar sus propias actividades, ejerciendo su propio liderazgo. Tal como lo enfatiza Quispe (2017):

estimula el desarrollo integral, el físico, el mental y el espiritual, promueve el desarrollo de sus capacidades técnicas y actitudes necesarias para su desenvolvimiento en la sociedad, desarrolla integralmente capacidades de comunicación, liderazgo, resolución de conflictos y trabajo colaborador, promueve el desarrollo de competencias empresariales, de actitudes emprendedoras, de autonomía y equidad, promueve el desarrollo de capacidades creativas e innovadoras de los participantes, facilita la participación plena en el proceso de desarrollo de competencias (p. 15).

En su apreciación, el autor en este enfoque educativo busca desarrollar al individuo de manera integral, cultivando no solamente sus capacidades cognitivas, sino también sus habilidades sociales, comunicacionales, y emocionales. Al promover el desarrollo de competencias innovadoras, técnicas, empresariales y creativas, con el propósito de preparar a los individuos para contribuir al progreso de la sociedad, y enfrentar los desafíos del mundo actual.

En la presente subcategoría, existen diversos testimonios de los versionantes acerca del desarrollo de habilidades y valores, estas opiniones me permitieron conocer

e interpretar desde las voces de los docentes una serie de elementos importantes, correspondientes a su práctica pedagógica, con relación a los proyectos productivos. Al respecto, la docente V1NH, manifiesta que:

además de desarrollar diversas habilidades creativas e innovadoras, lo vincula con el área laboral, les da una visión de lo que significa el esfuerzo, el trabajo y la cooperación. Así como a los padres a involucrarse con ellos y estar al pendiente. Sin embargo, creo que se debería asesorar a los docentes en cuanto a los proyectos productivos (Cuadro 2, L10 hasta L15).

De igual forma, el versionante V2OV destaca la relevancia de estos proyectos productivos en su trayectoria académica, señalando que "fomenta en ellos habilidades tales como: trabajo en equipo, creatividad, iniciativa y el pensamiento crítico. Los estudiantes se sienten más motivados, involucrados y comprometidos con su aprendizaje" (Cuadro 2, L113 hasta L117).

Igualmente, la versionante V3GG agrega: "los proyectos productivos van orientados a que el estudiantado tenga la oportunidad de aprender un oficio" (Cuadro 2, L156 hasta L158). "Pude visualizar en ellos el trabajo en equipo, la responsabilidad, el ánimo, dedicación durante todo el proceso, y presentación final por parte de los estudiantes fue excepcional". (Cuadro 2, L171 hasta L174).

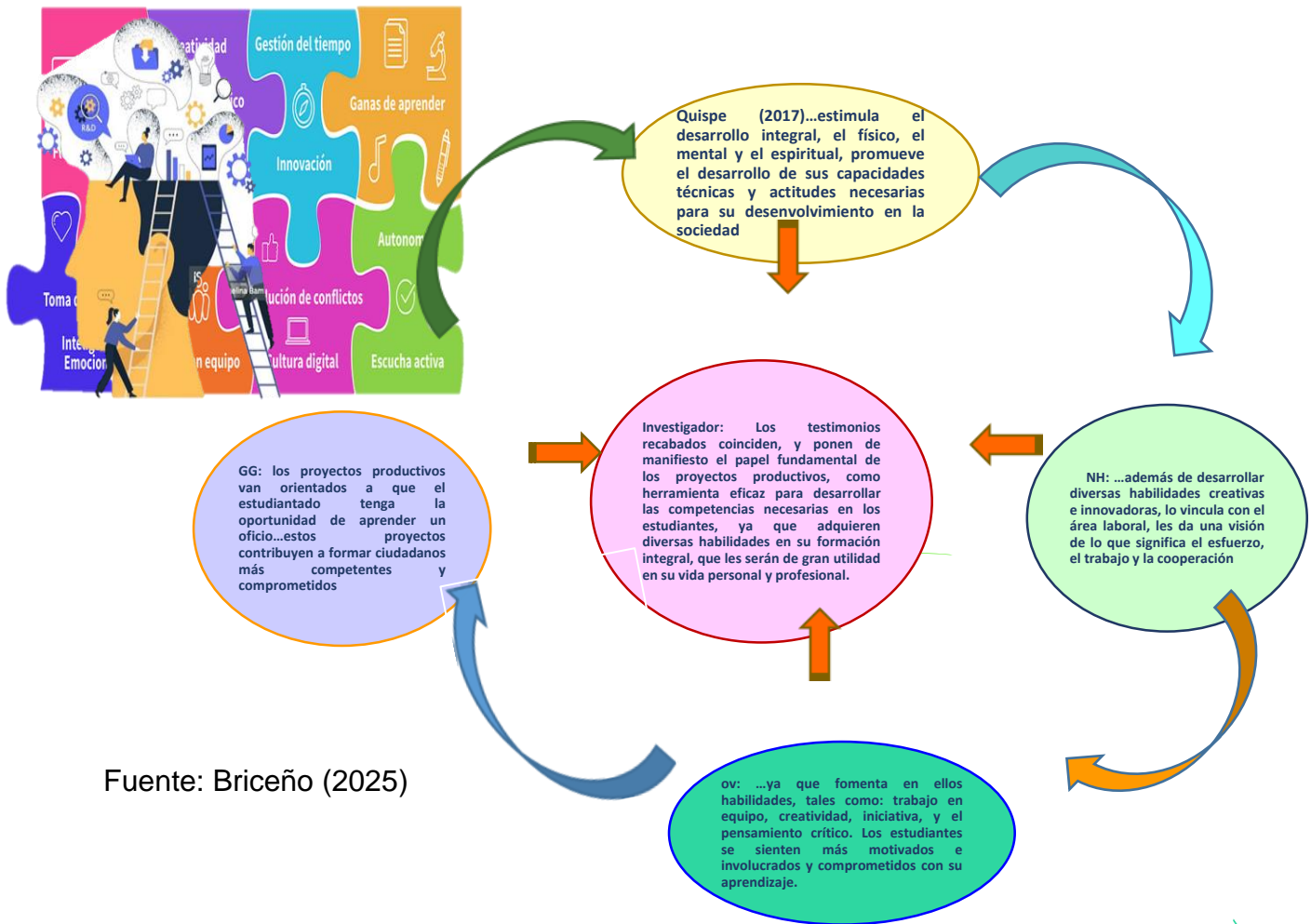
La misma versionante V3GG expresa: "Al proporcionar experiencias de aprendizaje auténticas y significativas, estos proyectos contribuyen a formar ciudadanos más competentes y comprometidos". (Cuadro 2, L191 hasta L194), y continua en su discurso: "Aprendizaje activo y significativo, desarrollo de habilidades, mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida, responsabilidad social, integran diferentes áreas del conocimiento, desarrollo del pensamiento crítico" (Cuadro 2, L 201 hasta L204).

Los testimonios de los docentes recopilados en esta investigación convergen con los referentes teóricos, resaltando el papel crucial de los proyectos productivos como una herramienta eficaz para el desarrollo de las competencias necesarias en los estudiantes. A través de estos proyectos, los alumnos adquieren diversas habilidades que contribuyen a su formación integral y fortalecen valores que les serán de gran utilidad tanto en su vida personal como profesional. El Gráfico 5 ofrece una representación visual clara y concisa de la construcción de esta subcategoría, a partir de las aportaciones de los autores, versionantes de la investigación, e investigadora. Esta representación gráfica

facilita la comprensión de cómo las diferentes perspectivas convergen en torno a una subcategoría común.

Gráfico 5.

Triangulación de la subcategoría: Desarrollo de habilidades y valores



Fuente: Briceño (2025)

Subcategoría: Construcción de conocimientos

La construcción del conocimiento es un proceso dinámico, en constante acción, basado en la experiencia, y la reflexión, creando representaciones mentales de la realidad, a través de la observación, el análisis y la síntesis, en interacción con el sujeto y objeto de conocimiento, mediante la construcción de teorías y modelos, con la finalidad de comprender el mundo Con referencia a lo anterior Ferreira (2018) afirma:

Desde siempre, el hecho educativo intenta de manera premeditada que el ser humano desarrolle todas y cada una de sus potencialidades, con la finalidad de adquirir un conjunto de saberes, habilidades y cualidades; por tanto, éstas le permitirán la construcción de su propio conocimiento (p.40-41).

El autor expresa que el objetivo fundamental de la educación, consiste en proporcionar a las personas las herramientas necesarias para construir su propio conocimiento. A través del proceso de aprendizaje continuo, los individuos adquieren los saberes, habilidades y actitudes que les permiten comprender el mundo y transformarlo. Los factores externos, como la educación, la cultura y las relaciones sociales, desempeñan un papel fundamental en la forma en que cada persona construye su propio conocimiento.

Cabe destacar que, los testimonios de los docentes revelan la importancia de los proyectos productivos como una estrategia pedagógica que favorece la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes del liceo. A través de sus experiencias, los docentes evidencian cómo la práctica, vinculada a la teoría, promueve un aprendizaje más profundo y duradero. El docente V2OV relata:

he obtenido valiosos resultados, que son cristalizados en los estudiantes, ya que desde las aulas de clase se construyen los conocimientos básicos, que les van a permitir desarrollarse en algún área de interés para aplicarlo, y dar respuesta a problemas de su entorno. (Cuadro 2, L100 hasta L104).

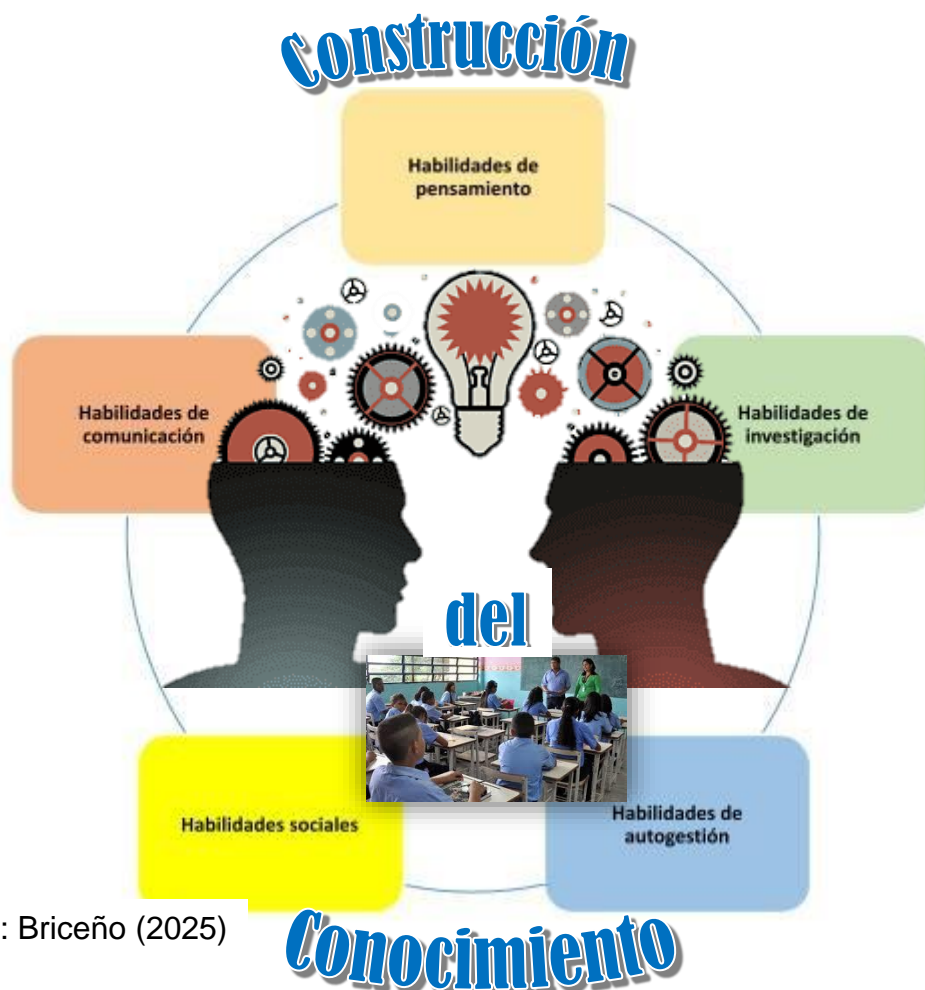
De la misma manera la docente V3GG enfatiza los beneficios que aportan los proyectos productivos al fomentar en los estudiantes: “el aprendizaje activo y significativo, desarrollo de habilidades, mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida, responsabilidad social, integran diferentes áreas del conocimiento, y desarrollo del pensamiento crítico”. (Cuadro 2, L201 hasta L 204).

Las opiniones expresadas por los dos (2) versionantes, nos recuerdan que las aulas son espacios donde se construyen los cimientos del conocimiento, que les permiten a los estudiantes desarrollar su capacidad de pensamiento crítico y creativo. Al integrar las diferentes áreas del conocimiento, sirven para explorar sus intereses, promover el aprendizaje basado en problemas, y encontrar soluciones innovadoras a los problemas de su entorno, para fomentar así un aprendizaje significativo y duradero.

Los discursos de los versionantes me ayudaron a interpretar los significados que emergen de la subcategoría ya descrita (Cuadro 5), y pude evidenciar que, los docentes están de acuerdo y convencidos que los proyectos productivos permitieron la construcción de los conocimientos. Parafraseando a Ferreira (2018) intenta de manera premeditada que el ser humano desarrolle todas y cada una de sus potencialidades, con la finalidad de adquirir un conjunto de saberes, habilidades y cualidades; por tanto, éstas le permitirán la construcción de su propio conocimiento, tal como lo señala Peña (2017) “bajo la concepción del estudiante como un ser creador de su propio conocimiento” (p. 12). A continuación, la representación gráfica (Gráfico 6) de la subcategoría Construcción del Conocimiento.

Gráfico 6.

Triangulación de la subcategoría: Construcción del Conocimiento



Fuente: Briceño (2025)

Subcategoría: Competencias investigativas

Las competencias investigativas son definidas por D'olivares y Casteblanco (2019) como “un proceso de prácticas sucesivas para descubrir, conocer y generar aprendizaje significativo mediante la apropiación y puesta en práctica del conocimiento al momento de describir problemas, sacar conclusiones y explicar cuestiones del entorno social -cultural de los investigadores en formación” (p.11).

El autor busca enfatizar que, las competencias investigativas son un proceso repetitivo de exploración, descubrimiento y aprendizaje, que involucra la formulación de preguntas, la búsqueda de evidencia y la construcción de conocimientos, y argumentos sólidos para dar respuesta a problemas complejos. Con relación a lo anterior, al promover las competencias investigativas en educación media general, se busca que los estudiantes no solamente adquieran conocimientos teóricos, sino también desarrollen habilidades para investigar, analizar y resolver problemas, conectando la teoría con la práctica, con el propósito de formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de analizar la información de manera objetiva, tomar decisiones y contribuir activamente en su comunidad.

Al profundizar en los testimonios de los versionantes, pude evidenciar que, hacen referencia a la disposición del docente y estudiantes, su importancia en los proyectos productivos en esta subcategoría. La versionante V1NH manifiesta que: “también estimula en ellos las competencias investigativas” (Cuadro 2, L45 hasta L46). “el papel del docente debería ser, además de tutor como guía en los proyectos; también ofrecer las herramientas investigativas a los estudiantes en pro de la construcción de sus proyectos”. (Cuadro 2, L55 hasta L58).

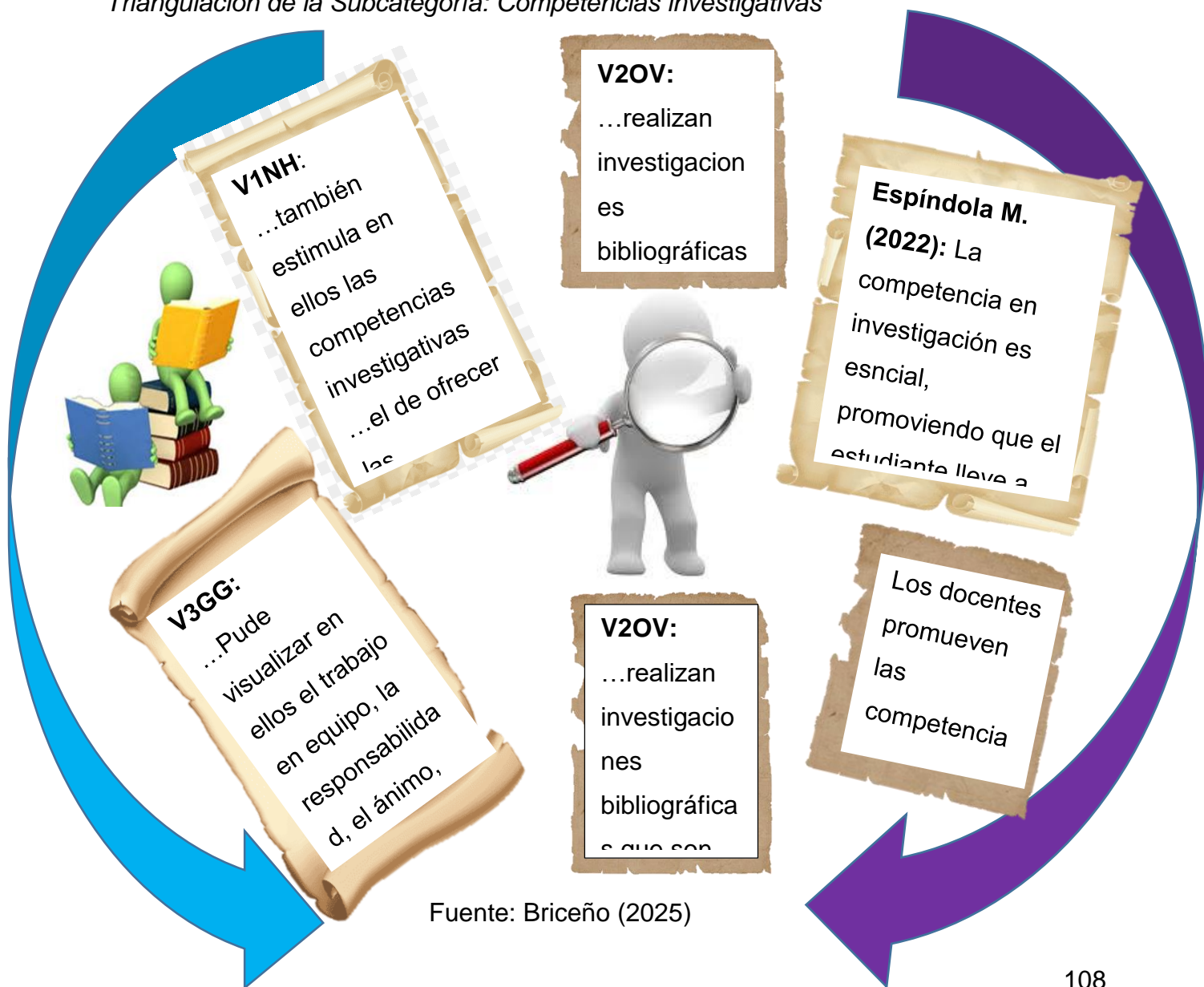
En este orden de ideas, el versionante V2OV agrega: “En estos proyectos, además de la clase teórica práctica realizan investigaciones bibliográficas que son de gran ayuda en su proceso de aprendizaje” (Cuadro 2, L107 hasta L110). Los dos (2) testimonios anteriores, tienen relación con la versión de la docente V3GG: “Pude visualizar en ellos el trabajo en equipo, la responsabilidad, el ánimo, dedicación durante todo el proceso, y presentación final por parte de los estudiantes fue excepcional. De allí, la importancia que representa estos proyectos.” (Cuadro 2, L171 hasta L175).

