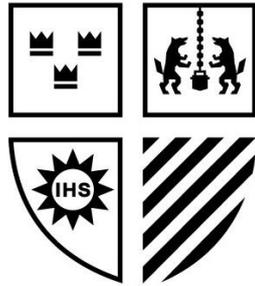


**UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA**

Escuela de Posgrado



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

**CONFIGURACIONES DE LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA  
DOCENTE DE RETOS DE APRENDIZAJE VINCULADOS AL  
TERRITORIO**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Diseño y  
Gestión Curricular

**NATALIA CLARO ESPEJO**

**Presidente: César Inca Mendoza Loyola**

**Asesora: Patricia Medina Zuta**

**Lectora 1: Edith Soria Valencia**

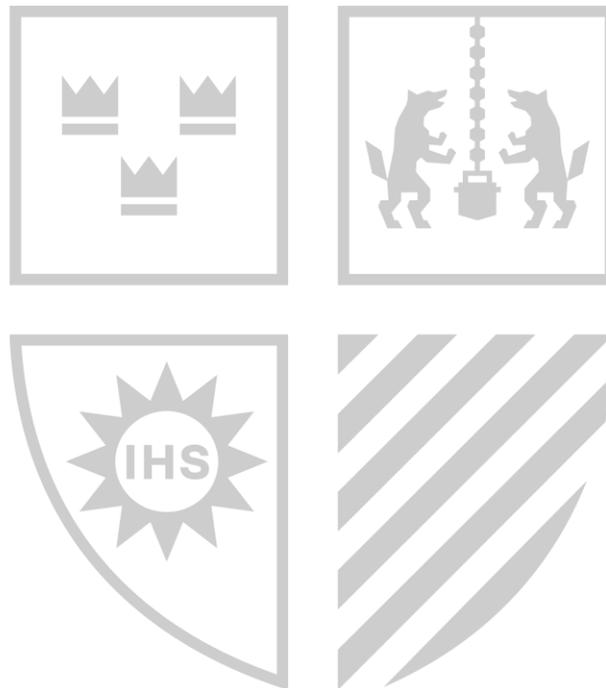
**Lector 2: Angel Deroncele Acosta**

**Lima – Perú**

**Junio de 2022**

## AGRADECIMIENTO

A mis padres por su apoyo incondicional y a Daniel, por su compañía y comprensión



## RESUMEN

El objetivo de este estudio consiste en comprender la configuración de la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis de casos de dos instituciones educativas de zonas periurbanas de Lima Metropolitana. Está enmarcado dentro de la línea investigativa de diversidad, interculturalidad y currículo. Las instituciones educativas escogidas están ubicadas en dos distritos diferentes de Lima. Una de ellas tiene una población estudiantil reducida, perteneciente a familias de estrato económico medio-bajo; la otra, una población mediana extensión perteneciente a familias de estrato económico bajo y medio-bajo. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo con una muestra de cuatro docentes del nivel Secundaria. Se aplicaron entrevistas a los docentes, así como el análisis de sus documentos curriculares. Se encontró que en la primera institución educativa los docentes tienen más potencialidades para plantear retos de aprendizaje vinculados al territorio; sin embargo, ninguna de las instituciones educativas logra hacerlo desde el desarrollo de competencias y del pensamiento complejo, tal como propone el Currículo Nacional. Se concluye que hay una serie de aspectos que influyen en este proceso. Uno que llama la atención es que los docentes no logran relacionar desafíos locales con otras dimensiones o escalas, lo que limita el ofrecer experiencias de aprendizaje complejas. El desarrollo de una práctica docente reflexiva crítica podría abrir una comprensión compleja de los contextos en los que viven sus estudiantes para generar propuestas de aprendizaje que apunten a la transformación de la realidad desde la participación ciudadana activa.

**Palabras clave:** diversificación curricular, construcción colaborativa docente, aprendizaje y territorio

## ABSTRACT

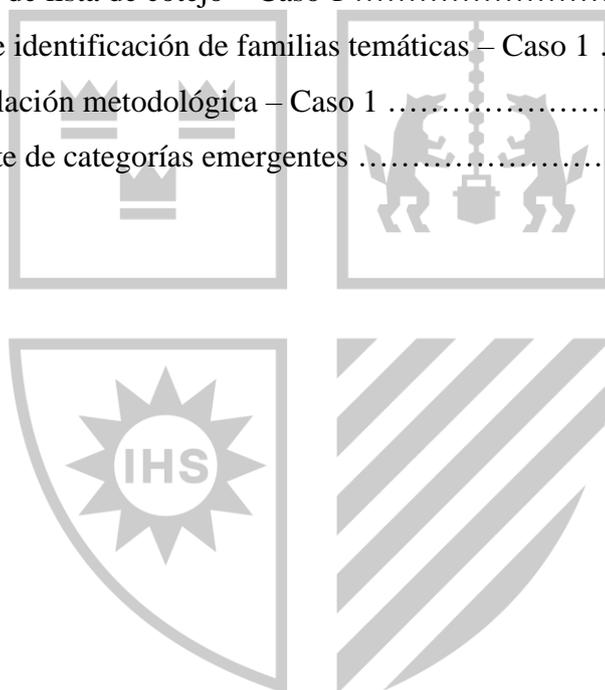
The objective of this study aims to understand the configuration of the collaborative teaching construction of learning challenges linked to the territory from the analysis of cases of two educational institutions in peri-urban areas of Metropolitan Lima. It is framed within the research line of diversity, interculturality and curriculum. The chosen educational institutions are located in two different districts of Lima. One of them has a small student population, belonging to families with a lower-middle economic stratum; the other has a medium-sized population belonging to families of low and medium-low economic stratum. The study was carried out from a qualitative approach with a sample of four secondary school teachers. Interviews were applied to the teachers, as well as the analysis of their curricular documents. It was found that in the first educational institution teachers have more potential to propose learning challenges linked to the territory, however none of the educational institutions manages to do it from the development of competencies and complex thinking, as is proposed by the National Curriculum. It is concluded that there are a number of aspects that influence this process. One of those is about the unable for the teacher to relate local challenges to other dimensions or scales, limiting offering complex learning experiences. The development of a critical reflective teaching practice could open a complex understanding of the contexts in which its students live to generate learning proposals that point to the transformation of reality from active citizen participation.

**Keywords:** curricular diversification, collaborative teaching construction, learning and territory

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	8
CAPÍTULO I: RETOS DE APRENDIZAJE VINCULADOS AL TERRITORIO .....	13
1.1. Los barrios periurbanos en el Perú: historia y desafíos actuales .....	13
1.2. Relación entre retos de aprendizaje vinculados al territorio y aprendizaje situado .....	19
1.3. Desarrollo de competencias y pensamiento complejo .....	26
1.4. La diversificación curricular a nivel de institución educativa y aula .....	31
1.5. Construcción colaborativa docente .....	34
1.5.1. Reflexión crítica de la práctica docente .....	38
a. La práctica reflexiva para la profesionalización docente .....	38
b. La práctica reflexiva crítica desde la pedagogía crítica.....	40
1.5.2. Cultura colaborativa docente .....	44
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO .....	49
2.1. Paradigma, enfoque y método .....	49
2.2. Objetivos de la investigación .....	53
2.3. Categorización .....	55
Tabla 1 .....	55
2.4. Población, muestra y unidades de análisis en la investigación .....	57
Tabla 2 .....	58
Tabla 3 .....	58
2.5. Técnicas e instrumentos .....	59
2.6. Validación, confiabilidad y plan piloto .....	60
2.7. Análisis e interpretación de datos .....	61
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	64
3.1 Caso 1 – institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho .....	64
3.2 Objetivo 1 .....	79
3.3 Caso 2 – institución educativa del distrito de Pachacámac .....	83

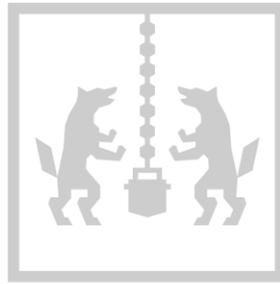
3.4 Objetivo 2 .....	95
3.5 Objetivo 3 .....	101
Conclusiones .....	107
Recomendaciones .....	113
Referencias bibliográficas .....	115
Anexos .....	124
Anexo N° 1: Matriz de indicadores de instrumentos .....	125
Anexo N° 2: Diseño Entrevista 1 .....	132
Anexo N° 3: Diseño Entrevista 2 .....	134
Anexo N° 4: Diseño de lista de cotejo .....	136
Anexo N° 5: Llenado de lista de cotejo – Caso 1 .....	138
Anexo N° 6: Tabla de identificación de familias temáticas – Caso 1 .....	140
Anexo N° 7: Triangulación metodológica – Caso 1 .....	144
Anexo N° 8: Contraste de categorías emergentes .....	146



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y subcategorías apriorísticas .....	54
Tabla 2. Discursos docentes como unidad de análisis .....	57
Tabla 3. Documentos curriculares como unidad de análisis .....	57





## INTRODUCCIÓN

En la actualidad hay una demanda a la escuela por formar ciudadanos capaces de actuar en y desde su realidad local y global. Una de las escalas territoriales más pequeñas es el barrio (Reynaldo, 2009). En el Perú, en los contextos periurbanos, existen muchas instituciones educativas que congregan a estudiantes de barrios aledaños a esta que provienen de familias de estratos económicamente bajos (Murillo y Carrillo, 2020), por lo que están expuestos a situaciones de precariedad y vulnerabilidad. En el supuesto de que estos estudiantes vivencian desafíos comunes en sus barrios, interesa indagar si los docentes tienen la genuina intención de mirar este territorio para articular aprendizajes que les permitan comprender de manera compleja sus circunstancias y actuar con los recursos que tienen disponibles. Este estudio busca comprender cómo los docentes de estas instituciones educativas definen aprendizajes relevantes para sus estudiantes, así como también comprender la manera en la que plantean el proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de estos. Son acciones docentes que se enmarcan dentro del proceso de diversificación curricular que tienen como base al Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB] (Minedu, 2017). En vista de la importancia de generar culturas colaborativas docentes en la escuela para que ofrezca experiencias educativas coherentes (Vaillant, 2016), también se indaga la manera en la que los docentes dialogan y consensúan cuestiones referidas a este aspecto de la diversificación curricular. En ese sentido, la presente investigación asume la línea investigativa desde la interculturalidad, diversidad y currículo

En distintos documentos rectores educativos internacionales, como en la Declaración de Incheon de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), se señala que una educación de calidad está llamada a formar ciudadanos capaces de afrontar desafíos locales, regionales y mundiales con la finalidad de construir sociedades pacíficas y sostenibles. Desde la Unesco (2020) se reconoce que la educación para la ciudadanía mundial es fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. Esto implica que la

educación favorezca el análisis profundo de situaciones locales y globales para establecer relaciones entre estas y buscar soluciones para lograr la justicia social (Mesa, 2019).

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020) declara como una de sus propósitos el logro de una vida ciudadana. Ello implica que las personas sean capaces de desarrollar un sentido de responsabilidad, de participación y de justicia frente a los asuntos públicos de su comunidad. Se hace referencia a la formación de una ciudadanía global, recomendando que exista un balance entre lo global y lo local, por lo cual esta ciudadanía también tiene que ser intercultural, de manera que permita a los estudiantes reconocer su identidad en distintos ámbitos.

En ese sentido, es importante señalar que en el Perú se reconoce que la educación debe ofrecer una atención diversificada, dependiendo de las características de las personas a las que se atiende. El artículo 28 del Reglamento de la Ley General de Educación, sobre la “diversificación curricular”, señala que los currículos regionales deben contener “aprendizajes pertinentes a las características específicas, necesidades y demandas de los estudiantes en cada región, en función a sus entornos socioculturales, lingüísticos, económico-productivos y geográficos.”. Consigna que para ello se parte de un diagnóstico de los aspectos señalados, incluyendo la realidad de las familias de los estudiantes y de la comunidad a la que pertenecen.

El Consejo Nacional de Educación (2014) sostiene que no debiera existir una educación descontextualizada del territorio; y que, al contrario, la educación debe formar parte de una propuesta de desarrollo territorial. Señala que para que la educación sea realmente pertinente, es necesario que esta responda a las características y demandas del territorio, a la visión de futuro y de desarrollo que tengan sus actores.

El CNEB también demanda de procesos de diversificación tanto a nivel regional, como a nivel de institución educativa en el mismo sentido (Minedu, 2017). Así, en la RMV 024-2019 Orientaciones para la implementación del currículo nacional de educación básica, en el numeral 6.3. “La implementación curricular”, se señala que esto consiste en el uso reflexivo del CNEB en el territorio, lo cual implica, entre otras cosas, que la institución educativa realice un análisis del contexto y las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Por otro lado, el CNEB busca el desarrollo de competencias y del pensamiento complejo (Minedu, 2017). Para Martínez, Tobón y López (2019) la implicancia de esto

para el currículo escolar significa que los actores educativos puedan identificar las problemáticas locales para generar retos de aprendizaje que permitan mirar lo local con perspectiva global y generar una ciudadanía responsable y de actuación ética e idónea.

Desde las “Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias” del CNEB, se asume que la enseñanza situada tiene como premisa que la actividad de aprendizaje y el contexto en el que se desarrolla son inseparables (Minedu, 2017). Desde esta investigación se retoma la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006), además como la posibilidad de conformar comunidades de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991) valorándolas desde la perspectiva crítica, histórico-cultural (Sánchez y Rodríguez). Ello porque se considera que, para el proceso de enseñanza y aprendizaje, se pueden aprovechar los saberes y las distintas herramientas culturales que comparten los estudiantes de estas instituciones educativas, bajo el supuesto de que comparten espacios comunes del barrio, desafíos y formas de enfrentarlos. Además, se profundizará en la idea de comunidades de aprendizaje como una posibilidad de congregarse y entablar relaciones dialógicas (Flecha y Puigvert, 2002) con los distintos actores educativos y sociales del territorio que aporten a definir los aprendizajes relevantes al contexto (Martínez et.al., 2019). Todo esto bajo la perspectiva que las instituciones educativas deben configurarse como escuelas abiertas (Trilla, 2004). Este escenario interpela a que los docentes revisen su práctica desde una perspectiva crítica (Lucio, 2018), de manera que estén dispuestos a generar una diversificación curricular con miras a plasmar un currículum justo (Connell, 2009) para la transformación social.

Guadalupe (2015) advertía que la manera en la que se planteaba la ciudadanía en los libros de texto era desde la participación en asuntos locales que interpelaban a una colectividad local, lo cual podía enajenar a los estudiantes de asuntos públicos que nacionales o globales. Además, advertía una tendencia moralista en estos, más que la de fomentar acciones enmarcadas en un sistema de institucionalidad democrática. Señala que esto no parecía superarse desde el aparato conceptual con el que se estaban elaborando las nuevas competencias vinculadas a la ciudadanía para el Currículo Nacional. Desde este se seguían priorizando elementos comunitarios más que los políticos y daban una visión de los conflictos simplificada, como si siempre se pudieran hallar soluciones concertadas. A lo largo de los años el Minedu ha elaborado material de capacitación que ha seguido más o menos la línea señalada por Guadalupe (2015).

El año 2020, en el contexto de la educación a distancia por la pandemia de Covid-19, se generaron distintas experiencias de aprendizaje desde la plataforma web

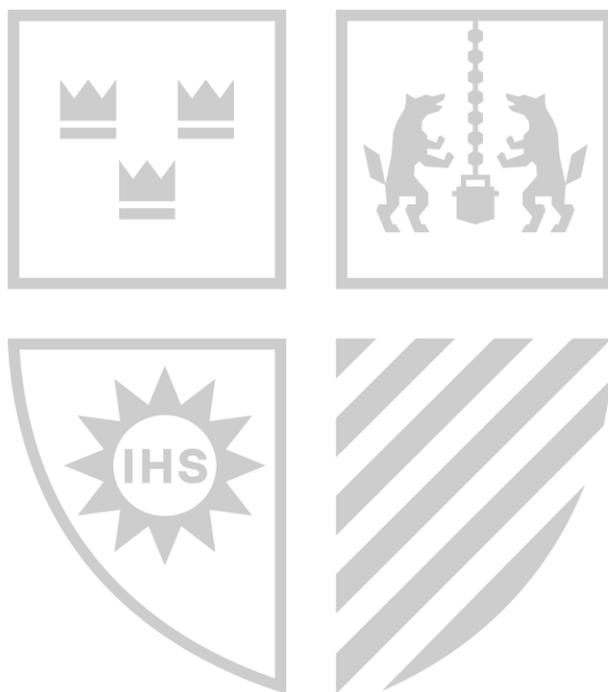
Aprendo en Casa (PeruEduca, 2020). Estas debían ser contextualizadas por los docentes, como una manifestación de la diversificación curricular. Esta investigación se enmarca en ese contexto y busca comprender qué aspectos favorecerían que los docentes miren de manera compleja las problemáticas que vivencian sus estudiantes para generar aprendizajes relevantes y pertinentes.

La presente investigación tiene la pretensión de abrir una discusión acerca de cómo la pedagogía crítica podría aportar a los procesos de diversificación curricular del CNEB. En el Perú, uno de los movimientos más representativos de la pedagogía crítica se dio a través de la pedagogía popular con los Círculos de Autoeducación Docente (Chiroque, 2015), los cuales han seguido un trayecto paralelo y tenso con las propuestas del gobierno. La pedagogía crítica ha quedado invisibilizada en los discursos pedagógicos actuales más difundidos y aceptados en el país. Esta investigación tiene la motivación de que se vuelva a considerar este enfoque. Se considera que aportar a que los docentes y las instituciones educativas miren de manera crítica las características de sus estudiantes en relación a su entorno histórico, cultural, económico y se sientan comprometidos de generar experiencias de aprendizaje contextualizadas a los desafíos que se les presentan.

Por otro lado, el valor metodológico de esta investigación reside en su diseño original, acotado al tema de interés para analizar semejanzas y diferencias de dos instituciones educativas. Ambas atienden a estudiantes de contextos periurbanos socioeconómicamente desfavorecidos, que viven en zonas o barrios aledaños a las escuelas. Pero las escuelas se diferencian respecto a la cantidad de estudiantes y docentes que alberga, siendo una de ellas de una cantidad poblacional pequeña y la otra mediana. Se han elaborado definiciones conceptuales para las categorías de investigación, “retos de aprendizaje vinculados al territorio” y “construcción colaborativa docente”, y se han construido instrumentos de recojo de información acorde a estos para recoger las percepciones de los docentes respecto a las cuestiones mencionadas.

A nivel práctico, esta investigación pretende brindar elementos para que en los programas de formación docente inicial y en servicio se pueda evaluar la pertinencia de incorporar la perspectiva de la pedagogía crítica; a fin de que los docentes puedan realizar procesos de diversificación coherentes y consistentes, así como también para que tengan un marco de referencia para una reflexión crítica sobre su práctica docente.

¿Cómo se configura la construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio en un grupo de docentes de dos instituciones educativas ubicadas en zonas periurbanas de Lima Metropolitana?



## **CAPÍTULO I: RETOS DE APRENDIZAJE VINCULADOS AL TERRITORIO**

En este capítulo se caracteriza la escala barrial de las zonas periurbanas pues es la escala territorial que interesa para esta investigación. También se presentan las perspectivas de la enseñanza inductiva (Díaz Barriga, 2006) y del aprendizaje situado (Leavey y Wenger, 2011) como las más adecuadas para que los estudiantes respondan a retos de aprendizaje vinculados al territorio. Se hace referencia también al marco curricular actual de desarrollo de competencias y del pensamiento complejo y la manera en que las escuelas pueden determinar aquellos aprendizajes más relevantes sus estudiantes desde el concepto de justicia curricular (Connell, 2009).

### **1.1. Los barrios periurbanos en el Perú: historia y desafíos actuales**

La escala territorial en la que este estudio centra su interés es la de los barrios periurbanos. De acuerdo al Consejo Nacional de Educación (2014), se entiende territorio como aquella representación socialmente construida que se genera a partir de una amplia interrelación entre aquellos que la habitan y su entorno geográfico. En un territorio habitan familias, comunidades, organizaciones sociales y redes institucionales, que comparten y operan por tradición cultural, los lazos históricos, simbólicos, culturales y económicos, haciendo uso y administrando los recursos del medio. Así, también señalan que es importante conocer desde los criterios de los propios habitantes de este, cuál consideran que es su territorio, cómo lo perciben, así como también cuáles son sus demandas y necesidades vinculadas al mismo. El territorio también aporta a la construcción social y cultural de la identidad personas que ahí habitan, volviéndose así un referente que también incluye una carga afectiva.

Desde una mirada de enfoque territorial participativo (Reynaldo, 2009), se considera además que los actores sociales e institucionales sienten identificación con un territorio, lo cual les permite identificar problemas y prioridades compartidas, lograr consenso para llegar a soluciones, generando procesos de planificación conjunta.

Reynaldo (2009) propone escalas de participación ciudadana, similares a las geográfico-administrativas, que pueden ir desde lo macro a lo micro. Dentro de las micro escalas propone a los municipios, comunidades y barrios, siendo estos últimos, los más pequeños.

El Consejo Nacional de Educación (2014) señala la importancia de reconocer que el estudiante es miembro de una comunidad. Reconociendo que los estudiantes pueden identificarse con situaciones que ocurren a distintos niveles o escalas, en la presente tesis, interesa hacer este reconocimiento a la escala de barrios, y en específico, barrios de zonas periurbanas de las ciudades del Perú.

Se escoge esta realidad porque existe una población grande en el Perú que vive en zonas perirurbanas. De acuerdo al Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento (2012), 4 de cada 10 habitantes urbanos viven en barrios periurbanos, siendo las zonas costeras, y en especial en Lima, en donde más abundan. Por este motivo, interesa analizar si las instituciones educativas que se ubican en estas zonas y atienden a su población estudiantil, son capaces de reconocer e incorporar la identidad barrial de sus estudiantes en los procesos educativos y pedagógicos que desempeñan, en concreto en sus procesos de diversificación curricular.

Un dato que permite justificar la mirada territorial de lo barrial periurbano en la escuela es el que dan Murillo y Carrillo (2020). Estos señalan que en el Perú, más que en otros países de la región, las escuelas tienen una población estudiantil bastante homogénea, lo cual se acentúa en colegios de zonas periurbanas que se encuentran en un nivel socioeconómico bajo. Llamam a este fenómeno segregación escolar por estrato económico. De acuerdo a Murillo (2016) la segregación escolar es la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales que incide en la desigualdad social. En el caso de Perú, Murillo y Carrillo (2020) señalan que la segregación escolar responde a factores externos al sistema educativo, sobre todo a la segregación residencial generada por organización residencial en las zonas urbanas de todo el país (distritos residenciales, zonas urbano-marginales, etc.).

La distribución de las escuelas a lo largo de los territorios periurbanos, suelen congrega a estudiantes de barrios aledaños pertenecientes a nivel socioeconómicos similares. Esto favorece que los estudiantes compartan vivencias similares marcadas por las características de sus barrios, que, si bien, en particular pueden ser distintos unos de otros, de manera general pueden compartir similares problemáticas y posibilidades.

Los barrios periurbanos tienen condiciones de precariedad que pueden agudizarse de acuerdo a su lejanía de los centros urbanos o a centros de actividad económica que pueden existir o no dentro del territorio. La organización de Naciones Unidas (ONU, 2017) rescata distintas tipologías de barrios populares. De los que interesan a esta tesis, podemos nombrar a la tipología 3 y 4. La 3 es el barrio suburbano de la segunda corona metropolitana. Estos barrios están alejados de los centros urbanos y presentan algunos problemas con el acceso a servicios básicos, así como transporte público y conectividad con la ciudad. Si bien estos barrios son básicamente residenciales, desarrollan algunas actividades generadoras económicas en su proximidad. Los barrios de la tipología 4 se encuentran en la extrema periferia. Tiene escasos servicios básicos y sus habitantes pasan la mayor cantidad de tiempo fuera de sus viviendas, trasladándose a otros centros en busca de empleo o medios de ingreso. Incluso se les llama barrio “dormitorio” puesto que sus habitantes llegan básicamente a dormir, mientras que el resto de día lo pasan en otros lugares. Es el tipo barrio más precario para las condiciones de vida de sus habitantes.

En el Perú, los barrios periurbanos han sido parte de un proceso de urbanización que en su mayoría no han sido planificados. Históricamente, han sido familias migrantes que han llegado a las ciudades en busca de oportunidades laborales que han ocupado territorios periféricos a la ciudad para luego pasar a legalizarla, luchar por acceder a servicios básicos y mejorar sus viviendas. Los hijos de estas familias han seguido expandiendo la urbanización hacia los límites de la ciudad (Espinoza y Fort, 2017). Sin embargo, aunque en menor medida, se sigue presentando el fenómeno de la migración hacia estos territorios o la llegada de ciudadanos que no han podido acceder al mercado inmobiliario formal por sus altos precios.

Castro y Riofrío (1996) señalan las modalidades de urbanización y edificación de viviendas en la legislación peruana para explicar cómo, en la realidad, se utilizan formas legales, irregulares e ilegales para la urbanización. Así, destacan casos como las cooperativas de vivienda o asociación de vivienda. Señalan que para estas se compran terrenos en suelos supuestamente saneados, pero que, en realidad, lo que ha ocurrido es que bajo la modalidad de una organización legal, se han ocupado suelos de manera irregular y se han realizado procesos de lotización ilegal. A partir de esto se generan distintas problemáticas: mercado informal de terrenos, que puede devenir en problemáticas y enfrentamientos por el tráfico de terrenos (Pimentel, 2017), vulnerabilidad de las viviendas que ahí se construyan por la mala calidad del suelo para

la construcción de viviendas (Córdova, 2017), y la dificultad de lograr acceder a los servicios básicos por la falta de saneamiento.

Las viviendas son construidas inicialmente con materiales improvisados (cartón, esteras, madera, piedra) y que poco a poco en el transcurso del tiempo se va haciendo una construcción con ladrillo y concreto, primero en paredes y luego en techo. Si bien, la precariedad respecto a los materiales de construcción puede irse superando, la vulnerabilidad de las viviendas por situarse, muchas veces en las laderas de cerro o terrenos de mala constructibilidad, aún es latente (Córdova, 2017).

Una tendencia de los barrios periurbanos es que se van perdiendo espacios de uso público, lo que dificulta, por un lado, la articulación con distintas partes de la ciudad, al no poderse trazar vías de transporte y comunicación y, por otro lado, también se pierde la posibilidad de que se conviertan en espacios de intercambio para vida colectiva, de expresión comunitaria y de identidad ciudadana (Espinoza y Fort, 2017).

Como señala Pimentel (2017), no hay un proyecto de ciudad desde una clara ley de suelo urbano y la regulación correspondiente. No hay un plan de desarrollo urbano para el desarrollo de la ciudad. Lo cual, contrasta con los objetivos de desarrollo sostenible hacia el 2030 para el desarrollo de las ciudades acerca de articular zonas urbanas, rurales y periurbanas desde vínculos económicos, sociales para fortalecer la planificación del desarrollo regional y nacional; asegurando que la urbanización de los asentamientos humanos o barrios marginales sea inclusiva, sostenible, planificada, participativa, integradas y sostenible y asegurando que el acceso a vivienda y servicios básicos.

En general, en estos barrios de zonas periurbanas se acumulan bolsones de pobreza y de grupos con graves carencias sociales. Existen grandes dificultades de inserción en el mercado de trabajo, debilitamiento de las estructuras de protección social, referidos a seguridad ciudadana, salud y de educación. Son territorio con mayores obstáculos y dificultades para poder participar en paridad de condiciones en todo lo que atañe a la vida de hoy (Marchioni, 2013).

Otra característica de estos barrios es su alto nivel de población migrante. De acuerdo a Espinoza y Fort (2017), aquellos territorios que han sido más recientemente ocupados tienen mayor cantidad de población migrante, que puede estar compuesta por migrantes de regiones o provincias, pero también de la misma ciudad que requiere entrar a un mercado de terrenos económicamente más accesible. Esta situación genera

un territorio de gran diversidad cultural, que supone un reto y una riqueza adicional en las dinámicas de socialización y organización al interior de los barrios.

Castro y Riofrío (1996) señalan que la organización entre la población en estos barrios ha estado presente desde sus inicios. Así, por ejemplo, han pasado desde vínculos asociativos para la invasión de terrenos, hasta la experiencia de organización comunal para lograr otro tipo de objetivos comunes, desde la participación, articulación y relación entre los pobladores en todo el ámbito de la barriada. Con el paso del tiempo, la organización vecinal tiende a disminuir su dinamismo en la medida que la población va obteniendo algunas de las cuestiones básicas que motivaron una acción colectiva como la obtención del título de propiedad, servicios básicos, equipamiento comunal, pistas, veredas. Sin embargo, de acuerdo a Dammert, Robert y Vega Centeno (2017), aún siguen surgiendo nuevas demandas que convocan intereses colectivos como problemáticas en torno a la movilidad, a la seguridad ciudadana y al espacio público, a partir de las cuales se generan nuevos patrones de interacción, integración y organización de la acción colectiva. La organización vecinal en torno al agua es un continuo en estos barrios, en el que la participación voluntaria de dirigentes vecinales tratan de cumplir su misión. De acuerdo a Ñope (2019) estas gestiones no están libres de conflictos, sin embargo, se basan en la cohesión e integración de las juntas vecinales.

Algunas causas de conflictos reside en que los barrios se encuentran espacialmente separados unos de otros por las condiciones del terreno en las que se ubican los asentamientos humanos al que pertenecen. Ello dificulta a la organización entre barrios, puesto que se generan un elevado número de representantes que no logran ponerse de acuerdo en torno objetivos comunes que comparten. Así, las respuestas a los problemas tienden a ser menos comunales y más individuales.

Un caso emblemático de organización vecinal, han sido las llamadas ollas comunes. A finales de la década de 1970 y 1980, liderado por mujeres, se crearon comedores populares para enfrentar el problema alimentario, redefiniéndose y ampliándose el radio de acción de las organizaciones vecinales que fueron apoyadas por distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Portilla (2013) señala que este tipo de experiencias, que iniciaron de manera espontánea como ollas comunes, significó una organización en trabajo colectivo, libre, que recayó muchas veces en la acción de clubes de madres, quienes se organizaban para llevar a cabo todo el proceso de preparación de comidas. El 1991 se logró que a nivel legal el estado reconociera su importancia a distintas formas organizativas que tenían la finalidad de brindar apoyo

alimentario a familias de menos recursos. En la actualidad siguen existiendo en distintas modalidades, algunas lograron trascender sus localidades para unirse a organizaciones más grandes desde las que intentaron hacer incidencia desde las necesidades alimentarias que cubrían, algunas siguieron existiendo en el ámbito local, algunas reciben apoyo del Estado y otras de ONG y de la iglesia. Algunas se han convertido en punto de referencia de intereses políticos partidarios, lo cual genera en algunos casos tensiones y distanciamientos. En la actualidad las ollas comunes han cobrado nueva relevancia con el contexto de crisis económica generada en el contexto de pandemia del covid-19 (Barrenehea, 2020). Se han activado espontáneamente en lugares donde no hay comedores populares y basándose en ello se está preparando una nueva propuesta legislativa para institucionalizar esta práctica.

Frente a este escenario de problemáticas y desafíos diversos y comunes que vivencian los vecinos de barrios periurbanos, cabe preguntarse si las instituciones educativas de estas zonas son capaces de abordarlos de manera crítica y compleja para generar aprendizajes. Aprendizajes que apunten a formar ciudadanos, tal como consigna uno de los propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020)

Mendoza (2016) señala que para las familias en estos barrios la experiencia de organización no les es ajena (aunque no participen activamente), puesto que hay circunstancias en las que se activan para cubrir necesidades comunes y que la organización de niños, niñas y adolescentes líderes provenientes de estos barrios también es más fuerte que en otros lugares. Señala que las y los adolescentes manifiestan su interés por opinar y participar sobre los distintos asuntos públicos que se viven en sus escuelas, familias y comunidades. Tanto padres como adolescentes consideran importante involucrarse con las diversas situaciones barriales para lograr mejores condiciones de vida. Si bien lo que más les llama la atención es generar actividades artísticas de impacto barrial para mejorar el ambiente de estos, también muestran interés en ser consultados sobre las distintas problemáticas barriales que se vivencian y dar opinión sobre ellas. Tanto padres como adolescentes consideran que los aportes de estos últimos son valiosos, pues traen otras perspectivas.

## **1.2. Relación entre retos de aprendizaje vinculados al territorio y aprendizaje situado**

Para esta tesis, lo que se ha denominado como reto de aprendizaje se enmarca dentro de lo que se entiende como aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Sánchez y Rodríguez, 2011; Farnworth, Kleanthous y Wenger, 2016; Delabra y Romero, 2021) y enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006; Palechor, Mera y Zúñiga, 2016; Torres, 2021). Ambos conceptos pueden complementarse y comparten similitudes teóricas desde el constructivismo; ambos se construyen desde el entendimiento de la importancia del contexto sociocultural en el aprendizaje, siguiendo una línea desde Vigotsky; pero el segundo desde los aportes de Dewey y Kilpatrick, incluye y resalta además el carácter inductivo del aprendizaje que impulsa a los estudiantes a vincularse con su realidad para cambiarla.

Estas propuestas tienen un recorrido que parte desde aquellos teóricos de la psicología y el aprendizaje que se han tomado como referente para generar la corriente constructivista en educación. Estos partían de la base de que la realidad y el conocimiento no pueden ser transmitidos ni absorbidos por el sujeto que aprende, si no que el aprendizaje es un proceso subjetivo: parte de la experiencia del sujeto con la realidad, a partir de la cual va creando o construyendo su propia versión de esta a partir de la estructuración de sus conocimientos (García, 2016). Jean Piaget y Liev Vigotsky son considerados como algunos de los representantes del constructivismo. El primero enfatiza los procesos psicológicos internos por los que pasa el sujeto que aprende, lo cual le lleva a generar operaciones cada vez de mayor nivel de abstracción, dando paso al pensamiento moral y científico; el segundo enfatiza la relación semiótica a partir de la cual el sujeto construye el significado de la realidad en relación con el contexto sociocultural en el que se encuentra (Rosas y Sebastián, 2008).

Díaz Barriga (2006) considera como uno de los referentes más presentes en su propuesta de enseñanza situada a John Dewey. A este psicólogo, filósofo y educador se le ha ubicado en la línea del pragmatismo, y se le considera también, junto a Jean Piaget, William Kilpatrick, entre otros, como uno de los referentes de las teorías del aprendizaje a través de la experiencia. Con el tiempo estas han derivado propuestas de enseñanza y aprendizaje diversas que se engloban bajo la denominación de metodologías inductivas (Observatorio de innovación educativa del tecnológico de Monterrey, 2016).

De acuerdo a Ruiz (2013), Dewey plantea que la experiencia es un intercambio dinámico entre un ser vivo con su medio ambiente físico y social. Frente a ello, sin poder determinar o controlar las cosas que ocurren en este medio, presentándose de manera azarosa, el mundo se presenta como algo incierto, lo cual puede dejar al sujeto en condición de precariedad. Esta experiencia unida a la sensación de incertidumbre impulsa al sujeto a cambiar o transformar ese estado a uno ordenado y armonioso. En ese impulso es que se dan procesos reflexivos para la reconstrucción una y otra vez de esa experiencia, desde el cual se va generando creencias que a su vez van generando cada vez más orden y, por lo tanto, conocimiento. Señala que el proceso educativo debe permitirle al estudiante, vivir dicho proceso desde criterios científicos. Ello abre la posibilidad de que el estudiante tenga la sensación de que es capaz de transformar las situaciones que condicionan su experiencia: transformar su realidad. Díaz Barriga (2006) pone de relieve el concepto de desarrollo de la agencia, que hace referencia a la determinación que desarrollan los estudiantes para sentirse capaces y confiados de asumir y actuar de manera eficiente en un marco significativo para ellos y dentro de un parámetro socialmente aceptable. Dewey fomentó una educación que enfrentara al estudiante con situaciones problemáticas del mundo real, es decir, enfrentarlos a los problemas de la experiencia, a problemas reales y prácticos que lo motive generar conocimientos teóricos y prácticos de la ciencia, de la historia y del arte, con la finalidad de lograr una solución. Díaz Barriga (2006) señala que, para Dewey, la experiencia por la cual atraviesa el estudiante para aprender debe promover un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida; ello con la finalidad de lograr aprendizajes desde lo concreto que le lleven por un recorrido inductivo de aprendizaje; pero además también porque en esta tarea, el estudiante se va fortaleciendo como un ciudadano activo con ideales democráticos. Señala que producto de ese proceso de aprendizaje a la vez se puede generar un cambio entre la persona y su entorno. Mientras más real o cercana a la realidad resulte la experiencia de aprendizaje, los estudiantes lograrán ser mejores ciudadanos. De acuerdo con Brubacher (Díaz Barriga, 2006), uno de los principios educativos Deweyanos consiste en concebir la educación ante todo como una gran actividad humana en y para la democracia, y que esta debe orientarse hacia reconstrucción del orden social.

Díaz Barriga (2006) propone algunas metodologías que serían las más adecuadas para desarrollar tanto los principios de aprendizaje de la corriente del constructivismo sociocultural, como para lograr la finalidad social de la educación.

Algunas de estas son el Aprendizaje Basado en Proyectos, el método de casos y el Aprendizaje en Servicio. Prince y Felder (2007), quienes hacen un recuento de distintas metodologías para el aprendizaje y enseñanza inductiva, también hace mención a las mismas y agrega a otras más. Señalan que aquello que une a estas metodologías es que el docente presenta un reto motivador a los estudiantes y luego estos aprenden todo aquello que necesitan conocer para poder lograr el reto.

De acuerdo a García (2016), las metodologías inductivas parten de problemas para motivar e involucrar a los estudiantes, de sus conocimientos y experiencias previas y se centran en el proceso de aprendizaje de estos. Dan un rol activo al estudiante, quien asume mayor responsabilidad y esfuerzo en este proceso de aprendizaje, para encontrar soluciones al problema que los convoca. Así, sostiene que es importante que el problema tenga las siguientes características: que esté orientado al mundo real y resulte motivador los estudiantes.

También será importante que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se presente como algo estructurado. Es decir, que el docente no haya definido previamente todo el recorrido que se llevará a cabo, desde el estado inicial hasta el final, con una solución o soluciones también ya determinadas, evitando direccionar de manera cerrada el proceso de los estudiantes. En cambio, se recomienda que el problema esté poco estructurado, de manera que, desde el inicio se propicie estudiantes asuman la incertidumbre y empiecen con un análisis complejo del problema, desde distintas perspectivas, para tratar de definir el reto que asumirán. Un problema que desencadena un proceso de aprendizaje inductivo da la posibilidad para que los estudiantes evalúen cuáles rutas, procedimientos, conocimientos serían las más pertinentes para responder al reto, favoreciendo que justifiquen sus propios criterios, ideas y creencias y se sientan responsables de ello. Todo ello favorece el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel. Las metodologías inductivas suelen requerir y propiciar un trabajo en equipo para llevar a cabo el esfuerzo que implica manejar la incertidumbre y llegar a consensos que respalden las decisiones.

Dentro de las distintas metodologías que se han planteado bajo este paraguas del aprendizaje inductivo, la palabra “reto” aparece constantemente y con distintas pero sutiles connotaciones. Así, por ejemplo, Jonassen (García, 2016) que propone algunos pasos para el diseño de actividades con problemas no estructurados, refiere que para definir un reto de aprendizaje, primero se tiene que analizar el problema para profundizar en las características que presenta en el mundo real para luego ir

delimitando en qué capacidad se encuentran los estudiantes para enfrentarlo, de lo cual resultará el diseño del reto que sean interesantes para los estudiantes que les permita analizarlo desde distintas perspectivas y presentar soluciones al mismo. Rowe y Klein (2007) que revisan la metodología de aprendizaje basado en retos, también señalan que el reto viene a ser la definición de una problemática que desata una serie de procesos que preparar al estudiante a mostrar sus destrezas relacionadas con el abordaje del reto. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2016) señala que los retos son aquellas actividades que representan un estímulo para el estudiante y un desafío para llevarse a cabo. Lamer (2015) hace mención a diversas metodologías y señala que palabra reto o challenge en todas estas cumple la función de retar al estudiante lo suficiente como para iniciar un proceso de aprendizaje.

