



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

TESINA

**EL TRABAJO POR PROYECTOS: UNA ESTRATEGIA
PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS PARA
LA CONVIVENCIA ENTRE LOS ALUMNOS DE LA
ESCUELA PRIMARIA ZIMBABWE**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ

ASESORA

LIC.MARGARITA CELINA LEHNE GARCÍA



MÉXICO, DF., ABRIL DE 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A Dios por permitirme llegar a este momento de mi vida y culminar con una etapa importante para mí.

A mis padres, Bertha Álvarez y Raymundo Chavira por brindarme su confianza y apoyo de forma incondicional para alcanzar cada una de mis metas.

A mi abuelita Coco, por acompañarme en este camino y ser uno de mis ejemplos por su fortaleza y alegría.

A Ricardo, por haber estado conmigo durante los momentos en que sentía no poder. Por escucharme, hacerme ver otras alternativas y animarme siempre.

A mi familia, por su amor y comprensión.

A mis amigos, de quienes he recibido su cariño, apoyo y confianza.

A mis maestros que dejaron huella durante mi trayectoria académica y durante la carrera, de quienes aprendí y me hicieron voltear hacia un mundo de posibilidades.

A mi asesora, la profesora Margarita Lehne, por su apoyo para la realización de este trabajo.

A los profesores de la escuela primaria Zimbabwe, por su compromiso y entrega hacia su trabajo.

A las personas que al conocerlas, han trascendido en mi existencia.

¡Gracias!

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| | |
| Capítulo 1 La Reforma Integral de la Educación Básica | 4 |
| 1.1 Los antecedentes de la RIEB | 4 |
| 1.2 La RIEB y su organización | 8 |
| 1.3 Los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios de la RIEB | 12 |
| 1.4 ¿Qué son las competencias? | 20 |
| 1.5 Las competencias que necesita el docente desarrollar para trabajar frente a los nuevos retos educativos | 27 |
| 1.6 El trabajo por competencias | 29 |
| 1.7 Las competencias para la convivencia como el núcleo de la formación integral del ser humano | 32 |
| | |
| Capítulo 2 El trabajo por proyectos | 35 |
| 2.1 Los proyectos en la RIEB | 35 |
| 2.2 Otras conceptualizaciones de proyecto | 38 |
| 2.3 Fundamentos teóricos y pedagógicos del trabajo por proyectos | 39 |
| 2.4 Rol del alumno y del profesor en el trabajo por proyectos | 44 |
| 2.5 Enculturadores: un apoyo en el trabajo por proyectos | 46 |
| | |
| Capítulo 3 Curso de actualización docente | 49 |
| 3.1 El caso de la escuela primaria Zimbabwe | 49 |
| 3.2 Un instante clave durante el curso inicial de formación docente | 52 |
| 3.3 <i>Curso de actualización docente: “El trabajo por proyectos: Una estrategia para desarrollar las competencias para la convivencia entre los alumnos de la Escuela Primaria Zimbabwe</i> | <i>54</i> |

| | |
|--|-----------|
| <i>3.4 Agendas de las actividades realizadas</i> | 65 |
| | |
| <i>Capítulo 4 Evaluación del curso de actualización docente</i> | 72 |
| <i>4.1 Antes del curso</i> | 72 |
| <i>4.2 Durante el curso</i> | 73 |
| <i>4.3 Después del curso</i> | 75 |
| | |
| <i>Conclusiones</i> | 79 |
| | |
| <i>Referencias bibliográficas</i> | 83 |
| | |
| <i>Otras fuentes</i> | 86 |
| | |
| <i>Anexos</i> | a |

INTRODUCCIÓN

Los principios pedagógicos que sustentan la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), buscan un trabajo colaborativo entre todos los actores de la escuela, una organización de los programas más clara y vinculada entre un nivel y otro para que el alumno encuentre un mayor significado a lo que aprende, una mayor inclusión, una planeación y generación de ambientes de aprendizaje relacionados con temáticas sociales para que el alumno desarrolle habilidades que le permitan actuar en su vida real y una evaluación centrada en estos aprendizajes, pero que a la vez, debe de responder a estándares nacionales e internacionales respondiendo al mismo tiempo a organizaciones económicas mundiales alejadas del contexto de nuestro país.

Dentro de la reforma curricular “los alumnos son el centro de las propuestas formativas en cada nivel y las escuelas se conciben como espacios generadores de experiencias de aprendizaje interesantes y retadoras para los alumnos, que los hacen pensar, cuestionarse, elaborar explicaciones, comunicarse cada vez mejor y aplicar de manera evidente lo que estudian y aprenden en la escuela” (SEP, 2011, p. 63). En este sentido, ¿no resulta contradictorio entonces que en las escuelas lejos de centrarse en el alumno, se centren en cada decisión y estrategia tomadas para mejorar los puntos de ENLACE (Evaluación Escolar de Logro Académico en Centros Escolares) o para hacerlo capaz de contestar pruebas estandarizadas? ¿Cómo se vive en las escuelas esta reforma realmente? ¿Qué transformaciones hay en lo pedagógico para mejorar la calidad educativa, factor indispensable al proponerse la reforma? ¿Hay una visión distinta del aprendizaje de los alumnos en esta reforma? Y ¿Cómo viven los profesores lo enunciado en ella?

Son dos las asignaturas dentro del Plan y Programas de Educación Primaria 2011 en las cuales se menciona trabajar a través de proyectos y una más, a través de transversalidad. Estos términos y formas de organizar el aprendizaje no se habían considerado en el Plan y Programa de Estudios anterior, es decir, el de 1993. Por lo tanto, fue para varios profesores un cambio difícil, de duda y

vacilación, pues no tenían claro cómo había que trabajar ahora, qué consideraciones debían de tener o cómo se debía de llevar a la práctica.

Este trabajo, es resultado de una necesidad externada por un grupo de profesores de una escuela primaria de la Ciudad de México al vivir los cambios en los planes y programas de estudio de la Reforma Integral de la Educación Básica en el ciclo escolar 2011-2012. Ellos señalaron la imposibilidad de llevar a cabo uno de los planteamientos de los planes de estudio: el trabajo por proyectos. ¿Qué posibilidades da esta estrategia? ¿Cuáles son sus fundamentos? ¿Por qué considerarla como una alternativa para desarrollar las competencias para la convivencia entre los alumnos? y ¿cómo poder trabajar con los profesores estas interrogantes? Son cuestiones que desarrollo en este trabajo y que organizo de la siguiente manera.

En el capítulo 1, titulado *La Reforma Integral de la Educación Básica*, doy a conocer los antecedentes de esta reforma lo que significa y cómo está organizada. Asimismo, enuncio los doce principios pedagógicos que la sustentan y realizo un análisis de lo que son las competencias, enfoque que esta reforma retoma para la elaboración de los planes y programas de estudio. *¿Necesita el docente desarrollar nuevas competencias para trabajar frente a estos retos?* Parto de una respuesta afirmativa y también me remito a Perrenoud para mencionar cuáles son. *¿Por qué colocar a las competencias para la convivencia como el núcleo de la formación integral del ser humano?* Es un apartado de este capítulo que da pie a remitirme a lo que es el trabajo por proyectos como una estrategia para el trabajo en el aula.

En el capítulo 2, *El trabajo por proyectos*, menciono lo que es el trabajo por proyectos de acuerdo con los planes y programas de estudio de la RIEB, qué asignaturas lo retoman y qué tipos hay. Después doy a conocer sus principios pedagógicos y sus fundamentos y por qué se considera una estrategia que desarrolla aprendizajes significativos en los alumnos y competencias para la convivencia. Tanto los profesores como los alumnos tienen un rol distinto en esta

estrategia. Describo los enculturadores como apoyo para trabajar por proyectos dentro del aula.

En el capítulo 3, *Curso de actualización docente*, doy a conocer la propuesta diseñada y llevada a cabo para los profesores de la escuela primaria en torno al trabajo por proyectos y las competencias para la convivencia.

En el capítulo 4, *Evaluación del curso de actualización docente* describo lo que sucedió en el antes, durante y después de trabajar con dicha propuesta.

Como pedagogo, identificar una necesidad para contribuir a cubrirla, se vuelve una tarea de gran crecimiento profesional y personal. Este trabajo representa para mí ese crecimiento. Mi acercamiento a lo teórico, a lo metodológico y a lo práctico ocasionó que desarrollara una serie de habilidades que quiero continuar trabajando; tales como la organización, observación, cuestionamiento, búsqueda, investigación, trabajo en equipo, intervención y evaluación. Por ello, al final, presento mis conclusiones y referencias bibliográficas que fueron de apoyo para su realización.

CAPITULO I

LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana.
Rousseau, *Emilio*.

Toda Reforma Educativa está sustentada por una serie de elementos que la anteceden, en lo social, cultural, político e histórico, los cuales van perfilando los que serán los fundamentos de ésta. En las palabras del catedrático español, Juan M. Escudero Muñoz, se plasma de la siguiente manera: “Cambios más profundos y extensos en la sociedad en su conjunto, en la cultura, relaciones económicas y de producción, en el desarrollo científico y tecnológico, así como la conquista de derechos colectivos y ciudadanos, han urgido y presionado para que la educación se reforme y cambie” (Escudero, 1999, p.67). En el presente capítulo abordaré dichos cambios que se fueron generando en la última década para entender el contexto en que surgió la Reforma Integral de la Educación Básica, qué significa ésta y explicaré su organización y los fundamentos pedagógicos que la constituyen.

1.1 Los antecedentes de la RIEB

Diversos autores, entre ellos Bowe y Ball señalan que para entender adecuadamente las reformas es preciso identificar “las fuerzas que operan en múltiples espacios de influencia” (Bowe y Ball, 1992, p.85). Es por esto que, señalan tres contextos importantes: el *macro*, representado por factores financieros, fuerzas sociales y grupos políticos, otro, que localizan en la política y administración de la educación y denominan *textual* y un tercero, *el contexto de la práctica*, que corresponde a los centros y profesores.

Bajo este planteamiento, abordaré cuáles son los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

a) Contexto macro

“El término educación básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta. A escala internacional se han establecido objetivos de cobertura y calidad para la educación básica” (Plan de Estudios, 2009, p.13) que a continuación destacaré:

- La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990). En ella, se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una visión ampliada para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto-
- La Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996). En ella, se señaló que la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Además, puntualizó que los contenidos educativos de este nivel tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.
- La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. En ella se puntualiza que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo declara que la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.
- El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal (2000). Se reafirmó el compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015, mediante el respeto y fortalecimiento de las diferentes culturas.
- La Cumbre del Milenio, en Nueva York, Estados Unidos (2000). En ella, se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo e la ONU para el milenio”; en el ámbito educativo

destacan: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

b) Contexto actual

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, la escolaridad obligatoria se ha incrementado. En febrero de 2012, se añadió en el Diario Oficial de la Federación, la educación media superior como obligatoria, además del preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, en el Plan de Estudios 2009 se plantea como parte de este contexto, lo siguiente:

De 1950 a 1980 se observó en Iberoamérica una acelerada expansión de la matrícula y de la intervención económica en la educación básica. En los años ochenta el aumento en la matrícula se mantuvo debido al incremento demográfico; sin embargo, se presentó un estancamiento en el gasto social, vinculado con la crisis de las deudas de los países que conforman esta región.

En los años noventa se incrementa nuevamente el gasto educativo, las tasas de crecimiento poblacional se reducen, se diseñan planes educativos de largo plazo que se convierten en políticas de Estado.

Respecto a la universalización de la educación primaria en México, entre 1990 y 2005 tanto la tasa neta de matriculación en primaria como la tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años son prácticamente universales. Sin embargo, se reconocen problemas para alcanzar la misma cobertura en las entidades federativas y regiones de mayor marginación, y entre los grupos en situación de vulnerabilidad, como los indígenas, los campesinos, y la población migrante aislada. (SEP, 2009, p.14).

En este mismo documento, también se plantea que aunque ha habido avances significativos en la última década en la universalización de la educación básica y crecientes esfuerzos por mejorar los logros educativos, también es cierto que se observa una acentuada devaluación de la escolaridad, ya que, a diferencia de década anteriores, cuando un empleo podía conseguirse con seis años de estudio, para obtener el mismo empleo hoy se demanda una escolaridad superior a los 10 años.

Asimismo, la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008, entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores para la Educación (SNTE), tiene un papel importante para esta reforma. En ella, “se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar” (SEP, 2011, p.16)

La Alianza por la Calidad de la Educación, también generó “compromisos encaminados a modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura y modernizar el equipamiento de los planteles escolares para conectarlos a redes de alto desempeño, así como ampliar su gestión y participación social en la determinación y el seguimiento de los proyectos estratégicos de transformación escolar” (Idem)

De esta manera, se observa este contexto de la política y administración de la educación en nuestro país, lo cual también fue un factor importante para la implementación de la RIEB.

c) Contexto de la práctica.

Para este ámbito, la Secretaría de Educación Pública, analizó los resultados de pruebas nacionales e internacionales como eje para plantear la reforma. Se puede apreciar en lo siguiente:

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos-PISA-, Examen de Calidad y Logro Educativo –EXCALE y Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares –ENLACE-) ofrecen signos contundentes respecto a que en este rubro hay mucho por hacer. (SEP, 2009, Op. Cit. p.26)

Se señala también que según los resultados de Pisa 2003, el nivel de conocimientos y habilidades de los jóvenes mexicanos de 15 años en matemáticas y lectura es significativamente inferior al nivel que tienen los de países desarrollados. Además de lo anterior, se plantea que es necesario tomar en cuenta “los diversos factores que influyen en la calidad de la educación y el logro escolar, como son: renovación e implementación del currículo, las prácticas de enseñanza, la gestión escolar, el tiempo efectivo de clases, entre otras condiciones” (Ibídem, p.27).

Bajo este contexto, se fue perfilando lo que sería la Reforma Integral de la Educación Básica, que como mencioné anteriormente, las reformas se dan porque diversas fuerzas sociales, políticas y económicas en un momento histórico particular, juegan un papel importante para determinar las prioridades, sus contenidos y su orientación.

1.2 La RIEB y su organización

La educación en nuestro país está legislada principalmente por el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. En ambos documentos, es posible encontrar los principios que posibilita a la Secretaría de Educación Pública realizar una reforma educativa.

Ley General de Educación:

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48. (Ley General de Educación, última reforma 09-04-2012, p.5)

Por otra parte, en el Artículo 3º Constitucional se establece que la educación deberá buscar “Desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos

humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (última reforma 10-06-2011). Me parece que los planes y programas de estudio deben de buscar lo anterior.

En el año 2007 se publicó el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en el cual se establecen seis objetivos para responder a retos como ampliar la cobertura sobre todo en educación básica, reducir las inequidades de género y regionales de los servicios educativos y desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas. El objetivo número uno de este documento indica: “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p.11). La Secretaría de Educación Pública retoma este objetivo como fundamento para implementar como estrategia la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) dándose paulatinamente: En el año 2004 con preescolar, 2006 con secundaria y en el 2009 con primaria.

De acuerdo con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en servicio la RIEB:

Es una política pública que recupera aprendizajes de experiencias anteriores y busca ampliar los alcances de la educación en términos de cobertura, entendida la primera como universalizar las oportunidades de acceso, tránsito y egreso de la educación básica en condiciones de equidad, y la segunda, como el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza en un marco de estándares cuyo valor sea ampliamente reconocido en el espacio nacional e internacional. (SEP, 2011, Op. Cit. p.59)

Entre los aspectos principales de esta reforma se encuentran la articulación curricular de los tres niveles de educación básica para la búsqueda del cumplimiento del perfil de egreso. En el Plan de Estudios 2009 de Educación primaria se establecen algunos aspectos que “incluyen los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio para hacer factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño” (SEP, 2009, Op. Cit.,

p.37). Estos aspectos son: el currículo, los maestros y las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos.

Se plantea que el currículo es el conjunto de contenidos, ordenados en función de una particular concepción de enseñanza, que incluye orientaciones o sugerencias didácticas y criterios de evaluación, con la finalidad de promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a los maestros y practicas docentes se establece que son agentes fundamentales de la intervención educativa, por lo que deben de participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar demande. Como abordaré en el capítulo tercero, muchas veces los profesores tienen la intención de realizar bien su trabajo, pero la guía permanente por parte de las autoridades puede ser escasa o nula.

Con respecto a los medios y materiales de apoyo, se menciona que están conformados por los recursos didácticos que facilitan la enseñanza en el aula y deberán ser adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico.

La gestión escolar se refiere al conjunto de aspectos y condiciones necesarias para que las comunidades educativas adquieran autonomía, identifiquen problemas y contribuyan a su solución, por medio de la transformación del trabajo en el aula y de la organización escolar, a fin de que los integrantes de la comunidad escolar vivan ambientes estimulantes para el estudio y el trabajo.

Acerca de los alumnos se enuncia que son el centro de la intervención educativa y el referente fundamental de todos los aspectos del desarrollo curricular. Para ello, es necesario tener presente quiénes son los niños y los adolescentes y particularmente reconocer la diversidad social, cultural, lingüística,

étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que viven en cada una de las regiones del país.

De esta manera, percibo que la pretensión de esta reforma, además de perseguir innovaciones en la enseñanza, busca que todos los actores que están inmersos modifiquen prácticas para un cambio profundo y amplio en la educación. Es así como coincido con Escudero al decir que:

Quando ahora se habla de las innovaciones que requieren las reformas, no sólo se está reclamando que los docentes hagan nuevas cosas, sino que modifiquen al tiempo sus concepciones pedagógicas, que decidan y justifiquen las decisiones que toman, y que desarrollen, a su vez, nuevas actitudes y compromisos morales en lo que concierne a sus relaciones con los estudiantes y su preocupación por todos los ámbitos que tienen que ver con su desarrollo cognitivo, social y personal.

