



RETOS Y POSIBILIDADES DE LA VINCULACIÓN ESCUELA – COMUNIDAD. ESTUDIO DE CASO EN UNA REGIÓN RURURBANA

Geovana Esparza Jasso

Universidad Autónoma de Zacatecas
geovana.esparza@uaz.edu.mx

Área temática: Prácticas educativas en contextos escolares

Línea temática: Participación social de agentes (grupos, comunidad) en prácticas institucionales

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentadas en investigación



Resumen

En la nueva Ley General de Educación, así como en los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, se destaca la relevancia del vínculo escuela – comunidad. En este trabajo se presenta el análisis de una intervención educativa que tuvo como base el logro de dicho vínculo. El marco teórico para el análisis incluye las visiones del desarrollo humano y local, por un lado, y la pedagogía crítica, el constructivismo, la formación basada en competencias y para el trabajo, por otra parte. El enfoque metodológico fue cualitativo, a través del estudio de caso. Los resultados permiten observar las bondades de una innovación educativa de esta naturaleza, como el aprendizaje significativo, la integración de contenidos en torno a situaciones concretas del territorio local y su impacto en la formación y la cotidianidad de las y los estudiantes. También se revelan retos en la conformación de procesos flexibles y participativos, la dificultad para formar en la capacidad de agencia, la necesidad de abrir la planeación educativa a una visión integral y sistémica y retos para concretar actividades conjuntas escuela – comunidad con proyectos de intervención reales.

Palabras clave: relación escuela-comunidad, educación rural, aprendizaje significativo

Introducción

En la reciente discusión en torno a cómo definir el rumbo de la educación en nuestro país se han introducido ideas que pueden ser valoradas a la luz de experiencias educativas dadas. En la Ley General de Educación (LGE) se establece que, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se buscará “Concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación” (DOF, 2019, p. 7).

Si bien la relación ideal entre las instituciones educativas y su contexto no es nueva, actualmente se enfatiza en el discurso político. La LGE reitera el desarrollo de procesos educativos que integren, enlacen o vinculen a la escuela y la comunidad, tanto como espacio para la generación de aprendizajes y reflexiones, como para la rendición de cuentas. En el artículo 132 se establece que “La autoridad de cada escuela pública de educación básica y media superior, vinculará a ésta, activa y constantemente, con la comunidad” (DOF, 2019, p. 49).

Además de estar plasmado en el ámbito normativo, en los avances de programas sintéticos para educación básica está contemplado el campo formativo *De lo humano a lo comunitario*, que aborda desarrollar situaciones reales de niños, niñas y adolescentes y, de ser necesario, organizar actividades de vínculo escuela-comunidad, para incorporar “contenidos orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características del lugar en el que se encuentran” (SEP, 2022, p. 93).

Además de lo anterior, el Avance del contenido programático sintético presenta un enfoque didáctico denominado Proceso de contextualización y aprendizajes situados. En este, se define la contextualización como el “proceso de resignificación y apropiación del currículum nacional ... como aprendizajes a desarrollar que esencialmente no existen sino hasta que cobran vida en lo local” (SEP, 2022, p. 104), lo cual se concreta con secuencias enlazadas a problemáticas del contexto local escolar en un marco global.

Por lo anterior, en el análisis que se presenta a continuación se busca retomar algunos elementos que pueden ser útiles para la reflexión de propuestas de esta naturaleza (del vínculo escuela – comunidad). Para esto se retoma una intervención educativa llevada a cabo en una región rururbana en el estado de Zacatecas que fue propuesta por el Programa de Estudios e Intervención para el Desarrollo Alternativo (PEIDA) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), y se denominó inicialmente Preparatoria Rural Orgánica (PRO). Si bien se tratase una propuesta de nivel medio superior, aporta elementos para pensar en ese mismo nivel y para repensar el proceder en educación básica.

Dicha propuesta fue producto de un estudio de pertinencia y factibilidad realizado con la comunidad estudiantil de once secundarias y telesecundarias a lo largo de once comunidades rurales. De ahí se determinó la necesidad de una alternativa educativa de medio superior para la continuidad de las y los adolescentes en ese nivel educativo, por un lado, y que ofertará

conocimientos básicos viables de aplicarse en la esfera económico productiva de su entorno local, por otro. Es decir, se buscó contrarrestar la insuficiente cobertura de educación media superior y mejorar la pertinencia de la oferta educativa (PEIDA, 2010).