Para esta tesis, teniendo en cuenta las metodologías inductivas, se llamará reto de aprendizaje a un desafío motivador para los estudiantes, que represente una problemática del mundo real socialmente relevante para ellos, desde el cual emprenden un proceso de aprendizaje que les permita conocer aquello que necesitan para lograrlo.

Desde esta tesis también se quiere dar un énfasis adicional a la construcción teórica de retos de aprendizaje, la cual refiere a que tanto este como el proceso de aprendizaje son inseparables de las características y condiciones de los sujetos que los llevan a cabo.

Para ello se han considerado los conceptos de aprendizaje situado y comunidades de práctica. Estos se ubican dentro de la línea sociocultural de Lev Vygotsky y Aleksei Leontiev. Estos conceptos han sido trabajados por Lave y Wenger (1991). Sánchez y Rodríguez (2011) retoman la perspectiva histórica cultural de estos conceptos y destacando estos autores declaran que su propuesta parte del marco teórico de la tradición marxista, tradición de análisis histórico que también influye en el pensamiento de Vygotski y Leontiev. Díaz Barriga (2006) los retoma también y los relaciona con el concepto de actividades auténticas.

Desde la teoría del aprendizaje situado, se parte del supuesto que toda actividad es situada, en el sentido de que se da en un contexto y tiempo determinado, con circunstancias que son interpretadas por los sujetos desde la cultura de la que son parte, y que a su vez condiciona su acción en este. Así, una actividad se hace en y con el mundo, puesto que la mirada del sujeto y el mundo que le rodea se constituyen mutuamente (Lave y Wenger, 1991).

Para Lave y Wenger (1991) es importante reconocer que el aprendizaje también es situado, es decir, reconocer que las actividades que se realizan en el aprendizaje, están mediadas por el contexto en el que se llevan a cabo; mediadas por la cultura y la historia compartida que influencia la visión y el proceder de cada persona. Es relevante así reconocer que el aprendizaje no ocurre en “mentes individuales”. La raigambre Vigotskiana se hace presente desde los postulados psicológicos referidos al aprendizaje que explicaban cómo el niño dota sentido o significado a algún hecho o actividad en relación a cómo actúan responden las personas y el contexto a este.

Si bien reconocen que el aprendizaje ocurre en cualquier espacio en el que socialmente se pueda construir significado, Lave y Wenger (1991) proponen que este puede potenciarse, desde ambientes formalmente organizados para la enseñanza, mediante la conformación de lo que denomina comunidades de aprendizaje. En estos se reconoce que la participación social de las personas involucradas respecto a un hecho o actividad, que siempre es situada, aporta al proceso y logro del aprendizaje (Sánchez y Rodríguez, 2011). Señala que el interés de una comunidad de práctica por conocer algo es porque lo considera de valor, considera hacerlo es una empresa, en el sentido de proyecto, relevante para el grupo; que en el esfuerzo por conocer entre los distintos miembros de la comunidad se produce significado, enmarcado dentro del contexto sociocultural e histórico en que se encuentran. Esa producción de significado es el aprendizaje. Y es que para Lave y Wenger (1991), las comunidades de práctica tienen un conjunto de formas definidas socialmente para proceder frente a alguna tarea específica. Así, por ejemplo, suelen compartir enfoques o estándares comunes de acción, una forma de comunicación, desarrollando así, en el proceso de interacción y mediación de los unos con los otros, nuevos cuerpos de conocimiento, herramientas, etc., que la comunidad comparte, incluyendo una historia nueva y común que les hace formar un sentido de identidad y pertenencia (Sánchez y Rodríguez, 2011).

Flecha y Álvarez (2016) presentan una serie de experiencias relacionadas con las comunidades de aprendizaje. Dentro de estas resaltan que esta no es una metodología, sino un modo de organizar el aula para favorecer el aprendizaje dialógico, es decir, aquel que considera que todos son iguales y pueden aportar desde su experiencia, valorando así la diversidad cultural, de género y de niveles de aprendizaje de los estudiantes. Así, en el proceso de aprendizaje dialógico se forman grupos de estudiantes diversos y además también incluyen a personas de la comunidad para que todos que puedan aportar en los temas socialmente relevantes que son motivo de

aprendizaje en el aula (Flecha, 2015; Alvarez y Torres, 2016; Valls, Buslón y López, 2016).

En los barrios periurbanos con alta cantidad de población migrante y de gran diversidad cultural, el aprendizaje dialógico sería especialmente relevante. Sin embargo, Murillo y Carrillo (2020), ponen una alerta respecto a la alta concentración de estudiante de un mismo nivel socioeconómico bajo en las escuelas periurbanas de Lima. Señalan, que la baja diversidad en este aspecto influye negativamente en las posibilidades de aprendizaje de estos estudiantes. Explican que el contacto de estos estudiantes con otros de estratos socioeconómicos les permitirían también entrar en contacto con otros y mejores estrategias o recursos de aprendizaje o perspectivas distintas sobre lo que ocurre fuera de su territorio.

Sin embargo, desde la perspectiva Sánchez y Rodríguez (2011), no se excluyen agentes externos o periféricos en una comunidad de práctica. En esta lo que prima sería el reconocimiento de parte de sus miembros de la historia y cultura común van gestando, que los une y les lleve a formar un sentido de identidad y pertenencia que les motive a seguir aprendiendo desde los retos que comparten. La aceptación de los agentes externos o periféricos nace del involucramiento con la comunidad con la que se van compartiendo y generando nuevas prácticas en la comunidad que la van haciendo distintiva o particular.

Las distintas metodologías que propone Díaz Barriga (2006) tienen como base el aprendizaje colaborativo y la consecución de una meta, para lo cual los miembros se avocan a aprender. Pone de manifiesto que las comunidades de aprendizaje requieren ser ubicadas dentro de actividades auténticas. Este concepto hace referencia a la contraposición entre aquellas actividades poco significativas para los estudiantes y aquellas actividades que son útiles y productivas para aprender. Promover actividades auténticas para la comunidad de aprendizaje requiere que el docente pueda acercarse y lograr una comprensión del interior de esta, es decir, de sus las herramientas o artefactos que usan, de sus formas de interactuar, los significados culturales que comparten. Ello requiere que el docente de desarrollar una observación participante y reflexiva del grupo. A partir de ello, desde la enseñanza situada, podrá diseñar o rediseñar estrategias o metodologías, con los mismos estudiantes o en función a ellos, que se consideren sus características. La comunicación y participación de los miembros o estudiantes de la comunidad serán fundamentales en estos procesos.

La metodología que más recomienda Díaz Barriga (2006) es la que llama “aprender sirviendo en contextos comunitarios”. Señala que estos se desarrollan a manera de proyectos que responden a necesidades reales de la comunidad en la que viven los estudiantes. Están asociados a los aprendizajes que promueve la escuela, los cuales son utilizados al servicio de la comunidad. Señala que esto genera un sentido de pertenencia y responsabilidad social, además que se fortalece el sentido colectivo y participativo solo de la comunidad de aprendices.

La Universidad Internacional de Valencia (2015) reconoce que el aprendizaje situado está cobrando cada vez más fuerza y refleja la importancia que se da a la dimensión social en la construcción del conocimiento. Se señala que las metodologías influidas por el aprendizaje situado buscan situaciones auténticas desde la cual los aprendices buscar la resolución de situaciones cotidianas del contexto social desde una visión colectiva, por lo que la pertenencia de los individuos en este sería obligatoria. En Latinoamérica existe en Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), del cual Perú también forma parte, que impulsa este tipo de metodología, ya sea en escuelas o universidades (Tapia, 2018).

La puesta en práctica de proyectos de aprendizaje-servicio favorece que los docentes transiten hacia procesos de aprendizaje que toman en cuenta el contexto social de los estudiantes, la significatividad y utilidad de los aprendizajes orientados a mejorar la realidad escolar y social. Favorece que los estudiantes generen niveles altos de participación ciudadana, disposición a dialogar con agentes internos y externos a la escuela y mayor involucramiento en el aprendizaje (Mayor y Rodríguez, 2016; Pérez y Ochoa, 2017)

Para esta tesis se entiende el reto de aprendizaje como aquel desafío que se ha definido desde una problemática del mundo real, relevante para el contexto barrial, familiar o personal de los estudiantes, el cual es asumido por ellos y les moviliza a ponerse en acción para hacerle frente desde los recursos, herramientas o formas culturales que son parte de su identidad local y que se pueden nutrir con otros del mundo globalizado, siendo ello parte de un proceso de aprendizaje compartido por el grupo. Todo ese proceso de aprendizaje implica plantear actividades de enseñanza que promuevan una lógica inductiva de comprensión.

### 1.3. Desarrollo de competencias y pensamiento complejo

Si bien para esta tesis, ya se ha hecho la definición de retos de aprendizaje vinculados al territorio, es importante relacionar dicha definición con otros marcos que actualmente forman parte del norte educativo en el país y que se manifiestan en el CNEB (Minedu, 2017). En este caso nos referiremos al desarrollo de competencias y el paradigma del pensamiento complejo.

Respecto a las competencias, se suele resaltar que la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes que se sabe poner en juego para realizar una determinada actuación de manera eficaz; también se incluye la disposición para aprender. Coll (2007) pone en relieve dos aspectos de las competencias: su funcionalidad y la significatividad para el que la emplea. Señala además que estos aspectos ya se encontraban en las teorías constructivistas.

Coll (2007) advierte que la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de «competencias», desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso, puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural. Para Coll (2007), esto marca un desafío, el cual sería reflexionar sobre la relevancia cultural de las situaciones socioculturales concretas que serán el escenario de las actuaciones competentes, puesto que a partir de estas situaciones los estudiantes van a formar su ciudadanía.

De manera similar, Díaz Barriga (2011) señala que la OCDE, al declarar que la nueva ciudadanía no tiene fronteras y que se debe lograr aprendizajes para todos, sin discriminación de ningún tipo, se produce como efecto secundario en el que desaparecen las diferencias por historia, raza, religión relacionadas con contextos específicos. Este autor insiste que un enfoque de competencias se trabaja de manera contextualizada y que la corriente que más coherencia tiene con ello es la socioconstructivista.

Díaz Barriga (2011) advierte que el trabajo de los docentes debe ser cuidadoso en identificar desde qué tendencia están trabajando las competencias, ya que pueden llamar trabajo por competencia a la realización de cualquier acción, sin que haya una real modificación de su práctica educativa previa: sin identificar la relación que existe entre saberes y resolución de problemas, y sin percibir la importancia de trabajar a partir de la construcción de un problema con elementos de la realidad. Ello puede llevar a realizar experiencias de aprendizaje o proyectos curriculares de baja coherencia respecto

a la enseñanza y aprendizaje de competencias. Así, por ejemplo, recomienda estar alerta de no caer en una lógica de objetivos. Desde esta, la forma de trabajar la competencia se termina desagregando cada aspecto que la compone, olvidando así la articulación y movilización de esos saberes para lograr las actuaciones competentes que se buscaba. Señala que esta lógica alberga paradigmas conductistas, desde la que se espera ver conductas y evidencias específicas por separado de cada uno de los componentes de una competencia, olvidando la finalidad de esta. Martínez et al. (2017) señala que la fuerte tendencia a la instrumentalización con la que los currículos centrados en el desarrollo de competencias han entrado a las escuelas no ha favorecido que en estas se generen procesos autónomos para acoger y apropiarse de este enfoque.

A estas ideas sobre la comprensión de lo que implica enseñar para el desarrollo de competencias, Tobón (2013) añade la inclusión y comprensión del aporte del paradigma del pensamiento complejo. Desde este se asume una competencia como desempeños complejos ante actividades o problemas, que se resuelven con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible en equilibrio con el ambiente. Guzmán, Juárez, Vásquez, Hernández y Vásquez (2017) resalta la propuesta de Tobón de plantear procesos educativos colaborativos que partan de retos personales, sociales y ambientales, de manera que los estudiantes puedan resolver problemas de manera colaborativamente, con ética y emprendimiento.

El desarrollo de competencias desde el enfoque del pensamiento complejo, en primer lugar, significa abandonar el paradigma de la racionalidad científica para abrir paso al paradigma de la complejidad (Aguerrondo, 2009). Esto significa superar varias ideas que finalmente marcan un modelo de conocimiento. Ello implica, superar la idea de que, a través de la experimentación, se puede lograr conocer lo que subyace a un objeto, y explicarlo. Y es que este proceso implicaba aislar algún aspecto del objeto para analizarlo desde algún cuerpo disciplinar que diera estructura a la investigación. Ello permitiría desentrañar la naturaleza del objeto y, por lo tanto, permitiría deducir y explicar las causas o consecuencias de los fenómenos involucrados.

Desde el paradigma de lo complejo, se parte de la idea de que la realidad en sí misma no puede conocerse porque es compleja. Esto porque se entrelazan e influyen una diversidad de factores de tal manera que no es posible distinguirlos ni abordarlos todos, pero sí ser conscientes de estos desde un pensamiento sistémico. Es decir, desde una mirada holística, que haga justicia a las características del campo estudiado sin

reducir esa complejidad; una mirada capaz de reconocer las relaciones dinámicas, en vez de buscar cadenas, líneas de causas y efectos, ver la realidad como un proceso. Desde el paradigma de la complejidad se supera la idea de que se puede explicar la realidad desde la objetividad de la ciencia y se supera la idea de las verdades absolutas. Esto nos ubica en un panorama de incertidumbre, ya no se busca generar explicaciones absolutas. De cara a ello, queda el centrarse en resolver los problemas con los recursos de los que se dispone para dar soluciones acotadas a las realidades particulares, todo ello desde un enfoque sistémico, no reduccionista. Ello implica interactuar con esa realidad particular para reconocer su complejidad y las posibilidades para dar solución a la problemática desde una actuación competente, es decir, eficaz, ética y compleja. La dimensión ética cobra suma importancia desde este enfoque puesto que se está interactuando con una realidad en la que están inmersas, de manera real, las personas, ecosistemas, etc, por lo que dicha actuación implica mucha responsabilidad. El despliegue realizado será efectivo y creará conocimiento en tanto haya logrado resolver el problema desde los criterios señalados. Tobón (2013) señala que no es fácil medir el resultado de una actuación competente en cuanto a eficacia y calidad, pero sí su idoneidad, que se relaciona con la calidad de la actuación misma respecto al empleo de recursos, las oportunidades y el contexto.

Las metodologías que suelen utilizarse, a pesar de que todavía es un campo nuevo, son las que tienen miradas inter, multi o transdisciplinarias. Respecto a esta última, Tobón (2013) señala que la cuestión consiste en cómo percibir a la vez el todo y la parte, atravesando las disciplinas y trascendiendo las disciplinas especializadas, con el fin de abordar los fenómenos en toda su complejidad. Señala que el pensamiento complejo es esencial en tanto se necesita construir hilos comunes tras los saberes particulares, mediante la interrelación de niveles, esquemas y contextos.

En las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias (Minedu, 2017) se señala que se debe promover el pensamiento complejo, a través de la colaboración entre distintas disciplinas que se complementen para poder abordar los desafíos de la realidad desde sus múltiples dimensiones.

Tobón (2013) sostiene que una forma de desarrollar competencias es a través de proyectos formativos, es decir, no organizar el currículo por áreas o disciplinas, sino por proyectos. Estos pueden ser simples - cuando abordan un problema muy concreto y familiar para los estudiantes -, y complejos cuando se enfocan en problemas que implican un número amplio de variables, exigen gestión de recursos y hay que abordar

procesos de incertidumbre. Señala que, aunque el ideal es llegar a trabajar por proyectos formativos en todos los espacios educativos, también puede ser abordada mediante asignaturas integradoras, talleres o módulos, o basarse en una combinación de estas diferentes metodologías. Lo esencial es que, independientemente de la metodología seguida, se aborden problemas del contexto y que se desarrollen una o varias competencias.

En el Perú, los proyectos de aprendizaje, han sido promovidos por el Ministerio de Educación en los distintos niveles de la Educación Básica Regular para que sean llevados a cabo en las instituciones educativas, liderados por los docentes. Señalan que a través de una metodología de proyectos se promueve el desarrollo de competencias. Sin embargo, al parecer los docentes aún no tienen claridad sobre cómo llevar a cabo un proyecto de aprendizaje con las características que se han ido mencionando. Jaime Montes desde el webinar, *Proyectos de aprendizaje a distancia ¿son viables?*, comenta que los profesores llevan a cabo proyectos de aprendizaje confiando en que el uso de algún recurso o la aplicación de una metodología, por sí mismo, generará los resultados esperados. Se centran tanto en ello, que olvidan el para qué están desarrollando las actividades de aprendizaje, y el desarrollo de competencias no parece ser considerado (Unesco, 2020). Incluso señala que aquellos docentes que generan proyectos de aprendizaje, sin seguir con tanto afán las recomendaciones de las capacitaciones, pero anteponiendo las necesidades o características de los estudiantes como norte de las actividades de aprendizaje, son los que logran aprendizajes más profundos. Señala que estos docentes generan incluso otros tiempos y espacios para favorecer la reflexión de sus estudiantes respecto a problemáticas que les afectan en su cotidianidad como la pobreza o el narcotráfico. Luis Guerrero, quien participó en el mismo webinar, también comenta que, muchas veces, los docentes han caído en una mirada instrumentalista de proyectos, como por ejemplo, de la producción y venta de mermeladas, con la creencia que puede ser una fuente de ingresos para los estudiantes que viven en pobreza; experiencias que por lo general se convierten en contabilizar el dinero producido, pero que no genera reflexiones profundas sobre las condiciones y resultados alrededor del negocio emprendido (Unesco, 2020). Señala que la evidencia más palpable del aprendizaje superficial es que cuando se le pregunta al estudiante qué aprendió con el proyecto, este contesta que aprendió a hacer mermeladas.

Es importante conocer cuáles son las prácticas docentes que prevalecen en las instituciones educativas, pues podrían explicar, en parte, por qué los docentes están

llevando a cabo los proyectos de aprendizaje como lo han descrito Montes y Guerrero (Unesco, 2020). Gonzáles, Eguren y Belaunde (2017), en su estudio sobre prácticas pedagógicas en el Perú, resaltan el uso de preguntas por parte del docente como una de las prácticas más comunes para entrar contacto o interacción con los estudiantes y generar aprendizajes. Sin embargo, señalan que estas preguntas difícilmente estarían ayudando a generar aprendizajes profundos y desarrollar competencias. Señalan que las preguntas suelen ser literales y de respuesta cerrada. A través de estas el profesor busca que los estudiantes respondan con algún dato específico, con el que se sienta satisfecho para poder continuar con lo que ha preestablecido en su diseño de clase. Es decir, son preguntas que pretenden guiar a los estudiantes por lógicas o conclusiones predeterminadas por el docente. Señalan que cuando los estudiantes no dan la respuesta que el docente espera, sigue preguntando hasta que alguien acierte, o de lo contrario, guarda silencio, dando a entender que no es la respuesta esperada, y finalmente, termina dando la respuesta; las respuestas de los estudiantes en ningún caso fueron usadas para elaborar nuevas preguntas o redireccionar sus acciones.

Así, Gonzáles et al. (2017) concluyen que estas preguntas son más bien retóricas, no auténticas. Sostienen que esta dinámica de preguntas no favorece procesos de aprendizaje más complejos como el análisis, la formulación de hipótesis, de escenarios alternativos, no favorecen el ejercicio de la creatividad y reflexión, ni favorecen el debate o discusión.

Un escenario así, es adverso para desarrollo de proyectos de aprendizaje y el desarrollo de competencias del CNEB (Minedu, 2017). Sin embargo, no se debe perder de vista lo que señala Montes (Unesco, 2020), que cuando un docente tiene un interés real porque sus estudiantes comprendan sus propias vivencias, sería capaz de proponer actividades de aprendizaje más auténticas.

Para la definición de retos de aprendizaje vinculados al territorio en este estudio es importante considerarla además desde el desarrollo de competencias y del pensamiento complejo en la medida en que se considera que estos retos deben favorecer actuaciones competentes en un determinado contexto, teniendo criterios de idoneidad. Retos de aprendizaje que favorezcan una comprensión compleja de las circunstancias locales y un compromiso de acción ética frente a estas. Con estos énfasis se afianza también la relación con las nociones de aprendizaje y enseñanza situada y comunidades de práctica o aprendizaje, en la medida en que los proceso de aprendizaje se presentarían como desafíos comunes relevantes al entorno barrial de los estudiantes, que

los llevarían a actuar también desde sus conocimientos, saberes o recursos comunes e individuales.

#### **1.4. La diversificación curricular a nivel de institución educativa y aula**

El CNEB (Minedu, 2017) propone que para el desarrollo de competencias se aborden situaciones que se manifiestan a nivel local, regional y global con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de desenvolverse en diversos contextos. De manera más precisa, se hace una mención particular, al abordaje de contextos cercanos a los estudiantes desde el enfoque de atención a la diversidad. Ello se fundamenta desde el reconocimiento de que Perú es un país con profundas desigualdades sociales, que hay estudiantes con mayores desventajas y que el sistema educativo les debe dar una mayor y más pertinente atención. Se señala así que una de las manifestaciones de la atención a la diversidad es la equidad en la enseñanza. Ello implica que por ejemplo, el docente, de acuerdo a las características de sus estudiantes, planifiquen y enseñen articulando el desarrollo de competencias a situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad de sus estudiantes.

Connell (2009), pone de relieve el concepto de justicia curricular. Con este se refiere a que se ponga, en disposición de todos, un currículo común que permita desarrollarse en el mundo actual, pero que contenga una apuesta contra hegemónica, evidenciando el abordaje de las problemáticas que viven grupos desfavorecidos u oprimidos relacionados con el género, clase, raza, étnia; todo ello como parte de un proyecto para lograr la justicia social en las sociedades. Además, señala que las escuelas tienen un rol fundamental en combatir un currículo hecho desde intereses hegemónicos. Así, una escuela que tiene una idea de currículo justo asume criterios a partir de los cuales estrategias educativas desde los intereses de los más desfavorecidos, para fortalecer su ciudadanía participativa desde una mirada histórica de la igualdad. Un currículo justo implica la posibilidad de que los estudiantes puedan ejercer su ciudadanía, participar y tomar decisiones desde los intereses propios de grupo, desde las herramientas que le ha brindado el currículo común y desde la búsqueda de los orígenes históricos y estructurales de la desigualdad. El CNEB (Minedu, 2017) contiene distintos enfoques transversales que apuntan a la generación de una sociedad más justa, desde el cual la educación permita reconocer que existe una sociedad diversa y desigual y que se debe combatir la exclusión. En ese sentido, el currículo justo guardaría relación con el

CNEB (Minedu, 2017). Sin embargo, Sgró (2019) advierte que, si bien el concepto de currículo justo es un instrumento para combatir las desigualdades, este es un problema político-pedagógico en el cual se debe profundizar, que no ha resuelto cómo sectores favorecidos y desfavorecidos logran una ciudadanía participativa y conciliadora. Señala que por ello es que casi ha desaparecido del vocabulario educativo la frase transformación social. Efectivamente, esta no se encuentra en el CNEB (Minudu, 2017), pero sí en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Como señalan Duk y Loren (2010), el currículo oficial de un país proyecta la visión de futuro de la sociedad y sus aspiraciones para con las nuevas generaciones, concreta las finalidades de la educación y selecciona las competencias que permitan a las personas desarrollarse y participar en las distintas esferas de la vida. Sin embargo, sostienen que para asegurar la igualdad de oportunidades para sus estudiantes, el currículo nacional debe tener como una condición fundamental la flexibilidad, de manera que permitir el desarrollo de procesos educativos diversificados y generar alternativas educativas adecuadas y pertinentes a las diversas realidades de un país.

Sin embargo, este proceso de diversificación, tendrá sus propias características y no siempre se recuperarán los elementos esenciales del currículo nacional. Como señala Terigi (1999), el currículo prescrito será reinterpretado desde los distintos niveles o áreas de especificación involucrados, estos son el de gestión política, el nivel institucional y el de aula. Cada uno de estos hará una interpretación por medio de lo que llama “objetivaciones”. Estas vendrían a ser las representaciones más o menos formales de las transformaciones que va experimentando lo prescriptivo a lo largo de los procesos curriculares, en concreto, en los diseños curriculares (nivel de gestión política), los planes institucionales (nivel de escuela), planificaciones docentes (nivel de aula). Estos procesos curriculares implican una interrelación entre el control de lo prescriptivo y la apropiación que los sujetos hacen de este. Es un proceso de interpretación desde las características de cada nivel. Así, en los actores educativos de la escuela y aula, lo harán desde su subjetividad, como seres con concretos, situados, con intereses y vinculaciones también concretas y situadas. Así, el proceso de apropiación es una resignificación desde la cual lo prescrito se transforma, se recrea, se secciona, o inclusive, se rechaza, ya sea deliberadamente o aun creyendo que se está “aplicando” lo prescrito.

Estas situaciones, en las que no se incluyen partes importantes del currículo prescrito en los planes institucionales o planificaciones docentes, o si es que se han incluido, en la realidad no se aplican, puede entenderse desde el concepto de currículum nulo. Como señalan Flores y Minor (2017), este concepto acuñado por Elliot Eisner en 1994 y empleado por George Posner en 1998 hace referencia aquellos contenidos curriculares del currículo oficial que son reconocidos e incluidos por los docentes en sus programas, pero que no desarrollan o se desarrollan de manera superficial. Ello sería consecuencia de que el entorno profesional y social de los docentes se encuentran desvinculados con dichos elementos curriculares. Por lo que, el currículo nulo tiene visibilidad, pero carece de aplicabilidad.

Así pues, el currículo tanto en la institución educativa, como en el aula son construcciones objetivadas (Terigi, 1999), pero también son puestas en práctica. Será importante indagar, desde estos dos aspectos del currículo, qué considera una escuela relevante de aprender de cara a las problemáticas que viven grupos desfavorecidos que atienden; también analizar qué de ello queda como parte de un currículo nulo o por omisión, como señala Eisner (1994). Como señala Connell (2009), la escuela debe generar aprendizajes que permitan a los estudiantes ejercer su ciudadanía, participar y tomar decisiones desde los intereses propios de grupo, desde las herramientas que le ha brindado el currículo común, desde la búsqueda de los orígenes históricos y estructurales de la desigualdad.

Como señala Stone (1999), la tarea curricular para definir qué es aquello que resulta relevante de aprender consiste en identificar aquellos temas que despiertan interés y generan procesos de comprensión en los estudiantes; a estos les llama tópicos generativos. Definir ello implica un trabajo colaborativo entre docentes, quienes desde el conocimiento que tienen de sus prácticas de enseñanza, del conocimiento que tienen de sus estudiantes y de su especialización disciplinar, podrán definir aquellos tópicos generativos a partir de los cuales podrán construir el currículo escolar. Si bien Stone (1999) elabora esta propuesta con miras a resolver el qué es valioso aprender en escuelas con población altamente heterogénea (en procedencia, sus intereses, formas culturales de responder situaciones), los criterios para seleccionar tópicos generativos también podrían servir para instituciones educativas con población más homogénea. Señala que los tópicos generativos tienen que ser accesibles e interesantes para los estudiantes, por lo que tienen que vincularse con las experiencias y preocupaciones de sus vidas, tanto dentro y fuera de la escuela; tiene que poder abordarse desde distintos

puntos de vista y perspectivas disciplinares, es decir, que sea un tópico desde el que se pueda establecer muchas conexiones; y, por otro lado, que se le puede atender desde una variedad de materiales y recursos educativos para atender las distintas inteligencias de los estudiantes; tiene estar acorde a la edad de los estudiantes, a sus contextos sociales y culturales e intereses personales. También un tópico generativo debe resultar interesante para los docentes, es decir, que les resulte relevante como para invertir su tiempo y esfuerzo en el proceso de enseñanza. Debe despertar en el mismo docente curiosidad, asombro y pasión, puesto que el docente mismo será un modelo de compromiso intelectual para la indagación o investigación necesaria. Por otro lado, un tópico generativo permite que los estudiantes puedan desarrollar habilidades específicas de las disciplinas, ya sean conceptos centrales o procedimientos. Se puede notar que la intención de los tópicos generativos es que generen procesos de aprendizaje complejos.

Un currículo escolar puede tener tópicos generativos que sean de interés de los estudiantes que provengan del mundo globalizado, de escalas más regionales, locales. En esta tesis, interesa conocer, dentro de todas estas escalas, cómo se definirían aquellos tópicos generativos que partan, específicamente, de la más local, la escala barrial. Indagar si existen criterios de justicia social (currículo justo) en la definición de estos tópicos. Además, indagar cómo estos tópicos generativos se llevan a la práctica, es decir, qué tanto de los planes escolares o de aula se logran plasmar y qué tanto terminan siendo parte del currículo nulo o por omisión.

Para esta tesis se entiende que la diversificación curricular a nivel y de aula es un proceso en el que los docentes de una institución educativa, teniendo como criterio la generación de un currículo justo, identifican aquellas temáticas que resultan de interés para los estudiantes y que les permiten desarrollar procesos de aprendizaje complejos vinculados a su territorio. Estos se evidenciarían tanto en los documentos curriculares de la institución educativa y de los docentes, como en sus prácticas pedagógicas.

### **1.5. Construcción colaborativa docente**

En la actualidad, está asentada la idea de que contar con buenos docentes mejora la educación. Así, por ejemplo, desde La Agenda Educativa 2030 del Foro Educativo Mundial celebrado en Incheon (Unesco, 2016), se recomienda apostar por generar políticas para mejorar la formación del docente. Con ello se espera contar con docentes profesionalmente cualificados que aporten al logro del Objetivo de Desarrollo

Sostenible 4 que es el de Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Opertti, 2017).

Así, el desarrollo profesional del docente se ha convertido en parte de los marcos de mejora de la calidad educativa que se impulsa desde distintos organismos internacionales. Una de las ideas que subyace al impulso de la profesionalización docente es el que viene de la vertiente del movimiento de escuelas exitosas. Este se origina como respuesta al denominado informe Coleman, que concluía que la educación en las escuelas no generaba movilidad social en aquellos grupos sociales desfavorecidos, y que más bien perpetuaba la desigualdad en la sociedad. Señalaba que la familia y el entorno eran los que realmente determinaban el éxito de los estudiantes y que la escuela no podía contra ello. Frente a esto, se comienzan a hacer estudios que consideran diferentes variables tanto en los estudiantes en diferentes tipos de poblaciones, así como en las escuelas, con la finalidad de encontrar qué factores aseguraban la eficacia de las escuelas. Uno de los más representativos es el informe Mc Kinsey que concluye que, independientemente de las condiciones socioeconómicas o culturales de los estudiantes, uno de los factores que hacía que una escuela sea eficaz era la calidad de los maestros. Así, por ejemplo, se comienza a relevar criterios de elección de docentes, referidos a su formación profesional y a la efectividad de su enseñanza, con la finalidad de que todo niño tenga una educación de calidad (Barber y Mourshed, 2008). El movimiento de escuelas eficaces, iniciado por este informe, influyó en distintos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que han recomendado e impulsado programas e incentivos para formación continua y han hecho una incidencia efectiva en los gobiernos para que se invierta en ello.

Desde esta tesis se valora el aporte a la profesionalización docente que nace desde este movimiento. Sin embargo, se quiere resaltar también una crítica que se hace al mismo. Martínez-Rizo (2018) sostiene que, al proclamarse que el éxito de los aprendizajes pueden generarse desde factores independientes de las características del contexto, la idea de que pueden replicarse los casos de éxito en distintos lugares, se fortalece. Los aprendizajes serían medidos a través de pruebas estandarizadas como la del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) para contar con referentes objetivos de avance. Explica que las escuelas y sistemas educativos de los países que habían tenido bajos resultados, por lo general de África y América Latina, considerados como del “tercer mundo”, podían repetir lo que habían hecho esos

sistemas educativos y escuelas exitosas. Señala que estas pruebas estandarizadas relevaban aprendizaje como lectura, escritura y matemática, los cuales se consideraban como correlacionados con el éxito económico de las naciones, dejando de lado otros aprendizajes que podían ser especialmente relevantes para contextos de la desigualdad y violencia que se vivían en estos países. Estos aprendizajes se relacionarían con la formación ciudadana, desde la reflexión de los estudiantes sobre su pasado, su presente y lo posible, para fortalecer un sentido de protagonismo en el cambio, hasta lo referido al respeto por las leyes y la capacidad de trascenderlas. Así, sostiene que el valor social de la educación, sobre todo para estudiantes con condiciones socioeconómicas duras, consiste en formarlos como actores educativos y sociales que pueden ser importantes para generar cambios en la historia y para su propia historia.

El enfoque de esta tesis gira en torno a la posibilidad de que la escuela sea un espacio en el que los docentes reflexionan respecto a cuál es su rol dentro de un contexto de pobreza y desigualdad. Ello demandaría de prácticas docentes orientadas a comprender las características socioeconómicas y culturales de sus estudiantes, sus necesidades, desafíos. Como señala Operti (2017), para apuntalar la agenda educativa 2030 y promover actuaciones competentes en sus estudiantes, los docentes deben afinar la comprensión de los entornos en los que estos se desenvuelven para responder a desafíos y situaciones de la vida diaria.

Unesco (2017a) señala que en los actuales programas de formación inicial docente en América latina resalta un claro compromiso con la democracia y la justicia social claro, desde el cual existe una visión de profesionales docentes como actores que promueven la transformación social para el logro de sociedades más justas. Este se evidencia también en el Diseño Curricular Básico de Formación Inicial Docente (Minedu, 2019).

Por otro lado, en la actualidad la formación docente está relacionada altamente con el enfoque de aprendizaje situado o centrado en la escuela (Vezub, 2019) y desde espacios de aprendizaje colaboración entre docentes (Vaillant, 2016). Es decir, un intercambio entre pares que les permita sentirse como colectivo y asumir un rol protagónico para el desarrollo de prácticas reflexivas, que les permita fortalecerse como profesionales y llevar a cabo los proyectos que la escuela desarrolle.

Para el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo docente, el Minedu ha llevado a cabo distintos programas de formación continua desde el enfoque de aprendizaje situado, tales como el acompañamiento pedagógico y los Grupos de

Interaprendizaje. Sin embargo, no se puede afirmar que estos hayan ayudado a generar una cultura de reflexión y colaboración en las instituciones educativas, puesto que como señala Unesco (2017b), no se ha logrado hacer un seguimiento de los resultados de estos programas y además se caracterizan por su falta de continuidad. Así, muchas veces los momentos para generar cultura de trabajo colaborativo docente depende sobre todo del liderazgo e iniciativa de directivos y docentes. Por normativa, los docentes cuentan con 2 horas semanales para reuniones colegiadas. Dependerá de las condiciones y su organización para sacar provecho de este tiempo.

Volviendo al énfasis de esta tesis, de concebir la escuela más allá de los muros de esta, como una “escuela abierta” (Trilla, 2004), la formación continua de los docentes desde las culturas colaborativas, debería incluir la comprensión de los desafíos que enfrentan sus estudiantes en las escalas geográficas o territoriales. Para comprender los desafíos de las escalas más pequeñas o cercanas, tiene sentido, pues, extender la colaboración con otros actores educativos y sociales de la comunidad. Estos pueden proporcionar información y contribuir a la definición de las finalidades educativas de manera contextualizada (Krichesky, 2006).

Tanto en el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2014), como Diseño Curricular Básico de Formación Inicial Docente (Minedu, 2019), se consignan desempeños docentes sobre la colaboración entre docentes, escuela, comunidad. Estos resaltan la relación de respeto del docente con estos actores para establecer expectativas mutuas aprendizaje, incorporar la cultura local y potenciar el proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar que estos desempeños docentes no destacan la relación escuela comunidad desde la relación educación y desarrollo local. La mirada está puesta en los principios, sobre el de interculturalidad, desde el que se deben desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, más no la finalidad social del aprendizaje en el desarrollo de la comunidad.

Ello abre paso a la línea de reflexión crítica docente que se sigue desde esta tesis, la cual toma como referente a la pedagogía social delineada de Giroux, Mc Laren y Freire. Desde este, todo sujeto educativo es y debería entenderse a sí mismo como sujeto histórico, inserto y en movimiento en el presente, con una propia dinámica histórica de cambios, con la consigna de lograr la transformación social en los contextos de pobreza y desigualdad (Lucio y Cortez, 2018). El ser docente también se entiende desde estas premisas. Así, la reflexión crítica docente debe mirar la complejidad en la

que está inmersa su práctica docente y tender a aprendizajes en sus estudiantes que apunten a la transformación social.

En el contexto actual de distanciamiento social debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, el encuentro entre docentes se da a través de plataformas que permiten hacer videollamadas grupales. El diálogo que se tenga con otros actores educativos o sociales de la comunidad probablemente también se tendría que establecer bajo esta forma. Una indagación sobre esto nos permitirá ver los efectos del distanciamiento social en las relaciones de los distintos actores educativos.

Desde esta tesis se define la construcción colaborativa docente como un proceso que se lleva a cabo con la finalidad de definir y promover aquellos aprendizajes pertinentes y contextualizados a la realidad de los estudiantes. Se da en el marco de una cultura organizacional colaborativa que fomenta la profesionalización del docente desde la práctica reflexiva crítica de manera individual como grupal (entre docentes), y también procesos de diálogo y consenso con otros actores de la comunidad, que intervienen de manera directa o indirecta en el contexto educativo.

A continuación, se presentan los referentes y sustentos teóricos que apoyan dicha definición.

### **1.5.1. Reflexión crítica de la práctica docente**

#### **a. La práctica reflexiva para la profesionalización docente**

Actualmente, se considera que una de las maneras de mejorar el desempeño docente es a partir de la generación de hábitos de reflexión sobre su práctica, lo cual lo llevaría de seguir desarrollar su profesionalidad. Para Perrenoud (2011), la profesionalización docente refiere al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto permite al profesional ser capaz de crear y ejecutar, de identificar un problema, plantearlo, concebir una solución y asegurar su aplicación, incluso en escenarios de mucha presión y sobre la marcha. Señala que todo ello requiere de autonomía y responsabilidad, la cual es posible si es que el profesional ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre su práctica docente.

De acuerdo a Pérez, Soto y Serván (2015), la práctica docente es el resultado o manifestación del conocimiento práctico del docente, el cual se compone por las siguientes dimensiones: conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones. Los conocimientos, que son asociaciones entre ideas que nos permiten tener esquemas de

representación de la realidad y diseñar nuestra manera de actuar; las habilidades, que son asociaciones también, pero de procedimientos que ya han sido aprendidos e incorporados para aparecer de esa manera automática dependiendo de la situación a enfrentar, puesto que en cerebro ya ha confirmado su éxito previamente; los valores, que son las finalidades o ejes que dan sentido a las dos dimensiones anteriores y que condicionan las maneras de entender, de percibir, de interpretar, de actuar, reflejando nuestros intereses, sentimientos y convicciones; las actitudes, que de manera consciente o inconsciente, predisponen para actuar en función de los valores y las situaciones; y las emociones que son reacciones somáticas personales ante las situaciones, que pueden ser de acercamiento o rechazo, paralización, huida y son inconscientes y sistemáticas.

Pérez et al. (2015) señalan que, es sobre este conocimiento que debe girar la reflexión del docente, puesto que al tener características inconscientes, es susceptible de ser influido por creencias que no han sido reflexionadas, generando una práctica docente contradictoria. Así, por ejemplo, mientras que un docente puede declarar que ubica su práctica en determinado referente teórico (teoría proclamada), frente a un evento escolar, su actuación puede no encajar y hasta contradecirse con esta (teoría en uso).