Es también una pretensión de las reformas en curso provocar cambios en los centros como organizaciones que han de facilitar el aprendizaje de los profesores y alumnos... y que ha de responder a la comunidad y familias, cuya presencia y decisión en los centros también se pretende impulsar (1999, p.76).

Me parece importante abordar el perfil de egreso de la educación básica a continuación, para poder identificar qué se busca a través de la articulación de los tres niveles de educación básica: preescolar primaria y secundaria.

Perfil de egreso de educación básica

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (SEP, 2011, Op. Cit. p. 41)

Como es posible ver, el perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deben mostrar al término de la educación básica. Dichos rasgos son el resultado de la formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que además de conocimientos y habilidades incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

1.3 Los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios de la RIEB

Iniciaré planteando qué es el curriculum para después centrarme en uno de sus elementos que es de interés particular en este documento: los sustentos pedagógicos de la RIEB.

Hay tantas definiciones de curriculum como autores lo han estudiado. Sin embargo, coincido al igual que Frida Díaz Barriga, en que una de las concepciones más completas sobre este concepto es de Arredondo quien lo concibe como:

El resultado de a) el análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) la definición de los fines y objetivos educativos; c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros,

temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos (Arredondo,1981, p.374).

De acuerdo con Cesar Coll los elementos que integran el curriculum deben proporcionar la información siguiente:

1° Qué enseñar. Incluye los contenidos y los objetivos

2° Cuándo enseñar. Proporciona información sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos.

3° Cómo enseñar. Es decir, se plantea la manera de estructurar las actividades de enseñanza /aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

4° Qué, cómo y cuándo evaluar. Se considera que la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario (Coll, 2001, p.31).

Lo anterior, de acuerdo con Johnson (1982, p. 12) es fundamentado en los principios históricos, filosóficos, psicológicos, sociales y pedagógicos precisando así sus intenciones. ¿Cuáles son estos principios en la RIEB? La respuesta la podemos encontrar en los antecedentes que dieron origen a esta reforma mencionados con anterioridad. Sin embargo, considero que faltaría ubicar los fundamentos pedagógicos, que de acuerdo con Mario Díaz se conciben como “los procedimientos y prácticas que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión y de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos de la escuela” (2001, p.184).

Cecilia Correa de Molina (2004, p.36), plantea que el curriculum es el espacio donde se legitima la práctica pedagógica en donde el docente comunica, enseña, produce, reproduce conocimientos, resume, evalúa y direcciona el comportamiento de los estudiantes. Por lo anterior, considero que a partir de estos fundamentos pedagógicos explícitos en un plan y programa de estudios, los docentes y alumnos van construyendo sus valores, sus objetos experiencias y formas de percepción, comunicación e interpretación del mundo. En el Plan y Programas 2011 que la Secretaría de Educación Pública emite, menciona que “éstos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, Op. Cit. p.26).

Fundamentos pedagógicos de la RIEB

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

En este punto se hace mención a que el centro y referente fundamental es el estudiante “porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida” (Idem).

Se parte de la idea de que el estudiante ya posee conocimientos, creencias y suposiciones, las cuales hay que tomar como base para generar ambientes que los acerquen al conocimiento significativo y con interés.

2. Planificar para potenciar el aprendizaje.

Se considera que la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. “Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución” (Ibídem, p.27).

En este punto se plantea también que diseñar actividades implica responder a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la actividad que se planteará y cuáles son los saberes que los alumnos tienen?
- ¿Qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar?

- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr los aprendizajes y qué desempeños los harán evidentes?

3. Generar ambientes de aprendizaje.

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Asimismo, en el hogar, como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, al organizar el tiempo y el espacio en casa.

4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.

En este aspecto se considera que el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.

- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.

La RIEB define una competencia como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Ibídem, p.30).

Los Estándares Curriculares “son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto” (Idem).

Y, en cuanto a los aprendizajes esperados, se definen como “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (Idem).

Con estos tres conceptos, en la RIEB se considera que las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.

Se considera que además del libro de texto, es importante emplear otros materiales para el aprendizaje permanente como los acervos para la biblioteca escolar y la biblioteca del aula, materiales audiovisuales, multimedia e Internet, recursos educativos informativos.

7. Evaluar para aprender.

“Desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente” (Ibídem, p.35). Algunos instrumentos planteados para realizar esta evaluación son: La rúbrica o matriz de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico o anecdotario, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución; esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en las actividades colectivas, portafolios y carpetas de trabajos y pruebas escritas u orales.

8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.

En este punto se hace referencia a que los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

9. Incorporar temas de relevancia social.

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con

responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en el Plan y Programas 2011, se menciona que se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad.

10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.

Este plan 2011 refiere a que se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

11. Reorientar el liderazgo.

Implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Se tiene que construir y expresar en prácticas concretas y ámbitos específicos, para ello se requiere mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización, produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la participación activa de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

12. La tutoría y la asesoría académica en la escuela.

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son estudiantes o docentes. En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes; si es para los maestros, se implementa

para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio. En ambos casos se requiere del diseño de trayectos individualizados.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión de implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.

Todo lo anterior, se retomó en el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011, en el cual en uno de los materiales que se brindó para los profesores, publicado por la Secretaría de Educación Pública, se establece que la RIEB promueve:

- * Impulsar una formación integral de las alumnas y los alumnos de educación básica, orientada al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, referidos a un conjunto de estándares de desempeño, comparables nacional e internacionalmente.

- * Transformar la práctica docente para que transite del énfasis en la enseñanza al énfasis en la generación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, teniendo como centro al alumno.

- * Resignificar a la educación básica y, particularmente, a la escuela de sostenimiento público, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos, cercana a los padres de familia, abierta a la iniciativa de sus directivos y maestros, transparente en sus condiciones de operación, sus parámetros curriculares y sus resultados.

- * Cumplir con equidad, calidez y calidad el mandato de una educación básica atenta a los principios, las bases filosóficas y organizativas del Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, que se expresan en un perfil de egreso pertinente y oportuno para el presente y el futuro de México.

- * La RIEB tiene como eje la articulación curricular y se complementa con políticas que buscan alinear los procesos referidos a la profesionalización continua de docentes en servicio, el desarrollo de materiales educativos y la gestión para la equidad y la calidad educativa. (Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011, SEP, p. 59).

Asimismo, es importante destacar que la realización de esta reforma integral de la educación básica está “centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responde a las necesidades del siglo XXI, en miras a lograr una mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2011, Op. Cit., p.9). Por ello, considero necesario abordar a continuación lo que son las competencias, qué significa trabajar por competencias

y cuáles con las competencias que necesita un profesor –centrándome en el de primaria- para poder desenvolverse actualmente.

1.4 ¿Qué son las competencias?

El término de competencia cada vez se ha vuelto más común en diversos escenarios sociales: en el deportivo, en el psicológico, en el empresarial y por supuesto en el educativo. ¿Qué son las competencias desde la Reforma Integral de la Educación Básica? En este apartado intento hacer este análisis.

Me parece importante iniciar con el desarrollo histórico de este modelo. Tobón (2010) menciona los siguientes acontecimientos para ir comprendiendo con claridad el concepto:

- Civilizaciones antiguas: En diversas civilizaciones antiguas se ha encontrado evidencia del empleo de términos similares al de *competencias* o que están en la raíz de este concepto. En el antiguo griego hay un uso de un concepto comparable al de competencia que es *ikanótis*, que se traduce como la habilidad de conseguir algo (Mulder, Weigel y Collins, 2007).
- Siglo XVI: En este siglo ya existía el concepto de competencias en varios idiomas como el latín (*competens*), inglés, francés y holandés. En inglés, por ejemplo, se puede identificar el uso del término *competence* y *competency* que significa la capacidad general para realizar una actividad o resolver un problema en un curso o materia.
- Década de 1960: Se inicia el empleo académico del concepto de competencias. Esto ocurrió en la lingüística por parte de Chomsky (1970). El concepto sirvió para pensar de otra forma el desarrollo lingüístico y el desempeño de las personas en la lengua. Esto fue una inspiración para estudios posteriores en el campo del lenguaje y también en el área del aprendizaje, que luego llegaron a la educación.
- Década de 1970: Se inicia la estructuración académica del concepto en el área de la gestión del talento humano en las organizaciones a través

de los estudios de McClelland (1973) sobre los desempeños que tienen los trabajadores exitosos respecto a los trabajadores menos exitosos y las estrategias más pertinentes de selección de personal. Así mismo, se inicia la aplicación del concepto en la educación a través del movimiento Competency-Based Education and Training (CBET), el cual buscó mejorar la preparación de los docentes y generar estrategias para articular la educación con los retos sociales y económicos.

- Década de 1980: Se establecen proyectos en diferentes países para mejorar la cualificación y acreditación de las personas para el desempeño laboral, con el apoyo de las empresas y los sindicatos.
- Década de 1990: Se comienzan a generar modelos en torno al currículum, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos con base en la investigación y el estudio de las falencias de los procesos pedagógicos tradicionales.
- Década del 2000: Se incorpora el concepto de competencias en las políticas educativas internacionales. Así mismo, hay nuevos desarrollos teóricos y metodológicos de la formación basada en competencias desde un enfoque holístico y complejo.

Es así, como se observa que el término de competencias en la aplicación académica surge a partir de la década de 1960 y en la del 2000 se convierte en una política educativa de trascendencia mundial.

Como lo mencioné anteriormente, el eje central de la RIEB es el trabajo por competencias. En este documento, una competencia se define como “la movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto al impacto de ese hacer) manifestándose tanto en situaciones comunes de la vida cotidiana como en situaciones complejas, ayudando a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como prever lo que hace falta” (Ibídem, p.13). Así, las competencias se desarrollan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: pueden conocerse las

reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; pueden enumerarse los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad.

Las competencias que se proponen en el Plan y Programas de Estudios contribuyen al logro del perfil de egreso y se plantea desarrollarse en todas las asignaturas, procurando proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos. Dichas competencias son las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente: Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- Competencias para el manejo de la información: Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; con pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; con analizar, sintetizar, utilizar y compartir información, con el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- Competencias para el manejo de situaciones: Son las vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- Competencias para la convivencia: Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar

cordialmente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

- Competencias para la vida en sociedad: Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

El planteamiento anterior es el que maneja la Secretaría de Educación Pública por medio del Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria 2011; a mi parecer es muy ambicioso por tantos aspectos que se quieren tomar en cuenta (objetivos, propósitos, campos de formación, áreas, núcleos temáticos, asignaturas, asignaturas integradoras, proyectos...) Quizá si se realizan las estrategias adecuadas por parte de directivos, profesores, alumnos y padres de familia, pudieran llegar a desarrollarse las competencias mencionadas de manera gradual. ¿Son las estrategias planteadas en el Plan las que orientan a este desarrollo? Lo anterior, aunado a que es importante que se unifique este término en los tres niveles de educación básica, ya que al investigar, me percaté que son varios los conceptos que se tienen, ¿qué es entonces lo que pretende lograr al querer desarrollar las *competencias* en los alumnos?

Por una parte, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, define ser competente como “ser capaz de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”.

La Comisión Europea (2004), determina que ser competente supone “utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo”.

Perrenoud (1998) habla de movilizar los conocimientos; Marchesi (2006) de aplicar los conocimientos adquiridos en diversas situaciones; Monereo y Pozo (2007) de poseer un conocimiento funcional no inerte, utilizable y reutilizable y Coll (2007) de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas.

De acuerdo con Laura Frade Rubio, pedagoga mexicana, nos dice que es “La capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que se traduce en un desempeño adecuado a una demanda que se presenta en contextos diferenciados que conllevan distintos niveles de complejidad. Es saber pensar para poder hacer” (Frade, 2007, p. 23)

Sergio Tobón Tobón, conceptualiza a las competencias como:

Actuaciones integrales de las personas ante actividades y problemas del contexto con ética e idoneidad, en tanto articulan los saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer) con el manejo de las situaciones externas del contexto, asumiendo los cambios y la incertidumbre con autonomía y creatividad. Son una expresión de la formación humana integral en el marco de relaciones dinámicas de la persona con la sociedad, la cultura, el arte, la recreación y el ambiente urbano y natural (Tobón, 2010, p.33).

Él plantea que en los diseños curriculares es posible identificarse alguno de los dos tipos de enfoques por competencias: los tradicionales o los socioformativos. A continuación, menciono estas diferencias:

Diferencias entre los enfoques educativos tradicionales y el enfoque socioformativo de competencias. (Tobón, 2010)

| Característica | Enfoques formativos tradicionales | Enfoque socioformativo |
|-----------------------|--|---|
| Concepto de hombre | Se asume al ser humano desde un plano unidimensional, reduciéndose a categorías objetivables donde se pierde su multidimensionalidad. Las ciencias y disciplinas se abordan sin contacto entre sí. | Se concibe al ser humano en su integralidad, dentro de una multiplicidad de dimensiones interdependientes, con un modo de pensar complejo y cuya relación se da compartiendo e interactuando con los otros y el contexto. |
| Estructura curricular | Asignaturas compartimentadas que se agrupan para construir áreas de formación. | Nodos problematizadores y proyectos formativos, en los cuales se entretujan los retos de la formación humana integral, los saberes comunitarios y los saberes disciplinares. |
| Metas | Formación de conocimientos y habilidades compartimentados en asignaturas con baja interacción entre sí y con los problemas reales del contexto. Se fundamentan en la ilusión de certeza. | Mediar la formación humana integral con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias básicas-genéricas y específicas, con el fin de que las personas se autorrealicen y puedan contribuir, a la vez, a la convivencia social, al equilibrio ambiental y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos. Se pasa de la ilusión de certeza a la asunción creativa y proactiva de la incertidumbre. |
| Didáctica | <ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza de métodos (escuela activa) -Enseñanza por objetivos operativos y conductas observables (enseñanza instruccional). -Procedimientos uniformes para todos los estudiantes. -Un mismo ritmo de aprendizaje. -Exposición del docente para que el estudiante introyecte los conocimientos (escuela clásica). | <p>Formación de competencias con base en los problemas del contexto y los intereses de los estudiantes.</p> <p>Respeto del ritmo de aprendizaje de las personas, dadas unas pautas institucionales y sociales. Se emplean estrategias didácticas que promueven la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno (proyectos formativos, taller emprendedor constructivo, pasantías formativas y cartografía conceptual, entre otras).</p> |

Diferencias entre los enfoques educativos tradicionales y el enfoque socioformativo de competencias. (Tobón, 2010) CONTINUACIÓN

| Característica | Enfoques formativos tradicionales | Enfoque socioformativo |
|-----------------------|--|---|
| Evaluación | La evaluación se concibe como un procedimiento para determinar los avances de los estudiantes en la obtención de los conocimientos establecidos en el currículo. Se privilegia la heteroevaluación. Las técnicas de evaluación priorizan en los exámenes de conocimientos mediante pruebas escritas y objetivas. | Se trabaja mediante la valoración, la cual está enfocada a promover la formación humana. Se enfatiza en la autovaloración de las competencias desde la metacognición. Esto se complementa con la covaloración (realizada por pares) y la heteroevaluación (realizada por el docente mediador y/o representante del contexto). Se valora tanto el saber ser como el saber conocer y el saber hacer dentro del ámbito cualitativo y cuantitativo. |
| Lugar del docente | El docente se asume en el lugar del saber como transmisor de información o animador sociocultural. El docente es quien planifica, ejecuta y evalúa. | El docente se asume como mediador de la formación humana integral, a partir de la asesoría, el acompañamiento, el apoyo, la instrucción y la gestión de recursos. Se busca que los estudiantes construyan un sólido proyecto ético de vida y desarrollen las competencias establecidas en el currículo mediante estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y de desempeño. Se apoya a los estudiantes para que sean ellos mismos los que planifiquen, ejecuten y evalúen el proceso de aprendizaje. |

A mi parecer, de acuerdo con lo que se propone en la RIEB, el enfoque por competencias aún dista de tener un concepto de competencia en lo socioafectivo, siguiendo la línea de Tobón; debido a que aún hay asignaturas que se agrupan o no, se propone un trabajo a través de proyectos en algunas de ellas (Ciencias Naturales, Español o Geografía) pero con temáticas ya dadas, la evaluación se concibe como un procedimiento para determinar los avances de los estudiantes en

un contexto nacional e internacional centrándose en los procedimientos y conocimientos viéndose al docente aún como quien planifique, ejecute y evalúe. En este sentido, ¿qué competencias necesita desarrollar un docente ante este contexto educativo y social?

1.5 Las competencias que necesita el docente desarrollar para trabajar frente a los nuevos retos educativos

Al haberme acercado a conocer los fundamentos de la Reforma Integral de la Educación Básica y la propuesta del enfoque por competencias, me cuestioné acerca del papel que tienen los profesores en esta transformación educativa, pues son ellos los que finalmente lo traducen en acciones dentro de su aula. ¿Cuáles son las competencias que necesita un profesor ante estos retos? Para contestar a esta pregunta, me remití a Philippe Perrenoud en su libro *Las diez nuevas competencias para enseñar*.

En el libro mencionado, Perrenoud aborda la profesión del docente de una forma concreta, proponiendo un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente. El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación.

