

PLANEAR POR PROYECTOS: UNA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI

JESÚS ABELARDO CRUZ DOMÍNGUEZ / JOSÉ LUNA HERNÁNDEZ / RAYMUNDO LADISLAO CARRERA BAHENA
Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

RESUMEN: El objetivo del presente, es observar de qué forma la planeación por proyectos impacta la formación inicial de los estudiantes de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, a través de un tipo de investigación–acción que tiende a vigilar la propia práctica, su contexto y sus resultados. De modo que este tipo de investigación trata de mejorar los errores cometidos mediante su análisis y discusión hasta lograr una praxis teóricamente iluminada.

La pregunta que orienta el proceso se planteó de este modo: ¿cómo optimizar la adquisición de la competencia básica de planear por proyectos en los docentes en formación de la Escuela Normal de Tianguistenco?

El supuesto radica en que el desarrollo de una planeación por proyectos, fortalece las

competencias profesionales del docente del siglo XXI.

Después de plantear la problemática, se aborda la conceptualización de competencias, situaciones auténticas y método por proyectos, para posteriormente aplicar un cuestionario y diversas entrevistas a docentes y docentes en formación, al mismo tiempo que, se hace el seguimiento de los resultados de la planeación por proyectos, para su mejora.

Los principales autores que se revisan son: F. Díaz (2006), L. Frade (2008), Marchesi (2007), Perrenoud (2004), Stenhouse (1998) y Tobón (2010).

PALABRAS CLAVE: Competencias, situaciones auténticas, docentes en formación, planeación, proyectos.

Antecedentes

En el campo de la formación inicial de docentes para la educación básica, se considera fundamental que los normalistas arriben a condiciones de pericia en su práctica basándola en un conocimiento amplio del marco legal de nuestro sistema educativo, de los contenidos temáticos del *currículum* y las teorías que lo sustentan, en la participación con responsabilidad en los procesos sociales, y en una manifestación de su formación ética y profesional con base en valores democráticos, científicos, cívicos, laicos, ecológicos y nacionalistas.

La visión en prospectiva del modelo curricular es, columbrar un docente formado en todos los aspectos y en todos los sentidos, es decir, con amplios conocimientos conceptuales en cada una de las disciplinas que la humanidad ha desarrollado a través de su historia; con habilidades para ponerlos en práctica y con una actitud de servicio a su comunidad, lo que vienen a conformar competencias de carácter superior.

Tobón (2010), explica que las competencias surgieron en el campo laboral, durante la década de los años setenta y ochenta a partir de las demandas de las empresas de formar personas con destrezas para el mercado de trabajo, lo cual se convirtió en una política internacional en la década de los años noventa, a partir de la generación de políticas educativas en entidades internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros.

Por su parte, Marchesi (2007), argumenta que una competencia se define en términos de unidades y se desarrolla en estándares. El análisis funcional es la metodología más adecuada para identificar y elaborar estas unidades. Por lo tanto define a las competencias como:

Son los principios que impulsan el trabajo de enseñar, las metas capaces de dinamizar y de orientar su trabajo, la forma de relacionarse con los demás (p. 36).

Las competencias por tanto, han de cumplirse o acreditarse y ser directamente evaluables. Desde esta perspectiva, resulta difícil incluir entre las competencias de los profesores elementos tan personales como el sentido de su acción, la intencionalidad, el afecto y la confianza, el compromiso moral, la compasión o la sensibilidad ante la inquietud educativa.

Es conveniente traer a esta discusión las aportaciones que Marchesi (2007) hace en cuanto a que la competencia adquirida por los profesores se manifiesta con toda claridad cuando han de enfrentarse a los alumnos con serios problemas de comportamiento en clase o fuera de ella. Entonces hay que poner en acción un conjunto de habilidades mucho más complejas y matizadas que el simple castigo, la expulsión, o el suspenso, lo que no quiere decir que estas últimas no tengan que utilizarse en ocasiones.

Por tal motivo, las competencias profesionales de los docentes han de referirse al conjunto de saberes (capacidades, conocimientos, experiencias, lenguajes, etc.) que les permi-

ten cumplir de forma satisfactoria los requisitos establecidos habitualmente para su profesión, no agotando el significado de la acción de educar.

