



ISBN: 978-607-02-7718-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Rosa Aurora Padilla Magaña (2016)

“Reforma, enfoque de competencias y didáctica de la
educación nueva: una alianza posible a través del método
de proyectos”

en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 169-193.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

6. REFORMA, ENFOQUE DE COMPETENCIAS Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN NUEVA: UNA ALIANZA POSIBLE A TRAVÉS DEL MÉTODO DE PROYECTOS

Rosa Aurora Padilla Magaña¹

La necesidad de un cambio educativo no es algo reciente; se trata, más bien, de una vieja aspiración pedagógica que data de hace más de un siglo. Un antecedente importante lo podemos encontrar en el movimiento de educación progresiva, suscitado en Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX.

Hablar de reforma es hablar de una serie de políticas educativas encaminadas a generar cambios en el sistema educativo; sin embargo, los procesos de reforma en América Latina, ocurridos desde la década de los noventa, se han caracterizado por ser procesos impuestos, externos, verticales y totalmente ajenos a las necesidades de los docentes. Estas reformas han estado caracterizadas más por una transformación de corte meramente político que por una real transformación pedagógica, lo que simplifica y nulifica cualquier proceso de reforma. De ahí lo endeble y ficticio de los cambios propuestos.

La dinámica constante de la sociedad actual nos hace pensar en una sociedad y en un sujeto expuesto a una diversidad de estímulos. La inmediatez que enfrentan los estudiantes de hoy requiere que el docente ensaye nuevas formas de enseñar que le den mayor sentido y valor a lo que se aprende y a lo que se enseña en la escuela. De acuerdo con Meirieu (1992) es tan importante que el alumno recupere la pasión por aprender como el docente la pasión por enseñar.

Ante la más reciente Reforma Integral de la Educación Básica –introducida en 2009 (RIEB, 2009a) con orientación al desarrollo

1 Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

de competencias que permitan formar ciudadanos capaces de interactuar en una sociedad compleja, al saber hacer un uso adecuado del conocimiento y de los medios tecnológicos para su difusión, así como a expresarse adecuadamente y trabajar en grupo–, habría que analizar sus implicaciones didácticas y su vinculación metodológica con escuelas de pensamiento didáctico, como la escuela nueva.

El propósito de este capítulo es presentar la articulación conceptual y metodológica que puede existir entre tres importantes movimientos que han impactado a la educación básica: la didáctica de la escuela nueva, el método de proyectos y el enfoque de competencias en la educación en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009a).

El capítulo se inicia con una revisión de las condiciones sociales, históricas y educativas que dieron pie al surgimiento del método de proyectos dentro de la escuela nueva; se recuperan las características didácticas del método de proyectos y su vinculación con el enfoque de competencias, en cuanto a conceptualización, propósitos, características, fases metodológicas e incorporación dentro del aula mediante los planteamientos de los principales representantes de una didáctica de la escuela nueva: John Dewey y William Kilpatrick. Con base en ello se analizan las características metodológicas de algunos planes de clase que incorporan el método de proyectos como estrategia didáctica en el contexto del Diplomado para Docentes de Educación Primaria del estado de Colima, impartido durante 2010, en el marco de la RIEB. Todo esto con el fin de identificar puntos de encuentro entre las características didácticas de la escuela nueva, el método de proyectos y el enfoque por competencias.

UNA TRANSFORMACIÓN SOCIAL, ESCOLAR Y DIDÁCTICA, A TRAVÉS DEL MÉTODO DE PROYECTOS EN LA ESCUELA NUEVA

Existen diversas perspectivas desde las cuales se puede abordar y conceptualizar un proyecto. Para los fines de este trabajo, tomaremos como referencia el método de proyectos propuesto por Dewey (1971) y Kilpatrick (1918) en el movimiento de la escuela nueva.

Los proyectos, de acuerdo con los planteamientos de Dewey y Kilpatrick, constituyen una metodología que favorece la creación de experiencias vinculadas con contextos reales que el trabajo escolar por proyectos permite poner en práctica.

La educación progresiva, gestada en los albores del siglo xx en Estados Unidos, surge con la idea de conciliar aspiraciones de una nueva vida social con las necesidades de una civilización industrial:

el adjetivo progresiva da la clave para determinar lo que fue realmente: la fase educacional del Progresismo Norteamericano. En realidad la educación progresiva empezó como progresismo en la educación, es decir, como un esfuerzo múltiple por utilizar la escuela como medio de mejorar la vida de los individuos (Cremin, 1969: x).

Dos de sus principales promotores, Dewey y Kilpatrick, impulsaron una transformación educativa, tanto en la idea de la escuela como en las prácticas de la misma. La idea de que un pensamiento sólo es comprensible a través de la práctica (James, 1975)² constituye la inspiración de una nueva era educativa.

La construcción de una nueva sociedad estadounidense y el auge científico en diferentes campos de conocimiento impactó indudablemente el campo pedagógico y el reformismo educativo que dentro de éste se generó.

La reforma educacional estadounidense centrada en el progresismo considera esta reforma como una oportunidad para promover el desarrollo social y, según palabras de Dewey, orientar la readaptación educacional, aunque ésta tuvo distintos enfoques. Del progresismo social se pasó a la pedagogía centrada en el niño: “ahora ‘lo dado’ de la ecuación no era ya la escuela, con su contenido y sus propósitos bien definidos, sino el niño con sus antecedentes y necesidades particulares” (Cremin, 1969: 82).