Las diez competencias que hace referencia el autor son:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*: Implica conocer a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de la representación de los alumnos y de los errores y obstáculos del aprendizaje, construir y planificar secuencias didácticas. Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*: Refiere a concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los

alumnos. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo y a establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:* .Implica hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.* Refiere a fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de auto-evaluación del niño.
5. *Trabajar en equipo:* Implica elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones, formar y renovar un equipo pedagógico, afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas prácticas y problemas profesionales. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. *Participar en la gestión de la escuela:* Consiste en elaborar, negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela. Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos y padres.
7. *Informar e implicar a los padres:* Refiere a favorecer reuniones informativas y de debate. Dirigir las reuniones. Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. *Utilizar las nuevas tecnologías:* Implica utilizar los programas de edición de documentos, Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de enseñanza. Comunicar a distancia a través de la telemática. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:* Consiste en prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. Luchas contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación

de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, as sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

10. *Organizar la propia formación continua:* Refiere a saber explicitar sus prácticas. Establecer un control de competencia y un programa personal de formación continua propios, negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de compañeros. .

Sin duda, coincido con Tobón (2010) en que la docencia orientada a la formación de competencias requiere la puesta en acción de la reflexión y de la autorreflexión del docente mediante el análisis, la deliberación, el debate y la interpretación en torno a las estrategias de enseñanza que se implementan para orientar el aprendizaje de los estudiantes.

1.6 El trabajo por competencias

El trabajo por competencias desde la SEP marca lo siguiente: “El plan y los programas de estudio propician que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logran aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales, por lo que plantea el desarrollo de competencias” (SEP, 2009, Op. Cit. p.17). Es decir, se pretende favorecer que los alumnos adquieran y apliquen conocimientos, así como fomentar actitudes y valores que favorezcan la convivencia, y el cuidado y respeto por el ambiente.

Al mismo tiempo, en palabras del ex secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, quien se encontraba en este cargo al momento de llevarse a cabo la reforma expresó que: “La prueba ENLACE, tiene como principal objetivo proporcionar información diagnóstica de los temas y contenidos de los grados-

asignatura de educación evaluados, de tal forma que permita reforzar y mejorar las habilidades y conocimientos de los alumnos (competencias)” (Gilberto Guevara Niebla, 2009 en José Alfredo Torres, 2010, p.35) Pareciera entonces, que el desarrollo de estas competencias sólo tendrían un valor o un sentido en el momento en el que el alumno sea capaz de resolver problemáticas para su vida, pero también para una serie de estándares internacionales. ¿Y su contexto?

Por otra parte, a fin de orientar el trabajo de los maestros respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudios expresan, además de los contenidos que se abordan, los aprendizajes que se espera los alumnos logren en cada grado y en cada asignatura. Esto puede facilitar la toma de decisiones de los maestros, de acuerdo a lo que nos dice el Plan, ¿será cierto? Los aprendizajes esperados, de acuerdo con la SEP, son un referente concreto para la planeación y la evaluación; también, constituyen un elemento para mejorar la comunicación y colaboración entre profesores, alumnos y padres de familia.

Me percaté que otra de las características del plan y los programas de estudio es que se incorporan temas que se abordan en más de una asignatura. “Se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que cambia constantemente y que requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural” lo cual significa, realizar una correlación, pero no tanto una globalización de contenidos.

Los tres currículos de los niveles educativos básicos están orientados por cuatro campos formativos: *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, y *Desarrollo personal y para la convivencia*. Campos formativos presentes desde preescolar, hasta educación secundaria, buscando que gradualmente los alumnos vayan desarrollando habilidades, para que al egresar de educación básica sean capaces de:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos.
- f) Asume y practica la interculturalidad.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Lo anterior, forma parte del perfil de egreso conformados por “los rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas” (SEP, 2011, Op. Cit. p.39).

Jacques Delors en su libro “La educación encierra un tesoro”, plantea cuatro pilares que la educación debe contemplar: Aprender a conocer, hacer, ser y convivir. Los dos primeros pilares han tenido un mayor peso en la educación formal a lo largo del tiempo, dejando un poco del lado los dos últimos. En la actualidad, en los Planes y Programas de Estudio de la Reforma Integral de Educación Básica es observable que se contemplan los cuatro pilares de una manera equitativa expresados en el trabajo para el desarrollo de las siguientes competencias: para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad, como ya mencioné anteriormente. ¿Será entonces esta una oportunidad para

centrarse en las competencias para ser y convivir en la institución formal? Mi respuesta es afirmativa. Si aprendemos a ser en función del otro, si volvemos una práctica cotidiana el actuar con respeto, con justicia, con equidad, con colaboración y solidaridad desde los primeros años de vida, tanto dentro de casa como dentro de la escuela, poco a poco haremos de estas prácticas una forma de vida, una manera de ver la realidad y de interactuar con los otros y buscar que los otros se hagan parte de ello. Considero que si se logra desarrollar estas competencias *para la convivencia* en los alumnos y profesores desde la educación básica, las demás competencias se darán también en este proceso de manera conjunta. Por ello, pienso que los principios pedagógicos de la Reforma Integral de la Educación Básica dan oportunidad a profesores, autoridades, padres de familia y alumnos a vivir la educación formal de una manera distinta: colocar la mirada central en el ser humano en su proceso de ser y convivir tomando como pretexto el conocer y el hacer para lograrlo.

1.7 Las competencias para la convivencia como el núcleo de la formación integral del ser humano

En la actualidad es ya común escuchar en los medios de comunicación problemáticas que nos afectan a nivel mundial: secuestros, crimen organizado, violencia, discriminación, falta de cuidado al medio ambiente... que lejos de llevarnos a un progreso como humanidad nos está convirtiendo en personas desconfiadas, temerosas e individualistas.

La violencia que se está desarrollando en el mundo contradice la esperanza de progreso. Se observan situaciones como falta de conocimiento de las propias emociones, incapacidad por ponerse en el lugar del otro, falta de habilidades personales para resolver conflictos, desconocimiento en el trabajo en equipo, desinterés por tener un propósito en común... lo que lleva a un alejamiento de sentirse como un "ciudadano del mundo" como lo decía el filósofo francés Edgar Morín.

¿Será posible concebir una educación que permita evitar la violencia, los conflictos... o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de uno mismo, los demás, de sus culturas y espiritualidad? ¿Será posible una educación en la cual logremos aprender a trabajar en equipo y a tener la conciencia de que sólo con una convivencia armónica podremos luchar por propósitos comunes y llegar a alcanzarlos?

Aprender a convivir. He aquí una cuestión capital. Porque si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir, o destruir a los otros, más nos valdría ser ignorantes. De lo que se trata en educación es de evitar que la sociedad se convierta en un infierno, en un lugar donde los fuertes viven a costa de los débiles, donde los blancos matan a los negros... de evitar una sociedad “patas arriba” como Eduardo Galeano titula a su libro en donde inicia describiendo una serie de características de nuestra sociedad actual. Por otro lado, Miguel Ángel Santos Guerra menciona que de lo que se trata en la educación es “de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos” (Santos Guerra, 2004, p.107).

Cada uno somos precisamente porque estamos en relación con los otros. Gracias a que hay un “tú” puede existir un “yo” La sociabilidad nos permite alcanzar la condición de personas. Gimeno Sacristán menciona que el ser humano es un ser inclinado por naturaleza, inexorablemente, a establecer vínculos con los otros y a relacionarse con los demás, ya que encuentra en éstos una referencia inevitable para apoyar su “incompletud” originaria. Gracias a esos contactos en nuestra existencia llegamos a ser lo que somos. Existimos coexistiendo, por encima de nuestra voluntad incluso. Ahora bien, convivir es vivir con otros. “La convivencia es el arte de hacer que los demás se encuentren bien con uno. Lo cual supone respeto a la forma de ser del otro y una forma de actuación que facilite la libertad de cada uno dentro de la justicia” (Ibídem, p.108).

La educación tiene mucho que ver con lo anterior. Esta proporciona “la nutrición del individuo para una vida privada llena de inquietudes que eviten la soledad como vacío” (Sacristán, 2001, p. 109). Aceptarse y sentirse aceptado, experimentarse a sí mismo de forma positiva, creerse capaz de realizar cualquier cosa válida son las premisas necesarias para emprender algo, para vivir, para convivir con los otros. Conocer las propias características, las propias posibilidades y los propios límites, saber cómo nos ven los demás, nos ayuda a tener el valor necesario para ponernos a prueba, para arriesgarnos, para emprender nuevas vías y para dirigirnos hacia los demás. La RIEB menciona que las competencias para la convivencia:

Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar cordialmente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo (SEP, 2011, Op. Cit. p.38).

El desarrollo de estas competencias requiere empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística. La escuela, en definitiva, construye y contribuye al desarrollo de personas para vivir en sociedad. ¿Por qué no arriesgarse a trabajar estrategias dentro de la escuela que impulsen las actitudes y habilidades necesarias para ello? Participar es aprender a convivir, menciona Santos Guerra. “Para desarrollar competencias es preciso, antes que nada, trabajar por problemas o por proyectos, proponer tareas complejas y desafíos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos y, en cierta medida, a complementarlos”. (Perrenoud, 2000, p.4). Por tanto, una estrategia, en donde hay una participación democrática, tolerante, de respeto, igualdad, solidaridad y colaboración entre profesores, alumnos y padres de familia, es el trabajo por proyectos iniciado con las ideas de John Dewey y propuesto por William Killpatrick. En el capítulo siguiente abordo esta temática.

CAPITULO 2

EL TRABAJO POR PROYECTOS

Si lo propio del ser humano es la acción, ésta no puede comprenderse sin la presencia de los demás. Hannah Arendt

Muchos son los discursos pedagógicos actuales y ante ello, muchas pueden ser las interpretaciones de lo que es el trabajo por proyectos o cómo se lleva al aula, así como el conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje que se insertan en la misma. Asimismo, habrá profesores que adopten esta forma de trabajo como una orientación global en su enseñanza, mientras que para otros será una manera entre otras, de abordar contenidos. El trabajo por proyectos ¿representa una pedagogía activa o una moda educativa?

2.1 Los proyectos en la RIEB

En el plan de estudios de educación primaria de la RIEB los proyectos se definen como: “Actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecerán el desarrollo de competencias comunicativas...en la asignatura de Ciencias Naturales, el sentido social y personal del conocimiento científico... y en Geografía los conceptos, habilidades y actitudes para el logro de las competencias geográficas” (SEP, 2011, Op. Cit. p. 31). También, en este mismo documento, se aborda que en el campo formativo para la educación básica se plantean tres posibles tipos de proyectos, que permiten ubicarse en una, dos o tres categorías, dependiendo de sus procedimientos y finalidades:

a) Proyectos científicos.

En estos proyectos los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar actividades relacionadas con el trabajo científico formal al describir, explicar y predecir mediante investigaciones acerca de fenómenos o procesos naturales que ocurren

en su entorno. Además, en su desarrollo se promueve la inquietud por conocer, investigar y descubrir la perseverancia, la honestidad intelectual, la minuciosidad, el escepticismo, la apertura a nuevas ideas, la creatividad, la participación, la confianza en sí mismos, el respeto, el aprecio y el compromiso.

En la realización de este tipo de proyectos se debe evitar la promoción de visiones empiristas, inductivas y simplificadas de la investigación, como son las que se reducen a seguir un “método científico” único e inflexible que inicia, invariablemente, con la observación.

b) Proyectos tecnológicos.

Estos proyectos estimulan la creatividad en el diseño y la construcción de objetos, e incrementan el dominio práctico relativo a materiales y herramientas. También amplían los conocimientos acerca del comportamiento y la utilidad de diversos materiales, las características y eficiencia de diferentes procesos. En el desarrollo de este tipo de proyectos los alumnos pueden construir un producto para atender alguna necesidad o evaluar un proceso, poniendo en juego habilidades y actitudes que fortalecen la disposición a la acción y el ingenio, que conduce a la solución de problemas con los recursos disponibles y a establecer relaciones costo-beneficio con el ambiente y la sociedad.

c) Proyectos ciudadanos.

Estos proyectos contribuyen a valorar de manera crítica las relaciones entre la ciencia y la sociedad mediante una dinámica de investigación-acción, y conducen a los alumnos a interactuar con otras personas para pensar e intervenir con éxito en situaciones que viven como vecinos, consumidores o usuarios. La participación de los alumnos en estos proyectos les brinda oportunidades para analizar problemas sociales y actuar como ciudadanos críticos y solidarios, que identifican dificultades, proponen soluciones y las llevan a la práctica. Es indispensable procurar una visión esperanzadora en el desarrollo de los proyectos ciudadanos con el fin de evitar el desaliento y el pesimismo. En este sentido, la proyección a

futuro y la construcción de escenarios deseables es una parte importante, que entraña un reto a la inventiva, capacidad organizativa y esfuerzo solidario, en la perspectiva de que un ciudadano crítico no se limita a protestar, sino también prevé, anticipa y abre rutas de solución.

Las situaciones y contextos que se abordan en el desarrollo de los proyectos ciudadanos pueden ser locales (el salón de clases, la casa o la localidad), pero se puede abrir su perspectiva hasta su incidencia nacional o incluso mundial. Por ejemplo, al estudiar el abastecimiento y la disposición del agua en la escuela, la casa o la localidad, es posible reflexionar acerca del problema del agua en los estados, en el país y en el mundo. Asimismo, al investigar de dónde provienen los alimentos de mayor consumo se puede conocer la realidad del comercio alimentario nacional o mundial. Esto permite trascender el salón de clases, ayuda a los alumnos a ubicarse mejor en su contexto sociohistórico y los involucra en situaciones reales, lo que favorece la reflexión en torno del impacto social de las ciencias.

Con lo anterior en los programas de estudio de cada asignatura (Ciencias Naturales, Español y Geografía) es posible identificar algunos proyectos con los aprendizajes esperados, los propósitos, las preguntas y los productos que se deben de obtener. Es decir, los proyectos son dados y abordados por asignatura con la posibilidad de correlacionar la temática con otras.

Sin embargo, ¿Es esta la única posibilidad existente del trabajo por proyectos? ¿Qué otras posibilidades hay? ¿Cuáles son sus fundamentos? ¿Qué oportunidades se tienen en este trabajo tanto para los alumnos, como para los profesores, directivos y padres de familia? ¿Qué competencias se desarrollan en el trabajo por proyecto? Este capítulo intenta responder a dichas interrogantes.

2.2 Otras conceptualizaciones de proyecto

La Real Academia de la Lengua Española, define un proyecto como el “primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva” (RAE, 2012). Eduardo F. Barbosa en su libro *Trabalhando com projetos* cita a algunos autores con el fin de ampliar el significado del diccionario, con literatura especializada:

- “Es un procedimiento finito, con objetivos claramente definidos en función de un problema, oportunidad o interés de una persona u organización” (Maximiano, 1997, p.20).
- “Es un emprendimiento temporal realizado para crear un producto o servicio único. Temporal significa que todo proyecto tiene un inicio y un fin. Único significa que el “producto” posee características exclusivas. (Pmbok, Duncan, 1996, p.4).
- “Es una secuencia de tareas con un inicio y un fin que son limitadas por un tiempo, recursos y resultados deseados. Un proyecto posee un resultado deseable específico; un plazo para su ejecución; y un presupuesto que limita la cantidad de personas, insumos y dinero que pueden ser usados para completar un proyecto” (Baker & Baker, 1998, p.5)
- “Un proyecto es un emprendimiento con características de: complejidad, unidad, finitud, recursos limitados, involucramiento interfuncional, jerarquización de tareas, orientado por objetivos y con un producto (o servicio) final” (Weiss & Wisoki, 1992, p.3).

Considerando las citas anteriores, el mismo autor define un proyecto educativo como “un emprendimiento o conjunto de actividades con objetivos claramente definidos en función de problemas, necesidades oportunidades o intereses de un sistema educativo, de un educador, grupos de educadores o de alumnos, con la finalidad de realizar metas fijadas para el desarrollo humano, construcción de conocimiento y mejora de procesos educativos” (Barbosa, 2011,

p.21). De acuerdo con este autor, es distinto hablar de proyectos educativos, proyectos de enseñanza, trabajo por proyectos (o proyectos de aprendizaje), pedagogía de proyectos o metodología de proyectos. Los primeros, no están limitados a las escuelas, universidades o sistemas educativos. Cualquier institución, empresa u organización de la sociedad puede proponer o desarrollar proyectos educativos. Los proyectos de enseñanza tienen como fin principal “la producción de formas y medios dirigidos a la mejora de procesos de enseñanza y aprendizaje de elementos relativos a una disciplina de conocimiento o conjunto de disciplinas” (ibídem, p. 223). El trabajo por proyectos a su vez, “hace referencia a las actividades realizadas por los alumnos con ayuda de las orientaciones de profesores con la visión de construir conocimiento, formación de habilidades y competencias, proporcionando un aprendizaje contextualizado y significativo” (Ibidem, p. 20). “La Metodología de proyectos es un intento de representar un determinado ‘método didáctico’ utilizado en el aula de clase, en una situación de enseñanza, siendo este método constituido por directrices pedagógicas que construyen una ‘pedagogía de proyectos’” (Ibidem, p. 226).

Por lo anterior, se puede decir que el trabajo por proyectos es conducido de acuerdo a una metodología que a su vez es parte de una pedagogía de proyectos. Para este trabajo, me centraré en el trabajo por proyectos (o de aprendizaje) desarrollado por los alumnos en un contexto determinado, con orientaciones del profesor.

