

# EL MÉTODO DE PROYECTO. ALTERNATIVA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE POR-VENIR

THE PROJECT METHOD. TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL ALTERNATIVE  
IN TEACHER TRAINING TO COME

Flores-Noya Diana<sup>1</sup>; García-López Gladys<sup>2</sup>; Moncada-Sánchez José<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Atacama – Copiapó, Chile

<sup>2</sup>Universidad de Oriente - Cumaná, Venezuela

<sup>3</sup>Universidad Nacional Experimental del Táchira – San Cristóbal, Venezuela

## Resumen

Este ensayo es una reflexión sobre la aplicabilidad del método por proyecto desarrollado por William Heard Kilpatrick en 1918 en su obra "Desarrollo de Proyectos", en el contexto universitario, específicamente en el docente por-venir, es decir, en estudiantes que se encuentran en proceso de formación en el área de la docencia. El propósito es revelar nuevos constructos teóricos sobre la base del método de proyecto como sustento epistemológico de la formación del docente por-venir en el contexto universitario, para la apropiación de una cultura investigativa transformadora orientada hacia la resignificación de la práctica pedagógica. El método de proyecto es una integración de lo teórico – práctico del ser, del saber y del hacer, donde es importante la formación investigativa y experiencia de los estudiantes y del docente formador. Una revisión documental exhaustiva fue el camino metodológico para el desarrollo de estas líneas, donde se contrastan pensares sobre la categoría en reflexión. Concluyéndose, la existencia permanente de una limitada formación del componente investigativo, por lo que, es necesario transformar la práctica pedagógica universitaria, y el método por proyecto es una alternativa para alcanzar tal fin.

**Palabras clave:** Método por proyecto, docente por venir, espacio universitario, competencias investigativas, formación.

## Abstract

This essay is a reflection on the applicability of the project method developed by William Heard Kilpatrick in 1918 in his work "Project Development", in the university context, specifically in the future teacher, that is, in students who are in training process in the area of teaching. The purpose is to reveal new theoretical constructs based on the project method as epistemological support of the teacher training to come in the university context, for the appropriation of a transformative research culture oriented towards the resignification of pedagogical practice. The project method is an integration of the theoretical - practical of being, of knowing and of doing, where the investigative training and experience of the students and the teacher training is important. An exhaustive documentary review was the methodological path for the development of these lines, where thoughts about the category under reflection are contrasted. Concluding, the permanent existence of a limited training of the investigative component, therefore, it is necessary to transform the university pedagogical practice, and the project method is an alternative to achieve this end.

**Key words:** Method by project, teacher to come, university space, research skills, training

**Recibido:** 12-04-2023 / **Aprobado:** 28/06/2023.

## Introducción

La sociedad del siglo XXI desafía académica, científica y tecnológicamente a las universidades en sus procesos de formación docente. Demanda la adopción de cambios en la reinterpretación de las realidades que se manifiestan en la praxis educativa de los profesionales que gradúa y, esta acción se apoya en los procesos investigativos que desarrollan los estudiantes del área docente.

Partiendo de lo señalado, es notable la poca cultura científico-investigativa existente en el ámbito universitario, sobre todo a nivel de pregrado, limitando el desarrollo de una actividad reflexiva, crítica y transformadora. En este sentido, es necesario crear en las instituciones de educación universitaria, una atmósfera de investigación desde una fuerza impulsora del desarrollo científico, tanto a nivel personal como institucional (Addine y García, 2017).

En este sentido, existe una exigencia de la sociedad hacia la universidad. Esta consiste en enriquecer el entorno académico con experiencias orientadas hacia el fortalecimiento de competencias investigativas. Por ello, la formación docente demanda en el por-venir el desarrollo de potencialidades y de cualidades, que permitan el reconocimiento de la realidad, así como, la valoración de la solución de problemas desde una perspectiva del desempeño profesional creativo.