Los relatos de los versionantes me permitieron vislumbrar el papel fundamental que desempeñan las competencias investigativas en el éxito de los proyectos productivos. Al

fomentar la curiosidad innata de los estudiantes, y estimular en ellos la investigación, creatividad y la innovación. Asimismo, el desarrollo de un pensamiento crítico sólido permite a los estudiantes analizar información de manera objetiva, evaluar diferentes perspectivas y tomar decisiones. Al trabajar colaborativamente en la resolución de problemas complejos, los estudiantes aprenden a valorar la diversidad de ideas y a construir conocimientos de manera colectiva, con la respectiva preparación para desempeñarse exitosamente en un mundo cada vez más interconectado. A continuación, se representa en el gráfico 7.

Gráfico 7.

Triangulación de la Subcategoría: Competencias investigativas



Fuente: Briceño (2025)

Cuadro 6.
Categorías y Subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Desafíos	Integración y participación familiar Capacitación y actualización docente

Fuente: Briceño (2025)

Categoría 3. Desafíos

Actualmente los profesionales de la docencia se enfrentan a diferentes desafíos, desde la utilización de diversas estrategias de enseñanza, con el fin de enriquecer las experiencias de aprendizajes de los estudiantes, marcada por la necesidad de atender la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, existen otros factores que afectan estos desafíos, entre los cuales puedo mencionar: integración y participación de los padres y representantes, capacitación docente, entre otros.

La implementación de proyectos productivos en educación media general implica diversos desafíos que recorre desde la resistencia docente al cambio, la integración del currículo, la capacitación docente hasta la evaluación de los aprendizajes, entre otros. De acuerdo a los testimonios que aportan los versionantes surgen las diferentes categorías y subcategorías representadas en el cuadro 5, y que a continuación se muestra.

Subcategoría: Integración y participación de los padres y representantes

La integración y participación de los padres y representantes en el proceso de enseñanza aprendizaje es de vital importancia. Al respecto, Santibáñez (2018), menciona que: “la participación de las familias en el proceso de aprendizaje y su vinculación con la escuela ha sido propuesta como una variable que determina la calidad de la educación” (p. 6). Se puede visualizar, el rol educativo que deben cumplir tanto los docentes como los padres o representantes, como elemento primordial para lograr el

éxito escolar y sus resultados se ven reflejados en sus conductas, y en sus rendimientos académicos. Con relación a estos beneficios, Calvo et al. (2016) puntualizan:

Cuando concurre una relación padres-escuela y existe una participación de la familia en la vida escolar, ambos hechos son fundamentales en: la mejora del rendimiento académico del alumnado; una mayor autoestima en los niños; se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora también la calidad de las relaciones interpersonales padres - hijos/as; se generan actitudes positivas hacia la escuela; y el centro mejora su calidad educativa (p. 103).

La participación activa de las familias en la vida escolar fomenta una comunidad educativa colaborativa, donde padres, docentes y estudiantes trabajan en conjunto para alcanzar objetivos comunes. Esta sinergia genera un ambiente de aprendizaje dinámico y positivo, que favorece el rendimiento académico y promueve el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa. Cabe considerar que, en el relato de la versionante V1NH surgió esta subcategoría emergente, y comenta: “Así como a los padres a involucrarse con ellos y estar al pendiente” (Cuadro 2, L13 hasta L14), igualmente reitera la docente “y además integrar a sus padres, o representantes en los mismos” (Cuadro 2, L66 hasta L67).

Se puede evidenciar la falta de compromiso, y sentido de pertenencia, con escasa participación de los padres y representantes en los procesos en la institución donde se están formando sus hijos. De acuerdo a lo expresado por Alcalay, Milicic y Torretti (2005):

Se estima que una relación positiva familia-escuela, puede contribuir en forma decisiva a favorecer el apego escolar de los estudiantes por sus colegios...En la medida que las escuelas crean un clima escolar positivo al acercarse a las familias y proporcionarles estructuras para que puedan involucrarse, el resultado es una alianza escuela-familia, efectiva (p.150-151).

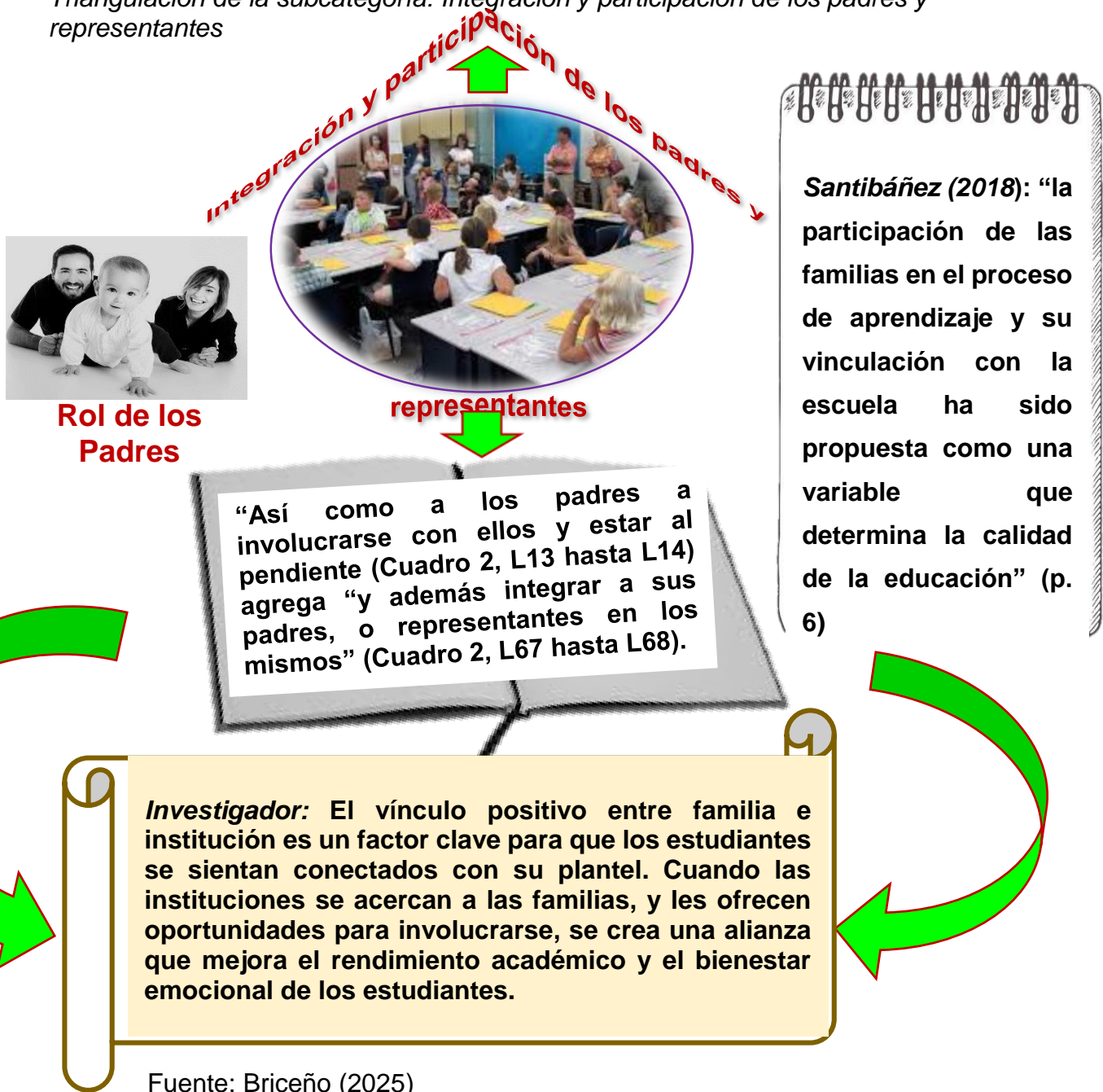
El mencionado autor, señala el vínculo positivo entre familia e institución, es un factor clave para que los estudiantes se sientan conectados con su plantel. Cuando las instituciones se acercan a las familias, y les ofrecen oportunidades para involucrarse, se crea una alianza que mejora el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Lo que manifestó y enfatizó la versionante, en esta subcategoría, considera necesario e importante el compromiso y participación familiar con el estudiante en la institución. Cabe destacar que, de los tres (3) docentes es la única versionante que

resaltó la importancia de la integración y participación familiar en las actividades académicas, específicamente en los proyectos productivos.

El testimonio de la docente reveló una brecha significativa entre la participación de los representantes, y la necesidad de apoyo por parte de los estudiantes para llevar a cabo los proyectos productivos de manera exitosa. Esta situación evidenció la importancia de fortalecer los mecanismos de participación de las familias en las actividades escolares, especialmente en aquellas que tienen un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes. En la siguiente representación gráfica se puede visibilizar la triangulación de la subcategoría antes mencionada (Gráfico 8).

Gráfico 8.

Triangulación de la subcategoría: Integración y participación de los padres y representantes



Subcategoría: Capacitación y actualización docente

La capacitación y actualización docente es un pilar fundamental para elevar la calidad educativa. Sin embargo, es necesario replantear las estrategias de formación

para garantizar que los docentes adquieran las competencias necesarias, y las apliquen en su práctica diaria, es preciso complementarlas con acciones que promuevan la participación activa de los docentes en el diseño de su propia formación, aseguren un seguimiento sistemático de los aprendizajes y fomenten la creación de comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir experiencias y conocimientos. A este respecto Díaz, (1993) comenta que:

La actualización docente tiene como punto de partida y de llegada el ejercicio de una profesionalidad, desde donde radica una determinada caracterización, considerando que toda práctica profesional está determinada por social e individualmente, a la que se incorpora un conjunto de acontecimientos que significan una revisión permanente de la práctica, haciendo de ésta un continuo objeto de estudio, reflexión y transformación. (p. 16).

De acuerdo a lo expresado por el autor, la actualización docente es un proceso socialmente construido que responde a las demandas y desafíos de un contexto educativo en constante evolución. Al estar inmersos en comunidades educativas diversas, los docentes deben participar activamente en procesos de formación que les permitan comprender las dinámicas sociales y culturales que influyen en sus prácticas pedagógicas. En cuanto a lo que señala Cépeda (1997):

Un cambio cualitativo a esta visión exige plantear un cambio en el modelo de formación docente, un objetivo de fondo en la capacitación debiera ser modificar la relación de los docentes con el conocimiento, favoreciendo la construcción del saber pedagógico mediante la revisión y la reflexión continua sobre la propia práctica (p. 16).

El enunciado plantea una necesidad de transformación profunda en la formación docente, poniendo el foco en la relación del docente con el conocimiento. Se sugiere que la capacitación debe ir más allá de la simple transmisión de información y promover una construcción activa del conocimiento pedagógico a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica, que fomente la construcción activa del saber pedagógico. En este orden de ideas, de la misma docente V1NH surge otra subcategoría emergente Capacitación docente, quién manifiesta: “creo que se debería asesorar a los docentes en cuanto a los proyectos productivos” (Cuadro 2, L14 hasta L15).

El relato de la versionante es contundente, y hace notoria, la escasa capacitación y actualización docente (representación en el gráfico 8) en cuanto a los proyectos

productivos, lo que repercute en una recurrente problemática en el ámbito educativo. Tal como sostiene Pérez (2010), “los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades profesionales” (p.47). La afirmación planteó la necesidad de que los docentes adoptarán un enfoque investigador con relación a su propia práctica pedagógica. Esto implica que los educadores se conviertan en observadores críticos y reflexivos de su propio desempeño, con el objetivo de identificar, desarrollar sus habilidades y conocimientos necesarios para una enseñanza efectiva.

Gráfico 9.

Triangulación de la subcategoría: Capacitación y actualización docente



Fuente: Briceño (2025).

Cuadro 7.
Categorías y Subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Limitaciones	Método de enseñanza tradicional Desinformación en los lineamientos Inconsistencia curricular Condiciones laborales de los docentes Sobrepoblación de estudiantes para asesorar

Fuente: Briceño (2025)

Categoría 4. Limitaciones

Los proyectos productivos en educación media general, a pesar del potencial para desarrollar habilidades prácticas, y conectar la institución con la vida real, ofrecen múltiples beneficios, sin embargo, también enfrentan una serie de limitaciones que pueden obstaculizar el normal desarrollo de los mismos. A continuación, se visualiza en el cuadro 7 las limitaciones expresadas por los docentes en este trabajo de investigación:

Subcategoría: Método de enseñanza tradicional

En este modelo educativo, el docente es la figura central con un papel autoritario. Transmite conocimientos de forma unidireccional, mientras los estudiantes asumen un rol pasivo, receptores de información que se limitan a recibir y memorizar la información, sin llegar a comprender su significado. La falta de cuestionamiento, y el uso de la repetición mecánica como método de aprendizaje son características distintivas de este enfoque. Al respecto, Galván y Siado (2021) acotan:

La educación tradicional debe cambiar su enfoque y reorientar el currículo hacia la flexibilidad, con el objetivo de resaltar en los estudiantes sus roles de protagonistas, reestructurando los esquemas dirigidos del aula; lo anterior invita a explorar otras posibilidades como la virtualidad (p. 968).

De lo anterior, se deduce que la educación tradicional a través de su enfoque rígido, centrado en la transmisión de conocimientos, se muestra más obsoleto ante los

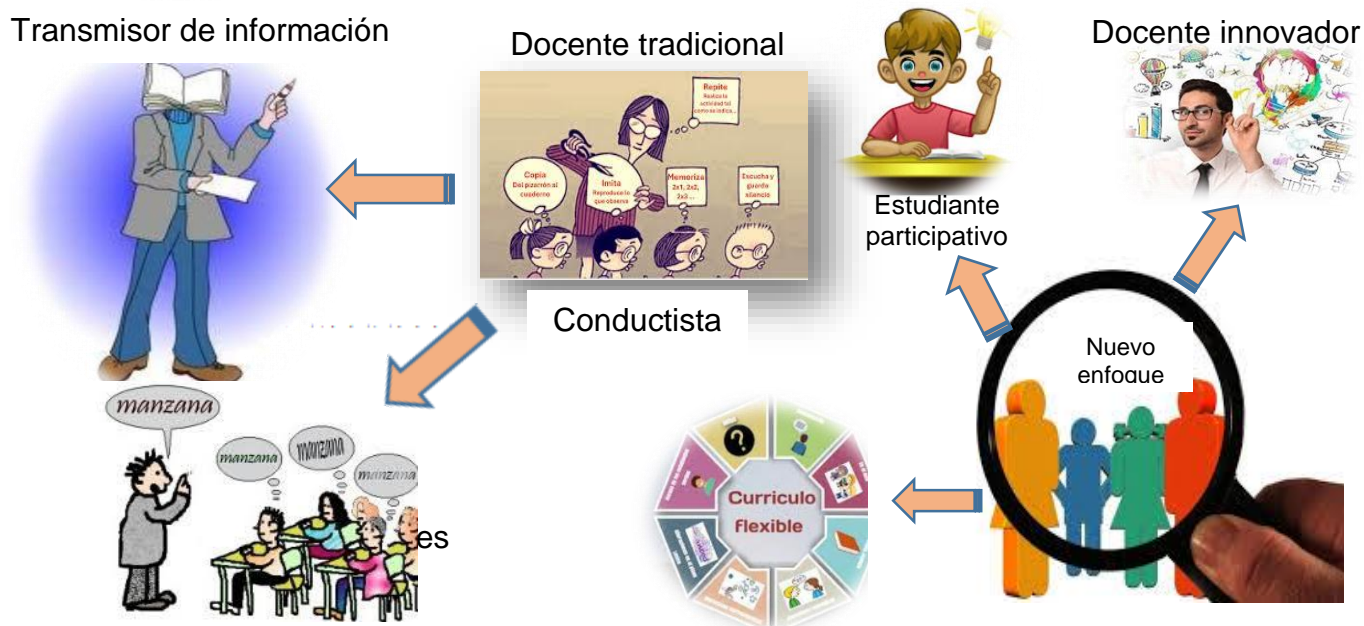
diversos desafíos que ofrece el mundo en constante cambio, por ello se hace necesario reorientar el currículo, colocando al estudiante en el centro en el proceso educativo, como agente activo de su propio aprendizaje.

A partir de este marco de ideas, emerge en una de las versionantes la subcategoría método de enseñanza tradicional, al señalar: “Ya que anteriormente los docentes realizaban los proyectos de otra manera, y se tenía claro lo que había que hacer”. (Cuadro 2, L148 hasta L150). Al analizar el relato de la docente, se reveló que existía añoranza y arraigo por el método tradicional, así como queja por el nuevo plan de estudio, “En la teoría se ve muy bonito, pero, en la práctica ¿se estará haciendo bien o no?”. (Cuadro 2, L146 hasta L147), “se hace necesario tener los lineamientos claros, para conocer y aplicar estos proyectos de una manera ajustada a este nuevo plan” (Cuadro 2, L144 hasta L146) además resalta que los lineamientos anteriormente eran informados a tiempo “se tenía claro lo que había que hacer” (Cuadro 2, L150).

La falta de lineamientos claros en el nuevo plan de estudios generó incertidumbre y dificultó la implementación efectiva de los proyectos. Esta situación generó estrés y desmotivación en los docentes, lo que afectó negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La docente expresó dudas sobre la eficacia del nuevo plan de estudios, y la necesidad de contar con lineamientos más precisos para su implementación. Ahora bien, en el gráfico 10 se ilustra el método de enseñanza tradicional.

Gráfico 10.

Triangulación de la subcategoría: Método de enseñanza tradicional



Desinformación en los lineamientos

La expansión de la desinformación representa una amenaza para la planificación y ejecución de proyectos, ya que impide acceder a la información veraz y confiable, lo que dificulta la toma de decisiones, y la implementación de Fuente: Briceño (2025). el desarrollo de proyectos productivos. Es fundamental que los docentes trabajen de manera conjunta para contrarrestar este problema y garantizar la calidad de la educación.

Al ser entrevistados, aplicando el guion de preguntas (Anexo A – 1) a los docentes: ¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio, que integra a los proyectos productivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? La Versionante V1NH respondió: “Ya que carecemos del todo de esta información, con respecto a este nuevo plan de estudio”. (Cuadro 2, L16 hasta L18). “Específicamente, con respecto a los proyectos productivos, en una sola línea de trabajo para todos los docentes” (Cuadro 2, L 20. hasta L21). De igual manera el versionante V2OV comenta:

Se comienza, un año escolar con un lineamiento, y para el próximo año ya no se trabaja de la misma manera (Cuadro 2, L84 hasta L86)... y nosotros los docentes nos acoplemos a ese lineamiento, que aunado a eso no existe una capacitación por parte del MPPE, para trabajar todos los docentes en una misma línea, con una planificación integral en las áreas de formación. (Cuadro 2, L 88 hasta L91).