2.3 Fundamentos teóricos y pedagógicos del trabajo por proyectos

La idea de trabajar con proyectos como recurso pedagógico es una construcción de conocimientos que se remonta a finales del siglo XIX, a partir de ideas enunciadas por el filósofo, psicólogo y educador estadounidense John Dewey, quien fue uno de los iniciadores en la búsqueda de una forma de trabajo diferente con los alumnos. Él sentó las bases del pragmatismo, es decir, que sólo se aprende cuando se tienen experiencias o se realizan actividades. Dewey fue

profesor de William Kilpatrick quien consolida el método de proyectos. El método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase.

El método de proyectos es el más característico de los métodos colectivos y quizá el más interesante. Inspirado en las ideas de Dewey y formulado pedagógicamente por W.H. Kilpatrick, en 1918, ha sido aplicado en numerosas formas y tratado por diversos autores, pero todos ellos coinciden en considerarlo como una forma de actividad colectiva realizada con un propósito real en un ambiente natural. Toda actividad que tienda a satisfacer una necesidad o un deseo merece propiamente el nombre de proyecto; por tanto, la necesidad, como el deseo, deben ser hondamente sentidos y percibidos por los alumnos, pues de otra manera no podrían entregarse a la tarea con interés real y profundo, ni con esfuerzos sostenidos y vitales (Ibarra, 1996, p.52).

De acuerdo con Frida Díaz Barriga, en su definición de lo que significa el término “proyecto” Kilpatrick lo relaciona con otros términos, como “acto propositivo” que ocurre en un entorno social determinado. La calificación de “propositivo” es muy importante para el autor pues presupone una libertad de acción por parte del alumno y, por consiguiente, establece como rasgo crucial el componente motivacional. “Kilpatrick consideraba que por medio de un proyecto o actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive” (Díaz Barriga, 2006, p.33).

Al igual que para Dewey, para Kilpatrick lo valioso de un proyecto es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras. Asimismo, para ambos autores el tema de la educación moral está presente en la enseñanza experiencial mediante proyectos, pues se plantea la posibilidad de la construcción del carácter moral de las personas.

Los proyectos “implican ir más allá del ejercicio de una técnica docente; requiere un cambio de actitud y de forma de trabajo en los actores de la educación, no sólo de profesores y alumnos, sino directamente de padres y directivos” (Ibidem, p.35).

El trabajar por medio del método de proyectos fomenta la comprensión de diferentes fuentes de información y la integración de los elementos obtenidos de éstas en un solo conjunto de saberes, es decir, recurrir a diferentes fuentes para obtener aspectos de un mismo tema y poder analizarla, confrontarla y obtener un conocimiento sólido y fundamentado. En definitiva, el trabajo por proyectos requiere de “un currículo integrado que supere los límites de las materias y que estimule el uso de teorías y procedimientos de diferentes áreas de conocimiento que permita comprender y dar respuesta a los problemas planteados (Puig, 2007, p.141) para lograr lo anterior.

De acuerdo con Mabel Nelly en su libro *Los proyectos en el aula: hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*, el aprendizaje es significativo cuando:

- Existe vinculación sustantiva entre el conocimiento previo ya constituido y el nuevo material.
- Esa relación es sustantiva porque no es arbitraria, es decir no memorizada sino construida otorgándole significado.
- Repercute sobre el crecimiento personal, cuando contribuye a la construcción de nuevos significados.
- Influye sobre los hechos, conceptos, datos, teorías, relaciones, procedimientos, actitudes... que el alumno ya posee, que conforman su estructura cognoscitiva.
- Es transferible a nuevas situaciones, para solucionar nuevos problemas sin solicitar ayuda a los otros. Es factible de utilizar ante nuevas circunstancias.

- Motiva nuevos aprendizajes, nuevos deseos de aprender. No hay aprendizaje sin necesidad de realizarlo, sin haber internalizado la “intención y la acción”
- Moviliza la actividad interna, que es la que permite relacionar los nuevos contenidos y procedimientos con los disponibles en la estructura interna.

Los proyectos son una metodología para el aprendizaje significativo, pues en ellos los alumnos desarrollan conceptos, procedimientos y actitudes en donde se ponen de manifiesto las características anteriores. En un trabajo por proyecto los alumnos expresan los deseos de adquirir aprendizajes nuevos, pues “no hay proyecto si no existen las preguntas o los temas compartidos” (Staricco, 1999, p.73). Esta metodología responde a las características de los niños pues son ellos quienes deciden qué y cómo trabajar, determinan cierto tema. Este trabajo favorece en diversos aspectos a los niños, entre ellos la autonomía, la democracia, el desarrollo de destrezas y actitudes, la cooperación y participación y aprenden unos de otros; organizan las acciones y a la vez su pensamiento para resolver situaciones problemáticas, hay un aprendizaje significativo pues conectan sus conocimientos previos con los nuevos que se adquieren y los relacionan con la vida cotidiana. Además, plantean estrategias de aprendizaje activo como la observación, exploración, experimentación, búsqueda de información, socialización de la información y comunicación de resultados. Sin duda, este trabajo contribuye a “la formación de una personalidad autónoma que se centra en varios puntos: aprender a mirar la complejidad, aprender a gestionar la información, aprender por ensayo y error, aprender a aprender, aprender valores; en definitiva, aprender a pensar por sí mismo un mundo en cambio” (Puig, Op. Cit., p.142).

Puig Rovira y Martín García (2007) sostienen que el trabajo por proyectos da la posibilidad de una lectura amplia de los problemas que hoy se plantea la humanidad y que deben entrar con fuerza en las aulas escolares, estimula la búsqueda de múltiples miradas para entender y explicar los hechos, favorece el

uso de instrumentos, de procedimientos y de contenidos propios de diversas disciplinas, y potencia la capacidad de investigación y la curiosidad en los alumnos; ellos aprenden el hábito de la investigación porque así lo exige la mecánica del proyecto. Refuerza las capacidades de investigación cooperativa: discriminar la información y aprender a usar fuentes diversas, contrastar ideas, establecer relaciones entre teorías y elaborar síntesis entre ellas.

Asimismo, participar en proyectos de trabajo facilita la adopción de un método de aprendizaje que puede ser aplicado en circunstancias diversas. "...prima los aprendizajes procedimentales y la adquisición de competencias básicas" (Ibídem, p.144). Invitan a apropiarse y a ejercitar valores, a desarrollar capacidades morales y a formar seres humanos responsables y comprometidos. El aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas.

Tobón (2010) identifica quince pasos en el diseño de un proyecto: Nombre del proyecto, diagnóstico, problema, justificación, objetivo general, objetivos específicos, localización, marco conceptual, actividades, cronograma, destinatarios o beneficiarios, talento humano, recursos, metas e indicadores. En su libro él menciona una metodología a seguir para cada paso e incluso recomendaciones. En general, un proyecto debe tener en cuenta: un curso de acción, el interés del alumno (generado por el maestro), la actividad con valor intrínseco, el problema origen del proyecto centrado en la realidad y experiencia (entorno social), la aparición de otros problemas en su desarrollo y un margen de tiempo. En los proyectos los contenidos se presentan alrededor de un tema concreto, como lo he mencionado anteriormente, que actúa como organizador. Éste enfoca los tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, que le da mayor sentido a la realidad del objeto de estudio y el aprendizaje será más integral; es decir, se genera una pedagogía del sentido como Torralba menciona:

La educación debe incentivar el sentido del misterio, la capacidad de preguntar e interrogarse por todo...; en definitiva, debe estar a la altura del ser humano tanto en su rasgo exterior como en su mundo interior. Una pedagogía objetivista, exterior y reticular, que pretenda explicar la realidad como un conjunto de objetos de conocimiento estaría desvirtuando el misterio mismo del ser (Torralba, 1997, p.26)

2.4 Rol del alumno y del profesor en el trabajo por proyectos

Con esta estrategia para trabajar en el aula, la escuela se mira desde otra perspectiva, al igual que el papel del alumno y del profesor. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en uno de sus documentos en línea para el taller del método de proyectos identifica otro rol en el alumno ocasionando que:

- Se sienta más motivado, ya que él es quien resuelve los problemas, planea y dirige su propio proyecto.
- Dirija por sí mismo las actividades de aprendizaje.
- Se convierta en un descubridor, integrador y presentador de ideas.
- Defina sus propias tareas y trabaje en ellas, independientemente del tiempo que requieren.
- Se muestre comunicativo, afectuoso, productivo y responsable.
- Use la tecnología para manejar sus presentaciones o ampliar sus capacidades.
- Trabaje en grupo.
- Trabaje colaborativamente con otros.
- Construya, contribuya y sintetice información.
- Encuentre conexiones interdisciplinarias entre ideas.
- Se enfrente a ambigüedades, complejidades y a lo impredecible.
- Se enfrente a obstáculos, busque recursos y resuelva problemas para enfrentarse a los retos que se le presentan.
- Adquiera nuevas habilidades y desarrolle las que ya tiene.
- Use recursos o herramientas de la vida real (por ejemplo la tecnología).

- Forme parte activa de su comunidad al desarrollar el trabajo del curso en un contexto social.
- Genere resultados intelectualmente complejos que demuestren su aprendizaje.
- Se muestre responsable de escoger cómo demostrará su competencia.
- Tenga clara la meta y se dé cuenta de que existe un reto en el que hay que trabajar
- Use habilidades que sabe le serán necesarias en su trabajo, como, por ejemplo, administrar el tiempo sabiamente, ejercitar la responsabilidad y no dejar caer al grupo.

El rol del profesor por su parte se da de la siguiente manera:

- El aprendizaje pasa de las manos del profesor a las del alumno, de tal manera que éste pueda hacerse cargo de su propio aprendizaje.
- El profesor está continuamente monitoreando la aplicación en el salón de clase, observando qué funcionó y qué no.
- El profesor deja de pensar que tiene que hacerlo todo y da a sus alumnos la parte más importante.
- El profesor se vuelve estudiante al aprender cómo los alumnos aprenden, lo que le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitarles el aprendizaje.
- El profesor se convierte en un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje.
- El profesor es visto por los estudiantes más que como un experto, como un asesor o colega.

El reto más grande, tanto para los estudiantes como para los profesores es desaprender los roles tradicionales del salón de clase (del estudiante como un receptor y el profesor como un proveedor de conocimiento). Saber cuándo meterse y cuándo dejar que los estudiantes trabajen las cosas por sí mismos lleva a tomar una nueva responsabilidad. Lo más relevante del método de proyectos es que cada participante sea visto como un alumno y como un profesor. Este método requiere que el profesor esté muy atento e involucrado. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2011, p.19).

2.5 Enculturadores: Un apoyo en el trabajo por proyectos

Por último, coincido con el Colectivo de Acción Pedagógica de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en que en un trabajo por proyectos (previamente, durante y de manera continua) es necesario el trabajo de estrategias que ayuden a desarrollar en los niños la comprensión del trabajo colaborativo, participativo y democrático, que lo puedan vivenciar y experimentar de manera constante. Las técnicas Freinet ayudan a esta enculturación (relación sujeto-mundo de acuerdo a Gimeno Sacristán). Entre estas técnicas se encuentran:

-Asamblea: Consiste en una reunión que se realiza con los alumnos con el fin de tomar acuerdos que beneficien a todo el grupo para resolver algún problema.

-El pase de lista: Este consiste en utilizar una cartulina o algunos metros de tela, para dividirla en columnas que tendrán los indicadores: nombre, lunes, martes, miércoles, jueves y viernes. Ayuda a los alumnos a ubicarse espacialmente en el plano gráfico y temporalmente en el ámbito personal.

-Cuadro Meteorológico: Consiste en registrar en un pedazo de tela o cartoncillo el estado del tiempo durante la semana en tres diferentes momentos del día. Ayuda a que los alumnos se ubiquen espacialmente en el plano gráfico y temporalmente en el ámbito convencional.

-La correspondencia escolar. Permite intercambiar pensamientos, vivencias o ideas a un niño de otro contexto escolar de la misma edad. Este intercambio genera mucha expectativa, emoción y permite que los alumnos se expresen de manera escrita sobre lo que ellos decidan hacia un destinatario real de quien obtienen una respuesta en un determinado tiempo.

-El diario escolar. Consiste en un cuaderno grupal para escribir las experiencias tanto dentro como fuera de la escuela. Esta actividad permite que el alumno se autoevalúe y corrija.

-El periódico vivo. Es un espacio del salón en el cual se colocan noticias que pueden ser de tipo personal, escolar, de televisión, radio, revistas o periódicos. Favorece el análisis de la información, la síntesis, la ordenación de pensamiento y el desarrollo de su capacidad oral y escrita.

-El rincón vivo. Espacio del aula donde se colocan plantas. Los responsables de cuidar a estos seres vivos son los niños lo que favorece la responsabilidad, la organización y la toma de acuerdos pues tendrán que indicar quienes será los que lo cuiden y en qué momento.

-Agenda. Esta estrategia permite establecer la organización de los tiempos y las actividades que se desarrollan a lo largo del proyecto. Al llevarla a cabo se favorecen el desarrollo de nociones como la temporalidad personal y convencional en los niños, así como el desarrollo de la autonomía al propiciar el compromiso y responsabilidad que adquieren en cada una de las actividades.

-Conferencia infantil. El alumno expone a sus compañeros de clase el resultado de una investigación y trabajo previo sobre una temática elegida por él mismo con ayuda de sus padres. Esta actividad desarrolla seguridad, responsabilidad, autonomía, responsabilidad y pensamiento crítico al autoevaluarse y evaluar a sus compañeros.

Por todo lo anterior, el trabajo por proyectos se vuelve una oportunidad muy significativa para desarrollar la autonomía y la iniciativa en los alumnos y competencias tan necesarias como: la observación, comunicación, deducción, clasificación, organización de la información, toma de decisiones, análisis de variables o la comparación. El protagonismo que los alumnos tienen desde el

inicio del proyecto, la duda como punto de partida y como proceso de aprendizaje a lo largo de la investigación, el enfrentarse a las dificultades que se derivan de ella (exceso de información, tecnicismos, cambio de planes, etc.), el compartir y elaborar conocimientos y el abrirse a la crítica son elementos muy valiosos para desarrollar competencias sin duda, trascendentales para su vida: las competencias para la convivencia.

Hasta ahora he mencionado lo planteado en la Reforma Integral de Educación Básica y en específico lo referente al trabajo por proyectos y cómo puede ser una estrategia para desarrollar competencias, entre ellas, las de la convivencia. Sin embargo, ¿Cómo enfrentaron los profesores el reto de trabajar por proyectos en las escuelas? En el siguiente capítulo, abordaré el caso de los profesores de una escuela primaria en la que me encontraba laborando al momento en que la RIEB se concretó en los seis grados y mencionaré los motivos que me llevaron a diseñar, organizar, poner en marcha y evaluar un curso de formación docente sobre esta temática.

CAPÍTULO 3

CURSO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

El pedagogo es el profesional que estudia de manera sistemática y científica el fenómeno educativo, con el fin de mejorarlo y hacerlo cada vez más pertinente a los ideales individuales y colectivos. Guillén (2002, p.32)

Ser pedagogo es reflexionar constantemente sobre la educación, fenómeno complejo y multidimensional histórico y social. Por tanto, ser pedagogo es un reto. Implica considerar dicha práctica como objeto de análisis, de crítica, conocimiento, comprensión y trans-formación. Como señala Romo (1996): “la reflexión pedagógica implica el análisis de realidades particulares, ante la variedad de determinantes que configuran los variados y cambiantes procesos de enseñanza-aprendizaje” (Romo, 1996, p. 2).

Es así, que el pedagogo, está en una constante búsqueda de aportar con sus acciones bienestar a los miembros de la sociedad en general o de un grupo en particular. Una de las instituciones en la que puede centrar su mirada es la escuela y los docentes que forman parte de ella, para “generar procesos de comprensión profundos que le son propios a la profesión y a la práctica pedagógica” (Bazán, 2008, p.110). Sin embargo, para que lo anterior suceda, “se requiere de un conjunto de condiciones que son propias del ambiente institucional en el que se desenvuelve la docencia, que tienen que ser previstas y construidas cuidadosamente” (Ibídem, p.111). Se necesita conocer la cultura escolar.

3.1 El caso de la escuela primaria Zimbabwe

De acuerdo con Geertz, la cultura escolar es todo lo interno, en el sentido equivalente a clima, ethos o vida interior de las instituciones. Es en sus palabras:

El conjunto de usos y maneras de manifestarse que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimientos. Es la visión del sistema escolar o de segmentos del mismo como un subsistema cultural en sentido étnico, Los usos de la educación son cultura. Así, por ejemplo, declaramos que determinada escuela tiene una cultura que se resiste al cambio o que en los profesores de la enseñanza

secundaria predomina una cultura muy diferente a los de la primaria, por ejemplo. (Geertz, 1976, p. 72)

Cada escuela, por tanto, tiene su cultura. Sus actuaciones, creencias, ideas, relaciones, formas de vivir el lapso de jornada escolar. En este apartado menciono brevemente el contexto de la escuela primaria Zimbabwe, lugar en donde llevé a cabo la propuesta que más adelante presentaré.

La escuela Primaria Zimbabwe (45-1538-139-20-x-021). Se fundó en el año de 1970 y desde esa fecha se ha laborado sólo en un turno. Se encuentra ubicada en la Delegación Álvaro Obregón, en la Zona Comercial de Lomas de Plateros s/n, Colonia Lomas de Plateros; al norte limita con la colonia Alfonso XIII, al sur con la colonia Merced Gómez. Al este con Mixcoac y al oeste con la colonia Molino de Rosas.