Al respecto, diversos investigadores tales como Bondarenko (2009), Díaz (2008), Juárez (2015), Pérez Esclarín (2008) y

Vaillant (2009), manifiestan como una crítica en la formación de educadores la carencia de la rigurosidad científica en el proceso enseñanza aprendizaje, además la ausencia de la relación teoría-práctica en la investigación pedagógica. Por ello, la formación para la investigación en la universidad, debe ser una prioridad resignificarla con el fin de profundizar en la problematización de la práctica socio-educativa, en el reconocimiento, en la comprensión y en la interpretación de la realidad de los diversos contextos escolares para la construcción creativa y dialógica de saberes.

Desde el quehacer universitario y de la experiencia de los investigadores, resulta paradójico que la formación en investigación, por ser un proceso complejo, dinámico y dialéctico, se desarrolle aplicando métodos reproductivos, promoviendo aprendizajes repetitivos y memorísticos. De esta manera, limitando la capacidad creativa del educando, siguiendo mecánicamente una serie de pasos demandados por los modelos de investigación impuestos y alejados de la realidad social.

Esta visión, sin duda alguna, brinda la oportunidad a la educación universitaria como parte del sistema educativo nacional, de constituirse en una etapa relevante en la formación integral del sujeto humano. Particularmente, para la generación de un docente por-venir capaz de apropiarse de una cultura integral investigativa, con una elevada profesionalidad y una vocación como educador. Así, responder con pertinencia, con actitud reflexiva y, sobre

todo, con compromiso, a las exigencias cotidianas de una sociedad en constante transformación.

En cuanto a la temática formativa en investigación, un lugar relevante lo ocupa el método de proyecto como principal estrategia para satisfacer la carencia indicada en las instituciones universitarias. Este método ha sido ampliamente abordado por algunos autores, como Blanchard, Muzás, Jiménez y Glower (2014), Gómez (2013), Medina, Pérez y Campos (2014), quienes reconocen los principales beneficios que posee, entre ellos están: la relevancia práctica, la orientación de los participantes hacia la acción, al proceso y al producto; además, la afinidad con situaciones reales, el favorecimiento a un aprendizaje holístico integral. Ahora bien, en el caso del docente por-venir le permite desde una perspectiva científica aprehender y transformar su práctica pedagógica.

En este sentido, el método de proyecto se concibe desde una perspectiva de integración teórico práctica del ser, el saber y el hacer. La implementación del proyecto para la formación investigativa a nivel universitario, implica tomar en cuenta tanto la experiencia del estudiante como del docente formador, del contexto del mundo real en el cual se desenvuelve, permitiendo el desarrollo de las posibilidades de aprender a aprender, manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios y transformaciones sociales en un momento histórico determinado.

Dentro de esta perspectiva, el propósito general de este ensayo es revelar nuevos constructos teóricos sobre la base del método de proyecto como sustento epistemológico de la formación del docente por-venir en el contexto universitario, para la apropiación de una cultura investigativa transformadora orientada hacia la resignificación de la práctica pedagógica, lo cual representa la posibilidad de incidir en el mejoramiento de la calidad del proceso educativo atendiendo la diversidad, la sensibilidad y la humanización.

Las líneas de reflexión presentadas en el ensayo seguirán los siguientes ejes temáticos: el docente por-venir, hacia una cultura investigativa transformadora en la formación del docente por-venir y la formación investigativa del docente por-venir centrada en el método de proyecto. Cerrando el documento con las reflexiones finales.

### **Docente por-venir**

El docente por-venir se refiere al estudiante de la carrera de educación, aquel que luego del proceso de formación, estará facultado para el ejercicio de la profesión docente, con la debida solvencia. Para lograrlo, es importante asumir la transversalidad que conlleva a la integración teórico-práctica desde el currículo, en una perspectiva transformadora a través de la investigación orientada hacia la asunción de la búsqueda incesante de nuevos saberes, transformando permanentemente su propio desempeño pedagógico.

El por-venir se interpreta de acuerdo a Cedeño (2011), como aquello “que está por nacer, que corresponde a lo nuevo, a lo inédito, a lo inesperado que emerge en el contexto de un mundo en permanente movimiento, inacabado” (p.3). Se trata, de un destino caracterizado por cualidades esenciales producto de “nuestra fecundidad”.

