CURSO MOOC
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: APRENDER DE MANERA INTERDISCIPLINAR Y CONTEXTUALIZADA

Unidad 2

Canadá DE Adolescentes unicef PERÚ Ministerio de Educación

UNIDAD 2
¿QUÉ CAMBIOS HACER EN NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EN LA CULTURA ESCOLAR?

En esta sesión se busca que las y los docentes reflexionen acerca de cómo la revisión de nuestras prácticas docentes y la cultura escolar es indispensable para el trabajo por proyectos.

2.1. De la “escuela transmisiva” a la “escuela constructiva”: la negociación del currículo. La propuesta de F. Tonucci

2.2. Modelos didácticos y roles docentes según Hopkins

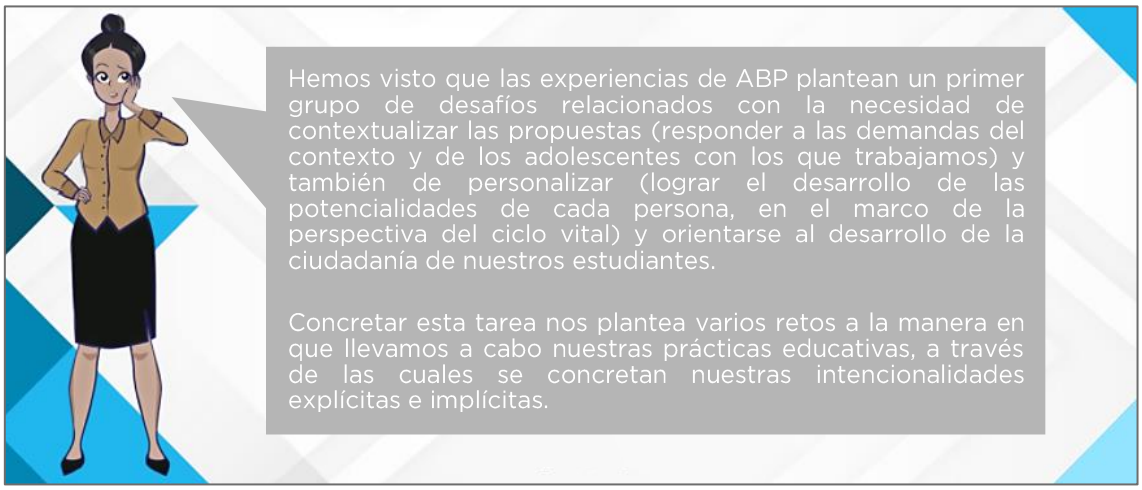
2.3. Creación de un clima favorable al aprendizaje

2.4. Sentido de agencia de los maestros: desafíos para realizar innovaciones

---

IDENTIFICA

A continuación, te invitamos a leer qué es lo que comenta esta docente:



REFLEXIONA

Ante lo señalado por la docente, reflexionemos:

- ¿Qué necesitamos modificar en la manera en que asumimos nuestro rol docente?
- ¿Es posible trabajar por proyectos sin detenernos a revisar nuestras propias prácticas?

ANALIZA

2.1. De la "escuela transmisiva" a la "escuela constructiva": la negociación del currículo. La propuesta de F. Tonucci

Desde nuestra perspectiva, es indispensable mirar críticamente nuestras prácticas docentes y los roles que asumimos, así como evaluar las creencias y teorías que pueden estar detrás de la manera en que llevamos a cabo nuestra tarea.

Francesco Tonucci (1999) caracteriza dos modelos de escuela claramente diferenciables, por un lado, aquel en el que se privilegia la transmisión de información y al que denomina "escuela transmisiva". En ella, se asume que los estudiantes son homogéneos, se experimenta un proceso de "cierre y separación" con relación a lo que sucede fuera de la escuela y con lo que realmente interesa a niños y adolescentes, se recurre a mecanismos para transmitir informaciones siendo el adulto quien sabe y los estudiantes quienes no saben y deben aprender (o más bien, repetir lo que les fue "entregado"), se trabaja sobre la base de programas establecidos y rígidos, se evalúa intentando determinar cuánto de lo transmitido ha sido "aprendido" y se hace hincapié en que las dificultades que surjan se deben a las características de los estudiantes y sus familias.

