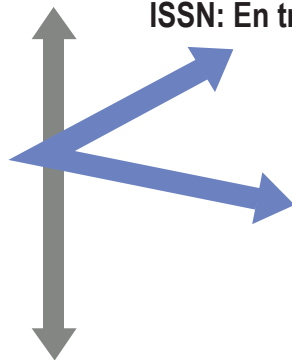


VECTORES.

ISSN: En trámite

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



#4

Periodo: Enero-Junio 2024
Volumen: 4
Número: 1



Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela de Ciencias de la Educación (Secretaría de Educación, Nuevo León)

Rector

Dr. med. Santos Guzmán López

Secretario General

Dr. Juan Paura García

Secretario Académico

Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo

Director de Investigación

Dr. Guillermo Elizondo Riojas

Coordinador de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

Dr. Mario Humberto Rojo Flores

Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación

Mtra. Norma Ileana Diez de Sollano Nuñez

Editora General

Dra. María Dolores Montañez Almaguer

Editor Técnico

Dr. Sergio Guadalupe Torres Flores

Editor Asociado

Dr. José Alfredo Fernández González

VECTORES, Vol. 4, No. 1, Enero-Junio 2024, es una publicación semestral open access coeditada por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Campus Mederos UANL; Acueducto cruz con Eucalipto, Col. Del Paseo Residencial, C.P. 64920, Tel: +52(81)1340-4730) y la Escuela de Ciencias de la Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nuevo León (Serafín Peña #130 sur, Centro, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64000, Tels: +52(81)8340-3612, +52(81)8342-0537). Página electrónica de la revista: <https://vectoreseducativos.uanl.mx>. Correo electrónico: revistavectores@ede.edu.mx. Editora responsable: Dra. María Dolores Montañez Almaguer. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-081512580800-102, ISSN: En trámite - ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. El contenido de VECTORES está bajo términos de la licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. Responsable de la última actualización de este número, Dr. Sergio Guadalupe Torres Flores, Escuela de Ciencias de la Educación, Serafín Peña #130 sur, Centro, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64000. Fecha de última actualización, 31 de enero de 2024. Tamaño del archivo: 3.3 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la visión de la publicación.

Comité Editorial

Dr. Juan Sánchez García (Escuela Nomal Miguel F. Martínez)
Dr. Temístocles Muñoz López (Universidad Autónoma de Coahuila)
Dr. Manuel Guadalupe Muñoz García (Universidad Autónoma de Nuevo León)
Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González (Inst. Tec. de Estudios Superiores de Monterrey)
Dr. Rosario Lucero Cavazos Salazar (Universidad Autónoma de Nuevo León)
Dr. Arturo Delgado Santos (Escuela de Ciencias de la Comunicación)

Consejo Científico

Dra. Alicia Kachinovsky Melgar (Universidad de la República)
Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Arsenio Antonio Pérez Pérez (Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado)
Dr. Alberto Moreno Dola (Universidad de Valparaíso)
Dr. Roberto Luis Torres (Texas A&M University – Kingsville)
Dra. María Olga Santiesteban Breijo (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas)
Dr. Alberto Galaz Ruiz (Universidad Austral de Chile)
Dr. Javier Feliciano Alnaldo Vega Ramírez (Universidad Austral de Chile)
Dr. Eduardo José Campechano Escalona (Universidad César Vallejo Cantú)

Corrector de Estilo

Dr. Felipe Ángel Montemayor López (Escuela de Ciencias de la Educación)

Traductor (inglés)

Dr. Marco Antonio Cortés Cázares (Universidad Autónoma de Nuevo León)

Traductor (francés)

Dra. Elsa Yaneth Carranza Mercado (Universidad Autónoma de Nuevo León)

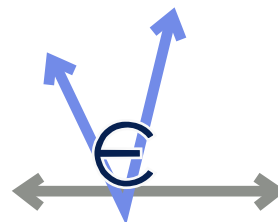
Asesor Revista Científica

MCD. Dagoberto Salas Zendejo (Universidad Autónoma de Nuevo León)