Lo anteriormente planteado, pertenece a la visión del proceso formativo de una práctica pedagógica dirigida científicamente al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, reflexionando acerca de sus estilos de aprendizaje en medios propicios para la comunicación y socialización en los que el argumento del salón de clases se extienda a la familia, el entorno y la sociedad en general.

De tal manera, que el proceso formativo investigativo debe fortalecer las potencialidades indagativas del formando para aprehender y pensar el mundo, para que los saberes se configuren a partir de la indagación en un clima de armonía, respeto, participación, autonomía, libertad. Todo ello con base del diálogo y de la reflexión. De esta forma, los docentes por-venir apliquen la asertividad en la generación de experiencias novedosas y originales en su praxis pedagógica futura.

Desde este punto de vista, el saber docente desde la complejidad que lo caracteriza, trasciende los métodos individuales, orientándose a la solución de problemas complejos en el marco de la transdisciplinariedad. Tal perspectiva, implica un proceso de formación en la cual

los aspectos humanos, sociales y profesionales no sean fragmentables, sino que se den en unidad de manera holística (Fuentes, 2010). En este sentido, resulta relevante la revelación que hace la teoría crítica en considerar otras formas de pensamiento distinta a la concepción positivista, lineal y tradicional. El proceso formativo, desde un enfoque crítico debe estar abierto al constante cambio, orientado a romper con la dominación impuesta e impulsar la conciencia crítica del sujeto.

Dentro de esta línea de pensamiento, resulta importante la pertinencia de la formación científica del docente que atenderá los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, para dar respuestas a las exigencias del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de manera responsable, reflexiva con criterios de identidad venezolana, impulsando el desarrollo de cualidades del pensamiento crítico, solidario, reflexivo, emancipador y liberador que le permitan, a través de la investigación, participar de manera corresponsable en la resolución de problemas de la entidad local, regional y nacional.

Hacia una cultura investigativa transformadora en la formación del docente por-venir

Es pertinente considerar los postulados de Bigott (2010), quien precisa que los educadores deben ser docentes investigadores para saber interpretar el proceso de transformación social y producir

conocimientos dirigidos a comprender, elaborar alternativas y participar en la construcción de una sociedad diferente. Por tanto, se requiere de un cambio significativo, trascendental y transformador desde el aula de clases.

En tal sentido, la realidad del proceso de formación integral demanda el desarrollo de potencialidades y sensibilidades a través de una educación humanista que contribuya al logro de cualidades para aprender a discutir, a refutar, a justificar, a criticar, a potenciar la capacidad de preguntar y de preguntarse, en un encuentro con sí mismo. En este sentido, Bigott (2011), plantea la necesaria formación de los educadores investigadores para generar en ellos, la comprensión de la realidad del quehacer pedagógico, la incesante búsqueda y la construcción de conocimiento vinculado a su contexto histórico social. Es así, como un investigador en educación debe tener elementos teóricos y prácticos unificados, que le permitan satisfacer las exigencias académicas de la cotidianidad de los ciudadanos.

En tanto, se hace evidente la necesidad de promover y estimular el desarrollo de potencialidades, de cualidades y de sensibilidades que permitan el abordaje creativo y la modificación de la realidad para superar las contradicciones actuales de la formación por competencias centrada en las habilidades para aprender a resolver problemas. No obstante, el docente en su praxis puede motivar al estudiante a sacar a la luz esas capacidades investigativas que ya posee.

De acuerdo con las líneas precedentes, es necesario apropiarse de una concepción posibilitadora de opciones educativas diferentes, como contribución para construir nuevas representaciones de pensamiento. Sencillamente, que se le permita al docente por-venir interpretar los problemas educativos para la búsqueda creativa de las soluciones en el ejercicio pleno, consciente, responsable, comprometido de la investigación pedagógica para incorporar significados y sentidos en la transformación de la realidad.

Desde esta perspectiva, resulta imperativo repensar el proceso formativo investigativo desde una nueva mirada, trascendente hacia una cultura investigativa creativa e innovadora, donde el futuro profesional de la docencia se sensibilice de ese conocimiento para la transformación de su realidad socio-educativa en una nueva relación docente-escuela-comunidad.