Asimismo, la docente V3GG expresa: “Sin embargo, se hace necesario tener los lineamientos claros, para conocer y aplicar estos proyectos de una manera ajustada a este nuevo plan”. (Cuadro 2, L 144 hasta L146). “Pienso, que falta mucha información al respecto”. (Cuadro 2, L148). Es por ello que, Ramírez (2023) en su artículo de revista electrónica Politika UCAB el 13 de Julio de 2023, ratificó lo que dice la docente V3GG:

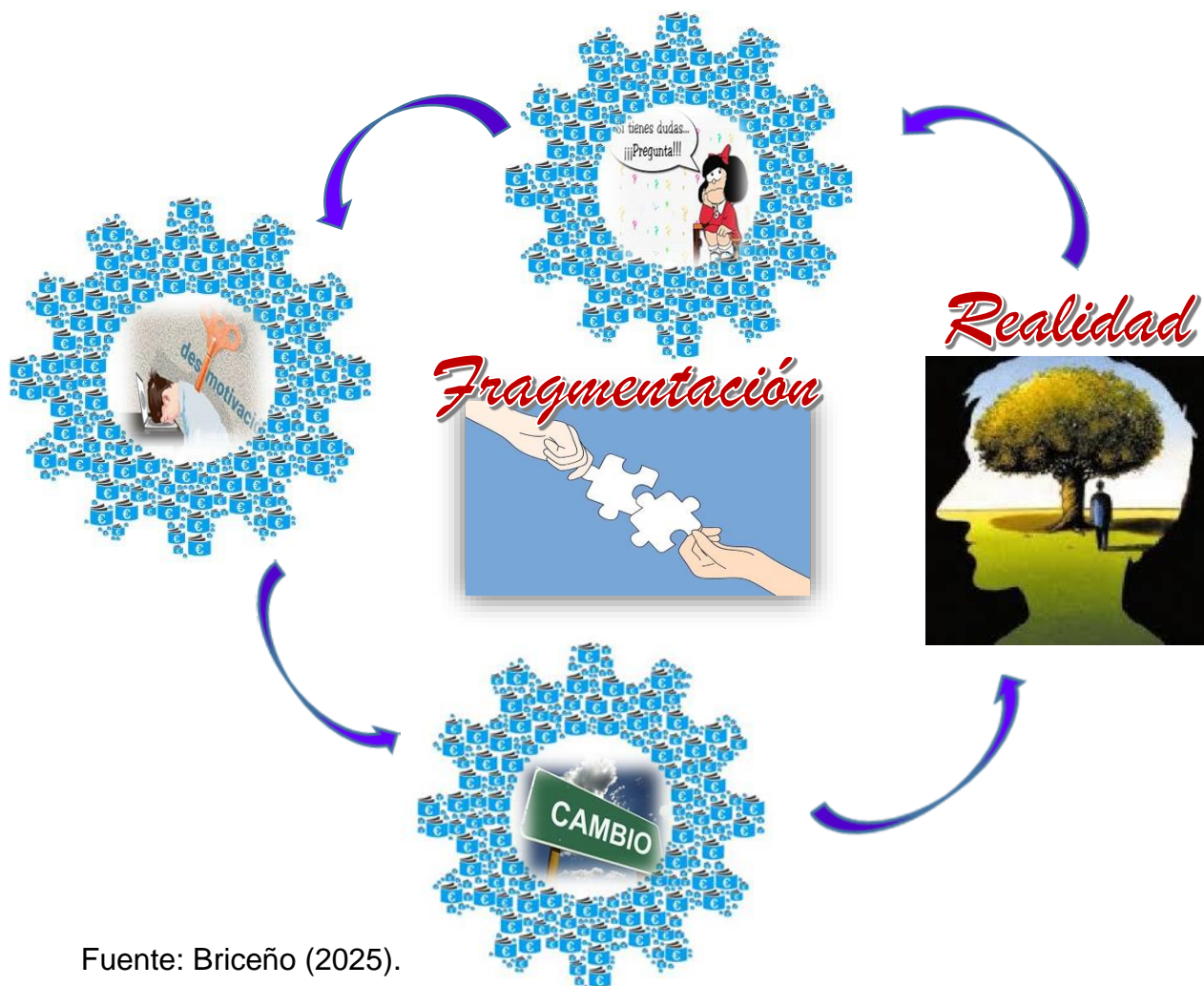
Los liceos oficiales y los colegios de gestión privada están recibiendo por cuenta gotas información fragmentada sobre un diseño que ni siquiera está a la disposición del público en la página web del ministerio...Los profesores no han sido consultados sobre las bondades o deficiencias del diseño actual, ni tampoco se les ha justificado su sustitución (s/p.).

Desde la perspectiva del autor, y basándome en los testimonios de los docentes, y el aporte del autor, pude evidenciar y corroborar que existe una clara fragmentación

entre los lineamientos de la propuesta curricular, y la realidad experimentada en la institución educativa. Esta falta de correspondencia, carece de claridad y precisión, lo que genera dudas, apatía, desmotivación, resistencia, confusión, desinformación generalizada que impide la implementación efectiva de los proyectos productivos. De modo que la desinformación en los lineamientos, lo podemos observar en el gráfico 11 que se presenta a continuación.

Gráfico 11.

Triangulación de la subcategoría: Desinformación en los lineamientos.



Fuente: Briceño (2025).

Subcategoría: Inconsistencia curricular

Los recientes cambios curriculares en las diversas instituciones de educación media general en Venezuela, ha dejado al personal docente ante un escenario de incertidumbre. La escasa información sobre estos cambios ha obstaculizado un análisis profundo y ha generado confusiones sobre su impacto en la práctica pedagógica. Por esta razón, dos (2) de los docentes manifiestan sus opiniones al respecto: El anterior relato guarda relación con el del versionante V2OV quién expresa:

Desde que comencé a laborar en el Liceo, han transcurrido una serie de cambios a nivel curricular, que aún no se ha creado por decirlo de alguna manera un piso o una base firme sobre la cual trabajar, cada año hay un punto y coma, que agregarle o quitarle al plan de estudio (Cuadro 2, L80 hasta L84). Así es muy fuerte, ya que no se hace consistente el currículo para que haya una continuidad. (Cuadro 2, L86 hasta L87).

Asimismo, lo sostiene la versionante V3GG al ratificar que:

En la teoría se ve muy bonito, pero, en la práctica ¿se estará haciendo bien o no? Pienso, que falta mucha información al respecto. Ya que, anteriormente los docentes realizaban los proyectos de otra manera, y se tenía claro lo que había que hacer (Cuadro 2, L146 hasta 150).

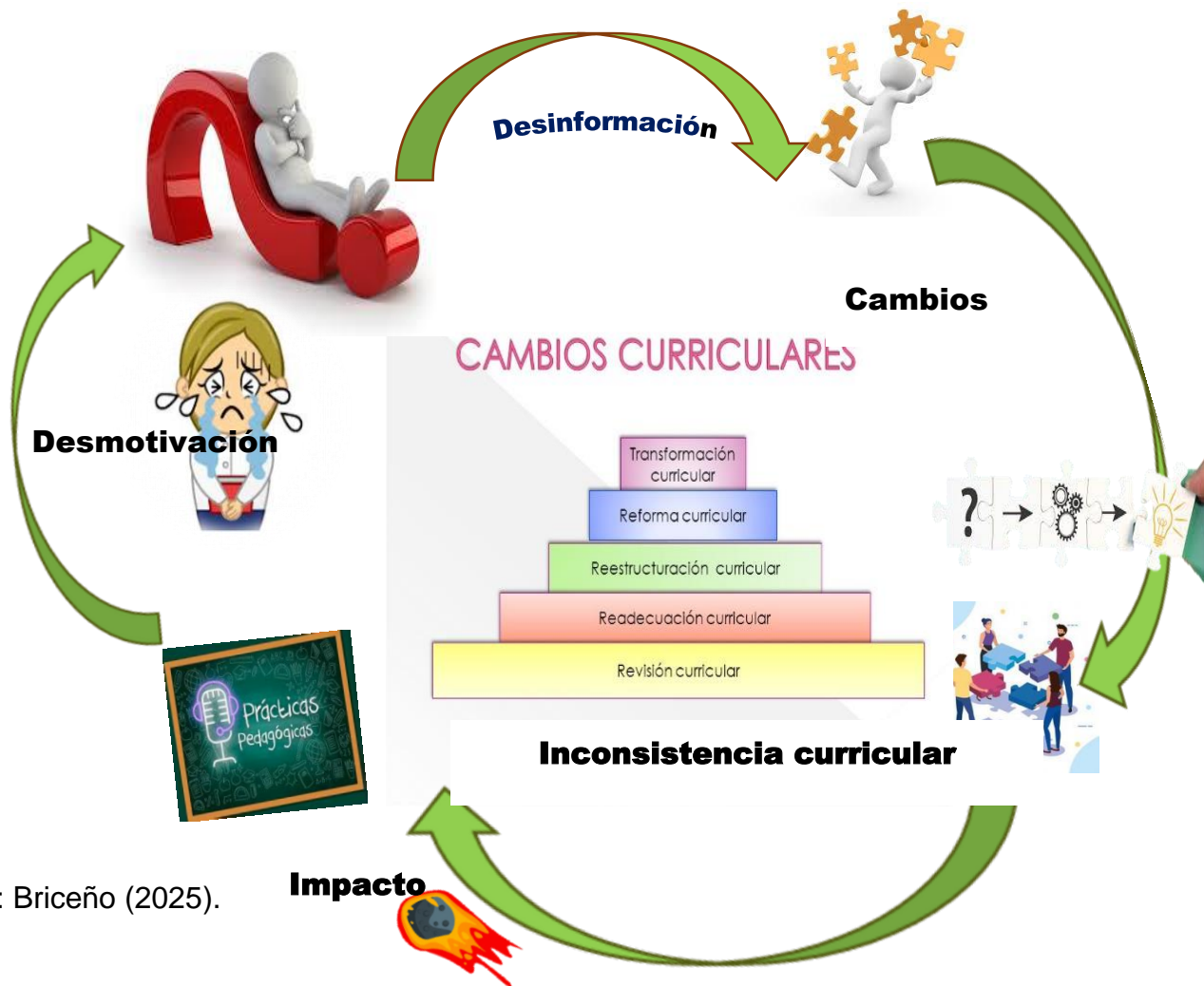
Los docentes coincidieron en que la ausencia de una planificación curricular consistente y sistemática había provocado una notable desorientación, desmotivación e inestabilidad en sus prácticas pedagógicas. Los frecuentes cambios en las orientaciones educativas, implementados sin una evaluación rigurosa de sus efectos, impidieron la consolidación de progresos y obstaculizaron el logro de los objetivos educativos establecidos en el currículo nacional. Por las anteriores acotaciones, Trujillo (2016) en su artículo; Reflexiones sobre el cambio curricular en educación media expresa de manera contundente:

...el Ministerio de Educación tiene unos 17 años elaborando documentos con la intención de actualizar el diseño curricular de la educación media, asunto de extrema importancia y necesidad para el país y la población. Lamentablemente el proceso seguido ha sido más errático que organizado y sistemático; más orientado hacia la redacción de documentos que hacia la prueba y evaluación de lo que se propone; más centrado en el discurso que en las posibilidades reales de su aplicación; más orientado por las leyes y planes del gobierno que por aportes de la pedagogía y los avances de la educación. La rápida sucesión de cambios, de toma de decisiones de arriba hacia abajo, conduce a suponer que mucho de lo escrito no haya llegado nunca a las aulas. (p. 2).

Los testimonios de los versionantes, y del autor me permitió apreciar la inconsistencia curricular (representado en el gráfico 12), donde los cambios o transformaciones quedó plasmado en el papel, con una total desinformación por parte del docente en los lineamientos emanados del MPPE, lo que causó apatía, desmotivación, resistencia al cambio, dudas, e inestabilidad en las prácticas académicas de los docentes, en cuanto a los proyectos productivos.

Gráfico 12.

Triangulación de la subcategoría: Inconsistencia curricular



Fuente: Briceño (2025).

Subcategoría: Condiciones laborales de los docentes

Actualmente, existen una serie de factores que afectan las condiciones laborales de los docentes dentro de una institución educativa, para ser más específico, Álvarez et. al. (2017), consideran la manera “cómo se desarrolla el ambiente laboral dentro de la institución, la remuneración económica que recibe el personal docente por su labor educativa y la cantidad de niños que posee dentro del aula” (p. 98). Tomando en consideración esta premisa, los versionantes de la siguiente investigación expresan que:

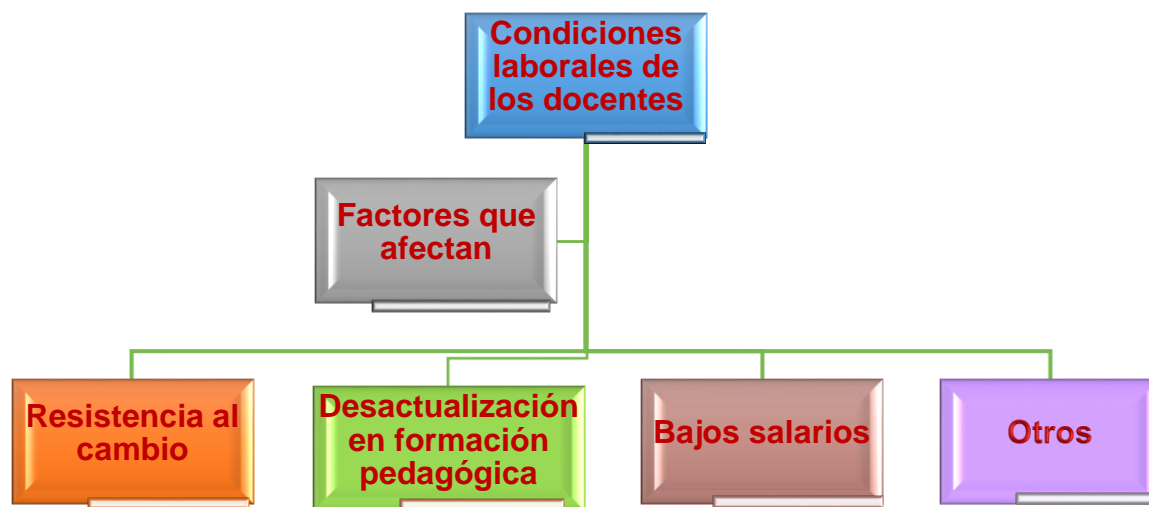
La docente V1NH comenta que: “Bueno somos pocos los que asumimos este trabajo” (Cuadro 2, L 35)...” a veces no puedo asesorados por efecto de tiempo, ya que tengo que atender otras secciones con clases de GHC” (Cuadro 2, L 32 hasta L34). De la misma manera, la docente V3GG coincide con su colega, al comentar:

Mi experiencia, es bastante buena, sin embargo, puede ser mejor, ya que existen varios factores que desmotivan e incitan a hacerlo casi de manera obligada o monótona (Cuadro 2, L 154 hasta L156) ... Existen varios factores que afectan para realizar estos proyectos con mayor disposición, hay resistencia al cambio por parte de algunos docentes, o quizás la mayoría, ya que para nadie es un secreto que, esto es debido a la insatisfacción salarial, desactualización en formaciones pedagógicas, falta dotación de materiales y recursos tecnológicos. Yo soy docente, y he dicho que en esta profesión no nos hacemos ricos o adinerados dando clases, es una satisfacción personal. (Cuadro 2, L178 hasta L186).

De acuerdo con los testimonios de las docentes, estos revelaron las deficiencias en las condiciones laborales. La falta de recursos materiales y tecnológicos, la desactualización en formación pedagógica, la sobrecarga laboral y los bajos salarios, entre otros factores, debilitaron significativamente el vínculo entre el personal docente y la institución. Esta situación generó una menor identificación y compromiso institucional, lo que se tradujo en una disminución de la motivación, ausentismo y una mayor rotación del personal. Se visualiza en el Gráfico 13 las condiciones laborales de los docentes.

Gráfico 13.

Triangulación de la subcategoría: Condiciones laborales de los docentes



Fuente: Briceño (2025).

Subcategoría: Matrícula sobrepoblada para asesorar

La tendencia hacia los grupos numerosos en las aulas, tiene un impacto negativo en la calidad de la educación. La atención individualizada se ve reducida, lo que dificulta la identificación y atención a las necesidades específicas de cada estudiante. Además, las oportunidades para la participación activa y la colaboración se ven limitadas, lo que puede afectar negativamente el desarrollo integral de los estudiantes. En torno a estas ideas, Añazco y Jara (2021) conciben a la sobrepoblación estudiantil como:

la superación de la capacidad de estudiantes en un espacio limitado, caracterizado por condiciones inadecuadas y la ausencia de requisitos esenciales para un óptimo desenvolvimiento. También la sobrepoblación obstaculiza el desarrollo afectivo de los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje (p. 14-15).

En este particular, la evidencia sugiere que reducir el número de estudiantes por aula es fundamental para garantizar una educación de calidad. La diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos y necesidades de los estudiantes actuales, exige una atención individualizada que resulta prácticamente imposible realizarla en grupos numerosos. Al disminuir el tamaño de las clases, los docentes pueden dedicar más tiempo a cada

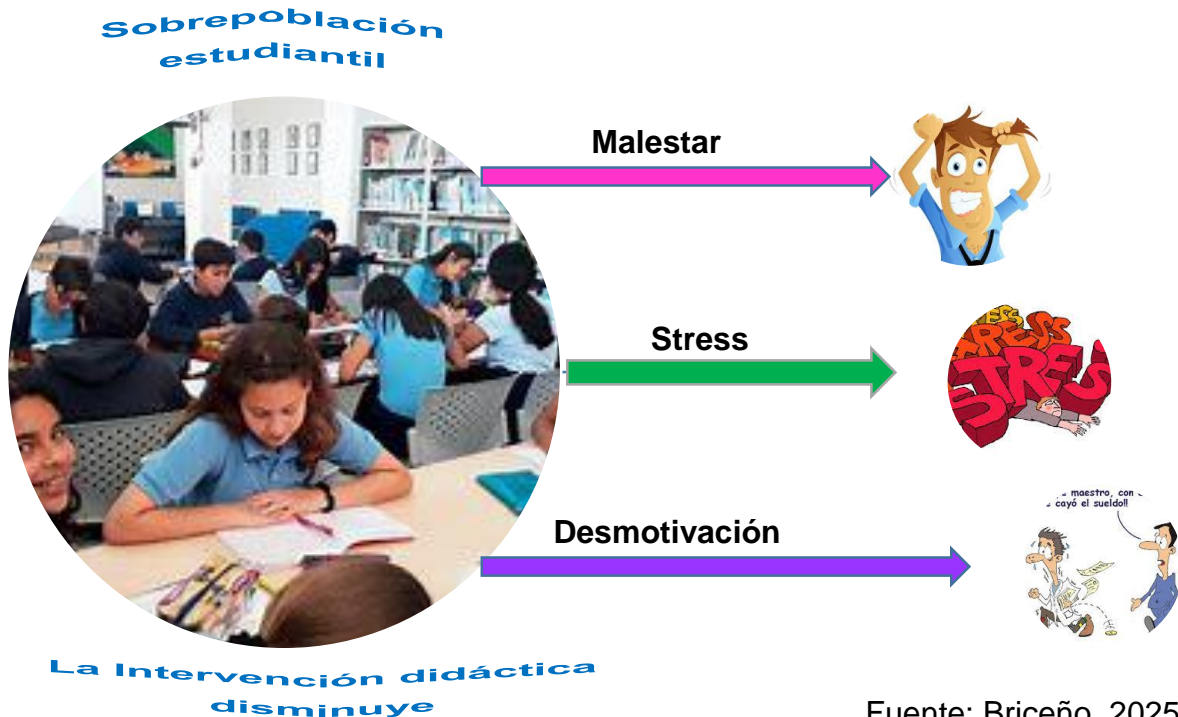
estudiante, adaptando las estrategias de enseñanza a sus características particulares y fomentando así un aprendizaje más significativo y profundo.