2 Para James (1975), un significado que no sea práctico carece de sentido, sólo se puede adquirir una comprensión perfecta del pensamiento cuando nos preguntamos por los efectos prácticos que puede tener sobre el objeto. Sin embargo, el pragmatismo es una filosofía que conjunta –según el autor– racionalismo con empirismo. James considera que es religiosa como el racionalismo, pero, al mismo tiempo, es objetiva como el empirismo, ya que conserva el contacto con los hechos.

John Dewey se instituye así como el principal propulsor de la educación progresiva. Sus ideas y propuestas para la reforma de la educación armonizaban con las exigencias sociales y laborales de que la escuela se convirtiera en un taller artesanal. Estaba convencido de que la transformación social e industrial suscitada en la sociedad norteamericana tendría que impactar a la escuela, de tal manera que la educación tuviera mayor sentido para la vida: su idea de que la escuela debería constituir “entidades embrionarias” que reflejaran la vida en sociedad. Lo que contrarresta la idea de una escuela aislada de la realidad, como ocurría en la educación tradicional. “La esencia de la nueva educación [como afirmaba Dewey] era situar ese centro de gravedad nuevamente en el niño. Sus impulsos naturales para la conversación, la indagación, la construcción y la expresión se consideraban ahora como recursos naturales [...] del proceso educativo” (Cremin, 1969: 93). De esta manera, la escuela deja de estar al margen de la vida, para convertirse en el centro de la construcción de una nueva vida social.

Para comprender el pensamiento desarrollista de Dewey inspirado en el progresismo, recordemos su idea de una educación como una reconstrucción y reorganización de la experiencia, que forme ciudadanos capaces de vivir y asumir plenamente al saber y poder recuperar sus experiencias pasadas, y con base en éstas reconducir las nuevas: “Dewey quería que la educación ensanchara constantemente la esfera de las situaciones sociales en las cuales los individuos percibían los problemas, hacían sus elecciones e influían sobre ellas” (Cremin, 1969: 96-97). En lugar de mera adaptación a la vida social, lo que Dewey buscaba con sus ideas sobre la reforma educativa era impulsar una transformación de la educación que acompañara al progreso social y a la vida democrática. Inspirado en la filosofía hegeliana, estaba en contra del dualismo entre trabajo y ocio, hombre y naturaleza, pensamiento y acción, individualidad y asociación, método y tema, mente y conducta, que promovía la escuela tradicional. El valor educativo de una experiencia reside en que ésta permite, de acuerdo con Dewey, hacer algo con base en las experiencias acumuladas, lo que a su vez nos proporcionará una nueva experiencia. Esto supone un cambio y continuidad a la vez,

lo que conduce a un conocimiento en la medida en que la actividad cobra un sentido. Dewey (1971) planteaba que, utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas. Así el propósito del método de proyectos en la enseñanza dentro de la escuela nueva es el de proponer, dentro de la escuela, actividades vinculadas con las que se desarrollan fuera de ella. Es en esta integración que este método tiene significado como una técnica de enseñanza en la escuela.

La escuela fundada por Dewey en 1896, denominada Escuela Laboratorio, tenía un carácter experimental y su propósito era ensayar las teorías y sus inferencias sociológicas. Según palabras de Dewey, el objetivo de la Escuela Laboratorio era

descubrir en la administración, la selección de los temas de estudio y los métodos de aprendizaje, enseñanza y disciplina, cómo una escuela podía llegar a ser una comunidad cooperativa mientras desarrollaba en los individuos sus propias capacidades y satisfacía sus propias necesidades (Cremin, 1969: 108).

Una de las ideas de Dewey es que la vida misma, junto con sus ocupaciones, sea el foco central en la experiencia de la educación y en donde el aprendizaje esté enfocado a la capacidad de los individuos para enfrentar nuevas situaciones sociales; lo que implica acercar al alumno a los problemas de la vida y de la sociedad industrial y hacer que participen en ésta, de tal manera que, además de un desarrollo de habilidades manuales e intelectuales, encuentren satisfacción inmediata en lo que hacen y aprenden. El empezar por la experiencia presente y darle sentido, impulsaría el desarrollo social y educacional que se buscaba. Para Dewey, “el método es una formulación del modo en que la materia de una experiencia se desarrolla más eficaz y fructíferamente” (2004: 157), lo cual se deriva de la experiencia y requiere planes de estudio que incluyan contenidos de tipo social, así como programas en donde se le asigne al juego y al trabajo activo un lugar importante, pues constituyen elementos tanto intelectuales como sociales.

Los trabajos realizados en papel, cartón, madera, cuero, tejido, hilado, arcilla y arena, en donde se desarrollan procesos de plegado, recortado, punteado, medición, moldeado y transformación; y las tareas de jardinería, cocina, costura, impresión, encuadernación, tejido, pintura, dibujo, canto, dramatización, narración de cuentos, lectura y escritura, concebidas como tareas activas y no como meros ejercicios, constituyen modos de ocupación activa (Dewey, 2004) y elementos fundamentales para aprender haciendo. A manera de ejemplo tenemos que la realización de actividades relacionadas con la jardinería no pretende preparar jardineros, sino aproximar al conocimiento y estudio de cuestiones de crecimiento, química del suelo, papel de la luz y la humedad. Es decir, en lugar de estudiar la botánica como tal, los alumnos se pondrán en contacto directo con la vida vegetal y las relaciones humanas. Asimismo analizarán problemas relacionados con la germinación y la nutrición de las plantas, lo que, a su vez, los conducirá a la realización de actividades que permitirán otra forma de aprendizaje.