En este sentido, a pesar de las posibilidades ofrecidas desde la cultura investigativa, es decir, la forma como se ha dado los procesos para realizar un trabajo personal, libremente escogido y ejecutado mediante el cuestionamiento de la realidad, la problematización, la valoración de los saberes y las experiencias tanto de estudiantes como docentes; no se aprovechan en la formación del docente por-venir. Por ello, surge la necesidad de un cambio en la práctica pedagógica universitaria, para la profundización de un diálogo de saberes, incorporando la

metodología de proyecto en la formación investigativa del profesional docente.

De este modo, la formación para la investigación, más allá de la dimensión metodológica y cognitiva debe profundizar la actitudinal, que tiene que ver con el carácter resolutivo ante las situaciones desconocidas, la tendencia a observar, analizar y cuestionarse el cómo y el porqué de las cosas, la vitalidad imaginativa propia de toda mente creativa y la adaptación personal a los vertiginosos cambios y transformaciones sociales.

La formación investigativa del docente por-venir centrada en el método de proyecto

El método de proyectos es el tema central de esta disertación. Es una práctica innovadora y significativa a considerar. Es una estrategia investigativa y de aprendizaje que surge a principios del siglo XX, cuando William Heard Kilpatrick (1871 – 1965) publicó en 1918 su trabajo “Desarrollo de Proyectos” (Zabala y Arnau, 2014). En la obra, el autor enfatiza el aspecto cooperativo y social de la educación con el propósito de alcanzar objetivos de interés para los estudiantes. Es así que expone las principales características de la organización de un plan de estudio de nivel profesional basado en una visión global del conocimiento que abarca el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema.

El propósito fundamental de este procedimiento es colocar al estudiante en

una situación problemática real. El proyecto les permite trabajar en forma autónoma para construir su propio aprendizaje, desarrollar cualidades y actitudes que los conducen a lograr resultados reales. Se desarrolla en un contexto social que privilegia la interdependencia y la cooperación en la realización de las actividades. Desde esta perspectiva, la propuesta de Kilpatrick resulta significativa para el desarrollo de potencialidades investigativas del docente por-venir.

En cuanto a procesos formativos, el método de proyecto reúne los requerimientos necesarios, como herramienta didáctica para el desarrollo de cualidades humanas, capacidades metodológicas y específicas de actuación en la vida profesional, personal y social (Gómez, 2013). Cabe resaltar autores como: Blanchard, Muzás, Jiménez y Glower (2014); Medina, Pérez y Campos (2014); Gómez (2013); Herrero y Antequera (2011), quienes reconocen entre los principales méritos del método de proyecto su relevancia práctica, el enfoque orientado a los participantes, a la acción, al proceso y al producto; además su afinidad con situaciones reales, cualidades que favorecen un aprendizaje holístico integral, en el caso del docente por-venir le permite desde una perspectiva científica aprehender y transformar su práctica pedagógica.

Desde el punto de vista formativo, Tobón (2008), apoyándose en la concepción de Kilpatrick, afirma que el método de proyecto como instrumento didáctico reúne los requerimientos necesarios para el desarrollo

de competencias para la comprensión del contexto y la articulación de los conocimientos. Por ende, el referido autor, corrobora los elementos de esta estrategia de interés para los estudiantes y los docentes.

Una generalización de diferentes trabajos de investigadores de la temática, entre ellos: la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015), la Fundación Enseña Chile (2015), Benítez (2014), Gómez (2013), Chacón-Corzo, Chacón y Alcedo (2012), Sánchez Rincón (2011), Mosquera (2010), presentan las ventajas del método de proyecto:

1.- Afinidad con situaciones reales.

2.- Relevancia práctica: las tareas y problemas planteados son relevantes para el ejercicio teórico y práctico de la inserción laboral y el desarrollo social personal.

3.- La elección del tema del proyecto y la realización están orientadas a los intereses y necesidades de los aprendices.

4.- Enfoque orientado a la acción y al producto: se trata de obtener un resultado considerado como relevante y provechoso, el cual será sometido al conocimiento, valoración y crítica de otras personas.

5.- Perspectiva orientada al proceso: se trata de orientar a procesos de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a vivir juntos y a aprender a hacer.