Desde esta perspectiva, la versionante V1NH relata: “en mi caso, que me corresponde atender una sección con treinta y dos (32) estudiantes; es decir, atendiendo de seis (6) a siete (7) grupos como asesora”. (Cuadro 2, L29 hasta 32).” Los grupos son numerosos para un solo docente”. (Cuadro 2, L34). Es evidente que, el número de estudiantes por aula fue un factor determinante, en este caso desfavorable, ya que los grupos son numerosos, y las posibilidades de realizar una intervención didáctica efectiva disminuyó, y además causó: malestar, stress y desmotivación en el docente.

De acuerdo al elevado número de estudiantes por aula, se impidió una enseñanza individualizada y se generó un bajo rendimiento académico. Esta situación causó desmotivación y abandono escolar, por lo que fue necesario implementar medidas para reducir el tamaño de los grupos y promover estrategias de enseñanza que permitieron una mayor personalización del aprendizaje. En el gráfico 14 se puede apreciar una representación de la subcategoría estudiada.

Gráfico 14.

Triangulación de la subcategoría: Matrícula sobrepoblada para asesorar



Fuente: Briceño, 2025

Subcategoría: Apatía estudiantil

La ausencia de un vínculo significativo entre los estudiantes y las clases, sumada a la falta de interés por el aprendizaje, desencadena una apatía estudiantil caracterizada por actitudes negativas, desinterés en las actividades académicas y bajo rendimiento. Los estudiantes perciben la institución como un lugar donde cumplir un deber, sin encontrarle un propósito real. Esta situación genera rechazo, indisciplina y la sensación de que la enseñanza es inútil e innecesaria, lo que a su vez conduce a la desmotivación y frustración. Ante la siguiente categoría emergente por parte de la docente V1NH, quién expresa en su relato:

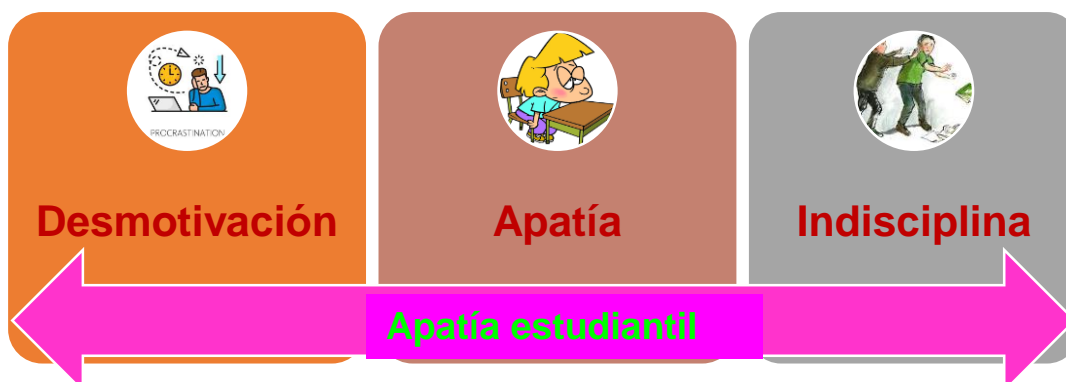
Algunos estudiantes están muy desmotivados, y apáticos a desarrollar proyectos productivos, insisten en que no entienden lo que van a hacer, a pesar de las explicaciones que les doy... algunos estudiantes muestran desinterés en desarrollar proyectos, se retiran, y no hacen nada. (Cuadro 2, L36 hasta L41).

Los estudiantes presentan una notable desmotivación y apatía hacia el desarrollo de proyectos productivos, y al respecto Flores et. al. (2013) enfatiza:

Para muchos alumnos, la escuela se ha convertido en una deshumanizada oficina expendedora de títulos y certificados; en un lugar donde no hay lugar para lo nuevo, lo imprevisto, lo diferente; donde la indisciplina solo es vivida como un ataque personal a los adultos que detentan la autoridad. Vive el aprendizaje como algo cuya justificación y utilidad está encerrada en sí misma; desarrolla actividades organizadas por profesores cuya finalidad muchas veces desconoce. Tiene presente qué tiene que estudiar, algunas veces no tiene idea de cómo, ni para qué lo tiene que hacer. Percibe objetos frecuentes y naturales de la vida escolar: libros, papeles, pizarrones, gises, etc. y también el despojo de lo que le es propio. (p. 4).

Considerando, los testimonios de la versionante, se evidenció apatía estudiantil, quizás producto de varios factores que afectaron el rendimiento académico de los estudiantes, y el desarrollo de los proyectos productivos. De acuerdo a lo planteado por el autor, realiza una fuerte crítica de la perspectiva que tienen los estudiantes hacia la institución, que ha perdido su función principal de formar integralmente a los individuos con la desconexión entre el aprendizaje y la vida real, la indisciplina estudiantil prevalece con una asimétrica relación entre estudiantes y docentes. De manera que en el siguiente gráfico N° 15 se realiza la subcategoría apatía estudiantil.

Gráfico 15.
Triangulación de la subcategoría: Apatía estudiantil



Fuente: Briceño (2025)

Cuadro 8.
Categorías y Subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Ecosistema de Aprendizaje	Aprendizaje significativo Docentes especialistas en proyectos productivos

Fuente: Briceño (2025)

La quinta categoría denominada Ecosistema de aprendizaje abarca dos (2) subcategorías: aprendizaje significativo, y docentes especialistas en proyectos productivos. En atención al término ecosistema de aprendizaje Freire (2013) lo define como:

Un entorno abierto donde se encuentran todos los ingredientes que necesita un aprendizaje significativo y por tanto no son sólo las aulas o los laboratorios, sino que son también las empresas, la sociedad, la ciudadanía. Y en el que se desarrollan proyectos, es un aprendizaje activo, en los que el estudiante tiene la oportunidad de interactuar con todo ese entorno y trabajar sobre problemas reales que tienen las personas (s/p).

Según lo expresado por el autor, los ecosistemas de aprendizajes ofrecen un marco conceptual para repensar la educación y crear entornos de aprendizaje más

relevantes, significativos y transformadores. En una interacción y conexión escuela con el mundo real (comunidad), en estos ecosistemas empoderan a los estudiantes para que sean ciudadanos activos, agentes de cambio en una sociedad en constante comunicación y evolución.

Subcategoría: Aprendizaje significativo

El término aprendizaje, es un proceso transformador que implica cambios duraderos en el conocimiento, las habilidades y las actitudes de una persona. A través de la experiencia y la reflexión, los individuos construyen significados y adquieren nuevas perspectivas sobre el mundo. Asimismo, Schunk (2012), define al aprendizaje como una modificación sostenida en la conducta o en la aptitud para comportarse de una manera determinada, como efecto de la práctica o de otras formas de experimentar.

Es por ello que, el docente en educación media juega un papel fundamental, en la transformación del pensamiento de los estudiantes, impulsándolos a convertirse en investigadores autónomos y críticos, capaces de generar conocimiento nuevo; además tiene la responsabilidad de promover el desarrollo integral de sus estudiantes, el desarrollo de habilidades investigativas, fomentando un aprendizaje activo y significativo que les permita abordar los desafíos del mundo académico y profesional.

Igualmente, es menester que los estudiantes de Educación Media General adquieran las competencias investigativas, y lo refiere Jaik (2013), al conceptualizarlo como un “conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo un trabajo de investigación” (p. 24). Esto con el fin de motivar a los estudiantes en la selección de temáticas de su interés, como protagonista de su propio aprendizaje.

Con referencia a lo expuesto la colega V1NH relata su testimonio: “Son más productivos porque involucra la práctica, la observación de procesos o técnicas. Y eso motiva a los estudiantes a hacer algo distinto fuera del aula, en un aprendizaje dinámico, activo y significativo para ellos” (Cuadro 2, L49 hasta L52). El anterior relato, tiene relación con el comentario del colega V2OV:

he obtenido valiosos resultados, que son cristalizados en los estudiantes, ya que desde las aulas de clase se construyen los conocimientos básicos, que les van a permitir desarrollarse en algún área de interés para aplicarlo, y dar respuesta a problemas de su entorno (Cuadro 2, L100 hasta L104) ...los proyectos productivos ofrecen una rica y completa experiencia de aprendizajes, así como la construcción del conocimiento, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real (Cuadro 2, L122 hasta L126).

De la misma manera, la colega V3GG manifestó: “puede transformar la forma en que los estudiantes aprenden y se relacionan con el mundo”. (Cuadro 2, L190 hasta L191); y agrega “Al proporcionar experiencias de aprendizajes auténticas y significativas” (Cuadro 2, L191 hasta L193);...” desarrollo de habilidades, mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida, responsabilidad social” (Cuadro 2, L201 hasta L203).

Al analizar las diferentes perspectivas de los versionantes, se observó un consenso en cuanto a los elementos que conforman el aprendizaje significativo en educación media general, caracterizado por un enfoque práctico, que incluyó la creación de un ambiente de aprendizaje motivador, que fomenta la construcción activa de conocimientos, el desarrollo de habilidades para resolver problemas reales, vinculado a las necesidades de la comunidad.

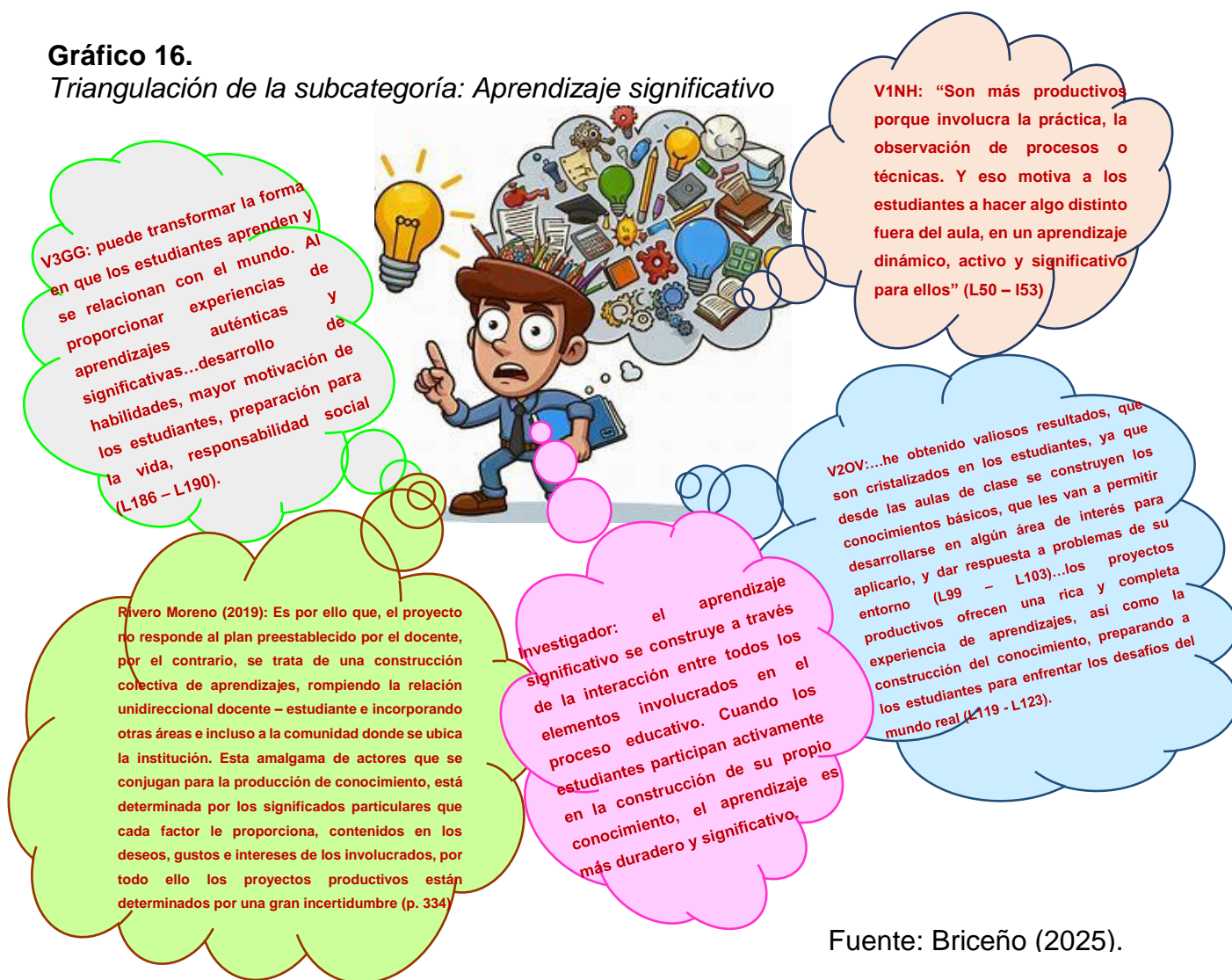
En un clima de máxima libertad, y flexibilidad, los proyectos productivos fomentan la autonomía del estudiante y la creatividad. El docente, como guía, facilitador, acompaña al estudiante, y proporciona el apoyo necesario para que explore sus ideas y desarrolle sus habilidades, siempre en el marco de los objetivos planteados, adaptando sus estrategias de enseñanza a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, fomentando así un aprendizaje significativo y personalizado. Al respecto, Rivera, Moreno y Durán (2019), complementan la subcategoría al expresar:

Es por ello que, el proyecto no responde al plan preestablecido por el docente, por el contrario, se trata de una construcción colectiva de aprendizajes, rompiendo la relación unidireccional docente – estudiante e incorporando otras áreas e incluso a la comunidad donde se ubica la institución. Esta amalgama de actores que se conjugan para la producción de conocimiento, está determinada por los significados particulares que cada factor le proporciona, contenidos en los deseos, gustos e intereses de los involucrados, por todo ello los proyectos productivos están determinados por una gran incertidumbre (p. 334).

Los anteriores autores, describen una situación en la que un proyecto se desvía del plan original establecido por el docente, transformándose en una construcción colectiva de aprendizaje, que incluye a la comunidad del entorno institucional, donde la construcción del conocimiento está influenciada por las perspectivas individuales de cada participante que, a su vez, están moldeadas por sus deseos, gustos e intereses. Esta dinámica inherente genera una considerable incertidumbre en el desarrollo y resultados del proyecto. Un ejemplo de la subcategoría aprendizaje significativo puede visualizarse en el gráfico 16, que a continuación se presenta.

Gráfico 16.

Triangulación de la subcategoría: Aprendizaje significativo



Fuente: Briceño (2025).

Subcategoría: Docentes especialistas en proyectos productivos

Esta subcategoría surge del testimonio de dos versionantes, ambos docentes especialistas en proyectos productivos, y describe a un profesional que se transforma en facilitador de un aprendizaje significativo, activo, relevante y conectado con el mundo real. Este facilitador desempeña un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, quienes no solo asimilan conocimientos teóricos, sino que también se desarrollan como ciudadanos críticos y creativos, adquiriendo habilidades prácticas y competencias esenciales para la vida. Al respecto, González (2007) señala:

En el ámbito educativo, cualquier profesional de la docencia vinculado al mundo de las instituciones, está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica con la finalidad de mejorar su formación, su desempeño en el aula, escuela y comunidad en la búsqueda de un cambio organizacional hacia una transformación sociocultural. (p. 280).

El autor refiere la necesidad de que, el profesional de la educación, asuma un rol proactivo, en la mejora de su práctica pedagógica, como el entorno educativo en que se desarrolla, al convertirse en un agente de cambio, investigador de su propio quehacer. La investigación docente es una herramienta fundamental para lograr este objetivo, al permitir a los docentes reflexionar sobre su práctica, innovar y mejorar continuamente. En este sentido la versionante V1NH menciona:

Ejemplo; si es un proyecto de siembra de hortalizas, debería conocer, o ser un especialista en el área agrícola, al menos en lo básico pienso; si se trata de elaborar jabón líquido, en su preparación tener conocimientos de los productos químicos a utilizar, aplicando los pasos correctamente. (Cuadro 2, L60 hasta L65).

Los testimonios de los versionantes brindaron una valiosa perspectiva sobre el perfil del docente especialista en proyectos productivos. Ambos coincidieron en señalar que este profesional debió contar con un sólido conocimiento especializado, lo cual le permitió guiar a los estudiantes de manera efectiva. La cita de V1NH, donde afirma que un docente que trabaje en un proyecto debería “ser un especialista”. (Cuadro 2, L60) subraya la importancia de la pertinencia del conocimiento del docente con relación a los proyectos productivos-.

Por su parte, V2OV, expresa la experiencia que ha tenido: “como especialista e investigador del área de química he trabajado con los estudiantes, en varias oportunidades en la elaboración de productos de limpieza”. (Cuadro 2, L105 hasta L107); además agrega: “Desde mi formación profesional en la UPEL, obtuve las herramientas necesarias para trabajar con proyectos productivos, y he obtenido valiosos resultados, que son cristalizados en los estudiantes, ya que desde las aulas de clase se construyen los conocimientos básicos”. (Cuadro 2, L98 hasta L102).

Los testimonios de los docentes me llevaron a concluir que existe un consenso en la necesidad de contar con profesionales altamente especializados en proyectos productivos en educación media general. Estos expertos, gracias a sus conocimientos profundos, experiencia práctica y habilidades pedagógicas, fueron capaces de guiar a los estudiantes en la creación de proyectos exitosos. Su rol es crucial para fomentar un aprendizaje significativo, desarrollar competencias claves y fortalecer los vínculos entre la institución, y la comunidad. Este perfil del docente puede apreciarse en el gráfico 17 en la subcategoría Docentes especialistas en proyectos productivos.

Gráfico 17.

Triangulación de la subcategoría emergente: Docentes especialistas en proyectos productivos.

**Docentes
Especialistas en
Proyectos Productivos**



Investigador: Los docentes especialistas gracias a sus conocimientos profundos, experiencia práctica y habilidades pedagógicas, son capaces de guiar a los estudiantes en la creación de proyectos exitosos. Su rol es crucial para fomentar un aprendizaje significativo, desarrollar competencias clave y fortalecer los vínculos entre la institución, y la comunidad.



V2OV: Desde mi formación profesional en la UPEL, obtuve las herramientas necesarias para trabajar con proyectos productivos (L97 – L99). En mi caso, como especialista e investigador del área de química he trabajado con los estudiantes, en varias oportunidades en la elaboración de productos de limpieza (L104 – L106).



V1NH: Ejemplo; si es un proyecto de siembra de hortalizas, debería conocer, o ser un especialista en el área agrícola, al menos en lo básico pienso; si se trata de elaborar jabón líquido, en su preparación tener conocimientos de los productos químicos a utilizar, aplicando los pasos correctamente (L60 – L65).



González (2007): En el ámbito educativo, cualquier profesional de la docencia vinculado al mundo de las instituciones, está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica con la finalidad de mejorar su formación, su desempeño en el aula, escuela y comunidad en la búsqueda de un cambio organizacional hacia una transformación sociocultural (p. 280).

Fuente: Briceño (2025).

Subcategoría. Rol docente asesor o tutor

En esta categoría, analicé las percepciones de los versionantes sobre el rol del docente tutor. Este enfoque se centró en el estudiante como un ser activo que construye su realidad mediante la interacción con otros. Desde esta perspectiva, se buscó comprender cómo el docente se percibe a sí mismo como facilitador en los proyectos productivos, promoviendo una visión inclusiva del aprendizaje donde cada individuo es un agente activo en la construcción del conocimiento. Según el versionante V1NH: “El papel del docente debería ser, además de tutor como guía en los proyectos” (Cuadro 2, L55 hasta L56). A partir de esto, se visualizó que, en un entorno educativo, el docente debe asumir un rol más activo como mediador del aprendizaje, facilitador en la construcción del conocimiento, además de fomentar la autonomía en los estudiantes.