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 4 Núm. 1, enero-julio 2024 ISSN: En trámite

DOI:10.56375/ve4.1-32

Fecha de recepción: 8 de noviembre 2023

Fecha de aceptación: 15 de noviembre 2023

Fecha de publicación: 31 de enero 2024

Cómo citar este artículo

Marin N., M. y Rivera A., M. (2024). Estrategias de enseñanza implementadas en las áreas de Matemáticas y la Educación Geográfica Estudio aplicado en escuelas primarias de Paraguay. *VECTORES.educativos*, 4 (1), 1-15. DOI:10.56375/ve4.1-32

Estrategias de enseñanza implementadas en las áreas de Matemáticas y la Educación Geográfica Estudio aplicado en escuelas primarias de Paraguay.

Teaching strategies implemented in the areas of Mathematics and Geographic Education - Study applied in primary schools in Paraguay.

María Marín Núñez

<https://orcid.org/0009-0008-7543-3763>

Universidad Autónoma de Madrid

Marisol Rivera Araujo

marisol.riverara@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente trabajo trata sobre el proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo en la Educación primaria, específicamente en la enseñanza de las Matemáticas y la Educación geográfica. Abordo este tema de las estrategias didácticas, aspecto principal y guía del proceso de enseñanza- aprendizaje áulico, que hacen referencia a un conjunto de acciones que el profesor realiza con los alumnos de una manera planificada, con el propósito de lograr la consecución de los aprendizajes propuestos. Un proceso de enseñanza bien planificado implica la implementación de estrategias didácticas bien planificadas, innovadoras, acorde a los temas a desarrollar, de esto dependerá en gran medida la calidad de los aprendizajes. La utilización de estrategias didácticas apropiadas influirá positivamente en las expectativas que los alumnos tengan hacia los temas propuestos. Por tal motivo, con este trabajo tratamos de indagar en las estrategias didácticas utilizadas por los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dos áreas mencionadas, procurando ver la posibilidad de relacionar ambas áreas y lograr un enfoque interdisciplinario. Para tal efecto, se aplican entrevistas semi-estructuradas, una aplicada a profesores y otra a coordinadores pedagógicos, para situar en qué medida llevan a la práctica la utilización de estrategias didácticas innovadoras en estas dos disciplinas. Los resultados demuestran que no hay suficiente innovación en cuanto a Estrategias Didácticas, pero existe una buena predisposición por parte de los profesores para mejorar.

Palabras clave: juego, evaluación, lengua extranjera.

Abstract

This work deals with the teaching-learning process carried out in Primary Education, specifically in the teaching of Mathematics and Geographic Education. I address this topic of teaching strategies, the main aspect and guide of the classroom teaching-learning process, which refer to a set of actions that the teacher carries out with the students in a planned way, with the purpose of achieving the achievement of learning. proposed. A well-planned teaching process involves the implementation of well-planned, innovative teaching strategies, according to the topics to be developed; the quality of learning will largely depend on this. The use of appropriate teaching strategies will positively influence the expectations that students have towards the proposed topics. For this reason, with this work we try to investigate the teaching strategies used by teachers in the teaching-learning process of the two mentioned areas, trying to see the possibility of relating both areas and achieving an interdisciplinary approach. For this purpose, semi-structured interviews are applied, one applied to teachers and another to pedagogical coordinators, to assess the extent to which they put into practice the use of innovative teaching strategies in these two disciplines. The results show that there is not enough innovation in terms of Teaching Strategies, but there is a good predisposition on the part of teachers to improve.

Keywords: Game, evaluation, foreign language.

Introducción

La calidad de la Educación Primaria depende de múltiples factores, uno de ellos, el involucramiento y una buena articulación entre los cuatro actores (alumno, docente, padres, directivo), es de primordial importancia dar énfasis en este proceso tan importante, para así encaminar lo que viene a ser la articulación, el buen relacionamiento entre los mismos, y así lograr un tránsito de calidad hacia el aprendizaje.

