



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ESTUDIO NARRATIVO DE LAS
PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA
ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN
CUATRO ESCUELAS DE LIMA**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORES

DANIELA ANGELINA ZETA CALLE
MARIANA SUSANA FRANCO BALLARDO

ASESOR

LUIS MIGUEL CANGALAYA SEVILLANO

LIMA - PERÚ

2024

ASESOR

Dr. LUIS MIGUEL CANGALAYA SEVILLANO

JURADO DE TESIS

LIC. DANILO FELIX DE LA CRUZ RAMIREZ

PRESIDENTE

DR. HERBERT ROBLES MORI

SECRETARIO

MG. GLADYS GAMARRA BOZANO

VOCAL

DEDICATORIA

A mis queridos padres, Cristina y Juan,
y a mis hermanas Micaela y Valentina.

Cada logro y cada paso en este camino son reflejo
de los valores y la fortaleza que me han transmitido.
Con todo mi amor y gratitud, les dedico este esfuerzo.

Mariana Franco

A mi linda familia, por su apoyo incondicional.

Lograr las metas que una se traza es increíble,
pero el poder compartir esa alegría con quienes más amas,
representa un sentimiento inexplicable. Los amo.

Aury, Wilson, Alondra y Alexis.

Daniela Zeta

AGRADECIMIENTO

A mis papitos, Yolanda y David, por su apoyo incondicional y por estar a mi lado en cada etapa de mi proceso universitario. Su amor y aliento constante han sido un pilar fundamental para mí.

A mis amigas Marcela y Angie, por escucharme, entenderme y acompañarme siempre. Su amistad hizo este camino mucho más llevadero.

Mariana Franco

A mis padres, Wilson y Aury, por su preocupación y amor infinitos.

A mi hermana Alondra, por acompañarme siempre.

A mi abuelita Juanita, por siempre estar y preguntarme cómo iba avanzando.

A mi querida prima Key, mi compañera de aventuras.

A mi novio Alexis, por su paciencia y amor incondicional.

A mi querida amiga María Ysabel, por apoyarme y empujarme a ir por más.

A Katty Sara, por confiar en mí y motivarnos a ser mejores maestras.

Daniela Zeta

ESTUDIO NARRATIVO DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN CUATRO ESCUELAS PRIMARIAS DE LIMA

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	es.scribd.com Fuente de Internet	<1%
4	repository.uniminuto.edu Fuente de Internet	<1%
5	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
6	revistas.umariana.edu.co Fuente de Internet	<1%
7	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
8	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1%

ÍNDICE

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Contextualización.....	1
1.2. Planteamiento del problema.....	2
1.3. Preguntas de investigación.....	8
1.3.1. Pregunta general.....	8
1.3.2. Preguntas específicas.....	8
1.4. Objetivos de la investigación.....	8
1.4.1. Objetivo general.....	8
1.4.2. Objetivos específicos.....	8
1.5. Justificación.....	9
II. MARCO REFERENCIAL.....	11
2.1. Antecedentes.....	11
2.2. Marco conceptual.....	17
III. METODOLOGÍA.....	31
3.1. Tipo de investigación.....	31
3.2. Diseño metodológico.....	31
3.3. Muestra.....	32
3.4. Definición de categorías y subcategorías.....	32
3.5. Técnicas e instrumentos.....	34
3.5.1. Técnicas.....	34
3.5.2. Instrumentos.....	34
3.6. Consideraciones éticas.....	34
3.7. Plan de recojo y análisis de datos.....	35
IV. RESULTADOS.....	37
4.1. Perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima.....	37
4.2. Perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas privadas primarias de Lima.....	49
4.3. Perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima.....	62
V. DISCUSIÓN.....	79
Elección profesional.....	79
Construcción del ser docente.....	81
Formación en CCNN.....	85
Cambios y permanencias.....	88
Impacto de la enseñanza de las CCNN.....	91
VI. CONCLUSIONES.....	94

VII. RECOMENDACIONES	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS.....	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipología de escuelas en Lima Metropolitana.	7
Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión.....	32
Tabla 3. Competencias y saberes de los estudiantes en CCNN, según docentes de escuelas.....	44
Tabla 4. Maestros que las entrevistadas recuerdan con alegría y sus características	49
Tabla 5. Características atribuidas un buen docente	50
Tabla 6. Características atribuidas un docente malo.....	50
Tabla 7. Competencias destacadas de las entrevistadas.....	51
Tabla 8. Características de la relación de las docentes con sus estudiantes.....	52
Tabla 9. Competencias y saberes de los estudiantes en CCNN, según docentes de escuelas privadas	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aspectos mencionados por las docentes respecto a cómo las perciben los demás.....	53
Figura 2. Aspectos característicos de la evolución de la enseñanza de las CCNN con la incorporación de tecnologías y enfoque orientado al estudiante.....	59
Figura 3. Motivos por los que las entrevistadas recuerdan a sus docentes con alegría.....	63
Figura 4. Motivos por los que las entrevistadas eligieron la carrera docente.	65
Figura 5. Competencias destacadas.	66
Figura 6. Aspectos de mejora.....	67
Figura 7. Características de la relación con los estudiantes.	68
Figura 8. Flujograma de decisiones en función a la capacitación en CCNN.	69
Figura 9. Importancia del logro de competencias científicas.....	71
Figura 10. Aspectos principales de la evolución de la enseñanza de las CCNN.	72
Figura 11. Percepciones de la enseñanza de las CCNN.....	73
Figura 12. Planificación de sesiones virtuales	75
Figura 13. Proceso para alcanzar el nivel de logro destacado en CCNN.....	77

RESUMEN

El presente trabajo de investigación abordó las perspectivas docentes de Educación Primaria sobre la enseñanza de CCNN en escuelas públicas y privadas. En este sentido, se planteó como objetivo comprender las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño narrativo. Se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas, una biográfica y una narrativa sobre la enseñanza en CCNN, a una muestra de cuatro maestras: dos de una escuela pública y dos de una privada. Los resultados evidenciaron perspectivas que se consolidaron a partir de la elección profesional, la construcción del ser docente, la formación en CCNN, los cambios y permanencias en la enseñanza del área, y el impacto de la enseñanza de las CCNN. Se concluyó que las perspectivas docentes presentaron diferentes rasgos. En el caso de las maestras de escuelas públicas, se observó que el trabajo en CCNN requería apoyo emocional, abordaba desafíos sociales y demandaba mayor equidad en recursos y prioridad. En cuanto a las maestras de escuelas privadas, su perspectiva valoró la integración familiar y el dominio académico, pero enfrentó desafíos como la falta de colaboración, preocupaciones económicas y la necesidad de formación continua. Sin embargo, ambas perspectivas convergieron en que una enseñanza efectiva de CCNN requiere bienestar, recursos adecuados, reconocimiento y una transición de métodos memorísticos a prácticas situadas.

Palabras clave: Perspectiva docente, Ciencias Naturales, enseñanza.

ABSTRACT

The present research study addressed primary education teachers' perspectives on the teaching of natural sciences in public and private schools. The aim was to understand these perspectives regarding the teaching of natural sciences in four schools in Lima. To achieve this, a qualitative approach and a narrative design were employed. Two semi-structured interviews, one biographical and one narrative about teaching natural sciences, were conducted with a sample of four teachers: two from a public school and two from a private school. The results revealed perspectives that were consolidated through professional choices, the development of the teaching role, training in natural sciences, changes and continuities in the teaching of the subject, and the impact of teaching natural sciences. It was concluded that the teachers' perspectives exhibited different characteristics. In the case of teachers from public schools, it was observed that working in natural sciences required emotional support, addressed social challenges, and demanded greater equity in resources and priority. Regarding teachers from private schools, their perspective valued family integration and academic mastery but faced challenges such as a lack of collaboration, economic concerns, and the need for ongoing professional development. However, both perspectives converged on the need for effective natural sciences teaching, which requires well-being, adequate resources, recognition, and a transition from rote methods to situated practices.

Keywords: Teacher perspective, Natural Sciences, teaching.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Contextualización

La pandemia de COVID-19 ha servido como un recordatorio contundente de la naturaleza dinámica y adaptable de las ciencias. En tiempos de crisis global, las disciplinas científicas no solo enfrentan el desafío de comprender y combatir un nuevo virus, sino también de adaptarse rápidamente a medida que emergen nuevos datos, tecnologías y descubrimientos. En esa línea, Isla y Medina (2020) aseveran que los estudiantes deben lograr el desarrollo de competencias científicas para comprender información, analizarla, tomar decisiones y resolver problemas. Esta afirmación revela el desafío de los docentes, ya que, a raíz de la pandemia, su labor se ha complejizado pues los escenarios de enseñanza son distintos. Sin embargo, esto representa, a la vez que una dificultad, una oportunidad. Píriz (2021) sustenta que es posible aprovechar la virtualidad, concretamente, los momentos asincrónicos, para el desarrollo de los procesos didácticos del área de Ciencias Naturales (CCNN) como la problematización, diseño de estrategias y análisis de datos que requieren de reflexión y revisión de ideas. No obstante, existen docentes que manifiestan sus preocupaciones sobre la efectividad del aprendizaje en tiempos de pandemia (Villalobos, 2021). Desde la mirada de las autoras, esta contraposición de ideas genera la división de los maestros en dos grupos; uno que duda si sus estudiantes logran las competencias científicas esperadas y otro que asegura que la enseñanza de las ciencias puede potenciarse en entornos virtuales.

Un dato relevante es que la enseñanza cambia por diversos factores, más en una situación de incertidumbre como lo es la pandemia. Por ejemplo, el grado de formación académica o las expectativas que tiene el maestro para con sus estudiantes influyen en el proceso de enseñanza. Un caso concreto de estas variables se refleja en un estudio realizado en Perú y Chile. Este

evidenció que el 43.8% de docentes con licenciatura consideró que sus estudiantes no poseían las habilidades necesarias para estudiar en línea, a comparación del 37.8% de docentes con maestría y doctorado que señalaron que sí (Mateus y Andrada, 2021).

Lo mencionado refleja que las decisiones con respecto a métodos de enseñanza requerían adaptación. Las diversas instituciones educativas alrededor del hemisferio hicieron lo posible por brindarle a sus equipos docentes los recursos pedagógicos y tecnológicos para que los estudiantes siguieran aprendiendo desde sus hogares. Sin embargo, ciertas propuestas evadieron el objetivo de continuar con el aprendizaje por priorizar las herramientas tecnológicas en entornos donde ni siquiera había conexión a internet o por limitar su aplicación en espacios con las condiciones necesarias. Así también, las ambiguas directrices educativas de algunas regiones obstaculizaron la educación remota (Turull, 2020). Ahora, se debe mirar lo que demandaba la sociedad. La incierta situación de la educación en el mundo despertó varios cuestionamientos relacionados a cómo los maestros iban a reorientar su quehacer. Lo insólito se evidenció en las exigencias, por parte de la comunidad, a los profesionales de la educación en condiciones precarias, no sólo en referencia a lo económico, sino también a la salud, el bienestar personal y/o familiar. Entonces, la transformación educativa encaró a un profesor con dificultades, de quién era necesario conocer su perspectiva docente en escenarios totalmente nuevos y retadores (Ce0pal Unesco, 2020).

A partir del reconocimiento de esta realidad, es que se plantea la problemática del estudio.

1.2. Planteamiento del problema

Las competencias científicas han sido desarrolladas de manera incipiente en el Perú. Prueba de ello, son las evaluaciones nacionales e internacionales.

Con respecto al primer punto, están los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes o ECE del 2019 (Minedu, 2019). Esta arrojó evidencias alarmantes sobre los logros de

aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología a nivel nacional, ya que solo el 8,5% se ubicó en un nivel satisfactorio, más del 43% estuvo en inicio, el 38% en progreso y el 10,4% en un nivel previo al inicio.

En relación al segundo ítem, PISA ha representado un estándar de logros de aprendizaje importante a considerar. En el año 2018, se planteó un puntaje base por área, siendo 410 para CCNN. Sin embargo, en Perú solo se obtuvo 401 en promedio. En tal escenario, Taboada (2019) desarrolló una investigación para identificar los factores que influyeron en dichos resultados. Tras la aplicación de la metodología Design Thinking, obtuvo como causas de tales calificaciones: el bajo interés en el área, bajas expectativas de estudiar una carrera orientada a la ciencia, percepción de esta como una materia compleja, reducidas oportunidades para participar en actividades del área y percepción de que la enseñanza en la asignatura no era de calidad. Estos dos últimos puntos reflejan la imperativa necesidad de que los docentes replanteen su práctica, analizando sus fortalezas, así como sus dificultades al enseñar las CCNN a sus estudiantes.

Es así que, la formación docente para una enseñanza de calidad en CCNN ha cobrado vital importancia. En relación a ello, uno de los científicos más importantes del siglo, Hawking (2018), manifestó que es imperante que las próximas generaciones no solo tengan la oportunidad sino también la determinación de participar plenamente en el estudio de las CCNN desde una edad temprana, ya que una infancia científicamente alfabetizada incrementará las posibilidades de tener más profesionales involucrados en el desarrollo del país. E incluso si estos no ejercen una carrera de ciencias, es necesario contar con una niñez libre de ansiedad respecto a temas científicos, pues su futuro dependerá más de la ciencia y de la tecnología que cualquier generación anterior.

La cuestión de potenciar el desarrollo de las competencias científicas surge cuando analizamos el escenario educativo peruano. Previamente, se presentó un balance en base a pruebas sobre los alcances en CCNN en todo el territorio nacional. No obstante, los contextos del sector público y privado son diversos. Si bien no constituyen panoramas totalmente opuestos, obedecen a una amplia gama de criterios que obstaculizan las comparaciones imparciales. Prueba de ello es que, luego de casi tres décadas de la instauración de la educación privada en el país, esta permanece instalada en el imaginario público como superior a la estatal e incluso, como contextos antagónicos (Cuenca et al., 2019). Con el objetivo de poder analizar este contraste entre lo público y lo privado y cómo las perspectivas docentes varían en base a esto, es que el estudio se desarrolla en la región Lima. Balarin (2017) sustenta que la oferta privada es solamente comparable con la oferta pública urbana, donde estas son equiparables y, además, presentan condiciones socioeconómicas similares.

Para Díaz y Saavedra (2000), los docentes de escuelas privadas tienen una mejor perspectiva de su práctica profesional debido a diferencias significativas en las estructuras de incentivos monetarios y no monetarios, las cuales influyen en las decisiones individuales de ingresar a la profesión docente, determinando a qué sector (público o privado) pertenecer y, sobre todo, afectan su desempeño dentro de ella. Este marco de incentivos, caracterizado por su flexibilidad, se traduce en ingresos promedio más altos para los docentes de escuelas privadas. Asimismo, las diferencias en la organización entre escuelas públicas y privadas, así como las diversas formas de abordar la labor pedagógica, crean disparidades en las percepciones de los docentes en cuanto a su satisfacción profesional y su propio desempeño. Esto puede atribuirse a las diferencias estructurales de ambos sectores educativos que, si bien no pueden generalizarse, son clave para comprender las perspectivas docentes en diversos ámbitos educativos con respecto a la enseñanza de una misma área como lo son las CCNN.

Véase ahora a la plana docente del sector público de la capital. Tomando en cuenta la descripción personalizada de cada región de la Endo Remota 2020, ya que la del 2021 está en proceso de análisis por cada espacio geográfico, se puede identificar que, en Lima, los docentes de escuelas públicas enfrentan problemas relacionados a aspectos que configuran su práctica pedagógica, los cuales influyen en su perspectiva docente. Por ejemplo, los procesos de planificación preocupan al 31.6% de los docentes en Lima. La virtualización de la enseñanza ha generado complicaciones al 27.9% de este grupo muestral. Sobre la retroalimentación a los estudiantes, el 48.3% aseveró tener problemas. Con respecto a la sistematización de su práctica y reflexión de su quehacer pedagógico, el 27.8% y 22.7% de profesores, respectivamente, tuvo dificultades (Endo, 2020).

Lo que ocurre en el otro sector, el privado, puede contrastarse. Si bien la calidad de la educación privada no es uniforme y la selección de un colegio no estatal por parte de las familias responde a un conjunto de *certezas* sobre el valor de la educación de calidad para ascender en los estratos sociales (Cuenca, 2013), se muestra una diferencia consistente en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de los últimos años. La prueba PISA (2018) evidenció que el puntaje de los estudiantes pertenecientes al sector privado fue superior en las tres áreas evaluadas. En CCNN, el área que se analiza en este estudio, el sector privado obtuvo 57 puntos más a comparación de los estudiantes de escuelas estatales. En esta misma línea, los resultados de la prueba ECE (2019) en el área de CCNN demuestran que la educación estatal urbana se mantiene por debajo de la no estatal urbana por una diferencia de 47 puntos en la medida promedio, ubicando al sector público en el nivel de inicio y al privado, en proceso.

Los desalentadores resultados en pruebas nacionales e internacionales en CCNN, las demandas actuales para con la formación de estudiantes alfabetizados en temas científicos, así como la comparación entre las realidades y contextos de los docentes del sector privado con los del público, en la región Lima Metropolitana, incitan a desarrollar la presente investigación.

Del mismo modo, resulta interesante haber hecho un recorrido por diversas escuelas en Lima, tanto públicas como privadas, para poder identificar el contraste o similitud con la teoría. Datos como que la escuela pública se enfrenta a divergencias de pensamiento entre sociedad y lo que la escuela defiende, precariedad, violencia, pero un alto nivel de resiliencia de los maestros, develan una situación a la cual prestar atención (Saldarriaga et al., 2022). En las escuelas públicas visitadas, se pudo encontrar una precaria infraestructura, así como un entorno social urbano-marginal donde destaca la diversidad socioeconómica, los recursos limitados, los desafíos sociales, pero también el personal docente comprometido, los programas gubernamentales y el acceso inclusivo. Tal es así que se pudo observar paneles con proyectos educativos que se estaban realizando como siembra y reciclaje.

Con respecto a las escuelas privadas, existen cuatro tipos: urbana de bajo costo, urbana de medio costo, urbana de alto costo y urbana de muy alto costo (Marcos, 2019). De todas estas, son las escuelas de bajo costo las que atienden una cantidad significativa de la población estudiantil (14,8%). En este contexto, los distritos con las proporciones más altas de escuelas privadas de bajo costo también se encuentran entre los distritos con mayor incidencia de pobreza. Ejemplos de esto son Villa María del Triunfo, Puente Piedra, Carabayllo, Ate, Villa El Salvador, Pachacamac, Ancón, Independencia, San Martín de Porres y Comas, donde la oferta de escuelas privadas de este tipo representa entre el 61% y el 47% del total de establecimientos educativos (Fontdevila et al., 2018). Es en este sentido, que la selección de las escuelas privadas de esta investigación se inclina a dos escuelas de bajo costo, pertenecientes a dos de estos distritos, Comas y San Martín de Porres.

Tabla 1.*Tipología de escuelas en Lima Metropolitana*

Tipología de escuelas	Primaria	Secundaria
Oferta educativa (Total de escuelas)		
Rural	58,3%	29,4%
Pública urbana	19,6%	36,5%
Privada urbana de bajo costo	14,8%	18,1%
Privada urbana de medio costo	6,9%	15,1%
Privada urbana de alto costo	0,3%	0,7%
Privada urbana de muy alto costo	0,1%	0,2%
Matrícula (Total de estudiantes)		
Rural	18,5%	11,2%
Pública urbana	56,9%	65,2%
Privada urbana de bajo costo	12,4%	8,3%
Privada urbana de medio costo	10,7%	13,8%
Privada urbana de alto costo	1,1%	1,2%
Privada urbana de muy alto costo	0,4%	0,4%

Nota. Datos recogidos a partir de la caracterización de escuelas en el Perú.

Tomado de Marcos, 2019, p. 15.

Las escuelas privadas del país se caracterizan por la percepción de una mejor calidad educativa, así como la posibilidad de obtener estatus social y diferenciarse. Además, adaptan su oferta a las posibilidades económicas de las familias, lo que se traduce en ventajas comparativas, como una infraestructura más completa en algunos casos. Aunque la matrícula privada está en aumento, no siempre se traduce en una mejora de la calidad educativa (Cuenca, 2019). En las escuelas privadas visitadas, se destacó una infraestructura moderna, como laboratorios y amplias áreas deportivas, aunque no necesariamente equipadas de forma completa. Además, se observó factores como el uso consistente de las TIC en las aulas, la capacitación del personal docente y la implementación de programas educativos en el área de CCNN.

Son estas características las que convencen la selección de la muestra para el desarrollo de la investigación. Por consiguiente, el presente estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima?

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta general

→ ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima?

1.3.2. Preguntas específicas

→ ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima?

→ ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas privadas primarias de Lima?

→ ¿Qué revelan las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

→ Comprender las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima.

1.4.2. Objetivos específicos

→ Describir las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima.

- Caracterizar las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas privadas primarias de Lima.
- Interpretar las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima.

1.5. Justificación

El presente trabajo es relevante por cuatro razones expuestas en los siguientes aspectos.

Con respecto al ámbito teórico, el presente estudio pretende llenar ciertos vacíos investigativos en relación a las perspectivas docentes sobre la enseñanza de las CCNN. A pesar de que esta área representa un ítem fundamental en la formación de los estudiantes, ya que les proporciona conocimientos y habilidades para comprender el mundo que les rodea, fomenta el pensamiento crítico y promueve la alfabetización científica, aún existe una notable falta de estudios que abordan las perspectivas de los docentes en este campo. Esta deficiencia se demarca a nivel nacional, y en específico, en el contexto limeño. Dicha escasez refleja una brecha significativa en la comprensión de este aspecto crucial en la educación, a la vez que limita la identificación de buenas prácticas pedagógicas y comprensión de los retos específicos que enfrentan los docentes en el área. Por ello, el desarrollo de intervenciones y políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza de las CCNN no ha resonado al momento. Es así que, al centrarse específicamente en escuelas ubicadas en Lima, esta investigación busca proporcionar información relevante y contextualizada sobre las perspectivas docentes en un entorno urbano en particular.

En el aspecto metodológico, se aporta a través de la adaptación de dos guías de entrevista. La primera, tomando como base la propuesta de Balderas (2014), que contiene preguntas sobre los antecedentes profesionales de los maestros que conforman la muestra del estudio. La segunda, tomando como base el aporte de Vergara (2005), es una guía de entrevista sobre la

enseñanza de las CCNN, que es útil para ir adentrándose en la temática del estudio. Vale decir que ambas guías son semiestructuradas y que el aporte está en situar las dos guías al contexto peruano, específicamente a la región Lima, que es donde los docentes entrevistados laboran.

En los aspectos práctico y social, la realización de este estudio narrativo responde a la necesidad de reconocer avances y falencias para tomar decisiones hacia la mejora de la práctica pedagógica en CCNN de los maestros, tanto quienes participan de la investigación como externos. Esto resulta relevante porque cuando se recogen buenas prácticas, las cuales parten de la identificación de un problema y se orientan a la mejora de los aprendizajes, estas pueden ser replicadas, generando así un efecto multiplicador y brindando una mejor calidad en los procesos pedagógicos (Minedu, 2018). Resulta clave, también, identificar dificultades en el proceso de enseñanza, ya que se genera la reflexión sobre la práctica educativa y se plantean mejoras ante las limitaciones encontradas, con el fin de potenciar la capacidad del docente y garantizar un ambiente de aprendizaje de calidad para los estudiantes (Camarillo, 2017). En suma, dado que Lima es una de las ciudades más grandes y diversificadas de la región, los hallazgos de este estudio podrían tener implicaciones significativas no sólo para las escuelas incluidas en la muestra, sino también para otras instituciones educativas urbanas en el país.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Internacionales

En esta sección de antecedentes internacionales, se han tomado estudios de países de la región como Argentina y Venezuela. También, se integró una investigación de América del Norte, específicamente de México y otra de un continente un tanto más lejano como Europa; España.

Fabro et al. (2016) desarrollaron una investigación en Santa Fe, Argentina con el propósito de analizar las prácticas de enseñanza de CCNN de los alumnos residentes del profesorado de Educación Primaria de tres institutos de formación docente. Fue una investigación cualitativa realizada bajo el paradigma interpretativo, en la cual se analizaron las planificaciones de los practicantes, cuadernos de clases de los estudiantes, observación no participante de las sesiones, y entrevistas semiestructuradas a los practicantes. De dicho estudio se obtuvo como resultado que las planificaciones de los practicantes respondían a un modelo didáctico tradicional, la presencia de discrepancias entre las actividades propuestas por los practicantes en las planificaciones y las actividades realizadas por los alumnos y dificultad en la toma de decisiones dentro del aula debido a la presión ejercida por el docente a cargo y el docente universitario. Como conclusión, se determinó que el priorizar contenidos, la poca flexibilidad de los docentes a cargo y la situación de ser sujetos de evaluación complicaba el desarrollo de propuestas innovadoras en el área. Cabe resaltar que los maestros practicantes manifestaron frustración, es decir, su perspectiva docente reflejaba voluntad para plantear actividades motivadoras y prácticas adaptándose a las condiciones del entorno; no obstante, la

limitada flexibilidad de las condiciones de trabajo anuló la posibilidad de remirar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CCNN de forma más activa y dinámica.

Gutiérrez et al. (2017) realizaron un estudio de caso en Buenos Aires, Argentina, cuyo objetivo fue identificar las prácticas docentes en la enseñanza de las CCNN en primaria y las reflexiones que elaboraron en torno a estas. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y estuvo basado en el análisis de episodios de práctica docente, aquellas que fueron tomadas como unidades de análisis en la investigación. Se emplearon entrevistas en la primera y última fase, además de la observación de las clases de tres maestras con experiencia formativa en análisis de prácticas. Los resultados evidenciaron bajos niveles reflexivos, además de la integración de manera consciente de dimensiones morales, utilizando el antropomorfismo con fines didácticos, aspectos contraproducentes para la enseñanza de las CCNN. Se concluyó que es necesario que la formación docente esté orientada a la relación teórico práctica de la carrera, de modo que haya un mayor nivel de reflexión sobre la praxis.