De igual manera, comenta V2OV: “Mi rol además de docente asesor, e investigador de los proyectos que se llevan a cabo en la institución, también soy el encargado de desarrollar un tópico específico conjuntamente con los estudiantes, e incrementar en ellos, ese conocimiento” (Cuadro 2, L129 hasta L133). En este caso, el docente manifiesta que su rol va más allá de la tutoría, además de la estrecha colaboración con los estudiantes en el desarrollo de las diversas temáticas, para la construcción del conocimiento. También relata V3GG:

En mi condición de docente, representa un mayor compromiso en el acompañamiento a los estudiantes, en mi rol de llevar a cabo la tutoría de los proyectos, sin dejar de lado la participación en el proceso de planificación, ejecución y evaluación; como parte medular de los proyectos productivos. (Cuadro 2, L207 hasta L211).

En este aspecto, el versionante resaltó la función del tutor como acompañante en todas las fases del proyecto, asociada hacia la dirección o guía del estudiante, desde el inicio del proyecto que abarca desde la planificación inicial, pasando por la ejecución, hasta la evaluación final, lo que garantiza un seguimiento cercano, personalizado, hasta llegar a la culminación del documento final y la presentación o defensa de la investigación. Al respecto, Carruyo (2007) sostiene:

Por ello se define al asesor como el profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante en la formación específica de un proyecto de investigación, teniendo una relación unipersonal, directa e individualizada de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización (p. 23).

Sobre la base de lo expuesto por el autor, pude ratificar que, la tutoría establece una relación individualizada con el estudiante. Esta relación se caracterizó por la colaboración activa en la construcción de nuevos conocimientos, el análisis crítico de información. y la búsqueda de soluciones a problemáticas reales. La dinámica es esencial en los proyectos productivos de Educación Media General, ya que permitió un acompañamiento personalizado y facilitó el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes.

La tutoría en el Liceo Mario Briceño Iragorry presentó un gran potencial para el desarrollo de los estudiantes, involucra a múltiples actores, docentes, estudiantes, comunidad. Sin embargo, la falta de una visión sistémica y una gestión coordinada impide aprovechar al máximo los recursos disponibles, por lo tanto, es necesario implementar un sistema de seguimiento, y evaluación que permita identificar las fortalezas y debilidades del proceso, así como establecer acciones de mejora continua. En el siguiente gráfico 18 se puede observar la función del docente tutor o asesor.

. **Gráfico 18.** Triangulación de la Categoría Función del docente tutor o asesor



SECCIÓN V

ABORDAJE REFLEXIVO DE LA REALIDAD EMERGENTE

Reflexiones de los hallazgos desde la perspectiva docente

Con el propósito de comprender los significados que los docentes construyeron en torno a los proyectos productivos, y al adoptar una perspectiva subjetivista, como investigadora pude adentrarme en el universo simbólico de los docentes; explorando los significados que atribuyeron a los proyectos productivos a partir de sus propias experiencias. A través de un análisis hermenéutico profundo de sus testimonios, logré construir una comprensión detallada que dieron como resultado un conjunto de reflexiones, de cómo los docentes construyen y vivencian esta realidad en el Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, la construcción de reflexiones, se fundamentaron en la triangulación de las teorías existentes por autores, para dar argumento a mi propia perspectiva, y a las voces de los versionantes, que inició al construir una interpretación rica y detallada de esta realidad, superando así una mera descripción, y trascendió las visiones individuales para acercarme a una comprensión más profunda del fenómeno. La construcción del estudio comenzó con la transcripción de los protocolos de las entrevistas, división de los contenidos en categorización descriptiva, construcción de subcategorías, para establecer relaciones entre ellas, y contrastarlas con las teorías base.

A partir del minucioso análisis de las unidades de interpretación, categorías y subcategorías presentadas en el capítulo anterior, emergieron tres hallazgos claves que delinearon el panorama de los significados que los docentes les atribuyeron a los

proyectos productivos Estos descubrimientos, arraigados en la rica data recopilada, ofreció una visión profunda y matizada del contexto social en estudio.

Fomento de la cultura emprendedora, vinculada con los proyectos productivos, para la enseñanza de calidad

A partir de los relatos expresados por los versionantes, emergió el primer hallazgo, centrado en su práctica pedagógica, donde se fomentó el emprendimiento hacia las actividades escolares, como otra vía de enseñanza, con la necesidad de sumar esfuerzos para cambiar los patrones tradicionales conductistas, por nuevas formas de aprendizajes, para dar soluciones a diversas problemáticas existentes en la institución o comunidad. Puede decirse que, es una excelente propuesta didáctica para el proceso enseñanza – aprendizaje, que aporta a los estudiantes las herramientas necesarias, para convertirse en agentes de cambio. Lo enfatizan Salazar y Potes (2024), al señalar que:

El estímulo del emprendimiento resalta la imperiosa necesidad de promover competencias versátiles, al tiempo que fomenta el cultivo de la creatividad y la iniciativa entre los jóvenes, superando los límites del ámbito empresarial. La formación en emprendimiento dentro de las instituciones educativas desempeña una función crucial al preparar a los estudiantes para desenvolverse en un entorno laboral en constante evolución y al proporcionarles las herramientas esenciales (p.5).

Lo señalado por las autoras, pone de manifiesto lo expresado por los versionantes. En este sentido, el versionante V2OV expresa: “esto conlleva a la generación de ideas, como emprendedores en la realización de algún producto tangible que, de solución a la problemática detectada, y a su vez esto puede generar ganancias económicas a la institución o comunidad educativa”. (Cuadro 2, L72 hasta L76). Igualmente, V3GG comenta: “Son estrategias pedagógicas, enmarcados en el aprender haciendo de los estudiantes, porque lo que se busca es que el muchacho tenga un oficio para el futuro” (Cuadro 2, L136 hasta L138); y agrega V1NH: “permiten vincular el área educativa con lo productivo, donde los estudiantes pueden llegar a convertirse en emprendedores, útiles para la comunidad en general”. (Cuadro 2, L3 hasta L6).

A partir de mi experiencia como docente e investigadora, observé con preocupación una tendencia hacia la mayor participación de docentes de ciencias naturales, en proyectos productivos. Esta situación me lleva a reflexionar sobre las

posibles razones, detrás de la menor participación de colegas de otras áreas, tales como: falta de motivación, desconocimiento o resistencia al cambio, entre otros. Ello evidencia la urgente necesidad de revisar, y mejorar las políticas educativas, con especial énfasis en el currículo. En este sentido, en el gráfico 19, se visibiliza el fomento de la cultura emprendedora, vinculada con los proyectos productivos, para la enseñanza de calidad.

Gráfico 19.

Fomento de la cultura emprendedora, vinculada con los proyectos productivos, para la enseñanza de calidad.



Fuente: Briceño (2025).

La mirada crítica del docente: desafíos y limitaciones

Este segundo hallazgo relevante, surgió del análisis de los discursos de los versionantes, revelaron una visión crítica sobre los proyectos productivos, que identificaron diversos desafíos y limitaciones. Esta perspectiva, en línea con los postulados de Leibovich y Schufer (2002), ponen de manifiesto la complejidad de los contextos institucionales, y la necesidad de abordar los obstáculos que surgen en la práctica al señalar:

Entre los factores que provocan un sentimiento de incomodidad del docente respecto a su trabajo, están la ampliación del rol del docente, la incongruencia que existe entre lo que tiene que enseñar y la realidad de vida del alumnado, el salario que reciben, la presión existente por estar actualizado y los estereotipos y expectativas sobre el docente. Otras circunstancias son referidas a aspectos institucionales, como la falta de reconocimiento de las horas extra trabajadas, falta de claridad en las normas y miedo de perder el trabajo (p.114).

Lo citado por el autor, me llevó a reflexionar sobre estos factores que representan un problema complejo, y causan malestar docente. Por un lado, experimentaron una creciente sensación de sobrecarga laboral, producto de la ampliación en sus funciones, y la exigencia de estar constantemente actualizados sin lineamientos claros. Además, del abismo entre los contenidos curriculares y la realidad social de los estudiantes, generó un sentimiento de frustración y desorientación. Por otro lado, las condiciones laborales precarias, la falta de reconocimiento institucional y la inseguridad laboral contribuyeron a crear un clima de trabajo desmotivador.

Estos factores, tanto individuales como institucionales, no solo afectaron el bienestar de los docentes, también produjo un impacto negativo en la calidad de la educación, al generar un ambiente de trabajo poco estimulante y desfavorable para el desarrollo profesional. Al respecto, fragmentos de relatos de los versionantes, V1NH: “creo que se debería asesorar a los docentes en cuanto a los proyectos productivos” (Cuadro 2, L14 hasta L15). Lo anterior lo complementa V2OV, quién comenta que: “no existe una capacitación por parte del MPPE, para trabajar todos los docentes en una misma línea, con una planificación integral en las áreas de formación” (Cuadro 2, L89 hasta L91). Asimismo, la docente V3GG manifestó:

Existen varios factores que afectan para realizar estos proyectos con mayor disposición, hay resistencia al cambio por parte de algunos docentes, o quizás la mayoría, ya que para nadie es un secreto que, esto es debido a la insatisfacción salarial, desactualización en formaciones pedagógicas, falta dotación de materiales y recursos tecnológicos. Yo soy docente, y he dicho que en esta profesión no nos hacemos ricos o adinerados dando clases, es una satisfacción personal (Cuadro 2, L178 hasta L186).

En concordancia, con los relatos de los docentes, y su perspectiva con relación a los proyectos productivos, los autores Elías, Bareiro et.al. (2021) enfatizan: Para que el educador profesional pueda realizar su labor formativa con excelencia, es indispensable que opere en condiciones laborales óptimas. Sin lugar a dudas, la mejora de las condiciones laborales docentes es una inversión en la calidad educativa, ya que permite a los profesionales de la educación, desarrollar su labor con mayor eficacia y satisfacción. De la misma manera, Velazco (2021) lo ratifica:

Pero en la actualidad, el maestro de las escuelas de educación escolar básica, por lo general, debe cumplir su trabajo en un contexto totalmente desfavorable, lidiando con factores adversos como la superpoblación de alumnos en las salas de clase, la falta de provisión de suficientes materiales didácticos, constantes presiones provenientes tanto del comportamiento de los alumnos, como así también de los mismos padres; y esto muchas veces, sin siquiera poseer el apoyo de los directivos de las instituciones (p. 3).

De acuerdo a lo expresado por el autor, y los relatos de los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Irigorry, pude conocer que, los profesionales de la educación estamos sumergidos en un contexto laboral cada vez más desafiante y limitante; donde actúan factores, tales como: la desinformación de lineamientos para el desarrollo de los proyectos, la sobrecarga de alumnos por aula, la escasez de recursos materiales, la falta de apoyo institucional y nula participación de los representantes en los proyectos, generando un ambiente laboral estresante y poco propicio para el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad.

Además, se suman las presiones provenientes de estudiantes, familiares, y directivos, la desmotivación y apatía de algunos estudiantes, como factores complementarios que contribuyen a incrementar el desgaste profesional de los docentes. Toda esta situación no solo afecta el bienestar de los educadores, sino que también compromete la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Los desafíos y

limitaciones están reseñadas en el gráfico 20, de acuerdo al hallazgo encontrado en la investigación.

Gráfico 20:

La mirada crítica del docente: desafíos y limitaciones.



Fuente: Briceño (2025).

El rol del docente tutor, y su impacto en el aprendizaje significativo de estudiantes

Para que la educación sea significativa, es necesario establecer vínculos estrechos entre la escuela, la familia y el entorno productivo. Al personalizar los procesos

de enseñanza y brindar apoyo individualizado, los docentes contribuyen a que los estudiantes integren sus experiencias escolares y extraescolares, para construir proyectos de vida más completos y autónomos. La tutoría es una responsabilidad adquirida que demanda un gran compromiso, en conjunto con los estudiantes, desde el inicio hasta la fase final del proyecto.

El nivel de educación media general, es un período fundamental en la vida de los adolescentes, ya que en esta etapa se construyen los cimientos para su futuro. Más allá de la adquisición de conocimientos académicos, esta etapa debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, además de fomentar el crecimiento personal, social y emocional, y prepararlos para tomar decisiones informadas sobre su trayectoria académica y profesional. El docente, en su rol de tutor, juega un papel crucial en este proceso, como acompañante de sus estudiantes, y brindándoles el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial. Con referencia a lo anterior Ávila (2023) comenta:

La tutoría es una disciplina transversal que aborda diversas temáticas relacionadas con la información, la orientación y la formación del alumnado; de esta manera, podemos afirmar que la tutoría es ante todo una acción vinculante que impulsa el aprovechamiento escolar y el desarrollo integral del alumnado, ya que lo enlaza con recursos educativos y de apoyo para su buen desempeño académico (p.12).

La presente cita, me llevó a pensar y a reflexionar que, la tutoría es un proceso de interacción, dedicación, seguimiento, y acompañamiento personalizado que busca potenciar el desarrollo integral del estudiante, y el conocimiento de ambos. A través de la orientación, el apoyo y la conexión con diversos recursos, la tutoría facilita el aprendizaje significativo, la motivación, la confianza, el desarrollo de habilidades, y el bienestar emocional de los estudiantes, para alcanzar sus metas académicas y personales.

Los docentes emergieron como figuras clave en los proyectos productivos, asumiendo roles multifacéticos que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. Los docentes les asignaron los calificativos de: V1NH: “El papel del docente debería ser, además de tutor como guía en los proyectos” (Cuadro 2, L55 hasta 56), orientan a los estudiantes en la definición de objetivos, y en la elección de estrategias. V2OV: “Docente asesor”. (Cuadro 2, L129), brindan apoyo personalizado y

realimentación constructiva. V2OV: “Docente investigador” (Cuadro 2, L129); fomentan la curiosidad, y el espíritu crítico, promoviendo la búsqueda de soluciones innovadoras. V3GG: “Docente acompañante”. (Cuadro 2, L208), crean un ambiente de aprendizaje significativo, y colaborativo donde los estudiantes se sienten motivados a desarrollar todo su potencial.

Esta participación activa en todas las fases del proyecto, desde la planificación hasta la evaluación, permitió a los docentes no solo transmitir conocimientos teóricos, sino también desarrollar competencias prácticas y habilidades que los estudiantes a futuro pueden aplicar en su vida profesional. Al participar activamente en todas las fases del proyecto, los docentes implementaron de una manera cónsona el enfoque pedagógico basado en proyectos, donde los estudiantes aprenden haciendo y desarrollar un sentido de propósito y relevancia en su aprendizaje. Lo reafirma la docente V3GG: “Son estrategias pedagógicas, enmarcados en el aprender haciendo de los estudiantes, porque lo que se busca es que el muchacho tenga un oficio para el futuro”. (Cuadro 2, L36 hasta 138).

En otro orden de ideas, es necesario que el docente incorpore igualmente en sus acciones pedagógicas la investigación, y lo manifiesta Cantillo (2023):

Hay que pensar en la actividad investigativa, en la educación básica secundaria, es estimular las competencias investigativas de los docentes para problematizar, indagar, describir, caracterizar y sistematizar la realidad del contexto educativo de los estudiantes en la búsqueda permanente de alternativas innovadoras de enseñanza que permitan crear nuevos conocimientos y nuevas formas de abordar los procesos educativos (p.21).

En la anterior cita, el autor plantea la necesidad de estimular las competencias investigativas de los docentes, como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la educación. Al fomentar la investigación en los docentes, se les brinda la oportunidad de convertirse en agentes de cambio y de transformar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, el docente tiene la función de estimular y enseñar a investigar a sus estudiantes, con el propósito de contribuir en la formación integral de los estudiantes, y de llevar a cabo de manera satisfactoria el proyecto a desarrollar.

Por lo tanto, los resultados obtenidos permiten afirmar que el docente tutor desempeña un papel fundamental en el desarrollo de proyectos productivos, al identificar

las debilidades de los estudiantes y brindarles el apoyo necesario para superarlas, especialmente en áreas como la redacción y la escritura. Se evidencia la necesidad de docentes tutores que, a través de una constante reflexión sobre su práctica pedagógica, sean capaces de diseñar estrategias de apoyo que promuevan el desarrollo de competencias investigativas y el aprendizaje significativo de los estudiantes en educación media general.

Los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry señalaron la necesidad de una supervisión constante por parte del cuerpo directivo, tal como lo plantea la docente V1NH “También, debería existir una supervisión constante, por parte del cuerpo directivo para que se lleven a cabo correctamente los proyectos” (Cuadro 2, L64 hasta L66); para garantizar el éxito de los proyectos educativos. Esta supervisión se vuelve fundamental para motivar a los docentes y asegurar que se implementen las estrategias necesarias, desarrollar las competencias investigativas en los estudiantes, especialmente considerando los desafíos y necesidades actuales del contexto educativo.

Asimismo, para fomentar una cultura emprendedora en los estudiantes de educación media, es fundamental promover proyectos que vinculen la teoría con la práctica. A través de estos proyectos, los estudiantes pueden desarrollar habilidades como la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, al tiempo que construyen conocimiento de manera significativa. El docente, en su rol de tutor, asesor o investigador, juega un papel crucial en este proceso, lo que proporciona el apoyo necesario para que los estudiantes puedan superar desafíos y alcanzar sus metas. Al fomentar una cultura de innovación y emprendimiento, se prepara a los estudiantes para enfrentar los retos del futuro y convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

Finalmente, y a través del análisis hermenéutico de las interacciones con los docentes del Liceo Nacional Mario Briceño Iragorry, pude desentrañar la riqueza y complejidad de sus perspectivas sobre los proyectos productivos. Al analizar sus discursos, identifiqué que los docentes valoran estos proyectos como una oportunidad para desarrollar en los estudiantes habilidades, tales como: la creatividad, el emprendimiento, y el pensamiento crítico. Esta comprensión profunda permitió diseñar intervenciones pedagógicas más personalizadas y significativas, que no solo respondan a las necesidades de los estudiantes, sino que también promuevan una cultura de

innovación y colaboración en la institución. En el gráfico 21 se presenta la ilustración: el rol del docente tutor, y su impacto en el aprendizaje significativo de estudiantes.

Gráfico 21:

El rol del docente tutor, y su impacto en el aprendizaje significativo de estudiantes.



Fuente: Briceño (2025).

SECCIÓN VI

REFLEXIONES FINALES

Al culminar esta travesía investigativa, es pertinente ofrecer algunas reflexiones finales. Inevitablemente, miro hacia atrás y visualizo el camino recorrido hasta este punto. Esto me invita a reflexionar sobre las experiencias de los docentes en su vida cotidiana laboral. Como investigadora y punto de partida de esta investigación, pude vivenciar directamente sus perspectivas al indagar y profundizar en los significados que atribuyeron a los proyectos productivos en el L.N. Mario Briceño Iragorry. Mis intencionalidades era conocer, interpretar, comprender y reflexionar la realidad tal como se evidenció, y se construyó a partir de la interacción social que emergió en la narrativa de los versionantes, de donde surgieron los hallazgos de este estudio.

En mi rol como investigadora me llevó a sumergirme de nuevo en cada relato de los versionantes, un proceso esencial para descifrar e interpretar a fondo sus prácticas cotidianas en el contexto escolar. De esta inmersión surgieron una serie de reflexiones sobre los significados que ellos les atribuyeron a los proyectos productivos en el L.N. Mario Briceño Iragorry, Barquisimeto, Estado Lara. En esta sección, encontrarán mis propias percepciones sobre sus discursos, como la riqueza de mi experiencia al interactuar directamente con ellos.