Por otro lado, existe una propuesta de "escuela constructiva", en la que se asume que los niños y adolescentes "saben" y que la escuela es un lugar de encuentro de diferentes perspectivas, necesidades, creencias, formas de ser, de sentir y de actuar. Por ello, la tarea del maestro es promover el desarrollo de cada uno de sus estudiantes en la interacción con los demás y con el mundo en su complejidad (Tonucci, 1999).

Una escuela concebida de esta manera reconoce la diversidad y la asume como un elemento clave en la valoración de cada persona, abre su currículo a lo que es de interés para sus estudiantes y lo que les es cercano y que sirve de punto de partida para aproximarse a espacios cada vez más amplios y complejos. Es también una escuela en la que se reconoce el valor de la negociación y la interacción democrática como base para construir conocimiento y para generar alternativas, al mismo tiempo que resitúa al maestro en un papel de mediador entre los estudiantes y el saber.

En consecuencia, se evalúa pensando en cómo documentar los procesos para que cada niño y adolescente (y sus familias) cuente con información que permita continuar con los procesos de desarrollo que incremente sus posibilidades de autodeterminación y de realización.

En una escuela de estas características, se reflexiona sobre las experiencias que se realizan, porque el foco de atención es mejorar las prácticas pedagógicas… ¡lo que no funciona o no se logra, se asume como parte de las responsabilidades de la escuela y se rediseña o reorienta el trabajo sobre la base de lo aprendido!

2.2. Modelos didácticos y roles docentes según Hopkins

Por su parte, Hopkins (2007), propone que los modelos didácticos a los que recurrimos pueden ser agrupados en tres grandes categorías:

Modelos didácticos y roles docentes	
a. Modelo de enseñanza directa con toda la clase.	En el que los maestros "controlan" el proceso de aprendizaje a través de métodos de instrucción directa en el que se plantea actividades que deben ser llevadas a cabo por todos al mismo tiempo. Su finalidad es que se alcancen los objetivos que el maestro ha determinado, por lo que el foco es colocado sobre él y sus habilidades para transmitir, para hacer accesible la información, para establecer secuencias a seguir, para modelar y monitorear las actividades.
b. Modelo de enseñanza de trabajo en grupo colaborativo-cooperativo.	En el que se combinan dinámicas democráticas con procesos de indagación y descubrimiento, se estimula la participación de todos para negociar, comunicarse, organizarse, definir problemas a resolver, establecer itinerarios y herramientas, etc. El trabajo por proyectos recoge algunas de las características de este modelo, a veces con más margen de decisiones en los estudiantes, y en otras, con más dirección por parte de los maestros.
c. Modelo de enseñanza a través de la indagación.	En los que se propone a los estudiantes -y se les orienta y estimula- para que construyan proyectos que les permitan poner a prueba sus creencias y verificarlas. Las indagaciones suponen procesos de reflexión que demandan tiempo, pero también generan "aprendizajes profundos" y altamente relevantes. Para que ello suceda, se requiere que los estudiantes tengan un papel central, que incluye definir qué se va a aprender, cómo se va a aprender, de qué manera se va a evidenciar lo que se ha descubierto y lo que se es capaz de hacer (la evaluación y los procesos de retroalimentación asociados) y también altos niveles de compromiso de todos los involucrados. Descubrir y experimentar a partir de aquello que nos genera curiosidad es la manera "natural" por la que afrontamos los desafíos que el mundo natural y

social nos plantea, por lo que podemos afirmar que "investigar" y "desenvolverse con autonomía" deberían ser esenciales en la manera de trabajar en el mundo educativo.

Vemos, entonces, que trabajar por proyectos, requiere que transitemos de modelos centrados en transmitir y "enseñar" a otros en los que sea posible explorar, reflexionar y construir, y que seamos capaces de desprendernos de algunas ideas y creencias firmemente arraigadas, como, por ejemplo, que nuestra función es "transmitir conocimiento", y pensar más bien en cómo generar mayores niveles de involucramiento, cómo promover autonomía (para trabajar, para pensar, para planificar, para actuar, para equivocarse...), cómo estimular aprendizajes complejos que estén contextualizados o situados y permitan actuar y reflexionar éticamente, así como de qué manera podemos desarrollar curiosidad por descubrir y poner a prueba lo que sabemos.