En este proceso, donde los alumnos se encuentran en las primeras etapas de escolaridad, es imprescindible no dejar de mencionar, que se requiere de una sólida preparación de los profesores, la creatividad, y que posean un conocimiento amplio y profundo de lo que debe enseñar; esto implica ciertamente un manejo apropiado de estrategias de enseñanza-aprendizaje, una clara comprensión de lo que significa su trabajo en el aula, comprensión que conlleve al conocimiento de su grupo, sus necesidades, expectativas, como así también de las limitaciones de cada uno.

Al considerar lo expuesto, una estrategia didáctica es más que solo aplicar una técnica con un listado de actividades o tareas para llevar a cabo, sino que estas deben ser contextualizadas y acordes a las realidades de los alumnos. En este contexto, Mansilla y Beltrán (2013), conciben que las estrategias didácticas no deben estar aisladas de los temas, contenidos, sino que estas deben formar parte de ella, y encaminarla hasta llegar a los objetivos.

Así también, García Fraile & Tobón (2009) mencionan que las estrategias didácticas son procedimientos, construcciones lógicas planificadas por el docente y pensadas para orientar el aprendizaje del alumnado, y la enseñanza de las competencias, en los diversos niveles educativos.

Consideramos que existe una imperante necesidad de realizar innovaciones en el ámbito educativo, específicamente en aquella que consideramos como la base de toda enseñanza: la educación primaria. Por tal motivo, analizar, enriquecer y fortalecer algunas herramientas de enseñanza y aprendizaje como son las Estrategias Didácticas, fundamental para alcanzar esa calidad educativa que tanto anhelamos.

Actualmente, nuestro vivir cotidiano se ve afectado por varios cambios, factores que influyen de manera cada vez más acelerada en todos los ámbitos, esto se acrecentó más con la Pandemia del 2019, y la educación no es la excepción. La necesidad en el sector educativo, de responder a los nuevos retos y enfrentar problemáticas en cuanto aprendizajes de los alumnos, obliga al sistema educativo a implementar cambios, involucrando a uno de sus principales actores, el docente. Dicho esto, como principal énfasis, puntualizaremos dos áreas académicas, la Geografía y la Matemática, en donde urge la necesidad de realizar innovaciones en cuanto a Estrategias Didácticas, esto conllevaría a un cambio significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las áreas.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo

El objetivo de este estudio es indagar en el proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo en las

áreas de las Matemáticas y Educación Geográfica de la Educación primaria, en instituciones educativas de Paraguay. Siendo los objetivos específicos, los detallados a continuación.

Identificar las Estrategias Didácticas implementadas en la enseñanza de las Matemáticas.

Identificar las Estrategias Didácticas implementadas en la Educación Geográfica.

Relacionar las disciplinas a través de un enfoque interdisciplinario y estrategias innovadoras.

Metodología

El enfoque de investigación se enmarca en el tipo cualitativo, ya que recoge puntos de vistas de quienes están insertos dentro del campo de estudio y dentro del contexto donde ocurre la situación planteada, (Bisquerra 2019), siguiendo una investigación flexible, lo que significa que se puede iniciar con un interrogante, e ir introduciendo otras, a medida que la situación lo requiera (Taylor y Bogdan 2000).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó una entrevista semi- estructurada, que se aplicó a profesores de educación primaria de nueve instituciones educativas de Paraguay, pertenecientes a la zona urbana. Así también, en las mismas instituciones se entrevistó a los coordinadores pedagógicos, a estos últimos, porque son los que acompañan de cerca el trabajo en aula de los profesores. Dichas instituciones pertenecen al sector público, otros al sector privado, como así también a colegios concertados.

La entrevista fue aplicada a 51 profesores y profesoras y 9 coordinadores pedagógicos, con una duración de 10 a 20 minutos aproximadamente.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

Estrategias Didácticas

Cuando se trata de lograr un aprendizaje significativo y de calidad, es imprescindible tener presente algunos factores que influyen directamente en el logro positivo de los aprendizajes. Esta vez, nos centramos en uno de ellos, las estrategias didácticas.