La elaboración de las reflexiones en esta investigación comenzó con la transcripción de las entrevistas en profundidad. Posteriormente, los contenidos se organizaron en una matriz, asignándoles categorías y subcategorías. Este proceso se complementó con la triangulación de la información, contrastando los testimonios de los participantes, obtenidos mediante las entrevistas, con los trabajos de autores que han

abordado la temática. A esto se sumó mi propia reflexividad como investigador. Mi interés principal siempre fue ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, buscando una mayor vinculación entre la realidad educativa y el entorno social. Considerando lo expuesto anteriormente, se presentan a continuación los hallazgos que surgieron del proceso reflexivo en el marco de esta investigación:

Se evidenció que los docentes tienen clara la definición de proyectos productivos. Estos proyectos los ubicaron directamente dentro de la categoría de cultura de emprendimiento y los asociaron sin reservas con el concepto de emprendimiento. Esta conexión es fundamental, ya que la cultura de emprendimiento es la base poderosa que determina la vitalidad y dirección del emprendimiento en cualquier sociedad.

Al vincular lo educativo con lo productivo, se trasciende el modelo tradicional de enseñanza para adoptar un enfoque de aprendizaje basado en proyectos, que no solo facilita una comprensión más profunda de los contenidos, sino que también equipa a los estudiantes con las herramientas, la mentalidad necesaria para ser actores proactivos, valiosos en el mercado laboral y en la sociedad en general. Es una estrategia que reconoce que el conocimiento es más poderoso cuando se puede aplicar y cuando contribuye a la creación de valor.

Para los docentes, la categoría calidad educativa representó un concepto multidimensional dentro de los proyectos productivos. Según sus manifestaciones, estos proyectos promueven el desarrollo de habilidades y valores, incluyendo el aprendizaje de un oficio, diversas experiencias de aprendizaje y la construcción del conocimiento para un aprendizaje significativo, todo ello en una integración de áreas. Asimismo, incentivaron las competencias investigativas en los estudiantes. En esencia, los docentes conciben la calidad educativa como un proceso de enseñanza-aprendizaje que busca el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos críticos, responsables y productivos en la sociedad.

La calidad educativa depende fundamentalmente en gran medida de tener buenos profesores, dado el papel que desempeñan y las constantes transformaciones de su rol profesional impulsadas por los cambios sociales. Por ello, en mi reflexión como investigador, la capacitación constante del docente es fundamental. Los relatos de los propios educadores revelaron una desconexión entre su formación inicial y las realidades

del aula. Con frecuencia, la formación continua por parte del MPPE es esporádica, no siempre abordan los desafíos reales que enfrentan y, en ocasiones, los programas de capacitación no se adaptan a las metodologías pedagógicas innovadoras.

Los docentes expresaron que la implementación de los proyectos productivos trajo consigo una serie de desafíos significativos, y la misma surgió como subcategoría, precisaron en sus relatos que existe la imperante necesidad de una mayor integración por parte de los padres y representantes en las actividades académicas de sus hijos. Esta participación activa no solo fortalecería el proceso educativo, sino que también brindaría un apoyo fundamental a la labor docente.

Otro punto importante, que los educadores señalaron fue la falta de capacitación específica para llevar a cabo estos proyectos productivos. Sin las herramientas pedagógicas y los conocimientos técnicos adecuados, los docentes se encontraron en una posición de desventaja para guiar eficazmente a los estudiantes. En mi apreciación a estos desafíos sugiero que los proyectos productivos realmente cumplan su propósito y potencien el aprendizaje, es indispensable invertir en programas de formación docente que aborden estas carencias. Superar estos obstáculos es vital para el éxito en la calidad educativa.

Otra categoría que emergió de las narrativas de los docentes en la investigación se denomina Limitaciones, con un número significativo de subcategorías entre las cuales destacaron: el método de enseñanza tradicional, desinformación en los lineamientos, inconsistencia curricular, condiciones laborales de los docentes, sobrepoblación de estudiantes para asesorar, apatía estudiantil que dificultaron el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. La realidad educativa en el contexto del Liceo Nacional Mario Briceño Irigorry, se vió marcada por una serie de desafíos interconectados que impactaron directamente en la práctica docente y el éxito de iniciativas en los proyectos productivos.

La persistencia del método de enseñanza tradicional es un obstáculo significativo, que a pesar de las reformas buscaron enfoques más participativos y productivos, la inercia del aula a menudo mantiene prácticas pedagógicas arraigadas en la transmisión unidireccional del conocimiento. Esto se agravó con la desinformación en los lineamientos ministeriales; la falta de claridad o la interpretación ambigua de las

directrices que generó confusión entre los docentes, quienes no siempre contaron con la capacitación o el acompañamiento necesario para implementar los cambios propuestos.

Aunado a esto, la inconsistencia curricular es un problema recurrente. Los planes de estudio, aunque bien intencionados, a menudo presentaron brechas o desarticulaciones que dificultaron su aplicación coherente en el aula. Esto, sumado a las condiciones laborales de los docentes —caracterizadas por salarios bajos, falta de recursos y, en ocasiones, sobrecarga administrativa—, impactaron directamente en su motivación y capacidad para innovar.

La sobrepoblación de estudiantes para asesorar es otro factor crítico. Un número excesivo de estudiantes por docente limita la atención individualizada, el seguimiento de proyectos y la realimentación efectiva, fueron elementos importantes para el éxito de metodologías activas. Finalmente, la subcategoría: apatía estudiantil que emergió como una consecuencia de estos factores. Si los estudiantes no percibieron la relevancia del aprendizaje, si el ambiente no fue estimulante, o si la metodología no los involucró activamente, es natural que su motivación haya disminuido.

Reflexionar sobre estos puntos me llevó a comprender que la transformación educativa no es solo un asunto de diseño curricular, sino de una compleja interacción de factores sistémicos que requieren atención integral para que las iniciativas pedagógicas, como los proyectos productivos, puedan realmente florecer y cumplir con su propósito de formar ciudadanos preparados para la vida y el trabajo

En mi apreciación y desde mi interpretación asumí que, para superar estas limitaciones es necesario implementar cambios que promuevan la flexibilidad en la enseñanza, la claridad en los lineamientos, coherencia curricular, el apoyo y promoción de la motivación docente y estudiantil. La innovación pedagógica, la tecnología educativa, la colaboración entre docentes, estudiantes y la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores; son estrategias claves para mejorar la calidad de la educación.

Dentro de la categoría ecosistema de aprendizaje, surgieron las subcategorías: aprendizaje significativo, especialista en el área, rol del docente asesor o tutor. Cabe destacar que un ecosistema de aprendizaje va más allá del aula tradicional para describir un entorno dinámico y complejo donde el aprendizaje ocurre a través de la interacción

de diversos elementos interconectados. Al igual que un ecosistema natural, es un sistema vivo y en evolución lo que incluye: actores, recursos, procesos, cultura, contexto. El conocimiento se construye colaborativamente, y se valora la autonomía del estudiante, la personalización del aprendizaje y la conexión con problemas y situaciones del mundo real. El objetivo consiste en fomentar un aprendizaje continuo, y adaptable a las necesidades cambiantes de los individuos y la sociedad.

En cuanto a las subcategorías que emergieron de las narrativas de los versionantes, se pudo visibilizar un entorno vivo y dinámico donde los elementos se encontraban interconectados. Mediante la interacción de estos, se dieron paso a diversas experiencias de aprendizaje que los estudiantes obtuvieron en sus clases de proyectos. En estas, construyeron sus conocimientos, desarrollaron sus habilidades, aumentaron su motivación y se prepararon para la vida. Además, los docentes manifestaron sus buenas vivencias como especialistas en cada área de formación. Igualmente, pude evidenciar que los docentes tienen claridad en su rol como tutor, asesor, acompañante, guía e investigador en los proyectos productivos.

Asimismo, para que el aprendizaje sea significativo, los estudiantes deben conectar la información nueva con sus conocimientos existentes. No basta con memorizar datos aislados; es fundamental comprender su sentido y relevancia, integrándolos de manera lógica y coherente. De igual forma, el especialista en el área es un profesional con un conocimiento sólido y profundo en un campo específico. Dentro de un ecosistema de aprendizaje, este rol fue crucial porque su experiencia fue necesaria para guiar a los estudiantes en temas complejos y avanzados.

Por consiguiente, lo anterior me lleva a comprender y reflexionar sobre la gran misión y responsabilidad que los docentes asumimos con los proyectos productivos. En nuestro papel de asesores, tutores, acompañantes, guías, investigadores y orientadores, trazamos un camino de enseñanza que conduce a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo. Todo esto con la finalidad de contribuir a su formación integral, sumando las diversas experiencias obtenidas a lo largo de nuestra práctica pedagógica.

La capacitación permanente del docente debe articularse con procesos de reflexión constante sobre su práctica pedagógica. Este examen permite al profesor

revisar sus experiencias, saberes y supuestos acerca de su labor, lo que a su vez lleva a analizar la teoría implícita de su enseñanza, sus esquemas de funcionamiento y sus propias actitudes, que actúan como el motor que orienta la conducta individual.

Esta investigación me brindó la oportunidad de explorar algunos de los significados que los docentes atribuyeron a los proyectos productivos. Abrí una ventana a un objeto de estudio tan vasto y complejo como los significados mismos. Mi comprensión de las perspectivas de los docentes es más clara, pero persisten importantes incógnitas que proporcionan una base para estudios posteriores. Los significados que encontré en este estudio revelan el sustento que subyace a la práctica pedagógica de profesores que vivieron la experiencia de un proceso de enseñanza con proyectos productivos. Si bien esta investigación tuvo ciertas limitaciones, su valor radica en ser un aporte al entendimiento de cómo los profesores como sujetos sociales, estamos inmersos en estas dinámicas.

Finalmente, esta investigación reveló los desafíos y limitaciones cotidianas que enfrentan los docentes con el nuevo plan de estudios, especialmente en lo que respecta a proyectos productivos. Pude percibir y dar sentido a las experiencias de los docentes, lo que permitió identificar las bondades y debilidades de estos proyectos en el marco del nuevo currículo. Es imperativo que las autoridades educativas reconozcan estas problemáticas para que sus decisiones acorten la desconexión entre la realidad escolar y las directrices del nuevo plan de estudios.

REFERENCIAS

- Alcalay, L., Flores, A., Millicic, N., Portales, J. & Torretti, A. (2005). *Familia y escuela ¿Una alianza posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes*. Psykhe, 12(2), 101-110.
- Álvarez, F. (2017). *El clima institucional como factor determinante en el rendimiento académico de los alumnos de la Institución Educativa Técnico Industrial Simona Duque del Municipio de Marinilla*. Universidad De Antioquia. Maestría En Educación, Gestión, Evaluación Y Calidad.
- Angulo E. (2011). *Política Fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Sinaloa. Facultad de Contaduría y Administración. Culiacán, Sinaloa, México
- Amaro, J. (2022). *Las percepciones de los docentes sobre sus prácticas educativas en la educación intercultural bilingüe en una escuela rural de la comunidad de Chila, Apurímac*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima – Perú.
- Ariza, et. al. (2023). *Proyectos pedagógicos productivos, una experiencia educativa interdisciplinar en la sede rural Iló Grande del municipio de Villeta Cundinamarca*.
- Asamblea Nacional (2021). *Ley para el Fomento y Desarrollo de Nuevos Emprendimientos*. Obtenido de Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela: Disponible en: <http://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-para-elfomento-y-desarrollo-de-nuevos-emprendimientos-20211116202828.pdf>
- Añazco, L., Jara, D. (2021). *Exceso de estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial* [Tesis de licenciatura en Educación Inicial] Universidad Técnica de Machala. <https://n9.cl/nje7c>
- Ávila S., (2023). *La tutoría en la UNAM como una acción vinculante*. Universidad Nacional Autónoma de México C.U., Primera edición. México.
- Ayala, R. (2008). *La Metodología Fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el Campo de la Investigación Educativa. Posibilidades y Primeras Experiencias*. Revista de Investigación Educativa [Revista en línea], Disponible. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>. Archivo PDF
- Bisquerra, R. (1996). *Método de investigación educativa: guía práctica. Procesos de Investigación*. Barcelona, España: CEAC.
- Bonilla E. y Rodríguez P. (2005). *Más Allá del Dilema de los Métodos*, Colombia: Nomos.
- Buendía E., Colás B. y Hernández P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGrawHill.
- Bracamonte R. (2015). *La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica*. Revista ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio –

Diciembre 2015/ pp.132-139. ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153.

- Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 2edición.
- Brito L. (2018). *Cambios en la enseñanza de los proyectos a partir de un plan de formación pedagógica*. Universidad Rafael María Baralt. Horizontes. [Revista de Investigación en Ciencias de la Educación] Disponible: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v2i5.42>enero-marzo, 2018Volumen 2 / No. 5pp. 22-37www.revistahorizontes.org [Consulta: 2022, Marzo 02].
- Briones G (1990). *La Investigación Social y Educativa, Módulo 2 del curso de educación a distancia, Formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá: Secretaría A. Educativa del Convenio Andrés Bello.
- Cáceres J. (2021). *Lineamientos teóricos sobre la práctica pedagógica de los proyectos productivos en la educación primaria desde la perspectiva del docente especialista*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". San Cristóbal.
- Calvo, M^a., Verdugo, M., & Amor, A. (2016). *La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva*. [Family involvement is a prerequisite for inclusive schools]. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>.
- Cantillo-Muñoz, F. (2023). *Las Competencias Investigativas desde la Práctica Pedagógica Docente en la Educación Básica Secundaria*. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(1), 19-28. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.364>.
- Carruyo, J. (2007). *Conversando con tutores y asesores de tesis*. Mérida: Ediciones Los Andes.
- Cepeda, Nora. (1997) *Por qué y para qué la capacitación docente*. Tarea. Revista de Educación y Cultura. 40, 14-19. Perú.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5908. Extraordinario, febrero 19, 2009.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5453. Extraordinario, marzo 24, 2000.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5453. Extraordinario, julio 24, 2024.
- Córdoba H. (2017). *Investigación cualitativa*. Bogotá D.C. Fundación universitaria del área andina. Colombia.
- Cosme, J. (2016). *Emprender: El objetivo que marca tu rumbo, el camino se hace día a día*. Barcelona, España: ICB.
- Chavarría, X. y Borrel, E. (2018) *Calidad educativa. Concepto, sistemas de aseguramiento y evaluación*. Universitat de Catalunya. España – Barcelona.
- De La Rosa J. Amador A. (2021). *El proceso de resignificación de la praxis docente y curricular desde la perspectiva de la implementación de los proyectos pedagógicos productivos en la IEC Urbano Molina Castro*. Universidad de la Costa. Barranquilla, Atlántico – Colombia.

- Díaz, Carlos R. (1993) *Actualización docente para renovar la escuela. En cuadernos de educación continua*. Toluca, México; CCECMEM.
- D'olivares Durán, N. & Castebianco Cifuentes, C.L. (2019). *Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media*. Rev. Humanismo y Sociedad, Vol. 7 N° 1, rhs_humanismoysociedad@uniremington.edu.co Documento en línea: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/617/6172927001/>.
- Elías, R., Bareiro, L., Walder, G., & Paradedda, M. (2021). *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: el Caso de Paraguay*. Organizadores (as) Dalila Andrade Oliveira Edmilson Pereira Junior Ana Maria Clementino, 343.
- Espíndola, M. (2022). Importancia del desarrollo de la competencia en investigación en el estudiante de nivel superior. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagú*, 9(18), 36-41. doi: <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18>.
- Fernández A. (2016). *El sentido de la investigación cualitativa*. Escuela abierta. Departamento de Educación. Universidad Isabel I. ISSN: 1138-6908. Disponible en: https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf.
- Ferreira, M. (2018). *Constructo didáctico de la geometría. Una visión de cambio y transformación en la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias de la Educación. Bárbula, Venezuela. Documento disponible en: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/5852/mferreira.pdf> sequence=2. [15/07/2020].
- Flores, I., González, G. y Rodríguez, C. (2013). *Estrategias de enseñanza para abatir la apatía del alumno de secundaria*. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(1).
- Franco A. (2021). *Percepciones de la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural La Arenosa, sobre la importancia de implementar Proyectos Pedagógicos Productivos en contextos rurales colombianos*. Trabajo de Grado Maestría en Educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios. El Bagre – Antioquía.
- Franco E. (2023). *Valores y Espíritu emprendedor y la relación con pedagogía*. Revista Educare. Volumen 27 N° 1. Abril 2023.
- Freire J. (2013). *Ecosistema de Aprendizaje. La aventura de aprender*. Instituto de Tecnologías educativas y de formación del profesorado. España.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme. Salamanca. España.
- Galicia, A. (2002). *Actitud del docente de la I etapa, ante la nueva propuesta curricular*. [Resumen en línea]. Trabajo de Grado no publicado, Universidad Nacional Año VII. Vol. VII. N°12. Enero – Junio. 2021 Abierta, Santa Ana de Coro. Disponible: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t35049.pdf> [Consulta: 2018, Julio3].
- Galván y Siado /2021). *Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante*. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología. Año VII. Vol. VII. N°12. Enero – Junio. 2021. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Santa Ana de Coro. Venezuela.
- García, P. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica. Políticas y estrategias para la concreción del derecho a la educación en contextos de desigualdad y exclusión*. Homo Sapiens Ediciones.

- Gergen, K. J. (1985). *El movimiento construccionista social. En la psicología moderna*. Psicólogo americano N° 40 Págs. 266-275.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.comminit.com/es/node/149894> [Consulta: 2024, Agosto 27].
- González L. (2023). *Los Proyectos Socio Productivos y la Praxis Pedagógica: Visión Teórico-Empírica desde la Situación Problemática*. Revista arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela) ISSN: 2244-8330 Depósito Legal: ppi201002LA3492 / Número 60 marzo-abril 2023 [páginas 115-129] Fecha de Recepción: 25 octubre 2022/ Fecha de Aceptación: 19 enero 2023.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007) *La investigación educativa en el hacer docente*. Laurus, vol. 13 (23), 279-309. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Hernández, G. (200). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. Perfiles Educativos. XXX, (122), 38-77. Recuperado en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211181_003.pdf.
- Google maps (2025). Mapa de Venezuela (Mapa).
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1991). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Madrid: Editorial Aka.
- Guédez A. y Ruiz C. (2022). *El significado de la escuela como construcción social contextualizada en la identidad colectiva campesina; Caso de estudio: en el sector rural*. Revista científica Dominio de las Ciencias. Vol. 8, núm. 3. Julio-Septiembre, 2022, pp. 3-14. ISSN: 2477-8818.
- Gutiérrez (2013.). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje cooperativo en educación primaria*. Universidad de Granada.
- Jaik, A. (2013). *Competencias investigativas: Una mirada a la Educación Superior* (1st ed.). Instituto Politécnico Nacional CIIDIR Unidad Durango. [Documento en línea]. Disponible: <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>.
- Kuhn, T (1971). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- La Cueva A. (2012). *Proyectos estudiantiles en el liceo: experiencias y reflexiones de docentes*. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela Caracas Recibido: 11/09/2012 Aceptado: 08/11/2012.
- Leibovich, N. y Schufer, M. (2002). *El "malestar" y su evaluación en diversos contextos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lerma, A. E. (2007). *Mida su estatura como emprendedor*. Organización y Dirección. 59-63.
- Ley Orgánica de Emprendimiento e innovación del 28 de Febrero de 2020.
- Ley Orgánica de Educación. (Gaceta Oficial N° 5.929) Extraordinario del 15 de agosto de 2009). La Asamblea Nacional. de la República Bolivariana de Venezuela.
- Ley para el Fomento y Desarrollo de nuevos Emprendimientos. Gaceta Oficial N° 6.842 Extraordinario del 16 de Septiembre de 2024.