Méndez y Arteaga (2020) llevaron a cabo una investigación cualitativa, en Venezuela, con la finalidad de analizar cómo los profesores de CCNN construían su identidad profesional. Para lograr dicho objetivo, se trabajó con una muestra de tres docentes que deconstruyeron su práctica en la enseñanza del área en tres momentos: experiencias pedagógicas, la visión o concepto que tenían sobre su actuación docente y supuestos sobre los que su práctica se sustentaba. Estos representaron las categorías de la investigación, las cuales permitieron la formulación de guías de entrevista. Tras la aplicación de los instrumentos, se halló que el análisis epistemológico de su práctica los hacía desplegar momentos metacognitivos donde, además de recuperar su quehacer pedagógico, consolidaban ideas, creencias y percepciones sobre cómo configurar la enseñanza de las CCNN. De ahí que, se concluyó que los docentes deben desarrollar la capacidad para mirar hacia atrás para enfrentar, con evidencias de su desempeño, la necesidad de mejorar su trabajo en la enseñanza del área. De esta forma, los

profesores reorientarían los procesos de enseñanza no solo para aportar en los aprendizajes de sus estudiantes, sino también para transformar su identidad profesional con reflexión constante.

Fernández et al. (2021) desarrollan una investigación con el propósito de analizar la perspectiva de maestros en formación sobre la enseñanza-aprendizaje del área de CCNN. Esta tuvo un enfoque cualitativo y empleó una entrevista semiestructurada para el recojo de información. Los resultados revelaron que los estudiantes valoran positivamente los elementos curriculares de la propuesta formativa en tanto hubo coherencia entre la propuesta de enseñanza mediante enfoques basados en la investigación y la forma en que los formadores enseñaron a los futuros docentes el curso de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Asimismo, se evidenció que la autonomía y la libertad para la toma de decisiones que se promueve durante el curso son factores determinantes en la perspectiva de los maestros en formación. En conclusión, los elementos más relevantes para la población de estudio fueron la funcionalidad y aplicabilidad de los aprendizajes, el diseño de actividades contextualizadas y el protagonismo otorgado a los estudiantes.

Cerecero (2021) elaboró una investigación de corte cualitativo en México, la cual tuvo por objetivo verificar la viabilidad de modelo de práctica reflexiva a partir de la capacitación de los participantes en el uso del mismo, para luego analizar la reflexión de los docentes y los cambios reflejados tanto a nivel perceptual como en su práctica pedagógica. La muestra estuvo conformada por siete profesores que impartían clases en los niveles educativos de inicial y primaria. Para obtener la información se les solicitó a los docentes redactar su autobiografía académica, responder un cuestionario de autoconocimiento, realizar un FODA, rellenar un cuadro con los datos y características principales de los grupos que enseñan, realizar una narración de una experiencia docente y redactar un ensayo, además de las observaciones de las clases. Los resultados evidenciaron que la aplicación del modelo es viable y que este promueve la resolución de problemáticas en el aula, siendo el acompañamiento y la actitud del docente

factores determinantes para su éxito. Se concluyó que la práctica reflexiva resultó crucial para reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permitió a los docentes identificar y comprender los factores que influyen en su perspectiva docente y en su quehacer educativo.

Nacionales

En esta sección de antecedentes nacionales se han tomado en cuenta tres investigaciones realizadas en Lima, una de Arequipa y una que integraba población docente a nivel de todo el Perú.

Herrera (2015) elaboró una investigación para conocer las estrategias didácticas investigativas que utilizaban los docentes en la enseñanza de las CCNN en el V ciclo de una institución educativa en Arequipa. La investigación cualitativo-descriptiva empleó la entrevista, observación y análisis documental para el recojo de datos. En dicho estudio, los docentes manifestaron su preferencia por el esquema tradicional en la aplicación de estrategias investigativas y de aprendizaje cooperativo, a pesar de que ello dificulte la participación activa y dinámica de los alumnos. Como conclusión, la investigación sustentó que los maestros tienden a utilizar estrategias didácticas generales, relegando las propiamente investigativas, aunque se tenga conocimiento teórico de las mismas. Aun así, es evidente la falta de dominio de dichas estrategias y las ventajas que traen en el aprendizaje de los estudiantes en el área de CCNN.

Oré (2018) llevó a cabo una investigación en la región Lima, cuyo objetivo fue comprender la identidad profesional de un grupo de docentes. Para lograr tal meta, se trabajó bajo el enfoque cualitativo con una muestra de 13 docentes. Los instrumentos empleados fueron guías de conversación. Estas se aplicaron durante el período de tres meses. Tras este tiempo, se sistematizó la información y surgieron categorías emergentes tales como la construcción

colectiva e individual de la identidad. De la primera, se concluyó que la identidad profesional docente surgía de la relación profesor-estudiante y la del maestro-escuela. Con respecto a la segunda categoría, se concluyó que la forma en que el docente construye su identidad profesional desde el ámbito personal resulta de la vinculación entre “el sujeto como alumno” (cómo se percibe cómo estudiante) y el “sujeto como docente” (cómo se percibe cómo educador). Dicha relación se refleja en la práctica del maestro. De ahí es que se concluyó que la manera en que el docente se percibe en su quehacer pedagógico, es decir, la construcción de su identidad profesional es el resultado de los significados brindados a las relaciones con el entorno y con la reflexión misma del proceso educativo.

Turpo et al. (2020) gestaron una investigación con el propósito de reconocer las conceptualizaciones de los docentes sobre la didáctica de la enseñanza de las CCNN. Este objetivo estuvo orientado a acrecentar la comprensión pedagógica sobre lo que enseñar ciencias representa. Para lograr dicha meta, se trabajó con un enfoque cualitativo, con una muestra de 52 docentes peruanos. Un cuestionario fue empleado como instrumento de investigación; este tuvo tres frases base para recoger los saberes y experiencias de los maestros, las cuales fueron: didáctica, ciencia y didáctica de las ciencias. Tras la aplicación de este instrumento, se evidenció que la totalidad de los docentes participantes consideran que la didáctica representa una estrategia para enseñar a aprender, la cual requiere del manejo de tiempos, TIC y materiales. Respecto a CCNN, el 100% de los maestros coincidieron en que esta representa una investigación que expresa conocimiento tecnológico, científico y social. Además, conceptualizaron la didáctica de la enseñanza de las CCNN como una indagación que permite promover la investigación, la alfabetización científica y habilidades científicas. Así, se concluyó que los docentes son conscientes de que su ejercicio pedagógico en el área debe orientarse a un balance entre lo teórico y lo práctico, con la finalidad de promover el desarrollo

de competencias científicas que le sirvan al estudiante para responder a diversas situaciones de su realidad.

Venturo (2020) realizó una investigación en la región Lima, cuyo objetivo fue describir y analizar las percepciones de los docentes sobre los factores que limitaban que se involucren y promuevan la investigación científica. Para cumplir con dicha meta, se aplicó el enfoque cualitativo. El instrumento utilizado fue una guía de entrevista, aplicada con la modalidad grupo focal a 25 docentes de la UGEL 06, entre profesionales en ejercicio y practicantes. Tras la entrevista, se halló que las perspectivas docentes con respecto a su formación en la investigación científica se veían influenciadas por factores del contexto tales como el tiempo reducido, limitados recursos económicos y la deficiente preparación académica. Por ello, se concluyó que, si bien su perspectiva docente reflejó su nivel de conciencia para con la investigación, los elementos del contexto hicieron que la forma en que se concebían a sí mismos como profesionales variaba, de una positiva a una más deficiente.

Rímac y Espinoza (2021) desarrollaron una investigación cualitativa, cuyo propósito fue describir la experiencia docente para la enseñanza de las CCNN en una escuela de Lima, tomando como base la implementación del programa Servicio Meteorológico Escolar (SME). Para lograr dicha meta, se realizó una investigación acción en Educación Básica, donde, para evidenciar el logro o cambio en el nivel de logro en la competencia *indaga*, los estudiantes fueron evaluados en base a la aplicación del programa. En otras palabras, la formación docente fue medida en cuanto a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes del área, tras el desarrollo del servicio mencionado. Después de la aplicación de dicha prueba, instrumento de investigación, se dio cuenta del logro progresivo en cada una de las etapas de la competencia seleccionada. De esta manera, se concluyó que la innovación en la enseñanza de las CCNN, la cual es parte de la perspectiva docente, es clave para la mejora de los aprendizajes y, concretamente, para fortalecer la competencia *indaga*.

2.2. Marco conceptual

Enseñanza

El presente estudio aborda la mirada de la enseñanza bajo el enfoque constructivista.

Ausubel (como se citó en Torres, 2003) sostiene que la enseñanza propone la adquisición de conocimiento a través de la reestructuración de ideas y esquemas que el estudiante posee. Esto quiere decir que los aprendizajes previos son elementos importantes que permitirán integrar la nueva información. También, como aseveran Campos et al. (2021), enseñar significa promover un aprendizaje por comprensión, donde se priorice el procesamiento de la información frente a la digitación de la misma. La postura constructivista, además, señala que la enseñanza debe contemplarse como un proceso social e individual (Salcedo et al., 2010). Por ello, es necesario cuidar no solo la autonomía y el ritmo propio en la construcción de aprendizajes, sino también la capacidad de trabajo colaborativo en beneficio del desarrollo de habilidades sociales. En su conjunto, estas harán posible el logro de objetivos comunes. Bajo este postulado, el docente plantea un problema en base al cual los estudiantes buscarán vías de solución, valiéndose de los conceptos aprendidos y las capacidades adquiridas. De esta manera, el maestro se transforma en mediador de conocimientos. Serrano y Pons (2011) comparten esta afirmación en tanto plantean que la enseñanza no es una mera copia de la realidad que fluye ante los ojos del ser humano, sino que transcurre como un conjunto de pasos dinámicos e interactivos, donde el docente brinda las condiciones necesarias para que los educandos logren interpretar información observada y reinterpretar ideas en la mente, es decir, llegar a la abstracción.

Buitrago (2020) alerta que en la mayoría de definiciones sobre enseñanza se deja de lado el aspecto emocional del docente, es decir, elementos que influyen el proceso de ejercer su labor en el aula y otros escenarios educativos. Desde la mirada del autor, existen documentos estructurales en la educación que persuaden el hecho de omitir este ítem, pero que no debe

dejar de ser tomado en cuenta ya que el docente también es un ser humano que comparte y motiva el conocimiento a otros seres tan humanos como él. De ahí que se infiere que el o los momentos de enseñanza requieren que el profesional de la educación comprenda “procesos de pensamiento, interacción [...] y aprendizaje”, puesto que en todos están inmersas las emociones (p. 11). Así también, De Romaña (2021) asevera que la enseñanza conectada a las emociones de quienes la reciben, es decir, los estudiantes, fomenta el aprendizaje significativo a largo plazo sin demandar la memorización, la cual representa características más tradicionales de la educación. Los postulados de estos autores son sintetizados por García (2012), quien asevera que la enseñanza involucra tanto a docentes como a estudiantes; los primeros, porque deben mirar cómo llevan a cabo este proceso siendo los guías, tras conocer la forma en que manejan sus propias emociones, cómo percibe que enseñan, es decir, la perspectiva que tienen sobre su desempeño profesional; y los segundos, ya que pueden reflexionar sobre su propio proceso y validar los métodos de enseñanza aplicados. Entonces, si existe compatibilidad entre el estilo de enseñanza y los ritmos de aprendizaje de los educandos, los conocimientos serán más potentes que antes y tendrán el sentido utilitario y práctico para poder ser empleados en la vida cotidiana. Esto se evidenciará en el cambio de actitud de quienes aprenden y en la transformación de quien enseña, lo cual se conecta con las emociones positivas que propician un mayor aprendizaje tras una enseñanza de calidad.

Para Cousinet (2014), otro aspecto elemental además de ver en la enseñanza un proceso colectivo y emocional, es verificar los contenidos que se integran en esta. Los temas en la enseñanza no resultan de la decisión arbitraria del docente; o, en otras palabras, no debería ocurrir ello, puesto que ciertas elecciones suelen estar desalineadas frente las necesidades formativas, intereses y expectativas de los educandos. Entonces, para la selección de contenidos en la enseñanza debe existir el diagnóstico, el cual develará qué elementos traen consigo los estudiantes y cuáles necesitan reforzar. De ahí es que surgirán los tópicos que se

abordarán en las diversas áreas. Incluso, el maestro priorizará temáticas para organizar un cronograma de actividades. De esta forma, se concretará una enseñanza de calidad, pues el maestro podrá valerse de respaldo pedagógico, con adecuada planificación, desarrollo de experiencias, que incluyan evaluación formativa, y sistematización.

Enseñanza de las CCNN

Enseñar CCNN significa formar a los educandos para desarrollar un pensamiento crítico, a partir de saberes vinculados con la exploración de su alrededor, apropiación de teorías del área y así comprender e interpretar diversos sucesos (Tacca, 2011). Antes se priorizaba una instrucción tradicional de tipo expositiva, generando aprendices pasivos y receptores de conceptos, pero actualmente se puede evidenciar que la enseñanza del área debe orientarse a tales características como centrar la atención o brindarle protagonismo a quien aprende, valorar sus saberes previos e integrarlos con los nuevos conocimientos y propiciar espacios para la aplicación de estos. En tal sentido, Torres (2010), basándose en los postulados de Freire, quien tomó lo local y lo global como dos pies donde sostener nuestro pensamiento, refiere que la enseñanza de las CCNN debe adaptarse a este mundo cambiante, de manera contextualizada y práctica.

Chamizo y Pérez (2017), tomando como referencia a Kuhn, explican que la enseñanza de las CCNN es antónima de un proceso acumulativo y que, más bien, representa la ruptura y reconstrucción de hechos, es decir, resulta ser más analítico. De ahí que, el quehacer pedagógico debe orientarse a la transformación y centrarse en el descubrimiento, en vez de eternizar una enseñanza expositiva y pasiva donde los estudiantes sólo escuchan y no experimentan, comprueban y/o validan teorías (Kuhn, 1971). Esta idea es compartida por Arteaga et al. (2016), quienes señalan que el comprender y desarrollarse en el contexto de la globalización como dos de los elementos principales son clave para la transformación de la

enseñanza de las CCNN en el presente milenio. Ello debido a que permitirá reducir las brechas entre los países ricos y pobres, dado que estos últimos tienden a quedarse fuera de las redes científicas y tecnológicas que vinculan a los centros de investigación y a las grandes empresas de todo el mundo. Para lograrlo, el área de CCNN debe forjar una cultura científica en los estudiantes, lo que implica que desarrollen habilidades para la búsqueda de información, el uso de herramientas tecnológicas y la producción de literatura científica desde el nivel primario. Consecuentemente, se tendrán más posibilidades de que el país produzca y coloque conocimientos científicos, integrándose de esta manera a la sociedad del conocimiento que prima en el mundo globalizado.

Tacca (2011) hace una diferenciación. En 1.º, 2.º y 3.º de primaria se debe aproximar al estudiante al mundo del conocimiento a partir de concreción en el uso de materiales, antes que emplear explicaciones verbales - esto validando los postulados de la teoría evolutiva de Piaget. Por ello, durante estos tres primeros años, se debe promover la motivación para hacerse preguntas de hechos que ocurren en el entorno del niño, así como persuadirlo a describir sus exploraciones. Ya en 4.º, 5.º y 6.º se debe fomentar un análisis más riguroso en base al método científico, que evidencie un análisis superior, a través de formulación de hipótesis más consistentes y planteamiento de generalizaciones. La idea de este autor tiene gran relación con los estándares de aprendizaje del área de CCNN, expuestos en el Programa Curricular de Educación Primaria y cuyas descripciones se van complejizando conforme se pasa de un ciclo a otro, así como con una de las competencias del perfil de Egreso. Esta especifica que el estudiante debe indagar y comprender su entorno utilizando conocimientos científicos para mejorar la calidad de vida y cuidar la naturaleza. Ello será prueba de un nivel logrado de aprendizaje (Minedu, 2016).

Perspectiva docente

La perspectiva es un concepto ampliamente utilizado en el mundo del arte. Fuentes et al. (2009) definen este término como la ciencia en la que se representan objetos en tres dimensiones sobre una superficie, aplicando un lenguaje gráfico basado en leyes geométricas. Para la presente investigación, se han empleado las acepciones 5 y 6 de la definición de perspectiva según la Real Academia Española, puesto que la acepción 5 la describe como "visión, considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente, de cualquier hecho o fenómeno", enfocándonos en una distancia temporal respecto a los hechos ya acontecidos. Además, la acepción 6 define perspectiva como "punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto".

Si se conecta esta definición al ámbito educativo se puede inferir que la perspectiva docente sería aquella forma de mirar o entender una práctica pedagógica forjada a lo largo de los años, sea esta positiva o una que requiere mejoras. Como toda perspectiva, tendrá diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, en este caso, sobre la enseñanza de las CCNN. En tal sentido, la perspectiva docente representa la visión de los maestros sobre su propia práctica, formas de enseñar, logros a partir de aplicación de metodologías y/o sus concepciones sobre la manera en que su actuación en el quehacer docente tiene impacto en sus estudiantes.

Traver et al. (2005) complementan este primer acercamiento con el concepto, ya que señalan que las perspectivas docentes simbolizan la convergencia entre la forma de planificación, conducción y reflexión/valoración de la enseñanza impartida. Asimismo, este concepto engloba la acción o ejercicio docente y el pensamiento o percepciones (Traver et al., 2005). De ahí que, se afirma que la perspectiva docente es el resultado de la propia mirada sumada a la influencia del contexto. En el caso de los maestros, dicho entorno puede integrar personas o situaciones que a lo largo de la vida han dejado huella en la persona que ahora se

dedica a la profesión. La propuesta de estos autores dialoga con la idea de Prieto (2004), quien plantea el término identidad profesional docente como aquella que constituye la manera en que los profesionales de la educación se reconocen a sí mismos y cómo son reconocidos por la sociedad.

No bastará, entonces, con que el maestro se titule para tenerla, sino que constará más de un proceso individual y colectivo, complejo y dinámico que será perenne durante toda la vida laboral. Por ello, esta configurará la subjetividad sobre la profesión docente (Prieto, 2004). Así, la perspectiva docente, como sinónimo de identidad profesional docente, según Fuentes et al. (2020), es la consecuencia de los aspectos autobiográfico y social del profesional de la educación. Esto quiere decir que, dicha perspectiva no es un concepto aislado de cómo el docente se percibe en su quehacer, sino que es un constructo permanente donde interviene la historia personal y la influencia de actores, así como eventos del entorno en el ejercicio de la docencia.

La perspectiva docente, tal como se ha mencionado líneas arriba, es producto de factores personales/biográficos/históricos, así como aquellos del entorno. Dentro de estos últimos, se halla la actuación de otros docentes a lo largo del proceso formativo de los ahora profesionales de la educación, las experiencias significativas en su proceso de aprender, los recursos para poder enseñar, las visiones personales de la enseñanza y el impacto de todos elementos en el aprendizaje de los educandos. Cabe resaltar que los elementos externos pueden ser distintos ya que cada maestro está expuesto a diversos escenarios a lo largo de su vida personal y profesional. En resumidas cuentas, la perspectiva docente describe cómo el ámbito personal y contextual configuran la manera en que los maestros perciben su proceso de enseñar.

Tras lo expuesto, la definición que integra los diversos elementos que configuran la perspectiva docente la presentan Traver et al (2005), en tanto señalan que esta se configura en

la visión de los maestros sobre su propia práctica, la cual incluye formas de enseñar, logros a partir de aplicación de metodologías y/o sus concepciones sobre la manera en que su actuación en el quehacer docente tiene impacto en sus estudiantes, y la influencia del entorno. El concepto de los autores abarca diversos aspectos que se materializan en las subcategorías del estudio. Asimismo, aborda la necesidad de la adaptación del docente a diversas metodologías y contextos. En adición, Traver et al. (2005) no solo se centran en la teoría, sino que integran cuestiones prácticas pues al comprender las formas de enseñar de los maestros, sus logros y concepciones sobre el impacto de su actuación, es posible identificar áreas de mejora en la práctica docente para el diseño de intervenciones efectivas. Además, los autores consideran la interacción de diferentes elementos que influyen en lo que, finalmente, es la perspectiva docente y esto consolida el objetivo de la investigación, así como facilita la interpretación de resultados y valida su aplicación en el ámbito educativo. En resumen, la selección de las ideas de Traver et al., (2005) se sustentan en la amplitud conceptual, relevancia para el estudio, aplicabilidad en la práctica y fundamento teórico, lo que la convierte en la más adecuada para investigar perspectiva docente.

Elección profesional

Es la toma de decisión sobre la profesión que el individuo desea ejercer para su vida. Dicha resolución es orientada por la vocación de la persona hacia distintas alternativas socio laborales (Betancourt y Cabrera, 2011). Sobre esta influyen el prestigio social y la posición económica que el ejercicio de dicha carrera puede brindar, elementos con los cuales se pretende satisfacer las expectativas de éxito en los ámbitos laboral y personal (Quijada et al., 2013).

Específicamente, en el caso de la elección profesional docente, Sánchez (2015) explica que la motivación proviene desde experiencias lúdicas de la infancia, el amor por los niños, un

compromiso social que comprende el anhelo de formar humanos competentes y buenos, hasta las experiencias en las prácticas profesionales, donde se tiene oportunidad de reafirmar la elección basada en la praxis.

Esta elección abarca también la consideración del prestigio y el reconocimiento asociados a la labor docente, aspectos que, según Sánchez (2015), son fundamentales en la concepción personal de la profesión docente y, por consiguiente, en la definición de lo que constituye un buen maestro. Estas percepciones sobre el prestigio y el reconocimiento profesional pueden influir significativamente en la decisión de elegir la carrera docente, ya que reflejan tanto la valoración social de la labor del maestro como el estatus que se puede alcanzar dentro de la profesión.

Existen, también, influencias externas en la elección profesional, tales como la elección de la institución educativa y la posibilidad de satisfacer las expectativas profesionales dentro de la especialización en la carrera. La elección de una institución educativa para estudios de nivel superior es una de las decisiones más importantes en la vida de una persona, ya que está directamente relacionada con la elección de la carrera a estudiar (García y Moreno, 2012). A su vez, la decisión de dónde estudiar se ve moldeada por diversos factores, como la calidad educativa, la reputación académica y las oportunidades de aprendizaje que ofrece una institución (Feixas, 2004). Por otro lado, la perspectiva de avanzar hacia niveles más elevados de educación puede influir en cómo el individuo percibe sus propias capacidades y habilidades, así como en su motivación para seguir creciendo profesionalmente (Knutsen, 2011). Estas influencias externas son significativas en el proceso de elección profesional de los futuros maestros, ya que configuran su formación y orientan sus expectativas respecto a su carrera docente.

Construcción del ser docente

Se define como la configuración de actitudes y formas de pensar que el individuo adopta por considerar, desde su propia mirada, elementos que conforman el perfil de un buen docente. El mismo es influenciado por su contexto inmediato y las valoraciones de terceras personas como estudiantes, familias y colegas, lo que implica el desarrollo de un proceso individual y colectivo constante (Prieto, 2004). En ese sentido, la construcción del ser docente encarna el desarrollo personal ligado a la historia y características individuales del maestro, pero también es un proceso asociativo influenciado por el entorno en que trabaja. Dicha construcción es, entonces, social, continua y dinámica, ya que fusiona a la acción individual basada en experiencias de vida con la acción grupal, mientras le otorga significados al reinterpretar experiencias, creencias y valores propios (Sarceda, 2017).

Marcelo (2010) sostiene aspectos relevantes sobre la construcción del ser docente al entenderla como un proceso de consideración y reconsideración de experiencias; resalta además que está compuesta por sub identidades relacionadas entre sí en mayor o menor grado y que estas obedecen a los diversos contextos en los que los maestros se desempeñan; así también, resalta cómo el proceso constructivo de la identidad docente contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo. Esta subcategoría, es decir, la construcción del ser docente, en palabras de Parra (2014), acepta el valor de la práctica docente y su necesidad de mejorarla. Esta idea impulsa la premisa de que el ser docente parte del conocimiento de sí mismo; cuáles son las competencias que posee y en qué aspectos es imperativo mejorar. Entonces, dichos saberes, para atender la necesidad de mejora, se han de realizar permanentemente, con compromiso en la reflexión de principios, metas, sentimientos e interacciones con otros en la sociedad.

La construcción del ser docente, además de abarcar la percepción del quehacer pedagógico influenciado por las interacciones con diversos agentes, esboza el impacto de otros aspectos como bienestar, sustentado en oportunidades gubernamentales y estado socioeconómico del docente. Vaillant (2006) desarrolló una investigación donde aseveró, tras estudios de caso, que la profesionalización docente se desarrolla en la combinación de tres aspectos. Estos son las condiciones favorables de la labor docente, formación de alto nivel y la existencia de una gestión y evaluación/monitoreo que potencie sus habilidades como profesional en los diversos escenarios educativos. Esta idea no ha variado con lo que se observa en los últimos años, ya que Díaz y Ñopo (2016) argumentan que el respaldo recibido de las autoridades educativas, los directores y sus compañeros en su labor, además del reconocimiento por su trabajo, la conexión con la comunidad y la autonomía en el ejercicio de su labor son partes elementales de la construcción del ser docente.

Formación en CCNN

En primera instancia, esta categoría se define como el nivel de instrucción adquirido en la enseñanza de las CCNN durante el periodo de formación docente. Una mirada más amplia, sin embargo, permite identificarlo como un proceso de formación perenne, ya que también se construye sobre la praxis, pues permite aplicar los conocimientos pedagógicos del área, afianzando y reforzando conocimientos de contenidos y estrategias didácticas propias de un contexto cambiante, de manera contextualizada y práctica (Torres, 2010).

Uno de los aspectos más importantes en cuanto a la formación en CCNN concierne a la experimentación. Resulta imprescindible que los estudiantes la lleven a cabo en el aprendizaje del área, dado que vincula la observación y el experimento para la elaboración de explicaciones frente a un sistema de hechos visibilizados en un fenómeno natural (García y Moreno, 2020).

Esto permite el análisis detallado de los hechos y la apreciación de las CCNN en la cotidianidad.

La idea de García y Moreno (2020) se consolida generando un diálogo con las especificaciones en el Currículo Nacional del Perú y el Programa Curricular de Educación Primaria, ya que se asevera que la experimentación debe suceder en un contexto donde se haya promovido, previamente, la curiosidad. Esta idea se orienta básicamente a *hacer ciencia y tecnología*, pues los estudiantes son competentes para indagar mediante métodos científicos, diseñar y construir soluciones tecnológicas, y explicar el mundo físico basándose en diversos conocimientos (Minedu, 2016). Cada una de estas competencias integra habilidades como el análisis, el razonamiento, la imaginación, la invención y el pensamiento crítico. De esta forma, se les permite no solo comprender el entorno que los rodea, sino también enfrentarse de manera efectiva a los desafíos presentes y futuros, contribuyendo así al desarrollo de una sociedad más informada, crítica y responsable en términos sociales y ambientales.

Cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN

La enseñanza de las CCNN ha ido transformándose durante los últimos años. Esta debe adaptarse al mundo cambiante de manera contextualizada y práctica. Una de las principales características es su orientación a la transformación y al descubrimiento, sustituyendo la enseñanza expositiva y pasiva (Arteaga et al., 2016). En este sentido, el comprender y desarrollarse en el contexto de la globalización son dos de los elementos indispensables para la transformación de la enseñanza de las CCNN en el presente siglo. Ahora, no solo en dicho contexto, sino también en uno plagado por la zozobra e incertidumbre tras la pandemia. En consonancia con esta realidad, la enseñanza de las CCNN debe partir del entendimiento del entorno, ya que es esencial para tomar decisiones en la planificación, determinando qué enseñar, cómo hacerlo y con qué propósito, asegurando así que el contenido impartido tenga

relevancia para los estudiantes y genere un impacto significativo en su entorno social. La organización y estructuración de los contenidos, ya sean conceptuales o procedimentales, deben estar en sintonía con las realidades y necesidades sociales, económicas, culturales, escolares y educativas que enmarcan las prácticas de enseñanza (Duarte y Valbuena, 2024).

En esta misma línea, uno de los cambios más importantes es el rol del docente como agente mediador de los procesos de aprendizaje del alumno, quien a su vez tiene el deber de diseñar ejercicios que respondan a las necesidades de su contexto (García y Moreno, 2020). Por esta razón, el maestro necesitaba adaptarse entendiendo que la planificación y evaluación requerían ser orientadas a los nuevos entornos. Dentro del ámbito educativo digital, abundan estrategias adaptadas a las necesidades de los estudiantes para el aprendizaje en línea. La nueva pedagogía inclusiva enfatiza la creación de entornos virtuales con características particulares. En la planificación educativa, los espacios de aprendizaje en línea deben concebirse como entornos inmersivos, cautivadores y potencialmente productivos. Estas características contribuyen a que los profesores sean más efectivos en el desarrollo de habilidades y en la comprensión de la diversidad entre los estudiantes (Gómez et al., 2023).

Impacto de la enseñanza de las CCNN

Según Loaiza y Osorio (2018), la enseñanza de las CCNN impacta en la vida de los estudiantes en la medida en que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, el cual surge a partir de la vinculación de conocimientos con la exploración del entorno inmediato. Por otro lado, la enseñanza de las CCNN impacta al invitar a los estudiantes a inclinarse hacia la elección de una carrera en el mundo de las CCNN. Arteaga et al. (2016), sostienen que la enseñanza de las CCNN debe abordar la preparación de los estudiantes para comprender y adaptarse a un mundo cada vez más globalizado. Este entorno globalizado, como se evidencia en las redes científicas y tecnológicas que conectan a los centros de investigación y a las

grandes empresas en todo el mundo, agrava las disparidades entre los países ricos y pobres. Por lo tanto, el autor justifica que es crucial que la educación en CCNN fomente en los estudiantes no solo la comprensión de este contexto global, sino también fomente el interés para optar por carreras relacionadas con la ciencia, como una vía para contrarrestar estas disparidades y promover un desarrollo más equitativo y sostenible. Incluso si los alumnos no optan por seguir una carrera en ciencias, es fundamental que las generaciones futuras sean competentes tecnológicamente, ya que son imprescindibles para desenvolverse en un entorno cada vez más globalizado y tecnológico, como señala Hawking (2018).

La enseñanza de CCNN no solo influye en el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también impacta significativamente en la satisfacción del docente. Según Bolívar (2006), este impacto se evidencia en los siguientes aspectos. En primer lugar, el reconocimiento y la retroalimentación positiva de los estudiantes contribuyen significativamente a la satisfacción del docente, reforzando su autoestima y sentido de eficacia. La percepción positiva de la labor docente y el grado de satisfacción personal del profesor están intrínsecamente ligados, lo que influye en su nivel de compromiso y dedicación. En este sentido, es importante resaltar que el reconocimiento social que reciben los profesores está estrechamente relacionado con los progresos y logros de sus alumnos, lo que fortalece su identidad profesional y compromiso con la enseñanza.

Day y Sachs (como se citó en Parra, 2014), profundizan en este último aspecto al destacar que la formación docente se centra en el desarrollo de competencias laborales que deben evaluarse. En esta perspectiva, el desempeño docente a menudo se evalúa a través del rendimiento estudiantil, donde se considera que los buenos profesores son aquellos que logran que los estudiantes obtengan buenos resultados en las pruebas. Esta conexión entre el rendimiento estudiantil y la percepción del docente sobre su labor resalta la importancia de

reconocer el impacto directo que tiene el progreso académico de los alumnos en la satisfacción y compromiso del profesor con la enseñanza de CCNN.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, el cual es definido como dialéctico y sistémico, es decir, que profundiza y analiza críticamente la realidad encontrada (Martínez, 2006). En adición, Hernández et al. (2014) alegan que la investigación cualitativa es un proceso indagatorio que se moviliza entre los sucesos y su interpretación, lo cual refleja una dinámica flexible en el desarrollo de conocimientos.

3.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico es narrativo. Salgado (2007) lo define como aquel donde los investigadores recogen historias para procesar la información de la experiencia y evaluar el conjunto de sucesos compartidos. Esto permite que los hechos se reconstruyan y así se puedan generar categorías emergentes de análisis e interpretación según el objetivo planteado.

En el campo educativo, desde la propuesta de Connelly y Clandinin (1998), la investigación narrativa pretende entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera cronológica para que refleje biográficamente los diversos acontecimientos en la vida personal y profesional del educador. Para esto, será preciso compilar ciertos aspectos “con enfoque en la experiencia, el tiempo, el conocimiento personal, la reflexión y la deliberación” (citados en Huchim y Reyes, 2013, p. 9). Además, los autores plantean que, con este tipo de diseño, los docentes pueden desprender hilos narrativos para construir relaciones reflexivas entre sus vivencias y su identidad profesional (Clavijo, 2011). De igual manera, Kramp (2004) afirma que la investigación narrativa representa una actividad clave que le da estructura y sentido a la experiencia pedagógica.

3.3. Muestra

Al ser esta una investigación cualitativa, la muestra del estudio se conforma por cuatro docentes de Educación Primaria. Cada uno es de una escuela diferente; dos pertenecientes al sector público y dos, del sector privado. Vale destacar que los participantes de la presente investigación cumplen con las siguientes características:

Tabla 2.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Docentes del sector público.	Docentes que no hayan estudiado la
Docentes del sector privado.	carrera de Educación Primaria.
Docentes de primaria.	Docentes que no hayan enseñado CCNN
Docentes que enseñen CCNN.	en la modalidad presencial.
Docentes que trabajan en escuelas de	Docentes que no hayan enseñado CCNN
Lima.	en la modalidad virtual (educación
	remota por Covid19).
	Docentes que no laboran en escuelas de
	Lima.

3.4. Definición de categorías y subcategorías

A continuación, se definen la categoría y subcategorías que sirvieron para el análisis de la información de la presente investigación. Cabe resaltar que la elección de cada definición se sustenta en la amplitud conceptual, relevancia para el estudio, aplicabilidad en la práctica y fundamento teórico, lo que las convierte en las más adecuadas para investigar perspectiva docente.

Categoría

Perspectiva docente. Visión de los maestros sobre su propia práctica, formas de enseñar, logros a partir de aplicación de metodologías y/o sus concepciones sobre la manera en que su actuación en el quehacer docente tiene impacto en sus estudiantes (Traver et al., 2005).

Subcategorías

Elección profesional. Entendida como la toma de decisión basada en la actitud vocacional del individuo. Constituye un proceso de elección entre alternativas socio-laborales sobre la cual influye el prestigio social y la posición económica que permitirá alcanzar la carrera (Quijada et al., 2013).

Construcción del ser docente. Configuración de hábitos y actitudes que, desde la mirada del individuo, conforman el perfil de un docente. El mismo es influenciado por su contexto inmediato y las valoraciones de terceras personas (Prieto, 2004).

Formación en CCNN. Grado o nivel de instrucción adquirido en la enseñanza de las CCNN. En esta la experiencia práctica también contribuye a la formación, pues permite aplicar los conocimientos pedagógicos del área, afianzando y reforzando conocimientos de contenidos y estrategias didácticas (García y Moreno, 2020).

Cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN. La enseñanza de las CCNN debe adaptarse al mundo cambiante de manera contextualizada y práctica. Está orientado a la transformación y al descubrimiento, sustituyendo la enseñanza expositiva y pasiva (Arteaga et al., 2016).

Impacto de la enseñanza de las CCNN. Radica en el desarrollo del pensamiento crítico, el cual se da a partir de saberes vinculados con la exploración del contexto

inmediato. La formación en competencias tecnológicas, además, son esenciales para desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado y tecnológico (Hawking, 2018).

3.5. Técnicas e instrumentos

3.5.1. Técnicas

Se ha empleado la técnica de la entrevista, definida por López y Deslauriers (2011), como un método que emplea la comunicación oral para obtener data con un propósito determinado a partir de una correcta formulación de preguntas. Así también, se ha aplicado la técnica de análisis de contenido, que se orienta a la interpretación de recursos tangibles como producciones del trabajo de campo (Fernández, 2002).

3.5.2. Instrumentos

Los instrumentos de los que se sostiene la investigación son dos guías; una entrevista biográfica y una narrativa sobre la enseñanza en CCNN (ambas serán semiestructuradas) que pasaron por un proceso de validación de los instrumentos, por docentes expertos de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Ver Anexo 5). Por otro lado, se propuso emplear una guía hermenéutica para analizar información. No obstante, no pudo ser utilizada debido a la ausencia de anecdotarios o registros sistemáticos de prácticas docentes por parte de las participantes. Este hallazgo subraya la falta de documentación estructurada sobre las experiencias y reflexiones pedagógicas en el ámbito de las CCNN.

3.6. Consideraciones éticas

El presente estudio se desarrolló sobre la base de la ética. Este ha tomado como guía ciertos criterios planteados por Fernández (2012). El primero es la autonomía, ya que los maestros dan su consentimiento explícito para ser sujetos de la investigación. Para este punto, se ha empleado el consentimiento informado, respetando los formatos del Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). El

segundo hace referencia a la confidencialidad, la cual está presente a través del anonimato que se mantendrá en todo momento. Para ello, se ha colocado un código a cada maestro, el cual permite el manejo y análisis de los datos sin exponer la identidad de los informantes. Asimismo, las investigadoras han evitado toda incomodidad para con los participantes a través del tercer criterio. Este es el de justicia, que se relaciona con la completa ausencia de juicios o sanciones hacia los relatos y experiencias pedagógicas de los maestros en su vida personal y la enseñanza de CCNN. Vale decir que, dentro de la parte teórica y conceptual del estudio, se respetarán los derechos de autor a través de la citación en formato APA séptima edición.

3.7. Plan de recojo y análisis de datos

Sobre el plan de recojo de información, se ha establecido comunicación telefónica y/o electrónica, por correo, con los directores para solicitar el permiso y así desarrollar la investigación con docentes de su equipo. En un segundo momento, se entabló un diálogo con los maestros para informarlos sobre el estudio y sus fines, así como la explicación de su rol en él. Tras coordinar y llegar a consensos sobre su involucramiento, se procedió a compartirles el consentimiento informado, el cual ha descrito los procesos que se seguirán, para garantizar seguridad sobre el uso de la información que se solicitará. En cuarto lugar, se han coordinado horarios para la aplicación de los instrumentos.

El plan de análisis empezó desde la organización de la información en base a las categorías. Se contaba con una preliminar como es perspectiva docente, pero conforme se avanzó con el desarrollo de la fase de ordenamiento, se desagregaron subcategorías tales como elección profesional, construcción del ser docente, formación en CCNN, cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN e impacto de la enseñanza de las CCNN. La data recabada en los instrumentos, basándonos en estas categorías, permitieron un ordenamiento en función a criterios de temporalidad y espacio para un análisis más consistente. Entonces, tras

haber descrito las perspectivas docentes de los maestros de escuelas públicas y haber caracterizado las perspectivas de los profesores de escuelas privadas, se pasó a la interpretación de esta información a fin de comprender dichas perspectivas. Este punto ha incluido un análisis detallado a las respuestas de los docentes según las categorías empleadas, así como la comparación de las perspectivas de los docentes informantes para poder construir conclusiones que respondan a la necesidad planteada en la justificación del estudio; llenar vacíos investigativos para aportar en la mejora de la práctica pedagógica en la enseñanza de CCNN.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados, los cuales han posibilitado comprender las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima. Dichos hallazgos han sido organizados de acuerdo a los tres objetivos propuestos. En tal sentido, se presenta una sección con los resultados para describir las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima y otra para caracterizar las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas privadas primarias de Lima. Además, se agrega una tercera sección para señalar coincidencias y discrepancias que permitan dar paso a la discusión en el siguiente capítulo del presente trabajo de investigación. A partir de las subcategorías es que se organizaron las respuestas de las docentes.

Códigos*	Significado
PR0609	Profesora 1 de escuela privada
PR0611	Profesora 2 de escuela privada
PR0610	Profesora 1 de escuela pública
PR0612	Profesora 2 de escuela pública

*Nota. Los códigos fueron nominados de acuerdo a la fecha de entrevista.

4.1. Perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima

4.1.1. Elección profesional

Con respecto a evocar maestros con alegría, las entrevistadas rememoraron cuatro aspectos distintos de los docentes que recuerdan. PR0610 destacó el apoyo emocional durante

la adolescencia. PR0612 mencionó la enseñanza de la perseverancia, la diversidad de estrategias que el docente utilizaba y la iniciativa de salir de la zona de confort para involucrarse en voluntariados y programas sociales. Ambas docentes recalcaron que aún mantienen comunicación con sus maestros.

Acerca de las características que definen a un buen docente, las maestras lo caracterizan mediante siete aspectos; coinciden en uno de ellos: la apertura de pensamiento. PR0610 destaca, además, la paciencia y accesibilidad. Por su parte, PR0612 destacó la creatividad e innovación, la pasión por el curso, la constante actualización y la participación en sociedades de aprendizaje. Por otro lado, los malos docentes también son definidos mediante siete aspectos distintos. PR610 destacó la poca paciencia, el mostrarse poco accesible para los alumnos y el pensamiento obtuso. PR0612 resaltó la poca o nula evaluación y reflexión sobre la praxis, el estar desactualizado, el poco dominio de la teoría y su consecuente enfoque empírico al enseñar y la falta de vocación de servicio.

Sobre la elección de la profesión docente, para PR0610 la carrera fue una segunda opción. Ella quería ser historiadora, pero no logró alcanzar el puntaje para su admisión. Luego, averiguó sobre admisiones en el Pedagógico de Monterrico, donde estudió educación primaria y desarrolló vocación por la carrera. PR0612, por otro lado, tenía en mente dos carreras desde la infancia, siendo una de ellas la docencia. Ella menciona, además, estar satisfecha con sus logros profesionales, como el ganar concursos a nivel nacional.

Con respecto al lugar donde estudiaron, ambas docentes expresan que, si existe una influencia directa, ya que sus centros educativos forjaron una vocación de servicio en ellas. PR610 menciona que el centro pedagógico en el que estudió tenía un enfoque de servicio en las zonas urbano-marginales, ya que sus prácticas se llevaron a cabo en lugares de condiciones precarias desde el primer ciclo. Además, considera que la formación en valores de su familia es, también, un factor que ha influido considerablemente en la profesional que es al día de hoy.

PR612, quien estudió en un centro universitario distinto, menciona que tuvo docentes que la impulsaron a trabajar en los espacios que más requerían de su ayuda, participando en voluntariados y programas sociales.

Sobre la influencia del grado académico, ambas maestras expresan la influencia positiva en su desempeño docente. PR0610, quien es Licenciada en Educación Primaria y cuenta con una especialización en Educación Inicial, expresa que su motivación para seguir estudiando proviene de la intención de mejorar su praxis; opta por diplomados y cursos de especialización, no por adquirir un grado superior como algunos de sus pares. PR0612 tiene una maestría en Educación de la Creatividad, gracias a un convenio que tenía la Derrama Magisterial con una universidad cubana de enfoque socialista, donde se le inculcó el trabajo como retribución a la sociedad. Resaltó también la formación rigurosa y la calidad humana de sus docentes.

4.1.2. Construcción del ser docente

Cuando las docentes fueron consultadas sobre las competencias en las que destacan, mencionaron seis aspectos distintos. PR0612 explicó que resalta en la competencia comunicativa, importante para desarrollar la capacidad de convencimiento en los estudiantes, para que estén dispuestos a abordar conversaciones difíciles y, sobre todo, aprendan a plantear soluciones. También resaltó ser una docente reflexiva, especialmente en la toma de decisiones. PR0610 explicó que destaca en la planificación de clases centradas en el alumno, la investigación, innovación y el trato horizontal. En relación a los aspectos de mejora que reconocen, se mencionaron tres aspectos de mejora distintos. PR0612 mencionó la organización como un aspecto de mejora recurrente en su vida profesional. PR0610 comentó que su trato horizontal es a veces confundido con una actitud permisiva, por lo que considera que debe trabajar en poner límites claros. La maestra desagregó, también, el manejo del tiempo.

Respecto a las oportunidades brindadas por el Minedu, ambas docentes coincidieron al mencionar como un aspecto positivo los reconocimientos que el ministerio brinda en la actualidad. PR0612 contó que ganó el reconocimiento de Maestra del Bicentenario y Buenas Prácticas Docentes. También listó como buenas oportunidades los cursos gratuitos, las becas para docentes y la escala magisterial. PR0610 mencionó que el colegio donde labora no le ha puesto limitaciones, por lo que se siente a gusto; por otro lado, explicó que le gustaría que se fomente la observación de pares, donde un colega pueda darle una mirada a su práctica y brindarle críticas constructivas. También comentó que hoy en día el ministerio brinda perennemente cursos y capacitaciones mediante Perú Educa y que los altos cargos administrativos están empezando a tomar en cuenta las situaciones de los maestros y sus opiniones para el diseño del currículo.

Al consultar sobre la relación con sus estudiantes, PR0612 describió la relación con sus estudiantes como profundamente afectada por la pandemia y la educación virtual. La comunicación maestra-estudiante se vio muy limitada, al igual que la comunicación estudiante-estudiante, pues desarrollaron problemas para socializar. Ello, argumentó la docente, dio cabida a problemas emocionales pues no expresaban sus preocupaciones o las situaciones que estaban interfiriendo con su proceso de aprendizaje. Por otro lado, PR0610 mencionó que el trato horizontal es lo que más caracteriza el vínculo que tiene con sus alumnos, pues con ello genera un entorno de confianza. Además, considera el afecto como un factor esencial en su clase para que sus estudiantes se sientan emocionalmente estables y, en consecuencia, estén predispuestos al aprendizaje.

Sobre la relación con sus colegas, la maestra PR0612 procura tener apertura y un buen trato con las docentes nuevas, quienes son provenientes del sector privado, pues “no están acostumbradas a las situaciones que a veces se presentan en el sector público”. A su vez, menciona que esta experiencia la ha hecho más empática. Por otro lado, PR0610 explicó que

en su entorno laboral prima la colaboración, trayendo ventajas, pero también desventajas, como la necesidad de trabajar en base a lo que la mayoría de docentes elija, situación que siente que a veces que la limita. Mencionó también que su relación con sus colegas se caracteriza por ser sincera, paciente y respetuosa.

Con respecto a la relación con las familias, PR0612 manifiesta que la realidad del colegio en el que labora, entendido este como un colegio ubicado en una zona urbano-marginal, es muy diferente la de los colegios de zona urbana en los que ha trabajado antes, ya que en este los estudiantes no traen sus materiales y “tienen una mirada diferente”. Sin embargo, ha logrado involucrar a las familias en la educación de sus hijos a través de proyectos ambientales. Dichos proyectos requerían de acompañamiento, y las familias, a su vez, necesitaron de talleres de inteligencia emocional para poder cumplir con dicho rol. De esta forma, se obtuvo familias capacitadas y con un mayor compromiso hacia sus niños. Por otro lado, PR0610 explicó que cada estudiante está interrelacionado con la situación específica que esté atravesando su familia, y que, como docente, le es imposible no preocuparse y tratar de ayudar, a pesar de haber sido advertida de no hacerlo por colegas y familiares. Reconoce también que escuchando activamente al padre de familia ya está ayudándolo, pues “desfogar” es un mecanismo necesario para sobrellevar problemas de cualquier tipo. Asimismo, comentó que aún mantiene amistad con algunos padres y alumnos de promociones pasadas.

Al plantearles una perspectiva más amplia sobre cómo es la percepción de los demás sobre su práctica como docentes, ambas maestras coinciden al mencionar que son percibidas como profesionales comprometidas y muy estimadas. PR0610 destaca que se siente valorada por su práctica pedagógica y su disposición para colaborar con familias, estudiantes y colegas. Ella percibe que la comunidad educativa la reconoce como una buena maestra debido a su dedicación y disposición para compartir conocimientos. PR0612 menciona que, según una

encuesta que hizo a sus estudiantes, se le percibe como una maestra comunicativa y exigente.

Sobre este último aspecto, mencionó:

Mira, hay padres de familia que tienen gran número de hijos y me dicen que no les alcanza para pagar las visitas programadas sean de estudio o recreación y yo les digo de la mejor manera posible que si decidieron tener cinco hijos, se debe trabajar para los cinco, porque no es posible quitarle la oportunidad a alguno de ellos con la excusa de que no hay dinero. O también me comentan que a veces sus chicos no pueden ir a los talleres que planteamos por la tarde en el colegio porque tienen que cuidar a sus hermanos menores y yo soy muy enfática en que ellos deben vivir sus etapas (PR0612)

También, destaca su enfoque en la participación de las familias y su disposición para aprovechar oportunidades educativas, aunque reconoce que a veces esto puede llevarla a la desorganización.

Cuando se les preguntó sobre diversos aspectos relacionados al bienestar, se desagregaron en los siguientes tres ítems. **En cuanto a la salud**, PR0610 mencionó que ha experimentado problemas de salud debido a su excesiva dedicación al trabajo, lo que también ha afectado su vida personal. Con el tiempo, ha aprendido a establecer límites y a priorizar su bienestar y el de su familia, buscando un equilibrio entre su trabajo y su vida personal. **Respecto al salario**, ambas maestras coinciden en que es importante, pero no es el único factor que influye en su satisfacción laboral. Ambas destacan la importancia de sentirse valoradas y reconocidas por su trabajo, más allá del aspecto económico. Además, ambas mencionan la importancia de la vocación y la satisfacción personal que obtienen de su labor como docentes. Sin embargo, también expresan la necesidad de un salario justo y equitativo que refleje adecuadamente su dedicación y esfuerzo en la enseñanza.

En cuanto a las facilidades, las maestras coinciden en que cuentan con diferentes opciones de apoyo financiero, como la Derrama Magisterial, CAFAE y el Banco de la Nación, lo que les brinda tranquilidad ante situaciones económicas apremiantes. Además, ambas mencionaron la disponibilidad de préstamos accesibles para maestros, incluyendo créditos hipotecarios y préstamos para estudios, facilitados por entidades como Derrama Magisterial y el Banco de la Nación. La profesora PR0612 también destacó la importancia de la estabilidad económica en el magisterio para un mejor desempeño laboral.

En cuanto al impacto de la situación económica en su labor docente, PR0612 destacó la importancia de la estabilidad emocional y psicológica, pues resalta cómo los problemas personales y familiares, así como eventos traumáticos como la pandemia, pueden afectar su desempeño. Además, mencionó la relevancia de la autorregulación emocional para los docentes. Por otro lado, PR0610 mencionó que un cambio económico implicaría buscar ingresos adicionales, lo que podría afectar su salud y requerir ajustes en su enfoque laboral para equilibrar sus necesidades financieras y su bienestar físico.

4.1.3. Formación en CCNN

En lo que concierne al abordaje del área de CCNN en el pregrado, ambas maestras destacan diferencias en los enfoques y métodos utilizados en distintas épocas. En ese sentido, ambas concuerdan que en su formación hubo un enfoque más tradicional y centrado en la memorización de contenidos, en lugar de uno que esté más orientado a competencias y prácticas de investigación. Por ello, las dos hacen referencia a la forma en que fueron enseñadas las CCNN en el pasado, señalando limitaciones en la aplicación del método científico y la falta de énfasis en la investigación. Por ejemplo, PR0610 hace mención a lo siguiente:

...así nos enseñaron, más con el desarrollo de contenidos, más que con investigación...hay cosas que no han sido interiorizadas ya que antes el aprendizaje solía ser más memorístico... (PR0610)

Sobre el proceso de capacitación adicional para la enseñanza de las CCNN, las maestras lo reconocen como deficiente. Así, PR0610 indica que no la ha buscado ya que sus intereses se orientaban a la lectoescritura principalmente. PR0612, de forma similar, comentó que, como respuesta del Estado, se ha dado mayor prioridad a otras áreas como Comunicación y Matemáticas. No obstante, ambas resuelven que el desarrollo de competencias comunicativas y matemáticas puede ser aún mejor si se trabajan de la mano de las CCNN:

... he conocido muchas escuelas donde se realizan proyectos integradores, donde las áreas se relacionan entre sí (PR0610).

Todas las áreas están conectadas. Entonces, las CCNN son importantes para lograr otras capacidades como las comunicativas, o las matemáticas cuando presentas estadísticas (PR0612).

En relación a los conocimientos y competencias que los estudiantes deberían demostrar, PR0612 habla de competencias como la indagación, el diseño y la capacidad de explicar un hecho. PR0610 también destaca la importancia de competencias como Diseña y construye, aunque menciona que esta competencia se trabaja poco. Véase la tabla 3.

Tabla 3.

Competencias y saberes de los estudiantes en CCNN, según docentes de escuelas públicas

	PR0610	PR0612
--	--------	--------

Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Indaga ● Diseña y construye ● Explica hechos 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimientos sobre el medio ambiente 	
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Reciclaje ● Funcionamiento de los sistemas del organismo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Clasificación de animales ● Ecosistemas ● Salud: alimentación, etc. ● Universo, materia y energía

Nota. La tabla 3 presenta las competencias y saberes que, en palabras de las docentes entrevistadas, los estudiantes deben lograr.