Cristina Moral (2012) plantea lo que los maestros necesitan saber para diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas, con algunas ideas similares a las que propone Lea Sulmont (2019) respecto a la secuencia que debemos seguir para asegurar la articulación curricular al diseñar experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, un asunto muy importante señalado por Moral, es que las actividades que diseñamos y las secuencias que establecemos, responden a modelos didácticos que los docentes tenemos. A veces, recurrimos a formas de enseñanza directa con toda la clase, en otras ocasiones promovemos formas de trabajo colaborativo y cooperativo, y también podemos recurrir a estrategias propias de la indagación.

¿Por qué es importante reconocer esto? Porque esos modelos no son excluyentes, ni se trata de que unos sean mejores que otros, sino que responden a nuestras intencionalidades educativas.

Lectura recomendada

Moral, C. (2012) *Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado.* Revista de Currículum, y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012. Páginas 421 a 452. España: Universidad de Granada. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395024

Leer el texto intentando identificar:

- *¿A qué se refiere la autora cuando nos habla de experiencias de aprendizaje significativas? ¿Qué características deben tener?*
- *¿Qué similitudes y diferencias encuentra entre la propuesta de Moral y la que revisó anteriormente de Sulmont?*
- *¿En qué momentos será mejor recurrir a cada uno de los tres modelos didácticos identificados por Hopkins y que nos presenta Moral?*

2.3. Creación de un clima favorable al aprendizaje

Una de las cosas interesantes de reconocer que los modelos didácticos a los que recurrimos están relacionados con nuestras intencionalidades educativas, es que podemos ser más conscientes de las decisiones que tomamos.

Por ello, es importante tener en cuenta algunas cuestiones clave al trabajar por proyectos:

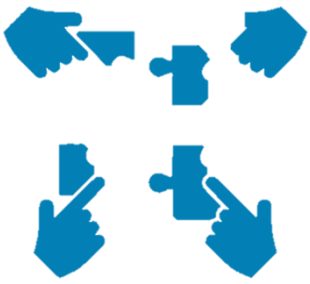
a. **No basta con realizar actividades divertidas o con lograr que los adolescentes "estén en actividad",** sino que se requiere promover la posibilidad de pensar críticamente acerca de problemas complejos, discutir asuntos controversiales, plantearse preguntas... ¡y dedicarle tiempo suficiente a esta tarea!

b. **Se necesita integrar conocimientos que no sean solo intuitivos, sino que procedan de un riguroso proceso de verificación y de exploración profunda.** Por eso, se requiere del desarrollo de varias habilidades concretas, contando con acompañamiento y monitoreo. Lo importante es

que nuestras acciones permitan a los estudiantes aprender a mirar la realidad, evaluar qué se sabe y qué hace falta saber, exponerse a diferentes situaciones y contextos, estar en posibilidad de crear nuevos "repertorios" para actuar y también generar momentos y espacios para reflexionar sobre las propias prácticas para incrementar el campo de conciencia sobre lo que se está logrando.

c. Debemos darle importancia a socializar lo que se hace, lo que se descubre, lo que se aprende, lo nuevo que se puede hacer. Así, modelamos que es necesario poner en discusión los hallazgos y acostumbrarse a que, si se está abordando asuntos de interés público, es necesario someter las propias reflexiones al escrutinio por parte de otros.

d. Propiciar espacios de colaboración para aprender, no solo para llevar a cabo tareas. ¿Por qué? Porque, como plantea Tonucci (1999), la escuela es un espacio donde se encuentran diferentes voces que son el resultado de diversas formas de percibir el mundo, de comprenderlo y de pensarlo, y también de aprender a construir propuestas colectivas que nacen de la negociación y de la construcción conjunta del saber. En ese sentido, debemos atender la necesidad de ponerse en contacto con otras personas que también saben, como expertos y adultos de la misma comunidad que pueden ayudar a comprender la realidad.



e. Parte de nuestra tarea es también promover y desarrollar posibilidades de gestión de los procesos de aprendizaje, lo que supone 'sentido de agencia' en nuestros estudiantes. ¿Qué significa eso? Que puedan estar en posibilidad de estudiar el escenario, planificar acciones, identificar recursos, poner en marcha las propuestas y tomar decisiones, rendir cuentas y evaluar lo que están

haciendo para mantener el rumbo o modificarlo cuando sea necesario y por iniciativa propia.

f. Reflexionar sobre lo que se sabe y sobre lo que se hace. Esto supone contar con momentos y espacios para poder llevar a cabo esa reflexión y hacer deliberaciones conjuntas con otras personas. Cuando se realizan este tipo de tareas, es posible promover y desarrollar el sentido de autoeficacia de nuestros estudiantes adolescente y afianzar la confianza en sí mismos y en lo que pueden lograr.