6.- Aprendizaje holístico – integral: en el método de proyecto intervienen las capacidades cognitivas, afectivas y psicomotrices (todas ellas forman parte de los objetivos).

En función de lo planteado, la versatilidad del método constituye una potencialidad para enfrentar con flexibilidad las disímiles situaciones socio-educativas que se presentan en la práctica. De este modo, tiene elementos que pueden ser utilizados para fortalecer la formación investigativa a nivel universitario, especialmente la del docente por-venir, experimentando vivencias que le permitan enfrentar con sentido científico las diferentes situaciones que a diario experimentan en su práctica pedagógica. Es importante su implementación en la formación investigativa del docente por-venir, para que, de manera integradora y no aislada o fragmentada, contribuya y fortalezca el significado social del aprendizaje, es decir, la utilidad del mismo fuera de la escuela, con una participación activa frente a las demandas existentes.

Las investigaciones que un proyecto necesita, las acciones que él supone y el descubrimiento hacia el cual se orienta, habituarán al estudiante a ser un investigador de respuestas y lo llevarán a comprometer todas sus facultades intelectuales. Cárcel (2016, citando a Tippelt y Jürgen), refiere que el método de proyecto en contraste con las metodologías tradicionales de aprendizaje, tales como la técnica expositiva, la lección magistral, el dictado, entre otras; reúne todos los requisitos necesarios, como alternativa didáctica para el desarrollo de competencias, articulando las capacidades metodológicas y humanas.

En esta línea de pensamiento, Lucio y Cortés (2018 citando a Freire), hace una invitación para formarse replanteando críticamente los mensajes del entorno. Esto implica, la sensibilización de la persona para un reencuentro consigo mismo, a redescubrirse como sujeto generador de su propia experiencia, desde una reflexión crítica problematizando, cuestionando y decodificando el mundo real, el contexto en el que se desenvuelve cotidianamente.

Aunque la mayor experiencia de la aplicación de esta metodología se ha dirigido a la atención de los niveles de primaria y secundaria, donde el niño proyecta para conocer, vale la pena reflexionar sobre el proyecto a nivel universitario, donde el estudiante proyecta porque tiene conocimiento sobre lo cual quiere profundizar. Desde esta perspectiva, el método de proyecto tiene elementos que pueden ser resignificados para fortalecer la formación investigativa a nivel universitario; particularmente, en el docente por-venir.

### **A modo de reflexión final**

En el contexto universitario, en cuanto a la formación investigativa, se constata en las unidades curriculares de la carrera de educación, en este caso, de la Universidad de Oriente, núcleo Sucre, tienen una concepción limitada de las actividades de corte investigativo dentro de sus programas y diseños instruccionales, donde actividades como ensayos argumentativos, actividades de laboratorio, jornadas de investigación, salidas de campo, congresos y tesinas no son prioridad para introducir al docente por

venir en la línea investigativa de su profesión.

Por otra parte, constatando la exposición teórica con la experiencia formativa en el contexto seleccionado y referido en el párrafo anterior, existen limitaciones teóricas y metodológicas en la concepción de la formación investigativa. En este sentido, los trabajos de investigación y los proyectos que se ejecutan se corresponden con el paradigma cuantitativo que apela al discurso del método científico lineal, como referente para la acción investigativa. Además, existe escasa convocatoria y participación en las actividades investigativas como parte del proceso de formación y, una elevada insatisfacción en relación con el proceso de formación para la investigación.

Acerca del tratamiento metodológico de la dinámica del proceso de formación investigativa del docente por-venir se evidencian: insuficiencias en la concepción e impacto formativo de la implementación del método de proyecto. La información aportada por los entrevistados apunta a que las principales insuficiencias radican en que: se aplican pocos proyectos durante toda la carrera. Las temáticas de los proyectos no son variadas y en muchos casos no están relacionadas con la práctica educativa de la escuela venezolana actual o de la formación de los docentes por-venir. La aplicación de los proyectos no se sistematiza adecuadamente, concentrándose en uno o dos semestres.