Respecto al logro de competencias en CCNN, ambas maestras coinciden en la importancia de que los estudiantes las adquieran para mejorar su calidad de vida y contribuir al bienestar comunitario. PR0610 enfatiza cómo el conocimiento científico ayuda a los estudiantes a cuidar su entorno y mantener una vida saludable, mientras que PR0612 resalta cómo el pensamiento científico crítico los capacita para abordar problemas ambientales y comunitarios de manera activa y creativa.

4.1.4. Cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN

Sobre la percepción de la evolución de su enseñanza en el área de CCNN, ambas maestras coinciden en que hubo un cambio significativo a lo largo de los años, pasando de una transmisión de conocimientos memorísticos a un enfoque más orientado a la investigación y la reflexión. Ambas valoran la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de descubrimiento y planteamiento de soluciones. Sin embargo, difieren en el énfasis que dan a la adquisición de conocimientos teóricos: mientras que PR0610 destaca la integración de conceptos teóricos en el proceso de investigación, PR0612 sugiere que la disponibilidad de

información en línea ha cambiado la manera en que enseña, enfocándose más en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

Con respecto a la evolución del proceso de evaluación en CCNN, ambas maestras coinciden en tres aspectos clave. Primero, notan un cambio significativo a lo largo del tiempo en el enfoque de evaluación. Segundo, señalan la transición desde un enfoque tradicional basado en exámenes hacia uno más formativo y centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tercero, destacan la importancia de evaluar todo el proceso de aprendizaje, incluyendo la observación, formulación de hipótesis, análisis y conclusión de ideas. Sin embargo, difieren en los detalles y los instrumentos utilizados. Por ejemplo, PR0610 menciona el uso de fichas de observación, mientras que PR0612 describe evaluaciones más detalladas que incluyen sustento en fuentes confiables. Además, PR0610 enfatiza la contextualización de las evaluaciones, mientras que PR0612 destaca la ampliación de las preguntas para fortalecer los argumentos de los estudiantes.

En relación a su percepción de la enseñanza de las CCNN, PR0610 enfatiza la importancia de buscar situaciones que despierten la curiosidad de los estudiantes y la integración de herramientas lúdicas y tecnológicas para mantener su interés. Por otro lado, PR0612 resalta la necesidad de una enseñanza activa y con un enfoque ambiental, reconociendo la importancia de seguir desarrollando y ajustando su metodología.

Al ser consultadas sobre la existencia de algún contraste de sus propuestas en CCNN con la realidad de los estudiantes, ambas maestras mencionaron que la propuesta pedagógica del área no chocó significativamente con el contexto en términos de interés de los estudiantes por el tema enseñado. Sin embargo, la diferencia radica en cómo abordan los desafíos relacionados con los recursos. Mientras que PR0610 señala la dificultad en la disponibilidad de recursos para los estudiantes, PR0612 destaca la necesidad de recursos por parte del maestro y cómo la falta de los mismos puede afectar la realización de actividades planificadas. En resumen, ambas

comparten la falta de recursos como un desafío, pero difieren en quién es afectado directamente por esta limitación: los estudiantes o los maestros.

Sobre la virtualización de la enseñanza de las CCNN, ambas maestras reconocen la existencia de desafíos significativos. PR0610 destaca cómo la naturaleza práctica de la materia dificulta la enseñanza a través de pantallas, y menciona que la precariedad de algunos contextos familiares ha obstaculizado el aprendizaje. Por otro lado, PR0612 señala que la virtualización ha llevado a la exploración de recursos virtuales, pero destaca la falta de equipamiento y apoyo gubernamental como una limitación importante. Ambas coinciden en que la virtualización ha presentado desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes, aunque difieren en sus enfoques sobre las soluciones y los recursos disponibles.

En relación al cambio entre la planificación de CCNN en un contexto presencial y uno virtual, PR0610 enfatiza en la dificultad para seguir todos los procesos didácticos del área en lo virtual, así como en la limitada participación de los estudiantes y la necesidad de simplificar la planificación debido a las condiciones del contexto. Por otro lado, PR0612 resalta la inmersión de recursos virtuales, la pertinencia de recursos y la optimización del tiempo como aspectos clave en la planificación en la modalidad virtual. Las coincidencias entre ambas respuestas incluyen el reconocimiento de los desafíos en la adaptación a la modalidad virtual, así como la necesidad de utilizar recursos tecnológicos para mejorar la planificación y la enseñanza de CCNN. Sin embargo, difieren en la forma en que abordan estos cambios, con la maestra PR0610 enfocándose en las dificultades encontradas durante la transición y la maestra PR0612 destacando las oportunidades y recursos virtuales disponibles para mejorar la planificación.

4.1.5. Impacto de la enseñanza de las CCNN

Con respecto a los logros y satisfacciones en la enseñanza de las CCNN, PR0610 menciona la emoción de los estudiantes al sentirse como investigadores durante las clases de CCNN, mientras que PR0612 resalta logros concretos como la participación de alumnos en proyectos tecnológicos y la creación de biohuertos que fomentan el aprendizaje, el emprendimiento y la responsabilidad. Ambas coinciden en el impacto positivo en los estudiantes y en el sentido de logro personal, aunque difieren en los enfoques específicos: uno más centrado en la motivación intrínseca de los estudiantes y el dinamismo de las clases, y el otro en los logros tangibles y el desarrollo de habilidades prácticas.

Sobre los niveles de logro esperados en los estudiantes en el área de CCNN, PR0610 menciona que hay estudiantes en nivel satisfactorio y otros en inicio, destacando la conexión entre las áreas de estudio y el impacto de la virtualidad en la autonomía de los estudiantes; mientras que PR0612 menciona que aproximadamente el 50% está en nivel logrado, con algunos estudiantes en nivel destacado, y resalta el progreso de un estudiante con Asperger en la expresión verbal de procesos científicos. Coinciden en evaluar el nivel de logro de los estudiantes en CCNN y en reconocer la diversidad de habilidades y necesidades individuales.

Con respecto a la promoción de desarrollo de competencias en CCNN, PR0612 explicó que se enfoca en generar el compromiso comunitario entre los estudiantes, integrando problemas del entorno para buscar soluciones tecnológicas, además de incorporar el aspecto ambiental en todas las áreas y realizar actividades prácticas, como campañas de limpieza para concienciar sobre la importancia de la conservación ambiental. Por su parte, PR0610 impulsa la aplicación del método científico, dedicando más tiempo al área de CCNN para potenciar la competencia de diseño.

En relación a la integración del método científico, PR0610 precisó que integra el método científico al asegurarse de estar siguiendo los pasos del mismo, incorporando los procesos pedagógicos del área y partiendo siempre desde la observación del entorno. Por otro lado, PR0612 mencionó que se vale de la experimentación.

4.2. Perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas privadas primarias de Lima

4.2.1. Elección profesional

Con respecto a evocar maestros con alegría, las entrevistadas mencionaron seis aspectos, coincidiendo en dos de estos, tal y como se observa en la tabla 4.

Tabla 4

Maestros que las entrevistadas recuerdan con alegría y sus características

	PR0611	PR0609
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> ● Alegría del docente ● Pasión por el área 	
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Paciencia ● Creatividad para presentar contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dominio del área ● Influencia en la elección de especialización profesional

Nota: La tabla 4 muestra las características de los maestros que son recordados con alegría. Elaboración propia, basada en las respuestas de las entrevistadas.

Acerca de las cualidades que definen a un buen docente, las docentes los caracterizaron en base a cinco aspectos, donde solo coinciden en uno de ellos: la diversidad de estrategias.

Así se muestra en la tabla 5. Por el contrario, los malos docentes carecen de estas, tal y como se precisa en la tabla 6.

Tabla 5

Características atribuidas un buen docente

	PR0611	PR0609
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de estrategias 	
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Sensibilidad • Asertividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasión por el curso • Dominio del área

Nota: La tabla 5 muestra las características que las entrevistadas atribuyen a los buenos docentes.

Tabla 6

Características atribuidas un docente malo

	PR0611	PR0609
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> • Poco dominio de estrategias 	
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> • Apatía • Pensamiento obtuso • Insensibilidad frente a problemas de la comunidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca evaluación y reflexión sobre su praxis • Nulo interés en el área • Poco dominio del área • Inexperiencia

Nota: La tabla 6 muestra las características que las entrevistadas atribuyen a los malos docentes.

Sobre la elección de la profesión docente, PR0611 manifestó que adquirió vocación por la docencia luego de la experiencia de ser catequista durante su adolescencia. PR0609 optó por

la docencia luego de ver truncados sus deseos de ser ingeniera química; menciona que, a pesar de ello, siempre tuvo interés en la carrera magisterial, hecho que demostraba en los juegos simbólicos, ya que desde pequeña jugaba a ser maestra y solía ser la organizadora de actuaciones y eventos escolares.

Con respecto al lugar donde estudiaron, ambas docentes respondieron que sí hay una influencia en las profesionales que son ahora. PR609 expresa que, durante los años de carrera, te transformas “en ese suelo fértil o árido que, más adelante, cuando se empieza a ejercer, dará frutos o no”. PR0611 se basó en su experiencia escolar y explicó que, de haber tenido una mala experiencia con sus docentes, probablemente no se habría aventurado a ser catequista, por lo que no hubiera descubierto su vocación por la docencia. Agregó también, que “la calidad de los docentes te inspira a seguir una carrera afín”.

Sobre la influencia del grado académico, PR0611 contestó que cuenta con Bachiller en Educación Primaria. PR0609 expresó tener una Licenciatura en Educación Primaria y una especialización en Biología y Química, además de un posgrado inconcluso. La entrevistada manifestó sus deseos de seguir especializándose.

4.2.2. Construcción del ser docente

Cuando las docentes fueron consultadas sobre las competencias en las que destacan, mencionaron seis aspectos y coincidieron en dos de ellos: la investigación e incorporación gradual de conceptos según su relevancia. A continuación, esta información se precisa en la tabla 7.

Tabla 7

Competencias destacadas de las entrevistadas

	PR0611	PR0609
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación ● Incorporación gradual de conceptos 	

Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivos de sesión claros ● Experimentación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicación significativa ● Uso de plataformas virtuales para la evaluación
-------------	---	--

Nota: La tabla 7 muestra las competencias en las que destacan las entrevistadas.

En relación a los aspectos de mejora que reconocen, se mencionaron tres aspectos de mejora, sin coincidencias entre sí. PR0611 destacó la gestión del tiempo debido a que cuenta con horarios compactos. También mencionó aspectos externos a su persona, como el contar con aulas cerradas y pocos recursos y materiales. Por otro lado, PR0609 mencionó el conocer más estrategias pedagógicas y herramientas digitales que le permitan ahorrar tiempo.

Respecto a las oportunidades brindadas por la institución en la que labora, PR0611 dijo no haber contado con oportunidades por parte del colegio en el que trabaja ni por parte del MINEDU. PR0609 hizo referencia a dos capacitaciones que el colegio le brindó. La primera, para la ejecución de un proyecto de emprendedores, en el que los alumnos crean empresas y productos en las áreas de ciencia, biología y química; y la segunda, para el proyecto Hans Investigador, donde los estudiantes eligen libremente un tema del área de CCNN que les interesa y experimentan al respecto.

Al consultar sobre la relación con sus estudiantes, las docentes la describieron con seis características y coincidieron en dos de estas, tal y como se observa en la tabla 8.

Tabla 8

Características de la relación de las docentes con sus estudiantes

	PR0611	PR0609
Semejanzas	<ul style="list-style-type: none"> ● Respeto ● Confianza 	
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación abierta ● Apoyo mutuo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Responsabilidad ● Buen ánimo

Nota: La tabla 8 muestra las características de las relaciones de las docentes con sus estudiantes.

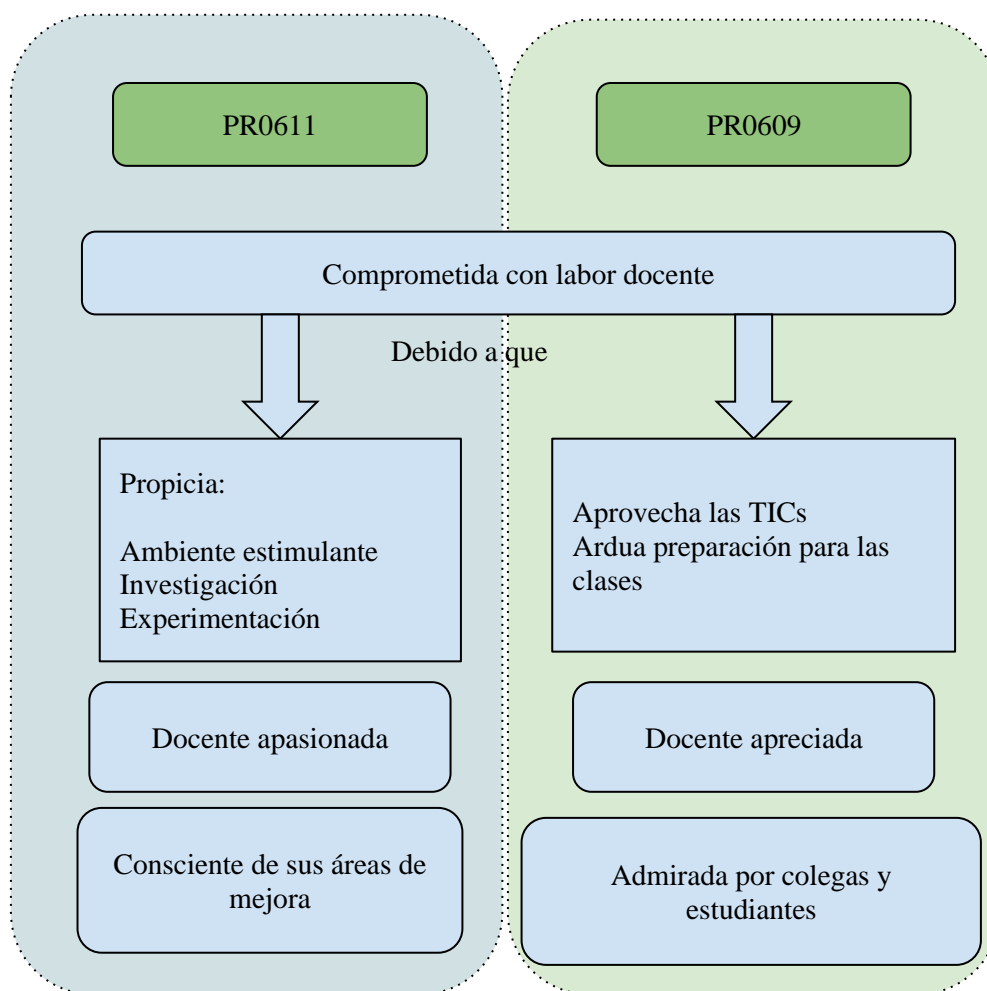
Sobre la relación con sus colegas, PR0611 dijo que tiene un “impacto limitado”, pues la institución no genera espacios para la interacción. En este sentido, el trabajo se da de forma individualista. Sin embargo, ocasionalmente logra intercambiar ideas y experiencias con sus colegas, lo cual le es útil. Considera, además, que “la falta de un ambiente para compartir y aprender juntos, ha dejado este aspecto relegado”. PR0609 mencionó que se lleva muy bien con sus colegas y que respeta las diversas formas de trabajo, pues en la institución cada docente tiene libertad de desempeño. Además, cuando es requerido, hay ayuda mutua entre profesores.

Con respecto a la relación con las familias, PR0611 expresó que el hecho de que los padres perciban su dedicación y compromiso refuerza su sentido de propósito y confianza en sus capacidades para brindar una educación de calidad. También, explicó que cuando los estudiantes no cumplen con algunas de sus responsabilidades, lo toma como una oportunidad para reflexionar sobre su práctica y para comunicarse con las familias de manera efectiva, en busca de una colaboración productiva. Para la docente PR0609, los niños suelen tener padres vigilantes, lo cual es un aspecto positivo, ya que se obliga a sí misma a ser mejor. Explicó que, debido a que la mayoría de los padres son profesionales, son también más exigentes, por lo que pueden opinar o refutar ideas de la maestra.

Al plantearles una perspectiva más amplia sobre cómo es la percepción de los demás sobre su práctica como docentes, las maestras coincidieron al expresar que son percibidas como comprometidas con su labor, tal como se aprecia en la figura 1.

Figura 1.

Aspectos mencionados por las docentes respecto a cómo las perciben los demás



Nota. La figura 1 ha sido elaborada a partir de las respuestas de PR0609 y PR0611.

Cuando se les preguntó sobre diversos aspectos relacionados al bienestar, se desagregaron cuatro aspectos. **En cuanto a la salud**, ambas maestras reconocen la importancia de la relación entre el bienestar y el quehacer docente. PR0611 reconoce la sobrecarga de trabajo y el estrés como factores que han afectado su salud física y emocional. Enfatiza, también, la importancia de establecer límites y encontrar un equilibrio entre su labor y su salud para poder ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, ambas también expresan su compromiso y su disposición para superar los desafíos de salud para brindar lo mejor a sus estudiantes.

Respecto al tiempo de recreación, ambas maestras coinciden en que este afecta su quehacer docente y expresan el deseo de tener más tiempo libre para desconectar y relajarse. PR06011 reconoció que la falta de tiempo de ocio puede afectar su energía, creatividad y entusiasmo en el trabajo. Por otro lado, PR0609, explicó que su tiempo de recreación disminuyó casi en su totalidad después de la pandemia, y que actualmente su pasatiempo es ver televisión cuando se agota de las planificaciones curriculares. Además, señala que le es un hábito cancelar reuniones familiares para poder descansar.

En cuanto al salario, ambas maestras expresan que es bajo y no refleja adecuadamente el esfuerzo y la dedicación que ponen en su labor como educadoras. En esta línea, PR0611 explicó que no se toma en consideración las horas de planificación que se dan fuera del centro educativo. Además, explicó que se siente constantemente estresada por sus finanzas, y que esto no le permite concentrarse plenamente en su labor. PR0609 comentó que el salario, ya bastante bajo, fue reducido durante la pandemia, a pesar de que las horas invertidas eran aún mayores que en la presencialidad. También mencionó que es rigurosa con su economía y evita tener tarjetas de crédito para no endeudarse.

Respecto a las facilidades, ambas docentes coinciden en que tienen muy poco tiempo de vacaciones y en que evitan solicitar préstamos o créditos bancarios para no endeudarse y así evitar vivir con más estrés. Sin embargo, PR0611 menciona que ha considerado solicitar préstamos en varias ocasiones.

En la misma línea, al consultarles sobre el impacto de su situación económica en el quehacer docente, coinciden en que una mejora en su situación económica influiría positivamente en su perspectiva sobre su desempeño. PR0611 señala que una situación financiera más favorable les proporcionaría una sensación de tranquilidad y les permitiría concentrarse más en sus responsabilidades educativas. Además, destaca que podría dedicar más energía a la planificación de clases y estaría en una mejor posición para cubrir los costos

adicionales que puedan surgir en el proceso educativo. Por otro lado, PR0609 explica que, si tuviera estudios más avanzados, como una maestría, seguramente sería una mejor profesional, y ello se vería reflejado en un sueldo mayor.

4.2.3. Formación en CCNN

Al ser consultadas sobre el abordaje de la enseñanza del área durante su formación como docentes, las maestras señalan que se basó en prácticas expositivas por motivos como la limitación de recursos. En tal sentido, mencionaron que:

...cuando comencé mi formación, las exposiciones se basaban en papelotes y materiales abstractos (PR0611)

Los recursos en aquellos tiempos eran muy limitados y yo me regía en base a ello (PR0609)

Ambas docentes refieren que el abordaje cambia debido a dos aspectos diferentes. Mientras, PR0611 indica que se debe, principalmente, a la influencia de tecnología, PR0609 asevera que esto ocurre porque se contempla la situación del estudiante, los cuales merecen trabajar en metodologías que se adapten a sus ritmos de aprendizaje. PR0611 amplió su idea; el acceso a la información y recursos en línea han brindado más opciones para enriquecer las lecciones y personalizar el aprendizaje. En sus palabras, dicho contexto, ha propuesto un reto para la plana docente en tanto logren adaptar sus habilidades y enfoques pedagógicos para aprovechar al máximo las herramientas digitales que hoy tenemos a disposición. Ahora, en términos de PR0611, esta transformación tecnológica impacta en cómo se diseñan las lecciones y cómo el maestro genera la interacción de los estudiantes con los contenidos. Esta idea dialoga con parte de la respuesta de PR0609, quien dice que la formación de los docentes en la enseñanza de las CCNN, cada día está más alejada de lo tradicional y pasivo, o que al menos espera que sea así.

Cuando se les preguntó por el proceso de capacitación externa o adicional en el rubro de las CCNN, las docentes coincidieron en la importancia de explotar los beneficios del internet para capacitarse en la enseñanza del área. En tal sentido, PR0611 mencionó que aprovecha las ventajas de la accesibilidad a la web para observar tutoriales donde se evidencien experiencias innovadoras, así como tutoriales sobre temas del área. De igual manera, PR0609 distingue la característica de ser autodidacta en la búsqueda de información para consolidar su aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de la primera, PR0609 ha llevado cursos adicionales que le han permitido gozar de mayores recursos y herramientas para el trabajo en la enseñanza del área.

...yo llevé un curso de Química Inorgánica en la UNI, lo que me permitió un dominio sobre el tema de los gases y las reacciones químicas. Además, llevé un curso sobre industria alimentaria en Concytec... También he llevado otras capacitaciones en la Universidad San Marcos. Y los conocimientos adquiridos en el posgrado que estudié en la Universidad Vallejo, a pesar de no haberlo terminado, también me fueron de mucha ayuda (PR0609)

Por otro lado, al preguntarles qué conocimientos de CCNN debe tener un estudiante del grado que enseñan, ambas maestras enfatizan la importancia de que los estudiantes adquieran conocimientos en CCNN, que abarquen una variedad de temas. La maestra PR0609 mencionó la importancia de dominar temas sobre el medio ambiente, el Sistema Solar, la Tierra, el Perú y sus ecosistemas, así como conocimientos sobre los seres vivos y nociones del cuerpo humano. De manera similar, PR0611 destaca la importancia de que los estudiantes comprendan conceptos sobre anatomía humana, la naturaleza y diversidad de los seres vivos, la ecología y el cuidado del medio ambiente, incluyendo la importancia del reciclaje y la reducción de la contaminación.

Tabla 9

Competencias y saberes de los estudiantes en CCNN, según docentes de escuelas privadas

	PR0609	PR0611
Competencias	● Explica el mundo físico	
Saberes básicos	<ul style="list-style-type: none">● Sistema solar● Anatomía humana● Nutrición	<ul style="list-style-type: none">● Cuerpo humano● Ecología y cuidado del medio ambiente

Nota. La tabla 9 presenta las competencias y saberes que, en palabras de las docentes entrevistadas, los estudiantes deben lograr.

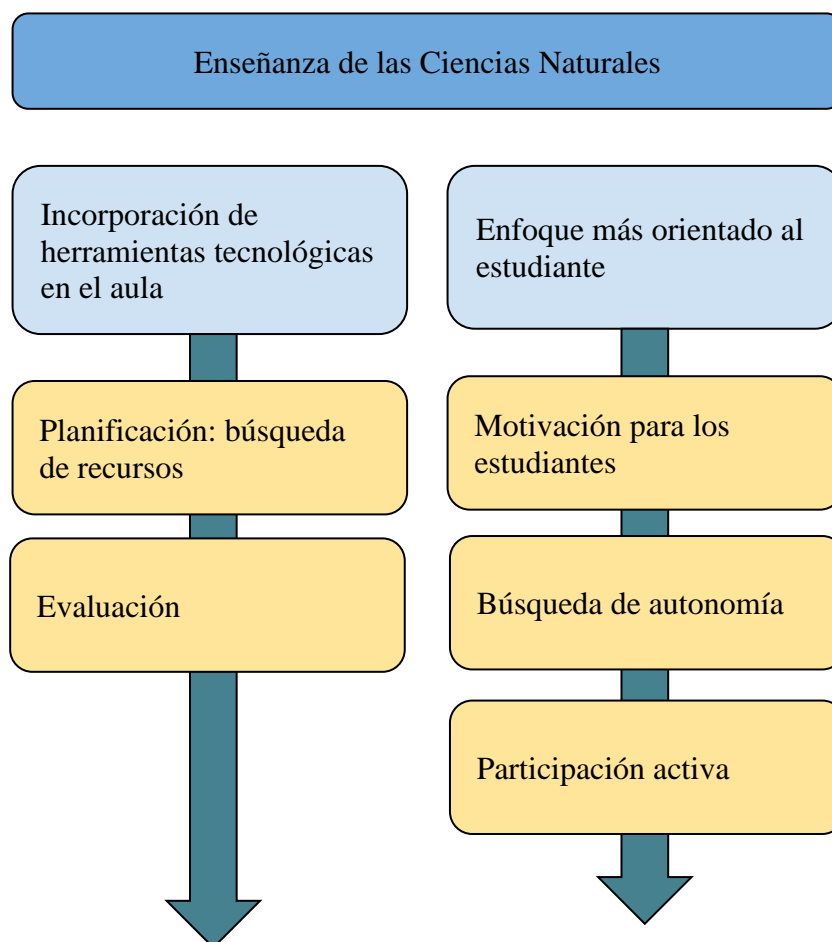
Cuando se les preguntó por qué es importante que un estudiante logre competencias científicas, PR0609 enfocó su respuesta en la importancia de que los estudiantes adquieran conocimientos científicos para cuidar el medio ambiente y mitigar las consecuencias negativas de la contaminación y el abuso de recursos. Por otro lado, PR0611 explicó la relevancia de fomentar la vocación científica desde temprana edad y la necesidad de formar a la próxima generación de investigadores y científicos para abordar los desafíos actuales y contribuir al avance de la sociedad en general, haciendo énfasis en la escasez de investigadores y la importancia de preparar a los estudiantes para enfrentar estos desafíos y contribuir a un cambio positivo.

4.2.4. Cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN

Sobre los cambios que ha tenido su forma de enseñar CCNN con el paso de los años, las docentes señalan dos aspectos en la percepción de su evolución. Véase en la figura 2.

Figura 2.

Aspectos característicos de la evolución de la enseñanza de las CCNN con la incorporación de tecnologías y enfoque orientado al estudiante.



Nota. La figura 2 ha sido elaborada a partir de las respuestas de PR0609 y PR0611.