En este apartado trataremos de definir según algunos autores, como, por ejemplo, según Weinstein & Mayer (1983), quienes definen las estrategias de aprendizaje como unos comportamientos y pensamientos en los que se involucran los alumnos con el fin de generar en ellos un proceso de codificación, por tal motivo, si las estrategias son innovadoras y bien seleccionadas, afectan y predisponen la motivación del alumno en el momento de la organización y adquisición de nuevos conocimientos.

Proceso de enseñanza y aprendizaje en Matemáticas.

Las Matemáticas son parte fundamental en nuestras vidas, la constatamos en nuestra cotidianeidad en la experiencia práctica diaria, aunque a veces no nos demos cuenta, utilizamos las matemáticas a diario y en casi todo momento.

En lo que respecta al proceso formal de aprendizaje, sabemos que los alumnos aprenden de diferentes maneras, sumado a esto, que muchas veces los alumnos ven a las matemáticas como algo complicado

y difícil de entender, por esta razón, es una de las áreas en donde se registran más suspensos.

En este sentido, Shulman, (1986), agrega una cuestión muy interesante a tener en cuenta para que un proceso de enseñanza sea significativo y articulado, menciona lo que viene a ser el conocimiento Pedagógico de la materia, del buen conocimiento dependerá para que la materia sea fácil, o de lo contrario, difícil para los alumnos, teniendo en cuenta que la forma de presentar los temas, los contenidos, las estrategias hará que los conocimientos fluyan y sean más comprensibles para los alumnos.

Agregado a esto, Ponte (2012) resalta la importancia de la práctica educativa denominándolo conocimiento didáctico, en el cual enumeró cuatro dimensiones: el conocimiento de las matemáticas, que implica la visión que el profesor tiene sobre esta disciplina que tiene que ser enseñada, la segunda viene a ser el conocimiento del alumnado y de su aprendizaje, es decir, el profesor necesariamente debe conocer a su grupo de alumnos, sus necesidades, capacidades y limitaciones, la tercera dimensión trata sobre el conocimiento del profesor sobre el currículo, lo que debe que enseñar, los objetivos, la organización de los contenidos, el modo de como gestionar ese currículo, y por último, la cuarta dimensión, el conocimiento de la práctica educativa, siendo la fundamental porque es la que orienta la práctica y regula todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, las planificaciones, las estrategias que se llevarán a cabo para llegar a los aprendizajes esperados.

Los primeros años son especialmente importantes para el desarrollo de las Matemáticas, los conocimientos matemáticos en la etapa de la niñez predicen su rendimiento en matemáticas en años posteriores y a lo largo de toda su carrera escolar, Clements y Sarama (2009).

En este sentido, el profesor se tiene que implicar en la organización de sus actividades, en conocer al grupo de alumnos, sus necesidades, como así también sus capacidades y limitaciones. Planificar y escoger las estrategias didácticas que más se adecuen a los temas y contenidos a desarrollar.

En este apartado, se tratará de ahondar en algunas estrategias didácticas aplicadas en la enseñanza de las Matemáticas, no podremos presentar en su totalidad, pero enfatizaremos las que creemos que son las más utilizadas en la educación primaria, y que creemos son las accesibles a los profesores, como la resolución de problemas, la modelización matemática, la matematización y los paseos matemáticos que están dentro de esta.

La resolución de problemas

Una de las estrategias más conocidas en Matemáticas y por la que numerosos teóricos han aportado sus conocimientos, viene a ser la resolución de problemas, una estrategia válida para todos los niveles.

Cabe mencionar que, dicha estrategia es fundamentalmente procedimental, lo que no significa que deba desvincularse de lo conceptual ni actitudinal. Esto en gran medida dependerá de cómo lo presenta el profesor, quien se encargará de propiciar una tarea abierta, para que el alumno se encuentre ante situaciones que pueda resolver teniendo un abanico de ideas para ello. Vázquez, et.al (2004).