Montenegro (2003) por su parte en su obra *Aprendizaje y desarrollo de las competencias* considera a éstas como:

El saber hacer las cosas y el saber actuar con las personas, entendiendo lo que se hace o lo que se dice, asumiendo las implicaciones de los hechos y transformando los conceptos a favor de la convivencia humana (p. 15).

En general la discusión lleva a la comprensión de un ser humano altamente desarrollado, próximo al prototipo de la era del conocimiento que Perrenoud (2006) resume como sigue:

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p.43).

Experta en el enfoque de competencias, Laura Frade (2008) se distingue por hacer un análisis minucioso aduciendo que la competencia del educador, se extiende desde los padres hasta los docentes, pues todos ellos participan en el logro de una reproducción social de la cultura, pero, además identifican que el proceso educativo evoluciona y se modifica a lo largo de la historia, por lo cual son adaptativas.

Es preciso aclarar que Frade señala además, que una competencia debe contar con una serie de indicadores de desempeño, es decir, de pasos secuenciados que a su vez definen el proceso de desarrollo de la misma competencia, estos indicadores son los descriptores del proceso para desplegar la competencia, como se verá en el aspecto de planeación.

Continuando con el análisis que se viene realizando se llega a la concepción que ofrece el Modelo Integral (2010) el cual especifica que: en el marco de un *currículum* basado en competencias derivado de los principios teóricos de la reflexión crítica sobre la práctica, el aprendizaje situado y la cognición distribuida, la competencia la entenderemos como la capacidad del docente para realizar un conjunto de acciones ante una situación auténtica, en las que moviliza diversos recursos internos (cognitivos, metacognitivos, disposiciona-

les, atributos físicos) y externos (materiales, sociales, simbólicos: tales como lenguajes y códigos), con el fin de solucionar un problema (p.20).

Planeación por competencias

Con Frade (2008a) se comprende la importancia de la transición de una planeación tradicional a una planeación por competencias. Los rasgos que deben tomar en cuenta los docentes para no descuidar sus indicadores de desempeño y las acciones requeridas para que en los alumnos puedan distinguirse sin desviaciones las actitudes, habilidades y destrezas en situaciones de la vida real.

Ahora se sabe que las especificaciones para este tipo de planeación se tornan cada vez más difíciles para un docente que no cuente con las competencias necesarias. Se podría decir, inclusive, que antes de la puesta en práctica de este enfoque no se necesitaba estudiar para ejercer la profesión, cualquiera podría hacerlo empíricamente (Frade, 2008a).

Planear por competencias, en consecuencia, construye el desempeño desde el momento en que el docente propone situaciones ordinarias en las que el alumno tiene que analizar, sintetizar, hacer juicios, tomar decisiones, echar mano de todo lo que es. Así las actitudes verdaderas frente a los problemas emergen y se desarrollan en el contexto de la existencia diaria y no separadas de ellas. Por tanto, una planeación por competencias, debe partir de problemas próximos de los alumnos para que así, descubran el conocimiento, usando y poniendo en práctica todo lo que sabe vinculándolo con su vida cotidiana.

Zabalza (2003) expresa además que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial docente. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esa competencia por parte del profesorado: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Las situaciones auténticas y su implementación en el aula

Actualmente, el *currículum* en la educación básica se inclina a proponer la planeación bajo el enfoque de competencias, lo cual destaca, la implementación de situaciones auténticas orientadas hacia el aprendizaje en el aula, mismas que propician en el alumno

una situación vivencial, experiencial y formativa; es decir que los docentes diseñen escenarios que eduquen para la vida y en particular para cubrir los propósitos de planes y programas que tienden hacia una formación integral del educando.

En la década de los 70's y 80's se presentó una revaloración de la psicología rusa por algunos teóricos; esta psicología planteaba desde entonces la colocación de los estudiantes en situaciones reales de aprendizaje, particularmente en lo que se refiere al trabajo, por considerarse un sistema económico basado en la fuerza ilustrada de la clase obrera.