La escuela tiene una superficie total de 4 512 metros cuadrados, de los cuales 3 500 son área construida y 1 012 metros de área libre; cuenta con: dieciocho aulas didácticas, una biblioteca, una aula de medios, una dirección, una sala de usos múltiples utilizada por la Zona Escolar, dos patios de recreo, una bodega pequeña utilizada para resguardar el material de Educación Física, y sanitarios para niños y niñas.

Con la inauguración de este plantel se inscribieron alumnos que vivían en la Unidad Lomas de Plateros, lo que permitió conservar un nivel cultural y social homogéneo.

En el año 2006, la Secretaría de Educación Pública emitió un cuadernillo titulado *Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)*, en el cual se dan orientaciones para que cada escuela pueda participar en su gestión y realizar un diagnóstico, reconocimiento de problemáticas institucionales, identificación de intenciones conjuntas y planes de acción dentro de un programa anual de trabajo. Dentro del PETE es posible encontrar la misión, visión y valores que sus integrantes consideran importantes para guiar su actuar en la primaria Zimbabwe:

MISIÓN DE LA ESCUELA

Ser una institución educativa que promueva el desarrollo de competencias para la vida de las niñas y los niños en un ambiente de equidad, confianza, honestidad y respeto con la finalidad de que se puedan desenvolver exitosamente en su vida cotidiana.

VISIÓN

Que todos los actores involucrados participen activamente en el proceso educativo (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia, asociación de padres de familia, consejo escolar de participación social, delegación Álvaro Obregón, entre otras organizaciones) asumiendo el compromiso de desarrollarse exitosamente en la actividad que a cada uno le compete, con el fin de ser una escuela donde se atiendan los propósitos educativos nacionales y que se practiquen valores tales como: el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la honestidad, justicia, libertad e igualdad así como el aprecio y respeto a la diversidad cultural y natural entre otros.

VALORES

Dentro del plantel se pondrán en práctica los valores universales: honestidad, justicia, respeto, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, cooperación y honestidad. Sin embargo son el respeto y la libertad los valores primordiales que guían el trabajo de la escuela. (PETE, 2012, P.16)

Los docentes de esta escuela en su mayoría son egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Tres de ellos son de otros estados de la República: Veracruz y Oaxaca, por lo que mencionan ser diferente el contexto de la ciudad en comparación con su lugar de origen y reconocen que en ocasiones se les dificulta el trato con los alumnos o padres de familia. Cuatro de ellos son Licenciados en Pedagogía. La mayoría de los docentes tienen dos años trabajando en esta escuela, incluida la Directora, ya que muchos pidieron su cambio cuando su horario se volvió de Jornada Ampliada (de 8:00 a 14:30 horas). Dos profesoras son recién egresadas. El resto de los docentes llevan entre 5 y 20 años en servicio por lo que las visiones, experiencias y participaciones son de gran riqueza para el colegiado.

A pesar de lo anterior, el ambiente académico que caracteriza esta institución es de un trabajo de manera aislada. Es decir, aunque cada profesor tiene la libertad de trabajar con su grupo de manera que le parezca más conveniente, son

pocas las actividades en que se socializa lo que cada profesor realiza o que se organice algún evento de manera colaborativa en toda la escuela. Por tanto, son pocas las veces que se conoce lo que está trabajando un maestro o la manera en que lo hace y en las Juntas de Consejo Técnico ha faltado una evaluación a nivel institucional sobre este trabajo académico. Los eventos en los que se observa una mayor integración por parte de todos los profesores son en los festivales de diciembre, Día del Niño o Día de las Madres.

En esta escuela trabajé como profesora dos años. Un momento clave para detectar la necesidad que entre los profesores había con respecto al trabajo por proyectos, innovación pedagógica dentro de los planes y programas de estudio 2011 de primaria, es que narraré brevemente:

3.2 Un instante clave durante el curso inicial de formación docente

Iniciaba el ciclo escolar 2011-2012. Era la primera semana de trabajo para los profesores, quienes nos incorporamos con antelación en referencia a los alumnos, cinco días antes para trabajar las temáticas propuestas por la Secretaría de Educación Pública en el llamado Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. ¿Qué temáticas se abordarían este año? ¿Qué cambios habría con relación al anterior? ¿Qué experiencias nuevas viviríamos? Eran algunos cuestionamientos que en algunos de nosotros pasaban por la mente y que se expresaban en emociones diversas: alegría, nerviosismo, inquietud o incluso temor.

Nos dirigimos al aula para trabajar las temáticas propuestas para ese año. Reunidos por equipos, la dinámica de trabajo fue la siguiente: la directora nos brindó libros de una determinada asignatura tanto de tercero como de cuarto grado de Educación Primaria para trabajar la sección correspondiente en la libreta del curso y, posteriormente, compartirla. La asignatura que trabajamos en el equipo en el que estaba fue la de Ciencias Naturales. Por turnos, cada representante de equipo compartió la organización y las secciones que

encontraron en los libros. No hubo duda alguna en los primeros equipos quienes revisaron el libro de Educación Artística, Educación Física o Matemáticas. Las interrogantes empezaron, cuando en varias asignaturas se detectaron dos términos: trabajar por medio de proyectos y transversalidad.

Una profesora dijo en voz alta: “sinceramente yo no sé trabajar por proyectos y hablando con mis compañeras del tercer grado, tampoco, y me angustia porque entonces ¿Cómo voy a iniciar con esta nueva propuesta que se plantea en el programa?” En este instante varios profesores asintieron con la cabeza. Fue este el momento en el que observé que como plantea Delval:

Las reformas educativas suelen quedarse en nada porque no se dirigen como objetivo primordial al cambio de los profesores. Resulta fácil diseñar cambios, hablar de nuevos proyectos... pero se queda en nada porque todos los cambios tienen que ser introducidos por los profesores. (Delval, 2002, p.41)

Por la situación anterior, consideré oportuno diseñar, llevar a cabo, evaluar y dar seguimiento a un curso que titulé: El trabajo por proyectos: Una estrategia para el trabajo en el aula dirigido a todos los profesores de la escuela primaria Zimbabwe con una duración de 10 semanas de modalidad presencial una vez por semana después del horario de clases. A continuación presento la unidad de aprendizaje de dicho curso y las agendas de actividades de las sesiones con la finalidad de que sirvan como guía a quienes quisieran impartirlo y como parte de mi reflexión pedagógica.

**Secretaría de Educación Pública
Escuela Primaria “Zimbabwe”
45-1538-403-00-X-021**



Curso de Actualización Docente: “El trabajo por proyectos: una estrategia para desarrollar las competencias para la convivencia entre los alumnos de la Escuela Primaria Zimbabwe”

Unidad de Aprendizaje: El trabajo por proyectos: Una estrategia para el trabajo en el aula.

Frecuencia semanal: 2 horas durante 10 semanas.

Modalidad: Presencial. Optativa para los profesores de la Escuela Primaria “Zimbabwe”

Periodo Académico: 5° Bimestre del Ciclo Escolar 2011-2012.

Fecha de Elaboración: 7 de abril de 2012.

Responsable del Diseño: Lorena del Socorro Chavira Álvarez.

PRESENTACIÓN

El presente curso forma parte de la propuesta para un curso de Actualización Docente pensado para los profesores que laboran en la Escuela Primaria “Zimbabwe” ante la necesidad detectada en ellos de conocer sobre el trabajo por proyectos tomando en cuenta el contexto de la escuela.

Dicho curso abarca tres ejes fundamentales: La reflexión de su práctica docente, el conocimiento y análisis del trabajo por proyectos como una estrategia para el desarrollo de las competencias para la convivencia entre los alumnos y el diseño y aplicación de secuencias didácticas organizadas bajo esta metodología.

Dichos ejes son los que guían el desarrollo de las competencias en los docentes que a continuación se mencionan en la unidad de aprendizaje. Asimismo, se plantea las evidencias de aprendizaje, los criterios de desempeño, las actividades a realizarse, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; así como los recursos requeridos para el desarrollo del curso.

PROPÓSITOS:

Se iniciará con un análisis de su práctica docente apoyándose de las seis dimensiones que plantea Cecilia Fierro. Identificarán la relación existente entre el desarrollo evolutivo de los alumnos y su contexto social con su forma de trabajar y actuar dentro del aula. Posteriormente, analizarán la propuesta del trabajo por proyectos: su concepto, fundamentación, etapas y forma de evaluación, mediante la lectura y debate de textos para la realización de secuencias didácticas a partir del trabajo por proyectos como estrategia para generar el desarrollo de las competencias para la convivencia entre sus alumnos.

COMPETENCIAS EN RELACIÓN CON LA RIEB

Con este curso de actualización docente se pretende que los profesores consideren como una estrategia para el desarrollo de competencias en sus alumnos el trabajo por proyectos, poniendo énfasis en las competencias para la convivencia. Dichas competencias se encuentran establecidas en el Plan y Programa de Estudios 2011 de la Reforma Integral de la Educación Básica, las cuales son:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- ***Competencias para la convivencia.*** Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

En específico, se pretende que con la presente Unidad Didáctica los profesores se sensibilicen ante la importancia de reflexionar con los alumnos y de trabajar mediante la estrategia mencionada las competencias para la convivencia.

Curso de Actualización Docente: El trabajo por proyectos: Una estrategia para el trabajo en el aula.

Responsable: Lorena del Socorro Chavira Álvarez.

1. **COMPETENCIA:** Analizar su práctica docente apoyándose de las seis dimensiones que plantea Cecilia Fierro para identificar la relación existente entre el desarrollo evolutivo de los alumnos y su contexto social con su forma de trabajar y actuar dentro del aula.

| Evidencias de aprendizaje | Criterios de desempeño | Actividades de aprendizaje | Contenidos | Recursos |
|---|--|--|--|--|
| <p>Descripción por escrito del grupo a cargo de los profesores.</p> | <p>Los profesores reflexionarán acerca de su práctica docente, la escuela y su grupo realizando una descripción por escrito apoyándose en las siguientes dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensión personal. 2. Dimensión interpersonal. 3. Dimensión institucional. 4. Dimensión social. 5. Dimensión Didáctica. 6. Dimensión valoral. | <p>*A partir de sus conocimientos previos y en referencia a lo planteado en la RIEB, Los profesores realizan un cuestionario como instrumento diagnóstico como primer momento (Ver anexo a).</p> <p>*Escuchan los propósitos del curso y las temáticas que se trabajarán en cada sesión. Participan con comentarios sobre éstas. (Ver anexo b)</p> <p>*Organizados en equipos, se entregan cuestionamientos por dimensión para comentar sobre su práctica docente (Ver anexo c).</p> | <p>*Conceptuales:</p> <p>Dimensiones didácticas de Cecilia Fierro:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dimensión personal. -Dimensión social. -Dimensión didáctica. -Dimensión interpersonal. -Dimensión institucional. <p>Dimensión valoral.</p> <p>*Procedimentales:</p> <p>Redacción. Reflexión. Participación. Análisis.</p> <p>*Actitudinales:</p> <p>Propositiva. Honestidad.</p> | <p>Para llevar a cabo el análisis planteado se requiere:</p> <p>*El espacio de la Biblioteca de la Escuela Primaria "Zimbabwe" .</p> <p>*Lap top, cañón, presentaciones en Power Point (ver anexos)</p> <p>*Libro: <i>Transformando la práctica docente</i> de Cecilia Fierro,</p> |

| | | | | |
|--|---|---|-------------------------------------|--|
| | Por tanto, las descripciones por escrito del grupo a su cargo, se evaluarán mediante los parámetros de la guía de Autoevaluación para docentes. (Ver Anexos c y d). | *Los docentes escriben, apoyándose de las preguntas del Anexo c, una reflexión sobre estas dimensiones. Las comparten y se analizan de manera grupal. | Trabajo en equipo. Compañerismo. | |
|--|---|---|-------------------------------------|--|

La evaluación se llevará a cabo de manera formativa considerando los siguientes aspectos:

- Asistencia.
- Participación en las actividades.
- Presentación de la evidencia (descripción por escrito de su labor docente apoyándose en las preguntas de las dimensiones didácticas de la autora retomada –anexo c-).

Fuentes de apoyo y consulta:

- Fierro Cecilia, *Transformando la práctica docente g: una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós, 1999, 206pp.
- Documento en Línea: <http://www.4shared.com/office/EzNHZSEi/transformando_la_prctica_docen.html> consultado el día 8 de abril de 2012 a las 00:48 hrs.

2. COMPETENCIA: Analizar la propuesta del trabajo por proyectos: su concepto, fundamentación, etapas y forma de evaluación mediante la lectura y análisis de textos para la realización de secuencias didácticas para el trabajo con su grupo como estrategia para desarrollar las competencias para la convivencia entre sus alumnos.

| Evidencias de aprendizaje | Criterios de desempeño | Actividades de aprendizaje | Contenidos | Recursos |
|---------------------------|---|---|---|--|
| Secuencia didáctica | <p>La secuencia didáctica que los profesores realicen deberá reunir los siguientes elementos:</p> <p>a) Temática elegida por el grupo a su cargo mediante una asamblea previamente realizada con éste.</p> <p>b) Breve investigación realizada por parte del profesor sobre la temática a trabajar.</p> <p>c) Organización de los subtemas a trabajar con el grupo y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollarán.</p> | <p>*Los profesores consultan en el Plan y Programa de Estudios 2011, cómo se concibe un proyecto, qué asignaturas lo trabajan y comentan cómo ha sido su experiencia con esta metodología.</p> <p>*Se definen los tipos de proyecto que hay y cuál es el que se trabajará en el curso. (Proyecto didáctico) (anexo a).</p> <p>*Mediante una presentación en Power Point se abordan las siguientes temáticas (Ver anexo e):</p> <p>- La escuela y el aprendizaje social.</p> <p>a) Perfil de egreso de Educación Básica.</p> <p>b) Teoría socio-cultural de Lev Vigotsky.</p> <p>c) John Dewey y el pragmatismo. Para trabajar docencia reflexiva.</p> <p>-La propuesta de W. Kilpatrick.</p> <p>-Historia del trabajo por proyectos</p> | <p>*Conceptuales:</p> <p>-El proyecto de acuerdo al Plan y Programa de Estudios 2011.</p> <p>-Tipos de proyectos.</p> <p>-Historia del trabajo por proyectos.</p> <p>-William Kilpatrick.</p> <p>-Fundamentación del trabajo por proyectos.</p> <p>-Técnicas Freinet.</p> <p>-Etapas del trabajo por proyectos.</p> <p>-Evaluación del trabajo por proyectos.</p> <p>-Planeación de un proyecto.</p> <p>*Procedimentales:</p> <p>Redacción.</p> <p>Reflexión.</p> <p>Participación.</p> <p>Análisis.</p> <p>Realización de mapas conceptuales</p> <p>Realización de cuadros</p> | <p>*El espacio de la Biblioteca de la Escuela Primaria "Zimbabwe".</p> <p>*Lap top, cañon, presentación en Power Point.</p> <p>*Plan y Programa de Estudios 2011.</p> <p>*Formatos de planeaciones y ejemplos de trabajo por proyectos: trabajos de alumnos, fotografías y otras evidencias.</p> <p>*Presentación de Power point (anexos e-h)</p> <p>*Ejemplos de experiencias de trabajo por proyecto tomadas del libro de Myriam Nemerowsky, <i>Sobre la enseñanza del lenguaje escrito</i>.</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>d) Mención de las competencias que se trabajan durante el proyecto.</p> <p>d) Mención de los productos que se realizarán en cada uno de los subtemas.</p> <p>e) Mención de qué y cómo se llevará a cabo el cierre del proyecto.</p> <p>f) Contemplación del tiempo, los recursos y forma de evaluación del proyecto.</p> | <p>-Fundamentos del trabajo por proyectos. (anexos f y g).</p> <p>-Celestine Freinet y sus técnicas como una estrategia de preparar a los alumnos al trabajo por proyectos. (enculturadores Anexo h)</p> <p>-Etapas, duración y participantes durante un proyecto.</p> <p>-Evaluación de un proyecto.</p> <p>-Ejemplos de experiencias de trabajo por proyecto tomadas del libro de Myriam Nemerowsky, <i>Sobre la enseñanza del lenguaje escrito</i> (el fondo del mar, pintores o cuentos clásicos).</p> <p>-Ejemplos de secuencias didácticas en el trabajo por proyectos.</p> <p>*Elaboran una propuesta de esquema para el trabajo por proyectos.</p> <p>*Comparten la temática elegida por su grupo de alumnos y participan mencionando su investigación.</p> <p>*Realizan la secuencia didáctica de la temática elegida por su grupo de alumnos.</p> | <p>sinópticos. Investigación. Planeación. Seguimiento. Evaluación.</p> <p>*Actitudinales:</p> <p>Propositiva. Apertura. Honestidad. Trabajo en equipo. Compañerismo. Democracia. Tolerancia. Cooperación. Creatividad.</p> | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>*Realizan el trabajo por proyectos, se hace un seguimiento de la puesta en práctica y se evalúan los resultados: los aciertos y los retos.</p> <p>Fotografías y algunos trabajos de los alumnos (investigaciones o ejercicios).</p> | | |
|--|--|--|--|--|

La evaluación se llevará a cabo de manera formativa considerando los siguientes aspectos:

- Asistencia.
- Participación en las actividades.
- Presentación de las evidencias (cuadros sinópticos y conceptuales, planeación didáctica).