De esta manera tenemos que aunque Dewey reconocía que la educación era una cuestión de desarrollo y crecimiento individual, también enfatizaba la importancia de centrarla en aspectos sociales y públicos de la experiencia.

Por su parte, William Kilpatrick, conocido como el creador del método de proyecto, promovió una filosofía de la educación que traspasaba el individualismo y tecnicismo que caracterizaba a muchos pensadores de su época como Franklin Bobbit y Edward L. Thorndike, entre otros. Así, su contacto con la filosofía, su interés por la ciencia y la investigación, fueron elementos esenciales para la idea de educación y métodos de enseñanza creados.

Su idea de enseñanza estaba centrada en enseñar para que los niños sacaran provecho de ella y se dieran cuenta de lo que podían hacer a partir de lo que aprendían: “Kilpatrick esperaba lo mejor de sus alumnos, los trataba como personas, celebraba sus logros y respetaba sus intereses, a la vez que trabajaba a partir de sus experiencias y las ampliaba” (Beyer, 1997: 4).

El pensamiento pedagógico de Kilpatrick recibe influencia de pensadores como Johann Heinrich Pestalozzi, de quien, como Be-

yer relata, “intuyó por vez primera que una de las claves para una enseñanza válida consistía en proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su sentido de responsabilidad” (Beyer, 1997: 1). De igual manera, Parker, a quien Kilpatrick consideró como el antecesor de John Dewey y el primer educador progresista de Estados Unidos, le ayudó a revalorar el papel de la experiencia en educación. Kilpatrick también fue discípulo, colega y colaborador de John Dewey, a quien le atribuye el haber reformulado su filosofía de la vida y de la educación.

Kilpatrick (1918) clasifica los proyectos en cuatro categorías: a) proyectos de producción (*producers projects*), cuyo propósito es producir algún artefacto; b) proyectos de consumo (*consumers projects*), cuyo objetivo es utilizar algún objeto producido por otros, aprender a evaluarlo y a apreciarlo; c) proyectos problemas (*problems type*), dirigidos a enseñar a solucionar problemas y, d) proyectos de mejoramiento técnico y de aprendizaje (*achievement projects*) cuyo propósito es, por ejemplo, enseñar a manejar una computadora.

Por ello, para definir un proyecto tendríamos que tomar en cuenta el tipo de tarea, el fin con que se realiza y el contexto en donde se realiza.

Así, entre las contribuciones más importantes de Kilpatrick sobre la educación y en especial sobre la enseñanza se pueden destacar las siguientes:

- El despertar el interés es crucial en toda enseñanza. “Los intereses de los alumnos [pueden] cambiar, conectarse con ideas asociadas y con otros intereses, y desarrollarse gracias a la ayuda de un profesor abierto y sano” (Beyer, 1997: 5).
- Proporcionar experiencias significativas de aprendizaje a los niños.

Fue así como Kilpatrick entendió la necesidad de darle sentido y significado a lo que los estudiantes debían aprender, por lo que se propuso diseñar actividades que se basaran en el interés de los alumnos (Beyer, 1997).

Preparar el contexto para generar aprendizajes y diseñar actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de demostrar lo aprendido, constituían el eje central de la metodología propuesta por Kilpatrick.

De esta manera, el método de proyectos gestado dentro del movimiento de la escuela nueva y promovido por Dewey y Kilpatrick se caracteriza por hacer del aula

un laboratorio de democracia, donde se aprende a convivir, a respetar los derechos de los demás y a cuidar por los derechos propios [...] [y donde el estudiante debe aprender] temas que tengan sentido y significación porque le permiten entender aspectos que vinculan un conocimiento con la realidad, pero al mismo tiempo le permiten aprender a trabajar en colectivo (Díaz Barriga Arceo, 2006).

Una revisión de la conceptualización, características, propósitos, fases metodológicas e introducción al aula del método de proyectos propuesto por Dewey y Kilpatrick permitirá identificar la vinculación de este método, creado dentro del movimiento didáctico escuela nueva, con el actual enfoque de competencias propuesto por la RIEB de 2009.

EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO POSIBILIDAD DE CONCRECIÓN DIDÁCTICA PARA EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Con base en el apartado anterior y de acuerdo con Perrenoud (2000), la metodología de proyectos ha sido primero asunto de algunas corrientes de pedagogía activa. El proyecto, como la “escuela del trabajo”, el “texto libre”, la “correspondencia” o la “clase cooperativa”, se inscribían en una *oposición* a una escuela pública autoritaria, centrada en el aprendizaje memorístico y en el ejercicio.

La diversidad metodológica que existe para su realización e implementación dificulta poder contar con una única conceptualización. Sin embargo, con base en las características antes mencionadas, de manera general el proyecto se refiere a una tarea por

realizar que tiene como propósito principal la generación de saberes a través de la acción.

Su propósito es lograr un aprendizaje interactivo vinculado con la acción, mediante un proceso permanente de reflexión que es precisamente lo que diferencia al método de proyectos de la mera realización de un producto.