El objetivo del estudio de esta intervención educativa fue establecer los componentes necesarios para la construcción de un modelo curricular que estuviera orientado a propiciar el desarrollo de un territorio, dicho desarrollo como producto de la vinculación entre la comunidad escolar y su contexto, por medio de mecanismos de aplicación de los conocimientos que condujeran a un proceso de transición de competencias a capacidades territoriales, es decir, a generar desde la formación personal, posibilidades colectivas de desarrollo (Esparza-Jasso, 2015).

Actualmente los resultados de aquella experiencia en educación media superior son relevantes considerando los planteamientos de la NEM. Por un lado, se destacan elementos básicos que pueden servir para el diseño de estrategias educativas que vinculen a la escuela con su comunidad; por otro lado, se encontraron retos importantes que enfrentan iniciativas de este tipo, especialmente si se les asume como innovaciones educativas.

Vinculación escuela – comunidad: un estudio de caso

La intervención educativa denominada Preparatoria rural orgánica se llevó a cabo de 2011 a 2014. Se organizó sobre la base del plan de estudios tradicional de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, al cual se le agregó un Eje de Desarrollo Local, producto del previo estudio de pertinencia y factibilidad (PEIDA, 2010). Dicho eje contempló las asignaturas de tronco común Desarrollo local y mi territorio y Seminario de integración para el desarrollo local, así como las opciones terminales: Diseño de proyectos de desarrollo, Tecnología de alimentos, Tecnología para la producción agrícola-pecuaria. Las materias del eje de desarrollo local eran impartidas por los profesores y profesoras que daban las materias del plan de estudios tradicional buscando establecer las coincidencias en los contenidos para la aplicación en procesos concretos viables de ser desarrollados en su contexto local inmediato.

Posterior a la intervención se realizó la evaluación de esta (Esparza-Jasso, 2015). La valoración de la Preparatoria Rural Orgánica (PRO) inició con su conceptualización como innovación educativa (Fierro, 2005). Para integrar la dimensión comunitaria y la educativa se tomaron dos ejes de análisis: (1) para la observación del contexto que rodea a la escuela (de la comunidad) se utilizaron los enfoques de desarrollo humano (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) y de desarrollo local (Arocena, 2002); (2) para la observación educativa se recurrió a la pedagogía crítica (Freire, 2005), la perspectiva constructivista (Coll, 1991), la formación basada en competencias (Tobón, Pimienta y García, 2010) y la formación para el trabajo (De Ibarrola, 2002).

Diseño conceptual

Las innovaciones educativas se conciben como un proceso de cambio para la mejora que, a su vez, se constituye de procesos administrativos, políticos e institucionales, de tal manera que cuentan con soporte administrativo, técnico y financiero, legitimidad, voluntad política de los actores, mecanismos de negociación y solución de conflictos y con participación de sus actores (Fierro, 2005).

Las innovaciones educativas son fenómenos de la gestión, puesto que reorientan la dinámica interna de la institución escolar a partir de la apertura al entorno, la autonomía decisional, la incorporación de nuevos actores, nuevos esquemas de distribución del poder y desarrollo y garantías de pautas de calidad en la gestión (Aguerrondo, Lugo, Rossi y Xifra, 2002). También se hace necesaria que la idea nazca de dentro de la institución: una presión interna para mejorar (Sepúlveda y Murillo, 2012) Esta perspectiva permite asumir la propuesta de intervención educativa como un fenómeno multifactorial para su análisis.

Respecto al marco de observación (1) del contexto y de la comunidad en principio se recurrió al enfoque de Desarrollo humano (DH), entendido como el proceso de ampliación de las oportunidades de los seres humanos especialmente lo que refiere a “una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente” (PNUD, 1990, p. 34).

Este enfoque enfatiza las posibilidades reales de las personas, de tal manera que los principios de justicia se definen en función de las libertades. Para Sen (2000) el desarrollo – más allá de la perspectiva economicista – es un proceso de expansión de las libertades (políticas, económicas, sociales, de transparencia y de seguridad) reales de los individuos. En este sentido, un asunto clave es qué son realmente capaces de hacer y ser las personas, cuáles son sus oportunidades reales. Se propone un umbral mínimo de capacidades que definen la justicia social básica (Nussbaum, 2012).