IMPORTANTE

Estas seis cuestiones no son sino una oportunidad y a la vez un desafío para modificar el clima de clase y la cultura escolar, ¡y para asegurar el protagonismo de nuestros adolescentes!

2.4. Sentido de agencia de los maestros: desafíos para realizar innovaciones

El sentido de agencia es la capacidad de actuar intencionalmente para lograr propósitos y metas, ejerciendo iniciativa y gestionando los procesos y recursos que sean necesarios. ¡Algo que nos interesa desarrollar en nuestros estudiantes, pero que también es parte esencial de nuestro desarrollo profesional docente!

Esto es especialmente importante, porque si queremos acompañar los recorridos de otras personas, deberíamos animarnos nosotros mismos a hacer esos recorridos y experimentar los retos y también los logros que esto supone.

¿Pero es una tarea fácil? ¿Acaso tenemos, como maestros, la posibilidad de llevar a cabo todas las iniciativas que nos proponemos dentro de nuestra aula?

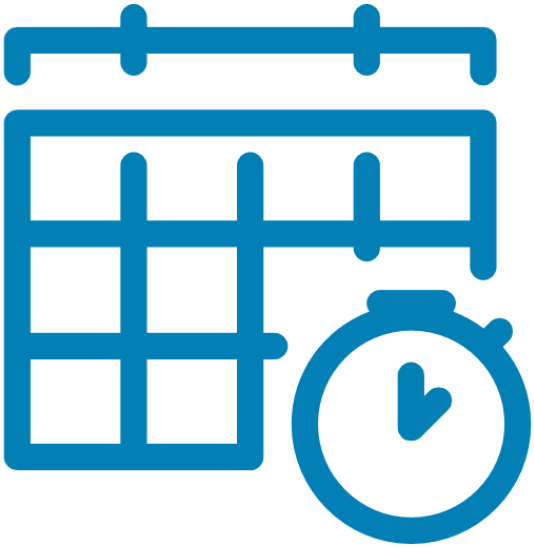
Al respecto, es importante considerar dos ámbitos que modulan nuestras posibilidades de ser agentes o actores autónomos:

a. **Nuestras condiciones subjetivas como docentes.** Que se refieren a las características de nuestro desarrollo personal y profesional, ¡porque, así como nuestros estudiantes se encuentran dentro de un ciclo vital, nosotros también estamos viviéndolo! Cada uno de nosotros tiene rasgos de personalidad que pueden facilitar o no determinadas formas de trabajo que requiere el aprendizaje basado en proyectos. Por ejemplo, podemos estar acostumbrados a tener siempre el control de las situaciones, y asumir que tenemos que negociar el currículo, que debemos atender intereses y necesidades de los estudiantes, o que es necesario repensar la estructura completa de nuestra clase, puede ser muy desafiante.

   Del mismo modo, si nos resulta complicado trabajar de manera colaborativa, establecer comunicaciones horizontales, animarse a explorar otros campos de conocimiento, deliberar para tomar decisiones por acuerdo, generar posibilidades de participación en las que no tengamos la última palabra, ¡trabajar con maestros de otras especialidades puede resultar complicado!

REFLEXIONA

¿Qué necesitamos hacer entonces? Estar dispuestos a revisar de manera crítica nuestras propias formas de relación con los demás, la manera en que solemos percibir e interpretar las situaciones, y también aprender a modular y regular nuestras respuestas verbales y otras actuaciones que faciliten la dinámica propia del trabajo por proyectos. ¡Por eso hemos empezado revisando las concepciones que hay 'detrás' del enfoque por competencias, del trabajo de experiencias de aprendizaje basadas en proyectos y los cambios que son necesarios en el clima y la cultura escolar!



b. **Las condiciones objetivas dentro de las que nos movemos.** Este segundo aspecto no depende directamente de nosotros, sino del contexto en el que trabajamos. ¿Es fácil realizar innovaciones y modificar las maneras en las que trabajamos y organizamos el currículo? ¿Tenemos margen de acción suficiente para realizar modificaciones dentro de la organización de los horarios y de las coordinaciones entre profesores que supone trabajar por proyectos? ¿Contamos con los medios y recursos que demanda este tipo de trabajo?