Al preguntar sobre cómo ha cambiado su forma de evaluación en el área de CCNN en los últimos años, las dos maestras subrayaron la importancia de adaptar las evaluaciones a las necesidades individuales de los estudiantes. PR0609 y PR0611 no solo se enfocan en el conocimiento adquirido, sino también en las habilidades prácticas, la creatividad y la resolución de problemas. Asimismo, incorporan evaluaciones formativas a lo largo del proceso de enseñanza para proporcionar retroalimentación continua y ayudar a los estudiantes a

mejorar. Sin embargo, cada una prioriza un aspecto distinto. Mientras PR0609 menciona que valora el esfuerzo y la responsabilidad de los estudiantes, PR0611 destaca la importancia de considerar los intereses y compromisos individuales de los alumnos en otras áreas de estudio. Así también, PR0609 menciona haber incorporado formas de evaluación como intervenciones en clase y proyectos de innovación, y PR0611 se centra en la adaptación de las evaluaciones al progreso y la motivación personal de los estudiantes, así como en la identificación de áreas que necesitan más apoyo.

Respecto a cómo describirían la forma en que enseñan CCNN, ambas maestras describen su enfoque como práctico, motivador y centrado en los estudiantes. Coinciden en la importancia de comenzar consultando los conocimientos previos y en el uso de actividades para fomentar la participación activa. Ambas también destacan la importancia de conectar los conceptos científicos con situaciones cotidianas y ejemplos concretos para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, difieren ligeramente en los detalles de cómo se implementan estas estrategias. PR0609 enfatiza el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, mientras que PR0611 destaca el uso de recursos tecnológicos y la promoción de la curiosidad y la investigación.

Cuando se les preguntó si en algún momento la propuesta pedagógica de CCNN que llevaron al aula contrastó con la realidad, ambas maestras reconocieron que han enfrentado desafíos en el contexto estudiantil. Coinciden en que estos retos están relacionados con limitaciones de recursos, ya sea de tiempo, espacio o instalaciones adecuadas. Sin embargo, difieren en cómo abordaron estos desafíos. Mientras que PR0609 se centró en retroceder a conceptos básicos y probar diferentes estrategias para superar las dificultades, PR0611 adaptó sus actividades para que fueran viables dentro de las limitaciones existentes y buscó soluciones creativas para mantener un enfoque práctico en la enseñanza.

Respecto a la virtualización de la enseñanza de las CCNN, PR0609 destacó

principalmente los beneficios de acceso a recursos diversos y la posibilidad de generar impacto a través de proyectos de CCNN. Por otro lado, PR0611 reconoció las ventajas de la virtualización, pero también señaló los obstáculos, como la dificultad para mantener la concentración y la falta de acceso a dispositivos tecnológicos e internet estable para todos los estudiantes.

Sobre los cambios en la planificación en CCNN en el contexto de la virtualidad, PR0609 destacó la continuidad en la experimentación y el proceso de investigación de manera más orgánica, mientras que PR0611 mencionó el ajuste hacia un enfoque más individual debido a las limitaciones para coordinar actividades en grupo en la virtualidad. Las coincidencias incluyen el reconocimiento de la necesidad de adaptar la planificación a la modalidad virtual y el cambio en el enfoque de trabajo en grupo hacia actividades individuales. Sin embargo, difieren en cómo abordan estos cambios; PR0609 destacó la continuidad en ciertos aspectos de la planificación, como en la experimentación y el proceso de investigación en CCNN, y PR0611 resaltó el enfoque más orientado al aprendizaje independiente en la virtualidad.

4.2.5. Impacto de la enseñanza de las CCNN

Respecto a las satisfacciones que han tenido a lo largo de su carrera en la enseñanza del área, PR0609 destacó el impacto positivo que ha tenido en la vida de sus ex alumnos, quienes han optado por carreras relacionadas con las CCNN y han valorado su influencia en esa decisión. Por otro lado, PR0611 mencionó la satisfacción de haber enseñado durante más de 15 años y el orgullo de ver a sus alumnos seguir carreras científicas, destacando un momento gratificante en particular:

Uno de los momentos más gratificantes fue ver a una estudiante que enseñé, optar por estudiar medicina en la San Marcos. Saber que he contribuido, en

parte, a su elección y a su camino académico me inspira a continuar enseñando (PR0611).

Cuando se les preguntó en qué nivel de logro consideran que están sus estudiantes en CCNN, PR0609 indicó que están en proceso, algunos en inicio, con la expectativa de que alcancen un nivel logrado hacia fin de año. Mientras que PR0611 mencionó que la mayoría de sus estudiantes han alcanzado un nivel satisfactorio, con calificaciones mayormente de A; destacó la importancia de su conocimiento en psicología para ofrecer apoyo individualizado.

Al preguntarles cómo promueven el desarrollo de las competencias en CCNN, PR0611 expresó que adopta un enfoque motivador, fomentando el trabajo en grupo para la colaboración y el apoyo entre pares con diferentes estilos de aprendizaje, además de utilizar evaluaciones para verificar la comprensión de sus estudiantes. PR0609 explicó que estimula el entusiasmo de los estudiantes mediante la participación en la feria anual de proyectos Hans Investigador y la indagación y explicación de sucesos en el contexto de la Educación Sexual Integral (ESI).

En cuanto a su forma de integrar el método científico en el desarrollo de sus sesiones de CCNN, PR0611 reconoció la importancia del método científico, pero expresó que enfrenta limitaciones de tiempo y recursos. Aunque busca oportunidades para introducir aspectos del método, enfrenta desafíos en su implementación completa. Por otro lado, PR0609 sigue una estructura similar al método científico en sus clases, aunque de forma más orgánica y guiada, permitiendo que los estudiantes pasen por cada paso del método hasta llegar a las conclusiones.

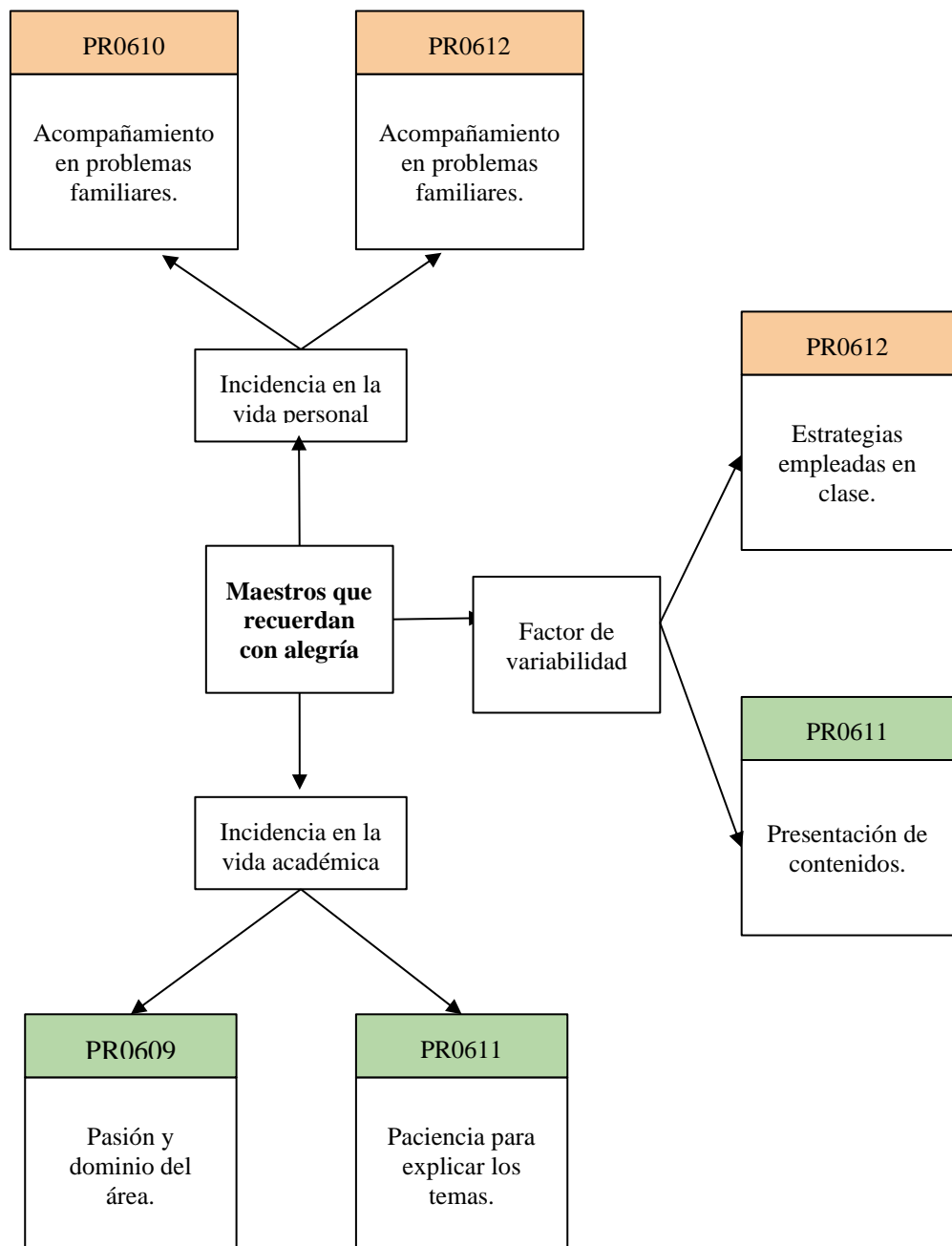
4.3. Perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima.

4.3.1. Elección profesional

Con respecto a evocar maestros con alegría, en todos los casos las entrevistadas mencionan que sus maestros dejaron una impresión duradera en sus vidas. Esta huella se sintetiza en tres aspectos como se evidencia en la figura 3.

Figura 3.

Motivos por los que las entrevistadas recuerdan a sus docentes con alegría.



Nota. La figura 3 ha sido elaborada a partir de las respuestas de PR0609, PR0611, PR0610 y PR0612.

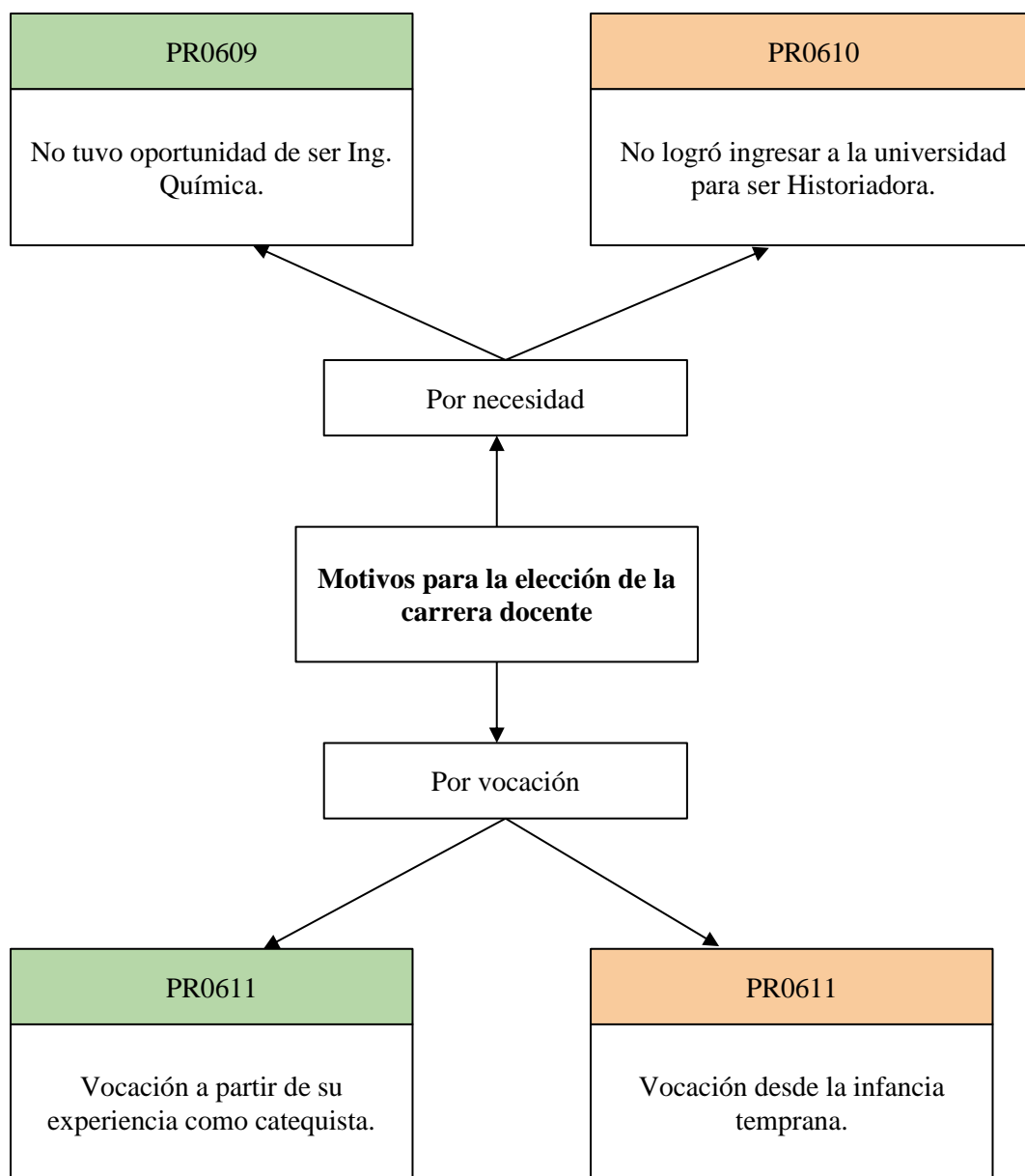
En cuanto a las características que definen a un buen docente, ambas entrevistadas coinciden en dos puntos clave. Primero, destacan la importancia del dominio del área que enseñan, subrayando la necesidad de un sólido conocimiento de los contenidos. Segundo, resaltan la pasión por el área, señalando que un buen docente muestra un genuino interés en la materia para motivar a los estudiantes y fomentar su participación en el aprendizaje. En cuanto a las definiciones de un mal maestro, también se encuentran dos coincidencias. Ambas entrevistadas, una del sector público y otra del privado, concuerdan en que la falta de apertura a nuevas ideas y la escasa reflexión sobre la práctica docente son características que identifican a un mal docente.

Sobre la influencia que puede haber tenido la idea de lo que consideran un maestro bueno y uno con características opuestas, la totalidad de las entrevistadas mencionaron que han imitado comportamientos y características buenas y evitado las malas. En este sentido, PR0609 sostuvo que la influencia en su perspectiva de lo que es un buen docente radica en que le ayudaron a definir qué tipo de maestra ser. Por otro lado, PR0611 dijo incorporar las actitudes positivas por el hecho de ‘saber por experiencia propia del impacto que dichos comportamientos tienen en los estudiantes’. PR0612 expresó ser ‘la suma de personalidades que ha visto en sus maestros, pero también de sus familiares’.

Respecto a los motivos por los que eligieron la carrera, una docente del sector público y otra del sector privado, mencionaron que estudiaron educación como segunda opción; mientras que las otras dos docentes, nuevamente una de cada sector, desarrollaron su vocación por la docencia durante la infancia y adolescencia.

Figura 4.

Motivos por los que las entrevistadas eligieron la carrera docente.



Nota. La figura 4 ha sido elaborada a partir de las respuestas de PR0609, PR0611, PR0610 y PR0612.

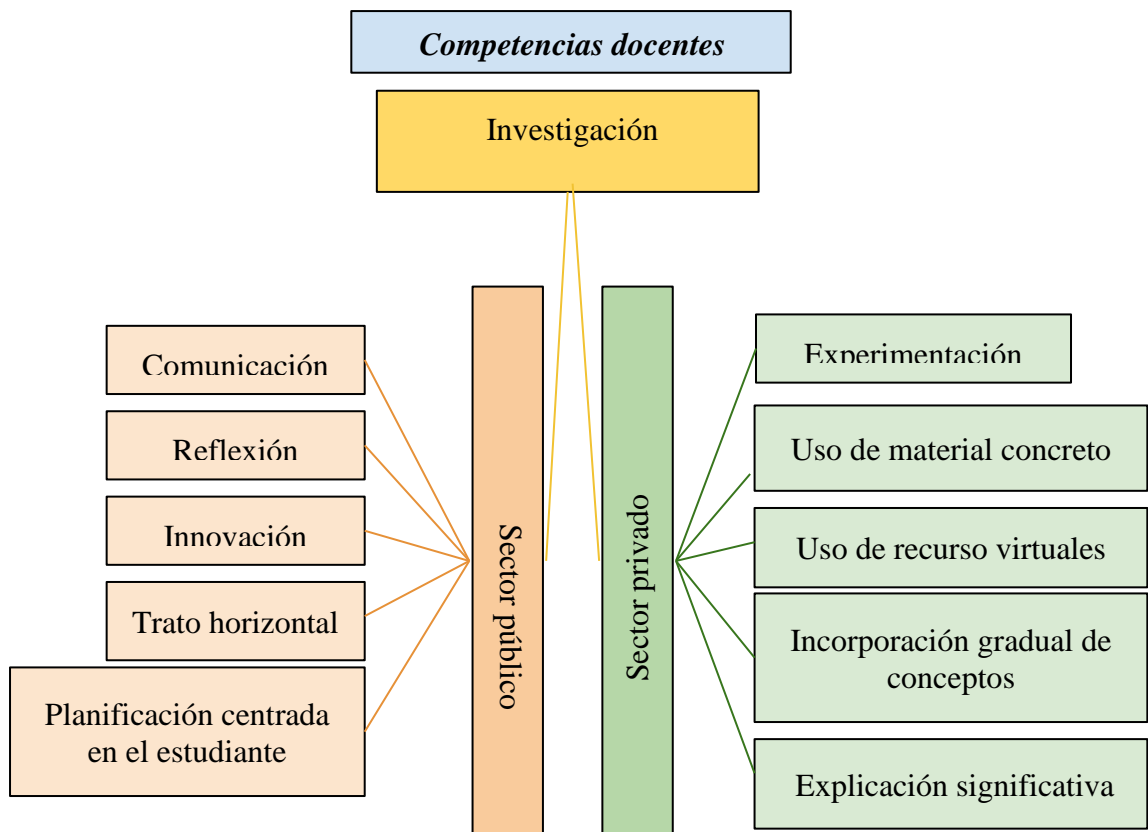
Sobre la influencia del lugar en el que estudiaron, la totalidad de las entrevistadas respondió que sí ha sido un factor importante. Una sola docente del sector privado hizo referencia al colegio para responder a la pregunta.

4.3.2. Construcción del ser docente

Con respecto a las competencias en las que destacan como docentes, ambos sectores destacaron la investigación. Véase las demás competencias en la figura 5.

Figura 5.

Competencias destacadas

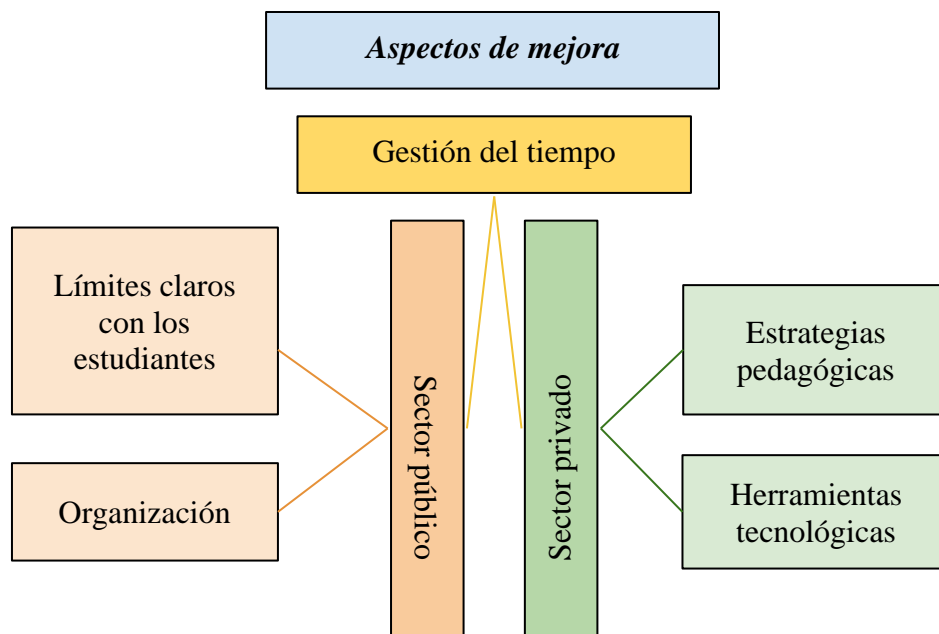


Nota: La figura 5 muestra la competencia investigativa como característica común en las docentes. Elaboración propia, basada en las respuestas de las entrevistadas.

En relación a los aspectos de mejora en la práctica docente, se halló una única coincidencia entre ambos sectores, una maestra del sector privado y otra del sector público consideraron la gestión del tiempo, como se observa en la figura 6.

Figura 6.

Aspectos de mejora



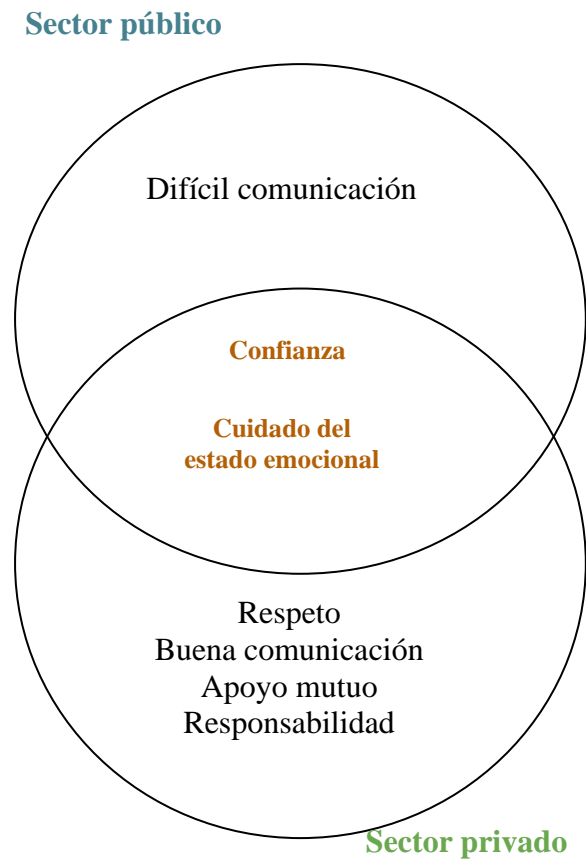
Nota: La figura 6 muestra los aspectos de mejora con respecto al desempeño profesional de las entrevistadas. Elaboración propia, basada en las respuestas de las entrevistadas.

Con respecto al aprovechamiento de oportunidades de entidades públicas o privadas, dos profesoras, una del sector privado y otra del público, coincidieron al mencionar que no han recibido capacitaciones de ninguna entidad. Sobre la relación con los estudiantes, las dos maestras del sector privado y una del sector público señalan la confianza docente-estudiante como un elemento clave para el desarrollo de sus sesiones. Sobre el estado de ánimo, una maestra del sector público y una del sector privado sostienen que propiciar un espacio donde

los estudiantes se sientan emocionalmente cómodos favorecerá el aprendizaje. Véase la figura 7.

Figura 7.

Características de la relación con los estudiantes



Nota. La figura 7 muestra las coincidencias de las respuestas de docentes del sector privado y público, sobre la caracterización de la relación con sus estudiantes

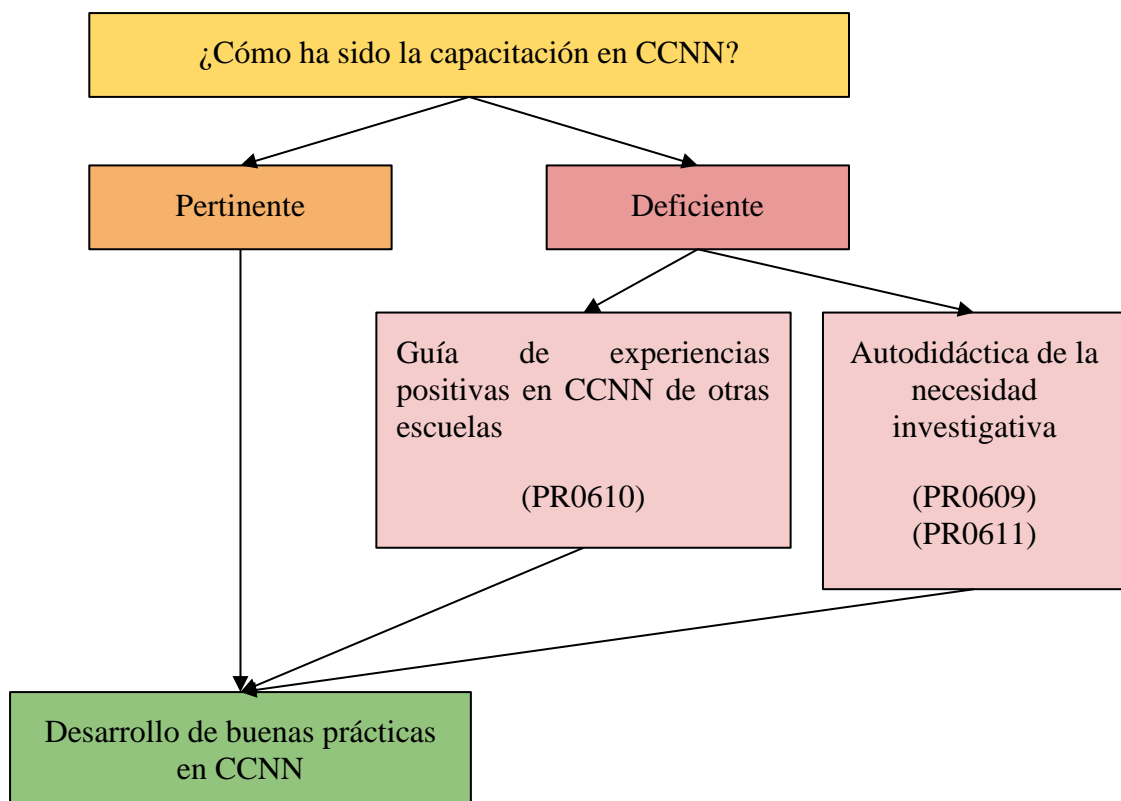
Cuando se les preguntó cómo creen que son percibidas en su labor, la totalidad de las entrevistadas mencionaron que se sienten valoradas y estimadas por su dedicación y disposición para compartir conocimientos. Las maestras destacaron que la comunidad educativa reconoce su compromiso y aprecia su disposición para fomentar un ambiente de aprendizaje estimulante.