Para esta tesis, la manera en que Schon (1993) plantea distintos momentos de la reflexión docente, ayuda a ordenar este tópico. Domingo y Gómez (2014) explican las fases planteadas por Schon: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

La primera, el conocimiento en la acción, hace referencia a todo un bagaje personal con el que el docente va equipado para atender su tarea. Este consiste en su conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, los cuales están fuertemente consolidados y en los que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc. Lo que se ha llamado con anterioridad, conocimiento práctico.

El segundo, la reflexión en y durante la acción, es la respuesta que se genera en el mismo momento en el que ocurre un evento inesperado en la realidad escolar que no encajan dentro de las respuestas rutinarias y espontáneas, lo cual genera desconcierto y sorpresa. La reflexión que se genera ante este evento tiene que ser inmediata, por lo que el docente debe evaluar rápidamente las diversas variables y matices que están aconteciendo para dar una respuesta en el momento. Ello requiere de la flexibilidad del docente para aceptar ese hecho y preguntarse qué sucedió, si es adecuado lo que está

haciendo y si hay una mejor forma de hacerlo. A partir de ello, tendrá que buscar de manera ágil una nueva respuesta.

Como señalan Domingo y Gómez (2014), si bien es una reflexión que, por el tiempo y escenario en que transcurre, carece de la sistematización y distancia requerida para realizar un análisis o reflexión más profunda, es una reflexión que permite cuestionar el conocimiento en la acción o conocimiento práctico.

La tercera, la reflexión sobre la acción, es aquella en la que el docente puede evaluar detenidamente lo ocurrido, ya sea de manera individual o colectiva. Esta fase de reflexión es la que constituye el componente esencial en el aprendizaje continuo y formación profesional de los docentes. A partir de esta se reflexiona sobre las dos fases anteriores en relación con la situación y su contexto. Se reconoce y reconstruye la situación e intervención pasada para ser analizada y evaluada. Pueden entrar dentro del análisis del evento ocurrido en la acción las diversas condicionantes que se reconozcan. Por ejemplo, la elección de las estrategias que se emplearon, las características de los estudiantes, las actitudes del docente, todo lo cual lleva a una reflexión más profunda de las creencias y teorías implícitas que forman parte de los esquemas de pensamiento. Esta reflexión le permitirá hacerse un cuestionamiento profundo para identificar qué elementos necesita cambiar o mejorar.

En esta investigación, se buscará identificar la reflexión de los docentes de las instituciones educativas en las distintas fases de la reflexión docente que propone Shon (1993) para identificar sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones Pérez et al. (2015). Y se analizará todo ello tomando en cuenta la coherencia entre la teoría proclamada de los docentes y su teoría en uso.

### **b. La práctica reflexiva crítica desde la pedagogía crítica**

Distintos autores han considerado pertinente diferenciar la profundidad a la que puede llegar la reflexión sobre la práctica docente. Así, por ejemplo, de acuerdo a Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) en su estudio utilizan la escala de niveles de reflexión docente elaborado por Larrivee (2008). Esta, tomando como referencia la clasificación que había realizado Van Manen en 1977, así como las contribuciones de Schön (1993), entre otros, establece niveles de reflexividad. Los primeros niveles hacen referencia a una pre-reflexión y a una reflexión superficial, desde la que el docente no logra mirar su práctica desde criterios pedagógicos, sino que más bien limita su acción a la aplicación de estrategias. También, dentro de este nivel se considera la pretensión del docente de

evaluar la pertinencia y el impacto de su práctica, pero desde criterios que se forma a partir de su propia experiencia o valoraciones, es decir, no teórico-pedagógicos. Luego se encuentra el nivel pedagógico, desde el cual el docente fundamenta su práctica desde las teorías o enfoques pedagógicas y evalúa la aplicación de sus conocimientos didácticos con la intención de mejorar su práctica y lograr aprendizajes en sus estudiantes. El nivel de reflexión más profundo correspondería a la denominada reflexión crítica. Desde esta, los docentes son capaces de reflexionar sobre su práctica considerando los factores sociales, políticos implicados en ella y sus consecuencias éticas y morales; a la vez son capaces de investigar para poder realizar la reflexión crítica de su práctica. Hatton y Smith (Gómez, 2019) también proponen una clasificación, desde la cual se destaca el nivel dialógico y el nivel crítico, el primero muy parecido al nivel pedagógico de Larrivee (2008) pero se agrega la dimensión relacional entre colegas para buscar mejores alternativas de enseñanza; mientras que el nivel crítico también incide en la conciencia que tiene el docente para identificar las influencias ideológicas (políticas, sociales, culturales, éticas) en su práctica profesional y la evaluación de los efectos de ello.

Siendo que uno de los intereses de esta tesis es conocer de qué manera valoran los docentes el territorio en el que viven sus estudiantes para generar aprendizajes pertinentes, esta investigación no centrará tanto su atención en la reflexión docente de los aspectos técnico pedagógico de su práctica. En cambio, si interesa profundizar teóricamente en el nivel de reflexión crítica, puesto que en valoración que los docentes harían del territorio en el que viven sus estudiantes, estarían implicados aspectos ideológicos sobre aquello que considera importante para la sociedad, la educación y el aprendizaje.

No se pretende afirmar, sin embargo, que el nivel de reflexión crítica sea superior al pedagógico. Gómez (2019) concluye en su estudio que los docentes que logran tener un nivel de reflexión crítica, no generan necesariamente conocimiento práctico que permite resolver los problemas que se presentan en las aulas. Encontró que los docentes con más años de experiencia pueden pensar en cómo influye el contexto en su práctica desde la reflexión crítica, pero no pueden convertirlo en conocimiento práctico, mientras que los docentes con menos años, no generan reflexión crítica. Por otro lado, Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) encontraron que del conjunto de practicantes pre-profesionales que participaron en su estudio, ninguno logró generar reflexiones al nivel crítico.

Estos resultados no indican que la reflexión crítica sea inútil. Ya distintos autores han señalado su importancia. En cambio, estos estudios pueden revelar que, desde la formación docente, en sus distintas modalidades, no se está incorporando este componente crítico, dando relevancia solo a los aspectos técnicos pedagógicos, a pesar de que estos dos, en realidad, son aspectos importantes y complementarios para una práctica docente.

Para profundizar en esta dimensión crítica de la reflexión docente, se ahondará en la línea de pensamiento crítico que se plantea desde la pedagogía crítica, que tiene como representantes a Freire, Giroux y Maclaren. Desde esta se plantea como condición esencial que las personas se reconozcan como sujetos históricos, es decir, como seres históricos, insertos y en movimiento en el presente, con una propia dinámica histórica de cambios. Lucio y Cortez (2018) señalan que, desde la pedagogía crítica, son los mismos actores educativos quienes deben analizar y reinterpretar la historia desde el lugar o contexto en el que su ser docente se está encarnando; lo cual a su vez les da la posibilidad de forjar cambios estructurales en su entorno comunitario, de acuerdo a sus propias convicciones para lograr una sociedad más justa.

Se fundamenta en una visión de la educación como una práctica política y sociocultural, lo cual da la posibilidad de cuestionar las circunstancias que generan procesos de inequidad social, así como también a las relaciones generadas en el entorno escolar. Así, desde la pedagogía crítica lo que guía la práctica docente es en primer lugar su relación con las circunstancias sociales, económicas, culturales, a partir de las cuales podrá realizar su quehacer transformador, y desde los procesos de formación docente se considera esencial el para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas experiencias de aprendizaje (Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego y Aristisabal, 2017).

Lucio y Cortéz (2018), citando a Giroux, resaltan que los docentes deben recibir formación que les permita mirar la educación desde un compromiso con la transformación social, asumiendo el desafío de hacer que lo pedagógico sea más político, desde el que el aprendizaje es la esencia del cambio social.

Así, el docente, desde su quehacer profesional y como actor educativo, también debe reconocerse como ser histórico en relación con el sistema educativo del cual forma parte; en relación con su trayectoria en los diferentes contextos socioeducativos por los que ha transitado; y en relación con el contexto en el que se encuentra en el presente como un ser inserto y en movimiento para lograr la transformación social. La tarea del

educador no puede ser pensada de manera descontextualizada de las condiciones concretas en la que se desarrollan los procesos de aprendizaje. Esto lleva a considerar su escenario de actuación no solo dentro del aula, sino desde las condiciones locales que configuran el contexto socioeducativo, lo cual abre la mirada a ver qué ocurre fuera de la institución educativa, en el entorno local o comunitario. Esto implica mirar también a los otros actores que se involucren, ya sea de manera explícita como padres de familia, organizaciones públicas o privadas que intervienen en la zona, hasta otros que de manera indirecta también conforman dicho escenario (Morales, 2018).

Es así que desde la formación docente que propone Freire (2008), son necesarias dos cuestiones. Por un lado, fortalecer el pensamiento crítico, lo cual implica que el docente sea capaz de reconocerse históricamente desde sus sesgos y limitaciones, su capacidad para generar y abordar los problemas del mundo, su capacidad de argumentar, evaluar y tomar decisiones que le lleve a situarse desde un rol transformador. Por otro lado, pero manera complementaria e igualmente importante, formarse en la capacidad de generar relaciones dialógicas que le permitan establecer relaciones igualitarias con los actores socioeducativos que forman parte del escenario en el que desarrolla su práctica docente, de manera que pueda comprender profundamente el contexto socioeducativo y genere procesos educativos y pedagógicos pertinentes a este (Malagón y Rincón, 2018).

Desde este paradigma para la formación docente, la acción metacognitiva es transversal (Lucio y Cortez, 2018; Infante, Silva y Preyra, 2021). Permite reflexionar críticamente sobre la práctica docente desde una constante, una ida y venida de la acción-reflexión-acción. Este tipo de reflexión permite organizar el pensamiento para superar el conocimiento ingenuo de la realidad, ese que pretende entender y actuar en el mundo desde una visión o interpretación de las cosas, sin dialogar con aquellos que están a su alrededor generando esa realidad. Medina y Mollo (2021) señalan que para la reflexión docente se requiere de un docente ético, crítico, propositivo y transformador, que revisa constantemente su práctica para seguir construyendo sus saberes y brindar acompañamiento y retroalimentación pertinentes a las necesidades educativas que se presenten.

El liderazgo sano del docente no puede hacer sin los otros, ni para los otros, sino con los otros. Se podría establecer la misma analogía cuando los gobiernos quieren implementar metodologías para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y pretende que el docente sea eficiente en la aplicación de estas. Como diría Lucio y Cortez (2018),

los que tienen el poder se esmeran en pensar en torno a las personas del pueblo, pero no con ellas.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje dialógico se construye desde la participación igualitaria de todos en el aula para la emancipación (Flecha y Piugvert, 2002), los centros educativos deben convertirse en espacios para la participación todas las personas y colectivos implicados de la comunidad, en la promoción del aprendizaje para la transformación (Caicedo, Simbaqueba y Vaca, 2018).

Díez-Palomar y Flecha (2010) señalan también que se tiene que tener especial cuidado en que los docentes identifiquen si están aplicando un “currículum de la competencia y el esfuerzo” o “un currículum de la felicidad y sociabilidad”. Con ello se refiere a que, los docentes, dependiendo de algunas características, ya sea de los alumnos, o de sus contextos, determinan qué oportunidades tienen y diferencian qué tipo de educación les conviene de acuerdo a ello. Así, señala que, por ejemplo, en contextos con grupos sociales más desfavorecidos, los docentes suelen aplicar el currículum de la felicidad y la sociabilidad, pues consideran que los estudiantes pertenecientes a estos no tienen las condiciones para superar las dificultades, ya sean personales, familiares o estructurales que le rodean. Así, se limitan a darle un currículo mínimo para que pueda adaptarse a la sociedad. Sin embargo, este autor señala que el aprendizaje no debe llevar a la adaptación sino a la transformación de la persona, del contexto educativo y de la sociedad. Un docente que reflexiona críticamente debería percatarse de este tipo de sesgos en su práctica pedagógica.

Para esta tesis, el marco de la reflexión crítica que se ha expuesto desde la perspectiva dialógica de Freire (2008), brinda elementos para entender la reflexión del docente sobre su práctica desde su ser histórico y el rol político que asume en un determinado contexto educativo.

### **1.5.2. Cultura colaborativa docente**

Desde esta tesis se quiere mirar dos aspectos de la cultura colaborativa docente. Por un lado, es la cultura que se da entre los docentes, como colectivo y colegiado; y, por otro lado, la manera en la que los docentes y la institución educativa entran en diálogo colaborativo con otros actores sociales y educativos de la comunidad o territorio para sumar esfuerzo hacia la finalidad de lograr aprendizajes en los estudiantes.

Respecto al primer aspecto, se considera importante resaltar que la colaboración entre pares se ha convertido en una condición importante para la

formación continua docente o en servicio y es parte de su desarrollo profesional. De tener una práctica solitaria dentro del centro educativo, en la que el docente se consideraba responsable de su disciplina y del grupo de estudiantes que le habían encargado, se ha pasado a una perspectiva en la que las interacciones es una fuente valiosa de aprendizaje. En estas comparten inquietudes, dudas, reflexiones que busca el mejoramiento de la práctica docente y que impacta finalmente en la mejora de los aprendizajes (Vaillant, 2019). Así, la tendencia en la gestión educativa de las escuelas, con el liderazgo de los directivos, es convertir al grupo docente en un equipo capaz de realizar un trabajo colectivo, un equipo que forma una comunidad profesional, formativa y de aprendizaje (Vaillant, 2019). Bajo esta idea, se han generado propuestas como las “comunidades de práctica”, la “comunidades de aprendizaje” o la “comunidades de aprendizaje profesional” en las instituciones educativas. Lo común es que se avocan a las problemáticas del quehacer docente como aspecto central, a partir de los cuales, desde sus herramientas profesionales, intentan dar soluciones para la práctica y/o generar nuevo conocimiento práctico.

Fullan y Hargreaves (1996) señala que lograr una cultura colaborativa implica abrazar la complejidad de la realidad, implica reconocer que dentro de una organización conviven subculturas, personas con experiencias e identidades distintas. En una institución educativa pueden convivir sujetos cuyos discursos y acciones entran en contradicción. Sin embargo, ello va generando una cultura particular constituida por un sistema de símbolos, significados que se manifiestan en los comportamientos y prácticas de los integrantes de la comunidad, lo cual, finalmente, les da un sentido de asociación. Este se convierte en un bien heredado que se transmite de manera simbólica, lo que permite a las comunidades comunicar, desarrollar y transmitir actitudes, conocimientos sobre para el presente desde el pasado. Sin embargo, la cultura está en constante cambio porque esta no es estática, uniforme, monolítica, y en la medida en que van incorporándose nuevos miembros y otros van desapareciendo, desde la interacción e intercambio, estos se introducen nuevas costumbres, formas de pensar y hacer. La cultura está en continuo cambio (Bolívar, 1993).

Si se quiere cambiar la cultura escolar, esto no ocurrirá solo porque esté reglamentado. Se debe considerar la naturaleza compleja y endógena de este proceso. Para lograr culturas colaborativas, será importante reconocer la diversidad de culturas que conviven la organización e iniciar procesos de negociación de significados que existen entre los miembros de la institución (Fullan y Hargreaves, 1996).

Es por este motivo que se considera que el liderazgo del directivo, desde la gestión que realice en y para la escuela, será imprescindible para la consolidación de una cultura colaborativa (Vaillant, 2016). Es una tarea que implica forjar una nueva cultura compartida, tanto desde los ideales de los actores educativos, como también desde la organización escolar que favorezca este tipo de trabajo. Así, la tarea es generar un sentido de comunidad que apunte hacia los mismos objetivos o visión de la escuela y generar motivación, compromiso en los docentes para compartir problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos y afrontarlos desde las herramientas profesionales y desde la colaboración. Pero también la tarea implica una gestión educativa dispuesta a generar las condiciones organizativas que aseguren para que exista un espacio y tiempo sostenibles que favorezcan este tipo de experiencias.

Por otro lado, además, desde esta tesis interesa que la cultura colaborativa en una institución educativa se manifieste también en la manera en la que la institución educativa y los docentes se relacionan con distintos actores educativos.

La cultura colaborativa de una institución educativa puede proyectarse hacia la comunidad cuando se concibe como “abierta” desde un modelo de escuela abierta al entorno; modelo que se contrapone al anacronismo que representa el modelo de la escuela clausurada, que opta por mantenerse aislada e impermeable a las condiciones del contexto en el que se encuentra, generando su propia cultura escolar y lógica de trabajo curricular (Merino, 2009). Para Trilla (2004), una escuela de este tipo tiene la intención de ser un medio educativo total desde el cual resulta más fácil controlar las influencias a las que pueden estar expuestos los estudiantes. Señala que suele tener un desprecio por las influencias del presente para que, dependiendo de la visión ideológica predominante, añoren la educación del pasado como epítome clásico de “gran cultura” o un futuro utópico progresista que no debería estar contaminado por valores que la obstaculizan. En cambio, señala que una escuela abierta valora la realidad que vivencian los estudiantes fuera de la escuela, puesto que esta es fuente de las diversas experiencias de libertad, goce, conflictos, por las que atraviesan; esta realidad es la vida misma. Merino (2009) señala que la idea de la escuela abierta a la comunidad tiene sus antecedentes en el movimiento de Escuela Nueva y que en la actualidad se enmarcan dentro del movimiento de escuelas inclusivas. Estas escuelas asumen que las necesidades socioeducativas de los estudiantes están en función a la demanda social y que por ello la escuela debe ser permeable a lo que ocurre fuera de esta. Así, se habla de una gestión y liderazgo de la escuela que involucre a los actores sociales y educativos

que conforman el escenario social en el que se mueven los estudiantes. Esto implica incluir y abrazar la diversidad que se encuentra en su comunidad, con la finalidad de formar a los estudiantes para la convivencia. Advierte el no confundir este tipo de escuelas con aquellas que aparentan tener relación con la comunidad, pero que en realidad siguen determinadas por el orden academicista, puramente instrumental al servicio del conocimiento y el trabajo, influenciadas por exigencias hegemónicas, políticas, económicas, productivas, culturales, etc. Trilla (2004) señala que una escuela abierta educa a estudiantes capaces de reconocer su comunidad y ejercer su ciudadanía de manera comprometida y participativa. Flecha (2015), desde la experiencia de Comunidades de Aprendizaje, señala que ello es cuando el tipo de participación no se limita solo a informar o consultar a los actores de la comunidad educativa, si no en procesos para evaluar y decidir cuestiones educativas, incluidos aspectos académicos.

Herrera (2016), señala que en Latinoamérica ha identificado instituciones u organizaciones que intervienen en la escuela con a finalidad de favorecer la relación entre comunidad y la escuela con la finalidad de que incluya la oferta cultural de las comunidades a los procesos pedagógicos escolares para mejorar los aprendizajes.

El Mineduc (2017), en sus orientaciones para la implementación de una escuela abierta, señala que, tanto la gestión institucional como la pedagógica - en determinadas tareas -, debe involucrar no solo a los actores educativos tradicionales (directivos, docentes, familias y estudiantes), sino también a otros actores sociales de la comunidad como asociaciones u organizaciones productivas, culturales, etc. Todos estos entrarían en diálogo cercano para definir las expectativas que desde la identidad histórica y territorial comparten. Así, incluso se señala que el docente debe tener una formación orientada para asumir una función de líder organizacional que le permita relacionarse con dichos actores educativos y sociales con la finalidad de que ello potencie su función principal, que es la de enseñar. Las escuelas cuyos docentes impulsan este tipo de procesos, son capaces de flexibilizar sus estructuras curriculares con la finalidad de favorecer el diálogo con el contexto cultural de los estudiantes, abriéndose así a nuevas prácticas escolares y pedagógicas; además, son capaces de gestionar la oferta cultural del contexto en el que se encuentran con la finalidad de incluirlos o potenciar procesos pedagógicos que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes y favoreciendo también que la escuela se vuelva un factor clave para el desarrollo de la comunidad (Herrera, 2016).

Mayor (2018) señala que las experiencias educativas, como las de aprendizaje-servicio, favorece que los docentes puedan entablar comunicación no solo con otros docentes de la escuela sino con actores locales. Explica que ello permite que estos primeros abran su mirada a otros escenarios educativos de acción y colaboración en la sociedad, desarrollando así la capacidad de reflexión crítica de su práctica pedagógica.

Así también, Azorín y Avellán (2018) muestran un conjunto de experiencias de redes de colaboración no solo entre docentes, sino también entre actores locales para mejorar los procesos pedagógicos en función a la participación y con vista a la transformación social. Una de ellas es el estudio sobre la colaboración docente-cultural presentado por Parrilla, Sierra y Fiuza (2018) se enmarca dentro de un enfoque comunitario de la denominada educación inclusiva que apunta que la escuela desarrolle proyectos de participación social que favorecen que la escuela se abra a la comunidad. En estos, además de los docentes, como miembros internos a la escuela, se incluyen a miembros externos como familias, vecinos, asociaciones, investigadores universitarios de una red de 9 escuelas ubicadas en el mismo territorio. Estos actores se reunían para reflexionar en base a proyectos de aprendizaje comunes (inter-escuela) vinculados al territorio que emprendían. Una de las cuestiones que se destacan en el estudio es que los docentes reconocen que fue enriquecedor compartir problemáticas y soluciones en torno al desarrollo de los proyectos de aprendizaje de impacto en la comunidad, en la medida en que todos formaban parte del territorio.

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el diseño metodológico desde el que hizo la investigación. Se presenta y justifica la elección de los casos de estudio, los instrumentos diseñados para el recojo de información, así como la descripción del proceso para asegurar la validez, confiabilidad y tratamiento de datos.

### 2.1. Paradigma, enfoque y método

El paradigma que asumió esta investigación es el interpretativo. Desde este se prioriza el conocer las percepciones que los actores de la investigación tienen sobre la realidad para comprender los significados que atribuyen a la misma (Sánchez, 2014). Ello implica entender la realidad educativa como una construcción social, por lo que importan las interpretaciones subjetivas con las que de los participantes construyen su universo simbólico. De este modo, con esta tesis se pretendió conocer a las percepciones que los docentes tienen sobre el trabajo colaborativo que desempeñan para generar retos vinculados al territorio y así para comprender los significados que dan a ello.

Esta investigación se ubica dentro del enfoque cualitativo, desde el cual, como dice Sandoval (2002), se asume que para acceder al conocimiento de lo humano se requiere entrar a planos subjetivos e intersubjetivos, lo que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural. Así, señala que intentar descubrir el sentido de las acciones humanas y generar conocimiento de ello, requiere que el investigador adopte una postura metodológica desde la cual entre en diálogo con las creencias, mentalidades, sentimientos, los cuales son aceptados como elementos de análisis. Como señala Vasilachis (2009), a partir de este enfoque se asumen métodos de generación de datos flexibles o emergentes, sensibles al contexto social en el que se

producen, así como métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Así, teniendo como guía algunos elementos de las categorías de análisis definidas de manera apriorística para esta investigación, se entró en diálogo, tanto con los docentes como con sus documentos curriculares, para describir y comprender el mundo subjetivo que subyace. Las estrategias para entrar en contacto con la realidad priorizan el diálogo en la entrevista y el análisis documental (Sandoval, 2002).

El método de investigación que se empleó fue el estudio de casos, puesto que se requería del análisis e interpretación de realidades particulares (Stake, 1999), como lo son el trabajo colaborativo de dos equipos docentes de dos instituciones educativas en relación con la generación de retos vinculados al territorio. Stake (1999) señala que los casos son de interés de investigación tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. A través de estos el investigador se acerca para comprender cómo funciona cada grupo en sus tareas y entornos cotidianos, lo cual ayuda a superar los supuestos o prejuicios previos en la medida en que se acerca a esta realidad. El caso debe entenderse como algo específico, algo complejo y funcionamiento. Ese fue el tratamiento que se tuvo con las instituciones educativas que se estudiaron. Ambas fueron tratadas en su particularidad y complejidad, para luego pasar a mirar aquellas cosas comunes que comparten y aquellas que le son particulares respecto a la construcción colaborativa docente de retos vinculados al territorio.

La estrategia que se empleó para comprender a profundidad cada uno de los casos fue el análisis de contenido, que es una estrategia que sirve a propósitos hermenéuticos. La intención fue llevar un proceso interpretativo que favoreciera el análisis de textos, los cuales, siendo leídos e interpretados adecuadamente, pueden revelar conocimiento sobre distintos aspectos y fenómenos de la vida social (López, 2002). Así, considerando que el lenguaje expresa ideas, deseos, intenciones, etc., desde esta estrategia se pueden analizar transcripción de entrevistas, documentos, videos, etc. para estudiar el significado de los testimonios (Ruiz, 2004). Este análisis se da en los distintos niveles de lenguaje que denota el texto con la finalidad de poder establecer un vínculo entre ellos y comprender el significado de las acciones humanas. De acuerdo a Ruiz (2004), el primer nivel del análisis del contenido es el superficial, el cual consiste en identificar las afirmaciones o formulaciones de los entrevistados; luego se pasa a un nivel de analítico, en el que se ordenan dichas formulaciones, a partir los criterios que se consideren adecuados con la finalidad de construir categorías que permitan organizar la

información brindada; y luego se termina realizando un análisis de nivel interpretativo, desde el que se pone en práctica la capacidad del investigador de interpretar la información a la que ha accedido y que ha organizado, dotándola de significado. Estos procedimientos permiten comprender la complejidad de la realidad que se está estudiando sin que ello signifique simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación (Ruiz, 2004).

Este proceso se siguió para analizar e interpretar el contenido de las entrevistas que se realizaron a los docentes de las instituciones educativas, así como para analizar los documentos curriculares de estas. Todo ello con la finalidad de comprender las percepciones que tienen los docentes respecto a la construcción colaborativa de retos de aprendizaje vinculados al territorio.

Siguiendo el modelo de una investigación cualitativa (Cisterna, 2005), esta investigación partió del planteamiento de un problema, desde el cual se formularon preguntas de investigación, un objetivo general y otros específicos para darles respuesta. A partir de estos objetivos se plantearon categorías apriorísticas, como tópicos centrales que se han distinguido en la investigación. De estas también se distinguieron o desglosaron subtópicos o microaspectos. Todo este cuerpo de tópicos sirvió como una herramienta conceptual para la operacionalización de la investigación, pues a partir de ella se orienta de forma orgánica y organizada el diseño de instrumentos para la recopilación de la información que servirá para responder la pregunta de la investigación.

Cabe señalar que el planteamiento de categorías fue el resultado de un proceso de elaboración específico para esta investigación. Luego de la revisión de bibliografía de interés relacionada con el problema de investigación, se tomaron conceptos de autores de referencia para armar las categorías de análisis, sin embargo, se agregaron algunos conceptos más para darle mayor énfasis en función a la intención de la tesis. Así, por ejemplo, en la categoría reto de aprendizaje vinculado al territorio, si bien la primera parte - reto de aprendizaje - deviene de las metodologías inductivas de base constructivista, que parten de problemas del mundo real, se enfatizó que los problemas eran de las escalas más locales, por lo que se agregó a la categoría la palabra territorio.

### **Selección de casos**

Se seleccionaron dos instituciones educativas de distintos distritos de Lima Metropolitana, tanto por las cuestiones que tienen en común, como también por las

diferencias que presentan, de manera que puedan analizarse las similitudes y diferencias con respecto a construcción colaborativa docente de restos de aprendizaje vinculados al territorio.

Respecto a las similitudes, ambas son instituciones educativas públicas que se ubican en zonas periurbanas de Lima Metropolitana. Es decir, geográficamente se encuentran casi a la margen de los grandes centros urbanos. Los estudiantes que acuden a estas instituciones educativas viven en zonas aledañas a esta, en zonas catalogadas como asentamientos humanos o centros poblados. En estas zonas el saneamiento de las viviendas es algo irresuelto, por lo que no cuentan con servicio público de agua y desagüe. El material de las viviendas es diverso. Hay algunas que son de material noble y pueden tener hasta dos niveles, otros son mixtos, con algún anexo, muchas veces módulos de madera prefabricados o con material de estera. Las viviendas más precarias, por lo general, se encuentran en falda de cerros, a donde han podido llegar a habitar de manera irregular, puesto que no son tierras formalmente habitables.

### **Caso 1- Institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho**

La institución educativa se encuentra en el distrito de San Juan de Lurigancho, en una zona denominada como asentamiento humano. Los estudiantes que acoge viven en este o en otros asentamientos aledaños. Se puede encontrar que las familias de estos estudiantes pertenecen a dos distintos estratos económicos, medio bajo y estrato bajo, es decir, las familias tienen un ingreso de 863 a 1073 soles y de 863 soles a menos, respectivamente, por familia (INEI, 2020).

La institución educativa cuenta con todos los niveles de la Educación Básica Regular, con una población de 2219 estudiantes, siendo el nivel Secundaria el que más estudiantes alberga, con 1064. En este nivel, en promedio, se encuentran 5 salones por grado. En Secundaria cuenta con una plana de 33 docentes, de los cuales aproximadamente de un 30% a 40% son nombrados y de estos hay varios con muchos años de servicio en esta institución educativa. La mayoría de docentes enseña a 1 solo grado, por lo que los trabajos de hora colegiada suelen hacerse por grado y de manera mensual, de acuerdo a la información proporcionada por la subdirectora. Y en otros casos, se hacen con todo el nivel para tratar temas más generales. La institución educativa tiene casi unos 40 años de funcionamiento. Está completamente construida con material noble.

## **Caso 2 – Institución educativa del distrito de Pachacámac**

Las familias del centro poblado en el que se encuentra la institución educativa y las zonas aledañas desde las cuales provienen los estudiantes, se consideran de estrato medio bajo (INEI, 2020), con un ingreso promedio que oscila entre 863 a 1073 soles por familia. Se debe tener en consideración que la mayoría de las familias de la institución educativa cuentan con más 1 hijo. La institución educativa cuenta con los niveles de Primaria y Secundaria. Tiene una población total de 228 estudiantes y en el nivel Secundaria de 110. En este nivel tienen un salón por grado. Cuenta con una plana docente de 18 docentes en total para ambos niveles y 7 para Secundaria. Por lo que la mayoría de docentes enseña a todos los grados, así como también conocen a la mayoría de los estudiantes de Secundaria. La rotación de docentes es alta. Solo hay 2 docentes nombrados en Secundaria. En Primaria hay 6, 3 de los cuales viven en Pachacámac. El resto de docentes de todos los niveles vienen de otros distritos. La institución educativa tiene casi unos 20 años de funcionamiento. Es una institución educativa pequeña que no cuenta con cerco perimétrico, este ha sido definido en algunas franjas por mallas metálicas, fruto de la coordinación y labor de maestros y padres de familia. Todas las aulas están construidas con material noble o modelos prefabricados modernos proporcionados por el Ministerio de Educación.

A continuación, se presenta los distintos elementos metodológicos de esta investigación, las cuales también se encuentran condensadas en la matriz metodológica (ANEXO 1), así como las definiciones conceptuales de las categorías y subcategorías que se han elaborado para esta investigación.

### **2.2. Objetivos de la investigación**

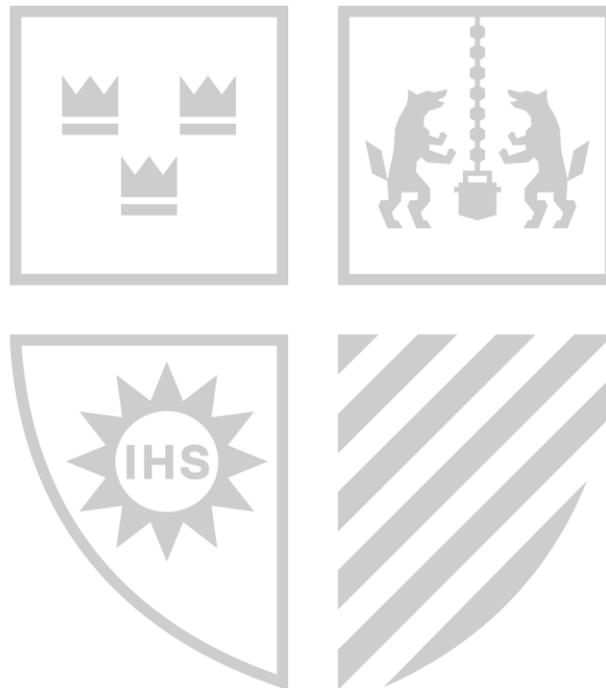
Objetivo general:

Comprender la configuración de la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis de casos de dos instituciones educativas de zonas periurbanas de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos

- Describir cómo se configura la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis del caso de una institución educativa periurbana situada en San Juan de Lurigancho

- Describir cómo se configura la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis del caso de una institución educativa periurbana situada en Pachacámac
- Contrastar las configuraciones de la construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio a fin de identificar los rasgos comunes y singulares de los casos analizados



### 2.3. Categorización

A continuación se presentan las categorías y subcategorías apriorísticas, sus respectivas definiciones y principales autores de referencia, que han servido para el diseño de los diferentes instrumentos de recojo de información (ANEXO 1).

Tabla 1

*Categorías y subcategorías apriorísticas*

Categorías	Subcategorías
Retos de aprendizajes vinculados al territorio	Diversificación curricular a nivel institucional y de aula
Son desafíos que se han definido desde las problemáticas relevantes al entorno barrial o local de los estudiantes, los cuales son asumidos por estos y les moviliza a analizarlos de manera compleja, desarrollando así sus competencias para plantear posibles soluciones o actuaciones que les hagan frente, haciendo uso de los elementos y recursos con los que cuenta para actuar con idoneidad. Ello un implica trabajo de diversificación curricular a nivel de institución educativa y de aula en el que se define qué aprendizajes son relevantes para los estudiantes que atiende y cómo deberían ser enseñados, todo lo cual se manifiesta de manera coherente en el diseño curricular institucional y en las planificaciones del docente (Díaz Barriga, 2006; Connell, 2009; Stone, 2009; Tobón, 2013).	Es el proceso en el que los docentes de una institución educativa, teniendo como criterio la generación de un currículo justo, identifican aquellas temáticas que resultan de interés para los estudiantes y que les permiten desarrollar procesos de aprendizaje complejos vinculados a su territorio. Estos se evidencian tanto en los documentos curriculares de la IE y de los docentes, como en sus prácticas pedagógicas (Díaz Barriga, 2006; Connell, 2009; Stone, 2009). Actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo Son propuestas elaboradas por el docente que llevan a los estudiantes a vivir una experiencia de aprendizaje que le permite analizar la realidad de manera sistémica y realizar actuaciones competentes, con idoneidad y ética frente a algún problema del contexto (Tobón, 2013).
Construcción colaborativa docente	Reflexión crítica de la práctica docente
Es un proceso que se lleva a cabo con la finalidad de definir y promover aquellos aprendizajes pertinentes y contextualizados a la realidad de los estudiantes. Se da en el marco de una cultura organizacional colaborativa, que por un lado fomenta la profesionalización del docente desde la práctica reflexiva crítica,	Es la reflexión que el docente hace sobre su práctica en la que se reconoce como sujeto histórico y su rol como actor social dentro de un contexto determinado con la finalidad de llevar a cabo aprendizajes que apunten a la transformación social, para lo cual revisa sus conocimientos, habilidades valores, actitudes y emociones en distintos momentos de su

---

tanto de manera individual como grupal (entre docentes), y también el dialogo con otros actores de la comunidad, que intervienen de manera directa o indirecta en el contexto educativo (Schon, 1997; Lucio, 2018; Vaillant, 2016; Flecha y Puigvert, 2002, Trilla 2004).

práctica docente, desarrollando así nuevo conocimiento que aporta a su profesionalización (Schon, 1997; Lucio, 2018).

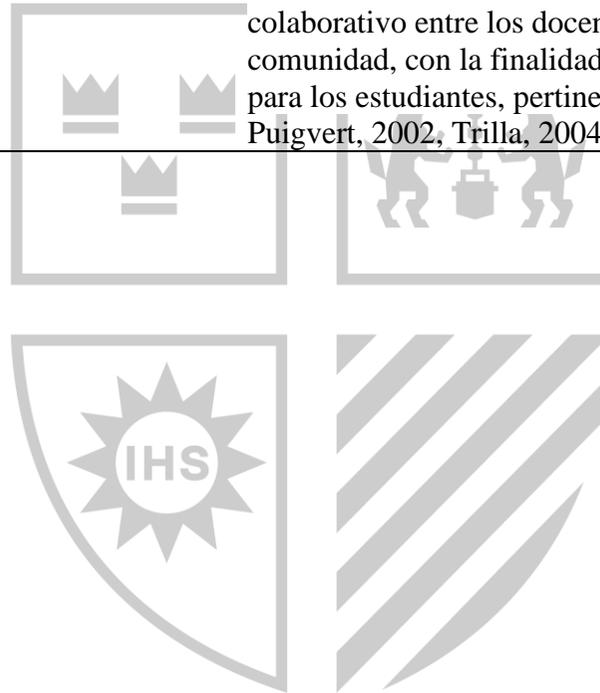
---

#### Cultura colaborativa docente

Son las condiciones institucionales que favorecen el diálogo y trabajo colaborativo entre los docentes, y entre éstos y otros actores de la comunidad, con la finalidad de definir y promover aprendizajes relevantes para los estudiantes, pertinentes a su realidad (Vaillant, 2016; Flecha y Puigvert, 2002, Trilla, 2004).

---

Nota: Elaboración propia



#### **2.4. Población, muestra y unidades de análisis en la investigación.**

La población en una investigación cualitativa se considera como aquel conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que sirven como referente para la elección de la muestra (Arias, Villasís y Miranda, 2016). Para esta investigación se consideró como población a los docentes que enseñan a en el VII ciclo de Secundaria de la Educación Básica Regular (EBR) de dos instituciones educativas públicas de barrios periurbanos. No hubo necesidad de restringir la población a los docentes de un grado específico, puesto que lo que se pretendía con la investigación era conocer el trabajo colegiado de los docentes, y ello ocurre en todos los grados de la Secundaria; sin embargo, sí interesaba conocer cómo se daba el trabajo con estudiantes que ya están en el VII ciclo de la EBR. Por otro lado, se ha considerado a dos instituciones educativas con la finalidad comparar cómo es percibida la construcción colaborativa de retos de aprendizaje vinculados al territorio en territorio similares. Ello se hizo sin la pretensión de lograr conclusiones generalizables, pero sí mostrar algunas características o factores relacionados que puedan ser comunes o diferentes en el proceso de construcción de retos de aprendizaje vinculados al territorio. Una de las instituciones educativas tiene una población de 39 docentes, mientras la otra de 7. Se escogieron instituciones educativas con poblaciones de mediana y reducida con la finalidad de indagar si ello puede ser un factor que influye en el en el proceso que es motivo de esta investigación.

La muestra, en la medida en que fue representativa de la población, permitió extrapolar y generalizar los resultados encontrados hacia la población accesible (Otzen y Manterola, 2017). El tamaño de la muestra se seleccionó con criterio no probabilístico, de tipo intencional (Sandoval, 2002). Los criterios de selección consistieron en lo siguiente: los docentes enseñan por lo menos en un aula en común; los docentes asisten consistente a las reuniones colegiadas de la institución educativa; los docentes muestren disposición para compartir su experiencia docente. La intención de este criterio era abrir la posibilidad de encontrar a docentes de distintas áreas curriculares que, en sus reuniones colegiadas, dialoguen sobre las características de los estudiantes que atienden en el aula común que tienen asignada y en base a ello definan retos de aprendizaje vinculados al territorio para estos. No se consideró la necesidad de delimitar la muestra a un grado específico, puesto que la investigación pone atención en el proceso de los docentes y no tanto en los estudiantes.

La muestra estuvo compuesta por 2 docentes de diferentes áreas curriculares en cada colegio. Se consideró que es la cantidad mínima para conocer cómo los docentes de áreas curriculares distintas pueden dialogar y definir colaborativamente retos de aprendizaje vinculados al territorio; así como también para analizar cómo las llevan a cabo en sus documentos curriculares y en la práctica.