Basado en la noción de libertad, Sen entiende la idea de agente como “la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independientemente de que los evaluemos o no también en función de algunos criterios externos” (Sen, 2000, p. 35). En tanto que para Nussbaum la agencia es presentada como la “capacidad de acción del individuo” (2012, p. 50).

El enfoque de Desarrollo humano puede concretarse con el de Desarrollo local (DL) que concibe a la sociedad local como “un sistema de acción sobre un territorio limitado, capaz de producir valores comunes y bienes locales gestionados” (Arocena, 2002: 24). Debido a la que intervención educativa analizada impactó en diversas comunidades, se amplió la noción de lo local a lo territorial, esto último entendido como el constructo histórico formado por recursos naturales, modos de producción, de intercambio y de redes de organización que se sobrepone a los límites administrativos-municipales (Albuquerque, 2004). Es decir, cuatro dimensiones: la económica, la socio-cultural, la ambiental y la política.

Una iniciativa local implica capacidad de proponer, planificar y participar, siendo un indicador de la existencia de un actor local, la formación de actores – agentes es una condición necesaria para que los procesos de desarrollo local se gesten y concreten con éxito (Arocena, 2002). En este sentido, la idea de *agente* es congruente con la que se planteó arriba desde el DH. Finalmente, un elemento destacable para el desarrollo local es que se trate de una propuesta endógena: producto del proceso de articulación de actores locales y formas de capital intangible, enmarcados en un proyecto político colectivo de desarrollo de ese territorio (Boisier, 2001).

Los enfoques revisados antes (DH y DL) enfatizan el rol de la educación es una capacidad fértil porque posibilita el desarrollo de otras capacidades, además será la vía para que los agentes promuevan iniciativas de desarrollo local endógeno. De manera general las ideas expuestas arriba dan el marco que permite observar a la comunidad en su relación con la escuela.

Las herramientas conceptuales que se retomaron para (2) observa a la escuela se agruparon en el segundo eje de análisis. Inicialmente con la Pedagogía crítica que propone una educación basada en relaciones sociales participativas y comunitarias para la construcción de conocimientos y la formación de ciudadanía para una práctica liberadora a través de una educación problematizadora que, además, es dialógica y parte de una situación presente y concreta del lugar en el que se ubica (Freire, 2005).

Así como en la pedagogía crítica, en el constructivismo se busca la afinidad entre el aprendizaje escolar como un proceso de construcción de conocimiento y la enseñanza como guía de este proceso (Coll, 1991). Desde el enfoque constructivista también se resalta la libertad para el aprendizaje y la creación con un componente local.

En el constructivismo también asume un rol importante una educación que problematice y que promueva el aprendizaje significativo, que es la posibilidad de relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos, si la persona “lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle unos significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo” (Coll, 1991, p. 35). Con ello se pone de relieve la necesidad de conocer y referir el contexto inmediato – la comunidad – en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una educación problematizadora, constructivista, halla posibilidad de concreción en el enfoque de formación basado en competencias que, además, “apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 5), lo que es consistente con el enfoque territorial del desarrollo local.

Para la evaluación de la intervención educativa de la Preparatoria rural orgánica, se asumió que retomar la noción de *competencia* implicaba la superación de su acepción mecanicista, por lo que se asumió como los “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir)” para resolver problemas en situaciones de la vida real (Tobón, 2007 en Aguerro 2008, p. 24).

El último elemento conceptual que sirvió a la evaluación de la iniciativa educativa Preparatoria Rural Orgánica fue el de la Formación para el trabajo, que ha sido utilizado precisamente en contextos rurales. En un marco laboral complejo, las iniciativas escolares con vinculación local promueven “vínculos con la educación general y la formación, y con nichos reales de trabajo” (Jacinto, 2002, p. 91).

La formación para el trabajo ha tenido retos importantes sobre todo cuando se busca que el espacio de la educación formal prepare para el autoempleo, es más importante que las y los estudiantes desarrollen en la educación técnica los conocimientos y habilidades necesarios para “conocer, identificar, manipular y aun transformar con sentido ético las condiciones tecnológicas y laborales” (De Ibarrola y Gallart, 1995, p. 48)

Una iniciativa exitosa requiere escuelas flexibles, directivos capaces, esquemas más horizontales; por parte de los docentes, capacidad, flexibilidad y trabajo colegiado; así como procesos de evaluación permanente y espacios para experimentar con las innovaciones (De Ibarrola y Gallart, 1995).