4.3.3. Formación en CCNN

Con respecto al abordaje de la enseñanza de las CCNN en su formación docente, ambos sectores coincidieron en que este se daba en un contexto carente de tecnologías y espacios interactivos. En relación al proceso de capacitación para la enseñanza de las CCNN, las cuatro docentes han coincidido en la premisa de que la formación en la enseñanza de las CCNN no ha sido la más pertinente. Pero rescatan dos soluciones mostradas en la figura 8.

Figura 8.

Flujograma de decisiones en función a la capacitación en CCNN



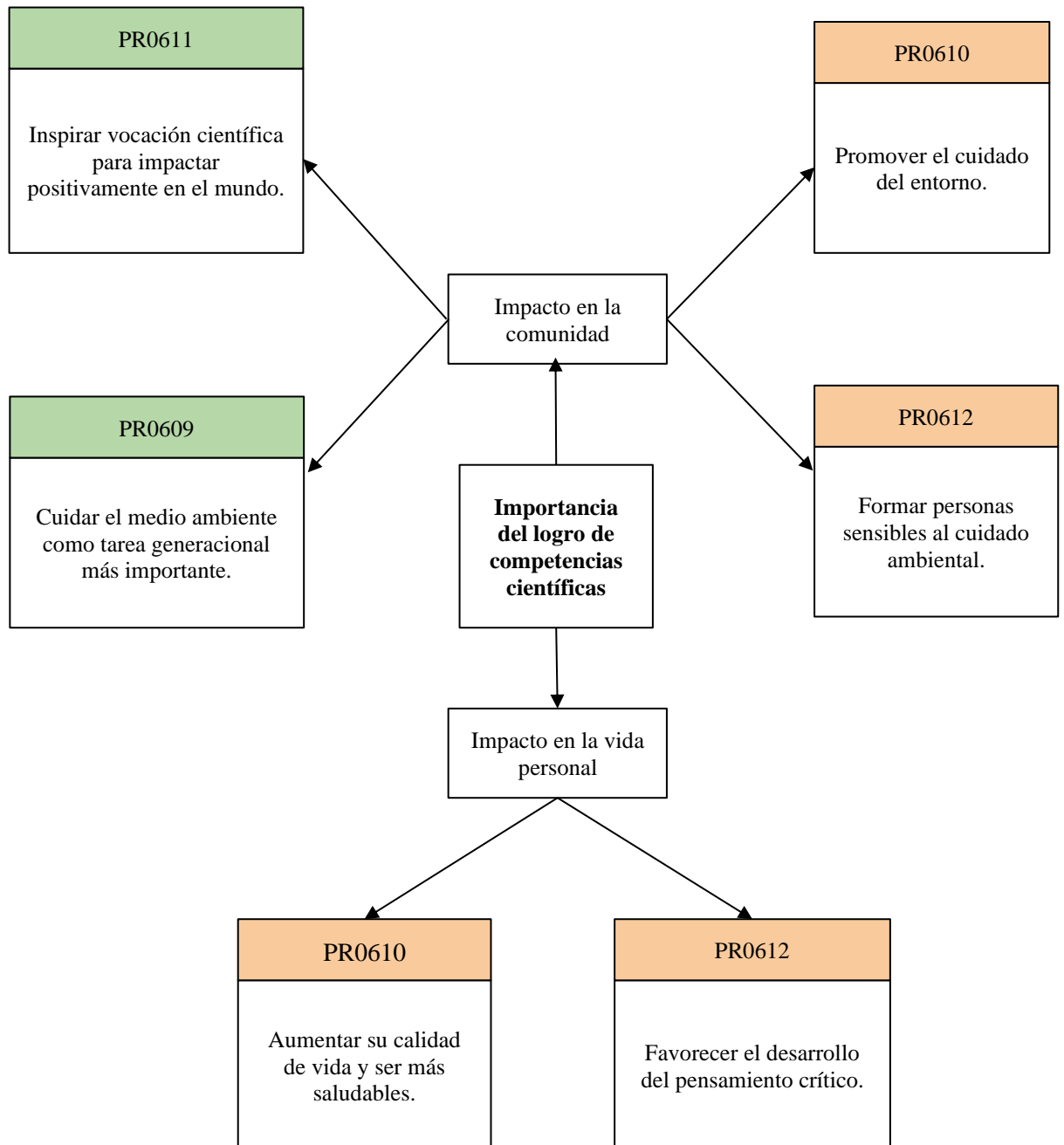
Nota. La figura 8 muestra las dos respuestas comunes de las docentes sobre qué hacer en el caso de que exista (y existe) una deficiente capacitación en la enseñanza de las CCNN.

En relación a los logros alcanzados por los estudiantes en el área de CCNN, las cuatro docentes destacan la importancia de que los estudiantes adquieran conocimientos en CCNN que abarquen competencias transversales como la indagación y el diseño, así como conocimientos específicos sobre el medio ambiente, el cuerpo humano y los seres vivos. Todas resaltan la importancia de que los estudiantes comprendan la relación entre los seres vivos y su entorno, incluyendo conceptos como la preservación del medio ambiente.

Sobre la importancia del logro de competencias de CCNN en los estudiantes, las cuatro docentes coinciden en su relevancia para el beneficio de los propios educandos y para el de su comunidad. Además, todas hacen énfasis en la importancia del pensamiento científico y crítico para abordar desafíos actuales y futuros, ya sea en términos de cuidado ambiental, avances tecnológicos o desarrollo personal y profesional. En suma, resaltan la relevancia de la conciencia ambiental y la necesidad de cuidar el planeta, así como el desarrollo de habilidades que les permitan contribuir de manera activa a resolver problemas en su comunidad.

Figura 9.

Importancia del logro de competencias científicas



Nota. La figura 9 ha sido elaborada a partir de las respuestas de PR0609, PR0611, PR0610 y PR0612.

4.3.4. Cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN

Con respecto a la percepción de la evolución de la enseñanza de las CCNN, las cuatro docentes coinciden en tres aspectos en la figura 10.

Figura 10.

Aspectos principales de la evolución de la enseñanza de las CCNN



Nota. La figura 10 señala los tres aspectos principales en la evolución de la enseñanza de las CCNN.

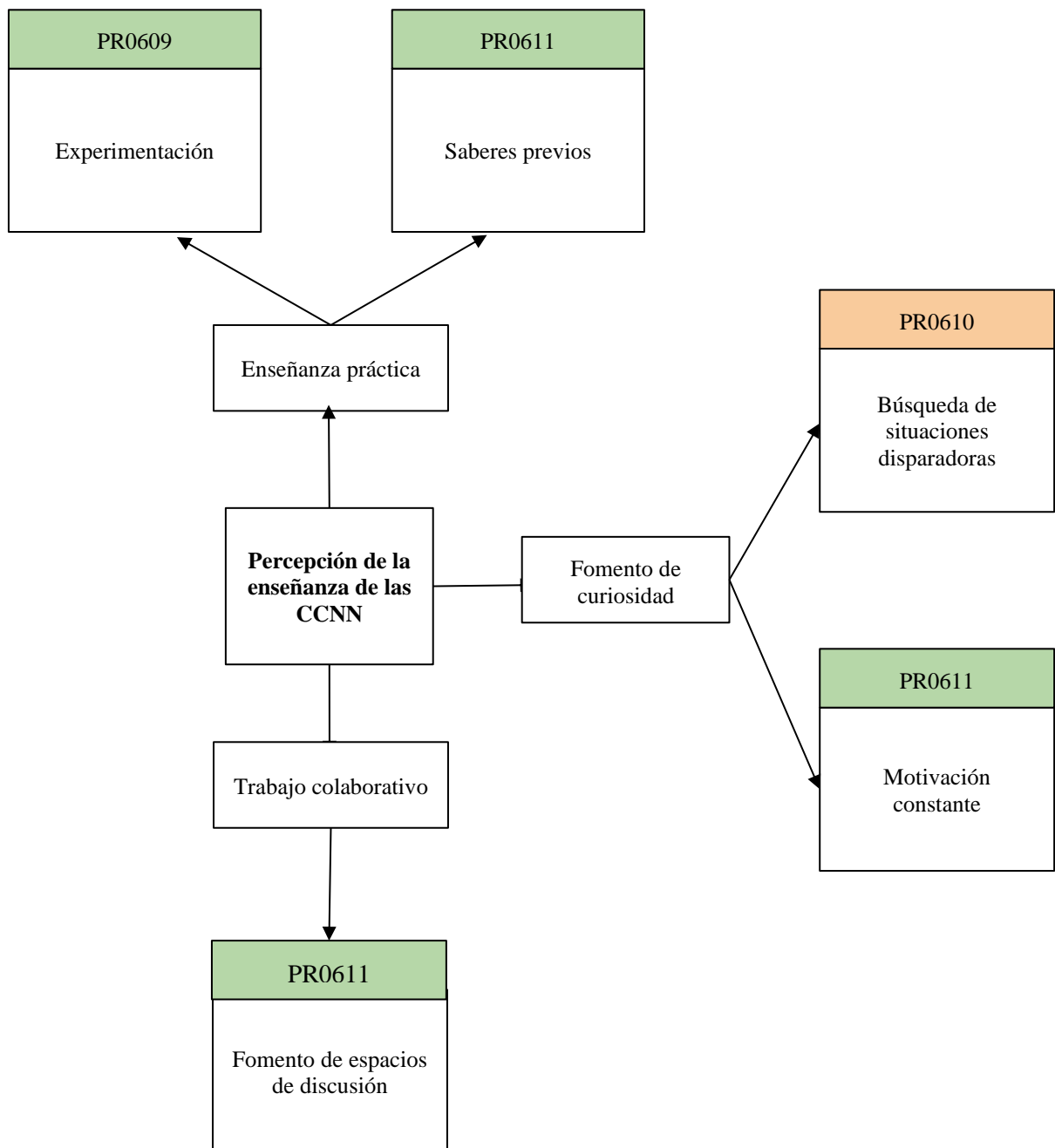
Sobre la evolución del proceso de evaluación de las CCNN, un elemento común en las respuestas es el cambio hacia una evaluación más formativa y centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las CCNN, en lugar de exámenes memorísticos. Todas las maestras destacan la importancia de evaluar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, como la participación en clase, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de

argumentación. Al ser consultadas sobre la percepción de su enseñanza en CCNN, todas las respuestas destacan la importancia de fomentar la curiosidad y el aprendizaje activo en CCNN.

Otros aspectos mencionados se precisan en la figura 11.

Figura 11.

Percepciones de la enseñanza de las CCNN



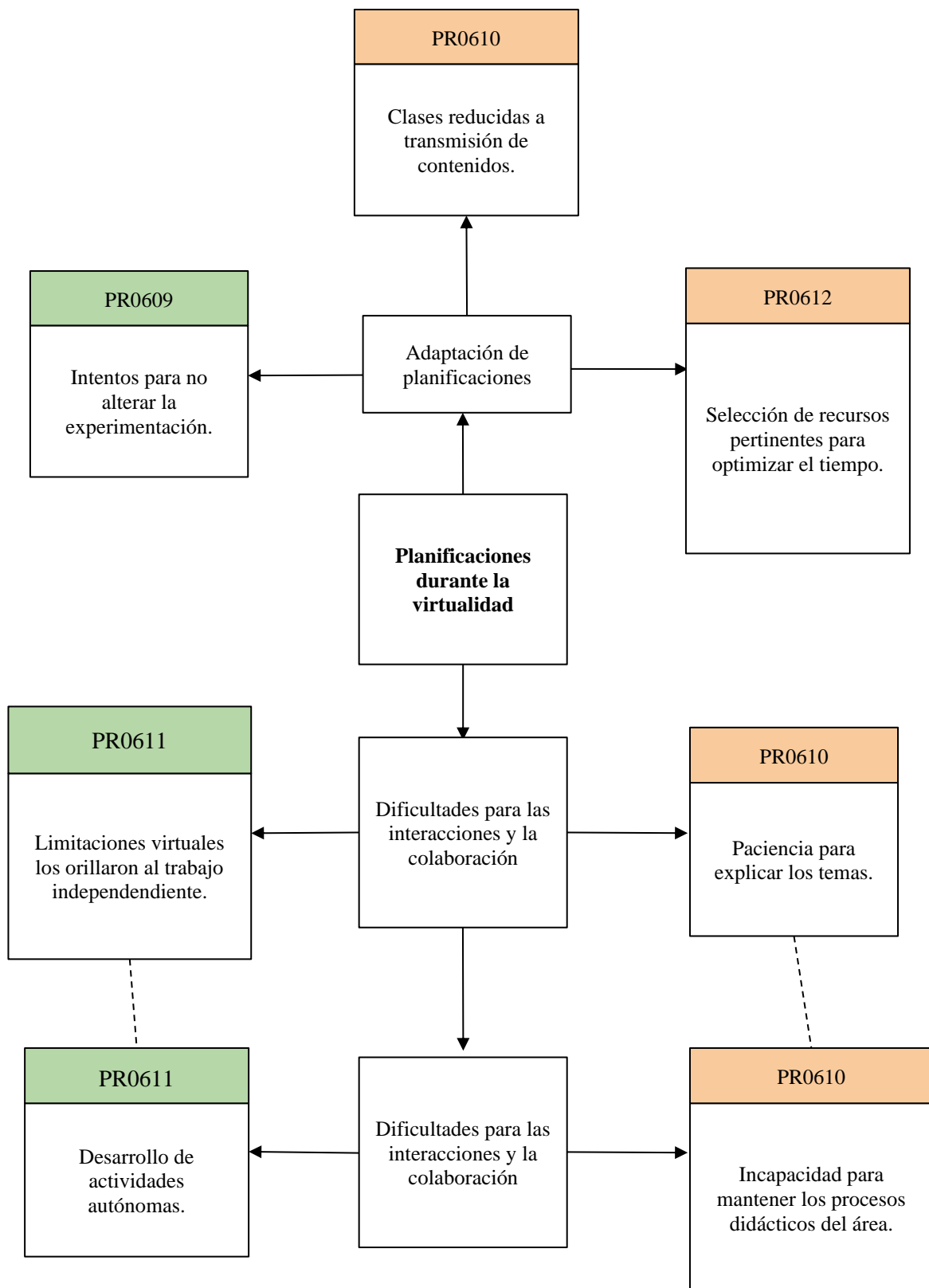
Nota. La figura 11 señala las percepciones de las docentes sobre su propia enseñanza de las CCNN.

En relación al contraste de la propuesta pedagógica en CCNN y contexto, las respuestas de las maestras PR0609 y PR0611 abordan cómo sus propuestas chocaron con limitaciones prácticas en el aula, como el tiempo y los recursos disponibles, y cómo buscaron soluciones creativas para adaptarse a estas limitaciones. En el caso de PR0610, dijo que, si bien la escuela contaba con laboratorio, resultaba complicado ir de manera frecuente debido a la demanda de todo el colegio. PR0612 mencionó que contaban con kits de ciencia, pero al no contar con espacio determinado como un laboratorio, estos recursos se encontraban en mal estado.

Con respecto al proceso de virtualización de la enseñanza de las CCNN, en el caso de esta interrogante, las cuatro maestras han coincidido al hablar de la afectación por la virtualización de la enseñanza de las CCNN tanto en aspectos positivos, sea por la oportunidad de explorar nuevos recursos, y negativos, por la deficiente conectividad o limitaciones económicas. Sobre la planificación en CCNN durante la virtualidad, las respuestas de las docentes coincidieron en tres aspectos. A continuación, se observa la figura 12.

Figura 12.

Planificación de sesiones virtuales



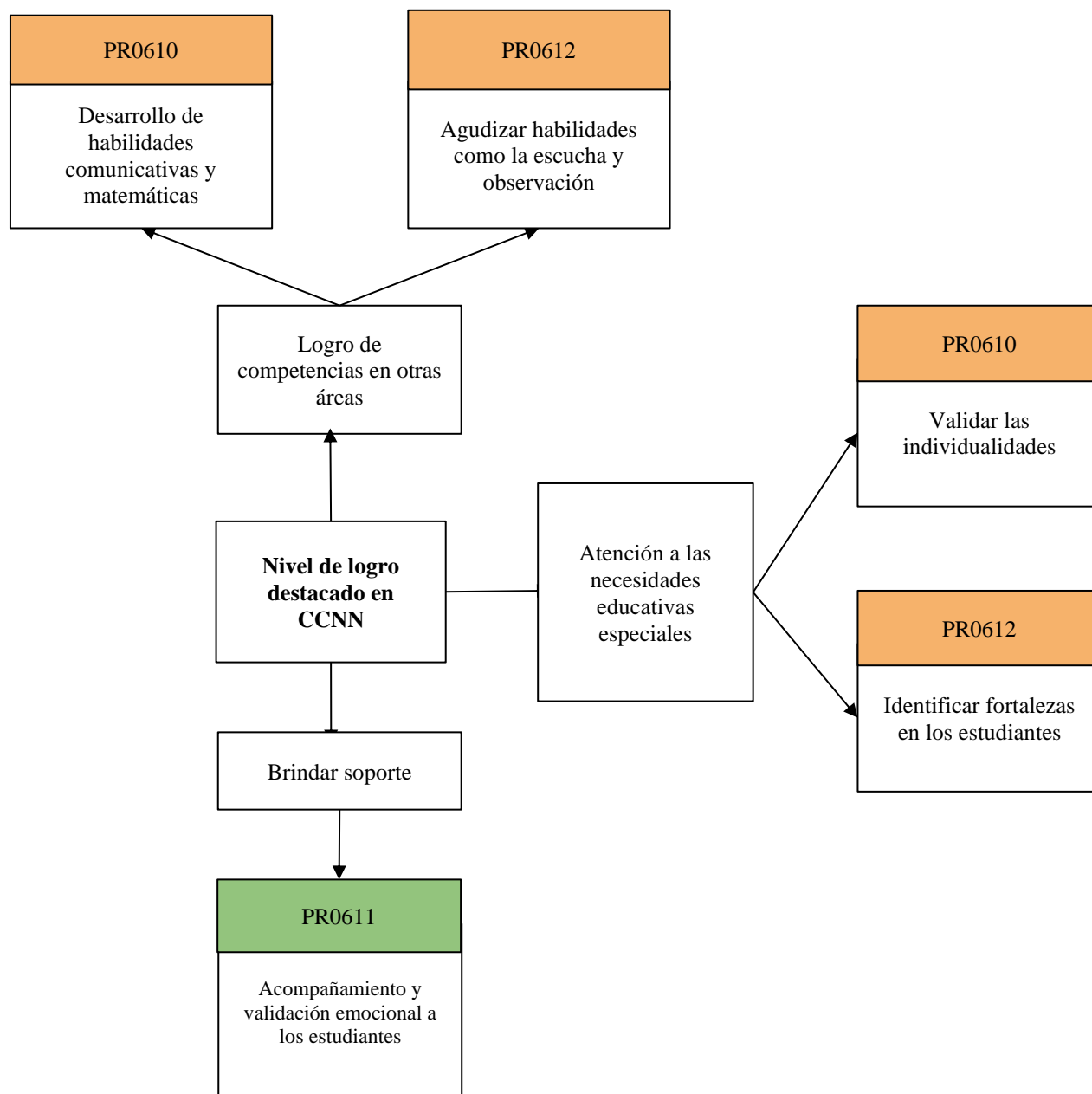
Nota. La figura 12 ha sido elaborada a partir de las respuestas de PR0609, PR0611, PR0610 y PR0612.

4.3.5. Impacto de la enseñanza de las CCNN

Al ser preguntadas sobre logros y satisfacciones en el trabajo del área de CCNN, las docentes mencionaron el impacto positivo en los estudiantes y el sentido de realización personal. Coinciden en el hecho de ver a los estudiantes involucrarse en actividades relacionadas con la ciencia y lograr éxitos tanto personales como profesionales. Con respecto al nivel de logro alcanzado por los estudiantes en el área de CCNN, reconocen la diversidad de habilidades y necesidades individuales.

Figura 13.

Proceso para alcanzar el nivel de logro destacado en CCNN



Nota. La figura 13 grafica tres elementos que intervienen en el logro destacado en CCNN desde la perspectiva de las docentes entrevistadas.

En relación a la promoción del desarrollo de competencias en CCNN, la docente PR0612 del sector público y la docente PR0609 del sector privado resaltaron la importancia de involucrar activamente a los estudiantes en actividades prácticas. Mientras que PR0612

prioriza el compromiso comunitario y la concienciación ambiental mediante la integración de problemas del entorno y actividades prácticas, la PR0609 estimula la participación en proyectos como la feria anual de proyectos y la exploración de sucesos en el contexto de la Educación Sexual Integral.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

V. DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta la discusión de resultados a partir de las respuestas en las entrevistas y los hallazgos en los antecedentes de la presente investigación. Resulta relevante precisar que este espacio de discusión se ha realizado a partir de la organización de los resultados, por lo que se han presentado de acuerdo a las subcategorías del estudio.

Elección profesional

Un primer hallazgo devela experiencias positivas de las docentes del sector público con sus maestros de primaria ya que les brindaron apoyo emocional y acompañamiento. En el caso de los docentes del sector privado, expresaron alegría, pero por un aspecto distinto como es el dominio de las áreas o vasto conocimiento. Estos hallazgos difieren de la investigación de Fabro et al (2016), dado que, los docentes participantes del estudio hicieron hincapié en que sus maestros guía demostraban una alta exigencia con respecto al desarrollo de contenidos. Esto quiere decir que, los docentes perciben que sus maestros priorizan el avanzar y relegan el acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Ambos puntos, conocimiento y apoyo emocional, sí concordaron con los hallazgos de Fernández et al (2021). Por un lado, al mencionar el apoyo emocional, los docentes hicieron énfasis en la gestión del estrés y ansiedad, brindada por sus mentores. Por otro lado, al reflejar admiración por la labor de sus guías, destacaron que les proporcionaron perspectivas valiosas de la vida y los aprendizajes. De esto se infiere que, resulta indispensable que los maestros de primaria logren involucrar ambos aspectos, saberes y acompañamiento, para dejar memorias que inspiren a quienes son sus alumnos. Asimismo, el justo balance entre brindar experiencias basadas en el acompañamiento genuino y la exigencia académica permite a las personas inclinarse a carreras como la

educación, pues imitan acciones de sus maestros desde la perspectiva de un estudiante y la de un profesional, a largo plazo.

Otro descubrimiento refleja la conciencia en las docentes entrevistadas sobre la importancia de la educación universitaria en su identidad profesional y capacidad de satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes. Sobre todo, resulta importante mirar la preocupación por la comunidad urbano-marginal, pues al hacer énfasis varias veces, remarca la imperiosa necesidad de trabajar por la equidad educativa. Esta idea dialoga con los hallazgos de Herrera (2015), ya que los docentes resaltan la necesidad de una preparación pedagógica pertinente durante su formación inicial. De esta manera, podrán llevar a cabo una práctica docente efectiva, especialmente en contextos retadores. Esta coincidencia subraya la necesidad de reformar los programas de formación docente para integrar de manera más efectiva la teoría con la práctica, garantizando que los futuros educadores adquieran las habilidades necesarias para responder a las complejidades del entorno educativo contemporáneo.

Otro resultado del presente estudio revela que existe una tendencia entre las docentes entrevistadas que sugiere una elección de la carrera docente influenciada por factores socioeconómicos y familiares. Se observa que, especialmente entre las generaciones mayores, la elección de la carrera docente fue percibida como una opción por defecto o como una alternativa ante limitaciones económicas y sociales. Esto sugiere que, para algunos docentes, la profesión docente se convierte en una elección motivada más por una necesidad pragmática que por una vocación intrínseca. De la misma manera, la investigación de Venturo (2020) destaca el origen humilde de la mayoría de los estudiantes que ingresan a la formación docente, así como las condiciones económicas desfavorables que enfrentan los docentes en ejercicio. Así, ambos estudios coinciden en resaltar la relación entre el origen socioeconómico y la

elección de la carrera docente, así como en señalar las limitaciones económicas como un factor que afecta la dedicación a actividades de investigación y desarrollo profesional.

Construcción del ser docente

Al ser consultadas sobre cómo las diversas condiciones de su entorno afectan su bienestar, las maestras mencionaron que en diversas ocasiones la misma labor como docentes les ha generado un impacto negativo en el bienestar sea de salud física o emocional. Este hallazgo coincide con las ideas de Cerecero (2021), pues los docentes participantes afirmaron que, antes que profesionales, también son seres humanos con necesidades e intereses que al ser cubiertos, generan bienestar y, por tanto, existe mayor probabilidad de que su labor en la escuela se realice de manera productiva y eficaz. En este sentido, se destaca la importancia crítica de reconocer la humanidad de los docentes y cómo sus necesidades personales afectan su desempeño profesional. Para lograrlo, las docentes deben mantener un equilibrio entre el bienestar individual y el ejercicio de la profesión, con la finalidad de empoderarlos y brindarles el soporte requerido.

Se evidencia también que las docentes experimentan tensiones y conflictos en las relaciones en su vida personal, por la carga laboral y emocional asociada con su rol docente. La percepción de estar constantemente vinculadas con la escuela y las familias de sus estudiantes genera dificultades en el equilibrio entre la vida profesional y personal. Este fenómeno se agrava por las expectativas sociales de género, donde las mujeres docentes, que representan más del 60% del cuerpo docente de educación primaria en el Perú, enfrentan una sobrecarga familiar más intensa que los hombres. La investigación de Venturo (2020) respalda estos hallazgos al destacar que las mujeres docentes, en su mayoría, manifiestan una mayor carga familiar en comparación con los hombres, lo que limita su capacidad para dedicarse a actividades como la investigación científica educativa. Esto sugiere una convergencia en

cuanto a la influencia del género y las responsabilidades familiares en la dedicación de las docentes a su trabajo y a actividades extracurriculares como la investigación.