Por otro lado, Liljedahl & Cai, (2021) han hecho un estudio sobre artículos que investigaban este contexto, llegando a la conclusión de que no solo se debe comprender mejor cómo es el proceso de la resolución de problemas y el planteamiento de problemas, sino que tratar de presentarlas en diversas situaciones contextualizadas, como así también deberíamos plantearse cómo se puede mejorar las competencias de resolución de problemas y de planteamiento de problemas en estos contextos, y cómo pueden utilizarse para enseñar matemáticas.

La resolución de problemas favorece a la construcción de conocimientos matemáticos, sobre todo si se tiene en cuenta la perspectiva, enseñar para la resolución de problemas. Alsina,(2019), pero para esto, se tendrá que ofrecer a los alumnos estrategias diversas para resolverlas, partiendo de situaciones vividas, reales que les brinde significatividad.

Modelización Matemática

Müller y Burkhardt (2007) mencionan que la modelización, aparte de ser útil es necesaria, ya que modelan esa situación real vivida por los alumnos y es mucho más factible que los problemas artificiales de los libros de textos que se presentan a los alumnos, permitiendo de esta forma abordar la Matemática de forma holística y no como una acumulación de conocimientos y aprendizajes descontextualizados.

Los autores mencionan que, en la modelización matemática, todo se vuelve más significativo, ya que los alumnos ponen más atención y se centran en la situación práctica, por lo que comprenden mejor. Expresan que, la modelización matemática basada en el contexto ofrece un entorno ideal para combinar el contenido y el proceso, esto, para producir una competencia matemática flexible.

La Matematización

En este apartado se menciona a una corriente conocida internacionalmente como Educación Matemática Realista (EMR), reconoce como fundador a Hans Freudenthal (1905-1990), matemático y educador alemán que realizó la mayor parte de su trabajo en Holanda. Esta corriente didáctica nace, como reacción al enfoque mecanicista de la enseñanza de la aritmética que se sustentaba en ese país y a la aplicación en las aulas de la “matemática moderna” o “conjuntista”.

Con esta corriente nace una estrategia didáctica muy valiosa conocida como Matematización, que habla de las matemáticas como una actividad que describe el proceso por el que la realidad se ajusta a las necesidades y preferencias del matemático continuo mientras la realidad se muestra cambiante (Freudenthal 1991).

En este mismo contexto, autores como Cayhono & Ludguis (2018), destacan la importancia de la matematización como una manera de organizar la realidad con medios matemáticos. El proceso de matematización puede ser experimentado por los alumnos, a su alrededor con experiencias concretas, y no sólo en libros de texto, llevando las matemáticas fuera del aula.

Paseos matemáticos

Los paseos matemáticos, una estrategia contemplada dentro de la matematización, según Navas (2019), se podría definir como una “ actividad con la que mostrar, descubrir elementos y propiedades

matemáticas en lugares donde quizás no se esperarían, con el objetivo de ayudar a comprender la belleza que se puede generar con un adecuado uso de formas y propiedades geométricas, y de entrenar nuestra mirada para captar las relaciones matemáticas que, a veces, se esconden en los objetos más inesperados”

Proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Geográfica

El conocimiento geográfico se encuentra siempre presente en nuestro vivir cotidiano, en las experiencias diarias, las actividades, las decisiones, cuando recurrimos a la ubicación para desplazarnos de un sitio a otro, el tiempo, cuando recogemos productos de algún sitio, en todas estas situaciones se encuentra siempre presente la Geografía, (Fran Martin, 2006). Esto nos demuestra que es de suma importancia el trato adecuado de esta disciplina en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, buscar las estrategias adecuadas y concederle ese valor educativo.

Aquí presentaremos algunas estrategias didácticas, que son las más utilizadas e implementadas en Educación Geográfica por los profesores de educación primaria, o más bien, las más factibles en ser aplicadas. Recalamos que no son las únicas, que existen una infinidad de ellas.

El proyecto geográfico

Una estrategia muy utilizada por los profesores en las aulas de Geografía viene a ser el Proyecto Geográfico, válida para todos los niveles, teniendo en cuenta siempre que se tendría que ir adecuando las actividades según el curso. Al tiempo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayuda a que los alumnos interactúen más unos con otros, convirtiéndolos en protagonistas de su propio aprendizaje en donde el profesor se convierte en mediador de los aprendizajes (García de la Vega, 2008). El proyecto geográfico es conocido también como Itinerario Geográfico.