De manera general estas son las bases conceptuales que permitieron la evaluación de la iniciativa educativa Preparatoria rural orgánica como una innovación educativa. Se consideró de inicio que establecer un vínculo escuela – comunidad obliga a conceptualizar el entorno y a tomar una postura sobre qué se espera de él y cómo incidir ahí, por eso los enfoques de desarrollo. Así mismo, conllevó tomar posturas congruentes desde el ámbito educativo en los enfoques recién abordados.

Diseño metodológico

El enfoque metodológico más apropiado fue el cualitativo debido a que se recurrió al análisis de experiencias personales desde las prácticas interpretativas (Denzin y Lincoln, 2011). Un método consistente para el enfoque cualitativo fue el estudio de caso, se recurrió a éste debido a que permite indagar un fenómeno en profundidad en un contexto real aun y cuando las fronteras entre éste y su entorno no se distinguen con claridad (Yin, 2014). El instrumento diseñado para la recolección de la información con docentes y estudiantes de la Preparatoria Rural Orgánica fue la entrevista, ya que posibilita “descubrir cómo una persona se ha construido en una forma de vida particular” (Packer, 2013, p. 7).

La sistematización de la experiencia educativa que se constituyó en el estudio de caso se basó en las entrevistas realizadas a 53 estudiantes y ocho docentes – con estos últimos además hubo varios encuentros a manera de taller–, así como en el análisis tanto del diagnóstico que llevó a la propuesta de esta iniciativa (el mencionado estudio de pertinencia y factibilidad), como del proyecto inicial de la Preparatoria Rural Orgánica.

Resultados de la evaluación de la experiencia

Con base en el marco contextual y el análisis de la información recabada se obtuvieron resultados en las siguientes categorías:

1. Articulación entre los contenidos disciplinares tradicionales y los del Eje de Desarrollo Local (EDL). Para las y los estudiantes hubo articulación en materias específicas, destacan aquellas en las que los maestros del EDL también impartían otras asignaturas del plan de estudios tradicional, es decir, existía ese espacio para transición conceptual entre contenidos, por ejemplo: “En química se utilizan muchas cosas que en conservación de alimentos”. La perspectiva docente también encontró el EDL como un buen espacio para articular los contenidos del plan, a partir de la vinculación hecha con el entorno territorial; atribuyendo las deficiencias a la falta coordinación o desconocimiento del enfoque.

2. Impacto en el contexto local inmediato (familiar). Tanto docentes como las y los estudiantes percibieron un impacto positivo de las actividades realizadas en las opciones técnicas del EDL en las actividades productivas que realizaban en sus familias y comunidad, incluso con la posibilidad para autoemplearse. Algunas percepciones de alumnos y alumnas fueron: “Porque yo siempre he querido tener una engorda de cerdos y eso me lo enseñaron en zootecnia y me siento capacitada”, “Adquirí conocimientos con los cuales puedo elaborar productos alimenticios, estos los podría vender”, “Al realizar o generar un negocio exclusivo de la familia gracias a los conocimientos adquiridos en la clase de proyectos”. También hubo respuestas en torno a que sería necesario contar con más recursos o acompañamiento para que eso fuera posible.

3. Significación de los aprendizajes. En este caso, las afirmaciones que las y los jóvenes hicieron de situaciones hipotéticas a futuro para la aplicación y utilidad de lo aprendido, se percibieron como conocimiento significativo por el hecho de que le encontraron relación con lo que ellos realizan, pero también porque consideraron que podía ser una vía un empleo. Para algunos estudiantes no resulta del todo significativo ante la expectativa de continuar estudiando en el nivel superior y emplearse en algo diferente a lo que el EDL ofreció. Las y los docentes consideraron que el aprendizaje fue significativo por asociarlo con actividades económico-productivas, así como por la formación de una conciencia ciudadana y de su rol como actores locales y sociales. Sin embargo, ubicaron retos importantes para la formación de las y los estudiantes como agentes.