Fuentes de apoyo y consulta:

- Ahumada Acevedo Pedro, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, Paidós, México, 2005, 155pp.
- Baquero Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Editorial Aique S.A.. 1997, 132pp.
- Colectivo Académico de Acción Pedagógica, *El trabajo por proyectos*, Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México, 2008,24pp.
- Dewey John, *La búsqueda de la certeza: estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México, Fondo de Cultura Económica, 1952.
- Díaz Barriga Arceo Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 2ª edición, McGraw Hill, México, 2002, 465pp.
- Díez Navarro Carmen, *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, De La Torre, Madrid, 1998, 206pp.
- Fierro Cecilia, *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*, Maestros y Enseñanza. Paidós, Barcelona, 2008, 247pp.
- *Freinet Celestine, *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, 6ª Edición, México, Siglo XXI, 1975, 127pp.
- Hernández, Fernando. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Editorial Grao. España, 1998, pp. 78.
- Movimiento Mexicano para la escuela Moderna, *La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*, México, 1997, 241pp.
- *Nemirovsky Myriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Maestros y Enseñanza, México, 2010, 188pp.
- Sánchez Iniestra Tomás. *La construcción del aprendizaje en el aula*. Editorial Magisterio del Río de Plata. Argentina, 1998, pp. 93.
- SEP, *Plan y Programa de Estudios 2009*, México, 2009, 48pp.
- SEP, *Programas de Estudio 2009, Segundo grado Educación Básica, Primaria*, México, 2009, 298pp.
- *Starico de Accomo, Mabel Nelly. *Los proyectos en el aula*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina. 1998, pp.154.

- Taller sobre el Método de Proyectos como técnica didáctica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Documento en línea <sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/> consultado el 24 de octubre de 2011 a las 23:00hrs.
- Perrenoud Philippe, *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo?*, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra, 2000, Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht, Documento en Línea: <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../2000_26.html> (consultado el 16 de octubre de 2011 a las 21:40 hrs.)

Nota: Los textos con * son aquellos que se entregan a los docentes. Es importante ver la agenda de cada sesión para considerar qué páginas.



| Sesión 1 18 abril 2012 | Contenido | Actividad | Tiempo Estimado | Bibliografía o recursos |
|---------------------------|---|--|-----------------|---|
| | Reflexión-sensibilización | Lectura: "Esos locos que enseñan". Texto que describe a los docentes comprometidos con su profesión con situaciones específicas, como el hecho de quedarse tiempo extra en un programa como el presente. | 10 min. | Lectura de Reflexión: "Esos locos que enseñan" Autor: Profra. Ana María. |
| | Diagnóstico | Escribir y comentar conocimientos y experiencias sobre el método de proyectos. | 20 min. | Cuestionamientos. (anexo a) |
| | Presentación de propósitos del curso | Conocer los propósitos y contenidos del curso. | 20 min. | Presentación en Power Point (anexo b) |
| | Competencias docentes | Revisar las competencias docentes que propone Perrenoud para que los docentes describan su práctica docente. | 10 min. | Presentación en Power Point (anexo e) |
| | Importancia del contexto: Las seis dimensiones. | Revisión de las dimensiones y reflexión, diálogo y descripción sobre su práctica docente. cuestionamientos. | 30 min. | Capítulo 1 del libro: "Transformando la práctica docente" de Cecilia Fierro |

Actividad para los docentes: Favor de traer por escrito de qué manera se conciben los proyectos en el Plan y Programa de Estudios 2011.

"El trabajo por proyectos: una estrategia para el trabajo en el aula"



| Sesión 2 25 abril 2012 | Contenido | Actividad | Tiempo Estimado | Bibliografía o recursos |
|---------------------------|--|--|-----------------|--|
| | Lectura de reflexión. | Lectura del poema "Vamos juntos" para invitar al grupo a la colaboración. | 5 min. | Poema: Vamos juntos de Mario Benedetti. |
| | Diario del profesor + Ciclo Reflexivo de Smyth. Análisis dimensiones de Cecilia Fierro. | Lectura del diario de clase y del profesor retomando las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth y las actitudes necesarias para ello (Dewey). Compartir un análisis de las dimensiones. | 15 min. | Smyth J (1991), <i>Una pedagogía crítica de la práctica en el aula</i> . Revista de Educación, N°294, pp.275. |
| | Aproximación al concepto de proyecto. | Lectura de diversas consideraciones sobre Proyectos e identificación de palabras clave del libro de Starico de Accomo (págs. 4552) Lluvia de ideas, técnica que consiste en promover la libre expresión de ideas sobre un tema para establecer una atmósfera de comunicación libre en el grupo. | 10 min. | Consideraciones generales acerca de los proyectos. |
| | El proyecto de acuerdo al Plan y Programa de Estudios 2011. | Escribir y comentar elementos de los proyectos en el Plan y Programa de Estudios. | 25 min. | Plan y Programas de Estudios 2011. |
| | Tipos de proyecto y ejemplos | Revisar los tipos de proyectos. Leer un ejemplo de proyecto y clasificarlo. | 30 min. | Presentación en Power Point. Secuencias Didácticas tomadas del libro: <i>Sobre la enseñanza del lenguaje escrito</i> de Myriam Nemirowvsky. |

Actividad para los docentes: Favor de traer por escrito su descripción de grupo y trabajo docente con base en las dimensiones de Cecilia Fierro.

ESCUELA PRIMARIA "ZIMBABWE"
45-1538-403-00-x-021



"El trabajo por proyectos: una estrategia para el trabajo en el aula"

| Sesión 3 2 mayo 2012 | Contenido | Actividad | Tiempo Estimado | Bibliografía o recursos |
|-------------------------|---|---|---------------------------------------|---|
| | Lectura de reflexión. | Lectura del poema "No te rindas" para invitar a continuar con el programa. | 5 min. | Poema: No te rindas de Mario Benedetti. |
| | Diario del grupo de profesores + Ciclo Reflexivo de Smyth. Dimensiones de Cecilia Fierro. | Lectura del diario de clase y del profesor retomando las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth y las actitudes necesarias para ello (Dewey). Compartir un análisis de las dimensiones. | 10 min. | Smyth J (1991), <i>Una pedagogía crítica de la práctica en el aula</i> . Revista de Educación, N°294, pp.275. |
| | Reflexión | Escritura de la respuesta a una pregunta de reflexión sobre la práctica docente: ¿Qué visión de ser humano tengo y quiero para mis alumnos? | 5 min. | Carpeta de materiales. |
| | Revisión de orientaciones pedagógicas Plan 2011 y fundamentos teóricos sobre aprendizaje significativo. | Realizar un mapa mental por equipos: diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas y dibujos u otros conceptos ligados y dispuestos radialmente alrededor de una palabra clave o de una idea central. | 15 min. | Plan y Programas de Estudios 2011. Texto sobre el aprendizaje significativo de Mabel Nelly Starico de Accomo (págs.. 7-22) |
| | Fundamentos e historia del trabajo por proyectos | Revisión de los fundamentos, construcción cronológica sobre los momentos de esta estrategia. Representación: padres de familia y maestros. | 10 min. 20 min. 25 min. | Presentación en Power Point.(anexo g) |

"El trabajo por proyectos: una estrategia para el trabajo en el aula"



| Sesión 4 9 mayo 2012 | Contenido | Actividad | Tiempo Estimado | Bibliografía o recursos |
|-------------------------|--|---|---------------------------------|---|
| | Lectura de reflexión. | Lectura del pensamiento "Escépticos y optimistas" para cuestionarnos ¿qué actitud tomamos diariamente? | 5 min. | <i>Benedetti Mario (2007), Escépticos y optimistas En Vivir adrede</i> , Punto de Lectura, México, pp.15 y 16. |
| | Diario del profesor + Ciclo Reflexivo de Smyth. Análisis dimensiones de Cecilia Fierro. | Lectura del diario de clase y del profesor retomando las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth y las actitudes necesarias para ello (Dewey). Compartir un análisis de las dimensiones. | 15 min. | Smyth J (1991), <i>Una pedagogía crítica de la práctica en el aula</i> . Revista de Educación, N°294, pp.275. |
| | Reflexión | Comentarios sobre una pregunta de reflexión: ¿qué es la realidad? | 10 min. | Carpeta de materiales. |
| | ¿Qué son los proyectos? Papel de los maestros y alumnos | Revisión de presentación en Power Point Los profesores se dividen en dos grupos para representar a los padres de familia y directivos con el fin de cuestionar y defender el trabajo por proyectos desde estas posturas. | 10 min. 15 min. | Presentación Power Point. (anexo f) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. |
| | Los proyectos son caminos didácticos por recorrer. El caballo no tiene sed. Freinet y la Asamblea escolar. | Revisión de presentación en Power Point (anexo f) Lectura de historia. Rescate de ideas principales. | . 20 min. 25 min. | Mabel Nelly Starico de Accomo, Los proyectos en el aula (págs.. 52-69) Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: La Pedagogía Freinet págs 81-83) |



| Sesiones 5 y 6 23 mayo 2012 | Contenido | Actividad | Tiempo Estimado | Bibliografía o recursos |
|--------------------------------|--|--|------------------------|--|
| | Lectura de reflexión. | Lectura del pensamiento para invitar a reflexionar ¿qué tanto aprovechamos el día como docentes? | 5 min. | <i>No dejes que termine el día</i> , Walt Whitman |
| | Diario del profesor + Ciclo Reflexivo de Smyth. Análisis dimensiones de Cecilia Fierro. | Lectura del diario de clase y del profesor retomando las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth y las actitudes necesarias para ello (Dewey). Compartir un análisis de las dimensiones. | 15 min. | Smyth J (1991), <i>Una pedagogía crítica de la práctica en el aula</i> . Revista de Educación, N°294, pp.275. |
| | Actitudes y habilidades que desarrolla un alumno durante un proyecto. | Reflexión, lectura y participación. | 15 min. | Presentación de Power Point (anexo h) Plan 2011. |
| | Técnicas Freinet: Encultuadores. La Asamblea. | Lectura, escritura y comentarios sobre algunas técnicas. Compartir experiencias y temática elegida por el grupo. | 10 min. 20 min. | Presentación Power Point (anexo h) Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: La Pedagogía Freinet (págs.. 109-169-179) |
| | Planeación. | Revisión de formatos de planeación por proyectos. Acordar un formato para el trabajo por proyectos. Planeación. | 35 min. | Diversas propuestas de proyectos. Investigación, libros del grado. |

ESCUELA PRIMARIA "ZIMBABWE"
45-1538-403-00-x-021



| Sesión 7 y 8 30 mayo 2012 | Contenido | Actividad | Tiempo Estimado | Bibliografía o recursos |
|------------------------------|--|--|-----------------|--|
| | Lectura de reflexión. | Lectura del pensamiento para invitar a la reflexión sobre ¿qué habilidades nos hace falta como docentes para el trabajo por proyectos? | 10 min. | No se puede dar lo que no se tiene. |
| | Diario del profesor + Ciclo Reflexivo de Smyth. Análisis dimensiones de Cecilia Fierro. | Lectura del diario de clase y del profesor retomando las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth y las actitudes necesarias para ello (Dewey). Compartir un análisis de las dimensiones. | 10 min. | Smyth J (1991), <i>Una pedagogía crítica de la práctica en el aula</i> . Revista de Educación, N°294, pp.275. |
| | Experiencias, dificultades y reflexiones del trabajo por proyectos. | Participaciones y reflexiones en torno al trabajo que se ha desarrollado en la práctica docente. | 25 min. | Evidencias, trabajos, plan de clase. |
| | Repasando: El lugar del docente en un proyecto. Los principios didácticos con respecto al aprendizaje del alumno. | Participaciones, lectura y reflexión. Lectura de un ejemplo de elaboración de un proyecto. | 15 min. | ejemplo en Mabel Nelly Starico de Accomo, Los proyectos en el aula (p. 107) |
| | La evaluación. | Qué es la evaluación. Tipologías de la evaluación. Construcción de mapa conceptual sobre los tipos de evaluación. | 30 min. | Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Frida Díaz Barriga, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. |

ESCUELA PRIMARIA “ZIMBABWE”

45-1538-403-00-x-021

“El trabajo por proyecto: una estrategia para el trabajo en el aula”



| Sesión 9 y 10 13 junio 2012 | Contenido | Actividad | Tiempo Estimado | Bibliografía o recursos |
|--------------------------------|---|---|------------------------|---|
| | Lectura de reflexión. | Lectura del pensamiento para agradecer sobre los instantes y reflexiones compartidas durante el programa. | 10 min. | Instantes Jorge Luis Borges. |
| | Diario del profesor + Ciclo Reflexivo de Smyth. | Lectura del diario de clase y del profesor retomando las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth y las actitudes necesarias para ello (Dewey). Experiencia, dificultades y reflexiones del trabajo por proyectos. | 10 min. 10 min. | Smyth J (1991), <i>Una pedagogía crítica de la práctica en el aula</i> . Revista de Educación, N°294, pp.275. |
| | Tipos de Evaluación | Externar cada tipo de evaluación de acuerdo a la lectura. | 15 min. | Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. |
| | Técnicas e instrumentos de evaluación | . Revisar dos tipos de clasificaciones. Conocer algunos instrumentos para cada tipo de evaluación. | 25 min. | Pedro Ahumada Acevedo, Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Frida Díaz Barriga, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. |
| | Autoevaluación y evaluación del curso. Propuestas gestión de la escuela. Retos. | Escritura de autoevaluación y evaluación. Comentarios. Propuestas. Lecturas. | 20 min. | Escrito de cada profesor y bibliografía de cada uno. |

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DEL CURSO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

“La única finalidad de nuestra escuela es enseñar a repensar el pensamiento, a des-saber lo sabido y a dudar de la propia duda, único modo de comenzar a creer en algo”

Juan de Mairena.

La evaluación es una actividad necesaria dentro cualquier proceso educativo ya que se parte de la reflexión e interpretación para la mejora de lo que se hace. De acuerdo con Jorba y Casellas, Miras y Solé Santos y Wolf, citados en Díaz Barriga (2002, p.353) evaluar implica seis aspectos centrales:

- * La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar.
- * El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación. Existen dos tipos de criterios: de realización y de resultados.
- * Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información.
- * Representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.
- * La emisión de juicios.
- * La toma de decisiones.

La evaluación se debe hacer de manera continua. Deben buscarse diversas estrategias para trabajar y tomarse decisiones para su mejora. Requiere también valorar el proceso educativo desde tres distintos momentos: el antes, el durante y el después.

Para valorar mi trabajo realizado en la escuela primaria “Zimbabwe” lo presento en tres categorías: el antes, el durante y el después.

4.1 Antes del curso

Desde el momento que conocí la necesidad por parte de los profesores de la escuela de conocer sobre el método de proyectos me fijé como reto poder

brindarles esta ayuda. Sin embargo, sabía que tenía que trabajarla de manera sistemática: ordenada, graduada, con propósitos y estrategias definidas para cada sesión. Por ello, vi de esta necesidad una oportunidad para poder actuar como pedagoga. La preparación del curso implicó entrevistas con mi asesora, consulta de libros, investigaciones, delimitación, diseño y preparación del curso. Realicé como primera actividad un cuestionario diagnóstico (ver anexo a) para saber a partir de dónde iniciaría con el curso: qué sabían sobre el trabajo por proyectos, de qué fundamento teórico partían, qué les consideraban, si ya lo habían trabajado con sus alumnos... Observé que aunque algunos profesores tenían referentes fuera del plan y programa de estudios porque un profesor de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros le había impartido un curso cinco años antes, sólo eran 3 profesoras las que contaban con esta concepción distinta y experiencia real. Por tanto, tenía un reto grande. El tiempo de preparación fue aproximadamente de tres meses. Considero que la preparación del curso se llevó de manera adecuada y con referentes teóricos necesarios para su desarrollo. Además, de que tuve también el apoyo de una compañera dentro de la primaria que había trabajado por proyectos desde su formación inicial como docente. Sin esta búsqueda y preparación del curso, no hubiese sido posible su trabajo adecuado.

4.2 Durante el curso

El programa se le dio a conocer a la Directora de la escuela “Zimbabwe” y al Supervisor de Zona, quien labora en esta misma institución. Ambos, otorgaron el apoyo para trabajar en el espacio y con el préstamo de materiales para el curso. Asimismo, se hizo la invitación a todos los profesores que laboran en la escuela (18 profesores frente a grupo, 3 profesores de inglés, 2 de Educación Física y 4 de apoyo).

A La primera sesión asistieron 12 profesores. Lo cual me dio gran alegría y entusiasmo por ver que más de la mitad hacían lo posible por quedarse después

del horario de clases para atender a una necesidad que ellos mismos habían externado. A cada profesor se le brindó una carpeta o portafolio que contenía en la portada su nombre y el escudo de la escuela. Adentro, los propósitos del programa, las agendas de cada sesión, las lecturas de reflexión y sensibilización, materiales de apoyo. Se construía sesión con sesión agregando sus anotaciones, reflexiones y participaciones. Dicha carpeta me permitió observar al final “el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores en relación con la actividad profesional en cuestión” (Díaz Barriga, Op. Cit. p. 148).

Durante cada sesión fui anotando las dudas, comentarios y en general, el desarrollo de las actividades (retroalimentación). Esta actividad, me permitió ir tomando decisiones de sesión a sesión al ver qué otros cuestionamientos tenían los profesores que yo no había contemplado en el inicio. Asimismo, fui diseñando las estrategias con las cuales abordaría las siguientes temáticas, con respecto a las que ya había trabajado.

Noté que en la escuela hay apertura al cambio. Creatividad. En gran parte, está conformada por profesores comprometidos y participativos que están allí por sus alumnos. Se sumaron maestros de inglés al curso y en promedio durante las sesiones asistían 8 profesores. Comprendo que también, existe la dificultad en muchos de ellos por quedarse dos horas más del horario de clases. Algunos porque viven lejos, otros porque tienen compromisos y otros porque su salud se los impide. Los profesores que permanecieron hasta el final de las sesiones siempre mostraron interés, participación, constancia y disposición.