Por otro lado, se observa una preocupación generalizada entre las docentes del sector privado respecto a los salarios percibidos y su impacto en su quehacer docente. Se destaca el consenso en torno a la percepción de que los salarios son bajos y no reflejan adecuadamente el esfuerzo y la dedicación que invierten en su labor educativa. Esta situación genera estrés y preocupaciones económicas que afectan negativamente su capacidad para concentrarse en la enseñanza. En este sentido, los resultados de la investigación de Venturo (2020) corroboran estas observaciones al señalar que los bajos salarios y las limitaciones económicas hacen que los docentes prioricen gastos básicos y personales sobre actividades como la investigación científica, que no ofrece una retribución económica en el país. Dicha coincidencia destaca la influencia negativa de los bajos salarios en la capacidad de los docentes para dedicarse a actividades que no tienen una compensación económica directa, como la investigación. Esta falta de tiempo y recursos económicos disponibles limita aún más las oportunidades de desarrollo profesional y académico de los docentes.

En esta misma línea, las docentes de escuelas públicas hicieron hincapié en que al contar con oportunidades que les brinden estabilidad económica, como por ejemplo el logro del nombramiento, manifestaban mayor tranquilidad. A diferencia de esta idea, las maestras de escuelas privadas comentaron que es precisamente la incertidumbre laboral la que muchas veces demarca su desempeño, no por falta de vocación, sino por preocupaciones externas a la labor. Si revisamos en los antecedentes, encontraremos coincidencias con los maestros del estudio de Oré (2018), quienes indicaron que dentro de los agentes reguladores del ejercicio docente está el Estado, a través del Minedu. Comentaron que si bien el docente es un profesional que constantemente es mirado, resultaría menos agobiante serlo en un contexto con

estabilidad. Así, sus respuestas coincidieron con los hallazgos en la presente investigación; quienes laboraban bajo un contrato temporal solían ser cuestionados con respecto a su compromiso en el trabajo, mostraban menor satisfacción laboral y tendían a presentar casos de Burnout. De esto se infiere que, los maestros merecen contar con oportunidades laborales que les brinden seguridad, así como herramientas para potenciar su bienestar en el mismo. De esta manera, la educación se llevará a cabo con cimientos sólidos con respecto al capital humano que los profesionales de esta carrera aportan al desarrollo del país.

Sobre el impacto de la relación con sus colegas en la perspectiva de su quehacer docente, las entrevistadas resaltaron la preferencia por el trabajo individual por factores como la atención a las necesidades educativas de su grupo específico, así como la limitada motivación de algunos de sus colegas por la innovación. Esta idea difiere de los hallazgos del estudio de Fernández et al (2021), pues los docentes resaltan el trabajo colaborativo ya que les permite el intercambio de experiencias, el apoyo mutuo y la reflexión conjunta. De esto se deduce que algunos docentes, como en el caso de las entrevistadas, demuestran resistencia hacia el trabajo colaborativo bajo la justificación de la diversidad de los grupos estudiantiles. Por lo que resulta indispensable exponer a los docentes a casos de trabajo colegiado exitoso, donde aprenderán cómo este, mejora las condiciones para la enseñanza.

Con respecto a la mirada de las docentes sobre las familias, las respuestas variaron, pues, mientras en el sector público se les considera como parte de la población que requieren apoyo y acompañamiento para con el desarrollo de sus hijos e hijas, en el sector privado se les caracteriza como personas vigilantes debido a su mayor nivel de formación. Lo cierto es que, con carencias o fortalezas, las familias representan parte fundamental de la educación. Este punto dialoga con los hallazgos de Fernández et al (2021), quienes destacan la influencia de las familias en el logro de aprendizajes de los estudiantes, por razones como la motivación, el reforzamiento, la creación de un ambiente propicio, establecimiento de vínculos y promoción

de una educación científica. Vale destacar también las coincidencias con los descubrimientos de Cerecero (2021), pues los docentes participantes, en un primer momento, responsabilizaron a las familias del limitado desarrollo de los aprendizajes. No obstante, tras pasar por un proceso reflexivo sobre la importancia de mirar sus potencialidades como profesionales, así como los puntos de mejora, identificaron que son ellos quienes deben trabajar de la mano de las familias para seguir potenciando el aprendizaje. De ahí que, el rol de los docentes debe estar orientado, dentro de todas las aristas que convergen con el sentido de la educación, al acompañamiento a las familias, así como al fortalecimiento de sus habilidades para la orientación en los aprendizajes de los estudiantes. Dicha sintonía brindará a los estudiantes un soporte de calidad a su formación.

En relación a la percepción de terceras personas sobre su desempeño profesional, las entrevistadas mencionan que son percibidas como docentes comprometidas y valoradas por su práctica pedagógica. Se sienten reconocidas por su dedicación y disposición para colaborar con la comunidad educativa. Dichos hallazgos contrastan con los de Fabro et al. (2016), donde se encontró que los practicantes experimentan una fuerte tensión debido a su condición de estudiantes universitarios sujetos a evaluación y calificación. Además, se enfrentan a un escenario complejo en el aula, donde tanto los maestros de grado como los profesores de los institutos de formación docente proyectan sus expectativas y perspectivas, a veces divergentes, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las CCNN. De esto se desprende que, la percepción de terceras personas afecta la perspectiva del propio docente desde su formación universitaria hasta que ya se sitúa en el ejercicio profesional de manera permanente. Dicha afectación debería ser constructiva para validar los avances del docente en formación, en lugar de someterlo al escrutinio sobre su desempeño, y acompañar el trabajo del maestro en ejercicio, quien ya ha generado relaciones sólidas con la comunidad educativa.

Como se ha visto, las docentes abordaron temas como las relaciones interpersonales que experimentan tanto en su labor como fuera de la misma. Resulta interesante mirar cómo sus respuestas van marcando la percepción sobre sí mismas como profesionales, a partir de las miradas de su entorno. Destacaron que son vistas como maestras comprometidas, característica que incluía la exigencia y la capacidad de liderazgo. Esta premisa es compartida por los docentes participantes del estudio de Oré (2018), quienes mencionan que, precisamente, la construcción del ser docente es el resultado de la vinculación entre la interacción que el maestro mantiene con la escuela y sus estudiantes. Vale decir que la escuela incluye a la comunidad escolar. Sin embargo, esta no es la única manera para entender la construcción de su ser como profesional. Los maestros participantes incluyeron una sección de dicha construcción como proceso individual donde convergen dos elementos: el sujeto como alumno y como docente. Es decir, se conecta con la primera categoría del estudio; la elección profesional, ya que como se mencionó, existe influencia de experiencias positivas en la escuela para la selección de la carrera. De esto se infiere que, la construcción del ser docente, o en términos de Oré (2018), la identidad profesional, integra tanto una carga colectiva, evidenciada en las respuestas de las entrevistadas en el presente estudio, como una individual. Ambas se alimentan de experiencias con el entorno en su presente como profesional, así como de experiencias que marcaron momentos importantes en su vida escolar.

Formación en CCNN

Al ser consultadas sobre el abordaje de la enseñanza de las CCNN, las maestras mencionaron aspectos como la ausencia de las tecnologías, en contraste a las posibilidades actuales. Asimismo, señalaron que la enseñanza recibida era de carácter expositivo, pues se centraba en los saberes que llevaban sus docentes. En comparación a estos hallazgos, en la investigación de Fernández et al (2021), el proceso enseñanza-aprendizaje es abordado desde un enfoque formativo. Este posibilita brindar protagonismo a los educandos, tal y como

propicia un espacio para la metarreflexión. De esto se interpreta que, en el abordaje de la enseñanza de las CCNN es indispensable integrar un enfoque que motive los procesos reflexivos ya que las CCNN no solo implican conocer, sino saber argumentar y asociar lo aprendido en el entorno para su aplicación. Por lo que, sin espacios para reflexionar y evaluar lo trabajado, se seguirá llevando una enseñanza expositiva. Asimismo, resultará clave acompañar este proceso de recursos tecnológicos para fortalecer los aprendizajes.

Dentro de las respuestas sobre la capacitación en el área, se hacía referencia a un mea culpa sobre el desconocimiento de cómo se llevaba a cabo cada uno de los procesos didácticos del curso, motivo por el cual se evitaba que, en los momentos de monitoreo, el área supervisada sea CCNN. Los hallazgos de Gutiérrez et al (2017) coinciden, pues develan que esta debilidad no solo se refleja en los relatos de las docentes del estudio; en las escuelas de su investigación, los maestros también se desvían de los objetivos iniciales debido a la fragilidad en la secuencia didáctica, la cual incluye imprecisiones en los contenidos y una estructura deficiente. Se infiere, entonces, que para desarrollar una sesión de CCNN que resulte pertinente y logre las metas de aprendizaje, el primer paso es conocer los elementos en la secuencia didáctica, lo que incluye diferenciar que cada competencia de CCNN integrará ciertos procesos diferentes. En este sentido, es importante tener en cuenta que la semejanza en todas las competencias de CCNN es que se parte de la identificación de problemáticas del entorno y se concluye con la sección de evaluación y comunicación. En otras palabras, resulta imprescindible valerse de rigurosidad al momento de planificar las sesiones de área para impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

Si se ahonda en el desarrollo de las CCNN, las docentes del sector público hacen mención de la importancia de las habilidades en lectoescritura y matemáticas en el desarrollo de competencias científicas. Se enfatiza la necesidad de que los estudiantes puedan leer y comprender textos informativos, así como interpretar gráficos y estadísticas. En relación con estos hallazgos, los resultados de Fabro et al. (2016) también resaltan la importancia de la

lectura y la escritura en el área de CCNN para acceder al conocimiento específico del área. Sin embargo, observan que, en muchas ocasiones, los practicantes dirigen las actividades hacia la búsqueda de información literal en los textos, lo que conduce a que los estudiantes repliquen la información de manera mecánica sin garantizar una comprensión profunda. De ello se deduce que las docentes del sector público reconocen la importancia de estas habilidades, pero que podrían enfrentar desafíos para integrarlas de manera efectiva en el aula debido a las limitaciones de recursos y tiempo.

Respecto a la importancia de alcanzar competencias científicas, las docentes entrevistadas reconocen su relevancia, ya que ello conlleva beneficios significativos para la comunidad, especialmente en términos de promover el cuidado del entorno y la sensibilidad hacia la conservación ambiental. Estas percepciones coinciden con los resultados de la investigación de Méndez y Arteaga (2020), donde se subraya el propósito de enseñar CCNN como un medio para empoderar a los estudiantes y comprender su papel en el ecosistema natural y social. De ello se concluye que, el desarrollo de competencias científicas está estrechamente relacionado con el fomento de relaciones respetuosas y equilibradas entre la comunidad y el entorno biológico, respaldando una visión ética que promueve el papel de los estudiantes como agente social de cambio.

Al continuar con la importancia de alcanzar competencias científicas, los resultados de la investigación sugieren que esta va más allá de los beneficios para la comunidad, abarcando también beneficios personales e individuales como el aumento de la calidad de vida, la promoción de la salud, así como el fomento del pensamiento crítico. Estos hallazgos coinciden nuevamente con el estudio de Méndez y Arteaga (2020), donde se enfatiza la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y cuestionador en los estudiantes como parte esencial de la alfabetización científica. Así pues, se evidencia el énfasis en las implicaciones del pensamiento abstracto y lógico para promover la construcción de conocimientos en los

estudiantes que les sirvan para desempeñar un rol activo en su desarrollo personal, lo que reflejará una intencionalidad didáctica común en la enseñanza de las CCNN.

Entonces, cabe resaltar que, las docentes de la investigación subrayaron la relevancia de trabajar las CCNN para que los estudiantes logren contar con herramientas para identificar problemáticas en su comunidad y actuar frente a estas a través de la aplicación de competencias científicas. Así mismo lo enfatizaron los docentes participantes del estudio de Turpo et al (2020), pues, en sus palabras, vincular la teoría con la práctica en el área de las CCNN, así como integrar los procesos metodológicos del área, propicia la toma de decisiones basadas en el conocimiento y genera responsabilidad social. Esto, interpretado por los autores, quiere decir que los estudiantes podrán vivenciar una ciudadanía basada en las CCNN. Estas ideas permiten intuir que el trabajo de las CCNN debe partir de la realidad contextual de los estudiantes a quienes se les enseña, de manera que el aprendizaje se sitúa en una circunstancia en concreto, lo cual aporta significado a lo trabajado en la escuela.

Cambios y permanencias

Los hallazgos de la investigación reflejan una realidad compartida en cuanto a la implementación de experiencias de laboratorio y actividades prácticas en el aula. En el sector público, la escasez de recursos se destaca como un obstáculo constante, mientras que las docentes del sector privado mencionan las limitaciones de tiempo y espacio, así como la falta de instalaciones especializadas como laboratorios. La idea de que tiempo, espacio y recursos representan limitaciones importantes en el desarrollo de las CCNN es compartida, tanto por las maestras participantes de este estudio, como por Fabro (2016), Herrera (2015), y Gutiérrez (2017). Los resultados de Fabro et al. (2016) dialogan con lo encontrado, ya que se observa que incluso cuando las escuelas disponen de un laboratorio, este no se utiliza para actividades prácticas. Además, se encontraron coincidencias con el mismo autor y Gutiérrez (2017), donde

la falta de tiempo dificulta el desarrollo completo de las experiencias planificadas. En respuesta a estas limitaciones, los participantes del primer estudio proponen actividades creativas en el aula con la intención de fomentar el desarrollo de habilidades científicas, aunque estas son utilizadas únicamente al inicio de la clase.

A pesar de ello, los docentes de las tres investigaciones y las del presente estudio, tienden a recurrir a la técnica expositiva como principal método de transmisión de información rápida, priorizando el trabajo de contenidos y relegando el espacio analítico y reflexivo de las CCNN. De esto se deduce que, la resiliencia de los docentes resulta clave para adaptarse a las situaciones inesperadas de manera que se pueda dar utilidad a los materiales con los que se cuentan y brindarle sentido al espacio de aprendizaje. Además, las CCNN están a nuestro alrededor, por lo que, dentro de las posibilidades contextuales, es necesario buscar otros caminos para lidiar con aspectos como limitación de recursos, espacio y tiempo.

Un punto en concreto que mencionaron las docentes entrevistadas sobre el tema de limitado tiempo y recursos, se traduce en una dependencia excesiva del salón de clases como único escenario para el desarrollo de actividades científicas. Esto reduce las posibilidades de una educación científica experiencial, en términos de las maestras participantes. Se observa una divergencia con Rímac y Espinoza (2021), quienes presentan un caso exitoso de innovación en la enseñanza de las CCNN ya que proporcionaron espacios alternativos a los estudiantes fuera del entorno común de aprendizaje. Este enfoque permitió la implementación exitosa de estrategias de enseñanza basadas en la indagación, como el Servicio Meteorológico Escolar, que involucra el uso de una estación meteorológica convencional. A través de esta experiencia, los estudiantes no solo adquirieron conocimientos científicos prácticos, sino que también desarrollaron habilidades de investigación y resolución de problemas. En otras palabras, pudieron abordar cuestiones relevantes para su entorno biológico. De esto se interpreta que, la falta de recursos y espacios adecuados para la enseñanza de las CCNN puede representar un

obstáculo significativo para el desarrollo de una educación científica de calidad, pues la practicidad en varias de las ocasiones parte de lo concreto y tangible.

Se refleja otro elemento común entre los relatos de las docentes entrevistadas: los saberes previos de los estudiantes son el punto de partida para la construcción del conocimiento. Esto busca establecer una base sólida sobre la cual construir nuevas comprensiones y promover un aprendizaje significativo. Además, se destaca el uso de situaciones problemáticas para generar un conflicto cognitivo en los estudiantes, impulsando la modificación y reconstrucción de sus esquemas mentales para integrar nuevos conocimientos. Por otro lado, los hallazgos de Herrera (2015) también resaltan la importancia de la recuperación de los saberes previos de los estudiantes como paso inicial en el proceso de aprendizaje. Su investigación enfatiza la utilidad del conflicto cognitivo como un mecanismo para promover el desequilibrio y la reestructuración de los esquemas mentales de los estudiantes, facilitando así un aprendizaje significativo. Esta convergencia en la práctica docente valida la importancia de partir de los saberes previos de los estudiantes y de inducir el conflicto cognitivo para promover el aprendizaje significativo.

Otra tendencia común entre las docentes entrevistadas es la promoción de la curiosidad y el interés activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Estas profesionales adoptan estrategias para generar situaciones que despierten la curiosidad de los estudiantes y los motiven a explorar y descubrir por sí mismos. En particular, se destaca el uso de situaciones problemáticas y enfoques deductivos para involucrar a los estudiantes de manera activa en la construcción de su conocimiento. De la misma manera, Méndez y Arteaga (2020) resaltan la inclusión de la curiosidad humana como un elemento esencial en la activación del conocimiento científico, destacando especialmente la importancia de la formulación de preguntas como expresión de la incertidumbre sobre un problema. Asimismo, los hallazgos de Herrera (2015) también resaltan la importancia de la motivación en el proceso educativo, donde

se emplean situaciones problemáticas y experimentos para despertar y mantener el interés de los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias. Las tres investigaciones coinciden en la importancia atribuida a la curiosidad y la participación activa como factor motivador en el aprendizaje científico. Esta coincidencia demuestra la relevancia de considerar la curiosidad como un componente integral en la enseñanza de las CCNN, ya que puede potenciar la indagación y el descubrimiento autónomo en el proceso de aprendizaje.

No puede ser dejada de lado, la respuesta donde los docentes destacan la reorientación de su práctica educativa, especialmente al dedicar más tiempo a un tema si observan que varios estudiantes enfrentan dificultades. Este enfoque busca construir cimientos sólidos que faciliten la comprensión de conceptos más complejos en etapas posteriores del aprendizaje. En esta línea, el estudio de Méndez y Arteaga (2020) destaca cómo los docentes deben hacerse conscientes de la realidad del momento y adaptar sus estrategias de enseñanza en función de las necesidades específicas de los estudiantes. Por lo que, la similitud entre ambas investigaciones revela una convergencia entre la flexibilidad y la reflexión por parte de los educadores. Asimismo, enfatiza la importancia de ajustar las prácticas educativas para maximizar el aprendizaje de los estudiantes y abordar los desafíos que puedan surgir en el proceso. Se evidencia, entonces, la relevancia de la adaptabilidad y la reflexión continua en el trabajo docente para garantizar un proceso de enseñanza efectivo.

Impacto de la enseñanza de las CCNN

Se evidencian las dificultades que enfrentan los docentes en la implementación de procesos didácticos en el área, así como en guiar a los estudiantes a través de todas las etapas del método científico. Se evidencia la percepción generalizada sobre la falta de atención y comprensión hacia el área de CCNN, tanto por parte de los docentes como del gobierno. En contraste, Rímac y Espinoza (2021) presentan un caso exitoso donde los estudiantes lograron

pasar por todas las etapas de la investigación científica a través de la implementación de estrategias innovadoras como el Servicio Meteorológico Escolar. Este éxito se debe al uso de herramientas y laboratorios, que, además, fueron específicamente diseñados y utilizados para abordar una problemática propia de su entorno. A diferencia de los desafíos identificados en la presente investigación, este caso demuestra que es posible guiar a los estudiantes a través de las etapas del método científico y fortalecer sus habilidades de investigación cuando se cuenta con espacios y recursos adecuados para el desarrollo de la investigación. Esta disponibilidad de recursos no solo facilita el proceso de aprendizaje, sino que también aumenta la motivación de los estudiantes al brindarles la oportunidad de participar en experiencias significativas y contextualizadas.

Lo cierto es que, al ser consultadas sobre el impacto de la enseñanza de las CCNN, las maestras resaltaron que es clave que los estudiantes logren competencias científicas porque no solo logran un nivel satisfactorio en el área, sino que identifican problemáticas de su entorno y actúan en función a las mismas. Es más, hubo maestras que expresaron con orgullo que hubo estudiantes suyos, apasionados por las CCNN, que eligieron carreras profesionales del rubro como medicina humana. Ello se alinea con los resultados de Méndez y Arteaga (2020), puesto que sugieren que la enseñanza de las CCNN también puede servir como una base para los bachilleres interesados en carreras científicas, proporcionando la preparación necesaria para avanzar en estudios superiores en este campo. Asimismo, en el estudio de Fernández et al (2021), los docentes participantes hicieron hincapié en que el desarrollo de competencias científicas los empodera, a través de la resolución de problemas locales, así como la promoción de la comprensión de problemas científicos. De esta manera, se contribuye al desarrollo sostenible de la comunidad, pues los conocimientos se aplican a una realidad particular. De esto se infiere que, el impacto de las CCNN se puede visionar a corto y largo plazo ya que se pueden ir identificando ciertas problemáticas desde espacios que brinda la escuela y esto puede

ir marcando el camino para aquellos que se apasionan por lo trabajado y deciden optar por seguir nutriéndose de saberes de esta naturaleza.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

VI. CONCLUSIONES

A partir de los resultados y la discusión en relación al presente estudio, sobre las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima, se plantean las conclusiones en función de los objetivos específicos.

6.1. En relación al primer objetivo específico sobre describir las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima, se concluye que dichas perspectivas son sensibles, analíticas y críticas. Esto debido a que, las maestras demuestran una valoración significativa sobre el acompañamiento emocional brindado a los estudiantes para promover el bienestar. Además, destacaron los desafíos sociales que enfrentan y expresaron la necesidad de brindar apoyo continuo a las familias, lo cual explica la importancia de abordar no solo las necesidades académicas, sino también las sociales dentro del entorno escolar. Asimismo, observaron las limitaciones de recursos y tiempo en la enseñanza de las CCNN. Destacaron, también, su percepción sobre la falta de prioridad otorgada a las CCNN en comparación con otros cursos, lo que resalta la necesidad de promover una mayor equidad en la distribución de recursos y atención educativa del área.

6.2. En relación con el segundo objetivo específico de caracterizar las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas primarias privadas de Lima, se evidencia un panorama multifacético. Las docentes no solo demuestran un esfuerzo por lograr un sólido dominio académico sustentado en sus experiencias como estudiantes, sino que también revelan una visión integradora que involucra activamente a las familias en el proceso educativo. Esta integración se percibe como crucial para mejorar las condiciones de

aprendizaje, influenciada por la convicción de que la participación activa de las familias, especialmente aquellas con antecedentes profesionales, puede enriquecer significativamente la experiencia educativa. Sin embargo, las perspectivas individuales de las docentes también reflejan desafíos significativos. El rechazo al trabajo colaborativo, heredado en algunos casos de sus propias experiencias como estudiantes bajo la tutela de mentores poco colaborativos en el pregrado, resalta la complejidad interpersonal dentro del entorno educativo. Además, la percepción de un salario insuficiente y la falta de tiempo libre adecuado generan preocupaciones económicas que impactan directamente en su bienestar emocional y en la calidad de su enseñanza. Estas observaciones subrayan la necesidad crítica de una formación continua y sólida en CCNN. Las docentes reconocen la importancia de invertir en programas de desarrollo profesional que promuevan prácticas educativas efectivas y centradas en el estudiante. Esta inversión se considera esencial para proporcionar una educación de calidad y equitativa que prepare a las generaciones futuras con las habilidades necesarias para enfrentar nuevos desafíos.

6.3. En referencia al tercer objetivo específico sobre interpretar las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima, las maestras han transitado por una serie de experiencias que han demarcado su ser profesional en la escuela, partiendo de memorias positivas al ser estudiantes y potenciando su ejercicio profesional en la enseñanza de las CCNN. Han identificado que la labor docente se realiza de una manera más pertinente cuando se cuenta con bienestar, recursos para el aprendizaje y el acompañamiento en la didáctica, con todos los procesos que implica. Asimismo, resaltan la necesidad del reconocimiento de su labor, tanto por la comunidad educativa como por el Estado. Destacaron, además, el avance significativo en el pase de una enseñanza memorística a un aprendizaje práctico y situado, tal y como las CCNN lo requieren, de manera que sus

estudiantes cuenten con herramientas para promover el desarrollo sostenible en sus comunidades.

CAPÍTULO VII. RECOMENDACIONES

VII. RECOMENDACIONES

7.1. A las maestras de primaria, se les recomienda propiciar el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes y fomentar la identificación y resolución de problemáticas locales para empoderar a los estudiantes en el desarrollo sostenible de su comunidad, a través de la integración de enfoques prácticos y contextualizados en la enseñanza, la promoción de la participación activa y la exposición a oportunidades de exploración a carreras científicas en universidades, museos y otros espacios de aprendizaje.

7.2. A los programas de formación docente o instituciones de educación superior que formen a futuros profesionales de la educación, se les recomienda integrar de manera más efectiva la teoría con la práctica, por medio de enfoques en metodologías y estrategias didácticas, para garantizar que los futuros educadores adquieran las habilidades necesarias y puedan responder a las complejidades del entorno educativo actual, incorporando experiencias prácticas, enfocándose en estrategias didácticas innovadoras y sensibilizando a los futuros docentes sobre la equidad educativa y las necesidades de comunidades marginadas.

7.3. A los estudiantes que eligen la carrera de Educación, se les recomienda considerar la elección de manera reflexiva, más allá de las limitaciones socioeconómicas y familiares para fomentar una vocación genuina y un compromiso sensato con la enseñanza en el Perú, a través de búsqueda de oportunidades de la mejor calidad educativa, así como la solicitud de cursos que integren teoría y práctica en el ejercicio de la profesión.

7.4. A las autoridades educativas y responsables de políticas, se les recomienda priorizar la inversión tanto en recursos y materiales educativos para las CCNN como en la formación continua de los docentes en este campo, para mejorar la calidad de la enseñanza del área y para fomentar el desarrollo de habilidades científicas en los estudiantes; asignando fondos para la asignación de equipos y materiales de laboratorio, a través de la promoción de la actualización de planes de estudio donde se incluyan enfoques interdisciplinarios y prácticos, y ofreciendo oportunidades de desarrollo profesional continuo para los docentes en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga E., Armada L., y Del Sol, J. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus24116.pdf>
- Balarín, M. (2017). La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú. Proyecto FORGE.
[https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/526/LA%20TRAYECTORIA%20RECIENTE%20Y%20SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20PRIVADA%20EN%20EL%20PERU%20-%20MARIA%20BALARIN%20\(1\).pdf?sequence=1](https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/526/LA%20TRAYECTORIA%20RECIENTE%20Y%20SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20PRIVADA%20EN%20EL%20PERU%20-%20MARIA%20BALARIN%20(1).pdf?sequence=1)
- Betancourt, J. y Cabrera, L. (2011). Personalidad y toma de decisiones vocacionales en universitarios. *RELIEVE*, 17(1), 1-15.
<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4119/3744>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe, 260 pp. Estudios Sobre Educación, 12, 172. <https://doi.org/10.15581/004.12.25328>
- Buitrago, R. (2020). El aprendizaje, la enseñanza, los pensamientos y las interacciones en la escuela. *Revista Praxis y Saber*, 11(25), 9-20.
<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v11n25/2216-0159-prasa-11-25-9.pdf>
- Camarillo, N. (2017). La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores.
https://docplayer.es/174580363-La-importancia-de-la-reflexion-en-la-practica-de-los-formadores.html#google_vignette

CEPAL-Unesco. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 [Informe].