No obstante, de acuerdo con Perrenoud (2000), su incorporación dentro del aula, se caracteriza por:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos para construir competencias.
2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”.
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de *empowerment*, de toma de un poder de actor.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos.

El método de proyectos puede trabajarse de acuerdo con las siguientes fases (Tippelt y Lindemann 2001):

1. Búsqueda de información para la realización de la tarea o problema a resolver.
2. Elaboración del plan de trabajo para el desarrollo del proyecto (responsabilidades de cada integrante, asignaturas involucradas, estrategias posibles).

3. Decisión sobre la estrategia por seguir.
4. Realización del proyecto (mediante la investigación y experimentación).
5. Valoración y reflexión.

Su manera de introducirlo al aula puede ser mediante o de acuerdo con:

- vinculación con situaciones reales,
- relevancia práctica,
- los intereses y necesidades de los aprendices,
- enfoque centrado en la acción,
- orientación a obtener algún producto,
- desarrollo de procesos,
- aprendizaje holístico e integral,
- autoorganización,
- realización colectiva,
- carácter interdisciplinario.

Es en el método de proyectos donde podemos encontrar una articulación metodológica entre escuela nueva y enfoque de competencias, ya que en ambos enfoques se enfatiza el trabajar los contenidos de manera contextualizada, integral y práctica para despertar el interés del educando, lo que constituye una aportación en materia de didáctica.

Sin embargo, cabe destacar que cada profesor se relaciona con estos enfoques y se los apropia de manera particular, y su introducción dentro del aula se realiza de acuerdo con las particularidades, necesidades y características tanto de su estilo docente como del grupo donde lo aplique.

El enfoque curricular que da sustento a la Reforma Integral de Educación Básica de 2009 es el de competencias.

Al reparar en el concepto de competencias, nos encontramos ante un concepto multifacético, difícil de definir; cuyos orígenes se encuentran en el mundo laboral (Barrón, 2000), pero que ha tenido una rápida inserción en el ámbito educativo.

Este enfoque presenta diferentes perspectivas y tratamientos: uno reduccionista y pragmático, limitado a una visión técnica, y uno más amplio de corte pedagógico (Denyer, *et. al.*, 2007 y Perrenoud, 2002).

En el plano conceptual, el hacer una revisión de los elementos que integran una competencia permite ubicar a la escuela nueva como la escuela de pensamiento didáctico que ya desde tiempos remotos hacía énfasis en el aprender haciendo y resolviendo problemas (Díaz Barriga Arceo, 2006).

La antigua aspiración didáctica de la escuela nueva de recuperar el sentido de la enseñanza y del aprendizaje a través de contenidos problematizadores ubicados en contextos reales, deja ver que el enfoque de competencias en la educación, desde una perspectiva pedagógica, no es algo nuevo, aunque sí su reconceptualización.

Para Roegiers (2008), el término competencia adquiere sentido gracias a la combinación de situaciones concretas y complejas, lo que lleva a este autor a proponer una pedagogía de la integración “que tiene que ver con la movilización de los conocimientos escolares por parte del alumno en una situación significativa” (Roegiers 2010: 32). Asimismo, con base en Dewey y Freinet, propone que la escuela debe reencontrar las situaciones naturales, que hacen posible, mediante la experiencia, el aprendizaje de recursos. Es decir, plantea la necesidad de conjuntar recursos con situaciones desde un enfoque basado en situaciones/recursos/situaciones, para trabajar el enfoque de competencias, donde las situaciones³ suponen el punto de partida y de llegada. Estas situaciones deben contener tres características: complejidad que requiera la movilización, un problema o plan de acción, y ser adidácticas, es decir, el aprendiz podrá elegir el proceso libremente y sin fines de realizar sólo un aprendizaje escolar, sino, por el contrario, promover uno para la vida. Y sus principales elementos son: un conjunto de material, la tarea o producto esperado y la consigna.

3 Roegiers define a la situación como “situación-problema”, es decir, un conjunto contextualizado de informaciones que deberán articularse con miras a una tarea determinada (Roegiers, 2010).

Esta idea se enriquece en Tardif, quien considera que una competencia “es un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (2008: 3), tales como información de libros, discusión con otros, contacto con aspectos de la realidad. Su propósito es movilizar conocimientos, habilidades y recursos para la resolución de problemas en situaciones inéditas. Entre sus principales características y fases metodológicas se puede encontrar que recurre a métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje centrados en la resolución de problemas y en el aprender-haciendo, principios fundamentales de la escuela nueva y del método de proyectos.

Desde una perspectiva didáctica y de acuerdo con Perrenoud (1999), en la introducción del enfoque de competencias dentro del aula podemos encontrar las siguientes aportaciones:

- considerar los saberes como recursos que movilizar,
- trabajar regularmente a través de problemas,
- crear o utilizar otros medios de enseñanza,
- negociar y conducir proyectos con los alumnos,
- adoptar una planificación flexible e indicativa,
- menor separación disciplinaria.

Adicionalmente, Zabala y Arnau (2007) consideran que en el diseño de las secuencias didácticas es importante considerar lo siguiente:

- determinar cuáles son los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos de cara a los nuevos contenidos de aprendizaje,
- que los retos planteados sean abordables y, sobre todo, adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes,
- que las actividades favorezcan los conflictos cognitivos y promuevan la actividad mental,
- que favorezcan el desarrollo del aprender a aprender con miras a desarrollar su autonomía.