- Ley para el Fomento y Desarrollo de nuevos Emprendimientos. Gaceta Oficial N° 6.566 Extraordinario del 15 de Octubre de 2021.
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1991). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. [Documento en línea]. Disponible: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/guba_y_lincoln_competencia_de_paradigmas_en_la_inv.cuali..pdf [Consulta: 2015, Julio 20].
- Magnabosco, M. (2014). *El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual teóricas*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337832618002.pdf> [Consulta: 2019, Diciembre 7].
- Marín L., A., Hernández R., E., & Flores Q., J. (2016). *Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 1 (1). [fecha de Consulta 5 de Diciembre de 2024]. ISSN. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576866905006>.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf [Consulta: 2019, Julio 5].
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1955832&pid=S2307-7999201900010001 [Consulta: 2024, Abril 01].
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico práctico. México: Editorial Trillas. [Documento en línea]. Disponible: <https://profeinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf>.
- Martínez, M. (2006). *Conocimiento Científico General y Conocimiento Ordinario*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Cinta moebio 27: 219-229. [Documento en línea]. Disponible: <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25937/27250>.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas. Primera edición. Editorial Trillas. S.A. de C.V.
- Martínez, M. (2001). *Necesidad de un Nuevo Paradigma Epistémico*. En AA.VV. "Las Ciencias Sociales: Reflexiones de fin de siglo. Caracas, UCV, Trópykos, pp. 51-69.
- Martínez, M., (2000). *La investigación acción en el aula, Agenda académica*. Volumen 7, N° 1. [Documento en Línea] Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/investigacionaula> [Consulta: 2022, Mayo 02].
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. 2da. Edición. México. Trillas.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Primera edición. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España. [Documento en Línea] Disponible: <http://maxwell-diseno-de-investigacion-cualitativav%202019.pdf>. [Consulta: 2023, Diciembre 02].
- Méndez, A. (2012) *La complejidad de los saberes haceres docentes de la rutina a la cotidianidad. Visión del ser que construye el saber y el saber hacer*. Barquisimeto Venezuela: Editorial Horizonte, C.A.

- Méndez G. (2014). *Fenomenología – hermenéutica en Paul Ricoeur. Una integración para el abordaje de lo real*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Mendoza Suárez, N. (2008). *Los planos del conocimiento y el trabajo de grado de maestría*. Material de apoyo dictado en el curso de Paradigmas y Momentos Escriturales en Investigación. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2023). *Resolución mediante la cual se dicta el Plan de Estudio para la Educación Media General en la Mención de Ciencia y Tecnología*. Gaceta Oficial N° 42.738 del 19 de Octubre de 2023.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2018). *Procesos de transformación curricular para la Educación Media General en la modalidad jóvenes y adultos*. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. Venezuela. Documento extraído de la base de normativas y políticas del SITEAL. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *El Etiano Socialista. Proyectos Socioproductivos. Líneas Orientadoras de Proyectos Socioproductivos en Educación Media*. Disponible en: <https://etianosocialistadigital.files.wordpress.com/.../ICadnesorientador...Caracas.ministerio> del Poder Popular para la Educación (2018). Viceministerio de Educación Media. *Pedagogía productiva: Retos y alcances en educación media general*. Orientación pedagógica N° 2.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006). *Liceos Bolivarianos. Adolescencia y Juventud para el Desarrollo Endógeno y Soberano. Construcción del Currículo y Teoría Pedagógica Nacional*. Caracas-Venezuela.
- Monistrol, O. (2016). *Técnicas de generación de información en investigación cualitativa (I)*. En C. Calderón, F. Conde, M. J. Fernández de Sanmamed, O. Monistrol, M. Pons, E. Pujol y A. Sáenz de Ormijana (Eds.), *Curso de Introducción a la Investigación Cualitativa: Máster de Investigación en Atención Primaria*. Barcelona, España: Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria/Universidad Autónoma de Barcelona/Fundación Doctor Robert. Recuperado de <https://www.semfyec.es/biblioteca/ud4-curso-de-introduccionla-investigacion-cualitativa-en-atencion-primaria/>.
- Monje C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Neiva.
- Palella y Stracruzzi (2017) *Metodología de la Investigación*. Ediciones Rojo. Colombia.
- Peralta (2015). *Estudio de caso: experiencia en proyectos productivos en educación para el trabajo en electricidad y electrónica en la institución educativa, comandante Leoncio Martínez Vereau región Cajamarca en Lima – Perú*. Trabajo de grado.
- Pérez, A. (2010). *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 68, 37-60.
- Pérez G., Iturralde C. (2024). *Pedagogía transformadora desde el aprender haciendo*. 593 Digital Publisher CEIT, 9(2), 807-815, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2403>. Ecuador.
- Peña E. (2017). *Eficacia de los Proyectos Productivos frente a la realidad profesional del docente*. Trabajo de grado. UPEL. Instituto Pedagógico Gervasio Rubio. San Cristóbal.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.

- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Pocovi, G, P. (2004). *Diferencias en investigación cuantitativa y cualitativa*. Revista CANDIDUS. Enero - Marzo 2004 (2), p. 109. Consulta realizada el 25 de noviembre de 2023, [Documento en Línea] Disponible en: http://www.franadasi.com/index.php?option=com_content&view=article&id=54:-diferenciacion-del-proceso-de-investigacion-en-los-enfoques-cuantitativo-y-cualitativo-vo&catid=36:metodologia-de-investigacion&Itemid=62.
- Postolski, G. y otros. (2013). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.
- Pozo, I. (2008). *Los rasgos de un buen aprendizaje. Aprendices y maestros*.
- Quiroz M. (2018). *La cultura de la participación comunal educativa, una mirada interpretativa del colectivo docente en escuelas nacionales de la parroquia Unión Estado Lara*. Tesis doctoral.
- Quispe R. (2017). *Proyectos productivos para desarrollar capacidades emprendedoras en el área de educación para el trabajo en la especialidad de mecánica de producción Caso: alumnos del quinto grado de secundaria de la institución educativa N° 80818 "Jorge Basadre Grohmann" de Florencia de Mora*. Trabajo de grado. Trujillo – Perú.
- Ramírez T. (2023). *Un nuevo diseño curricular para una Educación Media sin profesores, dotación ni laboratorios*. Revista CEPYT UCAB. Politika, Julio 13, 2023.
- Ramírez Y., Ochoa M. & Hechavarría A. (2016). *Del proyecto de vida al proyecto pedagógico productivo: estrategia educativa para su concepción institucional y pedagógica*. Revista Didascálica: Didáctica y Educación, 7(3). Recuperado en agosto 2019 de: [Revista en Línea] Disponible: <https://www.camarapereira.org.co/es/futuros-dirigentes-programa-destacado-comocaso-de-exito-en-liderazgo-social-EV2232> [Consulta: 2022, febrero 18].
- República Bolivariana de Venezuela (2023) *Gaceta Oficial*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Rivera J., y Moreno M. y Durán S. (2019). *Didáctica para la generación de proyectos productivos sustentables*. Corporación Universitaria Rafael Núñez. Cartagena-Colombia. Fundación Universitaria Uicolombo Internacional. Cartagena –Colombia.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Algive.
- Rojas, X. y Osorio, B. (2019). *Criterios de Calidad y rigor en la Metodología Cualitativa*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/337428163_Criteriosurl_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodologia_Cualitativa&ved=2ahUKEwjvLqKrcnuAhXYQjABHXHKAp4QFjAAegQIARAB&usq=AOvVaw1tQJMUo4tGWe1PRktElbPX [Consulta: 2024, Mayo, 13].
- Rojas Soriano, R. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales* (26a. ed.). México: Plaza y Valdés
- Romero C. (2005). *La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa*. Revista de Investigaciones Cesmag Vol. 11 No. 11 (JUN. 2005) p113-118 [Revista en Línea] Disponible: <https://www.researchgate.net/publication/355197283>.
- Romero, H. y Miranda, K. (2015). *Proyectos pedagógicos productivos: aproximaciones a un análisis bibliométrico*. XI seminario internacional del estado rojo. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

- Ruiz A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rusque, A. (2003) *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Valencia – Venezuela – Caracas: Editores Vadell Hermanos.
- Salazar M. y Potes (2024). *Estrategias para el fomento de la cultura del emprendimiento en instituciones educativas públicas*. Revista Academia & Derecho, Año 15, No. 28, 2024, pp. 1-19.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con La Esperanza. Continuidad de la participación comunitaria*. Caracas. Venezuela.
- Sánchez, F. (2012). *Métodos de investigación cualitativa. Registro de propiedad intelectual*. Código: 1209012214910. 01 de sep.
- Santibáñez, D. (2018). *La participación de las familias en la educación inicial y los procesos de aprendizaje de niños y niñas: El esquema clasificatorio de las educadoras y técnicos parvularias*. Departamento Metropolitano de la Universidad de Chile. https://www.researchgate.net/publication/342801890_PARTICIPACION_DE_LAS_FAMILIAS_EN_LA_EDUCACION_INICIAL [Links].
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson. 564 p. http://www.visam.edu.mx/archivos/_LIBRO%206xta_Edicion_TEORIAS_DEL_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Soto, A. (2014). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea-Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.- (1987) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Ed. Paidós. Ibérica S.A.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.- (1994) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Ed. Paidós.
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2017). *Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. [Revista en línea], 65 (2), 332. Disponible:https://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02_329.pdf [Consulta: 2024, Abril 6].
- Trujillo, N. (2016). *Reflexiones sobre el cambio curricular en educación media*. Universidad Central de Venezuela.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. España.
- Velazco S. (2021). *Condiciones laborales de los docentes de la educación escolar básica de la ciudad de Pilar*. Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Pilar, Paraguay.

- Wiesenfeld, E. (2001) *La Teoría Crítica y el Construccinismo: hacia una integración de paradigmas*, en Revista Interamericana de Psicología. Vol. 28, N° 2, pp. 251.264.
- Wiesenfeld, E. (1999). *El lugar del investigador/a en las investigaciones cualitativas*. En revista AVESPO. Volumen XXI, N0. 2. Caracas: Asociación Venezolana de Psicología Social.
- Zamora, H. (2003) *Apuntes para construir una definición acerca del conocimiento en arquitectura. Mapas de lo aprehendido*. Publicado originalmente en: Revista Tecnología y Construcción, Vol. 19, N° 1. Caracas: IDEC-FAU-UCV / IFAD-LUZ, 2003; p.p. 29-42. ISSN: 0798-9601.
- Zambrano M., et al. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos. Como estrategia didáctica*. Universidad Técnica de Manab. Ecuador. Revista Electrónica Scielo. [Documento en Línea] Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442022000100172

ANEXO A

Modelo de Transcripción y Categorización de Entrevistas en Profundidad

[ANEXO A – 1]

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO**

**SIGNIFICADOS QUE LE ATRIBUYEN LOS DOCENTES A LOS PROYECTOS
PRODUCTIVOS DEL LICEO NACIONAL MARIO BRICEÑO IRAGORRY**

GUIÓN DE ENTREVISTA

Versionante:

Fecha:

Hora:

Entrevistador: Maestrante María Briceño

Saludos Profesor(a), agradezco de antemano su atención, la idea de esta entrevista, es dialogar sobre su práctica pedagógica, con relación a los proyectos productivos en Educación Media General en la institución.

- 1) Desde su perspectiva ¿Qué definición les atribuye a los proyectos productivos?
- 2) ¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio, que integra a los proyectos productivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 3) ¿Podría compartir su experiencia como docente especialista en la implementación de proyectos productivos en la institución?

- 4) ¿Usted considera que los proyectos productivos son pertinentes para la enseñanza de los estudiantes?

- 5) ¿Por qué considera que los proyectos productivos son más efectivos que otros métodos tradicionales de enseñanza?

- 6) ¿Qué papel juega usted como docente en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos productivos?

Gracias por su colaboración.

[ANEXO A – 2]

CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA

CÓDIGO DEL PROTOCOLO O REGISTRO: (V1NH) FECHA: 22/09/2023

Categorización		Texto	Pág. 1
<p>Cultura de Emprendimiento Iniciativas de emprendimiento Vinculación educativo - productivo</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>	<p>¡Buen día Profesora NH! Agradeciendo su valioso tiempo, y atención a la presente entrevista, me gustaría conocer: Desde su perspectiva ¿Qué opinión les atribuye a los proyectos productivos?</p> <p>Son iniciativas de emprendimiento que permiten vincular el área educativa con lo productivo, donde los estudiantes pueden llegar a convertirse en emprendedores útiles para la comunidad en general.</p>	
<p>Educación de calidad Vinculación educación -trabajo Fomenta valores: esfuerzo, trabajo y cooperación Integración Familiar Capacitación docente</p>	<p>7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18</p>	<p>¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio, que integra a los proyectos productivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>Me parece muy bien porque además de desarrollar diversas habilidades creativas e innovadoras, lo vincula con el área laboral, les da una visión de lo que significa el esfuerzo, el trabajo y la cooperación. Así como a los padres a involucrarse con ellos y estar pendiente. Sin embargo, creo que se debería asesorar a los docentes en cuanto a los proyectos productivos para que estas iniciativas sean aplicadas como debe ser. Ya que carecemos del todo de esta información, con respecto a este nuevo plan de estudio.</p>	
<p>Unificación de criterios</p>	<p>19 20 21 22</p>	<p>¿Exactamente, de qué tipo de información carecen?</p> <p>Específicamente, con respecto a los proyectos productivos, en una sola línea de trabajo para todos los docentes.</p>	
<p>Desafíos en Proyectos Emprendedores Estudiantiles Emprendimientos Motivación de algunos estudiantes Limita el tiempo para asesorías Grupos numerosos para trabajar proyectos Queja docente</p>	<p>23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34</p>	<p>¿Podría compartir su experiencia como docente especialista en la implementación de proyectos productivos en la institución?</p> <p>Bueno más que todo, he trabajado, y he visto también a mis colegas trabajar con emprendimientos. Ejemplo. preparación de jabón líquido, productos gastronómicos, jardinería, entre otros. En estos emprendimientos, algunos estudiantes se entusiasman, no todos, se aplican. También, como en mi caso, que me corresponde atender una sección con treinta y dos (32) estudiantes; es decir, atendiendo de seis (6) a siete (7) grupos como asesora, y a veces no puedo asesorados por efecto de tiempo, ya que tengo que atender otras secciones con clases de GHC. Los grupos son numerosos para un solo</p>	

Desmotivación, apatía, y desinterés de algunos estudiantes	35	docente. Bueno somos pocos los que asumimos este trabajo.
	36	Por otro lado, algunos estudiantes están muy desmotivados, y
	37	apáticos a desarrollar proyectos productivos, insisten en que
	38	no entienden lo que van a hacer, a pesar de las explicaciones
	39	que les doy, se retiran antes de que su grupo pasen a la
	40	asesoría, algunos estudiantes muestran desinterés en
	41	desarrollar proyectos, se retiran, y no hacen nada.
	12	¿Usted considera que los proyectos productivos son
Visión integral y actualizada de la educación	43	pertinentes para la enseñanza de los estudiantes?
Educación para el trabajo	44	Si. Por supuesto. En cuanto a la enseñanza de la educación
Competencias investigativas	45	para el trabajo. Además de que también estimula en ellos las
	46	competencias investigativas.
	47	¿Por qué considera que los proyectos productivos son
Motivación, y aprendizaje significativo	48	más efectivos que otros métodos tradicionales de
	49	enseñanza?
	50	Son más productivos porque involucra la práctica, la
	51	observación de procesos o técnicas. Y eso motiva a los
	52	estudiantes a hacer algo distinto fuera del aula, en un
	53	aprendizaje dinámico, activo y significativo para ellos.
	54	¿Qué papel juega usted como docente en la planificación,
Ecosistema de Aprendizaje	55	ejecución y evaluación de los proyectos productivos?
Docente asesor de proyectos	56	El papel del docente debería ser, además de tutor como guía
	57	en los proyectos; también el de ofrecer las herramientas
Herramientas investigativas	58	investigativas a los estudiantes en pro de la construcción de
	59	sus proyectos. Así como también tener conocimientos afines al
Especialistas en el área	60	proyecto, que se tenga que realizar. Ejemplo si es un proyecto
	61	de siembra de hortalizas, debería conocer, o ser un
Supervisión académica	62	especialista en el área agrícola, al menos en lo básico pienso;
	63	si se trata de elaborar jabón líquido, en su preparación tener
Integración de los padres o representantes	64	conocimientos de los productos químicos a utilizar, aplicando
	65	los pasos correctamente. También, debería existir una
	66	supervisión constante, por parte del cuerpo directivo para que
	67	se lleven a cabo correctamente los proyectos, y además
		integrar a sus padres, o representantes en los mismos.

CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA

CÓDIGO DEL PROTOCOLO O REGISTRO: (V2OV) FECHA: 22/09/2023

Categorización	Texto	Pág. 2
Estudio para solucionar una problemática Generación de ideas y emprendimiento	68	¡Buen día Profesor OV! Agradecida por regalarme parte de su valioso tiempo para, la siguiente entrevista, como parte de mi proyecto de investigación.
	69	Desde su perspectiva ¿Qué opinión les atribuye a los
	70	proyectos productivos?
	71	Significa un estudio que se realiza para obtener bienes y
	72	servicios en función de las necesidades de alguna institución,
	73	y/o comunidad en particular, y esto conlleva a la generación de
	74	ideas, como emprendedores en la realización de algún
	75	producto tangible que, de solución a la problemática
	76	detectada. y a su vez esto puede generar ganancias
	77	económicas a la institución o comunidad educativa.
Inconsistencia curricular Inconsistencia del currículo Falta capacitación docente Desmotivación docente y resistencia al cambio	78	¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio,
	79	que integra a los proyectos productivos en el proceso de
	80	enseñanza-aprendizaje?
	81	Desde que comencé a laborar en el Liceo, han transcurrido
	82	una serie de cambios a nivel curricular, que aún no se ha
	83	creado por decirlo de alguna manera un piso o una base firme
	84	sobre la cual trabajar, cada año hay un punto y coma, que
	85	agregarle o quitarle al plan de estudio. Se comienza, un año
	86	escolar con un lineamiento, y para el próximo año ya no se
	87	trabaja de la misma manera. Así es muy fuerte, ya que no se
Educación de calidad Construcción de los conocimientos Respuestas a problemáticas Especialista en el área	88	hace consistente el currículo para que haya una continuidad, y
	89	nosotros los docentes nos acoplemos a ese lineamiento, que
	90	aunado a eso no existe una capacitación por parte del MPPE,
	91	para trabajar todos los docentes en una misma línea, con una
	92	planificación integral en las áreas de formación, lo cual
	93	conlleva a los docentes a la desmotivación, y quizás
	94	resistencia al cambio, que se suman a este experimento
	95	llamado plan de estudio.
	96	¿Podría compartir su experiencia como docente
	94	especialista en la implementación de proyectos
97	productivos en la institución?	
98	Desde mi formación profesional en la UPEL, obtuve las	
99	herramientas necesarias para trabajar con proyectos	
100	productivos, y he obtenido valiosos resultados, que son	
101	cristalizados en los estudiantes, ya que desde las aulas de	
102	clase se construyen los conocimientos básicos, que les van a	
103	permitir desarrollarse en algún área de interés para aplicarlo, y	
104	dar respuesta a problemas de su entorno, siendo esto de	

Competencias investigativas	105 106 107	relevancia. En mi caso, como especialista e investigador del área de química he trabajado con los estudiantes, en varias oportunidades en la elaboración de productos de limpieza. En
Impacto positivo en los estudiantes	108 109 110	estos proyectos, además de la clase teórica práctica, realizan investigaciones bibliográficas que son de gran ayuda en su proceso de aprendizaje.
Fomento de habilidades en los estudiantes	111 112 113	¿Usted considera que los proyectos productivos son pertinentes para la enseñanza de los estudiantes? Sí, son muy pertinentes, ya que fomenta en ellos habilidades, tales como: trabajo en equipo, creatividad, iniciativa, y el
Motivación y compromiso estudiantil	114 115 116 117	pensamiento crítico. Los estudiantes se sienten más motivados e involucrados y comprometidos con su aprendizaje.
Experiencias de aprendizajes Construcción del conocimiento	118 119 120 121 122	¿Por qué considera que los proyectos productivos son más efectivos que otros métodos tradicionales de enseñanza? En comparación con los métodos tradicionales, que suelen centrarse en la transmisión de conocimientos, los proyectos
Docente Asesor e investigador	123 124 125 126 127 128 129	productivos ofrecen una rica y completa experiencia de aprendizajes, así como la construcción del conocimiento, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real.
		¿Qué papel juega usted como docente en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos productivos? Mi rol además de docente asesor, e investigador de los proyectos que se llevan a cabo en la institución, también soy el encargado de desarrollar un tópico específico, conjuntamente con los estudiantes e incrementar en ellos ese conocimiento.

CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA

CÓDIGO DEL PROTOCOLO O REGISTRO: (V3GG) FECHA: 10/10/2024

Categorización	Texto	Pág. 2
	¡Buen día Profesora GG! Recordándole que mi trabajo de grado tiene como temática: significados atribuidos por los docentes a los proyectos productivos del L.N. Mario Briceño Iragorry, al respecto deseo escuchar;	
	Desde su perspectiva ¿Qué opinión les atribuye a los proyectos productivos?	
Estrategias pedagógicas	Son estrategias pedagógicas, enmarcados en el aprender haciendo de los estudiantes, porque lo que se busca es que el muchacho tenga un oficio para el futuro.	
Aprender haciendo		
Vinculación educativo - productivo	¿Cuál es su opinión, acerca del nuevo plan de estudio, que integra a los proyectos productivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	
	En el año 2023, se establece un nuevo plan de estudio emitido en gaceta por el MPPE, con un enfoque enmarcado en proyectos productivos. Sin embargo, se hace necesario tener los lineamientos claros, para conocer y aplicar estos proyectos de una manera ajustada a este nuevo plan. En la teoría se ve muy bonito, pero, en la práctica ¿se estará haciendo bien o no? Pienso, que falta mucha información al respecto. Ya que, anteriormente los docentes realizaban los proyectos de otra manera, y se tenía claro lo que había que hacer.	
Problemas recurrentes en el ámbito educativo		
Falta lineamientos claros	¿Podría compartir su experiencia como docente especialista en la implementación de proyectos productivos en la institución?	
Desinformación del plan de estudio	Mi experiencia, es bastante buena, sin embargo, puede ser mejor, ya que existen varios factores que desmotivan e incitan a hacerlo casi de manera obligada o monótona. En sí los proyectos productivos van orientados es a que el estudiantado tenga la oportunidad de aprender un oficio, debido a la situación país que se está presentando, donde los muchachos, dejan de estudiar para trabajar. Lo que infiero al respecto, y se busca con este nuevo plan, es que el muchacho aprenda un oficio, en mi caso, se dieron proyectos en cuarto (4to.) y quinto (5to.) año, con proyectos de emprendimientos; por nombrar uno de estos proyectos, es el caso de un grupo de estudiantes que realizó la deshidratación de vegetales, con la finalidad de conservación de los alimentos, para alargar la vida útil de los vegetales, para facilitar el almacenaje en recipientes adecuados, y ser utilizados en la dieta diaria del consumidor; además de poder ser comercializados, y obtener	
Método de enseñanza tradicional		
Modelo educativo integral		
Aprender haciendo		
Proyectos de emprendimiento		
Competencia investigativa		
Docente asesor		
Competencias estudiantiles desarrolladas		
Trabajo en equipo		
Responsabilidad		
Ánimo		

Dedicación	166	algún ingreso económico. Por supuesto, les realicé la asesoría
	167	correspondiente, les asigné investigación bibliográfica
	168	respecto a la temática. Pude visualizar en ellos el trabajo en
Factores negativos que influyen en la realización de los proyectos:	169	equipo, la responsabilidad, el ánimo, dedicación durante todo
	170	el proceso, y presentación final por parte de los estudiantes
	171	fue excepcional. De allí, la importancia que representa estos
φ Resistencia al cambio	172	proyectos.
φ Insatisfacción salarial	173	¿Cuáles son esos factores que desmotivan e incitan a
φ Desmotivación del docente	174	hacer los proyectos casi de manera obligada o
φ Desactualización pedagógica y curricular	175	monótona?
φ Falta dotación de recursos materiales y tecnológicos	176	Existen varios factores que afectan para realizar estos
	177	proyectos con mayor disposición, ya que hay resistencia al
	178	cambio por parte de algunos docentes, o quizás la mayoría, ya
	179	que para nadie es un secreto que, esto es debido a la
	180	insatisfacción salarial, desactualización en formaciones
	181	pedagógicas, falta dotación de materiales y recursos
	182	tecnológicos. Yo soy docente, y he dicho que en esta
	183	profesión no nos hacemos ricos o adinerados dando clases,
	184	es una satisfacción personal.
Experiencias de aprendizaje	185	¿Usted considera que los proyectos productivos son
	186	pertinentes para la enseñanza de los estudiantes?
Ciudadanos competentes y comprometidos	187	Sí, claro muy pertinentes, ya que es otra manera de abordar la
	188	práctica pedagógica, y puede transformar la forma en que los
	189	estudiantes aprenden y se relacionan con el mundo. Al
	190	proporcionar experiencias de aprendizaje auténticas y
	191	significativas, estos proyectos contribuyen a formar
	192	ciudadanos más competentes y comprometidos.
Ventajas de los proyectos productivos	193	¿Por qué considera que los proyectos productivos son
➤ Aprendizaje activo y significativo	194	más efectivos que otros métodos tradicionales de
➤ Desarrollo de habilidades	195	enseñanza?
➤ Motivación de los estudiantes	196	Como estrategia pedagógica ofrece una serie de ventajas que
➤ Preparación para la vida	197	la convierten en una alternativa atractiva frente a los métodos
➤ Responsabilidad social	198	tradicionales de enseñanza, entre los cuales puedo
➤ Interdisciplinariedad	199	mencionar:
➤ Pensamiento crítico	200	Aprendizaje activo y significativo, desarrollo de habilidades,
	201	mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida,
	202	responsabilidad social, integran diferentes áreas del
	203	conocimiento, desarrollo del pensamiento crítico.
	204	¿Qué papel juega usted como docente en la planificación,
	205	ejecución y evaluación de los proyectos productivos?
Rol del docente tutor o asesor	206	En mi condición de docente, representa un mayor compromiso
	207	en el acompañamiento a los estudiantes, en mi rol de llevar a
		cabo la tutoría de los proyectos, sin dejar de lado la
		participación en el proceso de planificación, ejecución y
		evaluación; como parte medular de los proyectos productivos.

[ANEXO A – 3]

Categorización de la Información

		VERSIONANTES		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	V1NH	V2OV	V3GG
Cultura de Emprendimiento	Iniciativas de emprendimiento	Son iniciativas de emprendimiento (L 3)	...esto conlleva a la generación de ideas, como emprendedores en la realización de algún producto tangible que, de solución a la problemática detectada, y a su vez esto puede generar ganancias económicas a la institución o comunidad educativa. (L73 – L77).	Son estrategias pedagógicas, enmarcados en el aprender haciendo de los estudiantes, porque lo que se busca es que el muchacho tenga un oficio para el futuro (L132 – L134).
	Vinculación educación producción	...permiten vincular el área educativa con lo productivo, donde los estudiantes pueden llegar a convertirse en emprendedores, útiles para la comunidad en general (L3 – L6).		los proyectos productivos van orientados a que el estudiantado tenga la oportunidad de aprender un oficio, debido a la situación país que se está presentando, donde los muchachos, dejan de estudiar para trabajar. Lo que infiero al respecto, y se busca con este nuevo plan, es que el muchacho aprenda un oficio (L153 – L157)
Calidad educativa	Desarrollo de habilidades y valores	...además de desarrollar diversas habilidades creativas	...ya que fomenta en ellos habilidades, tales como:	...los proyectos productivos van orientados es a que el

	<p>Construcción del conocimiento</p>	<p>e innovadoras, lo vincula con el área laboral, les da una visión de lo que significa el esfuerzo, el trabajo y la cooperación. Así como a los padres a involucrarse con ellos y estar al pendiente. Sin embargo, creo que se debería asesorar a los docentes en cuanto a los proyectos productivos (L10 – L15).</p>	<p>trabajo en equipo, creatividad, iniciativa, y el pensamiento crítico. Los estudiantes se sienten más motivados e involucrados y comprometidos con su aprendizaje (L112 – L115).</p> <p>...he obtenido valiosos resultados, que son</p>	<p>estudiantado tenga la oportunidad de aprender un oficio (L152 – L154). Pude visualizar en ellos el trabajo en equipo, la responsabilidad, el ánimo, dedicación durante todo el proceso, y presentación final por parte de los estudiantes fue excepcional (L167 –L170) Al proporcionar experiencias de aprendizaje auténticas y significativas, estos proyectos contribuyen a formar ciudadanos más competentes y comprometidos (L187 – L190). Aprendizaje activo y significativo, desarrollo de habilidades, mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida, responsabilidad social, integran diferentes áreas del conocimiento, desarrollo del pensamiento crítico...Pude visualizar en ellos el trabajo en equipo, la responsabilidad, el ánimo, dedicación en el proyecto durante todo el proceso 8L167 – L170)...</p>
--	--------------------------------------	--	---	--

<p>Desafíos</p>	<p>Competencias investigativas</p>	<p>...también estimula en ellos las competencias investigativas... ...el de ofrecer las herramientas investigativas a los estudiantes en pro de la construcción de sus proyectos (L57 – L59).</p>	<p>cristalizados en los estudiantes, ya que desde las aulas de clase se construyen los conocimientos básicos, que les van a permitir desarrollarse en algún área de interés para aplicarlo, y dar respuesta a problemas de su entorno (L99 – L103).</p> <p>En estos proyectos, además de la clase teórica práctica realizan investigaciones bibliográficas que son de gran ayuda en su proceso de aprendizaje (L106 – L109).</p>	<p>De la misma manera la docente V3GG comenta que el “Aprendizaje activo y significativo, desarrollo de habilidades, mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida, responsabilidad social, integran diferentes áreas del conocimiento, y desarrollo del pensamiento crítico” (L197 – L200).</p> <p>...Pude visualizar en ellos el trabajo en equipo, la responsabilidad, el ánimo, dedicación en la investigación durante todo el proceso... (L167 – L170).</p>
	<p>Integración y participación familiar</p>	<p>Así como a los padres a involucrarse con ellos y estar al pendiente (L13 – L14) ...y además integrar a sus padres, o representantes en los mismos (L67 – L68).</p>		
	<p>Capacitación docente</p>	<p>...creo que se debería asesorar a los docentes en cuanto a los proyectos productivos (L14– L15) ...</p>		

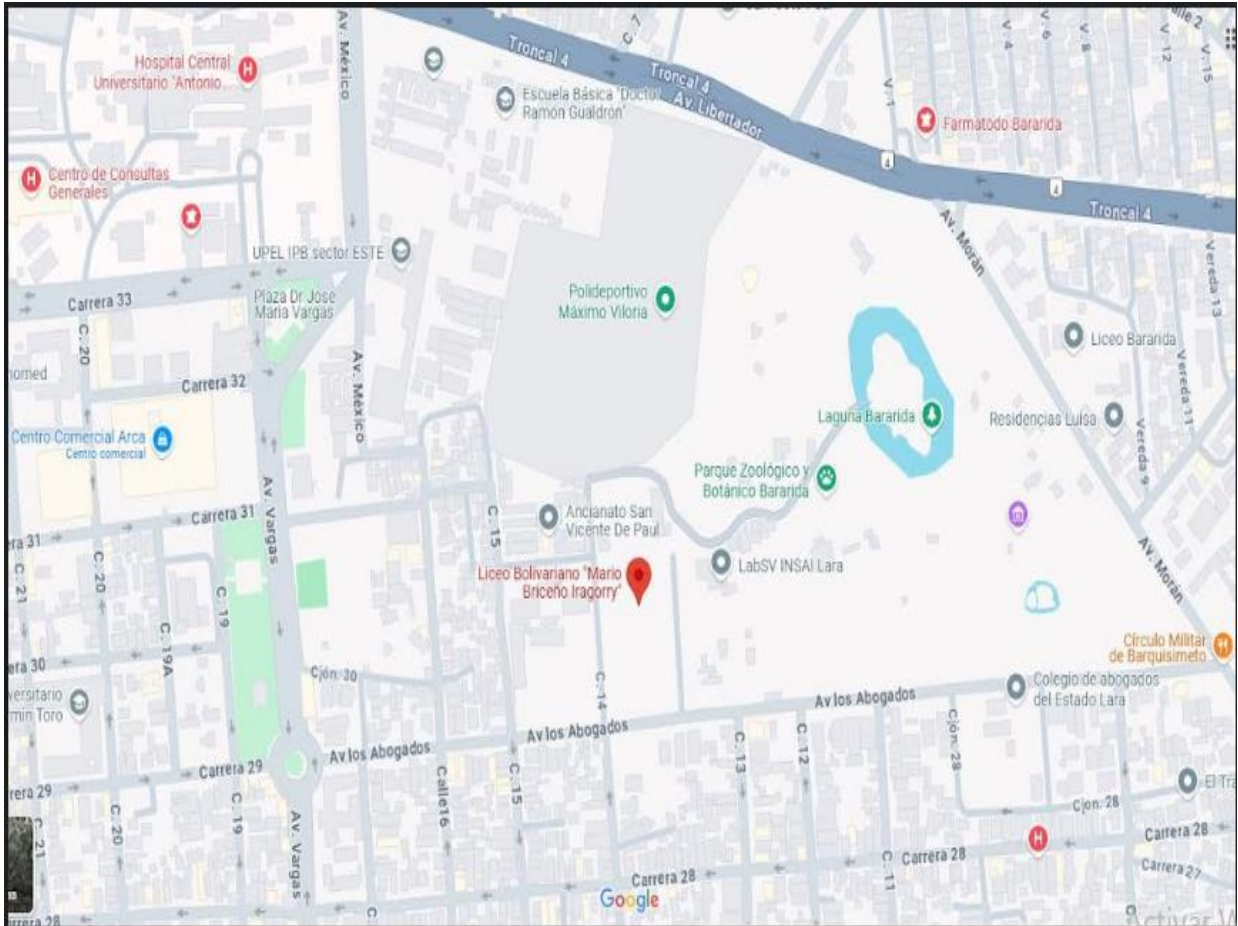
<p>Limitaciones</p>	<p>Método de enseñanza tradicional</p> <p>Desinformación en los lineamientos</p> <p>Inconsistencia curricular</p>	<p>Ya que carecemos del todo de esta información, con respecto a este nuevo plan de estudio (L16 – L18). Especí 160 nte, con respecto a los proyectos productivos, en a de trabajo para todos los docentes (L20 – L21).</p>	<p>no existe una capacitación por parte del MPPE, para trabajar todos los docentes en una misma línea, con una planificación integral en las áreas de formación (L90 – L 92).</p> <p>Desde que comencé a laborar en el Liceo, han transcurrido una serie de cambios a nivel curricular, que aún no se ha creado por decirlo de alguna manera un piso o una base firme sobre la cual trabajar, cada año hay un punto y coma, que agregarle o quitarle al plan de estudio (L81 – 85). Así es muy fuerte, ya que no se hace consistente el currículo para que haya una continuidad (L87 – 88).</p>	<p>Ya que, anteriormente los docentes realizaban los proyectos de otra manera, y se estaba claro qué teníamos que hacer (L144 – L146).</p> <p>Sin embargo, se hace necesario tener los lineamientos claros, para conocer y aplicar estos proyectos de una manera ajustada a este nuevo plan (L140 – L142) ...Pienso, que falta mucha información al respecto (L144)</p> <p>En la teoría se ve muy bonito, pero, en la práctica ¿se estará haciendo bien o no? Pienso, que falta mucha información al respecto. (L 142 -144).</p>
----------------------------	---	---	---	--

	<p>Condiciones laborales de los docentes</p>	<p>Bueno somos pocos los que asumimos este trabajo (L35). ...a veces no puedo asesorados por efecto de tiempo, ya que tengo que atender otras secciones con clases de GHC (L32 – L34).</p>		<p>Mi experiencia, es bastante buena, sin embargo, puede ser mejor, ya que existen varios factores que desmotivan e incitan a hacerlo casi de manera obligada o monótona (L 150 – L152) ... Existen varios factores que afectan para realizar estos proyectos con mayor disposición, hay resistencia al cambio por parte de algunos docentes, o quizás la mayoría, ya que para nadie es un secreto que, esto es debido a la insatisfacción salarial, desactualización en formaciones pedagógicas, falta dotación de materiales y recursos tecnológicos. Yo soy docente, y he dicho que en esta profesión no nos hacemos ricos o adinerados dando clases, es una satisfacción personal (L 174 – L182).</p>
	<p>Sobrepoblación de estudiantes para asesorar</p>	<p>...en mi caso, que me corresponde atender una sección con treinta y dos (32) estudiantes; es decir, atendiendo de seis (6) a siete (7) grupos como asesora (L29 –L32) ...Los grupos son numerosos para un solo docente (L34).</p>	<p>...</p>	

<p>Ecosistema de aprendizaje</p>	<p>Apatía estudiantil</p>	<p>algunos estudiantes están muy desmotivados, y apáticos a desarrollar proyectos productivos, insisten en que no entienden lo que van a hacer, a pesar de las explicaciones que les doy... algunos estudiantes muestran desinterés en desarrollar proyectos, se retiran, y no hacen nada (L36 - L41)</p>	<p>...he obtenido valiosos resultados, que son cristalizados en los estudiantes, ya que desde las aulas de clase se construyen los conocimientos básicos, que les van a permitir desarrollarse en algún área de interés para aplicarlo, y dar respuesta a problemas de su entorno (L 99 – L103) ...los proyectos productivos ofrecen una rica y completa experiencia de aprendizajes, así como la construcción del conocimiento, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real (L119 – L123)</p>	<p>puede transformar la forma en que los estudiantes aprenden y se relacionan con el mundo. Al proporcionar experiencias de aprendizajes auténticas y significativas...desarrollo de habilidades, mayor motivación de los estudiantes, preparación para la vida, responsabilidad social (L186 – L190) ...</p>
	<p>Aprendizaje significativo</p>	<p>Son más productivos porque involucra la práctica, la observación de procesos o técnicas. Y eso 162 estudiantes a hacer algo distinto fuera del aula, en un aprendizaje dinámico, activo y significativo para ellos (L50 – L53)</p>		

ANEXO B

MAPA GOOGLE UBICACION DEL L.N. MARIO BRICEÑO IRAGORRY



Fuente: Google (2025).