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>

Campos, J., Placencia, M., Silva, J. y Muñoz, M. (2021). Perspectiva docente-estudiante sobre estrategias de enseñanza y habilidades pedagógicas constructivistas en programas de maestrías de una universidad pública peruana. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(3), 517-527.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2308-05312021000300517&script=sci_arttext

Quijada, A., Canto, P. y Pacheco, M. (2013). Elección de carrera y trayectoria de dos maestras de educación básica: Investigación en historias de vida. *Rev. Mex. Orient. Educ.* 5 (13), 6-9.

https://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/3_Elecci%F3n%20de%20carrera.pdf

Cerecero, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Próxima*, 34, 22-48.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/pr%C3%A1ctica-reflexiva-mediada-para-docentes-de/docview/2484083653/se-2>

Chamizo, J. y Pérez, Y. (2017). Sobre la enseñanza de las Ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 23-40. <https://rieoei.org/historico/documentos/7788.pdf>

Clavijo, A. (2011). Colombian Applied Linguistics Journal. *Investigación narrativa de la Universidad Distrital de Francisco José de Caldas*, 13, 2, 1-10.

<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n2/v13n2a01.pdf>

- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción?. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73 - 98.
<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/34/66>
- Cuenca, R., Reátegui, L. y Oré. S. (2019). Itinerarios de la educación privada en Perú, *Educación y Sociedad*, 40,1-16.
<https://www.scielo.br/j/es/a/N8WZkdprxY4rQNrT9twxCB/?lang=es&format=pdf>
- De Romaña, M. (2021). *El papel de la Educación Emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje según las percepciones de los docentes de una institución educativa privada de Lima* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima] Repositorio de la Universidad de Lima.
https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13824/De_Romana%20C3%B1a_Papel_Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000) La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño, GRADE.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100625022454/ddt32.pdf>
- Díaz, J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. *Investigación para el desarrollo en el Perú : once balances*. 353-402.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417125048/carreradocente_JJDHN_35.pdf
- Duarte, J. y Valbuena, E. (2024). Conocimiento didáctico del contenido de educación ambiental de una profesora en el contexto escolar. *Praxis*, 20 (1), 1-19.

<https://www.proquest.com/docview/3033798964/4650DC28238D4E59PQ/27?sourcetype=Scholarly%20Journals>

Fabro, A., Galfrascoli, A., Lederhos, M., López, C., Nóbile, L., Odetti, H., Veglia, S. y Vénica, M. (2016). Análisis de las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales de alumnos residentes del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe, Argentina. *Uni-pluriversidad*, 16(1), 64-75.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/326185/20783486>

Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación*, (33), 031-59. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33/0211819Xn33p31.pdf>

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Fernández, J., Rodríguez, F., Rivero, A. y Solís, C. (2021). Perspectivas de los maestros en formación para aprender a enseñar ciencias mediante investigación escolar. *Revista Fuentes*, 23(2), 190-203. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/9606/14102>

Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82/145

Fontdevila, C., Marius, P., Balarín, M. y Rodríguez, M. (2018). *Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: un enfoque desde la calidad*. GRADE. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/MBALA_IE_2018.pdf

- Fuentes, J., López, I., García, R. y Caro, J. (2009). *Perspectiva: ciencia y magia de la representación*. Fundación Séneca Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/13833/catalogo_perspectiva_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fuentes, R., Arzola, D. y González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Revista de Investigación Educativa REDIECH*, 11, 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150021/html/>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, A., y Moreno, Y. (2020). La experimentación en las ciencias naturales y su importancia en la formación de los estudiantes de básica primaria. *Bio-grafía*, 13(24). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10361/9288>
- García, J., y Moreno, C. (2012). Factores considerados al seleccionar una universidad: caso Ciudad Juárez. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), pp. 287-305. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a12.pdf>
- Gómez, V., Suárez, N., Librada, M. y Lara, D. (2023). Experiencias de aprendizaje en la formación virtual de docentes durante el confinamiento por COVID-19. Una aproximación cualitativa. *Formación virtual docente durante el COVID. INTERDISCIPLINARIA*, 2023, 40(2), 497-515. <http://www.ciipme->

[conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view
&path%5B%5D=1132&path%5B%5D=pdf](http://conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=1132&path%5B%5D=pdf)

Gutiérrez, A., Muñoz, E. y Del Campo, R. (2017). La reflexión de los docentes en la enseñanza de las ciencias en primaria. *Investigación en la Escuela*, 91, 1-18. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/download/6742/5969/21065>

Hawking, S. (2018). *Breves respuestas a las grandes preguntas*. Crítica.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ta ed.) McGraw Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Herrera, L. (2015). *Estrategias didácticas investigativas que usan los docentes en la enseñanza de las ciencias en el V ciclo de la institución educativa San Ignacio-Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/261/Estrategias%20did%C3%A1cticas%20investigativas%20que%20usan%20los%20docentes%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%20en%20el%20V%20ciclo%20de%20la%20instituci%C3%B3n%20educativa%20San%20Ignacio-Arequipa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

- Isla, E. y Medina, P. (2020). La enseñanza de las ciencias en pandemia: desafíos actuales y sus proyecciones. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/la-ensenanza-de-las-ciencias-en-pandemia-desafios-actuales-y-sus-proyecciones/AEXI3WAI2ZDI7AFTGPROQTEGSE/>
- Knutsen, D. (2011). *Motivation to Pursue Higher Education*. [Tesis de doctorado, Olivet Nazarene University] Ed.D. Dissertations. 26. https://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/26
- Kramp, M. (2004). Exploring Life and Experience through narrative inquiry. In DeMarrais, K. & Lappan, S. (Eds) *Foundations for Research Methods for Inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahwah: NJ. LEA <https://thenigerianprofessionalaccountant.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/foundations-for-research-methods-of-inquiry-in-education-and-the-social-sciences.pdf>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica. <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Loaiza, Y. y Osorio, L. (2018). El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa de Pereira-Risaralda. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16). <https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v9n16/2007-2171-dsetaie-9-16-00009.pdf>

- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista Margen*, (61), 1-19.
<https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3, 1, pp. 15-42.
<https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>
- Marcos, M. (2019). Tipología y caracterización de escuelas privadas en el Perú. *Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*, MINEDU.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6766/Tipolog%C3%ADa%20y%20caracterizaci%C3%B3n%20de%20escuelas%20privadas%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis global. *Revista Ipsi Facultad de Psicología UNMSM*, 9(1), 123-146.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Mateus, J. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/32173/26394>
- Mendez, E. y Arteaga, Y. (2020) Reconocimiento epistemológico del profesor de Ciencias Naturales: Un estudio desde la metacognición. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(3), 300-322.
<https://www.proquest.com/education/docview/2478262827/fulltextPDF/21CE31DDF50B4B17PQ/24>

- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular, ENDO*.
<http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2020-resultados-regionales.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Regular, ENDO*.
<http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2021-presentacion-general.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *Evaluación Censal de Estudiantes*.
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Evaluación PISA*. Unidad de Medición de la Calidad. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Oré, N. (2018). *Identidad profesional de docentes de una Institución Educativa Pública de Lima* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/624459/Ore_K_N.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Parra, J. (2014). *El desarrollo de las capacidades docentes*. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente DPD. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433664.pdf>
- Peña, S. (2021). *Efectividad de las herramientas tecnológicas implementadas para el aprendizaje en las áreas de Ciencias Naturales y TIC en una Institución educativa durante la pandemia COVID-19* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD] <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/42365/slpenaca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piriz, N. (2020). ¿Por qué no todo es “Zoom” en épocas de pandemia? Beneficios de herramientas asincrónicas en la enseñanza de las ciencias. *Actas electrónicas del XI Congreso Internacional en Investigación en Didácticas de las Ciencias*, 1631-1635 <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1519/Piriz%2c%20N.%2c%20Porque.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6,(1), 29-49. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128/50756>
- Quiceno, Y. (2017). ¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re)constitución de la identidad profesional. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 151–176. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.2.9>

- Rímac, J. y Espinoza, D. (2021). Estrategia en la enseñanza de las ciencias para fortalecer la competencia “indaga” a través de la meteorología. *Apuntes Universitarios*, 11(4), 87-108.
<https://www.proquest.com/education/docview/2550052962/42274537032F4059PQ/6?accountid=42404>
- Sánchez, M. (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] E-Prints Complutense.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/30831/1/T36155.pdf>
- Salcedo, R., Alba, A. y Zarza, M. (2010). Enfoque constructivista en el aprendizaje de la asignatura de metodología de la investigación en la ENEO. *Enfermería universitaria*, 7(2), 21-31.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632010000200004
- Saldarriaga, O., Ledesma, M., Malpartida, J., y Diaz, J. (2022). Resiliencia docente en las escuelas públicas de Lima Metropolitana – Perú. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII(1), 261-274. https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Malpartida-Gutierrez/publication/360161821_Resiliencia_docente_en_las_escuelas_publicas_de_Lima_Metropolitana_-_Peru/links/6265c42c8e6d637bd1faa89d/Resiliencia-docente-en-las-escuelas-publicas-de-Lima-Metropolitana-Peru.pdf

- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766815.pdf>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6164806.pdf>
- Taboada, M. (2019). *Resultados de la prueba PISA en el Perú: Análisis de la problemática y elaboración de una propuesta innovadora* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Piura] Repositorio Universidad de Piura.
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3949/TSP_ECO_017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tacca, D. (2011). La enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Básica. *Investigación Educativa*, 14(26), 139-152. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-ensenanza-de-las-ciencias.pdf>
- Torres, T. V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista electrónica Educare*, 14(1), 131-142.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780946.pdf>
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F. y Moliner, O. (2005). Características de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista*

<https://rieoei.org/historico/investigacion/1008Traver.PDF>

Turpo, O., Alemán, L., Díaz, R. y Pari, F. (2020). La didáctica de las ciencias y tecnologías en la conceptualización docente en instituciones educativas de Perú. *Revista Ibérica de sistemas y tecnología de la información (Risti)*, (31), 60-74.

<https://hal.science/hal-03398855/>

Turull, M. (2020). Docencia en tiempos de Covid19. *Revista de Educación y Derecho*, 22, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7639971.pdf>

Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.

[https://www.researchgate.net/profile/Denise-](https://www.researchgate.net/profile/Denise-Vaillant/publication/277269184_Atraer_y_retener_buenos_profesionales_en_la_profesion_docente_politicas_en_Latinoamerica/links/551d82ec0cf29dcabb02f445/Atraer-y-retener-buenos-profesionales-en-la-profesion-docente-politicas-en-Latinoamerica.pdf)

[Vaillant/publication/277269184_Atraer_y_retener_buenos_profesionales_en_la_profesion_docente_politicas_en_Latinoamerica/links/551d82ec0cf29dcabb02f445/Atraer-y-retener-buenos-profesionales-en-la-profesion-docente-politicas-en-Latinoamerica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Denise-Vaillant/publication/277269184_Atraer_y_retener_buenos_profesionales_en_la_profesion_docente_politicas_en_Latinoamerica/links/551d82ec0cf29dcabb02f445/Atraer-y-retener-buenos-profesionales-en-la-profesion-docente-politicas-en-Latinoamerica.pdf)

Venturo, U. (2020) Perspectiva del personal docente peruano sobre las razones y las limitaciones que imposibilitan una dedicación continua para con la investigación científica. *Revista Educación*, 44(2), 1-17.

<https://www.redalyc.org/journal/440/44062184029/44062184029.pdf>

Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1, 685-697. Red Iberoamericana de Investigación Sobre

Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>

Van Den Berg, R. (2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625. <https://www.jstor.org/stable/3516023>

Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Revista Perspectiva Educacional*, 60(1), 107-138. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v60n1/0718-9729-perseduc-60-01-107.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 - MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN				
ESTUDIO NARRATIVO DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE CCNN EN CUATRO ESCUELAS PRIMARIAS DE LIMA				
Preguntas	Objetivos	Categoría	Subcategorías	Metodología
<p>PG. ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima?</p>	<p>OG. Comprender las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima.</p>	<p>Perspectiva docente. Visión de los maestros sobre su propia práctica, formas de enseñar, logros a partir de aplicación de metodologías y/o sus concepciones sobre la manera en que su actuación en el quehacer docente tiene impacto en sus estudiantes (Traver et al., 2005).</p>	<p>Elección profesional. Entendida como la toma de decisión basada en la actitud vocacional del individuo. Constituye un proceso de elección entre alternativas socio-laborales sobre la cual influye el prestigio social y la posición económica que permitirá alcanzar la carrera (Quijada et al., 2013).</p>	<p>Método. Investigación de enfoque cualitativo, de tipo narrativa.</p> <p>Instrumento Dos guías semiestructuradas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una entrevista biográfica • Una entrevista narrativa sobre la enseñanza en CCNN. <p>Guía hermenéutica para analizar la información de diarios, anecdóticos u otro recurso de extensión libre utilizado durante la modalidad virtual y presencial.</p> <p>Muestra Cuatro docentes de Educación Primaria. Cada uno es de una escuela diferente; dos pertenecientes al sector público y dos, del sector privado.</p>
<p>PE 1. ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima?</p>	<p>OE 1. Describir las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas públicas primarias de Lima.</p>		<p>Construcción del ser docente. Configuración de hábitos y actitudes que, desde la mirada del individuo, conforman el perfil de un docente. El mismo es influenciado por su contexto inmediato y las valoraciones de terceras personas (Prieto, 2004).</p>	
<p>PE 2. ¿Cuáles son las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas privadas primarias de Lima?</p>	<p>OE 2. Caracterizar las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en dos escuelas privadas primarias de Lima.</p>		<p>Formación en CCNN. Grado o nivel de instrucción adquirido en la enseñanza de las CCNN. En esta la experiencia práctica también contribuye a la formación, pues permite aplicar los conocimientos pedagógicos del área, afianzando y reforzando conocimientos de contenidos y estrategias didácticas (García y Moreno, 2020).</p>	
<p>PE 3. ¿Qué develan las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima?</p>	<p>OE 3. Interpretar las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima.</p>		<p>Cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN. La enseñanza de las CCNN debe adaptarse al mundo cambiante de manera contextualizada y práctica. Está orientado a la transformación y al descubrimiento, sustituyendo la enseñanza expositiva y pasiva (Arteaga et al., 2016).</p> <p>Impacto de la enseñanza de las CCNN. Radica en el desarrollo del pensamiento crítico, el cual se da a partir de saberes vinculados con la exploración del contexto inmediato. La formación en competencias tecnológicas, además, son esenciales para desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado y tecnológico (Hawking, 2018).</p>	

Anexo 02 - Instrumento 01: Guía biográfica

Subcategoría	Formulación de la pregunta
<p>Elección profesional</p>	<p>¿Qué maestro recuerda con alegría y por qué?</p>
	<p>¿Cómo definiría un buen maestro y uno malo?</p>
	<p>¿Cómo influyeron estos pensamientos en la perspectiva (mirada) que usted tiene sobre ser un buen docente?</p>
	<p>¿Por qué eligió ser docente?</p>
	<p>¿Considera que el lugar donde estudió influye en gran medida en el profesional que es ahora?</p>
	<p>¿Cuál es su grado académico: bachiller, licenciado, magíster, doctor, ¿Ph D u otro? Y, dicho grado, ¿cómo ha influido en el interés que presenta por seguir especializándose?</p>
<p>La construcción del ser docente</p>	<p>¿Cuáles son las competencias en las que destaca como docente?</p>
	<p>¿Cuáles son los aspectos que puede mejorar con respecto a su desempeño profesional?</p>
	<p>¿Cómo ha aprovechado las oportunidades del [MINEDU o la institución privada donde labora] para fortalecer sus competencias profesionales?</p>
	<p>¿Cómo es la relación con sus estudiantes?</p>
	<p>¿Cómo ha impactado la relación con sus colegas en la perspectiva (mirada) de su quehacer como docente?</p>
	<p>¿Cómo influyen las relaciones con las familias de los estudiantes en la concepción que tiene usted sobre su ser y quehacer docente?</p>
	<p>¿Cómo cree que los demás lo conciben como profesional docente?</p>
	<p>¿Cómo su bienestar afecta a su quehacer docente? Salud (en todo el sentido de la palabra). Recreación. Salario. Facilidades (vacaciones, préstamos, créditos). Recursos básicos.</p>

	Recursos tecnológicos.
	¿Considera que, si su situación socioeconómica cambiara, su perspectiva (mirada) sobre su desempeño docente sería distinta? (Si cambia para mejor o se complica).

Adaptado de Balderas (2014) y Vergara (2005)

Anexo 02 - Instrumento 02: Guía narrativa sobre la práctica en CCNN	
Subcategorías	Formulación de la pregunta
Formación en CCNN	¿Cómo ha sido el abordaje de la enseñanza del área durante su formación como docente? ¿Es diferente en la coyuntura actual?
	¿Cómo se ha dado el proceso de capacitarse de forma externa o adicional a su formación docente en el rubro de las CCNN?
	¿Qué conocimientos de CCNN debe tener un estudiante del grado que usted enseña?
	¿Por qué es importante para usted que un estudiante logre competencias científicas?
Cambios y permanencias en la enseñanza de las CCNN	¿Cómo considera que su forma de enseñar CCNN ha cambiado durante los años?
	En el proceso de enseñar, ¿cómo ha cambiado su forma de evaluación en el área de CCNN en los últimos años?
	¿Cómo describiría la forma en la que enseña CCNN?
	¿En qué momento la propuesta pedagógica sobre enseñanza en CCNN que usted llevó al aula chocó con la realidad? ¿Qué hizo al respecto?
	¿Considera que la virtualización de la enseñanza de las CCNN ha potenciado u obstaculizado el logro de aprendizajes? ¿Por qué?
	¿Cómo ha cambiado la forma de planificación en CCNN que utilizaba en la presencialidad, ahora en la modalidad virtual?
Impacto de la enseñanza de las	¿Qué satisfacciones y/o motivaciones ha tenido a lo largo de su carrera en la enseñanza del área?

CCNN	Según el diagnóstico que usted ha realizado, ¿en qué nivel de logro están sus estudiantes en CCNN?
	Desde su quehacer docente, ¿cómo promueve el desarrollo de las competencias en CCNN?
	¿Cómo integra el método científico en el desarrollo de sus sesiones de CCNN?

Adaptado de Vergara (2005)

Anexo 03 - Instrumento 03: Guía hermenéutica			
Guía de hermenéutica para análisis de los documentos brindados por el docente			
Tipo de documento	Partes del documento	Análisis de contenido	Síntesis de ideas sobre práctica pedagógica en CCNN

Anexo 04 - Consentimiento informado	
CONSENTIMIENTO INFORMADO VERBAL PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Adultos)	
<i>Título del estudio:</i>	Estudio Narrativo de las perspectivas docentes sobre la enseñanza de CCNN en cuatro escuelas de Lima
<i>Investigador (a):</i>	Franco Ballardo, Mariana Susana Zeta Calle, Daniela Angelina
<i>Institución:</i>	Universidad Peruana Cayetano Heredia
<p>Propósito del estudio: Lo estamos invitando a participar en un estudio narrativo a fin de lograr la comprensión de las perspectivas docentes sobre la enseñanza de Ciencias Naturales (CCNN) en Educación Primaria. Este será desarrollado por investigadoras de la Universidad Peruana Cayetano. Los procedimientos para el recojo de información durarán dos semanas aproximadamente. Vale decir que las fechas serán pactadas previa comunicación con usted.</p> <p>La realización de este estudio responderá a la necesidad de reconocer avances y falencias para tomar decisiones hacia la mejora de la práctica pedagógica en CCNN de los maestros, tanto quienes participan de la investigación como externos. Cuando se recogen buenas prácticas, las cuales se orientan a la mejora de los aprendizajes, estas pueden ser replicadas para brindar calidad en los procesos pedagógicos. Resulta clave, también, identificar dificultades en el proceso de enseñanza, ya que se apertura la reflexión sobre la práctica educativa y se plantean mejoras ante las limitaciones encontradas, potenciando la capacidad del docente y garantizando un ambiente de aprendizaje de calidad para los estudiantes. En adición, este estudio narrativo pretende llenar vacíos investigativos con respecto a las perspectivas docentes sobre la enseñanza de las CCNN en escuelas primarias públicas y privadas de la capital peruana, ya que la información existente es limitada.</p> <p>En tal sentido, las investigadoras buscan comprender las perspectivas de los docentes con respecto a la enseñanza de las CCNN en dos escuelas primarias públicas y dos privadas de Lima.</p> <p>Procedimientos:</p>	

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Se llevará a cabo una entrevista biográfica, donde le preguntaremos sobre su formación docente. Asimismo, lo entrevistaremos sobre su práctica pedagógica en el área de CCNN.
2. Estas entrevistas (2) se desarrollarán previa coordinación con usted, mediante una plataforma de videoconferencia. Serán grabadas siempre y cuando usted así lo autorice. En el caso de que usted no desee ser grabado, se tomarán notas en una libreta. Independientemente de que esté con la cámara encendida en las entrevistas, si usted no desea ser grabado, se respetará su decisión. Cabe resaltar que estas grabaciones solo serán empleadas para fines del estudio, y solo las investigadoras tendrán acceso a estas.

Usted autoriza la grabación en video Sí () No ()

Usted autoriza la grabación en audio Sí () No ()

3. Se solicitará un documento donde haya sistematizado su práctica docente durante la modalidad virtual y presencial. La extensión de dicho documento es libre, puede ser de una experiencia, un bimestre o un año, pues esta dependerá de usted. El documento puede ser un diario de campo o sistematización, un anecdotario u otro recurso donde registre su práctica pedagógica para su análisis, ya que también es parte relevante en el estudio, entendiendo que apuntamos a aportar a la mejora de práctica educativa en CCNN. En el caso de no contar con dicho documento, omita esta sección.

Usted autoriza la entrega de este documento Sí () No () No aplica ()

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación.

Beneficios:

Se compartirán los resultados de la investigación con usted a fin de que cuente con una mirada objetiva sobre la práctica pedagógica que desarrolla en el área de Ciencias Naturales (CCNN). De antemano, se comparte el siguiente enlace que es un material sobre la metodología de la práctica reflexiva: <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>. Este puede servirle para continuar nutriendo su quehacer pedagógico.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no se percibirá algún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Le podemos garantizar que la información que usted brinde será absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto las investigadoras, manejarán la información obtenida. Vale decir que para el análisis de la información, se colocarán códigos que permitirán el manejo y análisis de los datos sin exponer su identidad. Es decir, se mantendrá en anonimato su participación.

Derechos del participante:

Usted tiene el derecho de hacer todas las preguntas que desee antes, durante y después del estudio, pues las responderemos gustosamente. Si tiene alguna duda adicional de la investigación, por favor pregunte o llame a Mariana Susana Franco Ballardó, al teléfono 994 753 057, así como a Daniela Angelina Zeta Calle, al teléfono 965 840 173. También puede recurrir a las siguientes direcciones: Calle Doña Cecilia 171, Urb Los Rosales, Surco o Jr, Pinar del Río 2407, SMP.

Otro derecho es que usted puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin amonestación alguna, pero si previo aviso para poder tomar las medidas pertinentes para continuar con la investigación.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Luis Arturo Pedro Saona Ugarte, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duict.cieh@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

Declaración del Investigador:

Declaramos que el participante ha leído la descripción del proyecto, hemos aclarado sus dudas sobre el estudio, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán anónimos y que los resultados del estudio serán utilizados para fines investigativos.

**Mariana Susana Franco
Ballardo**
DNI. 70936066

Fecha y Hora

Daniela Angelina Zeta Calle
DNI. 70092665

Fecha y Hora

Anexo 05: Modelo de Validación con Expertos

CARTA DE PRESENTACIÓN

Profesor(a)

Presente.

Asunto: Validación de instrumentos por criterio de especialistas

De nuestra especial consideración,

Es grato dirigirnos a usted, para expresarle un saludo cordial e informarle que, como parte del desarrollo de la investigación para optar el título de licenciadas en la carrera profesional de Educación Primaria, estamos realizando un estudio titulado **ESTUDIO NARRATIVO DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN CUATRO ESCUELAS PRIMARIAS DE LIMA**. Por tal motivo, la elaboración de una guía de entrevista biográfica y una guía de entrevista narrativa sobre la práctica educativa en CCNN, instrumentos adaptados de Vergara (2005) y Balderas (2014), ha sido necesario a fin de lograr el objetivo de comprender dichas perspectivas.

Por lo expuesto, con la finalidad de darle el rigor científico pertinente, se requiere la validación de dichos instrumentos a través de la evaluación de juicio de expertos. Es por ello, que nos permitimos solicitarle su participación como juez, apelando a su trayectoria en la investigación y reconocimiento en el área de estudio como es la pedagogía.

Agradeciendo de antemano su colaboración y aporte en la presente investigación, nos despedimos de usted, no sin antes expresarle los sentimientos de consideración y gran estima.

Atentamente,



Mariana Susana Franco Ballardo
DNI. 70936066



Daniela Angelina Zeta Calle
DNI. 70092665

PD. Se adjunta:

- Matriz de categorización
- Lista de cotejo: Criterios de validación con preguntas del instrumento (2)
- Guía de Opinión de aplicabilidad de los instrumentos

En esta sección, se agregaron los dos instrumentos de entrevista y se colocaron los siguientes criterios.

Comprensión		Capacidad de uso		Coherencia		Construcción de la pregunta		Observaciones // Sugerencias
¿Se entiende esta pregunta?		¿Las preguntas son adecuadas para el enfoque cualitativo?		¿La pregunta formulada es coherente a las categorías presentadas?		¿Las preguntas formuladas permiten a los participantes explayarse?		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

Opinión de aplicabilidad de los instrumentos

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

.....
.....

Opinión de aplicabilidad:

- Instrumento biográfico: **Aplicable** () **Aplicable después de corregir** () **No aplicable** ()
- Instrumento narrativo: **Aplicable** () **Aplicable después de corregir** () **No aplicable** ()

Nombres		DNI	
		Correo	
Título profesional/ Especialidad		Firma	
Grado Académico		Lugar/fecha	