Una revisión y análisis de la conceptualización, características, propósitos, fases metodológicas e incorporación a las actividades dentro del aula, primero de la escuela nueva, luego del método de proyectos que dentro de ésta surge de acuerdo con las ideas de Dewey y Kilpatrick y posteriormente del enfoque de competencias, permite señalar ciertos puntos de encuentro que presentamos en el cuadro 1.

El análisis presentado en el cuadro 1 permite identificar cómo tanto la escuela nueva como el método de proyectos, creado como parte de esta escuela de pensamiento didáctico, guardan estrecha vinculación con el enfoque de competencias, porque se trata de enfoques centrados en acciones con relevancia social, para un aprendizaje con sentido vinculado con situaciones reales de la vida y de la sociedad, que pretende despertar el interés mediante experiencias significativas que se dan con base en el aprender haciendo en situaciones complejas que impliquen la movilización de saberes para la resolución de problemas a través de situaciones vinculadas con la realidad y resolución de problemas en colectivo con relevancia práctica.

De esta manera, ver el aprendizaje como experiencias reales donde los contenidos permitan resolver problemas relacionados con la vida misma, sería el planteamiento didáctico más importante, tanto de la escuela nueva como del método de proyectos generado dentro de este movimiento y del enfoque de competencias.

CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS DE LOS PLANES DE CLASE DONDE SE EMPLEA EL MÉTODO DE PROYECTOS

Con el propósito de ayudar a los docentes de educación primaria a apropiarse del enfoque de competencias que propone la RIEB de 2009, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), diseñó e impartió el diplomado mediante el cual se orientó a docentes de toda la República mexicana a comprender el sentido de esta reforma y sobre todo

CUADRO 1
Puntos de encuentro entre escuela nueva, método de proyectos y enfoque de competencias

Categorías	Escuela Nueva		Método de proyectos	Enfoque de competencias	Puntos de encuentro
	Dewey	Kilpatrick			
Conceptualización	Escuela como medio de mejorar la vida de los individuos. Escuela = taller artesanal. Escuela, construcción de entidades embrionarias que reflejarán la vida en sociedad.	Enseñar para que los niños se dieran cuenta de lo que podían hacer a partir de lo que aprendían.	Tarea por realizar para la generación de saberes a través de la acción.	Combinación de situaciones concretas y complejas (pedagogía de la integración) para la movilización de conocimientos.	Generación de actividades con relevancia social.
Propósitos	Educación con mayor sentido para la vida. Transformación de la vida social. Acercar al alumno a los problemas de la vida y de la sociedad.	Darle sentido y significado a lo que los estudiantes podían hacer.	Lograr aprendizaje activo vinculado con la acción.	Movilizar conocimientos para resolución de problemas en situaciones inéditas.	Aprendizaje con sentido vinculado con situaciones reales de la vida y de la sociedad.
Características	Educación centrada en el niño, sus intereses y características. Vida misma, foco central de la experiencia. Aprender haciendo.	Despertar el interés. Proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes.	Movilización de saberes por medio de prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes, así como que permitan descubrir nuevos saberes como forma de sensibilización y motivación. Todo esto a través de prácticas sociales, permitir identificar logros y	Conjuntar recursos con situaciones desde un enfoque basado en situaciones/recursos/situaciones. Situaciones, punto de partida y de llegada con tres características básicas: complejidad, problema y plan de acción.	Despertar interés a través de experiencias significativas. Aprender haciendo mediante situaciones complejas que impliquen la movilización de saberes.

CUADRO 1 (CONTINUACIÓN)

Categorías	Escuela Nueva	Método de proyectos	Enfoque de competencias	Puntos de encuentro
	Dewey	Kilpatrick		
Metodología	Educación como reconstrucción y reorganización de la experiencia	Diseñar actividades basadas en el interés de los alumnos. Prepara el contexto para generar aprendizajes. Diseñar actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de demostrar lo aprendido.	Búsqueda de información. Elaboración de un plan de trabajo. Decisión sobre la estrategia a seguir. Valoración y reflexión.	Métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje centrados en la resolución de problemas y el aprender haciendo. Centrada en experiencias y solución de problemas para aprender haciendo.
Introducción al aula	Planes de clase con contenidos de tipo social. Programas donde el juego y el trabajo activo tienen un lugar importante. Tareas activas, trabajos en papel, cartón, madera. Hilado, jardinería, cocina, costura dramatización, narración de cuentos.	Aula = laboratorio de democracia donde se aprende a convivir y donde se vincula el conocimiento con la realidad y se aprende a trabajar en colectivo.	Vinculación con situaciones reales. Relevancia práctica. Centrado en la acción. Obtención de un producto. Autoorganización. Realización colectiva. Interdisciplinariedad.	A través de situaciones vinculadas con la realidad y resolución de problemas en colectivo con relevancia práctica que permitan movilizar saberes.

a incorporarla en el aula con estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación acordes con el enfoque de competencias.

Este diplomado estuvo comprendido por tres módulos. En el primero de estos se revisó lo referente a las reformas educativas en México y América Latina, con el propósito de que los docentes comprendan el sentido de esta Reforma (RIEB 2009a). En el segundo se trabajó el enfoque de competencias desde una perspectiva conceptual y metodológica y se destacó al método de proyectos como una de las principales estrategias para el desarrollo de competencias, y a los portafolios y a las rúbricas como herramientas para la evaluación de competencias (RIEB 2009b). El tercer módulo, referido a la evaluación del y para el aprendizaje, tuvo como propósito reforzar el sentido de una evaluación y su vinculación con el enfoque de las competencias (Inclán y Cuevas, 2010).