   Es posible que varias de esas preguntas, y otras más, surjan conforme ponemos en marcha el proceso de exploración diagnóstica y empezamos a diseñar experiencias contextualizadas.

   Incluso, es posible que podamos tener la sensación de que no es posible hacer nada 'diferente a lo convencional' porque debemos rendir cuentas constantemente sobre lo que hacemos y la manera en la que lo hacemos. **¡Esto es muy importante, porque trabajar por proyectos demanda márgenes de acción más flexibles que aquellos a los que estamos acostumbrados!**

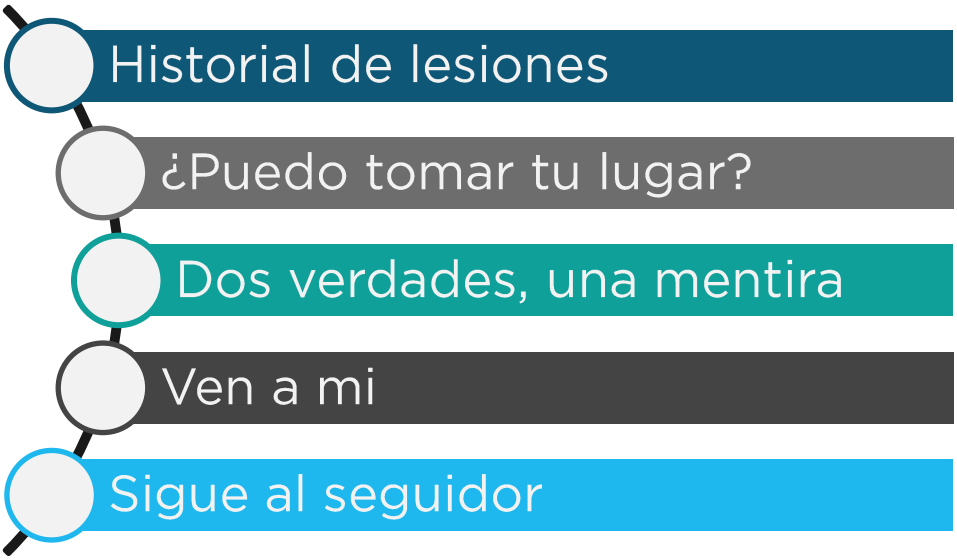
   Por ejemplo, en algunos momentos, será necesario repensar y proponer nuevas formas de organización y agrupamiento de los estudiantes, modificar horarios y tiempos de trabajo, asumir tareas diferentes a las usuales... ¡Y no todas las instituciones están preparadas para ello! ¡O incluso pueden presentarnos barreras u obstáculos muy complicados de superar!

REFLEXIONA

¿Qué podemos hacer al respecto? Aprender a generar innovaciones y negociar basándonos en argumentos debidamente sustentados en evidencias. Si documentamos los procesos, recogemos evidencias, reflexionamos sobre los resultados -incluso si no son los esperados- tenemos la oportunidad de proponer modificaciones en esas condiciones objetivas que son externas, pero sobre las cuales

Para profundizar en la manera en que podemos crear un clima favorable al aprendizaje y reflexionar sobre nuestras condiciones subjetivas y objetivas para trabajar por proyectos, Lea Sulmont (2019), sugiere situarnos críticamente en las condiciones que hacen posible el trabajo desde un enfoque por competencias y los roles docentes asociados a ello. La autora desarrolla cómo nos movemos dentro de un ecosistema de aprendizaje que debe reunir algunas condiciones que hacen posible el desarrollo de nuestras competencias.