Empero, autores como: Vygotsky, Luria, Leontiev y otros, que plantearon llevar la universidad al pueblo en contra de que el pueblo tuviera que ir a la universidad, fueron dejados de soslayo y sólo hasta que la certeza de sus planteamientos emergieron ante la evidencia de que los conocimientos, para que lleguen a ser más sólidos y a largo plazo, tienen que ser vívidos, contextuales y con compromiso social, volvieron a considerarse entre los estudiosos del aprendizaje.

Una situación auténtica de aprendizaje la proporciona el método de proyectos en vista de que, trata de comprometer a los participantes en una actividad a mediano plazo que conjuga conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

El enfoque de proyectos es una perspectiva situada en tanto que pugna porque los estudiantes se acerquen a las competencias de los científicos sociales; en la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta de conocimientos, en la búsqueda de una solución o de un abordaje innovador ante una situación relevante (Díaz, 2003, p. 33).

Con lo hasta aquí expuesto, se llega a la propuesta del Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (2010), aunque debe aclararse, que es un documento de trabajo, plantea una nueva concepción de las escuelas normales estableciendo que su objetivo general es “que cuenten con una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser agentes responsables de la transformación social a través de procesos de creación, de reflexión y particularmente de generación y de uso del conocimiento” (p.12).

De este modo se propone que el egresado tenga un dominio experto en diversas competencias docentes que le permitan desarrollar estrategias de innovación educativa, participar en proyectos interdisciplinarios de docencia e investigación educativa, contar con las

bases estratégicas de la cognición y los modelos de construcción del conocimiento, y contar con las competencias necesarias para continuar estudios de posgrado.

Los principios generales del modelo desarrollan como ya se ha mencionado, los conceptos de situaciones auténticas de aprendizaje, los procesos metacognitivos, la formación en competencias y lo que se entiende por un desempeño competente para arribar a las ocho competencias específicas del maestro de educación básica.

Para realizar el presente trabajo de investigación se abordó únicamente la primera de estas competencias: Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje. (p. 25) por considerar un campo muy amplio la observación del conjunto en breve plazo.

Procedimiento

La propuesta que más se aproximó a las exigencias de los alumnos, por colocar a los jóvenes de secundaria en situaciones reales sucedáneas para analizar y criticar, fue llevar a cabo una planeación por proyectos que permitiera el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas tanto del docente en formación al realizar la planeación, como del estudiante de secundaria al desarrollar las actividades de manera autónoma. De donde surgió la pregunta principal que orientó, los trabajos planteada en los siguientes términos:

¿Cómo optimizar la adquisición de la competencia básica de planear por proyectos en los docentes en formación de la Escuela Normal de Tlanguistenco?

Supuesto

El desarrollo de una planeación por proyectos, fortalece las competencias profesionales del docente del siglo XXI.

Objetivo general

- Favorecer a través de la planeación por proyectos, la primera de las ocho competencias, que delinea el modelo integral para la formación profesional del maestro de educación básica particularmente en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia.

Objetivo particular

- Dar cuenta de la operación de una planeación por proyectos, que oriente el trabajo docente, respecto a la adquisición de competencias establecidas en los programas de estudio dirigidas a desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan consolidar los rasgos del perfil de egreso.

Resultados

Se utilizó la investigación acción como método de intervención para lograr el objetivo y observar su operancia. El concepto fue acuñado por Kurt Lewin en la década de los 40 y su interés en el mismo nació de la búsqueda de justicia social. Buscaba una investigación relevante para la realidad social, algo útil, inmediato y aplicable a grupos sociales para la acción (BOGGINO, p.p. 23-24).

Por otra parte, Stenhouse (1998), explica que los maestros deben de ser capaces de comprobar los resultados de la investigación en la acción vigilando su propia práctica, su contexto y sus resultados. De modo que este tipo de investigación puede decirse que es recurrente, puesto que trata de mejorar los errores cometidos mediante su análisis y discusión para volver a la práctica.

Los datos pertinentes se obtuvieron a través de los siguientes instrumentos:

- Guión de entrevista para docentes.
- Guión de entrevista para alumnos.
- Cuestionarios para docentes y alumnos.

Como evidencia se realizó el registro continuo de los temas que se abordaron por medio de proyectos para hacer el seguimiento mediante el diseño de instrumentos, su aplicación y la interpretación de los datos obtenidos.