Para Aebli (2001), el momento de la planeación o preparación de clase requiere que el docente contemple una diversidad de situaciones y elementos, y tomar en cuenta que en la actualidad se le resta importancia a que sea el docente quien elabore su propuesta didáctica a través de los planes de clase, y que la elaboración de éstos se reduce a una serie de pasos instrumentales previamente establecidos que han reducido el ejercicio docente a la aplicación de formatos de planeación, estrategias didácticas, objetivos, actividades y una serie de estructuras generalizables que si bien pueden llegar a servir como orientación o ejemplo, no pueden sustituir la riqueza del acto de enseñar y la capacidad del docente para diseñar este acto con miras a proponer aprendizajes y la particularidad del contexto y de su aula. Este debate adquiere vigencia y sentido cuando se propone una reforma dirigida a fomentar aprendizajes y competencias para la vida, en la que la planeación o preparación de clase debe convertirse en un momento de reflexión intelectual para el docente a partir del cual puede crear situaciones que inviten al alumno a aprender y, al mismo tiempo, generar nuevas actividades educativas. Como producto final del diplomado, se pidió a los docentes participantes la elaboración de un plan de clase bajo el enfoque de competencias.

Se tomó de manera aleatoria las planeaciones realizadas por los docentes del estado de Colima. Las cifras generales surgidas de la

revisión de los trabajos de Colima ofrecen los siguientes datos: de los 154 trabajos de profesores de primer grado que incluyeron el método de proyectos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias 129 son planeaciones referidas a Español y 14 a Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad. Los maestros de sexto también optaron por elaborar proyectos para la asignatura de Español, con 59 proyectos contabilizados y 23 en Ciencias Naturales.

El cuadro 2 deja ver que la mayoría de las planeaciones de clase de los docentes del estado de Colima participantes en el diplomado que incluían el método de proyectos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias se llevaron a cabo en la asignatura de Español del primer grado. Ello deja como tarea pendiente esclarecer por qué la generalidad de los docentes diseñó planes de clase para la materia de Español, aunque existe una posible respuesta relacionada con que los libros de texto pertenecientes a esta asignatura brindan herramientas didácticas que facilitan el desarrollo del trabajo escolar bajo el enfoque por competencias.

CUADRO 2

Planeaciones de los docentes del estado de Colima que emplearon el método de proyectos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias

Grado	Asignatura	Planes de clase que incluían el método de proyectos
1º grado	Español	129
	Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad	14
6º grado	Español	59
	Ciencias Naturales	23
Total		236

Con base en los datos del cuadro 2, que muestra que es en primer grado y en la asignatura de Español donde se realizaron la mayor parte de los planes de clase que incluían el método de proyectos, se procedió a la revisión de las temáticas incluidas en estos planes de clase por los docentes de Colima. La revisión llevó a identificar las temáticas en la elaboración de planes de clase a través del método de proyectos que se pueden ver en el cuadro 3.

CUADRO 3Temáticas de los planes de clase donde se incluye el método de proyecto_s

Mi cancionero	42
Construyamos un zoológico	13
Campaña para cuidar el ambiente	11
Desfile de oficios y profesiones	8
¡Que comience la función!	7
Fichero temático	7
Reescribir cuentos	6
Preparar una conferencia con carteles	4
Anunciar productos de la localidad	4
Instrucciones simples	4
Juegos y juguetes mexicanos	4
Notas informativas breves	3
Organicemos una fiesta	3
Mi libro de vida	3
Midiendo conozco el mundo	2
Reglamento escolar	1
El periódico	1
Los símbolos	1
Identificar textos	1
El foro de los expertos	1
El censo INEGI	1
Así es el lugar donde vivo	1
Organizar la biblioteca	1

Con base en la contabilización que se muestra en el cuadro 3 decidimos analizar las características didácticas de los planes de clase que utilizaban el proyecto *Mi cancionero*.

A partir de las características metodológicas más comunes, tanto del método de proyectos como del enfoque por competencias, las categorías de análisis a las que recurrimos para analizar los planes de clase, elaborados como producto del diplomado llevado a cabo en el marco de la RIEB en donde se utilizaba el método de proyectos, en especial el proyecto *Mi cancionero*, fueron:

- manejo de situaciones problema,
- tipo de contexto,
- tipo de tareas,
- características didácticas.