En la última sesión, cada profesor realizó su autoevaluación y comentarios al curso (ver anexos i, j como ejemplos). Lo más satisfactorio que considero de esta propuesta fue que se lograron los propósitos planteados pues los profesores llevaron a cabo el trabajo por proyectos con sus grupos sobre una temática elegida con ellos en una asamblea, y así, se dieran cuenta de lo que esto significa, el reto que es dejar del lado lo administrativo y lo institucional (como los exámenes

estandarizados) para lograr un aprendizaje realmente significativo en sus alumnos y una motivación en su trabajo para ellos mismos.

4.3 Después del curso

Muchos son los argumentos que mencionan que la mayoría de las veces, los profesores están acostumbrados a controlar el funcionamiento del aula y tienen pocos recursos para promover la autonomía de los alumnos, elemento clave en el trabajo por proyectos. Sin embargo hay también “profesores interesados en practicar una enseñanza distinta, están insatisfechos con la actividad que realizan y son conscientes que deberían cambiarla pero se carece de materiales, instrumentos o estrategias para este cambio” (Del Val, 2002, p.242). Después del curso, soy consciente que con los profesores con los que trabajé tienen estas características.

En este apartado, quisiera mencionar brevemente, los proyectos que llevaron a cabo las profesoras que asistieron al curso, las dificultades y los retos que se tienen en esta escuela.

Los proyectos que las profesoras pudieron llevar a cabo y de los cuales mi grupo y yo fuimos invitados fueron: los dinosaurios, la historia del baile, los ecosistemas y Francia. Los dos últimos de la asignatura de inglés.

Los grupos de 2º y 3º grado coincidieron en la temática de los dinosaurios. A pesar de que fue la misma, se trabajaron aspectos muy diferentes. En ambos, las profesoras relataron y expresaron su emoción al ver a sus alumnos emocionados, participativos, autorregulados y autónomos para dar a conocer el producto de su investigación y trabajo alrededor de una semana para los padres de familia y otros grupos de la escuela. Hicieron fósiles, dinosaurios con periódico, lapiceras, cuadros conceptuales, memorama de las eras geológicas, relatos o mediciones.

El grupo de 5º “A” conoció acerca de la música, el valor de las notas musicales y algunos lugares y sus bailes más representativos. Socializaron una obra de teatro con padres de familia y otros grupos. Para ello, ambientaron el salón, investigaron música y vestuario de diferentes países en épocas distintas y divididos por equipo mostraron coreografías diversas dando a conocer así lo que aprendieron. Fue un trabajo muy bien organizado y tanto la profesora como los alumnos, expresaban su nerviosismo, emoción, preparación y entusiasmo por dar a conocer lo que habían realizado en tres semanas aproximadamente.

El grupo de 5º “C” dio a conocer el proyecto del “Universo”. Ambientaron el salón con cartulinas negras, planetas y luces fluorescentes. Cada alumno tenía un papel muy importante para el cierre del proyecto. Presentaron videos y datos interesantes sobre su temática, que si se hubiesen apegado al libro de texto únicamente no lo hubieran sabido. Todos cooperaron, se ayudaron, mostraron empatía con los que los escuchaban. La profesora mencionó que en sus alumnos se notó la disposición por trabajar en equipo independientemente que no estuviera integrado por los “amigos de siempre”.

Por último las profesoras de inglés trabajaron, una con 6º año el país de Francia y la otra con 2º grado el tema de ecosistemas. Ambas, fueron a otros grupos con sus alumnos a dar a conocer lo aprendido, con canciones, maquetas, cartulinas y pequeños diálogos todo en este segundo idioma. Sin duda, fue una oportunidad para aprender sobre una temática en concreto y dando más significado y sentido a lo que se revisaba en torno al inglés. Escucharlos también fue de gran satisfacción.

Considero que cada uno de estos grupos fue desarrollando las competencias para la convivencia para lograr un determinado fin. La escuela se movilizó con una dinámica muy distinta en donde los alumnos y profesores estaban motivados, con curiosidad, con entusiasmo y participación. La escuela se

puede vivir de esta manera, con un sentido de lo que se aprende y con el ánimo de compartir con otros sobre lo aprendido.

Entre las dificultades que se presentaron durante la propuesta fueron los tiempos, ya que algunas ocasiones se tuvo que cancelar el curso por las festividades que se tenían en la escuela o las actividades programadas que requerían mayor trabajo administrativo y por tanto, una dedicación extra clase por parte de los profesores como lo referente a la evaluación en las boletas o la preparación de los exámenes de ENLACE.

Otra de las dificultades que se tuvieron fue que algunos profesores no realizaron la preparación de algunas de las actividades que se les solicitaba para el curso. Una de ellas fue la de llevar a cabo un diario. En donde un profesor distinto por semana se llevaba a casa una carpeta en donde anotaba sus reflexiones, emociones, dificultades en relación al trabajo con su grupo y lo que se veía en el curso. Pocos fueron los que lo llevaron a cabo.

Me percaté que el temor de los profesores a no poder cumplir con las exigencias externas es uno de los principales obstáculos que se tiene para trabajar con esta estrategia. Una de las profesoras en una sesión confesó: “suena muy bien esta estrategia y todo pero, ¿cómo poder cumplir con todo lo que nos piden y a la vez trabajar por proyectos?” a pesar de ello, cuando se tiene la disposición se realiza y se enfrentan este tipo de temores. Ella fue una de las que llevo a cabo el proyecto con su grupo.

Finalmente, quiero comentar que los profesores vieron de este espacio del curso como necesario y de gran valor. Mencionaron que no lo encontraron pesado o como un curso más sólo por cubrir un requisito. Lo disfrutaron y quedó la sensación de la necesidad de formar una comunidad de esta índole en la escuela para no vivir la docencia de manera aislada y compartir metas en común. Pues el trabajo en equipo entre los profesores es indispensable para que los alumnos

lleguen a la misma integración. El reto principal que queda es que se continúe con un colectivo de profesores que exterioricen sus dudas, sensaciones e intereses para poder llevar a cabo investigaciones y el trabajo necesario para mejorar la práctica con los alumnos. Una temática que quedó tentativamente por conocer es: el trabajo por transversalidad.

CONCLUSIONES

Una competencia es un proceso de desempeño complejo. Su desarrollo, construcción y formación requiere de un docente que se arriesgue a salir del paradigma de la certidumbre, de lo conocido y de lo controlable, asumiendo la sorpresa y lo que está por conocer como parte determinante de los procesos vitales y como la auténtica posibilidad de creación. Tal es el caso de las competencias para la convivencia enunciadas en el plan 2011. Siendo unas de las más imprescindibles actualmente, ¿cómo poder desarrollarlas en la escuela?

En el presente trabajo, se inició a contextualizar la situación educativa a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica. Se plantearon las competencias que en esta reforma se contemplan y asimismo, se analizó las competencias que un docente necesita hoy en día. Se puso como centro las competencias para la convivencia pues la sociabilidad nos permite alcanzar la condición de personas y la educación antes que otra cosa, es humana.

El plan 2011 y los programas de estudio de la escuela primaria enuncian doce principios pedagógicos a trabajar. Asimismo, dentro de ellos, se señala innovaciones pedagógicas en las que destacan el trabajo por transversalidad y el trabajo por proyectos. ¿Realmente se llevan a cabo en la práctica?

Para contestar a la pregunta anterior es necesario remitirse a una cultura en específico. Es por eso que describí y caractericé la necesidad que tuvo la escuela primaria “Zimbabwe” al conocer sobre la *innovación pedagógica* del trabajo por proyectos. ¿Realmente lo nuevo que se plasma en un plan y programa de estudios se puede considerar así? Pude reflexionar que “una innovación educativa implica un cambio cuyo fin es lograr una mejora en la práctica correspondiente” (Crispín, 2004, p.33). Sin embargo, es un proceso que se da en un contexto determinado y responde a una problemática específica. Por tanto, el trabajo por proyectos –o cualquier otra estrategia- se considera como innovación

cuando los actores de cada escuela la hacen suya, la vivencian e identifican las alternativas, condiciones, habilidades que se desarrollan con ella.

En la escuela primaria “Zimbabwe” los profesores identificaron y reconocieron en Juntas de Consejo Técnico que era poco lo que sabían sobre el trabajo por proyectos. Su interés y preocupación me llevaron a tomar la decisión de poder apoyarlos y diseñé un curso de actualización docente para contribuir con esta necesidad. En el proceso puedo decir que todos aprendimos mucho. Dentro de la escuela, como colegiado, considero que aprendimos a vernos como una comunidad diferente: capaz de poder apoyar unos a otros, dialogar, participar e identificar problemáticas para proponer soluciones. De manera individual, cada profesor comentó haber reflexionado más allá de la estrategia que se revisó en el curso. También identificó sus propias preocupaciones, ideales, limitantes, carencias y habilidades como docente. En lo personal, aumentó mi seguridad, confianza, colaboración y me percaté que siempre es posible apoyarnos unos a otros para alcanzar un fin común. También, investigué, administré mis tiempos, convoqué, organicé cada sesión, diseñé los materiales necesarios, escuché, y con todo ello, reflexioné y analicé que la tarea del pedagogo es tan rica como uno lo desee y lo crea.

Mis sustentos teóricos y metodológicos los expresé a lo largo de esta tesina: Qué son los proyectos, la manera en que se concibe en los Planes y programas de la RIEB y sus fundamentos teóricos y pedagógicos. Así como también el por qué se le puede considerar una estrategia para desarrollar las competencias para la convivencia en el aula. Caractericé la escuela y la cultura de ésta en la que se llevó a cabo el curso de actualización docente y presenté su diseño: propósitos, actividades de aprendizaje, contenidos y recursos necesarios. Finalmente, mostré la evaluación de la propuesta durante tres momentos: antes, durante y después. Un momento de gran satisfacción fue el tener la oportunidad de ver el momento en que los profesores trabajaron por proyecto con su grupo al

finalizar el curso. De esta manera pude percatarme que se evidenciaban los desempeños y conocimientos adquiridos.

Mi visión después de haber realizado este trabajo es que cada persona que estamos inmersas en el ámbito educativo y en específico, los pedagogos, tenemos una responsabilidad muy importante. Esta responsabilidad inicia desde que reflexionamos sobre nuestra postura, nuestro papel que desempeñamos, nuestro ideal de ser humano y si con nuestras acciones lo estamos llevando o no a la práctica. La reflexión es permanente. Si me remito a lo institucional, cada escuela tiene sus propias características y por tanto necesidades, así que la reflexión debe ser local. Muchas han sido las soluciones que se han propuesto a nivel general en educación y siempre con un propósito: que haya calidad. Sin embargo, pienso que lo primero es observar, registrar, y así problematizar en un contexto determinado qué es lo que ocurre, y a partir de ello, proponer estrategias. Pues si únicamente se dan soluciones sin antes haber problematizado, entonces quizá las mismas soluciones generen un problema mayor. ¿Cuántos programas que la Secretaría de Educación Pública emite trabajarán bajo esta lógica?

Considero que cada sujeto tiene la posibilidad de transformar su práctica en acción educativa a través de la decisión basada en la reflexión. En cada escuela se puede buscar el momento y crear las condiciones necesarias para que por medio del trabajo en equipo se llegue a ello, se viva lo que se hace y no únicamente se obedezca lo que se establece. El trabajo por proyectos puede ser en sí una estrategia para que cada escuela identifique sus necesidades, cuestione sus problemáticas y sugiera cursos de acción con la participación de todos. Esta fue una de las riquezas del curso expuesto y realizado en las páginas anteriores: los profesores al final de las sesiones, se interesaron por proponer este trabajo de forma colegiada para la mejora de las acciones que se toman en la escuela. ¿Y si en cada institución se llevara a cabo este proceso? Creo que los beneficios serían muchos.

Por último, quiero cerrar, con uno de los fragmentos que Edgar Morin retoma de Mointaigne, al expresar la primera finalidad de la enseñanza y que sin lugar a dudas, reafirmé durante este trabajo:

Vale más una cabeza bien puesta que una repleta.

El significado de “una cabeza repleta” es claro: es una cabeza en la que el saber se ha acumulado, apilado, y no dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido.

“Una cabeza bien puesta” significa que mucho más importante que acumular e saber es disponer simultáneamente de:

Una aptitud general para plantear y analizar problemas;

Principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

(Morin, 1999, p.23)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada P. (2005) *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México: Paidós.
- Arredondo, V.A. (1979), *Análisis curricular*, Comité de carrera de Psicología, documento inédito, México: UNAM,.
- Baquero R. (1997), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Argentina: Editorial Aique S.A.
- Barbosa, E. (2011), *Trabalhando com projetos: planejamento e gestao de projetos educacionais*, 6ª Edição, Brasil: Editora Vozes,.
- Bazán, D. (2008), *El oficio del pedagogo: aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*, Argentina: Homo Sapiens.
- Bowe R. y Ball, S.J. (1992), *Reformando la educación y cambiando escuelas*, Roudledge y Keagan Paul, Londres.
- Colectivo Académico de Acción Pedagógica (2006), *El trabajo por proyectos*, México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Coll, C. (2001), *Psicología y curriculum*, México: Paidós,
- Correa C. (2004), *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar: subjetividad y desarrollo humano*, Colombia: Transversales Magisterio.
- Crispín, M.L.(coord.)(2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural. Vol. 1*. México: SEP, CGEIB.
- Curso Básico de Formación Continua para maestros en servicio (2011), *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, México: SEP.
- Delors, J. (1998), *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.
- Delval J. (2002). *La escuela posible: cómo hacer una reforma de la educación*. España: Ariel.
- Dewey J. (1952) *La búsqueda de la certeza: estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica
- Díaz-Barriga, F. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill.

Díaz-Barriga, F. (2003), *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Trillas, México.

Díaz-Barriga F. (2006), *Enseñanza situada :Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw-Hill, Interamericana, México.

Díaz, Mario (2001), *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Cooperativa. Edit. Magisterio. Bogotá, Colombia.

Díez C. (1998) *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, España: De La Torre.

Escudero J. M. (1999), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, Didáctica y Organización Escolar, España.

Ferreira A. H. (1998), *El currículum como desafío institucional: Aportes teórico-prácticos para construir el microcurrículo*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

Fierro C. (1999), *Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción*, México: Paidós.

Frade, L. (2007), *Planeación por competencias*, Ed. Inteligencia Educativa, México.

Freinet C. (1975), *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, 6ª Edición, México: Siglo XXI.

Galeano, L. (2010), *Aprendizaje basado en proyectos*, Universidad de Colima, México.

Guillén, B. (2002), *El oficio del pedagogo*, en *Pedagogium*, México, julio-agosto 2002, p.32

Geertz, C.(1976), *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Hernández, F. (1998), *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. España: Editorial Grao.

Ibarra O. (1994), *Didáctica moderna: El aprendizaje y la enseñanza*, España: Aguilar.

Johnson, H. (1982), *Currículum y educación*, España: Paidós.

Morin, E. (1999), *La cabeza bien puesta: repensar la reforma reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva visión.

Movimiento Mexicano para la escuela Moderna (1997), *La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*, México.

Nemirovsky M., (2010), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, México : Maestros y Enseñanza.

Perrenoud, P. (2000), *Construyendo competencias*, Brasil: Nova Escola,

Perrenoud, P. (2004), *10 nuevas competencias para enseñar*, España: Grao.

Posner, G (2004), *Análisis del currículo*, Tercera edición. México: McGraw Hill.

Puig J.. (2007), *Competencia en autonomía e iniciativa personal*, España: Alianza Editorial.

Sacristán, G. (2001), *Educar y convivir en la cultura global*, España: Morata.

Sánchez T. (1998), *La construcción del aprendizaje en el aula*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de Plata.

Santos M.A. (2004) , *El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad* , en: *Educación para la diversidad en el siglo XXI*,_Espana: Mira editores.

Santos M.A. (2003), *Aprender a convivir en la escuela*, España: Universidad Internacional de Andalucía.

SEP (2009), *Plan y Programa de Estudios 2009*, México.

SEP (2011), *Plan de estudios de Educación Básica*, México.

Starico M. (1997), *Los proyectos en el aula: Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Tobón, S. (2010), *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Colombia: Instituto CIFE, ECOE ediciones.

Torralba, F. (1997), *Pedagogía del sentido*, España: Editorial PPC.

Torres, J.A. (2010), *Educación por competencias ¿Lo idóneo*, Libros del Centenario de la Revolución Mexicana, México : Editorial Torres Asociados.

Tuvilla Rayo, José (2002), *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*, 2ª edición, España: Morón.

OTRAS FUENTES

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *El método de proyectos como técnica didáctica*. (Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2011). Disponible en: << <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/html>>>

*Plan Estratégico de Transformación Escolar (Fecha de consulta: 20 de marzo de 2013 a las 19:00 hrs.) Disponible en: <<basica.sep.gob.mx/pec/pdf/.../3-PETE.pdf>>

Ponce Grima, Víctor Manuel, *Conocer y transformar la práctica educativa*. (Fecha de consulta: 8 de abril de 2012 a las 00:48 hrs.) Disponible en: <<http://www.4shared.com/office/EzNHZSi/transformando_la_prcticadocen.html>>

Real Academia de la Lengua Española. (Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2012). En: << www.rae.es/ >>

ANEXOS

ANEXO A
Evaluación Diagnóstica



ESCUELA PRIMARIA "ZIMBABWE"
45-1538-403-00-x-021

Profesor: _____ Grupo: _____

Con el fin de realizar un diagnóstico para el curso de actualización "El trabajo por proyectos: una metodología para desarrollar las competencias para la convivencia en los alumnos de la escuela primaria Zimbabwe" dirigido a los docentes de dicha institución, por favor responda las siguientes preguntas:

1. Mencione el concepto de método de proyectos.
2. ¿Cuáles son las fases por las que debe pasar dicha metodología?
3. ¿Qué elementos se debe considerar para trabajar por proyectos?
4. ¿Qué proyecto ha trabajado con su grupo?
5. ¿Qué beneficios y dificultades le otorgó dicha metodología?