Participantes

La Licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Historia que ofrece la institución para el ciclo escolar 2009 – 2010 la conformó un solo grupo. El número de alumnos es de 17 mujeres y 4 hombres, haciendo un total de 21.

Se involucró a dos docentes con experiencia en la planeación por proyectos y a cuatro docentes en formación que planearon con ese método, a los cuales se les aplicó una encuesta y dos entrevistas, fungiendo como informantes clave en el proceso de formación con el enfoque de competencias.

El cuestionario que se elaboró estuvo conformado por una serie de interrogantes que permitieron conocer la profundidad en el conocimiento del método de proyectos; estas preguntas abarcaron desde la conceptualización, hasta la planeación y la ejecución; resaltando además las ventajas y desventajas encontradas en los escenarios educativos. De igual forma, permitieron conocer cuáles fueron las actitudes y reacciones tanto de los alumnos de educación secundaria como de los titulares de la asignatura.

De los cuestionarios y entrevistas aplicados a docentes se infiere que ambos poseen un conocimiento profundo sobre la conceptualización, antecedentes y teoría que sustenta al método.

Analizando los registros de los docentes en formación en cuanto a las sesiones diseñadas con el método que nos ocupa, y haciendo inferencias de las respuestas brindadas en los cuestionarios aplicados y en las encuestas realizadas, se pone de manifiesto que estos poseen los conocimientos apropiados pero carecen de la habilidad y de la experiencia al operar la situación auténtica.

Por último, puede afirmarse que la experiencia que manifiestan tanto los docentes como los docentes en formación, al poner en práctica el método por proyectos es satisfactoria, debido a que, transforma los escenarios educativos, rebasando las prácticas tradicionalistas y poniendo de manifiesto la autonomía de los estudiantes de secundaria específicamente, para construir sus propios conocimientos. Al mismo tiempo con la planeación por proyectos se impacta en la formación inicial del docente de educación básica al adquirir una de las competencias que establece el Modelo Integral para el siglo XXI.

Conclusiones

-Una planeación por proyectos, orienta el trabajo docente para desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan consolidar los rasgos del perfil de egreso, fortaleciendo las competencias profesionales del docente del Siglo XXI.

-La planeación por proyectos impacta la formación inicial de los estudiantes de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia, al transformar las sesiones de clase, generando alumnos analíticos y reflexivos ante los problemas que se suscitan en su contexto.

-Los docentes en formación encuentran trascendente una planeación por proyectos, cuentan con la teoría que lo sustenta, pero se enfrentan a limitaciones impuestas por el contexto reticente al cambio y poco innovador de las instituciones de práctica y sus titulares de asignatura.

Referencias bibliográficas

- BOGGINO, N. y K. Rosekrans. (2004). **Investigación–Acción: Reflexión Crítica sobre la práctica educativa**. Edit. Homosapiens. Argentina. p. 23,24,26
- DÍAZ, F. (2003). **Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo**. Revista electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) Consultado 12 de Enero de 2011. <http://redieens.uabc.mx/vol5no2/contenido-acero.html>. p. 8
- DÍAZ, F. (2006) **Enseñanza situada**. Edit. McGraw-Hill. México, D.F. p.33
- FRADE, L. (2008a) **Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato**. Editora. Laura Frade Rubio. México. p. 99, 100, 168, 175, 176
- FRADE, L. (2008c). **Planeación por competencias**. Edit. Laura Frade. México, D.F. p. 45, 46, 66.
- MARCHESI, A. (2007). **Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores**. Alianza Editorial. Madrid. p. 36, 87
- MONTENEGRO, I. (2003). **Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias**. Edit. Magisterio. Bogotá. p. 15
- PERRENOUD, P. (2006). **Construir competencias desde la escuela**. Dolmen. Santiago de Chile. p. 46
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2010). **Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de Educación Básica**. Documento de Trabajo. México. p. 6,12, 20, 22, 28
- STENHOUSE, L. (1998). **La investigación como base de la enseñanza**. Morata. Madrid. p. 88, 89
- TOBÓN, S (2010). **¿Cómo abordar el modelo de competencias? En la práctica docente**. Con rumbo. Consultores en educación. Bogotá. p. 13, 14
- ZABALZA, M. (2003). **Competencias docentes del profesor universitario**. Narcea. Madrid. p. 71