Por otro lado, el Centro de Formación Continua, Henry Hazlett, de la Universidad Francisco Marroquín de Guatemala (2019), desarrolla diversas técnicas para mejorar la comunicación y la capacidad de escucha activa. Esas técnicas son:



Lecturas recomendadas

Sulmont, Lea (2019) Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital. ¿Cómo desarrollar competencias digitales en la escuela?, Páginas 19 a 27. Educared & Fundación Telefónica.
https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2020/03/Manual_Ecosistemas-1.pdf

Leer el texto intentando identificar:

- *¿Con cuál de las perspectivas de aprendizaje se siente más identificada o identificado? ¿En qué aspectos concretos de su trabajo como docente reconoce que eso se pone de manifiesto?*
- *¿Cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje según lo que expuesto por la autora?*
- *¿Cuál es el papel de las creencias sobre las posibilidades de aprender? ¿Reconoce ejemplos en su práctica docente que sirvan para ilustrar lo que propone Lea Sulmont?*
- *En su experiencia como persona que aprende, ¿reconoce la presencia de la mentalidad de crecimiento y de la teoría de flujo? ¿Considera que sus estudiantes adolescentes experimentan algo similar?*

IDEAS CLAVE

- Las experiencias de aprendizaje basadas en proyectos, nos plantean un grupo de desafíos relacionados con la necesidad de contextualizar y personalizar.

- Franceso Tonucci nos comparte una propuesta en la que se caracteriza dos modelos de escuela claramente diferenciables. Por un lado, la escuela transmisiva, en la que se privilegia la transmisión de información, y por otro, la escuela constructiva en la que se asume que los niños y adolescentes "saben".

- Hopkins,2007, propone que los modelos didácticos a los que recurrimos pueden ser agrupados en tres grandes categorías: Modelo de enseñanza directa con toda la clase- Modelo de enseñanza de trabajo en grupo colaborativo-cooperativo- Modelo de enseñanza a través de la indagación.

- Como maestros, es importante considerar dos ámbitos que modulan nuestras posibilidades de ser agentes o actores autónomos:
    a. Nuestras condiciones subjetivas como docentes
    b. Las condiciones objetivas dentro de las que nos movemos

Después de haber leído y reflexionado sobre lo presentado en esta unidad, te invitamos a resolver el cuestionario de autoevaluación.

1. No es un planteamiento de la perspectiva o modelo de escuela transmisiva:
a. Se recurre al desarrollo de programas rígidos o contenidos ya establecidos a manera de un plan de estudios.
b. Se reconoce la diversidad de los estudiantes y de las familias con quienes se realizan las prácticas educativas.
c. Se evalúa considerando que se debe medir o cuantificar en qué medida los estudiantes pueden reproducir lo enseñado.
d. Se desarrollan contenidos y secuencias de actividades en las que no se articula con la realidad del contexto o del entorno escolar.

2. En el caso de la escuela constructiva:
a. Se asume que la escuela es un espacio democrático en el que se ponen en diálogo diferentes puntos de vista.
b. Se procura atender la diversidad para lograr que todos los estudiantes aprendan de manera homogénea y al mismo ritmo.
c. Se entiende la evaluación como un proceso de verificación destinado a ofrecer información a las familias sobre lo no logrado o lo no aprendido.
d. Se enfatiza en procesos de negociación y diálogo entre los maestros para decidir que deben aprender los estudiantes.

3. El modelo de enseñanza a través de la indagación:
a. Desarrolla un programa único definido por los maestros, en el que se realiza cada paso del método científico.
b. Requiere altos niveles de compromiso por parte de los maestros y las familias para regular el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.
c. Permite reafirmar las creencias intuitivas de los estudiantes mediante un método centrado en la verificación de argumentos y evidencias.
d. Promueve procesos reflexivos acerca de lo que se está aprendiendo mediante la exploración y la experimentación.

4. Sobre el modelo de enseñanza directa, no es correcto afirmar que:
a. La evaluación tiene como finalidad verificar el logro de los objetivos de aprendizaje planteados por los docentes.
b. Los maestros juegan un papel determinando porque el aprendizaje depende de sus habilidades para transmitir información.
c. Los estudiantes negocian el currículo porque se diseña las secuencias de acciones a partir de sus intereses y necesidades.
d. Todos los estudiantes llevan a cabo tareas similares y al mismo ritmo o siguiendo la misma secuencia de trabajo.

5. Sobre el modelo de trabajo en grupo colaborativo-cooperativo:
a. Es necesario estimular la participación de todos los estudiantes para decidir los contenidos a explorar y las maneras de hacerlo.
b. Se requiere de altos niveles de autorregulación por parte de los estudiantes que van a participar de las experiencias de aprendizaje.
c. Es importante que los docentes diseñen con detalle las secuencias de actividades que van a ser llevadas a cabo por los estudiantes.
d. Se necesita de profesores con habilidades especiales para transmitir o hacer accesible la información que ellos dominan.