Por otra parte, Con el desarrollo de los cursos en la Etapa interactiva, desarrollada



en conjunto con los estudiantes, en la dinámica de clases, fue mayor la precisión y pertinencia en la identificación de problemas que fueron investigados por los estudiantes. Lo que permitió lograr avances en el despliegue de la preparación para el diseño de proyectos con énfasis en las propuestas de acciones alternativas novedosas y pertinentes para la solución de los problemas abordados. Lo que conllevó, en consecuencia, a; incrementar las potencialidades demostradas en la fase de ejecución de proyectos, como: mejor gestión de información y recursos necesarios, establecimiento de mecanismos de cooperación, así como mayor destreza para el trabajo en grupo; mayor dominio de las cualidades en el análisis crítico, de autorreflexión y autonomía en la búsqueda de información para la resolución de problemas socio-educativos.

De igual manera, implicó un mayor desarrollo de las cualidades investigativas, con una descripción más adecuada de los problemas a investigar, mejor organización en la búsqueda, comprensión e interpretación de la información en diferentes fuentes para resolverlo, así como mayor autonomía e independencia en esta búsqueda, entre otros.

Cabe destacar, el avance evidenciado en los estudiantes, en lo referido al desarrollo de la cualidad argumentativa, notándose en una elevación del rigor y riqueza en la fundamentación de las propuestas de solución desde la cultura pedagógica y metodológica adquirida. Por otra parte, desarrolla la cualidad innovativa,

destacándose en mayores niveles de argumentación y originalidad de las alternativas de solución del proyecto, así como compromiso con las transformaciones propuestas.

Por otra parte, en el desempeño de los docentes se constataron cambios positivos relacionados con la apropiación de la cultura del método de proyecto; transformaciones en la concepción didáctica metodológicas de las asignaturas para la implementación del método de proyecto; disposición y participación en las actividades de la propuesta; grado de satisfacción con el valor de la propuesta en la formación de los docentes por-venir.

En cuanto a la Etapa post-activa que comprendió la elaboración del informe final en el cual se detallan las reflexiones críticas sobre el caso estudiado, las conclusiones y resultados obtenidos, es decir, la redacción de la tesis para su defensa ante un jurado examinador. Las evaluaciones de las asignaturas, así como del resultado de intercambios con estudiantes y docentes involucrados en el estudio de casos se valoró positivamente las transformaciones en el proceso de formación investigativa, evidenciadas en un mayor dominio del método de proyecto.

Finalmente, fue posible develar las inconsistencias epistemológicas, las contradicciones teóricas y prácticas que subsisten en los referentes consultados acerca del proceso de formación investigativa del docente por-venir, manifiestas en una concepción limitada en

la aplicación de los métodos didácticos para la sistematización de la misma. Por lo que fue necesario, profundizar en la problemática existente con una nueva mirada orientada hacia una dinámica que profundice en las potencialidades del método de proyecto para una cultura investigativa transformadora desde todas las asignaturas del currículo y por medio de los diferentes tipos de proyectos: aprendizaje, investigación, intervención educativa y extensionistas, para un mayor acercamiento y un abordaje más pertinente a las diversas y complejas situaciones socio-educativas que enfrenta el docente por-venir en su desempeño pedagógico.

Así mismo, prevalecen deficiencias en los espacios universitarios respecto a la implementación de proyectos socio-educativos que limitan la cultura investigativa del docente por-venir, por lo que se orientó a la generación de una construcción epistemológica y praxiológica de nuevo orden. Es así que se lograron cambios positivos tanto en los estudiantes como en los docentes relacionados con la apropiación de la cultura del método de proyecto, reflejando además, de las cualidades investigativas, un mayor dominio de las habilidades en el análisis crítico, de autorreflexión y autonomía en la búsqueda de información para la resolución de problemas socio-educativos.