Conclusiones

El producto de la investigación de esta intervención educativa fue significativo puesto que permitió proponer un esquema general para la construcción de un modelo curricular de vinculación escuela - comunidad para el desarrollo local. Este esquema plantea un proceso participativo e integrado de actores escolares y locales para generar un diagnóstico y plan

integral de desarrollo territorial (Figura 1) que permitirá definir los conocimientos para el desarrollo local, los conocimientos para el ámbito de la libertad del desarrollo humano y los del eje articulador según la vocación socioeconómica del territorio específico.

Lo anterior se integra con los lineamientos institucionales y educativos preestablecidos y se define el perfil de egreso (Figura 2). Con una nueva revisión participativa se definen los objetivos generales del proyecto educativo (Figura 3), para luego definir la estructura curricular y la propuesta didáctica (Figuras 4 y 5 respectivamente). El esquema modelo para el diseño curricular se mantiene en permanente evaluación integral e incluyente (Figura 6).

En el marco del campo formativo *De lo humano a lo comunitario* contemplado en los avances de programas sintéticos para educación básica de la NEM se propone un diseño abierto y flexible, con el análisis de contexto socioeducativo para la definición de situaciones problemáticas que permitan la propuesta de secuencias didácticas al respecto. La experiencia analizada aquí apunta a que el proceso será más exitoso si en este proceso se incluye a actores locales y comunitarios.

Otros elementos para considerar para la organización de la educación media son: la promoción de la capacidad de agencia, la propuesta de ejes articuladores; una organización, además de flexible, horizontal; una visión integral y sistémica, el desarrollo de actividades conjuntas escuela – comunidad y la formación en competencias y capacidades a través de proyectos de intervención reales.