Bibliografía

1. Cárdenas, R. y Piscoya, L. (1996) *Entrenamiento de moderadores.* Lima: Instituto del Ciudadano – Friedrich Naumann Stiftung. https://www.dropbox.com/s/ga9oigqypx3a9bn/M%C3%B3dulo%20Facilitaci%C3%B3n%20-%20LPR%20%26%20RCK%201996.pdf?dl=0

2. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/tecnica/ladder-of-feedback/

3. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/recurso/improvisacion/comunicacion-escuchar-y-observar/

4. Centro de Formación Continua Henry Hazlett – Universidad Francisco Marroquín (2019) *Recursos: Comunicar y observar.* https://formacioncontinua.ufm.edu/recursos-a-z/

5. Coloma, C. (2015). *Nuevos desafíos en la docencia universitaria.* En: Blanco y negro 6 (1). http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724

6. Hart, R (1993) La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica

7. Hopkins, D. (2007) Every school a great school. Maidenhead: Open University Press.

8. Kolb, D. y Joy, S. (2007) *¿Hay diferencias culturales en los estilos de aprendizaje?* International Journal of intercultural relations. 33 (1), 69-85.

9. Margulis y Urresti (1996) *La juventud es más que una palabra.* http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Margulis-UrrestiLAJUVENTUDESMASQUEUNAPALABRA.pdf

10. Moral, C. (2012) *Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado*. Revista de Currículum, y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012. Páginas 421 a 452. España: Universidad de Granada. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395024

11. Mulligan, J. (2011) *Categorización de los procesos internos en el aprendizaje experiencial.* En: Boud, Cohen y Walker (editores), El aprendizaje a partir de la experiencia. https://www.dropbox.com/s/w520bobtwm16k0b/Mulligan%202

011%20-%20Procesos%20internos%20ap%20experiencial.pdf?dl=0

12. Pease, Cubas e Ysla. (2014). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje.* http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=resumen_ponencia_maria_angelica_ease.pdf

13. Piaget, J. (1979) La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. Revista Documenta, núm. 2, octubre-noviembre, 1979. Páginas 67 a 81. México. https://biblat.unam.mx/es/revista/documenta-mexico-d-f/articulo/la-epistemologia-de-las-relaciones-interdisciplinarias

14. Piscoya, L. (2013) *El proceso de construcción de conciencia ciudadana a través de las Ciencias Sociales.* XVI Congreso Nacional de Educadores de la UPC. Lima: UPC. En: https://www.scribd.com/document/157441825/El-proceso-de-construccion-de-conciencia-ciudadana-a-traves-de-las-ciencias-sociales-L-Piscoya

15. Piscoya, L. (2020) *Aprendizaje Basado en Proyectos: Aprender en contextos reales*. Lima: Documento bajo licencia CC de libre acceso. https://www.scribd.com/document/476587577/Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-LPR-2020-v2-pdf

16. Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.* (Capítulo 1: Mapeos, narraciones críticas y creación colectiva, páginas 1 a 18 / Capítulo 2: Talleres de mapeo y territorio, páginas 13 a 29). Buenos Aires: Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf

17. Sauceda, J. y Maldonado, M. (2003). *La familia: su dinámica y tratamiento.* (2.4. La Adolescencia: oportunidades, retos y la familia. 2.4.2.3. Cambios emocionales. Pp.107 a 113) https://iris.paho.org/handle/10665.2/51592?show=full

18. Sulmont, Lea (2019) *Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital. ¿Cómo desarrollar competencias digitales en la escuela?,* Páginas 80 a 92. Educared & Fundación Telefónica. https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2020/03/Manual_Ecosistemas-1.pdf

19. Tonucci, F. (1999) ¿Enseñar o aprender? La investigación como alternativa a la enseñanza. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

20. Zavala, A. (2006). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* (La concepción sobre los procesos de aprendizaje. Datos para el cuestionamiento de los contenidos y la manera de organizarlos. Pp. 18 a 34). https://www.scribd.com/doc/37264351/Zabala-Vidiella-Antoni-Enfoque-Globalizador-y-to-Complejo

Canadá

DE Adolescentes

unicef

PERÚ
Ministerio
de Educación