Después del análisis de planes de clase que emplean el método de proyectos podemos decir que:

- a) Con respecto al manejo de situaciones problema, éste se hace a partir de preguntas problematizadoras como: ¿dónde podemos encontrar canciones escritas?, ¿saben dónde se escriben las canciones?, ¿las canciones sólo las podemos encontrar en discos?, ¿dónde podemos investigar las canciones escritas?, ¿sabes cómo se forma un cancionero?
- b) Con respecto al tipo de contextos, aquellos a los que más se recurre son: escolar, familiar y cercano a los intereses de los niños.
- c) El tipo de tareas a las que se recurre es: tareas encaminadas a la elaboración de un producto. Tareas grupales, donde las actividades individuales y colectivas fomentan el trabajo colaborativo y la integración de los alumnos. Tareas de investigación y selección en diversas fuentes de información, las cuales fortalecen el desarrollo de competencias en el campo de la comunicación escrita y oral. Tareas de elaboración y corrección de textos. Tareas dirigidas a la elaboración de productos concretos, los cuales son difundidos en la comunidad escolar con el objeto de transformarla. Tareas de difusión de los productos escolares realizados dentro del aula. Tareas de coevaluación y autoevaluación, encaminadas a que los alumnos participen activamente en el proceso de evaluación.
- d) Estrategias de evaluación empleadas: lista de cotejo, rúbricas, portafolio, escalas de valoración y observación y análisis del cancionero. Revisar la escritura de las canciones. Coherencia y concordancia con el dibujo. De una canción seleccionada, revisar su escritura en el cuaderno y el compendio de las canciones con sus elementos (portada, índice, etc.). Trabajo individual y en equipo, participación, colaboración y autoevaluación.

- e) Entre las características didácticas encontradas están: el docente no empieza un proyecto a partir de la definición del concepto de lo que es un cancionero, sino que éste es construido por los alumnos a partir de las actividades realizadas. Generalmente empiezan la clase con preguntas previas, como ¿te gusta cantar canciones?, ¿cuáles canciones te gustaban en preescolar?, ¿alguno de ustedes sabe lo que es un cancionero?, ¿te gustaría hacer un cancionero?, ¿qué tipo de canciones les gustan más?, ¿cómo se festeja en tu casa las fechas importantes?, ¿cómo le podríamos hacer para tener una canción para cada festividad?, ¿te gustaría hacer un libro con todas las canciones que aprendiste durante el año?

Los profesores vinculan el trabajo en clase con las actividades que los alumnos desarrollan en su vida cotidiana y motivan la atención en el descubrimiento de los sitios de interés que existen en su comunidad y son afines al proyecto. Además, cabe mencionar que tanto los aprendizajes esperados como los conocimientos y habilidades requeridos para consolidar el proyecto están vinculados con el Plan y Programa de Español 2009. Las actividades planeadas para trabajar con los alumnos son las que sugiere el programa, pero el docente va más allá y las adecua al contexto del grupo. Las actividades de inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica conservan similitudes con el programa, pues fueron adaptadas para integrar el trabajo con otras materias. La evaluación está integrada a los aprendizajes esperados y la secuencia didáctica.

Las preguntas iniciales despiertan interés en los alumnos (idea promovida por Kilpatrick). Una revisión de las características del método de proyectos como estrategia didáctica y del enfoque de competencias nos lleva a identificar que los planes de clase elaborados bajo el método de proyectos muestran elementos didácticos que guardan una estrecha relación con las implicaciones pedagógicas de la enseñanza por competencias señaladas por Perrenoud (1999). Entre ellas se encuentran:

- Considerar los saberes como recursos para movilizar.
- Trabajar regularmente a través de problemas.

- Crear o utilizar otros medios de enseñanza.
- Negociar y conducir proyectos con los alumnos.
- Adoptar una planeación flexible e indicativa, improvisar.
- Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico.
- Practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo.
- Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria (Perrenoud, 1999: 69).

Esta caracterización de la enseñanza por competencias muestra que la movilización de saberes a través de la puesta en práctica de situaciones problema que representen un reto cognitivo a los alumnos, es un principio didáctico fundamental tanto del enfoque por competencias como del método de proyectos.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL: TAREAS PENDIENTES PARA LLEVAR LA REFORMA AL AULA

Con base en lo anterior, podemos decir que las intenciones y enfoques pedagógicos de las reformas son aspiraciones educativas y principios didácticos cuyo origen se encuentra en movimientos sociales y educativos de la llamada escuela nueva, una escuela de pensamiento didáctico que, a partir de las necesidades sociales de su época, impulsó la transformación de la escuela de ese entonces. Transformación que, inspirada en las necesidades sociales y de desarrollo de un país a principios del siglo xx, ha tenido un fuerte impacto para la renovación pedagógica de las últimas décadas.

Los movimientos pedagógicos de inicios de siglo pasado y el impacto que éstos han generado hasta nuestros días dan cuenta de que no es a través de sistemas de exámenes, evaluaciones a docentes y “reformas” dadas por decreto, como lo plantea la actual política educativa, que se va a lograr mejorar los sistemas de enseñanza y aprendizaje de nuestros docentes y estudiantes.

Los puntos de encuentro localizados entre los planteamientos conceptuales y metodológicos de *la escuela nueva*, *el método de proyectos* y *el enfoque por competencias* son principios didácticos que

pueden resolver la necesidad de la renovación pedagógica que hoy por hoy requieren las aulas de nuestras escuelas.

Las nuevas formas de aprender de los estudiantes de hoy en día requieren emprender la aventura de reencantar la educación, es decir, crear y recrear una nueva didáctica inspirada en los principios de la escuela nueva.

La revolución tecnológica sin precedente, la importancia que ahora se le da no sólo al conocimiento, sino a su uso y aplicación, los nuevos lenguajes y los nuevos sujetos sociales, son signos de una nueva sociedad gestada en los albores de este siglo, que demanda, como en la sociedad progresiva estadounidense del siglo xx, una didáctica centrada en necesidades del alumno y con un docente inquieto por promover actividades de aprendizaje con relevancia social, que generen un aprendizaje con sentido estrechamente relacionado con situaciones reales de la vida, que despierten el interés por aprender a través de experiencias significativas y planteen situaciones complejas que impliquen la movilización de saberes para aprender haciendo, mediante la resolución de problemas con relevancia práctica.