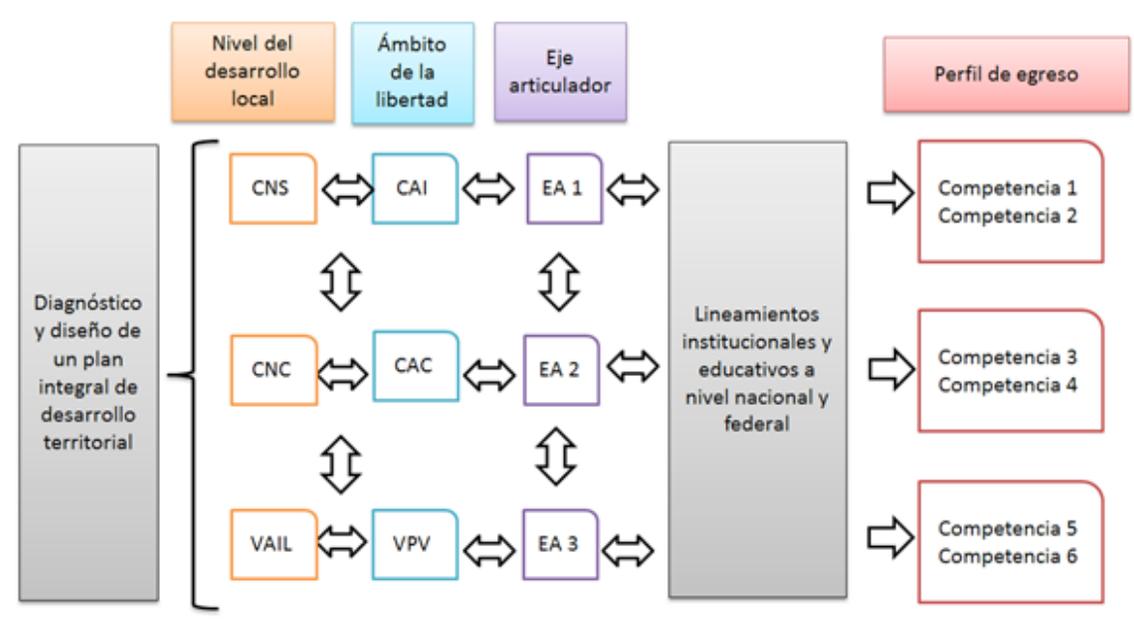
Tablas y figuras

Figura 1. Diagnóstico y diseño del plan territorial



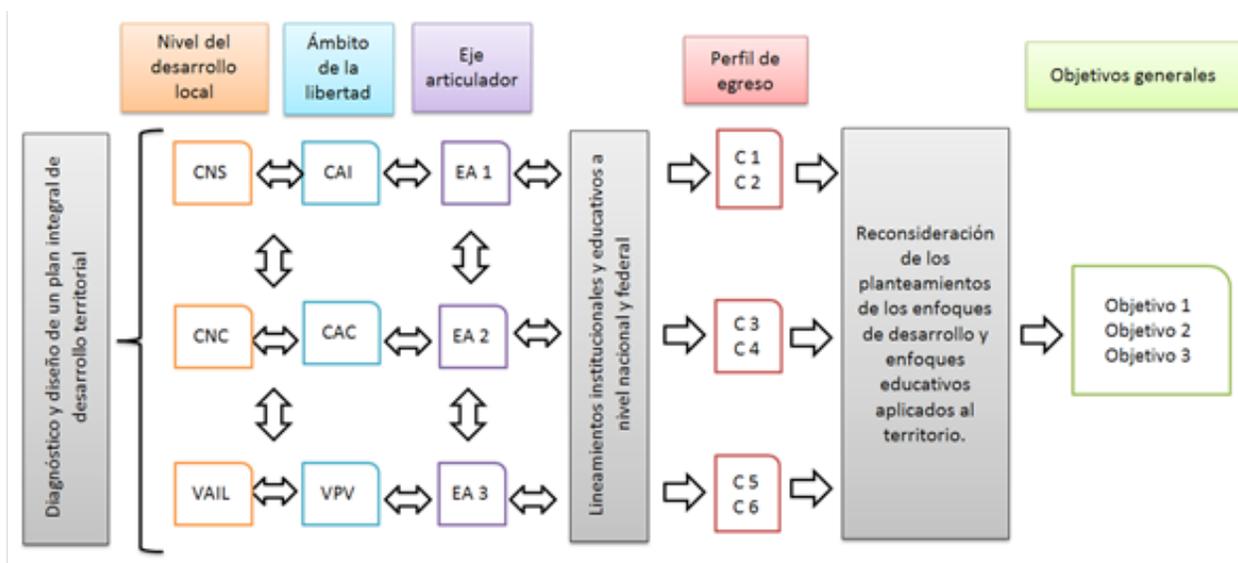
Fuente: elaboración propia

Figura 2. Definición del perfil de egreso



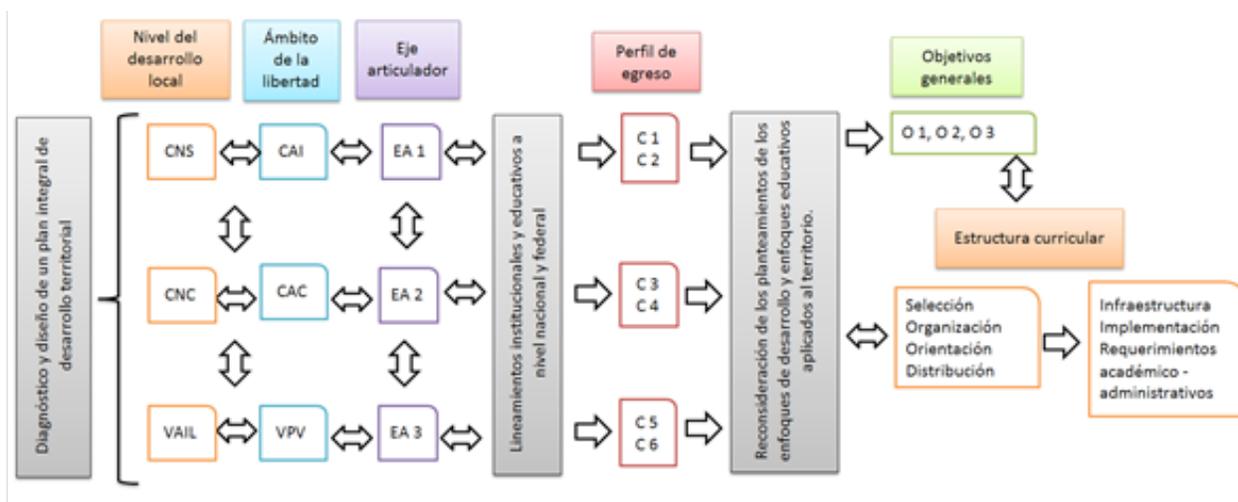
Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Definición de los objetivos del proyecto educativo