## Referencias

- Addine, F. y García, G. (2017). Evaluación de la calidad de la Educación Superior Cubana: un reto a certificar. Congreso Universidad. 6(1). 221-227. Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>
- Benítez, Z. (2014). Proyecto de Aprendizaje como estrategia metodológica en la formación de educadores de Venezuela. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/proyectos-de-aprendizaje-para-la-formacion-de-educadores-de-venezuela/>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Programa de Formación Cívica. Departamento de Servicios Legislativos y Documentales. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id.../Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos>.
- Bigott, L. (2010). Hacia una pedagogía de la desneocolonización. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial IPASME.
- Bigott, L. (2011). La formación de los educadores es un proceso de reflexión. Recuperado de: <https://www.aporrea.org/imprime/n193026.html>.
- Blanchard, M., Muzás, R. Jiménez, M. y Glower, A. (2014). Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de aprendizaje por proyectos para la innovación educativa en el Salvador. El Salvador: Editorial Narcea S.A.

- Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios pedagógicos*. 35(1).253-260
- Cárcel, F. (2016). El Método de Proyectos como técnica de aprendizaje en la empresa. *3C Empresa*.5 (1).16 – 28. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050125.16-28>
- Cedeño, B. (2011). Sensibilidad y alteridad: Referentes para pensar la formación docente por-venir. Tesis Doctoral en Innovaciones Educativas. Unefa. Caracas, Venezuela.
- Chacón-Corzo, C.; Chacón, T. y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*.17(54). 877-902. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300009&lng=es&tlng=es).
- Díaz, V. (2008). ¿Cómo formar a un docente investigador? *Educare*. 12 (1).Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/article/view/40/39>.
- Fuentes, H. (2010). La formación de los profesionales de la Educación Superior. Una alternativa holística, compleja y dialéctica en la construcción del conocimiento científico. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba: Cees. “Manuel F. Gran”
- Fundación Enseña Chile. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de: <http://www.ensenachile.cl/wp-content/uploads/2015/05/Aprendizaje-basado-proyectos.pdf>.
- Gómez, T. (2013). Dime qué resuelves y te diré qué aprendes. Desarrollo de competencias en la universidad con el método de proyectos. Distrito Federal, México: Universidad Iberoamericana.
- Herrero, M. y Antequera, M. (2011). Metodología de Aprendizaje basada en proyectos: aplicación a los primeros cursos de grado. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3793/201.pdf?sequence=1>
- Juárez, J. (2015). Contexto Educativo y formación docente en Venezuela. Serie Educabilidad. Cuaderno N°8. Caracas, Venezuela: CERPE.
- Lucio R. y Cortéz, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y Pedagogía del oprimido. (pp.24-53). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, México: CLACSO. En: Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire (2018). Recuperado de: [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar)
- Medina, A.; Pérez, L. y Campos, B. (2014). Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales. Madrid, España: UNED
- Mosquera, J. (2010). El método de proyecto: origen y desarrollo. Universidad Nacional Abierta. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/MarcosVillegas1/el-mtodo-de-proyecto>.

Pérez Esclarin, A. (2008). Educar en el Tercer Milenio. Caracas, Venezuela: San Pablo.

Sánchez Rincón, F. (2011). Aprendizaje basado en proyectos como técnica didáctica en la pedagogía del cine. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/download/1359/1297>

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Guadalajara, México: ECOE.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. 13 (1).27-41. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41900/23906>

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Recuperado de: <http://www.grao.com/l/libres/metodos-para-la-ensenanza-de-las-competencias>.

### **Autores:**

Diana Flores-Noya .Lcda. en Educación mención Inglés (UDO), MSc. en Educación, mención enseñanza del Inglés (UDO), Dra. en Cs. de la Educación (ULAC). Docente investigador de la Universidad de Atacama, Chile. Área Evaluación de los Aprendizajes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-4989>

Gladys García-López. Lcda en Educación mención Biología (UDO), MSc. en Currículo mención Evaluación Curricular (UGMA), Dra. en Cs. de la Educación (ULAC). Docente investigador de la Universidad de Oriente. Área Metodología y proyectos de investigación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8097-8409>

José Moncada-Sánchez. Lcdo. en Filosofía (UNICA), Especialista en Metodología de la Investigación (URU), Dr. en Cs. de la Educación (ULAC), Posdoctorado en Educación (UDO) y en Investigación Emergente (UNITEC-REDIT). Docente investigador de la UNET área de Metodología de la investigación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5263-4801>