Luego de una breve indagación con los directivos y docentes de ambas escuelas, se concluyó, en ambos casos, que los docentes que más se ajustaban a los criterios de selección enseñaban en el grado de 5to de Secundaria.

Las unidades de análisis de la investigación fueron los discursos de los docentes, los cuales fueron recogidos mediante entrevistas; y, por otro lado, los documentos curriculares de las instituciones educativas como el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje de los docentes de la muestra. Ello favorecería analizar la coherencia entre las unidades de análisis y comprender cómo se configura el trabajo colaborativo para el diseño de retos de aprendizaje vinculados al territorio. Solo se analizaron las unidades didácticas y sesiones que se estaban llevando cabo al momento en que se entrevistó a los docentes, ya que, con el fin de favorecer una reflexión sobre la práctica docente, algunas de las preguntas estaban relacionadas con cómo se estaban ejecutando las sesiones.

Tabla 2  
*Discursos docentes como unidad de análisis*

Unidad de análisis: discursos docentes				
	Grado	Áreas curriculares		Total de docente
Colegio 1	5to de Secundaria	Comunicación	Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica	2
Colegio 2	5to de Secundaria	Comunicación	Matemática	2
Total de docentes				4

Nota: Elaboración propia

Tabla 3  
*Documentos curriculares como unidad de análisis*

Unidad de análisis: documentos curriculares		
	Documento curricular	Total
Colegio 1 y	Proyecto Educativo Institucional	2
Colegio 2	PCI	2
	Unidades didácticas	4
	Sesiones de aprendizaje	-

Nota: Elaboración propia

## 2.5. Técnicas e instrumentos

A partir de las categorías y subcategorías elaboradas se definieron indicadores e ítems para generar instrumentos. Una de las técnicas utilizadas para el recojo de información fue la entrevista. Esta consiste en establecer una conversación entre el investigador y el sujeto de estudio, un diálogo coloquial, que permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio, con relación al tema determinado por la investigación. Es una técnica muy útil puesto que se pueden plantear repreguntas con la finalidad de aclarar dudas sobre la información proporcionada. Para esta investigación se diseñaron entrevistas de tipo semiestructurado. De acuerdo a Diaz-Bravo (2013), estas sirven sobre todo para investigaciones de tipo descriptivo o exploratorio, puesto que permiten un grado de flexibilidad para adaptarse o ajustarse dependiendo de cómo va la conversación con el entrevistado, sin que por ello se pierda la uniformidad necesaria para recoger la información relevante.

Se diseñaron dos guiones de entrevista para recoger información sobre las categorías colaboración docente y retos de aprendizaje vinculados al territorio. Se consideró para cada diseño el orden de las subcategorías correspondientes. La primera entrevista tenía por objetivo indagar cómo procedían los docentes previamente y al inicio de una experiencia de aprendizaje de la propuesta de Aprendo en Casa. El diseño contiene 8 preguntas semiestructuradas relacionadas con las categorías de la investigación (ANEXO 2). La segunda entrevista se aplicó 2 semanas después, cuando ya estarían culminando la experiencia de aprendizaje, con la finalidad de preguntar sobre las reflexiones surgidas en el proceso y cierre de esta. Contiene 5 preguntas semiestructuradas relacionadas con las categorías de la investigación (ANEXO 3).

Las dos entrevistas se aplicaron a cada uno de los docentes y se llevaron a cabo a través de plataforma de videoconferencia, previa coordinación con el docente y carta de consentimiento firmada. Se consultó a cada uno de los docentes sobre el horario que consideraban más adecuado para hacer la entrevista, de manera que se sintieran cómodos. La aplicación de la entrevista requirió que el entrevistador disponga un ambiente receptivo, sensible, de aceptación y empatía, todo ello para que el entrevistado se sienta la confianza de hablar de sus experiencias, emociones, expectativas, etc. Las preguntas siguieron la pauta del diseño en general, aunque en algunos momentos se tuvo que regresar a algunas preguntas que ya habían sido abordadas a fin de que el docente pudiera explayarse más.

Por otro lado, la estrategia de análisis documental es una estrategia para la generación y recolección de información. Tiene la pretensión de clasificar de manera sistemática los contenidos de un documento, para así poder describirlos y hacer una interpretación de estos, de acuerdo con los objetivos de la investigación (Vásquez et al., 2006, p. 74). De acuerdo a Sandoval (2002), el análisis documental sigue el siguiente proceso: identificación de los documentos disponibles, la clasificación de estos, selección de aquellos más pertinentes para la investigación, lectura en profundidad del contenido, identificación de elementos de análisis en los que se irán descubriendo patrones, tendencias, etc. las cuales deben ser consignadas en notas para tenerlas en cuenta, por último, a partir de esos hallazgos, se realiza una lectura cruzada o comparativa de manera que se pueda elaborar una síntesis que comprensiva total de la realidad analizada. Para esta investigación se recurrió a diferentes documentos curriculares para poder ejecutar este análisis, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), unidades didácticas y sesiones de aprendizaje, todo ello con la finalidad de descubrir si es que han logrado identificar aprendizajes relevantes para la realidad de los estudiantes y articularlos curricularmente para el logro de estos. Para hacer el análisis documental se diseñó una lista de cotejo (ANEXO 4).

Las instituciones educativas y los docentes facilitaron el acceso a estas. La institución educativa de Pachacámac, no brindó su Proyecto Curricular Institucional porque estaba en proceso de elaboración. Respecto a las unidades didácticas, no estaban presentadas como tales, sino como una adecuación a las experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa.

## **2.6. Validación, confiabilidad y plan piloto**

Cabe señalar que previo a la aplicación de los instrumentos se siguió un proceso de validación de los instrumentos de recojo de información, así como un plan piloto de aplicación de la entrevista. Ello con la finalidad de asegurar la confiabilidad de la investigación. Las dos guías de entrevistas y la lista de cotejo, la matriz de indicadores de los instrumentos (ANEXO 1) y el formato de validación de los instrumentos se hicieron llegar a jueces expertos, quienes devolvieron observaciones que fueron subsanadas, asegurándose así la coherencia del contenido con del instrumento en función a las bases teórico-científicas de las categorías y subcategorías, asegurando así la validez interna (Del cid, Méndez y Sandoval, 2011).

Con ello listo, y con el visto bueno de la asesora de tesis, se inició la preparación para la aplicación del piloto de una de las entrevistas, para continuar con el proceso de validación. Para ello, se seleccionó a un docente que tuviera las características de la muestra: que perteneciera a una institución educativa en zona periurbana, que enseñara en el VII ciclo del nivel Secundaria y que tuviera una rutina de trabajo colegiado. La intención de ello era poner a prueba los instrumentos para evaluar si era necesario realizar ajustes a los guiones, de manera que los ítems fueran claramente comprensibles para la muestra (Supo, 2013). La entrevista se realizó a través de una plataforma de videoconferencias, la misma que fue utilizada con los docentes de la muestra. A partir de ello, se pudo ajustar algunos ítems de los instrumentos de recojo de información, sobre todo contextualizándolas a la nueva situación en que se encuentran las instituciones educativas por el distanciamiento social. Se confirmó que la plataforma web era un medio que permitía una comunicación fluida y tranquila con los docentes.

Con el resultado, ese proceso se terminó de definir las matrices de coherencia interna, así como los instrumentos de recojo de información. Se acordaron las fechas de las entrevistas con cada uno de los profesores que fueron parte de la muestra y se les envió el formato de Consentimiento Informado, los cuales fueron devueltos con la firma digital de cada uno de ellos, dando así su consentimiento. Todo este proceso previo a la aplicación de instrumentos se ha realizado con una consistencia razonable, aportando así a la confiabilidad de este trabajo de investigación, de manera que los resultados que se consideren válidos y confiables.

## **2.7. Análisis e interpretación de datos**

Las entrevistas a los cuatro docentes, así como la aplicación de la lista de cotejo a los documentos curriculares de las dos instituciones educativas, fueron llevadas a cabo. Luego de ello, se realizó la transcripción de las entrevistas. A continuación se generó un proceso de producción hermenéutica, desde la lógica del texto científico, para generar argumentos coherentes y consistentes con la investigación (Deroncele, Gross y Medina, 2021). El procesamiento de la información recogida se realizó a través de la triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005). Se ha tenido rigurosidad en el planteamiento de los elementos metodológicos y en el proceso de triangulación que la investigación con la finalidad de lograr validez y confiabilidad en el proceso de análisis e interpretación (Cisterna, 2005). Ello confiere validez a la investigación en la medida

en que se asegura una relativa cercanía de las interpretaciones del investigador respecto a un fenómeno o un hecho. En este sentido, la triangulación aumentaría la probabilidad de los aciertos respecto a lo se investiga.

Este proceso consiste en seleccionar la información obtenida en la aplicación de instrumentos, es decir, de la información recogida a partir de la entrevista a los docentes y de las listas de cotejo para los documentos curriculares; triangular la información por cada estamento o unidad de análisis, es decir, triangular la información obtenida, por un lado, de los docentes y, por otro lado, de los documentos curriculares. Luego de ello, se pasa a triangular la información entre todos los estamentos investigados; el proceso continúa con triangulación de la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; finalmente se triangula la información con el marco teórico (Cisterna, 2005).

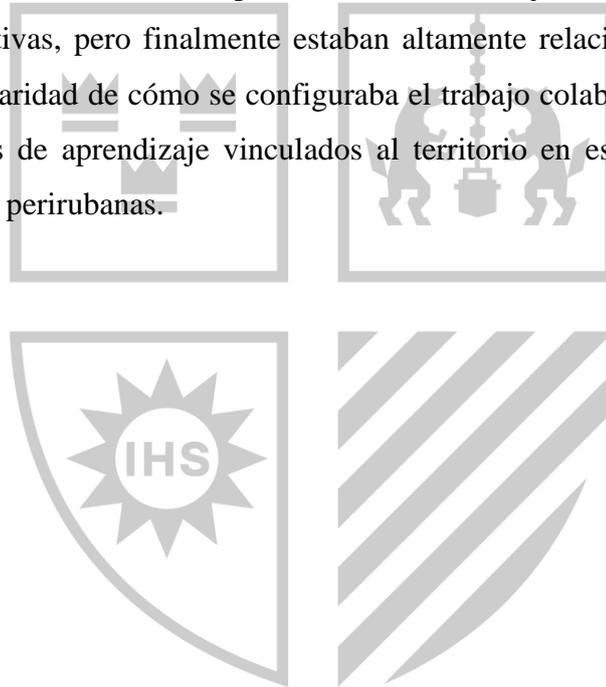
Este proceso ha sido realizado para los dos casos, de manera individual. En el ANEXO 5, 6, 7 figuran muestras del proceso seguido para la institución educativa de San Juan de Lurigancho (C1). Luego se pasó a contrastar las categorías emergentes de cada caso tal como figura en el ANEXO 8 con la finalidad de identificar los elementos comunes y diferentes respecto a cómo construyen colaborativamente retos vinculados al territorio, todo lo cual corresponde a los objetivos específicos de la investigación.

Antes de iniciar el procesamiento de la información, para preservar la identidad de los colegios y docentes de la muestra, se les otorgó códigos. Así, uno de los colegios serían C1 (del distrito de San Juan de Lurigancho) y el otro C2 (del distrito de Pachacámac), mientras que a los docentes, se les asignó una nomenclatura correspondiente a su colegio. En vista que son 2 docentes por colegio, las nomenclaturas creadas fueron las siguientes: C1-D1, C1-D2 y C2-D1 y C2-D2. Los documentos curriculares han sido codificados de la siguiente manera. Para pro Proyectos Educativos Institucionales, C1-PEI o C2-PEI; para los Proyectos Curriculares Institucionales, C1-PCI o C2-PCI. Los otros documentos

Luego de la transcripción de las entrevistas realizadas, se comenzó el procesamiento de la información, para ello, se ubicaron las transcripciones de ambos docentes, una junto a otra, y en el orden del diseño metodológico, de acuerdo a la relevancia para las categorías y subcategorías apriorísticas. Se resaltó en colores aquellas frases que tenían una similitud temática y que era recurrentes en los discursos de los docentes; ello permitió identificar las familias temáticas

Luego de ello se pasó a hacer una triangulación metodológica con la finalidad de encontrar las categorías emergentes. Así, se fueron consignando, las citas relevantes que se identificaron en las familias temáticas y se ubicaron en un cuadro junto con la información recogida a partir de las listas de cotejo sobre los documentos curriculares. Se siguieron encontrando, descartando y consolidando más coincidencias, y de este modo, se terminaron de definir las categorías emergentes para cada institución educativa.

Con las categorías emergentes identificadas, se procedió a contrastarlas, a través de una tabla de doble entrada en la que se agruparon las categorías emergentes de ambas instituciones educativas, por afinidad temática. Así, definieron 3 categorías emergentes, a partir de las cuales se podían encontrar semejanzas y diferencias en las instituciones educativas, pero finalmente estaban altamente relacionadas (ANEXO 7). Con ello, se tuvo claridad de cómo se configuraba el trabajo colaborativo docente en la generación de retos de aprendizaje vinculados al territorio en estas dos instituciones educativas de zonas perirurbanas.



## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se muestran las categorías emergentes de cada uno de los casos y un análisis a partir de estos, para luego presentar una descripción sobre cómo se configura la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde en cada una de las instituciones educativas, cumpliendo así con el primer y segundo objetivos específicos. Luego se presentará un contraste de ambos casos para encontrar semejanzas y diferencias, que es el último objetivo específico.

### 3.1 Caso 1 – institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho

Categoría: Emprendimiento económico local como oportunidad de aprendizaje

En los documentos curriculares de esta institución educativa - como el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional - se manifiesta un interés particular por desarrollar aprendizajes vinculados al emprendimiento económico a distintas escalas, incluida la del propio ámbito cotidiano de los estudiantes. La institución educativa C1, teniendo en cuenta que el currículo de país tiene que ser flexible (Duk y Loren, 2010), consideró hacer de este aprendizaje una propuesta distintiva y particular en la escuela. En el CNEB el emprendimiento económico y social es parte del perfil de egreso, y se manifiesta en la competencia curricular “Gestiona proyectos de emprendimiento económico y social” y sus respectivos estándares de aprendizaje, los cuales deben desarrollarse prioritariamente en el área curricular de Educación por el Trabajo (Minedu, 2017). Así, se puede notar el énfasis que dan a este aprendizaje en la visión del Proyecto Educativo Institucional:

“...estudiantes competentes en el ámbito laboral, con conciencia emprendedora y una cultura financiera con responsabilidad social que contribuyan al desarrollo de la comunidad local, regional y nacional.” [C1-PEI]

En el Proyecto Curricular Institucional, dentro de los objetivos planteados, también se hace alusión a ello:

“Brindar una educación integral de calidad a los estudiantes con una cultura ambiental y financiera que les permita desenvolverse en la vida en forma creativa y emprendedora.”

“Nuestros estudiantes son capaces de integrarse adecuadamente a la sociedad, resolviendo los problemas socioeconómicos que se les presentan en su quehacer diario, con la orientación eficiente y oportuna de los docentes, padres de familia y directivos” [C1-PCI]

También en el Proyecto Curricular Institucional figura un proyecto de aprendizaje para desarrollar el emprendimiento económico que, si bien ya no se lleva a cabo desde el 2018, tampoco se ha omitido de este documento. Fue producto de un convenio con una universidad privada que ofrecía talleres de capacitación a los docentes en emprendimiento económico y financiero. El área curricular que lo asumió fue Educación para el Trabajo. El objetivo del proyecto era:

Potenciar la educación emprendedora y fortalecer las habilidades sociales y socioemocionales, así como repotenciar los proyectos elaborados por los estudiantes con creatividad e innovación. Generando capacidades y competencias emprendedoras

Generar capacidades y competencias para la gestión del desarrollo de la comunidad de San Juan de Lurigancho, que permita el sostenimiento del cambio de prácticas y comportamientos en el emprendimiento, liderazgo y ciudadanía, mediante acciones educativas al interior de las familias, la escuela y la comunidad. [C1-PCI]

Por otro lado, las docentes de esta institución educativa consideran que una potencialidad del distrito respecto el logro de este aprendizaje es la posibilidad que ofrece respecto para poner en práctica acciones vinculadas al emprendimiento económico.

Es un distrito autogestionario. Un buen grupo de familias (del colegio) tienen sus negocios propios, microempresas. También, muchos trabajan en el mercado. Todo eso una ventaja para los chicos porque están estudiando y a la vez van poniendo en práctica lo que van aprendiendo. [C1-D1]

En el Proyecto Educativo Institucional también se reconoce como una fortaleza de la comunidad, el que haya familias emprendedoras y mercados.

Sin embargo, si bien, declarativamente, esta institución educativa habría pasado por un proceso de diversificación al enfatizar el aprendizaje vinculado al emprendimiento económico local en los documentos curriculares mencionados, no se evidencia otra forma en la que se esté concretizando esta intención pedagógica. Así, por ejemplo, de las dos docentes entrevistadas, solo una mencionó, y una sola vez, este aprendizaje como priorizado.

Además del área curricular, las competencias y desempeños vinculados al área de Educación por el Trabajo prescritos en el CNEB (Minedu, 2017), en el Proyecto Curricular Institucional no hay otra referencia sobre cómo lograr este aprendizaje actualmente.

Además del área curricular, las competencias y desempeños vinculados al área de Educación por el Trabajo prescritos en el CNEB (Minedu, 2017), en el Proyecto Curricular Institucional no hay otra referencia sobre cómo lograr este aprendizaje actualmente.

Así, finalmente pareciera que la intención de diversificar el currículo, no ha sido un proceso de profundo que haya impactado en propuestas pedagógicas concretas o que se sienta como parte de la cultura escolar. El proceso de objetivación del currículo prescrito (Terigi, 1999), aquel en el que los actores de la Institución Educativa, en este caso, docentes y/o directivos, hacen un esfuerzo por reinterpretarlo, apropiárselo y aplicarlo desde sus propias convicciones, no parece haberse dado en el colegio. En cambio, este aprendizaje ha quedado, como lo que diría Eisner (1994), como una manifestación de currículo nulo: está en “el papel” pero en la práctica no son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, quedando como un enunciado superficial.

- Categoría: Priorización curricular de habilidades socioemocionales

Otro tema que apareció recurrentemente, tanto en los documentos curriculares, y en este caso, también en el discurso de las docentes, es la necesidad de que los estudiantes reciban apoyo emocional y que aprendan a manejar sus emociones. Ello evidenciaría que los docentes entienden que el currículo de país es flexible (Duk y Loren, 2010) y que cada escuela puede generar una propuesta particular a partir de este. El motivo por el cual la escuela enfatiza este aprendizaje es porque consideran que los estudiantes provienen de familias disfuncionales, lo cual repercutiría negativamente en su autoestima y manejo de emociones.

En el Proyecto Curricular Institucional, en la sección dedicada a definir las problemáticas pedagógicas priorizadas, se mencionan características de los estudiantes como “falta de control de emociones y comportamientos agresivos, estudiantes con maltratos psicológicos y físicos en sus hogares, estudiantes con baja autoestima, estudiantes conformistas sin deseos de superación”. Frente a ello, se señala como causas el “estado de abandono en el que se encuentran los estudiantes y al alto porcentaje de estos provenientes de hogares disfuncionales.” Ante ello, entre otras acciones, se

propone como alternativa de solución “la creación de condiciones favorables en el aula para desarrollar la autoestima de los estudiantes”, así como también, el trabajo de habilidades como resiliencia, asertividad, empatía, autoestima en Tutoría. Se señala también que para aumentar el porcentaje de matrícula escolar, vinculado a lo que llaman eficiencia interna de la institución educativa, darán talleres de autoestima a los estudiantes, así como también buscarán alianzas con otras instituciones, ONG para la asistencia de salud física y emocional.

Los docentes concuerdan mucho en su discurso con lo que se ha plasmado en estos documentos curriculares, sugiriendo que los problemas de aprendizaje se deben a los problemas emocionales que los estudiantes tienen a causa de vivir en familias disfuncionales:

Hay familias disfuncionales. Se podría decir que un 40% tiene una familia nuclear, pero el resto de familias están incompletas (...) las mamás también están abandonando el hogar, dejando la responsabilidad a los padres (...) eso afecta muchísimo a los chicos y entran en un conflicto emocional que interfiere en la concentración del estudiante. [C1-D1]

Señalan las consecuencias de no desarrollar habilidades socioemocionales:

Se tiene que trabajar las emociones de los chicos. Hay chicos que no tienen esa voluntad o la fuerza para enfrentar las adversidades. Se abandonan, se dejan llevar por la presión de grupo. Por eso se ven estudiantes que en 3ero o 4to dejan el colegio y se dedican a tomar o a la droga, chicas que salen embarazadas. Necesitan fortalecer las emociones. [C1-D2]

Ante ello, los docentes constantemente hacen alusión a que los estudiantes necesitan adquirir actitudes adecuadas, aunque no señalan cuáles serían estas, y sostienen que ello les ayudaría a “salir adelante”. Esta frase a veces lo vinculan a lograr ser profesionales, otras a “ser mejor que sus padres”:

(...) se debe trabajar las actitudes, a los chicos se les motivará para continuar y salir adelante y ser profesionales. [C1-D1]

Que sepan escuchar los consejos (...) acerca de sobresalir a pesar de las dificultades que tengan, seguir y lograr ser una persona mejor, tal vez que mamá o papá. [C1-D2]

Si bien, se ha definido en el Proyecto Curricular Institucional trabajar habilidades como la resiliencia, asertividad, empatía, autoestima, el discurso de los docentes no es consecuente con ello, quienes parecen entender la educación socioemocional de manera distinta. Así, cuando los docentes se refieren a esta, no hablan del desarrollo de habilidades de sus estudiantes. En cambio, se refieren a

acciones que esperan que realicen como “sepan escuchar los consejos de los docentes”, o que “tengan actitudes para salir adelante”. Ello evidencia que no tienen claridad sobre qué implica educar en habilidades socioemocionales. En el Proyecto Curricular Institucional se ha definido que la Tutoría es el espacio desde el cual se trabajarán estas habilidades socioemocionales, lo cual puede invisibilizar la posibilidad que se trabajen de manera integrada y compleja a partir de las problemáticas que los estudiantes vivencian. Todo ello puede conducir a que la intención pedagógica de educar en gestión de emociones, quede como parte del currículo nulo (Eisner, 1994), es decir, como algo que es declarado, pero que los docentes no tienen capacidad de concretar.

Así, si bien, los docentes y la Institución Educativa cumplen con la intencionalidad de diversificar el currículo identificando las características de los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje, no estarían entendiendo esta oportunidad desde una mirada de currículo justo (Connell, 2009), ya que ello implicaría que los docentes favorezcan procesos de aprendizaje que permitan a los estudiantes analizar su situación actual para que puedan reconocerse como grupo socialmente desfavorecido y, a partir de ello, comprender y afrontar su presente y determinar su futuro; sin embargo, la intención de las docentes no se centra en el presente si no en el futuro y hasta cierto punto en negar este primero, lo cual se manifiesta con frases como “ser mejor que papá o mamá” o “ser profesionales.”

- Categoría: Diálogos cerrados entre docentes y estudiantes

Las actividades de aprendizaje que desarrollaron las docentes de las áreas curriculares de comunicación y de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, respectivamente, se basaron en la experiencia de aprendizaje programada para las semanas 31 y 32 de la propuesta de la plataforma web Aprendo en Casa. Esta propuesta parte de la descripción de una problemática y una pregunta/reto ¿De qué manera podrías proponer un plan familiar de gestión de riesgos ante los sismos? Todas las áreas curriculares, desde las distintas competencias a cargo, atenderían dicho reto. En la descripción de la problemática, se incluyen varios temas que se intentan relacionar con el de gestión de riesgos, tales como proyecto de vida y uso del tiempo libre.

La propuesta de Aprendo en Casa se planteó básicamente como un proyecto de aprendizaje que se puede abordar desde distintas áreas curriculares y que tenía la finalidad de que los estudiantes elaboraran un plan familiar de gestión de riesgos. Una vez contextualizado a realidad de los estudiantes, se podía desarrollar como una

propuesta de aprendizaje situado en contextos comunitarios con un desarrollo de actividades auténticas (Díaz-Barriga, 2006; Tobón, 2013).

Para llevar a cabo una experiencia de aprendizaje como esta se requiere, por parte de los docentes, de conformar comunidades de aprendizaje (Díaz Barriga, 2006; Sánchez y Rodríguez, 2011), para generar procesos de aprendizaje colaborativos (Guzmán, et.al 2017). Sin embargo, las docentes evidenciaron poca apertura a generar relaciones dialógicas en clase (Malagón y Rincón, 2018).

En el caso de la docente de comunicación, tenía claridad de que el producto de la experiencia de aprendizaje era un plan familiar de gestión de riesgos a partir. Tenía claro también que los estudiantes lo harían a partir de un esquema que ofrecía la propuesta, por lo que estuvo concentrada en cumplir con las actividades de aprendizaje de esta que condujeran a ello. Así, durante las dos semanas se concentró en que los estudiantes fueran completando el esquema que se dividía en qué hacer antes, durante y después de un sismo. Ella generaba las preguntas en base a este esquema para generar el diálogo en clase. A través de sus respuestas, los estudiantes evidenciaron las diversas de situaciones que enfrentan, algunas sumamente precarias.

Los chicos me dicen: profesora, no estamos preparados, yo vivo en el cerro, mi casa no tiene material noble, es prefabricada, entonces si escapamos o salimos, nos pueden ocurrir accidentes, nos pueden caer piedras. [C1-D2]

La docente tiene conocimiento de esas problemáticas que están visibilizando los estudiantes:

Hay hacinamiento, en una casa viven dos o tres familias. Para mí eso es un riesgo por la cantidad de personas que tendrían que salir de la vivienda. El cableado que parecen telarañas (...) Me parece que eso también es un riesgo. Tampoco les dan un mantenimiento adecuado a los postes y pueden caerse con tantos cables. También en Canto Grande y Huáscar, hay una pendiente, un cerro y caminos poco accesibles. En algún momento me tocó llevar a una alumna que estaba mal de salud y me dije “cómo puede ser que suban hasta acá, que no hay ni siquiera escaleras”. Hay zonas donde bajan por las rocas, en donde solo pueden bajar una o dos personas, y si tuvieran que bajar varias, pues me imagino que se resbalan. [C1-D1]

Hace preguntas a los estudiantes, pero no intenta continuar la conversación en base a la respuesta de los estudiantes ni profundizar en lo que han dicho.

Cuando les pregunto a dónde van a salir en caso de sismo, algunos estudiantes me dicen “cerca de mi casa hay una loza” pero esos habrán sido dos (estudiantes), porque los demás no me responden. Luego dicen “...saldremos a la calle” y se quedan callados. Yo imagino que en realidad podrán salir a la puerta de su casa, y

ahí queda, ¿no? Entonces, a nivel de sociedad, nos falta ver eso de los cableados, a nivel de dirigentes, de las autoridades de la localidad, la municipalidad, etc. [C1-D1]

Si bien la profesora conoce la realidad que viven sus estudiantes, al parecer, de acuerdo a lo que señala, la posibilidad de reflexión y acción de los estudiantes frente a esto sería un despropósito, puesto que serían cuestiones que atañen al mundo de los adultos que detentan cargos de autoridad.

La docente, que se encarga del área de Desarrollo personal, Ciudadano y Cívico, también ha asumido la intención de la propuesta de Aprendo en Casa para dicha área. Así también se plantean la siguiente situación relacionada con la elaboración de un plan familiar de gestión de riesgos. Para ello suele preguntar a los estudiantes qué harían frente a un sismo. Sin embargo, ante las respuestas de los estudiantes que reflejan situaciones muy duras o complejas, prefiere no continuar con aquello que éstos han señalado.

Los chicos hablan de que las organizaciones les deben ayudar a hacer muros de contención, pero que, por ser de condición económica baja, no les hacen caso. “me quedo wau...sí pues, tienen razón” les dijo. Dicen que han armado un comité para el sector, pero a los que viven a la mitad o más arriba del cerro, no les hacen caso. ¿Qué hacer? ¿Qué te puedo decir?. [C1-D2]

La profesora exclama “¿qué hacer?”, dando a entender que ella misma no sabe qué hacer frente a dicha realidad. Da por concluida esa conversación con sus estudiantes para continuar con lo planteado en las actividades de Aprendo en Casa.

Se puede notar en ambas docentes que ante a problemáticas de la realidad local de los estudiantes, prefieren no abordarlas de manera directa. Prefieren el silencio o no seguir profundizando en la realidad de los estudiantes. Ello se pudo notar en otro caso también: Frente a una situación que, temáticamente, se relacionaba con el aprendizaje de emprendimiento económico local, priorizado por los docentes por la relación que tienen sus estudiantes con el mercado de la zona, la docente explica lo siguiente:

Hubo un incendio en el mercado hacía un par de semanas, y cuando lo hablamos con los chicos, ellos decían que las autoridades nunca pensaban en el pueblo. Y con este contexto (contexto de golpe de estado al entonces presidente Martín Vizcarra), yo también estaba indignada y no quería transmitirles eso, era encender los ánimos y los chicos se podían ir, así que nos pusimos a trabajar en lo nuestro nomás. Hay que tener cautela con los adolescentes. [C1-D1]

El incendio al que hace referencia fue de grandes proporciones que lo dejó muy dañado, y a pesar de que la docente sabe la relevancia que tiene este en la vida de sus estudiantes, prefirió no hablar del tema. En cambio, señala que hay que tener “cautela”

con los adolescentes. Si bien, no se profundizó en el significado que esta otorgaba a dicha frase, esta palabra denota peligro.

Puede notarse un patrón en ambas docentes: cada vez que se habla de una situación real, dura, adversa, conflictiva en el territorio en el que viven los estudiantes, prefieren el silencio y abordar los temas que ya están propuestos en Aprendo en Casa. Ya sea porque creen que consideran que no pueden hacer nada frente a dicha realidad, porque creen que quienes deben enfrentarla son las autoridades, o porque lo consideran peligroso, pues puede exacerbar los ánimos de los adolescentes y presumiblemente interrumpiría con la secuencia de la clase tal como la había programado.

Esto revela una disposición de desarrollar la clase, sobre todo, centrada en el docente que condice con las prácticas docentes descritas por González et al. (2017). Con ello, se cierra el camino dialógico entre docente y estudiantes (Malagón y Rincón, 2018) y las opiniones o hechos que los propios estudiantes podrían contar acerca de cómo afrontan esta situación en su barrio, reduciendo así la posibilidad de conformar comunidades de aprendizaje (Díaz Barriga, 2006; Sánchez y Rodríguez, 2011), y el aprendizaje colaborativo (Guzmán, et.al 2017).

#### Categoría: Motivar a los estudiantes es facilitarles las tareas

Una de las maneras de entender la práctica docente, es comprender su conocimiento práctico (Pérez et.al, 2015), el cual está compuesto por sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones. Estos predisponen la manera de actuar del docente. En este caso, se presenta la creencia de estas docentes sobre cuál consideran que es su rol principal como docentes, puesto que ello también definirá la forma en la que orientan su práctica docente. Esta concepción que los docentes tienen sobre su rol, sería parte de su conocimiento en la acción (Schon, 1993), el cual estaría conformado por referentes teóricos, prácticos y experienciales del docente.

Las docentes de esta Institución Educativa coincidieron en que su principal rol como docentes consiste en dar apoyo y soporte emocional a sus estudiantes; tanto así que casi no mencionan otras responsabilidades docentes, y cuando lo hacen, retornan a la idea del apoyo emocional.

Mi primer rol es darles soporte emocional, también que fortalezcan su autoconfianza porque muchos decían (contexto de pandemia) “profesora yo no puedo esto, no voy a poder”. Y bueno, dentro del área de comunicación, el rol es motivarlos a agarrar el gusto por la lectura, ¿no? Necesitan ese soporte emocional. Así como uno les da la

parte teórica y de conocimiento, la parte emocional es muy importante para ellos.  
[C1-D1]

Lo que más importa es el factor emocional. Sentarse con ellos, escucharlos, darles ánimos. [C1-D2]

Es un rol que los docentes asumen con entusiasmo:

Es un gusto trabajar porque ellos te comparten sus problemas y también sus alegrías. Así que a veces, además de ser docente, también llegas a ser confidente, amiga, los escuchas, te pones en la edad de ellos. [C1-D2]

Este rol docente que señalan las docentes coincide con la declaración que hacen sobre la necesidad de aprendizaje de sus estudiantes relacionadas con la gestión de emociones. Como ya se señaló, las docentes no tienen claridad, considerando por momentos a que “los estudiantes aprendan a escuchar los consejos que se les dan” o “que tengan actitudes para salir adelante y ser profesionales”.

En estos encuentros, los docentes se informan, coordinan o llegan a acuerdos sobre acciones que se relacionan con el desarrollo de las actividades pedagógicas o institucionales. Uno de los acuerdos que más resaltaron las docentes estuvo referido al apoyo que dan a los estudiantes para que puedan aprobar en las áreas curriculares que tienen a cargo. Este apoyo tiene características que ellas consideran motivacionales, que concuerda con lo que ellas denominan como apoyo emocional:

Las conversaciones (entre docentes) han sido para informarnos cuál era la situación de los estudiantes de 5to. Con la profesora de DPCC, cuando hay temas muy afines, entonces sí (se reúnen), por ejemplo, cuando los chicos están desmotivados, quedamos en que el mismo trabajo que hagan en DPCC pueden mandarlo a Comunicación y así ya tienen las 2 notas. Necesitan que estemos ahí, que vean que nos preocupamos por ellos. [C1-D1]

¿Qué estamos buscando constantemente? Que los estudiantes mejoren sus aprendizajes a través de las estrategias que nosotros les planteábamos para que puedan presentar sus trabajos, sus actividades, ¿cómo? Dándoles oportunidades. Si bien es cierto, no será la misma nota, sí hay preocupación por recuperarse y salvar del cero que tiene con un 11 o un 12, entonces, bienvenido. [C1-D2]

Como se puede notar, los docentes consideran que motivar al estudiante implica a simplificar las tareas para que puedan aprobar el curso.

Frente a esto, se podría decir que los docentes de esta institución educativa están aplicando lo que Díez- Palomar y Flecha (2010) llaman “currículo de la felicidad y sociabilidad”. Desde este se limitan a dar a sus estudiantes un currículo mínimo para que puedan adaptarse a la sociedad, puesto que consideran que no podrán superar sus condiciones, ya sean personales, familiares o estructurales, que los ubica dentro de los

grupos sociales más desfavorecidos. Este se contrapone al “currículum de la competencia y el esfuerzo”, que iría dirigido a estudiantes que consideren que sí tienen condiciones y posibilidades para asumirlo. Los docentes que aplican el “currículum de la felicidad y sociabilidad” determinan qué educación va con las características de sus estudiantes, dejando así de lado la idea de que la educación es una acción transformadora de la persona, el contexto educativo y la sociedad.

Por otro lado, los encuentros colegiados en el colegio distan de ser lo que Vaillant (2019) considera comunidades de aprendizaje para el aprendizaje situado. Así, si bien el encuentro colegiado. Ello puede notarse en el hecho de que ninguna de las docentes hizo referencia a la coordinación necesaria para llevar a cabo la experiencia de aprendizaje de Aprendo en Casa, que había sido planteado como un proyecto de aprendizaje que involucra a la mayoría de áreas curriculares.

Se puede notar que el trabajo colaborativo de las docentes se ve influenciada por las creencias que configuran su conocimiento práctico (Pérez et.al, 2015). Así, si consideran que su rol principal es darle soporte emocional a sus estudiantes, a quienes miran con condescendencia. En sus horas de trabajo colegiado ello también se manifiesta en su intención de las docentes “motivarlos” acordando dejarles tareas más fáciles. No logran entrar a mirar su práctica desde criterios pedagógicos o críticos.

Categoría: Concientizar a través de la repregunta guiada

Las docentes del colegio C1 coinciden en señalar que la estrategia de enseñanza que más utilizan y que les resulta más efectiva, sería una suerte de repregunta, o lo que también llaman retroalimentación, y se dan cuenta de su efectividad cuando ven que sus estudiantes se han logrado “concientizar” sobre el tema que están tratando.

Desde el área de comunicación, lo que nos compete desarrollar es redactar ese plan (de gestión de riesgos frente a un sismo). Por ejemplo, ellos me habían puesto (en su plan) “participar en los simulacros”, pero lo dijeron en forma general, como cuando se hacen simulacros en el colegio. Entonces les dije “y ¿cómo participan en simulacros desde el hogar”? Entonces se dan cuenta (...) También les he preguntado “y ¿cómo participa la familia en el simulacro?” Les pregunto si debe haber una mochila por familia. Entonces les voy haciendo preguntas que generen conflicto. Hay un punto del plan (de gestión de riesgos frente a un sismo) que dice “qué nos falta” y les digo que ahí tienen que poner lo de la mochila. (...) La idea es concientizarlos (...), más que los chicos tengan más teoría, es que asuman su rol en la parte preventiva del sismo. [C1-D1]

Las docentes del colegio C1 coinciden en señalar que la estrategia de enseñanza que más utilizan y que les resulta más efectiva, sería una suerte de repregunta, o lo que también llaman retroalimentación. Señalan que se dan cuenta de su efectividad cuando ven que sus estudiantes se han logrado “concientizar” sobre el tema que están tratando.

Desde el área de comunicación, lo que nos compete desarrollar es redactar ese plan (de gestión de riesgos frente a un sismo). Por ejemplo, ellos me habían puesto (en su plan) “participar en los simulacros”, pero lo dijeron en forma general, como cuando se hacen simulacros en el colegio. Entonces les dije “y ¿cómo participan en simulacros desde el hogar”? Entonces se dan cuenta (...) También les he preguntado “y ¿cómo participa la familia en el simulacro?” Les pregunto si debe haber una mochila por familia. Entonces les voy haciendo preguntas que generen conflicto. Hay un punto del plan (de gestión de riesgos frente a un sismo) que dice “qué nos falta” y les digo que ahí tienen que poner lo de la mochila. (...) La idea es concientizarlos (...), más que los chicos tengan más teoría, es que asuman su rol en la parte preventiva del sismo. [C1-D1]

Las preguntas que hacen la docente básicamente sirven para seguir la guía de actividades propuestas en Aprendo en Casa que llevarán a los estudiantes a completar la estructura de redacción propuesta del plan familiar de gestión de riesgos. Las actividades también incluyen actividades de lectura sobre el uso de la mochila de emergencia, por lo que la profesora ve necesario hacer la pregunta sobre esta, para que los estudiantes la tomen en cuenta y la puedan incluir en su redacción.

Sostienen que este tipo de preguntas de “retroalimentación” les ayuda a ser críticos:

Lo que se quiere es que los chicos sean críticos, que aprendan a desarrollar situaciones de problemas personales, sociales, ambientales y a buscar alternativas de solución” Y ¿cómo trata de lograr ello? A través de la retroalimentación. Por ejemplo, si hoy hemos trabajado en el proyecto de vida y un estudiante dice “profesora, no he entendido”, entonces le digo “¿qué quieres hacer tú de acá a 5 años, qué quieres hacer, qué te gusta” entonces comienzan a responderme “ay, yo quiero ser enfermera”, “yo quiero abogado”, “yo quiero policía”. Entonces, en base a esas preguntas de retroalimentación y de metacognición, como que a ellos se les queda. [C1-D2]

Se puede notar que las docentes parecen estar seguras de cómo se desenvuelve la dinámica en clase con los estudiantes. Hacer preguntas y repreguntas es algo con lo que parecen sentirse cómodas. Aluden que ello produce los resultados de aprendizaje esperados, los cuales consisten en tomar conciencia sobre el tema o que “se les quede”

lo conversado en clase. Esta dinámica o interacción de preguntas y respuestas de profesor/estudiante, se asemeja a lo que González et al. (2017) señalan respecto al uso de preguntas que encontraron en su estudio sobre prácticas pedagógicas en docentes peruanos. Resaltan que estas preguntas no son preguntas auténticas, si no, retóricas, en la medida en que no están realmente interesados en conocer lo que piensan los estudiantes, si no en que estas les permitan continuar con lo que ha diseñado para la clase. Sostienen que son preguntas que no favorecen realmente el debate o discusión, ni procesos de pensamiento más complejos como el análisis, la formulación de hipótesis, de escenarios alternativos, no favorecen el ejercicio de la creatividad y reflexión, ni favorecen el debate o discusión.