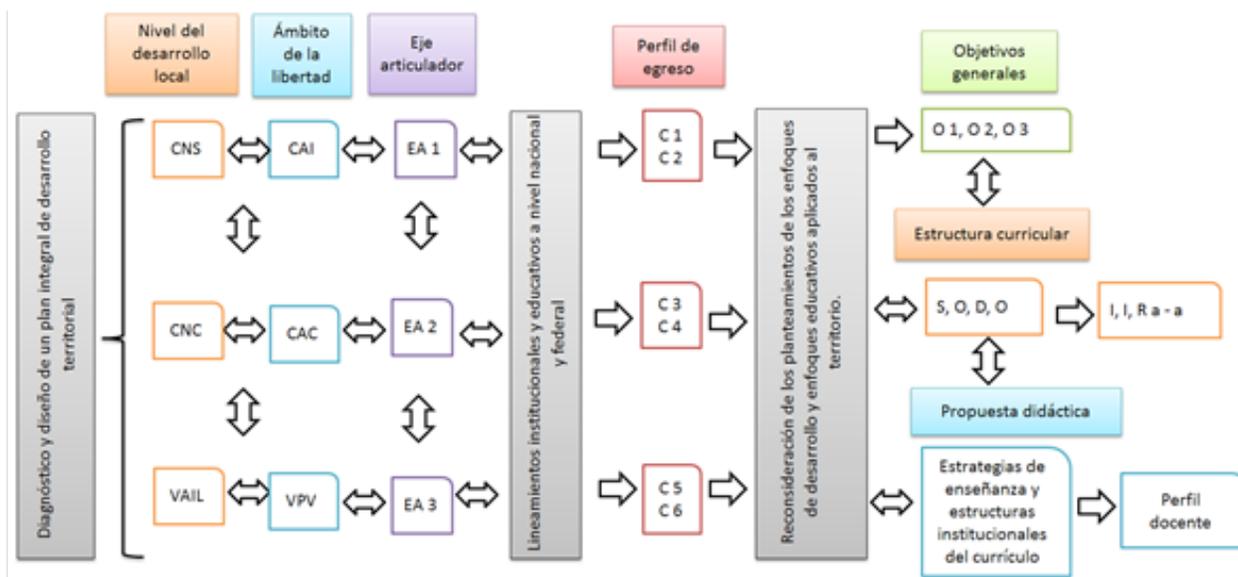
Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Definición de la estructura curricular



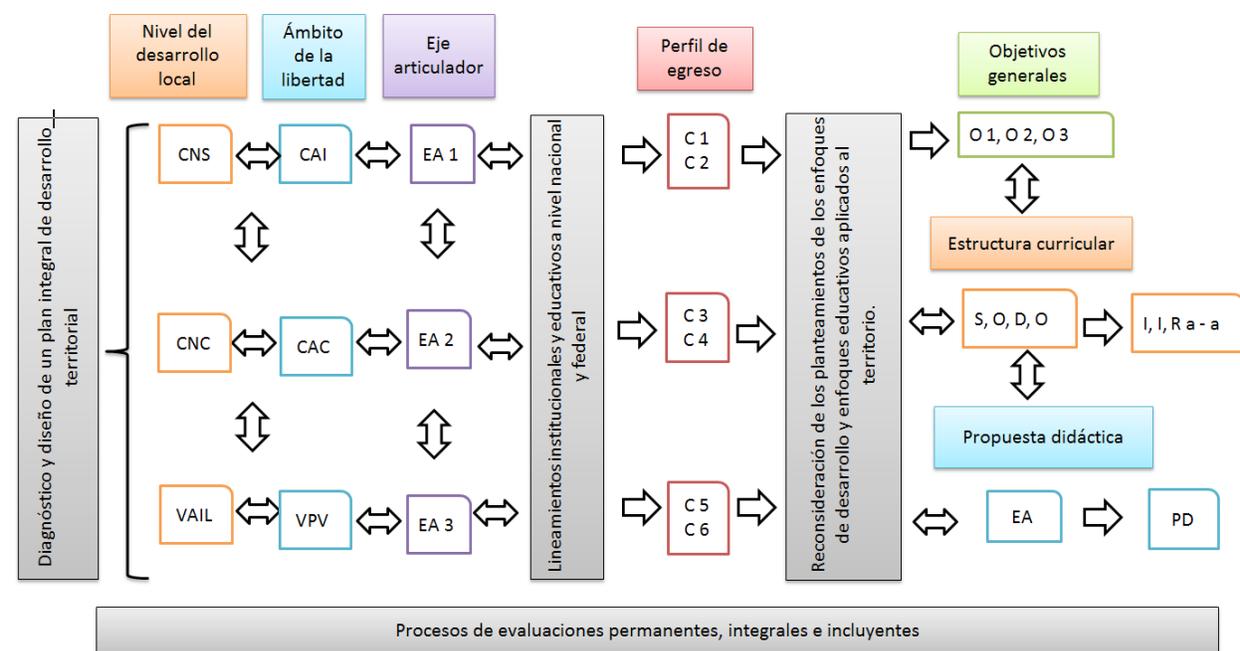
Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Definición de la propuesta didáctica



Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Esquema para el desarrollo de un modelo curricular para el desarrollo local



Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas, *Ide@s CONCYTEG*, Año 3, Número 39. pp. 12 – 28. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526>
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Tadei, P., Rossi, M. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Papers Editores. Recuperado de: <https://bib.ubp.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=29230>
- Albuquerque, F. (2004). Desarrollo Económico Local y Descentralización en América Latina. *Revista CEPAL*. pp. 157-171. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10946/082157171_es.pdf?sequence=1
- Arocena, J. (2002). El desarrollo local: un desafío contemporáneo. Uruguay: Taurus, Universidad Católica.
- Boisier, S. (2001). "Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial". Disponible en: <http://purace.unicauca.edu.co/redpacificocyt/documentospublicos/primerapagina/sociedad-del-conocimiento.pdf>
- Coll, C. (1991). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Evaluación "Intervención Educativa",

Madrid. En Universidad Pedagógica Nacional. (1995). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. México: UPN.

Esparza-Jasso, G. (2015). *Propuesta de un modelo curricular basado en el enfoque de desarrollo local, para el subsistema de educación media superior de la UAZ*. Tesis de maestría. Universidad Iberoamericana, León. Guanajuato, México. Recuperado de: <https://repositorio.iberoleon.mx/items/b942afb2-4812-4474-a9ae-3ba84c32307c>

De Ibarrola, M. (Coord.). (2002). *Desarrollo Local y Formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cintenfor. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/node/6227>

De Ibarrola, M. y Gallart, M.A. (Coords.). (1995). *Democracia y productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Primera reimpresión. México: OREALC-UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150248>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.). (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa. México: Gedisa. Pp. 43-101.

Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjR7PKom4z_AhVxCOQIHUOjCjEQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.diputados.gob.mx%2FLeyesBiblio%2Fpdf%2FLGE.pdf&usq=AOvVaw2921YzfxvzmS38qPkiQ0QH

Fierro, C. (2005). Construir la calidad educativa desde dentro: retos y tensiones en la gestión de la innovación. SEPARATA. *Revista Visión Educativa, Revista Sonorense de educación*, Año 4, No. 15.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagesimoquinta edición. México: Siglo veintiuno editores.

Jacinto, C. (2002). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas, en De Ibarrola, M. (Coord.) (2002). *Desarrollo Local y Formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cintenfor. pp. 67 – 102. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/node/6227>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Claudia de la Cera Alonso y Parada, traductora. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología

Programa de Estudios e Intervención para el Desarrollo Alternativo (PEIDA). (2011). *Proyecto: Preparatoria Rural Orgánica de Tacoaleche. Estudio de Pertinencia y Factibilidad en la región Tacoaleche*. Universidad Autónoma de Zacatecas

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1990). *Desarrollo humano: informe 1990*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores y PNUD. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido programa sintético de la Fase 6*. [material en proceso de construcción]. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1Wk2xi7HCEF7w-eZxZPUxRjxyckpvxtv1/view>

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Traducido por Esther Rabasco y Luis Toharia. Argentina: Planeta.

Sepúlveda, C. y Murillo, F. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Volumen 10, número 3. pp. 7 – 24. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3038>

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson

Yin. (2014). *Case study research. Design and Methods*. Quinta edición. Estados Unidos de América: Cosmos.