ANEXO B

Diapositivas sobre la presentación del curso de actualización

Secretaría de Educación Pública
Escuela Primaria "Zimbabwe"
45-1538-403-00-X-021



**"El trabajo por proyectos:
Una estrategia para el trabajo en el aula"**

Frecuencia semanal: 1-30 horas durante 10 sesiones.
Modalidad: Presencial.
Periodo Académico: 5° Bimestre del Ciclo Escolar 2011-2012.
Unidad de aprendizaje: optativa para los profesores de la Escuela Primaria "Zimbabwe"
Fecha de inicio: 18 de abril de 2012.
Responsable del Diseño: Lorena del Socorro Chavira Álvarez.

Propósitos

- Identificar la relación existente entre el desarrollo evolutivo de los alumnos y su contexto social con su forma de trabajar y actuar dentro del aula mediante una descripción y análisis de su grupo apoyándose en las seis dimensiones que plantea Cecilia Fierro.
- Conocer la propuesta del trabajo por proyectos: su concepto, fundamentación, etapas y forma de evaluación mediante la lectura y análisis de textos para la realización de secuencias didácticas para el trabajo con su grupo.

Contenidos

- Dimensiones Didácticas de Cecilia Fierro.
- El proyecto de acuerdo al Plan y Programa de Estudios 2011.
- Tipos de proyectos.
- Historia del Trabajo por proyectos.
- Fundamentación.
- Técnicas Freinet.
- Etapas del Trabajo por proyecto.

- Etapas.
- Evaluación del trabajo por proyectos.
- Planeación de un proyecto.




Calendarización

| 18 abril | 25 de abril | 2 de mayo | 9 de mayo | 16 de mayo | 23 de mayo | 30 de mayo | 6 de junio | 13 de junio | 20 de junio |
|--------------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------|
| Diagnóstico | Plan y Programa 2011. | Historia de los proyectos. | Técnicas Freinet. | Evaluación de los proyectos. | Esquema de los proyectos. | Elaboración de secuencias didácticas. | Puesta en práctica. | Puesta en práctica. | Evaluación. |
| Propósitos del curso. | Expectativas. | Fundamentación. | La asamblea escolar. | | Temática a trabajar. | | | Experiencias. | Conclusiones. |
| Dimensiones de Cecilia Fierro. | Tipos de proyectos. | Etapas. | | | | | | Cierres. | |

ANEXO C

Las 6 dimensiones de Cecilia Fierro

El siguiente instrumento permite realizar un trabajo de reflexión personal sobre el origen y desarrollo de su práctica docente, que, al igual que los otros instrumentos, pretende ser de utilidad para que cuente con los elementos que le permitan reflexionar sobre su desempeño profesional y actuar en consecuencia.

Dimensión personal:

- ¿Cuáles son los motivos por los que eligió la docencia?
- ¿Por qué motivos permanece en ella?
- ¿En qué grado se encuentra satisfecho con su trabajo? ¿Por qué?
- ¿Cuáles experiencias han sido significativas en su experiencia como docente?
- ¿Su experiencia como docente le ha permitido incorporar el trabajo por proyectos en su práctica?

Dimensión interpersonal:

- ¿Qué importancia tiene para usted el tipo de convivencia que se establece en la escuela?
- ¿Cómo es la relación entre docentes, alumnos y alumnas, padres y madres de familia y directivos?
- ¿De qué manera estas relaciones influyen en su labor docente?
- ¿Intercambia información con sus compañeros acerca de su labor docente o de cómo mejorarla?

Dimensión interpersonal:

- ¿Qué importancia tiene para usted el tipo de convivencia que se establece en la escuela?
- ¿Cómo es la relación entre docentes, alumnos y alumnas, padres y madres de familia y directivos?
- ¿De qué manera estas relaciones influyen en su labor docente?
- ¿Intercambia información con sus compañeros acerca de su labor docente o de cómo mejorarla?

Dimensión institucional:

- ¿Cuáles son las rutinas de su trabajo?
- ¿Cómo es la relación de la escuela con la comunidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo es su participación para definir las normas que rigen la vida en la escuela?
- ¿Cómo son las condiciones académicas de trabajo?
- ¿En qué medida estas condiciones orientan su trabajo?
- ¿De alguna manera estas condiciones promueven la incorporación del trabajo por proyectos en su labor docente?

ANEXO C Y D

Las 6 dimensiones de Cecilia Fierro (continuación)

Dimensión social:

- ¿Qué expectativas tienen los niños y las niñas, los padres y las madres de familia, las autoridades y la sociedad en general sobre su trabajo?
- ¿Cómo influye el contexto en el que está inserto su centro de trabajo en su quehacer docente?
- ¿Cómo se vinculan la escuela y la comunidad? ¿Por qué?
- ¿De qué manera ha influido la Reforma Integral de la Educación Básica en su práctica docente?

Dimensión didáctica:

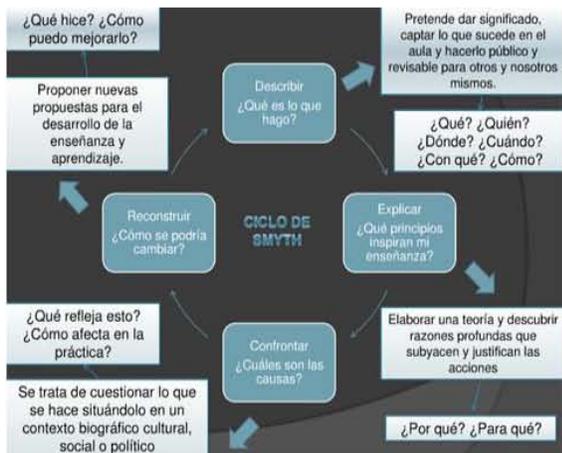
- ¿Qué métodos de enseñanza utiliza?
- ¿Cómo organiza el trabajo con sus alumnos?
- ¿Qué grado de conocimientos tiene de sus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Cómo se definen las normas que rigen el trabajo en el aula?
- ¿Cómo realiza su planeación didáctica?
- ¿Qué tipos de evaluaciones realiza?
- ¿De qué manera enfrenta los problemas académicos y las dificultades en los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Cómo relaciona los conocimientos adquiridos en su formación inicial y continua con su práctica profesional?

Dimensión didáctica:

- ¿Qué métodos de enseñanza utiliza?
- ¿Cómo organiza el trabajo con sus alumnos?
- ¿Qué grado de conocimientos tiene de sus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Cómo se definen las normas que rigen el trabajo en el aula?
- ¿Cómo realiza su planeación didáctica?
- ¿Qué tipos de evaluaciones realiza?
- ¿De qué manera enfrenta los problemas académicos y las dificultades en los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Cómo relaciona los conocimientos adquiridos en su formación inicial y continua con su práctica profesional?

ANEXO E

Diapositivas sobre docencia reflexiva y tipos de proyectos



Mente abierta

- Deseo activo de escuchar puntos de vista.
- Prestar atención a las alternativas, acepta los puntos fuertes y limitaciones de las diferentes maneras, un individuo que esta abierto, no intenta ser el portavoz de una y sólo una perspectiva y no se acerca a otro punto de vista con afán de argumentar. Por el contrario, este individuo escucha acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas.

Responsabilidad

- Implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción, la responsabilidad de la reflexión requiere que se examine :
 - personales: Los efectos de la enseñanza, sobre el auto conceptos de los alumnos;
 - académicas: Los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante, y
 - sociales y políticas: Los efectos proyectados de sus enseñanzas en las oportunidades para varios alumnos.

Honestidad

La honestidad debe tener dos componentes, mente abierta y responsabilidad son componentes centrales de la vida profesional del maestro reflexivo. La honestidad es la que permite examinar sus propias creencias.

TIPOS DE PROYECTO



| MOTIVOS | EJEMPLOS |
|---|---|
| Situaciones fortuitas directamente vinculadas con los alumnos. | *Encontramos un perro abandonado. *Luego de una pelea en el recreo. *La visita del médico. *S.O.S. un escape de gas. |
| En torno a un acontecimiento real. | *Tiembla. *Falta de agua en la Colonia. |
| A partir de noticias de interés transmitidas por los medios. | *Llegada de las Ballenas a Baja California. *Renace la vida en los bosques quemados. *Se inaugura la feria del libro. |
| Para un fin concreto. (Posible de incluir como sub-proyecto en otro más integrador) | *Campaña de donación de libros. *Construimos un acuario. *Se inaugura la feria artesanal de la escuela. |

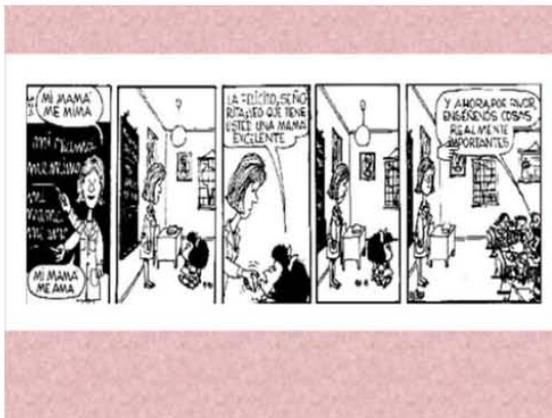
| MOTIVOS | EJEMPLOS |
|--|--|
| Para la comprensión y producción de textos. (Integrador de los diversos aspectos del bloque de Lengua) | *Los cuentos de "boca en boca". *¡Arriba el telón! *De adivinar y hacer adivinar. *Instructivos. |
| Para el tratamiento integrado de la información (Globalización de contenidos de dos o más áreas) | *A partir de una obra de arte. *Viajemos con las semillas. *La aventura del hombre en la era espacial. |
| Alededor de los temas transversales. | *¿Se recicla la basura? *¿Qué clase de consumidores somos? *Semana de los derechos humanos. *El hambre en el mundo. |



ANEXO F

Diapositivas sobre docencia reflexiva y tipos de proyectos (continuación)

¿Qué visión de ser humano tengo y quiero para mis alumnos?



Estrategia: El trabajo por proyectos

El método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase.

El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, un sentimiento de responsabilidad y esfuerzo y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades.

Los estudiantes buscan soluciones a problemas no triviales al:

- Hacer y depurar preguntas.
- Debatir ideas.
- Hacer predicciones.
- Diseñar planes y/o experimentos.
- Recolectar y analizar datos.
- Establecer conclusiones.
- Comunicar sus ideas y descubrimientos a otros.
- Hacer nuevas preguntas.
- Crear artefactos

ANEXO G

Diapositivas sobre los antecedentes históricos de los proyectos

Historia de los proyectos

- **Antecedentes:**

- John Dewey (1859-1952) Aprendizaje experiencial.
- Que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo.

- **William Kilpatrick (1871-1965)**

-El proyecto se entiende como una actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende.

-"Cualquier tipo o variedad de experiencia de vida que se hace por un propósito." "El proyecto es una actividad preconcebida en el que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación"

La educación debe de estar orientada a formar ciudadanos responsables, reflexivos, y con un espíritu colaborativo, que es igual a educar a una sociedad democrática.

En el trabajo por proyectos los estudiantes planean, implementan y evalúan situaciones o problemas que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula.

Primera versión de los proyectos:

- 1. Intención y acción proyectada hacia futuro.
- 2. Relación con la vida diaria y con las experiencias del alumno.
- 3. Situación problemática como punto de partida.

Objeciones: Ausencia de trabajo sistemático, rigor lógico de las materias o el dejar de impartir contenidos.

- En la década de los 60's

Surgen los proyectos llamados TpT (Trabajo por temas). Surgen interesantes planteos:

- El desarrollo de conceptos clave a partir de las disciplinas.
- La noción de estructura de las disciplinas.
- El currículo en espiral.
- El profesorado, sobre todo de Primaria, va a encontrar en este enfoque eje para ordenar las materias que tenía que enseñar sin ser especialista.

En la década de los 80's

- Renovado auge de los proyectos:

- Visión constructivista de la enseñanza.
- Importancia que se le otorga al contexto. Situación de los contenidos.
- Valoración de la participación e interacción.
- Forma de pensar acerca de la información.
- Importancia de la ACCIÓN en el proceso de aprender.

Actualidad

Un proyecto debe tener en cuenta:

1. Curso de acción.
2. El interés del alumno.
3. La actividad con valor intrínseco.
4. El problema origen del proyecto centrado en la realidad y experiencia (entorno social).
5. La aparición de otros problemas en su desarrollo.
6. Margen de tiempo.



ANEXO H

Diapositivas sobre enculturadores y esquema para el trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos está centrado en el alumno y su aprendizaje. Esto ocasiona que el estudiante se sienta más motivado, ya que él es quien resuelve los problemas, planea y dirige su propio proyecto.

Enculturadores: un apoyo para los proyectos

- *TÉCNICAS FREINET:**
- Pase de lista.
 - Cuadro meteorológico.
 - Cronograma/Agenda.
 - Periódico vivo.
 - Rincón vivo.
 - Calendario.
 - El diario escolar.
 - La correspondencia escolar e interescolar.
 - La conferencia.
 - El texto libre.

Planeación

“La diferencia básica entre los modelos organizativos disciplinares y los métodos globalizados radica en que estos últimos las disciplinas como tales nunca son la finalidad básica de la enseñanza, sino que tienen la función de proporcionar los medios o instrumentos que han de facilitar la consecución de los objetivos educativos”.

Antoni Zavala, La organización de los contenidos, Grao, pp. 143-171.

| Asignatura Bloque y tema | Competencias y / o propósitos | Aprendizaje esperado: | Actividades |
|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-------------|
| | | | |

Propuesta

45-1535-405-0011-021
 CICLO ESCOLAR 2011 - 2012
 NÚMERO DE LA MATERIA: _____ GRADO Y GRUPO: _____
 TEMA: _____
 TEMPORALIDAD: _____
 PROPÓSITO(S): _____



| Preguntas | Asignatura | Contenidos | | | Recursos | Actividades | Productos | Clase |
|-----------|------------|------------|---------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------|
| | | Conceptual | Procedimental | Actitudinal | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

ANEXO I
Ejemplo de evaluación realizada al curso por la profesora Bertha Estrada Luna

ESCUELA PRIMARIA "ZIMBABWE"

45-1538-403-00-x-021



"El trabajo por proyecto: una estrategia para el trabajo en el aula"

EVALUACIÓN DEL CURSO

Escribe una valoración del curso en general y las dificultades y retos que generó su temática.

En general el curso me pareció muy interesante y bien planeado. Fue una oportunidad más para reflexionar sobre mi práctica docente y cuestionarme aspectos que son parte de "la rutina diaria".

La invitación a trabajar por proyectos es un gran reto; el cual acepté y constaté el interés que los alumnos demuestran durante su desarrollo; sin embargo, aunque quisiera no hacerlo, siempre dudo si estaré haciendo o no lo correcto. Creo que el trabajo por proyectos y lo establecido institucionalmente, todavía están alejados, sobre todo en el terreno evaluativo.

Profra. Bertha Estrada Luna

ANEXO J
Ejemplo de evaluación realizada al curso por la profesora Sonia Martínez Mondragón

ESCUELA PRIMARIA "ZIMBABWE"

45-1538-403-00-x-021



"El trabajo por proyecto: una estrategia para el trabajo en el aula"

EVALUACIÓN DEL CURSO

Escribe una valoración del curso en general y las dificultades y retos que generó su temática.

Durante el curso pude comprender diversos conocimientos que ya había repasado, de manera real y situada en mi contexto. Pero además hice una reflexión y una valoración de lo que hago a diario dentro del salón de clases, lo cual me permitió modificar actitudes y acciones. Sin embargo creo que el curso nos brinda algo realmente útil y motivante, las sesiones permitían crear un ambiente de aprendizaje mediante la reflexión, siempre de una manera libre.

En lo personal me gusto mucho el curso y me hubiese encantado que durara más tiempo.

Profra. Sonia Martínez.

ANEXO K

Ejemplo de texto elaborado por una alumna de 2º grado durante el proyecto "dinosaurios"

Excelente texto

Xochimilco a 28 de junio de

2012. Alysonru bog nozei rum

La vida de los dinosaurios

Habían 4 eras geológicas en la tercera, la cual reinaban los dinosaurios, hay 3 tipos de alimento, los cuales son, carnívoro, herbívoro y omnívoro los dinosaurios eran ovíparos que significa que nacían de un huevo, eran grandes reptiles, habían dinosaurios terrestres, acuáticos y aéreos los dinosaurios vivieron en 3 ~~eras~~ ^{periodos} que son triásico jurásico y cretácico se cree que

Rayter

ANEXO L
Fotografías durante el curso de actualización docente y trabajo por proyectos de los profesores asistentes



Profesores en el curso revisando el Plan 2011



Proyecto inglés: los ecosistemas



Proyecto de 3° "A": Los dinosaurios



Proyecto de 2° "C": Los dinosaurios



Proyecto de 5° "A": La historia de la música