Respecto al desarrollo de su clase, las docentes, en general, no manifestaron haberse topado con algún elemento sorpresa, algo que no se esperaban en el desarrollo de su clase, por lo que tampoco logran identificar algo en su práctica docente sobre lo cual reflexionar. Así, por ejemplo, a pesar de que hubo momentos en los que ellas mismas describen que no supieron cómo reaccionar, no volvieron a mencionarlo, por lo que se deduce que no lo consideran un elemento sobre el cual se deba reflexionar. Con ello, se puede inferir que la reflexión en y durante la acción, así como reflexión sobre la acción (Shon 1993), no es una práctica común en este grupo docente. De acuerdo a los niveles de reflexión docente propuestos por Larrivee (2008), las docentes del colegio C1 estarían en el nivel de pre-reflexión. Este hace referencia a un nivel superficial de reflexión, desde el que el docente no logra mirar su práctica desde criterios pedagógicos, sino más bien limita su acción a la aplicación de estrategias. También, dentro de este nivel también se considera la pretensión del docente de evaluar la pertinencia y el impacto de su práctica, pero desde criterios que se forma a partir de su propia experiencia o valoraciones, es decir, no teórico-pedagógicos. Así, se puede notar que una de las preocupaciones centrales de las docentes es aplicar lo prediseñado en la propuesta de Aprendo en Casa, que correspondería a la aplicación de estrategias que señala Larrivee (2008), así como también el uso de preguntas como una estrategia que no es reflexionada a profundidad, pero que sí es evaluada en función a la eficacia que le conceden para lograr los resultados que esperan (“concientizar” “que se les quede lo conversado”). Estos no son criterios pedagógicos que sean coherentes con el CNEB (Minedu, 2017), el cual declarativamente trabajan, si no más bien, son criterios que se forman desde sus propias concepciones de educación y lo que consideran que les funciona en aula, es decir, desde su propia experiencia.

Toda esta práctica docente y reflexión sobre la práctica dista mucho de lo que se requiere para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo (Tobón, 2013). A pesar de que las docentes reconocen las competencias curriculares asignadas a cada área curricular, no parecen estar muy interesadas en el desarrollo de estas, puesto que no se incluyeron en su programación de la semana y tampoco las nombraron en sus discursos. Esta situación puede entenderse desde el concepto de currículo nulo de Eisner (1994). Desde este se explica que cuando los docentes no aplican lo que el currículo declarativo ha prescrito, o lo hacen parcialmente, puede ser porque realmente estos se encuentran desvinculados de dichos elementos curriculares porque su entorno curricular y social también lo está. Así, si bien los docentes consideran que están incluyendo las vivencias de sus estudiantes en las experiencias de aprendizaje, en su intención de contextualizarlas (Minedu, 2020), estas no son realmente parte del proceso de enseñanza o aprendizaje. En cambio, se abordan de manera superficial, lo que no favorece el desarrollo de competencias para afrontar situaciones de la vida real.

Sin embargo, cabe que, aunque no era motivo de esta investigación, a través de las preguntas que se realizaron en la segunda y última entrevista, una de las docentes demostró disposición a la reflexión sobre la acción (Schon, 1993) a un nivel de reflexión pedagógico (Larrivee, 2008). Realizó una reflexión de lo ocurrido en las dos semanas de desarrollo de la experiencia de aprendizaje y señaló lo siguiente:

(Sobre el proyecto de la semana 31 y 32 de la plataforma web Aprendo en Casa)  
Como profesores nos ha ayudado a entrelazar los conocimientos. Siento que es algo más práctico Porque muchas veces nos dicen “ya organicense pues, a ver con qué área se relaciona”, pero cómo no?. Pero ha sido mucho más específico (el planteamiento del proyecto), mucho más claro. Ha sido una decisión acertada del equipo del Minedu Aprendo en Casa. Ha sido un ejemplo de tarea auténtica. (...) he aprendido a conocer temas de otras áreas. Eso me empodera para poder llegar a mis estudiantes con mayor facilidad. Por ejemplo uno me dijo “profesora, enseñenos matemática” y yo le dije “no, esa no es mi área”, pero creo que conocer al menos lo de otras áreas, nos empodera. Ver lecturas referentes a otras áreas y ver las dificultades que tienen en otras áreas también para motivarlos. Me he sentido bien al investigar sobre eso (temas de otras áreas). Entonces una de las cosas que voy a hacer es revisar no solo lo que hay para mi área, si no qué están trabajando en otras áreas. Y si está en mi posibilidad, sí podría incluir algunas lecturas o situaciones motivadoras. [C1-D1]

- Categoría: padres de familia como obstáculos para el logro de fines pedagógicos

En el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional se señala que uno de los factores de riesgo para la educación de los estudiantes son las familias disfuncionales. En distintos acápites de dichos documentos se relaciona ello con el estado emocional de los estudiantes, infiriendo que esto afecta su desempeño académico, lo cual se evidenciaría en los bajos resultado de aprendizaje. Se señala también que hay “desinterés y desconocimientos de los padres”, “Padres irresponsables con la tutela de sus hijos”, “falta de apoyo de los padres a los hijos”. Para hacer frente a ello, en el Proyecto Educativo Institucional se propone hacer talleres para padres de familia sobre “unidad familiar”, control emocional y nutrición, para establecer compromisos para el aprendizaje de sus hijos.

Los docentes tienen un discurso muy similar al del Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional:

Hay familias disfuncionales, se podría decir que un 40% tiene una familia nuclear, pero el resto están familias incompletas (...) las mamás también están abandonando el hogar, dejando la responsabilidad a los padres (...) eso afecta muchísimo a los chicos y entran en un conflicto emocional que interfiere en la concentración del estudiante. [C1-D1]

Hay padres que hacen una familia sólida. Hay otras familias cuyos padres hacen lo que quieren. Salen y hacen lo que quieren, y el que queda como papá es el hijo. Madres con hijos de distintos padres. No hay conciencia de papá o de mamá. Por otro lado, hay papás que trabajan todo el día porque “son mamá y papá”, y se olvidan de los hijos porque llegan cansados y los hijos ya están durmiendo, falta de comunicación de padres a hijos. [C1-D2]

Tanto en los documentos curriculares citados, como en el discurso de los docentes, no hay mención positiva acerca de los padres de familia, al revés la referencia a ellos se hace con descripciones o calificativos negativos como “irresponsables” “hacen lo que quieren”. Lo único que reconocen como potencialidad en el Proyecto Educativo Institucional respecto a los padres de familia (aunque no se especifica en relación con qué) es que hay algunas familias que son económicamente emprendedoras.

Esta concepción negativa que se tiene sobre los padres concuerda con la idea que tienen los docentes, y que terminan manifestándose en lo que ellas consideran consejos que le dan a sus estudiantes acerca de que ser mejor que sus padres.

Que sepan escuchar los consejos que se les dan sus profesores acerca de sobresalir a pesar de las dificultades que tengan, seguir y lograr ser una persona mejor tal vez que mamá o papá. Es un constante luchar con ellos mismos. [C1-D2]

Es incluso curioso notar que la docente hace referencia que el ser mejor que los padres, implica un luchar con ellos mismos. No se profundizó en esta afirmación de la docente, pero puede sugerir incluso el que los estudiantes luchan por no parecerse a sus padres, luchar por rechazar algo que es parte de ellos. La cultura de los padres del colegio se menosprecia en general, no es vista como un elemento positivo. No se profundizó en qué significaba para las docentes ser mejor que los padres, pero la docente C1-D1 menciona en algunas ocasiones el que los estudiantes logren ser profesionales, por lo que se puede inferir que para ella “ser mejor” podría significar ello. Sin embargo, de acuerdo a la subdirectora, solo el 40% de estudiantes de la institución educativa acceden a la universidad o estudios superiores.

En esta mirada negativa de la institución educativa hacia los padres de familia, se puede notar una tendencia se configure más como una escuela clausurada (Merino, 2009), que prefiere mantenerse impermeable al contexto en el que se encuentra, generando su propia cultura escolar y lógica de trabajo curricular. Ya Merino (2009) advierte que, si bien algunas escuelas pueden parecer abiertas a la comunidad, en realidad, está configurada y determinada por exigencias hegemónicas que invisibilizan o ignoran las diversas dimensiones en las se manifiesta la cultura de la comunidad.

Como señala Trilla (2004), la escuela clausurada prefiere controlar las influencias a la que los estudiantes están expuestos con el afán, en el caso del colegio C1, de alcanzar un futuro utópico progresista que no debería estar contaminado por valores que la obstaculizan. Ello se contradice con la disposición de la institución educativa por reconocer la realidad que vivencias los estudiantes como una fuente de experiencias diversas, de contradicciones, conflictos, libertad y goce.

Finalmente, la participación de los padres de familia, como un aliado para la construcción colaborativa de las condiciones y aprendizajes de los estudiantes/hijos, en el caso del colegio C1, es bastante limitado y pasivo. La institución educativa ofrece espacios informativos para “dar a conocer el trabajo de los docentes”, o formativos con talleres de “unidad familiar” con temas sobre crianza. Todo ello para que mejoren los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No considera a los padres de familia agentes que pueden aportar desde su cultura, desde sus conocimientos o saberes. Flecha (2015) señala que cuando los actores de la comunidad educativa están involucrados en procesos para evaluar y decidir cuestiones educativas y académicas, se constituye una verdadera comunidad de aprendizaje.

### 3.2 Objetivo 1

Conforme al primer objetivo de la tesis, se presenta la siguiente descripción:

Los aprendizajes que esta Institución Educativa considera más importantes - puesto se encuentran manifiestos en los documentos curriculares rectores de la institución educativa (Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional), y coinciden con la valoración de las docentes sobre los aprendizajes más relevantes por condiciones territoriales que vivencian los estudiantes - son el de emprendimiento económico local y las habilidades socioemocionales. Esto indica que la Institución Educativa reconoce que el currículo prescrito es flexible tal como proponen Duk y Loren (2010) y que la Institución Educativa puede hacer un proceso de diversificación. Sin embargo, a pesar de que las docentes identifican estos aprendizajes relevantes, no tienen elaborado un discurso educativo o pedagógico que los sustente, es decir, un discurso que justifique la finalidad de esos aprendizajes en función desde la problematización de la realidad (problemáticas y posibilidades) que vivencian los estudiantes. Como señala Martínez et al. (2019), en el proceso de construcción curricular es indispensable que se identifiquen las necesidades del contexto para establecer los futuros retos, así como también las necesidades de los actores en formación con relación a estos retos. Sin embargo, las docentes, sin profundizar o aludir a los retos subyacentes, solo hacen referencia a la relación económica o laboral que algunos estudiantes y sus familias tienen con el mercado de la zona para justificar el aprendizaje relacionado al emprendimiento económico; mientras que respecto al aprendizaje de habilidades socioemocionales, refieren a la necesidad de aprendizaje de estas debido a las difíciles condiciones de vida de los estudiantes (sobre todo hacen alusión a las familias disfuncionales y problemas de drogas).

La disposición que tienen los docentes para abordar estas necesidades de aprendizaje u otras temáticas que surgen espontáneamente en el desarrollo de las clases, cuando los estudiantes exponen las situaciones de precariedad que experimentan (como el de la vivienda), también se muestra superficial. Así, cuando ello ocurre, las docentes reaccionan desde preguntas guiadas y cerradas o silencios que no permiten profundizar en el diálogo sobre esas situaciones, de manera que la clase se dirija hacia las actividades programadas de la plataforma Aprendo en Casa. Esto revela una disposición de desarrollar la clase, sobre todo, centrada en el docente que condice con las prácticas docentes descritas por Gonzales et al. (2017). Así se cierra el camino dialógico entre docente y estudiantes (Malagón y Rincón, 2018) y las opiniones o hechos que los

propios estudiantes podrían contar acerca de cómo afrontan esta situación en su barrio, reduciendo así la posibilidad de conformar comunidades de aprendizaje (Díaz Barriga, 2006; Sánchez y Rodríguez, 2011), y el aprendizaje colaborativo (Guzmán, et.al 2017).

La disposición que tienen los docentes para abordar estas necesidades de aprendizaje u otras temáticas que surgen espontáneamente en el desarrollo de las clases, cuando los estudiantes exponen las situaciones de precariedad que experimentan (como el de la vivienda), también se muestra superficial. Así, cuando ello ocurre, las docentes reaccionan desde preguntas guiadas y cerradas o silencios que no permiten profundizar en el diálogo sobre esas situaciones, de manera que la clase se direcciona hacia las actividades programadas de la plataforma Aprendo en Casa. Esto revela una disposición de desarrollar la clase, sobre todo, centrada en el docente que condice con las prácticas docentes descritas por Gonzales et al. (2017). Así se cierra el camino dialógico entre docente y estudiantes (Malagón y Rincón, 2018) y las opiniones o hechos que los propios estudiantes podrían contar acerca de cómo afrontan esta situación en su barrio, reduciendo así la posibilidad de conformar comunidades de aprendizaje (Díaz Barriga, 2006; Sánchez y Rodríguez, 2011), y el aprendizaje colaborativo (Guzmán, et.al 2017).

Por otro lado, si bien en el Proyecto Curricular Institucional y documentos de programación curricular se consignan diversos elementos del Currículo Nacional, las docentes no evidencian un trabajo en clase que desarrolle las competencias curriculares ni el pensamiento complejo, cuestiones que son esenciales en la propuesta del Currículo Nacional. Como ya se ha señalado, las docentes parecen no tener claridad sobre la función social de los aprendizajes en un contexto retador y se limitan a desarrollar actividades prescritas, lo cual no favorecen el desarrollo del pensamiento complejo ni las competencias curriculares. Las discusiones de estas docentes de distintas áreas curriculares en horas de trabajo colegiado también evidencian que la atención no está puesta en estos aspectos del currículo, como podría ser la interdisciplinariedad. En cambio, la atención está resolver cuestiones que ellas consideran valiosas como hacer más fáciles las tareas a los estudiantes para motivarlos a realizarlas y que no reprueben el curso. También se nota constantemente en su discurso una valoración del aprendizaje y del paso por la institución educativa como un medio para lograr entrar a la universidad “y ser mejores”. Todo esto podría denotar que las docentes en realidad siguen en un paradigma centrado en el contenido y no en todo el proceso cognitivo y social que ocurre durante la enseñanza y el aprendizaje. Todo esto evidenciaría lo que señalaba Eisner (1993), que cuando los docentes no están realmente rodeados de entornos

profesionales y sociales que refuercen sus propias capacidades para comprenderlo, aplican lo que llama, el currículo nulo. En este caso, el currículo nulo estaría compuesto por las competencias curriculares, puesto que están presentes en los documentos de programación, pero realmente no se aplican porque las docentes no estarían en capacidad de hacerlo. Como señalan Martínez et al. (2017), la fuerte tendencia a la instrumentalización con la que los currículos centrados en el desarrollo de competencias han entrado a las escuelas no ha favorecido que en estas se generen procesos autónomos para acoger y apropiarse de este enfoque. En realidad, Martínez et al. (2019) señalan que esto es el resultado de un currículo que tiene como centro al aprendizaje, muy ligado a la corriente constructivista, lo cual hace perder de vista todo el ecosistema alrededor de la construcción del aprendizaje. Es decir, se olvida que el aprendizaje ocurre en un contexto generado por una comunidad educativa y por el contexto social en el que están inmersos los distintos actores educativos. El énfasis que se hace desde el enfoque constructivista, de que la finalidad educativa última es el aprendizaje en sí mismo, puede reforzar la idea en los docentes de que se debe lograr aprendizajes, independientemente de su función social y de la relevancia para que los estudiantes enfrenten los retos que vivencian. Ello podría reforzar indirectamente el paradigma centrado en el contenido.

Un factor que puede estar asociado a estas prácticas docentes es el nivel de reflexión en y durante la acción, así como la reflexión sobre la acción (Shon 1993). Las prácticas de los docentes de esta institución educativa se encontraría en el nivel pre-reflexivo (Larrivee, 2008), es decir, que no son capaces de justificar sus acciones pedagógicas desde teorías o fundamentaciones pedagógicas, si no que sus argumentos apelan a las propias valoraciones y experiencias que consideran efectivas. Así pues, se puede notar que la discusión de las docentes en el logro de aprendizajes complejos, lograr que los estudiantes realicen las tareas y no reprobren el curso. Esto hace recordar la frase “currículum de la felicidad y sociabilidad” de Díez-Palomar y Flecha (2010), desde el cual se da a los estudiantes un currículo mínimo para que puedan adaptarse a la sociedad, puesto que consideran que no podrán superar sus condiciones ya sean personales, familiares o estructurales, que los ubica dentro de los grupos sociales más desfavorecidos. Este tipo de currículo se contrapone al de “la competencia y el esfuerzo”, que va dirigido a estudiantes que consideren que sí tienen condiciones y posibilidades para asumirlo.

La disposición pasiva de las docentes ante las problemáticas reales que viven sus estudiantes no es una actitud indolente o indiferente, puesto que han manifestado genuinamente estar preocupadas por el bienestar emocional de sus estudiantes. En cambio, esta actitud pasiva se puede relacionar con el enfoque desde el cual miran su rol docente como ejecutores de un currículo prescrito con aprendizajes que creen llevarán, por sí mismos, a sus estudiantes hacia el progreso. No se asume un rol docente transformador y crítico que ubica su actuación dentro de contexto social e histórico determinado (Lucio, 2018), el de los barrios periurbanos. Las actitudes de las docentes van desde el asombro, la impotencia frente a lo cual se paralizan. También hay actitudes pasivas respecto a su participación ciudadana, desde la cual consideran que ese tipo de problemáticas son responsabilidad de las autoridades, por lo que estarían eximidos de la responsabilidad de abordarlo en clase y generar con los estudiantes procesos activos, reflexivos y de busca soluciones. Desde estas creencias, deciden seguir con la programación. Han generado discursos, pues, que justifica que las docentes no lidien retos reales y complejos para los estudiantes. Así, a pesar de que el Currículo Nacional tiene una orientación de mostrar hacia un currículo justo (Connell, 2009) a través del enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, en el aula se invisibiliza la realidad de los estudiantes.

Sin embargo, esta disposición de las docentes, no solo se relacionan con la concepción que tienen de su propio rol docente, si no también del rol que asignan a los estudiantes y padres de familia como actores pasivos. Hay un énfasis en hacer referencia a los padres y madres de familia, así como a los propios estudiantes, desde características que consideran negativas, desde la cual se les quita la legitimidad para participar. Así, por ejemplo, respecto a los estudiantes, en los documentos curriculares, no se encontró ni una sola referencia positiva hacia ellos, en cambio, se señalaba que los estudiantes tenían baja autoestima, que eran conformistas y no tenían deseos de superación, que no controlaban sus emociones y que eran agresivos. Muchas veces atribuían estas características a la crianza que recibían en sus familias o en las condiciones de estas. Así, por ejemplo, se hacía referencia constante a que las eran familias disfuncionales, o se juzgaban distintas conductas de los padres y madres (no estar en casa ya sea por trabajo u otras actividades, juntarse con parejas que no fueran los padres/madres biológicas de los estudiantes) como malas para la crianza de sus hijos. Frente a ello, había un discurso generalizado e insistente de lo que llaman brindar soporte emocional a los estudiantes. Esta tarea es valorada por las docentes como su rol

principal, que en realidad, consiste en dar consejos a los estudiantes acerca de no descuidar sus estudios y de ser “ser mejor que sus padres”. Así, pues, desde esta mirada, considerar a estos actores como sujetos activos, como lo propone Lucio (2018), es antagónico, y al revés, son sujetos pasivos a quienes se les tiene que decir cuál es el camino correcto, lo cual se contrapone al rol activo de los estudiantes y familias. Así pues, el que las docentes consideren valiosos a estos actores en el proceso de aprendizaje, en un nivel de participación decisiva y educativa (Krichesky, 2006), pasa por que las docentes desarrollen la inteligencia cultural (Amador y Girbes, 2016). Esta supone entablar una relación dialógica con las familias desde el respeto, las diversas manifestaciones culturales que expresan en su día a día, superando la mirada desde el déficit para reconocer la diversidad de capacidades que tienen las familias para aportar a los centros educativos. Esto sería una entrada para que la cultura local entre a la Institución Educativa y para que esta se configure como una escuela abierta (Trilla, 2004), dispuesta al intercambio respetuoso y dialógico entre actores educativos y sociales para lograr aprendizajes para la vida; una escuela que da la espalda a las vivencias los estudiantes fuera de la escuela, la cual es fuente de experiencias de libertad, goce, conflictos, esta realidad es la vida misma (Trilla, 2004).

### **3.3 Caso 2 – institución educativa del distrito de Pachacámac**

A continuación se presentan las categorías emergentes para el caso 2, a fin de aportar al logro del segundo objetivo específico de esta investigación.

- Categoría: Identidad local y emprendimiento económico local como norte pedagógico

Se han identificado fuertemente dos temas que son considerados como necesidades de aprendizaje en la Institución Educativa C2, los cuales, en algunos puntos parecen, estar relacionados estrechamente. Estos son identidad local y emprendimiento económico local. Ello se circunscribe al centro poblado, dentro del cual se encuentra la Institución Educativa, pero también a los centros poblados aledaños de los cuales provienen también estudiantes de la Institución Educativa, así como también se hace referencia al distrito en aspectos determinados. Se puede notar que la idea de identidad local ha ido cambiando en el tiempo y se ha ido complejizando, y en ese transcurso, se ha incluido el tema de emprendimiento económico como algo complementario para lograr la identidad local.

Sin embargo, esto último no aparece en los documentos curriculares como el Proyecto Educativo Institucional, puesto que parece ser aún una reflexión docente que aún falta madurar. A pesar de ello, en la visión del Proyecto Educativo Institucional sí se puede encontrar claramente la intención de promover la identidad local. En esta se encuentra una vinculación estrecha con el ecosistema de las Lomas, al cual se considera como un capital cultural y natural de la comunidad:

“Promover en la escuela la identidad cultural con las Lomas, el cuidado ambiental, desde la valoración del entorno cultural y natural con espacios seguros, inclusivos, de sana convivencia...(la Institución Educativa) Pretende que los estudiantes se asuman ciudadanos contribuyan al desarrollo de su comunidad y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales en concordancia con el perfil de egreso del CNEB.” [C2-PEI]

Los docentes dan más alcances de lo que significa para ellos el capital cultural y natural local y cómo los estudiantes deben valorarlo. Respecto al capital natural, hacen referencia constante al circuito ecoturístico que se ha creado en las Lomas; respecto al capital cultural, se refieren a costumbres locales (fiestas religiosas), así como también a centros arqueológicos que existen en el distrito, siendo uno de ellos el museo de sitio del santuario arqueológico de Pachacámac. Este se ha acercado a la Institución Educativa para promover actividades educativas relacionadas con la historia y arqueología prehispánica que se encuentra en la zona:

Reconocer su riqueza histórico-cultural, puesto que hay varios restos arqueológicos que los chicos recién están reconociendo. Viendo la parte histórica, geográfica, matemática, hay muchos aprendizajes que se tienen que evidenciar con lo que está ahí. Y en la parte social, valorar sus costumbres de la zona. Conocer las riquezas naturales que poseen como Las Lomas. Conocerlo y valorarlo. Saber la importancia que se le da a nivel local y nacional. [C2-D2]

Se puede notar que el discurso de identidad local está acompañado por palabras como riqueza o capital respecto a elementos que se considera que son valorados por miradas externas (nacional o internacional) respecto a los distintos elementos que se encuentran en dicho territorio: el ecosistema de Lomas, historia y arqueología prehispánicas y costumbres locales. Como se señala en el Proyecto Educativo Institucional, se espera formar a estudiantes que, a partir del reconocimiento de su capital y de su identidad local, ejerzan su ciudadanía y contribuyan al desarrollo de la comunidad y país.

Este mismo discurso puede encontrarse también en los docentes, quienes comentan que han hecho proyectos de aprendizaje vinculados a las Lomas:

(...) También quisimos hacer souvenirs (del circuito ecoturístico), porque yo decía “todos los lugares turísticos tienen souvenirs, pero las Lomas no tiene”, entonces se puede aprovechar para hacer (...) llaveros (...) pulseritas... [C2-D1]

Sin embargo, los docentes han ido complejizando la idea de identidad local, puesto que señalan que han encontrado dificultades en lograr que los estudiantes sientan identificación y arraigo con la localidad. En cambio, señalan que los estudiantes consideran el salir de la zona como horizonte de desarrollo:

La falta de identidad en cuanto a la zona en general, no solo sobre las lomas. Es algo arraigado en ellos de que tienen que salir de ahí y que el hecho de progresar es salir de ahí. [C2-D1]

Los docentes han notado que las dificultades que los estudiantes vivencian en esta zona de condiciones precarias y pobreza, generan que no se proyecten continuar viviendo allí. Ante ello, consideran que se tiene que fomentar los estudiantes comiencen a mirar su realidad y reflexionar en torno a ella, por ejemplo, en el tema de la vivienda que muchas veces están construidas con materiales precarios:

La construcción de las viviendas es de distintos tipos de materiales (...) deberían darse cuenta dónde están viviendo y cuál es su proyección de forma individual (...) y familiar. No solo salir de ese sitio. A veces los chicos dicen “no, yo no quiero vivir en este arenal”. No solamente tener una única opción de salir y salir para mejorar su vida, sino también de quedarse. [C2-D2]

Sin embargo, algo que ha estado llamando más la atención de los docentes es lo relacionado con generar emprendimientos económicos que comiencen a salir de lo que ya han venido trabajando respecto al circuito ecoturístico de las Lomas, y están pensando en qué otros espacios se encuentran oportunidades de emprendimiento. Ya en el Proyecto Educativo Institucional se reconoce las actividades económicas de la zona:

Los estudiantes (...) provienen de familias dedicadas a la agricultura, comercio, ganadería y construcción. (...) El centro poblado (...) se caracteriza por estar rodeado de áreas naturales agrícolas del valle del río Lurín.

Los docentes se muestran interesados en profundizar el conocimiento de estas:

En la zona hay cultivos y en los alrededores hay más. Tal vez por ahí podrían encontrar alguna oportunidad o de repente cultivar o ver qué otro producto podría dar. [C2-D1]

Para este año teníamos planeado ver la parte agropecuaria. Era algo que los chicos habían descubierto, y ahora con esta situación (cuarentena) sería importante (...) Estamos viendo cómo viabilizarlo con la directora. Hay que ver qué animales se pueden criar en espacios pequeños y ver la venta. Así como también ver lo de las

Lomas. La parte económica siempre fue un talón de Aquiles en los proyectos; y ahora estamos tratando de viabilizarlo. De los fondos que se generarían se tendría que definir dónde invertirlo. Falta poner en debate si es que todo va para el colegio o si va 50 50 con el colegio. Pero primero es iniciar. Tienen que reconocer el trabajo que están haciendo y cómo será remunerado. Será importante ver cómo van a disponer su dinero. Es un reto que abre bastantes preguntas y oportunidades. [C2-D2]

Así pues, se puede notar el esfuerzo de los docentes por partir de las características del territorio en el que se encuentran los estudiantes para buscar nuevas estrategias para que les permitan lograr sus fines educativos; en este caso la identidad local, desde lo cual han incorporado el componente de emprendimiento económico como resultado de una reflexión sobre cómo seguir consolidando el primero. Se puede notar el esfuerzo que hacen los docentes por profundizar en lo que implica la identidad local, y quieren generar experiencias de aprendizaje socialmente significativas para sus estudiantes, con una finalidad o norte que trasciende lo educativo. Con ello, empiezan a pensar en lo que pareciera un proyecto de comunidad para hacer que este territorio resulte atractivo y sostenible a través de la misma capacidad de agencia de los estudiantes.

Reconocen también que la identidad local es un tema que seguirán pensando y que levanta varias temáticas relacionadas:

La identidad con el Lúcumo no es un tema terminado, es algo que levanta más retos. Ver cómo miramos otras cuestiones como las arqueológicas, o el cuidado del ambiente, la problemática social y cultural de las lomas del lúcumo, por el conflicto con la familia que había tomado la administración. Ahora creo que la municipalidad ha tomado la administración y tenemos que ver cómo nosotros nos planteamos frente a esa nueva forma de trabajo con la municipalidad, para solucionar ese conflicto. [C2-D2]

Los docentes de esta institución educativa tienen presente que el currículo de un país, en este caso, el CNEB es flexible (Duk y Loren, 2010). En ese sentido, se manejan en el marco de este, pero intentan dar una identidad a su propuesta educativa y pedagógica. Así, por ejemplo, en el Proyecto Educativo Institucional y en las programaciones curriculares docentes consignan las competencias curriculares del CNEB, y a la vez ejercen la libertad para decidir los escenarios o temáticas de aprendizaje más idóneas para sus estudiantes. Esto último considerando las características del territorio, las características socioculturales y necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes en relación con estas. Se puede decir que estos

docentes han considerado lo que Stone (1999) llama tópicos generativos. Es decir, han considerado aquello que es importante que los estudiantes aprendan, teniendo en cuenta que sea de interés tanto para estos como para ellos; y los están incluyendo en el currículo de la institución educativa, tal vez no de manera formal, porque aún no se encuentran en los documentos curriculares, pero sí en algunas iniciativas que ya están haciendo o que están proyectando hacer, como los proyectos de aprendizaje. En este caso, el tópico central es el de la identidad local, cumpliendo la condición de ser generador de otras temáticas o tópicos que permitirían abordarlo de manera profunda o compleja. Los otros tópicos que se generan alrededor de este pues, son los relacionados con lo arqueológico en la zona, las costumbres locales, y últimamente, los emprendimientos económicos. Sobre todo este último tópico que pareciera abrir un panorama para que los estudiantes piensen en cómo generar posibilidades económicamente sostenibles en el territorio que les genere arraigo. Existe una intención de centrar la mirada en las problemáticas que vivencian los estudiantes, como por ejemplo, el de la vivienda precaria, para encontrar alternativas de vida en el mismo territorio. Reconocen que ello puede mirarse desde las matemáticas, desde las costumbres locales. Si bien aún no parece haber claridad sobre cómo desarrollar dichos tópicos generadores, se puede vislumbrar la intención incluir una mirada más compleja de la realidad, que involucre distintas áreas de conocimiento.

Si bien los docentes están pensando en el contexto de precariedad económica en la que viven sus estudiantes, en su discurso no aparece la intención de analizarlos bajo el enfoque que Connell (2009) llama del currículo justo. Es decir, no hay intención de evidenciar problemáticas de estos grupos menos favorecidos desde sus orígenes históricos o estructurales con la finalidad de avanzar hacia la justicia social.

- Categoría: Reforzar la resiliencia reconociendo la realidad de los estudiantes

Si bien en los documentos curriculares (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional) de esta institución educativa, el tema de habilidades socioemocionales no aparece como una necesidad de aprendizaje de los estudiantes priorizada, este sí es considerado como tal por los docentes. Reconocen diversos motivos por los cuales sería importante este aprendizaje para ellos. Señalan así problemáticas relacionadas con cuestiones familiares, como también a las condiciones de vida que tienen:

Y bueno con esto de la falta de saneamiento, tal vez también se tendría que tener la resiliencia de saber que eso no lo pueden cambiar, pero que se pueden adaptar o buscar soluciones. [C2-D1]

Hay mucha rebeldía con los padres porque no los ven o viven con sus tías (...) sería bueno que entiendan que hay cosas que son así, que no pueden reaccionar de otra manera respecto a esa situación que están viviendo y que no han elegido ellos. Esto se puede trabajar desde tutoría: aceptar las cosas como son y saber que podemos reaccionar de manera diferente. [C2-D1]

Los docentes hacen referencia directa al presente de los estudiantes, a situaciones concretas. Ante ello, han logrado identificar una habilidad socioemocional que sería importante para sus estudiantes, la resiliencia y son capaces de definirla en sus propios términos: “aceptar las cosas como son y saber que se puede reaccionar de manera diferente”. Estarían entendiendo la resiliencia como la aceptación no pasiva de las dificultades que viven cotidianamente sus estudiantes, tales como la ausencia de padres, falta de saneamiento en el barrio y hogares. La resiliencia sería aquella actitud para decidir afrontar las adversidades de la mejor manera y buscar soluciones.

Si bien parece que este discurso aún no se ha llegado a plasmar en los documentos curriculares de la Institución Educativa, sí se puede notar un interés educativo que se expresa consistentemente en el discurso de los docentes. Se puede decir que la resiliencia, como necesidad de aprendizaje, podría constituirse como un tópico generativo (Stone, 1999) o parte de uno, ya que los docentes consideran que puede ser del interés de los estudiantes, puesto que han reconocido las circunstancias y dificultades reales de los estudiantes; además también porque asocian este tema como uno más grande, que es el de identidad local. Es decir, el aprendizaje de la resiliencia no se concibe como algo aislado, si no estrechamente vinculado a otros temas o problemáticas de la localidad, que también los estudiantes tendrían que indagar para lograr aprendizajes profundos. Se concibe como algo que permite a los estudiantes comprender su presente y afrontarlo emocionalmente, todo lo cual va más acorde a un enfoque de competencias (Tobón, 2013)

- Categoría: Concepción de lo local como algo cerrado

Si bien, esta institución educativa y sus docentes manifiestan la intención de fortalecer la identidad local, no hallan el camino para hacerlo mediante el desarrollo de competencias y del pensamiento complejo (Tobón, 2013). No logran encontrar un

punto entre lo local y otras escalas para el análisis complejo de la realidad o de las circunstancias que vivencian sus estudiantes en su territorio.

Ello se ve reflejado en las limitaciones que ellos manifiestan. La docente de comunicación se encontraba desarrollando lo correspondiente a la semana 29 y 30, que planteaba una experiencia de aprendizaje similar a la de un proyecto relacionado tema de salud integral. El reto de la experiencia manifestaba en forma de la pregunta “¿Qué podemos hacer para concientizar a las personas de la importancia del cuidado de la salud física y mental?”. De acuerdo a las orientaciones de Aprendo en Casa, al área de comunicación le correspondía redactar una carta de compromiso para mejorar la salud integral. El docente de matemática se encontraba desarrollando la semana 31 y 32 que no se planteaba desde Aprendo en Casa como un proyecto de aprendizaje, si no como actividades para aprender a usar el tiempo libre con juegos que promuevan el razonamiento matemático y geométrico.

Respecto a ello, ambos docentes opinan que, una dificultad en torno a estas experiencias de aprendizaje, es que no permitirían abordar la temática desde lo local, aunque los motivos que dan, difieren:

Ahora que estamos trabajando con las actividades de Aprendo en Casa, que están en un nivel más nacional, hay que trabajar bastante la adaptación. Los contenidos ya están dados en Aprendo en Casa y es más que es más complicado armarlo. Se está trabajando a nivel nacional y no local, como sí se hacía en años pasados (en la institución educativa). [C2-D1].

La experiencia de aprendizaje es sobre el uso del tiempo libre con origami, o sea, con la elaboración de figuras geométricas y que lo pongan en práctica para la familia, o crear juegos familiares. (...) En la actualidad es una limitación porque las situaciones (de aprendizaje, de Aprendo en Casa) se limitan a lo personal y lo familiar en este contexto. [C2-D2]

Frente a las experiencias de aprendizaje que se proponen en Aprendo en Casa, los docentes de esta institución educativa parecen no tener claro cómo incluir los aprendizajes sobre lo local (identidad local, emprendimiento local) a los que quieren dar énfasis en su propuesta educativa. Ya sea porque consideren que las propuestas de Aprendo en Casa son para escalas nacionales o al revés, que solo se concentran en lo personal y familiar. Es decir, consideran que puede ser una limitación para sus intenciones el que los temas ya estén definidos de manera prescrita. O en todo caso consideran que es bastante complicado adaptar la experiencia de aprendizaje para que responda a lo ellos consideran local. Por este motivo, prefieren trabajar las actividades

de aprendizaje como se presenta Aprendo en Casa sin hacer sin pensar de qué manera las contextualizarían.

De lo manifestado por los docentes, podría deducirse que les resulta difícil vincular el tema de identidad local, que es el corazón de su propuesta educativa y pedagógica, con diversos temas, como por ejemplo, aquello que ocurre o manifiesta dentro de las familias en el presente, así como también, vincularlo con otros aspectos que salgan fuera de lo local, y vayan a otras escalas. A pesar de que saben que es posible hacer una adaptación curricular porque el currículo es flexible, no encuentran en camino para hacerlo. Les es difícil generar una propuesta de aprendizaje que favorezca que los estudiantes establezcan relaciones complejas de sus circunstancias con otras escalas y dimensiones para un actuar idóneo (Tobón, 2013)

Así, si bien el tema de identidad local y emprendimiento local potencialmente podrían ser tópicos generativos (Stone, 1999), estos pueden quedar reducidos a temáticas muy locales, que impidan generar procesos de enseñanza y aprendizaje complejos en el que los estudiantes puedan analizar distintos aspectos relacionados con su identidad local a diferentes escalas.

- Categoría: Identificación de situaciones de desconcierto y desafíos para mejorar la práctica

Los docentes han mostrado mayor disposición hacia prácticas de reflexión sobre la acción (Schon), así como también un nivel de reflexión pedagógica de su práctica (Larrivee, 2008). Pueden identificar situaciones que les generaron desconcierto en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, que luego, fuera del aula de clases, fueron motivo de reflexión y evaluación sobre su práctica docente. Por ejemplo, la profesora de comunicación, señala que la redacción de carta de compromisos para tener una salud integral que tenían que hacer sus estudiantes como reto final de la experiencia de aprendizaje, resultó ser una actividad muy básica:

(sobre sus estudiantes) Quizá lo han visto como algo muy fácil “ay profesora, está fácil, decían” “solo eso”, porque era algo sencillo, en realidad. Había un modelo hecho incluso, entonces ellos le cambiaban sus datos y ya, de acuerdo al organizador previo de lo que no estaban haciendo para cuidar su salud, entonces se tenían que poner su compromiso en función a eso. [C2-D1]

La acción de identificar una situación que genera desconcierto, se hubiera constituido como reflexión en y durante la acción (Schon, 1993), si es que la docente hubiera reaccionado en ese momento para revertir dicha situación que le parecía muy

sencilla como para lograr aprendizajes. Ello no se dio, sin embargo, es de resaltar que lo haya identificado sea motivo para realizar una reflexión sobre la acción (Schon, 1993), que consiste analizar y evaluar lo ocurrido y determinar qué necesita cambiar o mejorar:

Me hubiera gustado que no fuera algo tan sencillo para ellos, que no me dieran la respuesta esperada y felices todos. Pero faltaría un poco más de reflexión, aunque yo veo en todas las áreas que se ha estado trabajando tipo proyecto. Entonces salud integral también se está trabajando en (otras áreas curriculares) ciencia y ambiente, en sociales, la semana anterior. Ya cuando me respondían, lo hacían diferente, se notaba que ya conocían un poco. A mí me ayudaba que ya conocieran un poco más. Quizás me hubiera gustado preguntar a los chicos para saber si realmente lo están poniendo conscientemente o por poner. [C2-D1]

Si bien no es una reflexión profunda que le permita identificar qué creencias existen detrás de sus acciones, lo cual sí es parte de la propuesta de Schon (1993), sí logra identificar elementos pedagógicos de los cuales puede valerse para mejorar su práctica. Entre estos se encuentra hacer preguntas más profundas a los estudiantes en vista de que ha reconocido que se están desarrollando el tema de salud integral en otras áreas curriculares a manera de proyecto de aprendizaje.