Sin embargo, como antaño, existen muchas contradicciones que dificultan la tarea de una auténtica renovación de la enseñanza y de la educación acorde con las necesidades del mundo de hoy. Tenemos que, por un lado, se quiere formar a un ciudadano capaz de aprender durante toda la vida; y por otro nos enfrentamos a sistemas de evaluación estandarizada y robotizada con lineamientos encaminados a entrenar al alumno para contestar exámenes.

Todo ello nos conduce a pensar que las actuales acciones de “reformas”, por sí solas, no generarán la tan ansiada renovación de la enseñanza. Para comprender el sentido de muchas de las acciones y decisiones que se promueven en la actual reforma de la educación básica se tiene que echar un vistazo a los movimientos de cambio y renovación pedagógica generados en las distintas corrientes educativas y de pensamiento didáctico; a fin de analizar sus intenciones y el contexto donde éstas surgieron, y de esta manera establecer las relaciones pertinentes con las actuales reformas y el contexto económico, político y social.

Con base en lo anterior, consideramos que una auténtica renovación de la enseñanza sólo podrá llevarse a efecto cuando los cam-

bios no se den por decreto, sino a raíz de un análisis de la realidad actual y de las necesidades educativas que ésta genera, para lo cual es importante que, siguiendo a Freinet, se inicie un proceso de “destrucción creadora”.

Reformas van, reformas vienen; sin embargo, la transformación educativa y social impulsada por el movimiento didáctico de la escuela nueva deja ver que lo importante es darle mayor sentido y significado a la escuela, a través de la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje acordes con las características socioculturales y económicas de cada época, una necesidad que se viene presentando desde hace más de un siglo.

Lo más importante ante las nuevas reformas educativas no es simplemente acatarlas o repudiarlas, sino ir más allá de sus intenciones políticas y/o económicas, para llegar a donde éstas deben llegar, que es el aula, al docente y, sobre todo, a los estudiantes; ya que es el docente el único capaz de producir los cambios que en materia de enseñanza y aprendizaje requieren los estudiante de hoy en día. Es a éste al único que le corresponde crear y recrear la acción didáctica dentro del aula con base en su experiencia, en los adelantos del conocimiento, en las características y necesidades de su escuela, de sus estudiantes y de la sociedad de hoy. Pero no se trata de dar carpetazo a lo ya existente, sino de hacer una revisión y análisis de lo acontecido en materia educativa, para de esta manera construir una nueva didáctica que dé respuesta tanto a las necesidades de aprendizaje como de enseñanza.

Para ello es necesario considerar los estudios realizados en relación con la docencia, de tal manera que se pueda despertar en los estudiantes el interés por aprender y aplicar lo aprendido a la comprensión y transformación de su propio entorno.

Además es necesario considerar que ante las diferentes perspectivas e ideas de “cómo enseñar”, lo más importante es elegir o adoptar aquellas que respondan a nuestra propia idea de educación y enseñanza. Sólo al tener un por qué y un para qué de lo que hacemos en el aula podremos darle un nuevo sentido al arte de enseñar y hacer que nuestros alumnos recuperen el sentido y la pasión por aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2001), *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid, Narcea.
- Barrón, C. (2000), “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en M. A. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, UNAM.
- Beyer, L. (1997), “William Heard Kilpatrick”, *Perspectivas*, vol. xxvii, núm. 3, pp. 503-521, <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>, consultado el 12 de mayo, 2012.
- Cremin, L. A. (1969), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, OMEBA.
- Denyer, M., J. Furnémont, E. Poulain y G. Vanloubbeek (2007), *Las competencias en la educación: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1971), “L'école et les méthodes actives”, *Revue des Sciences de l'Éducation (Pour l'ère nouvelle)*, núm. 2, pp. 49-57.
- _____ (2004), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill.
- Inclán, C. y Y. M. Cuevas (2010), “Propuesta conceptual del Diplomado” (documento interno de trabajo).
- James, W. (1975), *Pragmatismo*, Buenos Aires, Aguilar.
- Kilpatrick, W. H. (1918), “The project method”, *Teachers College Record*, 19, pp. 319-334, <<http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>>, consultado el 14 de junio, 2012.
- Meirieu, P. (1992), *Aprender sí, pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Madrid, Océano.
- _____ (2000), “Aprender en la escuela a través de proyectos”, *Revista de Tecnología Educativa*, vol. xiv, núm. 3, pp. 311-321.
- RIEB (2009a), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria. Módulo 1: Elementos básicos*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2009b), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 2. Desarrollo de competen-*

cias en el aula, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.

Roegiers, X. (2008), “Las reformas curriculares guían a las escuelas pero ¿hacia donde?”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesores*, vol. 12, núm. 3, <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART4.pdf>>, consultado el 3 de mayo, 1012.

————— (2010), *Una pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, México, Fondo de Cultura Económica.

Tardif, J. (2008), “Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-16.

Tippelt, R. y H. Lindemann (2001), *El método de proyectos*, San Salvador, Ministerio de educación de El Salvador, <<http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001>>, consultado el 12 de marzo, 2012.

Zabala, A. y L. Arnau (2007), *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.