También suelen reflexionar mucho sobre las experiencias vividas en torno a los proyectos de aprendizaje que la institución educativa realiza para fortalecer la identidad local. El profesor reflexiona desde un lenguaje técnico pedagógico, lo ocurrido en una de las actividades de aprendizaje, y evalúa nuevas rutas para mejorar su práctica.

(...) los estudiantes esperaban a que nosotros le dijéramos qué hacer para la organización del mural. Me di cuenta de que a veces esperaban que yo les hiciera las preguntas de conflicto cognitivo para empezar a pensar y organizarse. Los vi muy pasivos, a pesar de que les gusta hacer cosas. Me di cuenta de que tenía que dejar tiempo para que ellos intentaran asumir la iniciativa de pensar. Así en base a ello, ya poder ir haciéndoles otras preguntas para que fueran afinando sus pensamientos. Por eso mi meta este año es reforzar la autonomía en el aprendizaje. [C2-D2]

Logra mencionar términos como conflicto cognitivo y autonomía en el aprendizaje, lo cual denota una reflexión a nivel pedagógica (Larravie, 2008).

- Categoría: Trabajo colegiado para identificar proyectos

Los docentes manifiestan tener encuentros colegiados en los que comparten e identifican grupalmente aquello que conocen acerca de los estudiantes y/o los padres de familia para definir los desafíos de aprendizaje. En estos encuentros la prioridad sigue siendo fortalecer la identidad local, y comenzar a coordinar el trabajo pedagógico. Ello

se concreta en proyectos de aprendizaje en las que cooperan distintas áreas curriculares y se lleva a caso una o dos veces al año.

En el trabajo colegiado, somos 2 de secundaria y los otros son de primaria. Tratamos de encontrar los problemas o puntos fortaleza que ya tienen, como embarazo precoz, identidad con la zona, para ver qué podemos realizar. A veces lo trabajamos concatenadamente, por ejemplo, cuando hicimos recetas, nos dividíamos el trabajo: yo hago el texto instructivo y el profesor saca las cantidades. Y el año pasado que hicimos souvenirs para las Lomas de Lúcumo, en arte estaban trabajando la parte manual del souvenir. [C2-D1]

Solo hay dos nombrados en secundaria. En primaria hay varios trabajando ahí hace años. Primero fue reconocer qué era lo que ellos sabían, luego ir conociendo a los chicos y a los padres de familia, reconociendo las dificultades y oportunidades. Y luego vimos qué estrategias y proyectos se podrían trabajar para darle valor o contexto a los aprendizajes que se planteaban en cada área directora vino con la visión y fuimos mejorando los proyectos. [C2-D2]

Esta interacción entre docentes estaría más cercana a lo que Vaillant (2019) propone para el aprendizaje situado en la formación docente en servicio. Desde su propuesta de comunidades de práctica o aprendizaje, se puede notar que estos docentes han tenido momentos en los que han considerado importante compartir conocimientos, valorando así lo que los docentes, en la diversidad, puede aportar. Al parecer hay preocupación por ir generando un trabajo colegiado cada vez más consistente.

Uno de los aspectos que puede estar aportando también a la consolidación del trabajo colegiado como comunidad de aprendizaje es el rol de la directora, quien llegó a la institución educativa con la visión de proyectos, y es una idea constante y recurrente en la Institución Educativa.

Para este año teníamos planeado ver la parte agropecuaria. Era algo que los chicos habían descubierto (...) Estamos viendo cómo viabilizarlo con la directora (...) La parte económica siempre fue un talón de Aquiles en los proyectos; y ahora estamos tratando de viabilizarlo. La directora impulsa el trabajo de proyectos y está muy consciente de trabajar el que los chicos valoren su comunidad por las diversas cosas que tiene. [C2-D2]

Como señala Vaillant (2016), el liderazgo directivo será importante para la consolidación de una cultura colaborativa. Implica forjar una nueva cultura compartida. Desde esta se genera motivación y un sentido de comunidad que apunte hacia los mismos objetivos o visión de Institución Educativa; se genera compromiso en los docentes para compartir problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos y afrontarlos

desde las herramientas profesionales y desde la colaboración, así como también desde la organización del tiempo y espacio escolar que favorezca este tipo de trabajo.

Sin embargo, este grupo docente como comunidad de aprendizaje aún estaría en proceso de consolidación. Y es que se activaba no de manera consistente, si no sobre todo cuando se organizaba un proyecto en el nivel Secundaria o de todo el colegio (Primaria y Secundaria). Además, ello ocurría en épocas de educación presencial. Esto se evidencia en el hecho de que la docente de comunicación no estaba al tanto de que otras áreas también estaban desarrollando el tema de salud integral, el cual era parte de una suerte de proyecto de aprendizaje de la propuesta de Aprendo en Casa.

Así, la comunicación y coordinación entre docentes terminando para el trabajo pedagógico durante el año escolar a distancia, no parece ser fluida, a pesar de que la lógica a lo largo del año en Aprendo en Casa ha sido presentar varias experiencias de aprendizaje tipo proyecto. Ello lleva a inferir que los docentes prioritariamente siguen acostumbrados a trabajar de manera aislada, con excepción de esos momentos en los que informada e intencionalmente deciden hacer un proyecto de aprendizaje con varias áreas curriculares involucradas.

- Categoría: padres de familia como posibles aliados para lograr identidad local

En el Proyecto Educativo Institucional, la referencia que se hace a los padres de familia no es mucha. Por un lado, está relacionada, por un lado, a expectativas de asistencia a espacios de participación (CONEI, APAFA; comités de aula) y por otro a programación de talleres dirigidos a estos sobre habilidades socioemocionales en respuesta al diagnóstico educativo en el que se señala que “los padres de familia son permisivos”. Sin embargo, en donde se ha notado mayor énfasis ha sido en el discurso de los docentes, quienes los consideran potenciales aliados para el logro del propósito educativo de la Institución Educativa, que es el fortalecimiento de la identidad local.

Los docentes parecen tener una mirada respetuosa de los padres de familia, lo cual puede notarse cuando intentan explicar las problemáticas que han observado respecto a la relación entre los padres de familia y sus hijos:

Al no tener sus estudios acabados (los padres), sus jornadas laborales son más largas. Eso hace que tengan que estar más tiempo fuera de casa y que los chicos estén más abandonados. Hay mucha rebeldía con los padres porque no los ven o viven con sus tías. Y sería bueno que entiendan que hay cosas que son así, que no pueden reaccionar de otra manera respecto a esa situación que están viviendo y que no han

elegido ellos. Esto se puede trabajar desde tutoría: aceptar las cosas como son y saber que podemos reaccionar de manera diferente. [C2-D1]

Se puede notar que los docentes intentan explicar a partir de la identificación factores como nivel educativo, económico y cultural de los padres, las causas de las conductas de los padres y cómo afectan en la relación con sus hijos. En ello no se nota una intención de juzgarlos, si no de describir una realidad que es parte de la vida misma de los estudiantes y padres. En cambio, se habla de ellos de manera propositiva, desde la potencialidad, como aliados fortalecer la identidad local en los estudiantes, que es uno de los propósitos educativos de esta Institución Educativa. Así, el docente C2-D2 señala que sería importante que los padres pudieran expresar a sus hijos la valoración de “lo que tienen”, de lo que “está alrededor de ellos”, de manera que puedan mejorar su autoestima.

Los padres pueden mejorar la comunicación con sus hijos y contarles más de la zona, pero para ello tienen que verlo como algo importante. Que tenga mayor amplitud, de lo que está alrededor de ellos, porque si los padres no valoran lo que tienen y de dónde vienen, no van a poder tomar consciencia. Valorar lo que tienen puede mejorar la autoestima. [C2-D2]

También se han propuesto como Institución Educativa invitar a distintos vecinos y actores de la comunidad que pueden aportar al fin educativo de generar identidad local. Así, invitan a diversas personalidades para que den testimonio sobre los aspectos que la Institución Educativa considera relevante acerca de la identidad local:

También invitamos a algunas personas de la zona. Por ejemplo, llamamos a un señor que conoce sobre la festividad de la fiesta del madero, lo invitamos para que cuente lo que sabía y para que los chicos pregunten. También una mamá de una alumna explicó cómo trabajaban en la chacra, que también es información que pueden aprender de su zona ¿no? También a un señor que suele hacer pagos a la tierra. [C2-D1]

Esta actitud de los docentes frente a los padres y a otros actores de la comunidad, podría entenderse como una tendencia hacia un modelo de escuela abierta (Trilla, 2004). Desde esta se valora la realidad que vivencian los estudiantes fuera de la escuela, puesto que es fuente de las diversas experiencias de libertad, goce, conflictos, por las que atraviesan los estudiantes, una realidad que es la vida misma.

Sin embargo, si bien se considera valiosa la influencia de los padres de familia y otros actores de la comunidad para lograr los fines educativos, no se podría afirmar que estos tienen un alto nivel participación en la Institución Educativa. Aún predomina la impronta de entablar espacios informativos dirigidos a los padres de familia para

comunicar sobre las iniciativas de la Institución Educativa o sobre la forma de enseñar de los profesores. El docente C2-D2 utiliza la palabra “concientizarlos” respecto a labor que realizarían como docentes en estos espacios de comunicación para que los padres valoren lo que existe en la zona. Estas prácticas no apuntan a la generación de relaciones dialógicas y una cultura colaborativa en la que se considere a los padres capaces de evaluar y decidir aspectos importantes sobre los procesos educativos, tal como lo plantearía Flecha (2015).

A través de las reuniones de tutoría, se les pedía el apoyo a los padres para que ellos valoricen lo que tienen y lo que saben. Ahí sí los padres apoyaron. No todos al 100%, pero sí fueron sumándose año tras año (...) Los padres se fueron sumando porque fueron comprendiendo la importancia de valorar su contexto, en contraste de valorar el contenido. Hay varios proyectos que se han hecho a nivel inter áreas para concientizar a estudiantes y padres de familia para que valore lo que tiene. Vieron que había una mejor comprensión de los conceptos de las áreas. Los padres se han involucrado porque el maestro ha sido el mediador. [C2-D2]

Así, pues, la Institución Educativa considera que también tiene un rol educador con los padres de familia, que se basa en la "concientización". Ello puede ser peligroso, puesto que la mayoría de docentes de la Institución educativa no viven en zonas aledañas a la escuela y, sin embargo, son los que deciden qué elementos de la zona son valiosos para forjar la identidad local. Se valora a los padres de familia como actores pasivos en el fortalecimiento de la identidad local, a quienes habría que enseñarles qué es lo valioso de su propio territorio.

### **3.4 Objetivo 2**

Conforme al segundo objetivo de la tesis, a continuación, se describen las características que presenta la institución educativa del distrito de Pachacámac (caso 2) que permiten comprender cómo se configura la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio en esta institución educativa. Para ello, primero se presentarán aquellas circunstancias que se consideran adecuadas para el proceso de diversificación curricular y luego se presentará aquellas que dificultan la consolidación de este proceso.

Como aspecto positivo se debe mencionar que los docentes de esta institución educativa han asumido como norte educativo común el fortalecimiento de la identidad local, el cual también figura como parte de la misión del Proyecto Educativo Institucional. Es decir, es decir, tienen discursos elaborados acerca de la funcionalidad

social de este aprendizaje e invierten tiempo determinado y estrategias para lograrlo. Han intentado hacerlo dialogar con el Currículo Nacional, como currículo prescrito, reconociendo el carácter flexible de este (Duk y Loren, 2010), aunque ello no haya sido un proceso exitoso, como se explicará más adelante. Sin embargo, en la misión de fortalecer la identidad local, los docentes han ido identificando las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en relación con el territorio y han intentado ir definiendo retos de aprendizaje en base a ello. Este trabajo de la Institución Educativa se acercaría a la propuesta socioformativa de currículo (Martínez et al., 2019) desde la cual se busca identificar problemas del contexto, como retos que deben enfrentar los estudiantes, y las necesidades educativas que se derivan de ello; así como también a la propuesta del Currículo Nacional de generar situaciones significativas para el estudiante vinculadas a su contexto y realidad.

Se acerca también a la propuesta de aprendizaje basado en proyectos o en problemas desde el paradigma del aprendizaje situado (Díaz, 2006; Tapia, 2018; Martínez et al., 2019), ya que los docentes anualmente han llevado a cabo proyectos de aprendizaje que convocan a distintas áreas curriculares para fortalecer la identidad local. A partir de la ejecución de estos, y año tras año, han ido complejizando el análisis y la relación de los estudiantes con el territorio. Así, por ejemplo, los primeros proyectos estuvieron vinculados a la relación de los estudiantes con los recursos paisajístico-naturales de la zona, el legado arqueológico e histórico prehispánico de la zona, las costumbres locales (fiestas, rituales). En estos primaba la idea de realzar lo que se consideraban “las virtudes del territorio” por su riqueza histórica y potencial turístico, de lo cual los estudiantes “debían sentirse orgullosos”. Sin embargo, la evaluación realizada por los docentes sobre el logro de su propósito les mostraba que, a pesar de esto, no se estaba generando mayor sentido de pertenencia en los estudiantes. Esto los llevó a analizar y reflexionar sobre las condiciones duras y cotidianas que enfrentan los estudiantes en su centro poblado, como la falta de saneamiento, vivienda precaria, entre otros que están relacionados con los niveles de pobreza de la zona. Consideraron que ello sería un factor que mina la identidad local. Señalan que muchos estudiantes tienen la impronta migrar de la zona porque no les gustan las condiciones de vida, pero sin evaluar los riesgos que ello implica, ni tampoco las oportunidades que implica quedarse. Así, se fue pasando a una idea de cuidado hacia el adolescente, en el que la identidad local era una manera en que los estudiantes reflexionen sobre sus proyectos de vida desde las condiciones precarias que vivencian y las oportunidades que les ofrece el

territorio. Sobre esto, cabe decir que si bien los docentes manejen un discurso político sobre esto, evidenciando temas de poder hegemónico, en la disposición de los docentes han manifestado, puede notarse un interés genuino por generar un currículo justo (Connell, 2009), que responda a las necesidades de grupos desfavorecidos.

Además de esto, en función de este norte educativo de la Institución Educativa, los docentes han definido de manera más específica dos necesidades de aprendizaje. Una vinculada a las habilidades socioemocionales, en concreto, la resiliencia, para hacer frente a las situaciones duras que enfrentan; y el emprendimiento económico local, para que los estudiantes puedan analizar las condiciones y posibilidades del territorio que les permitirían mejorar sus ingresos económicos. Los docentes están indagando sobre cómo se desarrollan las actividades económicas en la zona y pensando cómo podría articularse con el aprendizaje de emprendimiento económico para generar proyectos de aprendizaje.

Por otro lado, los docentes reconocen el liderazgo de la directora como impulsora de la identidad local como norte educativo de la Institución Educativa. Se reconoce que promueve espacios colegiados para que los docentes reflexionen y diseñen proyectos de aprendizajes vinculados a la identidad local. Como señala Vaillant (2019), la figura del director es clave en procesos de consolidación de comunidades de práctica de docentes y al parecer esta directora está haciendo una labor que apunta hacia ello. Este encuentro colegiado permite a los docentes reflexionar acerca de la efectividad de las estrategias empleadas en los proyectos de aprendizaje, así como también profundizar y complejizar su comprensión sobre las implicancias de fortalecer la identidad local. A partir de ello, definen estrategias más significativas para los estudiantes respecto a su territorio. Esta práctica del grupo de docentes, tiene algunos elementos propios de una comunidad de práctica (Vaillant, 2017) como la de compartir saberes, reflexionar en torno a su práctica pedagógica y llegar a acuerdos.

Además, se ha identificado que los docentes son capaces de reflexionar respecto a su práctica docente en aula desde criterios pedagógicos, y son capaces de definir, a partir de ello, qué acciones pueden incorporar para mejorarla (Larravie, 2008). Así, por ejemplo, desde criterios relacionados con la autonomía en el proceso de aprendizaje, pueden analizar qué acciones de su práctica en aula no fueron adecuadas y definir cómo mejorarlas.

Si bien todos los aspectos señalados configuran potencialidades latentes para la construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio, se

puede encontrar que en la práctica los docentes no están desarrollando competencias (a pesar de que consignan en sus documentos de programación), ni pensamiento complejo. Por lo que, la posibilidad de abordar estos retos de aprendizaje relacionados con el contexto de los estudiantes para favorecer una mirada compleja de su realidad y moverlos a la acción se ve limitada.

Por ejemplo, una limitación es que realmente, en el contexto de educación a distancia por la covid-19, se evidenció que no se había constituido una cultura colaborativa docente en comunidades de práctica (Vaillant, 2017) que reflexione sobre cómo implementar las experiencias de aprendizaje de la Plataforma Aprendo en Casa. Si bien, no existía una normativa que obligara a los docentes a trabajarlas como proyectos de aprendizaje, sí estaban diseñadas de tal manera que pudieran hacerlo. Es decir, partían de una situación y reto que era abordado de manera más o menos explícita por distintas las distintas áreas curriculares, con actividades que desarrollarían competencias. Sin embargo, los docentes de esta Institución Educativa casi no eran conscientes de que estas experiencias de aprendizaje estaban propuestas a modo de proyectos de aprendizaje interdisciplinario. Se evidenció que, respecto al trabajo pedagógico, los docentes no estaban comunicados unos con otros para un desarrollo coordinado y articulado de la experiencia de aprendizaje, y, en cambio, se evidenciaba un trabajo solitario, contrario a la cultura colaborativa que propone Vaillant (2017). Al parecer, el trabajo colaborativo en horas colegiadas no es una práctica frecuente en la Institución Educativa, y los docentes solo se reúnen para compartir y reflexionar cuando realizan proyectos inter áreas vinculados a la identidad local, lo cual ocurre una o dos veces anualmente. El resto de reuniones colegiadas no tendría un carácter de reflexión sobre cómo se desarrollan las competencias del CNEB y el pensamiento complejo. En realidad, cuando se les preguntó a los docentes qué entendían por pensamiento complejo, no pudieron dar una definición certera, solo pudieron identificar que se trabaja de trabajo interdisciplinar. Respecto al desarrollo de las actividades de aprendizaje de Aprendo en Casa, se evidenció que los docentes mostraban atención sobre todo por aplicarlas tal como estaba propuesto en la plataforma, lo cual se reconoció por los mismos docentes como actividades muy simples y que no se ajustaban a la profundización que querían lograr. Sin embargo, al parecer tampoco saben muy bien cómo hacerlas más complejas. Como señalan Martínez et al. (2017), la fuerte tendencia a la instrumentalización con la que los currículos centrados en el desarrollo de competencias han entrado a las escuelas no ha favorecido que en estas se generen

procesos autónomos para acoger y apropiarse de este enfoque. Esta situación evidencia que las objetivaciones que han hecho los docentes del currículo prescrito (Terigi, 1999), intentan acercarse a la construcción de retos de aprendizaje significativos para los estudiantes, como plantea el CNEB, pero carecen de un sustento teórico profundo que justifique el intento de apostar por proyectos de aprendizaje.

Otra barrera o limitación para la construcción colaborativa de retos de aprendizaje vinculados al territorio es la concepción de los docentes de “lo local” como algo cerrado. Si bien los docentes tienen la disposición de mirar la relación del estudiante con distintos aspectos del territorio, lo que representa una potencialidad para generar procesos de diversificación curricular más profundos, esto no ocurre. Por ejemplo, los docentes señalan que no es posible o es muy difícil fortalecer la identidad local desde las experiencias de aprendizaje propuestas en la plataforma de Aprendo en Casa, alegando que estas abordan problemáticas muy reducidas al espacio familiar o personal, o muy grandes de escala nacional. Es decir, al parecer no conciben que lo familiar o personal está en relación con lo local, o que lo local también tiene relación con lo que ocurre en escalas más grandes del territorio. La idea de que currículo debe centrarse en mejorar las condiciones de vida de las personas, abordando la resolución de problemáticas locales, pero con una visión global (Martínez et al., 2019) no logra ser comprendida o concretada por los docentes. El Ministerio de Educación también ha dado orientaciones para diversificar y contextualizar las experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa para favorecer el desarrollo de competencias y pensamiento complejo, tomando en cuenta las características de los estudiantes (PeruEduca, 2020). Sin embargo, como se evidenció en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje sobre salud integral de los estudiantes, específicamente sobre su alimentación, la docente no logró despegar de actividades que promueven un análisis superficial de lo que cada estudiante haría en su hogar. No se promovió el análisis de otras situaciones de escalas más grandes (comunidad, región, país, mundo) que se relacionarían con el logro de su salud integral. Es decir, no se promueve la relación entre circunstancias locales y circunstancias de escalas más pequeñas o más grandes que esta. Al parecer la idea de generar este sentido de pertenencia e identidad en esta institución educativa aún se queda en valorar aquello que se manifiesta a nivel centro poblado.

Esto puede asociarse a que los docentes carecen de una mirada crítica (Larravie, 2008) a partir de la cual puedan reconocer a sus estudiantes y a sí mismos, como seres históricos insertos en un tiempo y contexto determinado (Lucio y Cortez,

2018). Una mirada a partir del cual reconozcan las distintas influencias (multidimensionales y multi escalares) con las que estos conviven en su territorio. Sin una mirada crítica, es muy probable que el fortalecimiento de identidad local y las problemáticas relevantes que han identificado en torno a este (emprendimientos económicos locales, precariedad de las viviendas, etc) no se constituya como tópicos generativos (Stone, 1999) para el desarrollo de competencias y del pensamiento complejo. Y en cambio, sean abordados en experiencia de aprendizaje de poca demanda cognitiva, simples y de poca complejidad.

En el proceso de diversificación curricular también se notan barreras en la medida en que los estudiantes y padres de familia son considerados como actores pasivos, siendo que su opinión o aporte para definir necesidades de aprendizaje no son realmente tomadas en cuenta. Ello dificulta así que las propuestas educativas y pedagógicas de los docentes sean realmente los interpelen. Y es que, por ejemplo, si bien los docentes constantemente están pensando en cómo incorporar diferentes dimensiones de la identidad local en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, finalmente son ellos, como docentes, quienes definen qué es lo importante sobre este tema. Las prácticas de estos docentes no involucran generar diálogos abiertos y libres sobre lo que los estudiantes consideran relevante de lo que ocurre en los centros poblados, limitando así, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo (Guzmán, et.al, 2017) y la conformación de comunidades de aprendizaje (Díaz,200; Sánchez y Rodríguez, 2011). Ello también se evidencia respecto al trato que tienen con los padres y madres de familia de la Institución Educativa. Si bien los consideran aliados, y tienen un acercamiento desde la comprensión de sus circunstancias, con respeto y aceptación (sin juicios negativos sobre sus acciones o formas de crianza), su relación con estos no favorece una participación activa tal como propone Krichesky (2006). Las reuniones que realizan con las y los padres de familia son informativas o son un espacio para “concientizar” sobre lo que es importante para la educación de sus hijos. Así, los padres participan a un nivel informativo (Amador y Girbes, 2016) y en ocasiones contributivo (Krichensky, 2006). Por lo que, si bien, pareciera que hubiera una tendencia de la Institución Educativa a configurarse como una escuela abierta (Trilla, 2004) puesto que muestra interés en comprender e incorporar los elementos de la vida cotidiana de los centros poblados, no logra entablar una relación dialógica con los actores locales como los propios estudiantes y padres de familia.

### 3.5 Objetivo 3

A continuación, se presentan las categorías emergentes que se identificaron a raíz del contraste entre los casos analizados, lo cual permite analizar los elementos comunes y diferentes que se dan en cada institución educativa respecto al trabajo colaborativo docente para la generación de retos de aprendizaje vinculados al territorio.

Cabe recordar que la institución educativa del distrito de Pachacámac tiene una población de 122 estudiantes y 7 docentes en nivel Secundaria; que las familias de los estudiantes, de acuerdo al INEI (2020), pertenecerían a un solo estrato económico, el medio bajo, con un ingreso familiar de 863 a 1073. Estos datos revelan que, desde una perspectiva (cantidad de estudiantes y estrato económico), los docentes lidian con un grupo de estudiantes y familias de poca diversidad. La institución educativa del distrito de San Juan del Lurigancho, tiene una población de 1064 estudiantes y de 33 docentes. De acuerdo al INEI (2020), Las familias de la Institución Educativa se ubicarían en dos estratos económicos, el medio bajo y el estrato bajo, es decir, las familias que ahí residen tienen un ingreso de 863 a 1073 soles y de 863 soles a menos, respectivamente, por familia. Estos datos revelan que, desde la perspectiva de cantidad de estudiantes y niveles económicos, esta Institución Educativa presentaría mayor diversidad que la de Pachacámac.

Categoría: emprendimiento económico y desarrollo emocional como aprendizajes priorizados, pero no desarrollados

En ambas Instituciones Educativas, los docentes han resaltado dos necesidades de aprendizaje similares, la del emprendimiento económico y la de las habilidades socioemocionales, como relevantes para el contexto local en el que viven, aunque, en ninguna de estas se desarrollan como aprendizajes complejos ni desde el desarrollo de competencias. Sin embargo, las instituciones educativas muestran diferencias en la forma de abordarlos. La Institución Educativa de SJL, solo lo menciona en sus documentos curriculares de centro, pero los docentes no muestran interés en el desarrollo de estos aprendizajes o temas. En cambio, los docentes de la IE de Pachacámac están indagando sobre las actividades económicas que se desarrollan en el territorio con la finalidad de articularlas con experiencias de aprendizaje relacionadas con el emprendimiento económico. Los docentes de esta Institución Educativa muestran preocupación por estos temas, puesto que consideran que ello podría generar en los estudiantes un vínculo con su territorio (centro poblado), lo que es parte del norte educativo de la Institución Educativa que han asumido sus docentes.

Respecto a las habilidades socioemocionales, en ambas Instituciones Educativas se muestra preocupación por que los estudiantes tengan herramientas para el manejo de emociones o recursos de soporte emocional porque las circunstancias familiares que viven son inestables y les afectan emocionalmente. Sin embargo, los docentes de la institución educativa de SJL no tenían claridad conceptual sobre este tema y lo confunden con demostrar apoyo a sus estudiantes que se manifiestan como consejos. Estos consisten en decirles que “que se esfuercen”, “que tienen que ser mejor que sus padres” o en bajarles el nivel de dificultad de las tareas para que no se desmotiven, las hagan y no desapruében los cursos.

En el colegio de Pachacámac, además de reconocer las problemáticas en el entorno familiar de los estudiantes, incluyen las condiciones precarias que viven los estudiantes, como, por ejemplo, no tener agua, acceso a internet, baja calidad del material de las viviendas. En esta Institución Educativa se identifica claramente que la habilidad socioemocional que necesitan desarrollar sus estudiantes es la resiliencia; sin embargo, no se observó evidencia de cómo se estructuraba esto en los documentos currículo y ni tampoco acciones pedagógicas que se encaminara hacia ello.

Sin embargo, a pesar de que estos aprendizajes no han sido desarrollados en ninguna de las Instituciones Educativas, es importante reconocer que son valorados como necesarios para sus estudiantes por las características y desafíos que enfrentan en su territorio. Además, son un indicador de que, en mayor o menor nivel, las instituciones educativas reconocen que el Currículo Nacional tiene la característica de ser flexible (Duk y Loren, 2010) y que pueden ser autónomas en la decisión de aquellos aprendizajes que quieren priorizar.

Cabe destacar que, en la institución educativa de Pachacámac, por el énfasis que tienen en lograr identidad local, los procesos de diversificación curricular para identificar problemáticas u oportunidades locales y para definir necesidades de aprendizaje vinculados al territorio ha sido más profunda que en la institución educativa de SJL. En este aspecto, la institución educativa de Pachacámac, se acerca a la propuesta socioformativa en el que la escuela mira el contexto para definir retos de aprendizaje (Martínez et al., 2019)

Categoría: Trabajo docente solitario que no desarrolla competencias ni pensamiento complejo

En ninguna de las instituciones educativas se ha logrado instaurar un trabajo colaborativo entre docentes desde el cual compartan y dialoguen sobre cuestiones esenciales del CNEB (Minedu, 2016) y lo que ello implica para su práctica pedagógica, como es el desarrollo de competencias y del pensamiento complejo. Ello se ha evidenciado con fuerza en ambas instituciones educativas, puesto que los docentes no tenía claridad de que las experiencias de aprendizaje propuestas en la plataforma Aprendo en Casa tenían una lógica parecida a la de proyectos de aprendizaje que favorecía el trabajo interdisciplinariamente entre áreas curriculares. En cambio, la tendencia ha sido que cada docente ejecute la propuesta de Aprendo en Casa desde lo que les correspondía tradicionalmente, es decir, desde un trabajo solitario. Como explica Martínez et.al (2017), la fuerte instrumentalización con que han entrado los currículos basados en competencias en las escuelas de la región, ha limitado la reflexión autónoma de las escuelas sobre las implicancias de esto.

Sin embargo, sí se han encontrado diferencias en el trabajo colaborativo de los docentes de las dos instituciones educativas y en sus niveles de reflexión de su práctica. En la institución educativa de SJL que tiene 33 docentes en el nivel Secundaria, los docentes tienen un nivel pre-reflexivo de su práctica docente (Larravie, 2008). En las horas de trabajo colegiado los docentes se reúnen de acuerdo a los grados a los que enseñan. Sin embargo, parece que no es una práctica común. Al parecer, en algunos momentos, los docentes de áreas curriculares que se consideran más afines, coordinan cuestiones concretas, pero que carecen de fundamento pedagógico. Así, por ejemplo, para alentar a que los estudiantes hagan sus tareas, acuerdan simplificarlas, duplicándoles la nota para cada área curricular con la entrega una sola de estas. Podría decirse que los docentes han decidido aplicar lo que Díez-Palomar y Flecha (2010) llama curriculum de la felicidad y sociabilidad, que limita la educación de sus estudiantes a contenidos curriculares mínimos. Desde una mirada crítica de la práctica docente, se podría reconocer que estos son prejuicios que tienen los docentes hacia sus estudiantes por sus condiciones socioeconómicas o culturales, desde los que se considera que estos no podrán aspirar a un destino competitivo por las circunstancias desfavorables que viven.

En la institución educativa de Pachacámac, con una población total de 7 de docentes en el nivel Secundaria, han mostrado un nivel pedagógico de reflexión de su

práctica docente (Larravie, 2008), es decir, son capaces de evaluar y definir nuevas acciones para mejorar su práctica desde criterios pedagógicos. Respecto al trabajo colaborativo, los docentes parecen reflexionar sobre todo en torno a proyectos de aprendizaje interdisciplinarios para fortalecer la identidad local, el cual es uno de los fines educativos de la institución educativa. En estos suelen incluir a los docentes de Primaria que son los más antiguos en la institución educativa y pueden dar más información sobre cuestiones propias del territorio para incluirlos en los proyectos de aprendizaje. A pesar de que estos proyectos se realizan una o dos veces al año, se ha generado un ambiente de confianza en el que comparten saberes y año tras año evalúan si se lograron los fines esperando y siguen pensando cómo mejorar los proyectos para generar identidad local. Se ha reconocido el impulso y claridad de la directora de la institución educativa en torno a este fin y a los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios, lo cual también es reconocido como una cualidad de necesaria para la conformación de comunidades de práctica (Vaillant, 2019). Cabe señalar que el tener un claro norte educativo relacionado con la identidad local, puede haber influido en la mayor disposición que los docentes tienen para la reflexión de su práctica y aumenta las posibilidades de generar procesos de diversificación curricular cada vez más pertinentes a las necesidades educativas de los estudiantes respecto al territorio que habitan, disponiéndolos además a llegar a un nivel de reflexión crítica de su práctica docente (Larravie, 2008). Otro factor que puede influir es que, al ser pocos docentes, hay más posibilidades de generar cohesión en el grupo.

Categoría: Incomunicación con los estudiantes y familias de la institución educativa

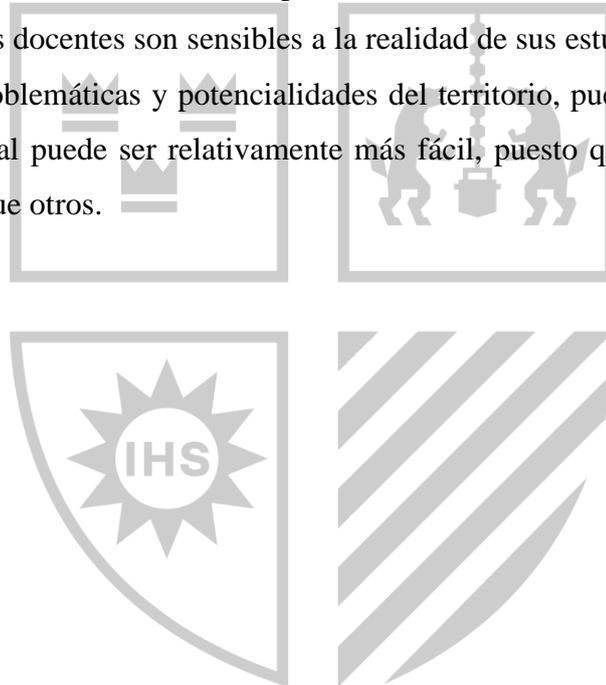
Los docentes no suelen tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes y padres de familia, y tampoco los valoran realmente como agentes activos para el cambio o transformación social (Lucio, 21018). Esto dificulta que los docentes obtengan información e identifiquen situaciones concretas que ocurren en el territorio que representen desafíos para sus estudiantes y considerarlos, así, en el proceso de diversificación y contextualización curricular. Sin embargo, a pesar de esto, se presentan diferencias en ambos colegios. La institución educativa de SJL tiene una valoración negativa tanto de los estudiantes como de los padres de familia. A los primeros se les caracteriza como personas que están en constante deficiencia, mientras que a los segundos se les juzga por la forma en la que conducen a sus familias. Los

docentes de la institución educativa de Pachacámac, en cambio, tienen una disposición comprensiva y empática hacia estos, los padres de familia y los consideran como aliados. Sin embargo, aún así, prevalece se les asigna un rol pasivo, en la que son los docentes quienes deciden qué enseñar a sus hijos. El rol de las familias en ambas instituciones educativas tienen un nivel de participación informativo (Amador y Girbes, 2016) y en ocasiones contributivo (Krichensky, 2006). Con esto se pierde una gran oportunidad de la escuela de conocer, a través de la perspectiva y conocimientos de los propios actores locales, las necesidades de aprendizaje respecto a los retos del territorio. Se pierde la oportunidad de conformar comunidades de aprendizajes con los estudiantes (Díaz, 2006; Sánchez y Rodríguez, 2011; Guzmán et.al. 2017), y con las familias (Azorín y Avellán, 2018). Para que ello sea posible, la participación de las familias debería estar en el nivel decisivo y educativo (Krichesky, 2006). Estos niveles deberían ser más consistentes en la institución educativa de Pachacámac, en donde hay un genuino interés por comprender los retos que se derivan de la relación de los estudiantes con su territorio para fortalecer la identidad local. Sin embargo, como señala (Amador y Girbes, 2016), para lograr esto, las docentes tendrían que desarrollar la inteligencia cultural para entablar una relación dialógica con las familias desde el respeto de la diversidad de capacidades que tienen las familias para aportar a los centros educativos. Mientras ello no ocurra, se reducen las posibilidades de que la escuela se abra a la comunidad (Trilla, 2004; Herrera, 2016).

Cabe señalar que en la institución educativa de SJL, en donde hay mayor diversidad por la cantidad de estudiantes (más de 1000) y por estrato económico de las familias (estrato bajo y medio bajo), la disposición de los docentes hacia los estudiantes y familias es desde el déficit y desde el juicio. Podría ser que las circunstancias que viven algunas familias, al estar en el estrato bajo, presenten problemáticas vinculadas con una pobreza más extrema, con la que los docentes no se sienten identificados y desde la cual juzgan negativamente las características y acciones de los actores que no pueden comprender o prefieren no involucrarse. Puede también que la cantidad de estudiantes de esta institución educativa, haga más notoria la heterogeneidad de circunstancias y se tienda más a la comparación entre lo que los docentes consideran que está bien y lo que está mal. Se tendría que profundizar en las causas del rechazo que tienen los docentes hacia las características de los actores educativos o locales, pero como señala Amador y Girbes (2016), es probable que esté relacionado con la falta de inteligencia cultural. En la institución educativa de Pachacámac, con población más

homogénea y poca población estudiantil (menos de 200 en el nivel Secundaria), los docentes muestran disposición a comprender empáticamente las circunstancias de los estudiantes y de las familias y no se han evidenciado juicios negativos hacia estos, si no explicaciones de sus actuaciones.

Murillo y Carrillo (2020), sostienen que la alta concentración de estudiantes de niveles socioeconómicos bajos y de baja diversidad en las escuelas periurbanas de Lima es un factor que influye negativamente en las posibilidades de aprendizaje de estos estudiantes. En vista que los mismos señalan que este fenómeno de segregación escolar, responde a cuestiones estructurales como la segregación residencial urbana, que no cambiarán a corto plazo, es importante rescatar las potencialidades de las instituciones educativas de poca diversidad de barrios periurbanos como las de Pachacámac. En esta se ha notado que los docentes son sensibles a la realidad de sus estudiantes y familias en la relación a las problemáticas y potencialidades del territorio, puesto que se esfuerzan en conocerla, lo cual puede ser relativamente más fácil, puesto que es un contexto de menor diversidad que otros.



## CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo general de este estudio, se ha logrado comprender y esbozar la configuración de la construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio, toda vez que se han identificado aspectos importantes que influyen en este proceso. Estos aspectos son la definición de una misión institucional vinculada al territorio; la comprensión y compromiso de los docentes y directivos frente a esa misión institucional; la identificación de desafíos propios del territorio que potencialmente se configuren como núcleos generadores de aprendizaje; los espacios para la reflexión entre docentes; la capacidad de los docentes de reflexionar críticamente sobre su propia práctica; la capacidad de los docentes de pensar de manera compleja (multi escalar y multidimensional) los desafíos que enfrentan sus estudiantes en el territorio y plantearles retos de aprendizaje complejos; la apertura dialógica hacia los actores educativos de la institución educativa (estudiantes y padres de familia). El estudio de los casos de las instituciones educativas seleccionadas para este estudio han permitido aclarar estos aspectos, toda vez que se manifestaron en estas en mayor o menor medida.

A continuación, se presentan las conclusiones de los objetivos específicos como síntesis de los hallazgos del estudio.

La institución educativa del distrito de Pachacámac es la que evidenció más potencialidades respecto a la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio. En esta se presentan las siguientes características:

- Los docentes asumen como norte educativo común el fortalecimiento de la identidad local - lo cual también figura como parte de la misión del Proyecto Educativo Institucional – sobre todo referido a territorio aledaño a la institución educativa (centros poblados). Esto les permite evaluar y reflexionar año a año el

logro de esa misión e identificar de manera más cada vez más compleja, las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en relación con el territorio.

- El liderazgo de la directora respecto al norte educativo de la institución educativa es reconocido por los docentes como un factor importante para la consolidación de este. Se resalta el impulso de la directora por que los docentes de distintas áreas curriculares y de los niveles de Primaria y Secundaria, de manera colaborativa, diseñen y lleven a cabo, por lo menos dos veces al año, proyectos de aprendizaje vinculados a la identidad local. Para ello, promueve espacios de trabajo colegiado entre docentes.
- Los docentes son capaces de reflexionar respecto a su práctica docente en aula desde criterios pedagógicos, y son capaces de identificar, a partir de ello, qué acciones pueden incorporar para mejorarla. El trabajo colaborativo entre docentes (7 docentes, aunque a veces invitan a algunos del nivel Primaria) parece ser más consistente y articulado cuando organizan proyectos de aprendizaje, los cuales se realizan una o dos veces al año para fortalecer la identidad local y evalúan los resultados de estos. Esta evaluación les permite reflexionar acerca de la efectividad de las estrategias empleadas, así como también profundizar y complejizar su comprensión sobre las implicancias de fortalecer la identidad local con la finalidad de definir estrategias más significativas para los estudiantes respecto a su territorio. Este trabajo colaborativo tiene algunas características propias de las comunidades de aprendizaje, como la confianza, el compartir saberes, evaluar el desempeño y buscar soluciones.
- Los docentes mostraron disposición empática y comprensiva de las decisiones y acciones de los estudiantes y familias. Suelen explicarlas haciendo referencia a las circunstancias concretas por las que estos atraviesan, sin por ello tener una actitud condescendiente. Es probable que ello esté relacionado con la poca diversidad poblacional (122 estudiantes y familias que pertenece al estrado económico el medio bajo) de la institución educativa, ya que resultaría más sencillo conocer con mayor detalle las circunstancias de estos que hacerlo en un contexto de gran diversidad.

La institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho es la que evidenció menos potencialidades respecto a la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio. En esta se presentan las siguientes características:

- Los aprendizajes vinculados al territorio que, declarativamente, han sido consignados en los documentos curriculares rectores de la Institución Educativa, tales como emprendimiento económico local o habilidades socioemocionales, no se evidencian en el discurso de los docentes. No hay profundización acerca de estos en ningún aspecto o nivel, por lo que, este aspecto de la diversificación curricular parece ser un proceso superficial en esta institución educativa, en la que los docentes no están involucrados.
- Los docentes no logran reflexionar respecto a su práctica desde criterios pedagógicos, si no que, desde criterios generados con base en sus conocimientos previos y a sus propias experiencias y saberes, partir de los cuales determinan si sus prácticas en aula son exitosas o no. Ello se evidencia también respecto a sus espacios de encuentro colegiados. Los acuerdos logrados en estos espacios que más resaltaron estuvieron referidos a simplificarle las tareas a los estudiantes para motivarlos a que las realicen y evitar que reprobren, ello acompañado de una mirada condescendiente hacia estos, sobre quienes tienen realmente expectativas bajas por las condiciones de vida duras que llevan.
- Los docentes evidencian una actitud constante de juicio negativo acerca de las características y decisiones de los estudiantes y padres de familia. Respecto a los primeros, se los caracteriza constantemente desde la deficiencia, y respecto a los segundos, se les juzga por la manera en que conducen a sus familias. Esta valoración, desde lo negativo, parecer ser una actitud de rechazo hacia una realidad altamente precaria y compleja de las familias, relacionadas con el nivel de pobreza que viven. Las acciones de las familias les resultarían ajenas y, por lo tanto, difíciles comprender y empatizar. No se ha evidenciado interés de los docentes por profundizar en la relación de los estudiantes con su territorio y de lo que pueden representar, para estos, retos de aprendizaje. En cambio, en su discurso constantemente se hace referencia a la idea que los estudiantes logren

entrar a la universidad para “ser mejor que papá o mamá”, a pesar de que más de la mitad de la población estudiantil de esta institución educativa no accede a la universidad. Esta dificultad para empatizar, puede estar asociada con la mayor diversidad que presenta esta institución educativa (mayor cantidad de estudiantes, dos estratos económicos, bajo y medio bajo) en comparación con la institución educativa de Pachacámac. Así, en contextos de mayor diversidad se hacen más evidentes las diferencias y más comunes las comparaciones maniqueas.

Respondiendo a los objetivos específicos de la investigación, a continuación se presenta los rasgos comunes de ambas instituciones educativas como resultado del contraste que se hace respecto a la manera en la que se manifiesta la construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio en estas.

- En ambas instituciones educativas se identificaron dos necesidades de aprendizaje vinculadas al territorio: el desarrollo habilidades socioemocionales y para el emprendimiento económico local. En el colegio de San Juan de Lurigancho, solo aparece de manera declarativa en el Proyecto Educativo Institucional y las docentes no han desarrollado un discurso elaborado sobre estos; mientras que en el de Pachacámac no figura en su Proyecto Educativo Institucional, pero los docentes los han identificado como necesarios debido a la reflexión constante que tienen en torno a la generación de la identidad local y sentido de pertenencia de sus estudiantes. A pesar de las diversas circunstancias de estos colegios, es importante reconocer que en estos contextos periurbanos, las instituciones educativas o sus docentes han considerado relevantes estos aprendizajes.
- En ambas instituciones educativas los profesores mantienen un trabajo solitario y no suelen estar al tanto de lo que desarrollan sus colegas de las otras áreas curriculares. No mostraron estar al tanto de que la propuesta de estas experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa se asemejaba mucho a los proyectos de aprendizaje que ellos entienden como proyectos interdisciplinarios. Ello evidencia que los docentes no consideran valioso abordar en su trabajo retos de aprendizaje de manera compleja, desde perspectivas distintas (multiescalar y

multidimensional). Mostraron preocupación, sobre todo, en aplicar las actividades de aprendizaje pautadas por esta propuesta.

- En ninguna institución educativa se logra concretar retos de aprendizaje vinculados al territorio que desarrollen competencias y pensamiento complejo, tal como lo plantea el CNEB (Minedu, 2017). Los docentes suelen iniciar las experiencias de aprendizaje desde de algún desafío del contexto inmediato de los estudiantes, tal como proponen las orientaciones del Ministerio de Educación, pero no logran propiciar análisis complejos y que promuevan actuaciones competentes en sus estudiantes para que respondan al desafío desde una ciudadanía activa, ética y responsable.
- Los docentes tienen dificultades en establecer relaciones entre lo local y global. Por ejemplo, los profesores de la institución educativa de Pachacámac, que quieren fortalecer la identidad local en el conjunto de centros poblados aledaños, la dimensionan como una unidad cerrada que no guardaría relación con circunstancias que ocurren en escalas más pequeñas, como las familias de la comunidad, o más grande como la región o el nivel nacional y global.
- Los docentes no logran mirar su rol educativo como favorecedores de la transformación social. Sobre todo la conciben como una oportunidad para dar soporte emocional a los estudiantes y en segundo lugar, como generadores de los aprendizajes prescritos en el CNEB (Minedu, 2017), desde una perspectiva de eficiencia técnico-pedagógica. La comprensión sobre actuación competente y desarrollo del pensamiento complejo propuesto en el CNEB (Minedu, 2017) es muy superficial. Ello puede ser resultado de las estrategias de implementación curricular en las que ha primado la instrumentalización del currículo en las instituciones educativas antes que favorecer espacios para reflexionar y comprender la finalidad social y educativa.
- En ninguna de las instituciones educativas se evidencia disposición de los docentes por entablar relaciones dialógicas con los estudiantes y padres de familia. No se evidencian diálogos horizontales desde los que se valore la

importancia de lo que cada uno de estos actores educativos, como sujetos activos, tienen que decir y aportar para lograr condiciones de vida mejores y más justa para ellos y para los demás. Así, dentro de la dinámica de aula, los docentes no retoman o profundizan en las experiencias, saberes u opiniones de sus estudiantes vinculadas a las situaciones comunes que viven en sus barrios o comunidades. No saben cómo abordar su bagaje social y cultural como una potencialidad para enfrentar los retos de aprendizaje y prefieren no profundizar en estos. Respecto a los padres de familia, se evidencia que depositan en estos un rol pasivo. Los consideran potenciales aliados en la medida en que puedan ser “concientizados” respecto a los fines educativos de la institución educativa. En la institución educativa de Pachacámac, que tiene por finalidad fortalecer la identidad local, los padres de familia no son consultados sobre los desafíos a enfrentar para lograrlo; en cambio, se les dice qué es lo que tienen que valorar de su territorio y que deben inculcar lo mismo a sus hijos. Esta disposición de los docentes cierra la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje con estudiantes y familias, y que la institución educativa se abra a la comunidad para dejar entrar a la cultura local y la realidad, en general, compleja, que se vive fuera de las paredes de esta.

## RECOMENDACIONES

A organismos o entidades público o privadas dedicadas a la investigación educativa, sobre todo en temáticas relacionadas a aprendizaje y currículo:

- Las investigaciones, a través de metodologías cualitativas, deben generar espacios de diálogo y reflexión para comprender las razones ideológicas, pedagógicas, administrativas que impiden a los docentes llevar a cabo procesos de diversificación curricular.
- Generar investigaciones que busquen potencialidades para el aprendizaje en instituciones educativas de baja diversidad en los estudiantil. La segregación escolar es un fenómeno valorado como algo negativo para el aprendizaje y la socialización, sobre todo para aquellas escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos vulnerables. Sin embargo, es una realidad que solo se podrá cambiar a largo plazo, pues obedecen a causas estructurales. Mientras tanto, sería provechoso no solo valorarla como una limitación, si no también como posibilidad.

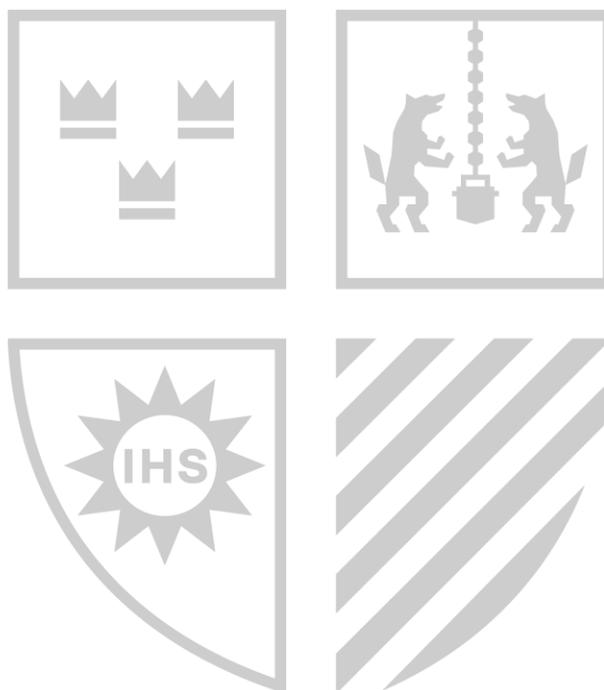
A las instituciones educativas de educación superior pedagógica, así como al rol supervisor del Ministerio de Educación:

- Velar por que se incluyan en los distintos programas o modalidades de la formación docente la perspectiva de la pedagogía crítica. Ello con la finalidad de que las y los docentes desarrollen la capacidad y disposición de comprender de manera compleja el contexto de sus estudiantes, con énfasis en el nivel

local, y ubiquen su rol docente, como transformadores sociales, en un contexto particular para la diversificación curricular.

A las instituciones educativas:

- Dar continuidad a la evaluación colaborativa del logro de aquellos objetivos de los Proyectos Educativos Institucionales que atiendan demandas educativas locales, en atención a la diversificación curricular; de manera que generen en los docentes y comunidad educativa un sentido de pertenencia y compromiso e innovación.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* 8. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/knowledge\\_compet\\_ibewpci\\_8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf)
- Álvarez, P., y Torras, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Revista Padres y Maestros*, (367) 6-10. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7115>
- Arias, J., Villasís, M., y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Azorín, C., y Arnaiz, P. (2018). Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2). Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7846/6859>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_pre41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_pre41.pdf)
- Barrenechea, M. (23 de julio 2020). La reactivación de las ollas comunes: la iniciativa para sobrevivir a la crisis económica por la pandemia. *Instituto de Estudios Peruanos*. Recuperado de <https://iep.org.pe/noticias/analisis-la-reactivacion-de-las-ollas-comunes-la-iniciativa-para-sobrevivir-a-la-crisis-economica-por-la-pandemia/>
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (211), 68-72. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/291335968\\_culturas\\_profesionales\\_en\\_la\\_ensenanza](https://www.researchgate.net/publication/291335968_culturas_profesionales_en_la_ensenanza)
- Caicedo, D., Simbaqueba, A., y Vaca, M. (2018). El aprendizaje dialógico y la inclusión. Un nuevo reto en la educación actual. En M. Gutiérrez y O. Bejarano (Eds.), *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente* (pp. 53-69). Bogotá: Universidad de La Salle. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181028111427/Educarparaael.pdf>
- Castro, M., y Riofrío, G. (1996). La regularización de las barriadas: el caso de Villa El Salvador (Perú). En A. Azuela y F. Tomas (Eds.), *El acceso de los pobres al suelo urbano* (pp. 45-88). Ciudad de México: Centro de Estudios Mexicanos y

- Centroamericanos. Recuperado de <https://books.openedition.org/cemca/922?lang=es>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación Cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Chiroque, S. (2015). Organización de los docentes y recreación del saber. *Revista Educación Y Ciudad*, (29), 49-60. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/4>
- Coleman, J. (1966). Equality of Educational Opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020486680060504>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39. Recuperado de <https://pasiony tinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion-3b3n-escolar.pdf>
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-11. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2014). *Marco de referencia común sobre gestión educativa descentralizada territorio y enfoque territorial*. Lima: Autor. Recuperado de <https://www.edugestores.pe/docs/marco-de-referencia-comun-sobre-gestion-educativa-descentralizada-territorio-y-enfoque-territorial/>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Nacional Educativo 2036*. Lima: Autor. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Córdova, H. (2017). Vulnerabilidad de los asentamientos de la periferia de Lima Metropolitana frente al cambio climático. *Re-conociendo las geografías de América Latina y el Caribe*, (209-233) Recuperado de <https://ciga.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/03/Art%C3%ADculo-Dr.-C%C3%B3rdova.pdf>
- Dammert, M, Robert, J., y Vega Centeno, P. (2017). El hábitat popular hoy en las ciudades peruanas. Una contribución a los estudios urbanos en el Perú. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 46(3), 405-412. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12656636001>
- Del cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2011). *Investigación Fundamentos y Metodología*. México: Pearson.
- Delabra, B., y Romero, E. (2021). Una aproximación histórica a las aportaciones del paradigma sociocultural a la psicología educativa. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1), 122-143. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol24num1/Vol24No1Art6.pdf>
- Deroncele, A., Gross, R., y Medina, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *universidad y sociedad*. 13(3), 172-188. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202021000300172&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202021000300172&lng=es&nrm=iso)
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Domingo, A., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41100>
- Duk, C., y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.html>
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design Evaluation of School Programs*. New Jersey: Prentice Hall. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books/about/The\\_Educational\\_Imagination.html?id=W0wmAQAIAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/The_Educational_Imagination.html?id=W0wmAQAIAAJ&redir_esc=y)
- Espinoza, A., y Fort, R. (2017). Desarrollo urbano sin planificación territorial: La calidad de la inversión pública en los barrios vulnerables de Lima. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/wpcontent/uploads/DICalidadInversionPublica\\_enprensa.pdf](http://www.grade.org.pe/wpcontent/uploads/DICalidadInversionPublica_enprensa.pdf)
- Farnworth, V., Kleanthous I., y Wenger, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a conversation with Etienne Wenger. *British Journal of educational studies*, p.139-160. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Barcelona: Springer. Recuperado de [https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/downloads/13\\_INCLUDED\\_Book\\_on\\_SEA.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/downloads/13_INCLUDED_Book_on_SEA.pdf)
- Flecha, J., y Puigvert, L. (2002). La comunidad de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación. Rexe: Revista de estudios y experiencias educativas*, 1(1) 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Flecha, R., y Álvarez, P. (2016). Comunidades de aprendizaje. *Padres y Maestros*, 367 (5) 1. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7114/6947>
- Flores, Y. y Minor, J. (2018). El currículo nulo en la Asignatura de Orientación Educativa que se imparte en el Plantel 04 del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala. *Debates en Evaluación y Currículum*. 3 (3). Recuperado de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E022.pdf>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/FULLAN%20Michael%20y%20Hargreaves%20%2C%20La%20Escuela%20que%20Queremos.pdf>
- García, J. (2016). *Propuesta para el despliegue de competencias genéricas y su integración con el diseño de actividades de Aprendizaje Basado en Proyectos. Caso de las ingenierías del software y computadores* (Tesis doctoral).

- Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de [http://oa.upm.es/48852/1/JAVIER\\_GARCIA\\_MARTIN\\_1.pdf](http://oa.upm.es/48852/1/JAVIER_GARCIA_MARTIN_1.pdf)
- Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de [https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS\\_DEFINITIVA1.pdf](https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DEFINITIVA1.pdf)
- González, N., Eguren, M., y De Belaúnde, C. (2017). *Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/877/2/Gonzalez\\_Eguren\\_Belaunde\\_Desde\\_el\\_Aula.pdf](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/877/2/Gonzalez_Eguren_Belaunde_Desde_el_Aula.pdf)
- Guadalupe, C. (2015) La construcción de la ciudadanía en el medio escolar: resultado de una investigación exploratorio. Lima. Universidad Pacífico. Recuperado de <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/971/DI1.pdf?sequence=6>
- Guzmán, C., Juárez, L., Vásquez, J., Hernández, J., y Vázquez, J. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19 (33), 334-356. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395383>
- Herrera, J. (2016). La relación escuela – comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana*, 9(1), 11-33. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3600>
- Infante, M., Silva, X., y Perera, I. (2021). La reflexión y el espíritu crítico como premisas para la transformación de la práctica educacional. *Maestro Y Sociedad*, 18(4), 1259-1270. Recuperado a partir de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5412>
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI). (2020). *Planos estratificados de Lima Metropolitana a Nivel de Manzana 2020, según ingreso per cápita del hogar*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1744/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1744/libro.pdf)
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>
- Lamas, P., y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5680/7142>
- Lamer, J. (2015, enero 06). Project-Based Learning vs. Problem-Based Learning vs. X-BL [Publicación de Blog]. Recuperado de <https://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- Larivee, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/14623940802207451?scroll=top>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>

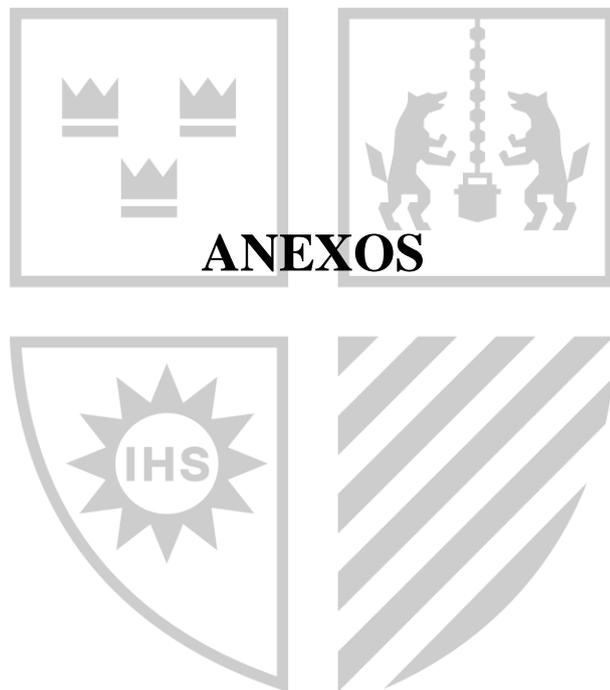
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista Educación*, (4), 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Lucio, R. (2018). *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/335455>
- Lucio, R., y Cortez, A. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. Páez, G. Rondón y J. Trejo (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 24-53). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)
- Malagón, R., y Rincón, H. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. Páez, G. Rondón y J. Trejo (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 107-127). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)
- Marchioni, M. (2013). Espacio, territorio y procesos comunitarios. *Espacios Transnacionales*, 1(1), 92-100. Recuperado de <http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2014/10/9-Espacioyterritorio1.pdf>
- Martínez-Rizo, F. (2018). La preocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes*, 20(2), 17-27. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/fuente/20/20.2.1\\_Martinez.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/20/20.2.1_Martinez.pdf)
- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017) Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17(73), 79-96. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100079](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079)
- Martínez, J., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 10(18), 43-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521658238004/html/index.html>
- Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de educación*, 76. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2847>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/231401/195131>
- Medina, P. y Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1884>
- Mendoza, R. (2016). Rol de la familia en la participación protagónica de las y los adolescentes: el caso de adolescentes representantes de organizaciones infantiles en el Perú (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5960>
- Merino, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.

- Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A>
- Mesa, M. (2019). La educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 8(1), 7-11. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/905/485>
- Minedu. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: Autor. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Minedu. (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Autor. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Minedu. (2019). *Diseño Curricular Básico de Formación Inicial Docente*. Lima. Minedu. Recuperado de <https://12ape.org/wp2/wp-content/uploads/2019/07/Dise%C3%B1o-Curricular-B%C3%A1sico-Nacional-2019-Educaci%C3%B3n-Inicial.pdf>
- Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento. (2012). Situación de los barrios Urbano Marginales en el Perú 2012. Lima: Autor. Recuperado de <https://www3.vivienda.gob.pe/dgprvu/docs/Estudios/08%20Situaci%C3%B3n%20BUM%20en%20el%20Per%C3%BA%202012%20-%20da%20Aprox.pdf>
- Mineduc. (2017). *Orientación para implementación de escuela abierta a la comunidad*. Recuperado de <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Orientaciones-Escuela-Abierta.pdf>
- Morales, R. (2018). Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido. En R. Páez, G. Rondón y J. Trejo (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 90-106). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)
- Murillo, J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un método de análisis utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55149101003.pdf>
- Murillo, J., y Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista peruana de investigación educativa*. 12, 7-32. Recuperado de <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/130/202>
- Ñope, M. (2019). *Planteamiento estratégico para organizaciones comunitarias de agua potable en zonas periurbanas sin servicio público*. Tesis de Maestría. Universidad Cayetano Heredia. Recuperado de [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7349/Planeamiento\\_NopeCueva\\_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7349/Planeamiento_NopeCueva_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Observatorio de innovación educativa del tecnológico de Monterrey (2016) *Aprendizaje Basado en Retos. Edu Trends*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Operti, R. (2017). 15 claves de Análisis para Apuntalar la Agencia Educativa 2030. Lima: OIE. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5591>
- Organización de Naciones Unidas. (7 de setiembre 2017). ONU Habitat por un mejor futuro urb Principios de planificación de barrios. Recuperado de <https://onuhabitat.org.mx/index.php/principios-de-planificacion-de-barrios>

- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95022017000100037](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037)
- Palechor, E., Mera, P., y Zúñiga, C. (2016). Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada. *Plumilla educativa*. 18(2), 53–78. Recuperado de <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1957.2016>
- Parrilla, A., Sierra, S., y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 22(2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66362>
- Pérez, L., y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Revista de Educación Alteridad*. 12(2), 175-188. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751871004/467751871004.pdf>
- Pérez, A., Soto, E., y Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ciudad de México: GRAÓ. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar>
- PeruEduca. (31 de agosto de 2020). *Diversificación de las experiencias de aprendizaje*. (archivo de video). Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ekvFmkjc50s>
- Pimentel, N. (2017). Periurbanización y diferenciación en el mercado de suelo urbano en Carabayllo. *Investigaciones sociales* 21(38) 287-298. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/14233/12520>
- Portilla, E. (2013). *Los comedores populares de Lima como espacios de negociación*. (Tesis de maestría). Universidad pontificia Católica del Perú. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5201/PORTILLA\\_SALAZAR\\_ELSA\\_LILIANA\\_COMEDORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5201/PORTILLA_SALAZAR_ELSA_LILIANA_COMEDORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Prince, M., y Felder, R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, 36(5), 14-20. Recuperado de [https://www.pfw.edu/offices/celt/pdfs/Inductive\(JCST\).pdf](https://www.pfw.edu/offices/celt/pdfs/Inductive(JCST).pdf)
- Ruiz, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Sánchez, J. (2014). Paradigmas de investigación cualitativa. *Revista Entelequia*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/257842598\\_Paradigmas\\_de\\_Investigacion\\_Educativa\\_Paradigms\\_on\\_Educational\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_Paradigms_on_Educational_Research)
- Sánchez, I., y Rodríguez, W. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista de Educación de Educación de Puerto Rico*, 44(1), 113-132. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16563>
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D., y Aristisabal, L. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia

- en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*, 39(10), 1-41. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores.
- Sgró, M. (18 de junio de 2019). La Justicia social como problema político-pedagógico. *Revista De Educación Espacios en blanco*. 2(29), 321. Recuperado de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/366/328>
- Shon, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en los profesionales*. Barcelona Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Supo, J. (2013). Cómo validar un instrumento – La guía para validar un instrumento en 10 pasos. Biblioteca Nacional del Perú.
- Reynaldo, C. (2009). *Soberanía y Seguridad Alimentaria y Nutricional en Territorios Sociales. Santiago de Chile*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-as443s.pdf>
- Rosas, R., y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf>
- Rowe, C., y Klein, S. (2007). *A Study of Challenge-based Learning Techniques in an Introduction to Engineering Course*. Honolulu: ASEE PEER. Recuperado de <https://peer.asee.org/a-study-of-challenge-based-learning-techniques-in-an-introduction-to-engineering-course>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/260/222>
- Tapia, M. (2018). Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Manual\\_Peru\\_para\\_web.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual_Peru_para_web.pdf)
- Terigi, F. (1999). *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Terigi\\_1\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf)
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctico y evaluación*. Bogotá: Editorial ECOE. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319310793\\_Formacion\\_integral\\_y\\_competencias\\_Pensamiento\\_complejo\\_curriculo\\_didactica\\_y\\_evaluacion](https://www.researchgate.net/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion)
- Torres, R. (2021). *Geografía de la educación para una enseñanza situada experimentación pedagógica con terceros años medios de escuelas municipales de san Antonio, Chile*. (tesis doctoral) Universidad de Chile.
- Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, (228), 305-324. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Jaume\\_Trilla/publication/39209050\\_Los\\_alrededores\\_de\\_la\\_escuela/links/56866e7008ae1e63f1f57b77/Los-alrededores-de-la-escuela.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jaume_Trilla/publication/39209050_Los_alrededores_de_la_escuela/links/56866e7008ae1e63f1f57b77/Los-alrededores-de-la-escuela.pdf)
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, (60), 5-13. Recuperado de

- <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-esenarios-denise-vaillant.pdf>
- Valls, R.; Buslón, N., y López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Revista Padres y Maestros* (367), 17-21. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7117>
- Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo 4*. París. Recuperado de <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2017/07/Educaci%C3%B3n-2030.-Declaraci%C3%B3n-de-Incheon.pdf>
- Unesco. (2017a). La formación inicial docente para la ciudadanía en América Latina. Orealc-unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf>
- Unesco. (2017b). Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el período 2011-2015. Lima: Autor. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260916>
- Unesco. (2020). Educación para la ciudadanía mundial. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- Unesco. (06 de mayo 2020). Proyectos de aprendizaje a distancia ¿son viables? [webinar]. Unesco Perú recuperado de <https://es.unesco.org/news/proyectos-aprendizaje-distancia-son-viables-webinar>
- Universidad Internacional de Valencia. (21 de abril 2015). El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto. Recuperado de <https://www.universidadviu.com/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto/>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, (60), 5-13. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-esenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 3(1), 87-106. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/330189407\\_Directivos\\_y\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_docente\\_un\\_campo\\_en\\_construccion\\_Directors\\_and\\_teacher\\_learning\\_communities\\_a\\_field\\_under\\_construction](https://www.researchgate.net/publication/330189407_Directivos_y_comunidades_de_aprendizaje_docente_un_campo_en_construccion_Directors_and_teacher_learning_communities_a_field_under_construction)
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vezub, L. (2019). *Políticas de desarrollo profesional de la docencia: la formación continua. Módulo del Programa de Formación en Políticas Docentes*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.



## ANEXO N° 1: Matriz de indicadores de instrumentos

**Título de la tesis: Construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio en el VII ciclo de la educación básica secundaria.**

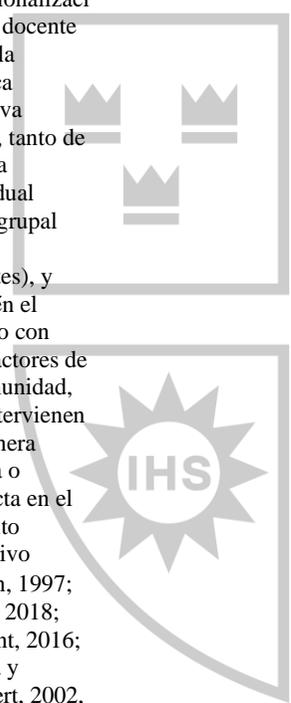
Problemas	Objetivos	Variable Categoría	Definición conceptual	Dimensiones Subcategorías	Definición conceptual	Indicadores	Lista de Cojejo	Guía de entrevista semiestructurada para docentes- 1	Guía de entrevista semiestructurada para docentes- 2
<p><b>Problema general</b> ¿cómo se configura la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis de casos de dos IIEE en zonas periurbanas de distintos contextos sociodemográficos</p>	<p><b>Objetivo general</b> Comprender la configuración de la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis de casos de dos IIEE en zonas periurbanas de distintos contextos sociodemográficos</p> <p><b>Objetivos específicos</b> Describir cómo se configura la construcción colaborativa</p>	Retos de aprendizaje vinculados al territorio	Son desafíos que se han definido desde las problemáticas relevantes al entorno barrial o local de los estudiantes, los cuales son asumidos por estos y les moviliza a analizarlos de manera compleja, desarrollando así sus competencias para plantear posibles soluciones o actuaciones que les hagan frente, haciendo uso de los	Diversificación curricular a nivel institucional y de aula (Díaz Barriga, 2006; Connell, 2009; Stone, 2009)	Es el proceso en el que los docentes de una institución educativa, teniendo como criterio la generación de un currículo justo, identifican aquellas temáticas que resultan de interés para los estudiantes y les permiten desarrollar procesos de aprendizaje complejos vinculados a su territorio. Estos se evidencian	Define las problemáticas y potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.  Define aprendizajes relevantes en base a esas problemáticas y potencialidades del territorio	Proyecto Educativo Institucional Se definen las problemáticas y potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.  PCI: Se definen aprendizajes en base a las problemáticas y potencialidades del territorio	¿Cuáles son las oportunidades que ofrece el barrio o distrito para el desarrollo de los estudiantes? ¿Cuáles son las problemáticas del barrio o distrito que afectan el desarrollo de los estudiantes?  ¿Qué aprendizajes considera relevante que los estudiantes logren en base a estas oportunidades y problemáticas del barrio o distrito? ¿Por qué?	

<p>docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis del caso de una institución educativa periurbana situada en San Juan de Lurigancho</p> <p>Describir cómo se configura la construcción colaborativa docente de retos de aprendizajes vinculados al territorio desde el análisis del caso de una institución educativa periurbana situada en Pachacámac</p> <p>Contrastar las configuraciones de la</p>	<p>elementos y recursos con los que cuenta para actuar con idoneidad. Ello un implica trabajo de diversificación curricular a nivel de institución educativa y de aula en el que se define qué aprendizajes son relevantes para los estudiantes que atiende y cómo deberían ser enseñados, todo lo cual se manifiesta de manera coherente en el diseño curricular institucional y en las planificaciones</p>	<p>tanto en los documentos curriculares de la IE y de los docentes, como en sus prácticas pedagógicas.</p>	<p>Articula los aprendizajes relevantes con las actividades de aprendizaje a desarrollarse.</p>	<p>Proyecto Curricular Institucional</p> <p>Los aprendizajes relevantes se mencionan en relación a las actividades de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo del año escolar.</p> <p>Unidad didáctica:</p> <p>Se evidencia que los aprendizajes relevantes del Proyecto Curricular Institucional se abordan en el planteamiento de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica</p>	<p>¿De qué manera se hace evidente el desarrollo de estos aprendizajes en su unidad didáctica y sesiones?</p> <p>¿cómo relaciona las propuestas de situaciones significativas y retos de AeC con los aprendizajes relevantes identificados en las unidades didácticas?</p>
--	--	--	---	---	--

<p>construcción colaborativa docente de retos de aprendizaje vinculados al territorio a fin de identificar los rasgos comunes y singulares de los casos analizados</p>	<p>del docente (Díaz Barriga, 2006; Connell, 2009; Stone, 2009; Tobón, 2013).</p>	<p>Actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo (Tobón, 2013)</p>	<p>Son propuestas elaboradas por el docente que llevan a los estudiantes a vivir una experiencia de aprendizaje que le permite analizar la realidad de manera sistémica y realizar actuaciones competentes, con idoneidad y ética frente a algún problema del contexto.</p>	<p>Se destaca un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.</p>	<p>Unidad didáctica Consigna claramente un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.</p>	<p>¿Cómo logra darse cuenta de que el estudiante logra asumir el reto como suyo? ¿Qué factores considera que son importantes para que ello suceda?</p>
			<p>Las actividades de aprendizaje favorecen el análisis de distintas dimensiones, desde distintas perspectivas relacionadas a la realidad que aborda el reto de aprendizaje.</p>	<p>Las actividades de aprendizaje favorecen el análisis de distintas dimensiones, desde distintas perspectivas relacionadas a la realidad que aborda el reto de aprendizaje.</p>	<p>Sesiones de aprendizaje:  Se consignan actividades de aprendizaje que invitan a los estudiantes a analizar su realidad barrial o distrital relacionadas al reto de aprendizaje desde distintas dimensiones y perspectivas.</p>	<p>¿qué elementos de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje contribuyen al desarrollo del pensamiento complejo para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio? ¿Por qué?</p>
				<p>Las actividades de estudiantes favorecen el desempeño de actuaciones competentes que responden al reto de</p>	<p>Se consignan actividades para que los estudiantes evalúen el uso de recursos o elementos con los que</p>	<p>¿Qué elementos de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje contribuyen al desarrollo de competencias</p>

				aprendizaje vinculado al territorio de la unidad didáctica.	disponen, propios de su realidad, para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio.	necesarias para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio? ¿Por qué?
					Se consignan actividades para que el estudiante proponga formas de responder al reto planteado.	
					Se consignan actividades para que los estudiantes evidencien las actuaciones competentes que responden al reto de la unidad didáctica.	
Construcción colaborativa docente	Es un proceso que se lleva a cabo con la finalidad de definir y promover aquellos aprendizajes pertinentes y contextualizados a la realidad de los	Reflexión crítica de la práctica docente (Schon, 1997; Lucio, 2018)	Es la reflexión que el docente hace sobre su práctica en la que se reconoce como sujeto histórico y su rol como actor social dentro de un contexto determinado con la finalidad	<b>Conocimiento en la acción:</b> Expresa su rol como actor educativo y como actor social para el logro de aprendizajes que favorezcan la transformación		¿Cuál considera que es su rol frente a los desafíos que vivencian sus estudiantes en el barrio o distrito? ¿cómo se siente respecto a ese rol?

estudiantes. Se da en el marco de una cultura organizacional colaborativa, que por un lado fomenta la profesionalización del docente desde la práctica reflexiva crítica, tanto de manera individual como grupal (entre docentes), y también el dialogo con otros actores de la comunidad, que intervienen de manera directa o indirecta en el contexto educativo (Schon, 1997; Lucio, 2018; Vaillant, 2016; Flecha y Puigvert, 2002, Trilla 2004).



de llevar a cabo aprendizajes que apunten a la transformación social, para lo cual revisa sus conocimientos, habilidades valores, actitudes y emociones en distintos momentos de su práctica docente. desarrollando así nuevo conocimiento que aporta a su profesionalización.

social (discurso valores, actitudes, emociones).

**Reflexión en y durante la acción:**

Indica qué elementos de su práctica docente en aula (desarrollo de las actividades de aprendizaje) están favoreciendo o no el logro de esos aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social.

**Reflexión sobre la acción:**

Explica los cambios que puede hacer en su práctica docente para favorecer que los estudiantes logren esos aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social.

¿qué situaciones le indican que los estudiantes están logrando o no los aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social?  
¿cómo se siente frente a ello?

¿Qué cree que puede cambiar en su práctica docente para favorecer el logro de esos aprendizajes?

¿Qué desafíos se le presentan para ello?  
¿cómo se siente al respecto?

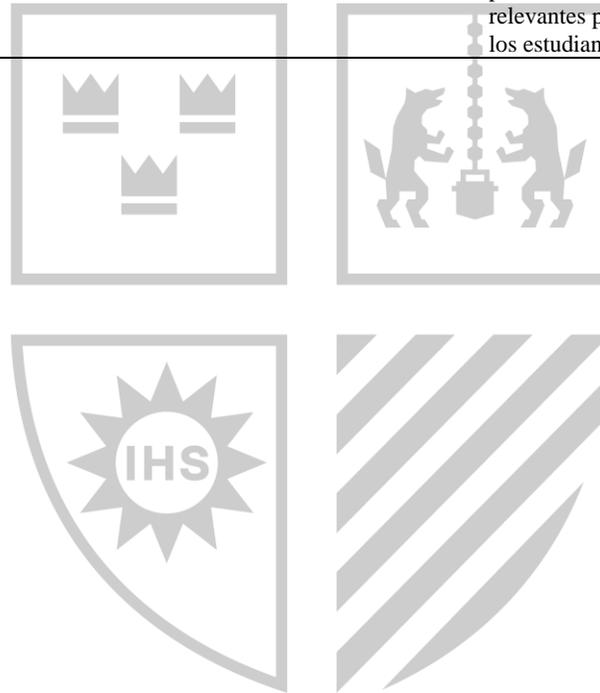
		<p>Define cuáles son los desafíos que se le presentan como docente para lograr esos cambios.</p>	<p>¿De qué manera las conversaciones entre colegias en espacios colegiados ayudan a definir cómo promover los aprendizajes relevantes para los estudiantes que apunten a la transformación social?</p>
<p>Cultura colaborativa docente (Vaillant, 2016; Flecha y Puigvert, 2002, Trilla, 2004)</p>	<p>Se refiere a las condiciones institucionales para favorecer el diálogo y trabajo colaborativo entre los docentes, y entre éstos y otros actores de la comunidad, con la finalidad de definir y promover aprendizajes relevantes para los estudiantes, pertinentes a su realidad.</p>	<p>Expresa actitudes y emociones frente a esos desafíos.</p>	<p>¿Cuál es su valoración respecto al aporte de otros actores educativos en la</p>
	<p>Explica que en los espacios colegiados los docentes conversan y consensuan sobre cómo las oportunidades o problemáticas del barrio o distrito se pueden convertir en oportunidades para favorecer aprendizajes relevantes que apunten a la transformación social.</p>	<p>Expresa la valoración que tiene respecto al involucramiento o diálogo con otros actores</p>	<p>¿Cuál es su valoración respecto al aporte de otros actores educativos en la</p>

---

educativos para  
conocer las  
oportunidades y  
problemáticas  
del territorio y  
definir  
aprendizajes  
pertinentes y  
relevantes para  
los estudiantes.

---

tarea de definir  
y promover  
aprendizajes  
relevantes para  
los estudiantes  
que apunten a  
la  
transformación  
social?



## ANEXO N° 2: Diseño Entrevista 1

### DISEÑO DEL INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES - 1

**FUENTE:** Docente de 5to de Secundaria  
**DURACIÓN:** 60 minutos.  
**PROPÓSITO:** Recoger información sobre la percepción que tienen los docentes respecto a los aprendizajes vinculados al territorio  
 Recoger información sobre las percepciones que tiene el docente respecto al aporte de colegas y actores educativos para definir aprendizajes relevantes para los estudiantes.  
**VALIDACIÓN:** El instrumento será validado mediante juicio de experto, valorando sus indicadores y preguntas.  
**CATEGORÍAS:** Retos de aprendizaje vinculados al territorio, Construcción colaborativa docente  
**Investigador** : Natalia Claro Espejo  
**Asesor** : Patricia Medina Zuta

#### MATRIZ DEL INSTRUMENTO

Categoría: Retos de aprendizaje vinculados al territorio		
Subcategorías	Indicadores	Preguntas
Diversificación curricular a nivel institucional y de aula	Define las problemáticas y potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.	¿Cuáles son las oportunidades que ofrece el barrio o distrito para el desarrollo de los estudiantes? ¿Cuáles son las problemáticas del barrio o distrito que afectan el desarrollo de los estudiantes?
	Define aprendizajes en base a esas problemáticas y potencialidades del territorio	¿Qué aprendizajes considera relevante que los estudiantes logren en base a estas oportunidades y problemáticas del barrio o distrito? ¿Por qué?
	Articula los aprendizajes relevantes con las actividades de aprendizaje a desarrollarse.	¿De qué manera se hace evidente el desarrollo de estos aprendizajes en su unidad didáctica y sesiones? ¿cómo relaciona las propuestas de situaciones significativas y retos de AeC con los aprendizajes relevantes identificados en la IE en las unidades didácticas?
	Se destaca un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.	Unidad didáctica Consigna claramente un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.
Categoría: Construcción colaborativa docente		
Subcategorías	Indicadores	Preguntas
Reflexión crítica de la práctica docente	Expresa su rol como actor educativo y como actor social para el logro de aprendizajes que favorezcan la transformación social (valores, actitudes, emociones).	¿Cuál considera que es su rol frente a los desafíos que vivencian sus estudiantes en el barrio o distrito? ¿cómo se siente respecto a ese rol?
Cultura colaborativa docente	Explica que en los espacios colegiados los docentes conversan y consensuan sobre cómo las oportunidades o problemáticas del barrio o distrito se pueden convertir oportunidades para favorecer aprendizajes relevantes que apunten a la transformación social.	¿De qué manera las conversaciones entre colegas en espacios colegiados ayudan a definir cómo promover los aprendizajes relevantes para los estudiantes que apunten a la transformación social?
	Expresa la valoración que tiene respecto al involucramiento y diálogo con otros actores educativos para conocer las oportunidades y problemáticas del territorio y definir aprendizajes pertinentes y relevantes para los estudiantes.	¿Cuál es su valoración respecto al aporte de otros actores educativos en la tarea de definir y promover aprendizajes relevantes para los estudiantes que apunten a la transformación social?

---

## GUÍA DE INSTRUMENTO – 1

FECHA:.....

CONDUCTOR: .....

HORA: .....

ENTREVISTADO: .....

---

1. INTRODUCCIÓN: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.

---

2. ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD: ¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Iniciemos...

---

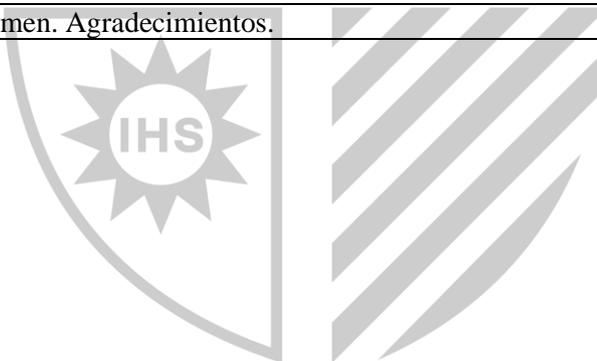
3. Preguntas para la entrevista semiestructurada:

1. ¿Cuáles son las oportunidades que ofrece el barrio o distrito para el desarrollo de los estudiantes?
2. ¿Cuáles son las problemáticas del barrio o distrito que afectan el desarrollo de los estudiantes?
3. ¿Qué aprendizajes considera relevante que los estudiantes logren en base a estas oportunidades y problemáticas del barrio o distrito? ¿Por qué?
4. ¿De qué manera se hace evidente el desarrollo de estos aprendizajes en su unidad didáctica y sesiones?
5. ¿cómo relaciona las propuestas de situaciones significativas y retos de AeC con los aprendizajes relevantes identificados en la IE en las unidades didácticas?
6. ¿Cuál considera que es su rol frente a los desafíos que vivencian sus estudiantes en el barrio o distrito? ¿cómo se siente respecto a ese rol?
7. ¿De qué manera las conversaciones entre colegas en espacios colegiados ayudan a definir cómo promover los aprendizajes relevantes para los estudiantes que apunten a la transformación social?
8. ¿Cuál es su valoración respecto al aporte de otros actores educativos en la tarea de definir y promover aprendizajes relevantes para los estudiantes que apunten a la transformación social?

---

4. CLAUSURA: Resumen. Agradecimientos.

---



## ANEXO N° 3: Diseño Entrevista 2

### DISEÑO DEL INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES - 2

FUENTE: Docente de 5to de Secundaria  
 DURACIÓN: 60 minutos.  
 PROPÓSITO: Recoger información sobre las reflexiones docentes respecto a la ejecución de actividades aprendizaje para lograr los aprendizajes vinculados al territorio  
 VALIDACIÓN: El instrumento será validado mediante juicio de experto, valorando sus indicadores y preguntas.  
 CATEGORÍAS: Retos de aprendizaje vinculados al territorio, Construcción colaborativa docente  
 Investigador : Natalia Claro Espejo  
 Asesor : Patricia Medina Zuta

#### MATRIZ DEL INSTRUMENTO

Categoría: Retos de aprendizaje vinculados al territorio		
Subcategorías	Indicadores	Preguntas
Actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo	Se destaca un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCL.	¿Cómo logra darse cuenta de que el estudiante logra asumir el reto como suyo? ¿Qué factores considera que son importantes para que ello suceda?
	Las actividades de aprendizaje favorecen el análisis de distintas dimensiones, desde distintas perspectivas relacionadas a la realidad que aborda el reto de aprendizaje.	¿qué elementos de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje contribuyen al desarrollo del pensamiento complejo para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio? ¿Por qué?
	Las actividades de estudiantes favorecen el desempeño de actuaciones competentes que responden al reto de aprendizaje vinculado al territorio de la unidad didáctica	¿Qué elementos de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje contribuyen al desarrollo de competencias necesarias para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio? ¿Por qué?
Categoría: Construcción colaborativa docente		
Subcategorías	Indicadores	Preguntas
Reflexión crítica de la práctica docente	<i>Reflexión en y durante la acción:</i> Indica qué elementos de su práctica docente en aula (desarrollo de las actividades de aprendizaje) están favoreciendo o no el logro de esos aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social.	¿qué situaciones le indican que los estudiantes están logrando o no los aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social? ¿cómo se siente frente a ello?
	<i>Reflexión sobre la acción:</i> Explica los cambios que puede hacer en su práctica docente para favorecer que los estudiantes logren esos aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social.	¿Qué cree que puede cambiar en su práctica docente para favorecer el logro de esos aprendizajes? ¿Qué desafíos se le presentan para ello? ¿cómo se siente al respecto?
	Define cuáles son los desafíos que se le presentan como docente para lograr esos cambios.	
	Expresa actitudes y emociones frente a esos desafíos.	

---

## GUÍA DE INSTRUMENTO – 2

FECHA:.....

CONDUCTOR: .....

HORA: .....

ENTREVISTADO: .....

---

1. INTRODUCCIÓN: Explicación, finalidad, procedimiento, presentación mutua.

---

2. ESTABLECIMIENTO DE AFINIDAD: ¿Cómo se encuentra hoy día? ¿Se siente cómodo en este ambiente? Iniciemos...

---

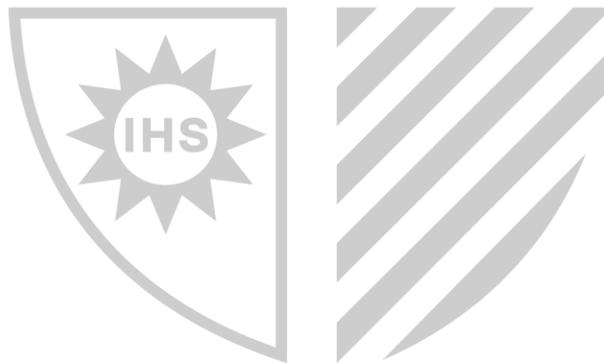
3. Preguntas para la entrevista semiestructurada:

1. ¿Cómo logra darse cuenta de que el estudiante logra asumir el reto como suyo? ¿Qué factores considera que son importantes para que ello suceda?
2. ¿qué elementos de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje contribuyen al desarrollo del pensamiento complejo para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio? ¿Por qué?
3. ¿qué situaciones le indican que los estudiantes están logrando o no los aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social? ¿cómo se siente frente a ello?
4. ¿Qué cree que puede cambiar en su práctica docente para favorecer el logro de esos aprendizajes?
5. ¿Qué desafíos se le presentan para ello? ¿cómo se siente al respecto?

---

4. CLAUSURA: Resumen. Agradecimientos.

---



## ANEXO N° 4: Diseño de lista de cotejo

**FUENTE:** Docente de 5to de Secundaria  
**DURACIÓN:** 60 minutos.  
**PROPÓSITO:** Recoger información de diversos documentos curriculares de la IE y docentes respecto a la definición y planificación de aprendizajes vinculados al territorio  
**VALIDACIÓN:** El instrumento será validado mediante juicio de experto, valorando sus indicadores y preguntas.  
**CATEGORÍAS:** Retos de aprendizaje vinculados al territorio, Construcción colaborativa docente  
**Investigador :** Natalia Claro Espejo  
**Asesor :** Patricia Medina Zuta

### MATRIZ DEL INSTRUMENTO

Categoría: Retos de aprendizaje vinculados al territorio

Subcategorías	Indicadores	ITEMS
Diversificación curricular a nivel institucional y de aula	Define las problemáticas y potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.	<p>Proyecto Educativo Institucional</p> <p>Se definen las problemáticas y potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.</p>
	Define aprendizajes en base a esas problemáticas y potencialidades del territorio	<p>Proyecto Curricular Institucional:</p> <p>Se definen aprendizajes en base a las problemáticas y potencialidades del territorio</p>
	Articula los aprendizajes relevantes con las actividades de aprendizaje a desarrollarse.	<p>Proyecto Curricular Institucional</p> <p>Los aprendizajes relevantes se mencionan en relación a las actividades de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo del año escolar.</p> <p><b>Unidades didácticas:</b></p> <p>Se evidencia que los aprendizajes relevantes del Proyecto Curricular Institucional se abordan en el planteamiento de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica</p> <p>Consigna claramente un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.</p>
Actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo	Las actividades de aprendizaje favorecen el análisis de distintas dimensiones, desde distintas perspectivas relacionadas a la realidad que aborda el reto de aprendizaje.	<p><b>Sesiones de aprendizaje:</b></p> <p>Se consignan actividades de aprendizaje que invitan a los estudiantes a analizar su realidad barrial o distrital relacionadas al reto de aprendizaje desde distintas dimensiones y perspectivas.</p>
	Las actividades de los estudiantes favorecen el desempeño de actuaciones competentes que responden al reto de aprendizaje vinculado al territorio de la unidad didáctica.	<p>Se consignan actividades para que los estudiantes evalúen el uso de recursos o elementos con los que disponen, propios de su realidad, para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio.</p> <p>Se consignan actividades para que el estudiante proponga formas de responder al reto planteado.</p> <p>Se consignan actividades para que los estudiantes evidencian las actuaciones competentes que responden al reto de la unidad didáctica.</p>

LISTA DE COTEJO PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS CURRICULARES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

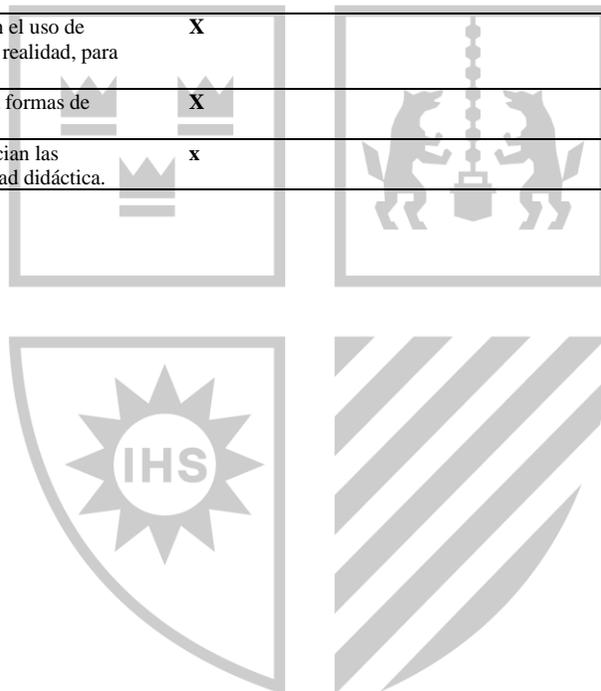
DOCUMENTO	ITEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
Proyecto Educativo Institucional	Se definen las problemáticas y potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.			
<b>PCI</b>	Se definen aprendizajes en base a las problemáticas y potencialidades del territorio Los aprendizajes relevantes se mencionan en relación a las actividades de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo del año escolar.			
<b>Unidad didáctica (docente 1)</b>	Se evidencia que los aprendizajes relevantes del Proyecto Curricular Institucional se abordan en el planteamiento de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica Consigna claramente un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.			
<b>Sesiones de aprendizaje</b>	Se consignan actividades de aprendizaje que invitan a los estudiantes a analizar su realidad barrial o distrital relacionadas al reto de aprendizaje desde distintas dimensiones y perspectivas. Se consignan actividades para que los estudiantes evalúen el uso de recursos o elementos con los que disponen, propios de su realidad, para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio. Se consignan actividades para que el estudiante proponga formas de responder al reto planteado. Se consignan actividades para que los estudiantes evidencian las actuaciones competentes que responden al reto de la unidad didáctica.			
<b>Unidad didáctica (docente 2)</b>	Se evidencia que los aprendizajes relevantes del Proyecto Curricular Institucional se abordan en el planteamiento de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica Consigna claramente un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.			
<b>Sesiones de aprendizaje</b>	Se consignan actividades de aprendizaje que invitan a los estudiantes a analizar su realidad barrial o distrital relacionadas al reto de aprendizaje desde distintas dimensiones y perspectivas. Se consignan actividades para que los estudiantes evalúen el uso de recursos o elementos con los que disponen, propios de su realidad, para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio. Se consignan actividades para que el estudiante proponga formas de responder al reto planteado. Se consignan actividades para que los estudiantes evidencian las actuaciones competentes que responden al reto de la unidad didáctica.			

## ANEXO N° 5: Llenado de lista de cotejo – Caso 1

### Institución educativa de San Juan de lurigancho

DOCUMENTO	ITEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
CI-PEI	Se definen las problemáticas y/o potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.	x		En el cuadro “Análisis de los actores educativos y su entorno” en los que se presenta dos tablas, “factores del entorno” y “estrategias para la mejora”, se mencionan diversas características de los estudiantes, tales como que no tienen concentración, son agresivos, etc. Se plantean talleres en la mayoría de casos. Por otro lado, se menciona los riesgos tales como drogadicción, Acumulación de basura en las calles., Violencia, Cabinas de video juegos. La delincuencia, robos, Familias disfuncionales, calles tugurizadas etc, ante lo cual se plantean talleres y Campañas de sensibilización y prevención con respecto al uso indebido de drogas, Escuela de padres, Actividades de prevención programadas en las unidades didácticas. En la sección oportunidades se menciona la Presencia del serenazgo, Ubicación céntrica, Familias emprendedoras Mercados. Oficina del serenazgo. Centro de salud. Universidades particulares. Parroquia.
CI-PCI	Se definen aprendizajes en base a las problemáticas y/o potencialidades del territorio	x		Las únicas problemáticas priorizadas relacionadas a las características del estudiante (y no a su desempeño como estudiante) es que son estudiantes receptivos y no críticos, con poco dominio sobre resolución de problemas, Falta de control de emociones y comportamientos agresivos, con maltratos psicológicos y físicos en sus hogares, con baja autoestima, conformistas sin deseos de superación. Dentro de las causas, la única ajena a la actividad docente, refiere a las familias disfuncionales de los estudiantes o que se encuentran en estado de abandono. Frente a ello, como alternativa de solución la Creación de condiciones favorables en el aula para desarrollar la autoestima de los estudiantes. En el cuadro de necesidades de aprendizaje, se separan habilidades generales y blandas de acuerdo a áreas curriculares. Se define que se trabajará habilidades como Resiliencia, asertividad, empatía, autoestima y técnicas de estudio en Tutoría.
	Los aprendizajes relevantes se mencionan en relación a las actividades de aprendizaje que se desarrollarán a lo largo del año escolar.		X	La única programación anual con temática específica que se señala es la de un Proyecto de emprendimiento de la Municipalidad de Lima, que será desarrollado por el docente de Educación para el trabajo. En los objetivos del Proyecto Curricular Institucional Se señala como objetivo. Brindar una educación integral de calidad a los estudiantes, con una cultura ambiental y financiera que les permita desenvolverse en la vida en forma creativa y emprendedora.
Unidad didáctica (docente: D1-1)	Se evidencia que los aprendizajes relevantes del Proyecto Curricular Institucional se abordan en la adecuación y planteamiento de las actividades de aprendizaje de adaptación de experiencia de aprendizaje de AeC.		X	No se está usando formato de sesión de clase. En cambio, a partir de la experiencia de aprendizaje correspondiente a la semana 31 y 32 de la plataforma AeC (que estaba planteado como un proyecto), genera un documento llamado consignas. Este presenta la selección de algunas de las actividades y recursos que se plantean en la plataforma, pues en esta se encuentran por separado.
	Consigna claramente un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.		X	El reto está definido por la plataforma de AeC, y consiste en redactar un plan familiar de gestión de riesgos frente a un sismo.
Sesiones de aprendizaje	Se consignan actividades de aprendizaje que invitan a los estudiantes a analizar su realidad barrial o distrital relacionadas al reto de aprendizaje desde distintas dimensiones y perspectivas.		X	El esquema para desarrollar el plan de gestión familiar se reduce a consignar acciones concretas que deben realizar. No se promueve un análisis riguroso (búsqueda de limitaciones, de posibilidades acotadas a la realidad, profundización de causas de situaciones de vulnerabilidad) de cada una de estas acciones.
	Se consignan actividades para que los estudiantes evalúen el uso de recursos o elementos con los que disponen, propios de su realidad, para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio.		X	
	Se consignan actividades para que el estudiante proponga formas de responder al reto planteado.	x		
	Se consignan actividades para que los estudiantes evidencian las actuaciones competentes que responden al reto de la unidad didáctica.	x		

<b>Unidad didáctica (docente: D1-2)</b>	Se evidencia que los aprendizajes relevantes del Proyecto Curricular Institucional se abordan en el planteamiento de las actividades de aprendizaje de la unidad didáctica	<b>X</b>	No se está usando formato de unidad didáctica. En cambio, a partir de la experiencia de aprendizaje correspondiente a la semana 30 y 31 de la plataforma AeC (que estaba planteado como un proyecto), genera un documento llamado consignas. Este presenta la selección de algunas de las actividades y recursos que se plantean en la plataforma, pues en esta se encuentran por separado.
	Consigna claramente un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.	<b>X</b>	
<b>Sesiones de aprendizaje</b>	Se consignan actividades de aprendizaje que invitan a los estudiantes a analizar su realidad barrial o distrital relacionadas al reto de aprendizaje desde distintas dimensiones y perspectivas.	<b>x</b>	Varias de las actividades de AeC apuntan a que los estudiantes realicen análisis desde distintos temas.
	Se consignan actividades para que los estudiantes evalúen el uso de recursos o elementos con los que disponen, propios de su realidad, para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio.	<b>X</b>	
	Se consignan actividades para que el estudiante proponga formas de responder al reto planteado.	<b>X</b>	
	Se consignan actividades para que los estudiantes evidencian las actuaciones competentes que responden al reto de la unidad didáctica.	<b>x</b>	



## ANEXO N° 6: Tabla de indentificación de familias temáticas - Caso 1

Categorías apriorísticas	subcategoría	Indicador	Pregunta	C1-D1	C1-D2
Retos de aprendizaje vinculados al territorio	Diversificación curricular a nivel institucional y de aula	Define las problemáticas y potencialidades que ofrece el territorio a escala barrial y distrital para el desarrollo de los estudiantes.	¿Cuáles son las oportunidades que ofrece el barrio o distrito para el desarrollo de los estudiantes?	Es un distrito autogestionario. Un buen grupo de familias tienen sus negocios propios (del colegio), microempresas. También, muchos trabajan en el mercado. Todo eso una ventaja para los chicos porque están estudiando a la vez van poniendo en práctica lo que van aprendiendo Viven y algunos trabajan cerca de la escuela y el mercado, por lo que todo lo tienen cerca.	Hay universidades, institutos. Esos mismos mandan a sus practicantes de psicología para dar talleres sobre proyecto de vida y manejo de emociones. un grupo que realizan proyectos donde realizan los chicos (un canto grande por ellas).
			¿Cuáles son las problemáticas del barrio o distrito que afectan el desarrollo de los estudiantes?	abandono de los padres a los estudiantes (familias disfuncionales), quienes tienen que cuidar a sus hermanos (porque los padres tienen que salir a trabajar)	las familias no son sólidas. Algunos padres hacen lo que quieren y no tienen consciencia de ser padre o madre. Otros trabajan. Los estudiantes muchas veces se quedan cuidando a sus hermanos
		Define aprendizajes relevantes en base a esas problemáticas y potencialidades del territorio	¿Qué aprendizajes considera relevante que los estudiantes logren en base a estas oportunidades y problemáticas del barrio o distrito? ¿Por qué?	el tema motivacional (...) se debe trabajar las actitudes, a los chicos se les motivará para continuar y salir adelante y ser profesionales.	Que sepan escuchar los consejos que le dan sus profesores para salir adelante y ser una persona mejor que mamá o papá. Trabajar las emociones
		Articula los aprendizajes relevantes con las actividades de aprendizaje a desarrollarse.	¿De qué manera se hace evidente el desarrollo de estos aprendizajes en su unidad didáctica y sesiones?  ¿cómo relaciona las propuestas de situaciones significativas y retos de AeC con los aprendizajes relevantes identificados en las unidades didácticas?	Entonces, por ejemplo, ¿ellos me dicen “interactuar en los simulacros y yo les digo “y cómo participa la familia en el simulacro?” “chicos, lo que tienen que hacer es buscar una zona que consideren segura en su barrio” y algunos no me responden y dicen “no me quedará en mi casa, identificaré una columna. Entonces yo deduzco que debe ser porque hay calles que son estrechas. Entonces me imagino que si hay un sismo, los que están cerca de una loza deportiva ya ahí se pondrán a buen recaudo, pero son pocos lo que me dicen “sí cerca de mi casa hay una cancha y ahí nos vamos a reunir” pero esos habrán sido 2, porque los demás no me responden... y luego complementan “no... saldremos a la calle” nomás me dicen, en realidad podrán salir a la puerta de su casa, y ahí queda, no?. Entonces a nivel de sociedad, nos falta ver eso de los cableados, a nivel de dirigentes, de las autoridades de la localidad, la municipalidad. Defensa civil me imagino que tendría que trabajar aquí, no? Marcando las zonas seguras en sismo	“profesora, no estamos preparados, yo vivo en el cerro, mi casa no tiene material noble, es prefabricada, entonces si escapamos o salimos, nos pueden ocurrir accidentes” Los chicos hablan de que las organizaciones les deben ayudar a hacer muros de contención, pero que por ser de condición económica baja, no les hacen caso. “me quedo wau, si pues, tiene razón, le dijo, ¿qué hacer?” Hemos armado un comité para el sector, pero a los que viven a la mitad o más arriba del cerro, no les hacen caso”... ¿qué te puedo decir?
Actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo	Se destaca un reto central, dirigido a los estudiantes, que guarda relación con el aprendizaje definido en el PCI.	¿Cómo logra darse cuenta de que el estudiante logra asumir el reto como suyo? ¿Qué factores considera que son importantes para que ello suceda?	Hay concientización, ahora hablan de la mochila de emergencia. Les pregunto si debe haber una mochila por familia. Y ellos analizan y dicen que debe haber por cada miembro, incluso si hay un bebé en casa, hablan de sus mascotas, comida para la mascota, de las columnas, la escalera. Eso ya es un indicador que me hace ver que los chicos ya están mirando su realidad.	El reto lo están cumpliendo porque algunos dicen que sí hay que tomar medidas de precaución y ser responsables como ciudadanos. Pero los padres no toman interés. Ellos dicen “qué hago profesora, qué hago, qué hago”, y yo les digo “ya, ya” para que no se molesten, pero ¿cuál es la solución que buscas? Los papás son muy autoritarios todavía, positivos, que no respetan la idea de los hijos.	

---

Las actividades de aprendizaje favorecen el análisis de distintas dimensiones, desde distintas perspectivas relacionadas a la realidad que aborda el reto de aprendizaje.

¿qué elementos de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje contribuyen al desarrollo del pensamiento complejo para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio? ¿Por qué?

Comunicación ha sido la parte medular de este proyecto que ha recogido el aporte de otras áreas, pero como decía un estudiante “qué pasa si en matemática no desarrollamos el tema de los planos”, entonces eso me llevó a mi a investigar un poco más. Entre a ver las otras áreas de AeC para ver qué habían desarrollado en esas áreas

hubo un incendio en el mercado hacía un par de semanas, y cuando lo hablaron con los chicos, ellos decían que las autoridades nunca pensaban en el pueblo. Y con este contexto...yo también estaba indignada y no quería transmitirles eso, era encender los ánimos y los chicos se podían ir, así nomás nos pusimos a trabajar nuestro plan de convivencia familiar. Hay que tener cautela con los adolescentes

Sí, sí se está trabajando. Por ejemplo, hay chicos que viven en los cerros, y les pregunto cómo harían. Ellos dicen que lo único que harían, con su familia, sería levantarnos y ponernos en zonas seguras. No tenemos muros de contención, pero por lo menos hay una columna que soporta mi casa. En esa trataríamos de hacer un círculo pegados a esa columna. ¿cuántos son en tu familia? A veces son 3, otros, 4, otros 5. Eso sería. Les digo “pero qué te cuesta salir” “no, profesora, yo no puedo salir porque corro mucho riesgo al salir porque vivo en cerro y pueden venir piedras”

---

Las actividades estudiantes favorecen el desempeño de actuaciones competentes que responden al reto de aprendizaje vinculado al territorio de la unidad didáctica.

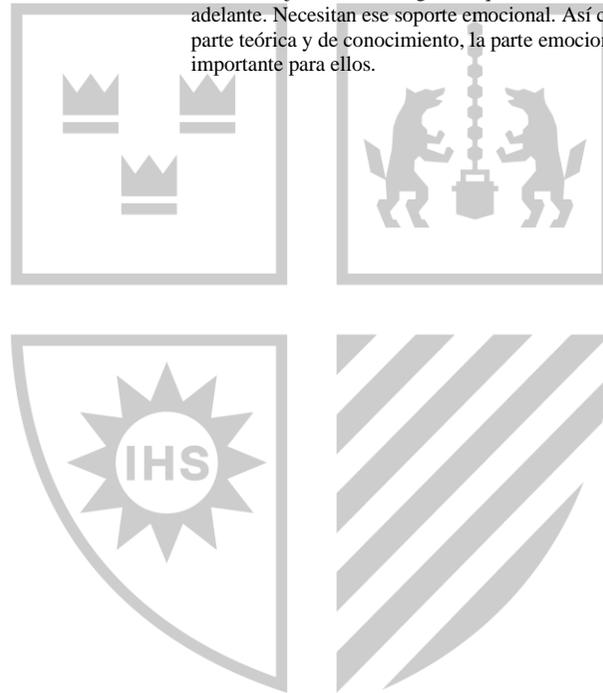
¿Qué elementos de la unidad didáctica y sesiones de aprendizaje contribuyen al desarrollo de competencias necesarias para responder al reto de aprendizaje vinculado al territorio? ¿Por qué?

Desde el área de comunicación trabajamos 3 competencias, y lo que nos compete es la escritura del texto, en este caso, redactar ese plan. Entonces les voy haciendo preguntas que generen conflicto. Por ejemplo, si es que todos deben evacuar, a dónde irían, preguntarles sobre las mochilas, y así ir hurgando.

A través de la retroalimentación. Por ejemplo, si hoy hemos trabajado “Mi proyecto” y un estudiante dice “profesora, no he entendido”, entonces le digo ¿qué quieres hacer tu de acá a 5 años, qué quieres hacer, qué te gusta” “ay, yo quiero ser enfermera, yo quiero abogado, yo quiero policía, otros, con el dinero que gano quiero comprarle una casa a mi mamá o ropa a mis hermanos.

---

Construcción colaborativa docente	Reflexión crítica de la práctica docente	<p><b>Conocimiento en la acción:</b> Expresa su rol como actor educativo y como actor social para el logro de aprendizajes que favorezcan la transformación social (discurso valores, actitudes, emociones).</p>	<p>¿Cuál considera que es su rol frente a los desafíos que vivencian sus estudiantes en el barrio o distrito? ¿cómo se siente respecto a ese rol?</p>	<p>Mi primer rol es darles soporte emocional, también que fortalezcan su autoconfianza porque muchos decían (contexto de pandemia) “profesora yo no puedo esto, no voy a poder”.</p> <p>Y bueno dentro del área de comunicación, el rol es motivarlos a agarrar el gusto por la lectura ¿no? Eso es complicado porque no hay hábito lector dentro de las familias. Porque sí hay chicos que son profesionales, que a pesar de las dificultades que han tenido, ahora trabajan bien. Eso significa que estos chicos pueden salir adelante. Necesitan ese soporte emocional. Así como uno les da la parte teórica y de conocimiento, la parte emocional es muy importante para ellos.</p>	<p>Qué te puedo decir? A veces la intención es mucho. A veces hay familias que sí se dejan ayudar. Lo que más importa es el factor emocional. Sentarse con ellos, escucharles, darles ánimos de que mañana es diferente, otro día, que va a cambiar” a veces me dicen “sí mañana voy a cambiar” pero no lo hacen, siguen igual. Yo necesito una fuerza, una fuerza de mi mamá o mi papá, pero qué hacemos cuando ellos se van.</p>
-----------------------------------	--	--	---	---	--



**Reflexión en y durante la acción:**  
Indica qué elementos de su práctica docente en aula (desarrollo de las actividades de aprendizaje) están favoreciendo o no el logro de esos aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social.

¿qué situaciones le indican que los estudiantes están logrando o no los aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social? ¿cómo se siente frente a ello?

Bueno, mi trabajo directo es con los estudiantes. Ya si ellos asumen su rol frente a la prevención, estaremos contribuyendo con las familias. Las familias escuchan a los adolescentes también. Creo que se está contribuyendo con las preguntas conflictivas, con el caso de las mochilas, que antes lo veían como algo mecánico y ahora ya se detuvieron a pensar más. **Concientizar esa es la palabra. Que esa es la idea, más que los chicos tengan más teoría es que asuman su rol en la parte preventiva del sismo.** Ha servido para despertar desde la situación de su hogar.

Una de las chicas que viven más arriba en el cerro dice que como proyecto de vida tiene terminar de estudiar, no importa la carrera que sea, pero es algo que a mi me gusta. Me gusta mecánica, y quiero salir lo más antes posible de mi casa, quiero trabajar para comprarle una casa a mi mamá y a mi hermano. **Porque profesora vivir en un cerro nos cuesta enfermarnos, nos cuesta el frío, padecer, llevar agua, alimentos.** Entonces me quedé "wait", me quedé callada porque son realidades muy diferentes.

**Reflexión sobre la acción:**  
Explica los cambios que puede hacer en su práctica docente para favorecer que los estudiantes logren esos aprendizajes relevantes que apuntan a la transformación social.

¿Qué cree que puede cambiar en su práctica docente para favorecer el logro de esos aprendizajes?

¿Qué desafíos se le presentan para ello? ¿cómo se siente al respecto?

Como profesores nos ha ayudado a entrelazar los conocimientos. Porque muchas veces nos dicen "ya organicense pues, a ver con qué área se relaciona", pero cómo ¿no? Pero esta semana ha sido mucho más específico, mucho más claro. Ha sido una decisión acertada del equipo del Minedu AeC. Ha sido un ejemplo de tarea auténtica. Por la naturaleza del proyecto, he aprendido a conocer temas de otras áreas. Eso me empodera para poder llegar a mis estudiantes con mayor facilidad

Me pongo en caso de ellos, les digo "olvidense hoy que soy profesora. Soy su amiga. Hay que luchar, nos a costar mucho, en esta vida nada es fácil, nos va costar llanto, impotencia, estar alegres, desanimados, pero tenemos que lograr el sueño que queremos. ¡Ustedes pueden! Si necesitan algo de mí, que le escuche, cuenten conmigo". Los que tienen una familia bien constituida normal, ellos dicen que su mamá les da todo lo que quieren.

**Me falta darles más confianza.** Me falta buscar estrategias o metodologías para mejorar mi docencia. Tal vez estrategias para llegar a estudiantes más reacios, para poder llegar a ellos y saber más de ellos.

Define cuáles son los desafíos que se le presentan como docente para lograr esos cambios.

Expresa actitudes y emociones frente a esos desafíos.

Cultura colaborativa docente

Explica que en los espacios colegiados los docentes conversan y consensuan sobre cómo las oportunidades o problemáticas del barrio o distrito se pueden convertir en oportunidades para favorecer aprendizajes relevantes que apunten a la transformación social.

¿De qué manera las conversaciones entre colegias en espacios colegiados ayudan a definir cómo promover los aprendizajes relevantes para los estudiantes que apunten a la transformación social?

Con la que conversa es con la profesora de DPCC (...) cuando hay temas muy afines, entonces quedamos en que el mismo trabajo que hagan en DPCC pueden mandarlo a Comunicación (para los chicos que están desmotivados) y así ya tienen las 2 notas.

Hemos visto muchos problemas de nuestros estudiantes. En presencial, los profesores no se quedaban para la hora colegiada. Buscamos que los estudiantes mejores sus aprendizajes a través de las estrategias que nosotros les planteábamos para que puedan presentar sus trabajos, sus actividades, ¿cómo? Dándoles oportunidades. Si bien es cierto, no será la misma nota, sí hay preocupación por salvar el cero. Entonces, bienvenido. Porque si hay chicos que ponen todo de ellos, y ahora también hay chicos que lo hacen.

## ANEXO N° 7: Triangulación metodológica – Caso 1

Categoría y sub categoría apriorística	Cita Discursiva de entrevistas Docentes	Comentarios a lista de cotejo	Memos	Relación con autores/referentes teóricos	Categoría Emergente	
Retos de aprendizaje vinculados al territorio	Actividades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo	<p>C1-D1: Cuando les pregunto a dónde van a salir en caso de sismo, algunos estudiantes me dicen “cerca de mi casa hay una loza” pero esos habrán sido dos (estudiantes), porque los demás no me responden. Luego dicen “...saldremos a la calle” y se quedan callados. Yo imagino que en realidad podrán salir a la puerta de su casa, y ahí queda, ¿no? Entonces a nivel de sociedad, nos falta ver eso de los cableados, a nivel de dirigentes, de las autoridades de la localidad, la municipalidad, etc.</p> <p>C1-D2: “Los chicos me dicen: profesora, no estamos preparados, yo vivo en el cerro, mi casa no tiene material noble, es prefabricada, entonces si escapamos o salimos, nos pueden ocurrir accidentes, nos pueden caer piedras”. Los chicos hablan de que las organizaciones les deben ayudar a hacer muros de contención, pero que, por ser de condición económica baja, no les hacen caso. “me quedo wau...sí pues, tienen razón” les dijo. Dicen que han armado un comité para el sector, pero a los que viven a la mitad o más arriba del cerro, no les hacen caso. ¿Qué hacer? ¿Qué te puedo decir?</p> <p>D1-D1: “hubo un incendio en el mercado hacía un par de semanas, y cuando lo hablamos con los chicos, ellos decían que las autoridades nunca pensaban en el pueblo. Y con este contexto (golpe de estado), yo también estaba indignada y no quería</p>	Las docentes no tenían un documento de programación curricular en las que figuraran las competencias que se trabajarían o cualquier otro elemento curricular priorizado por la institución educativa. Solo figuraban el compendio de actividades de aprendizaje y recursos de la plataforma web AeC.	Los docentes formalmente saben que deben contextualizar el Currículo Nacional (Minedu, 2017), sin embargo, a pesar de que pueden partir de problemáticas de la realidad cercana de los estudiantes, no pretenden que los estudiantes profundicen en estas. Suelen cerrar el diálogo con estos cuando las problemáticas se tornan más complejas de lo previsto. Esta práctica docente limita el desarrollo de competencias del pensamiento complejo.	Enseñanza situada (Diaz Barriga, 2006) Núcleos generadores de aprendizaje (Stone, 1999), objetivaciones curriculares (Terigi, 1999)	Cierre del diálogo como limitación de profundización de problemáticas

trasmitirles eso, era encender los ánimos y los chicos se podían ir, así que nos pusimos a trabajar en lo nuestro nomás. Hay que tener cautela con los adolescentes.”

Categoría y subcategoría apriorística		Cita Discursiva de entrevistas Docentes	Comentarios a lista de cotejo	Memos	Conclusiones Aproximativas	Categoría Emergente
Construcción colaborativa docente	Cultura colaborativa docente	<p>C1-D1: hay familias disfuncionales, se podría decir que un 40% tiene una familia nuclear, pero el resto están familias incompletas (...) las mamás también están abandonando el hogar, dejando la responsabilidad a los padres (...) eso afecta muchísimo a los chicos y entran en un conflicto emocional que interfiere en la concentración del estudiante...</p> <p>C1-D2: Hay padres que hacen una familia sólida. Hay otras familias cuyos padres hacen lo que quieren. Salen y hacen lo que quieren, y el que queda como papá es el hijo. Madres con hijos de distintos padres. No hay conciencia de papá o de mamá. Por otro lado, hay papás que trabajan todo el día porque “son mamá y papá”, y se olvidan de los hijos porque llegan cansados y los hijos ya están durmiendo, falta de comunicación de padres a hijos.</p>	<p>En el Proyecto Educativo Institucional se señala que hay “desinterés y desconocimientos de los padres”, “familias disfuncionales”, “Padres irresponsables con la tutela de sus hijos”, “falta de apoyo de los padres a los hijos”. Para hacer frente a ello, en el Proyecto Educativo Institucional se propone hacer talleres para padres de familia sobre “unidad familiar”, control emocional y nutrición, para establecer compromisos para el aprendizaje de sus hijos, y sobre “la forma del trabajo del docente”.</p>	<p>Vinculan los conflictos de los estudiantes con las características de las familias, a quienes se les valora sobretodo por mostrarse como nucleares y “estar detrás de los hijos”, y en cambio se considera que los padres, que no cumplen con alguna de éstas condiciones, están cumpliendo son su rol de padres debidamente.</p>	<p>Trilla (2015), Merino (2009)</p>	<p>Juicio negativo a los padres de familia por su rol de padres</p>

## ANEXO N° 8: Contraste de categorías emergentes

Categorías emergentes de cada caso		Rasgos comunes y singulares de los casos analizados	Nuevas categorías emergentes
Caso 1- Institución educativa de San Juan de Lurigancho	Caso 2 – Institución educativa de Pachacámac		
Emprendimiento económico local como oportunidad de aprendizaje	Identidad local y emprendimiento económico local como norte pedagógico	Semejanzas Ambas instituciones educativas consideran que el emprendimiento económico local y el desarrollo de habilidades socioemocionales son aprendizajes importantes en los contextos barriales de los estudiantes.	Emprendimiento económico y desarrollo emocional como aprendizajes priorizados, pero no desarrollados
priorización curricular de habilidades socioemocionales	Reforzar la resiliencia reconociendo la realidad de los estudiantes	Diferencias Los docentes de institución educativa de Pachacamac (Caso 2) muestra mayor disposición de concretar estos aprendizajes aunque no lo logran. Los docentes de la Institución educativa de San Juan de Lurigancho solo muestran interés en el desarrollo de habilidades socioemocionales aunque no comprender cómo se favorece el desarrollo de estas.	
Diálogos cerrados entre docentes y estudiantes	Concepción de lo local como algo cerrado	Semejanzas	Incomunicación con estudiantes y padres y madres de familia de la escuela
Los padres de familia son obstáculos para el logro de fines pedagógicos	padres de familia como posible aliados para lograr la identidad local	Diferencias	
Concientizar a través de la repregunta guiada	Identificación de situaciones de desconcierto y desafíos para mejorar la práctica	Semejanzas Diferencias	Trabajo docente solitario
Motivar a los estudiantes es facilitarles las tareas	Trabajo colegiado para identificar proyectos		