El aprendizaje basado en problemas (ABP)

En esta estrategia se presentan a los alumnos escenarios geográficos reales, para que los mismos puedan resolverlos llevando a la práctica su creatividad, su capacidad de análisis (García de la Vega, 2010). Al tiempo de incentivar el trabajo en equipo, dicha estrategia afianza las habilidades de los alumnos como así también la confianza en ellos mismos para solucionar los problemas presentados.

En este sentido, cabe mencionar que, el profesor deberá de desarrollar con antelación algunos conocimientos o conceptos geográficos que serán empleados.

El juego de la Carta Topográfica

El juego, como una actividad siempre ha sido motivante para los alumnos, esto sucede en todos los niveles educativos, ya sea utilizando como actividad motivacional o como una estrategia misma para el desarrollo de las actividades.

En este sentido, en educación geográfica El juego de la carta topográfica, así como su nombre lo dice, es un juego de esparcimiento, de mucha utilidad para los alumnos, especialmente los alumnos de primaria. Es una actividad motivadora que mantiene activo a los niños y los predispone para el aprendizaje (Duval et al. 2019). De esta manera, siendo una actividad motivante y producto de la experiencia para ellos, facilita el logro un aprendizaje significativo y, por ende, duradero.

El aprendizaje cooperativo en el aula de Geografía

Tanto en Educación geográfica como en otras disciplinas, la iniciativa de llevar a cabo el aprendizaje cooperativo es de primordial importancia, ya que resulta muy eficaz para el logro de los aprendizajes propuestos y a la vez significativos, generan un espacio en el que los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para de esta manera resuelvan las tareas académicas, tareas propuestas por el profesor quien deberá trabajar de cerca con sus alumnos; es por esta razón que esta estrategia recomendada para trabajar con alumnos de educación primaria.

Álvarez (2016) menciona el enfoque denominado cooperativo-transformativo definiéndolo como una perspectiva didáctica que contempla los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, en el cual se asumen sus fundamentos epistemológicos, principios y métodos, esto teniendo en cuenta el trabajo en cooperación para una comprensión colectiva de los fenómenos que ocurren, los hechos geográficos; esto influyendo de manera positiva en los alumnos que están en ese proceso de adquisición de conocimientos, aprendizajes.

Interdisciplinariedad

En este apartado se habla de un enfoque interdisciplinario, ya que es lo que se pretende abarcar en lo posible entre ambas disciplinas. Así como estuvimos mencionando en párrafos anteriores, las Matemáticas están presentes en casi todas las actividades que realizamos a diario, eso permite una flexibilidad para poder relacionarla con cualquier otra disciplina académica.

Como es sabido, la Educación Geográfica, muchas veces, en lo que respecta al desarrollo de los contenidos, especialmente en la educación primaria, no se le da la importancia que se debería de darle, muchas veces por el currículo mismo, en donde solo contempla unas horas semanales, sumado a eso, se ve como algo muy teórico y abstracto, por la no implementación de las estrategias adecuadas.

Por lo expuesto, en este trabajo, en la recogida de datos de entrevista a los profesores, consultamos también este aspecto tan importante, el relacionamiento entre las Matemáticas y la Educación Geográfica, y la perspectiva que tienen los mismos en su aplicabilidad.

Otro de los autores que habla sobre la interdisciplinariedad, como, Schmidt (2008), la expone como un instrumento, que serviría para relacionar varios mosaicos de conocimientos disciplinarios, cuyo objetivo básico es obtener una síntesis y restaurar lo que se cree que se ha perdido. Por lo tanto, la interdisciplinariedad no se considera como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio para recuperar una unidad de las disciplinas.

Al hablar de integración de disciplinas, conviene primeramente exponer este concepto, que, según Torres (2012) viene a ser un acceso al conocimiento, es decir, aquello que organiza y estructura un trabajo, guía una investigación proporcionando una descripción de la realidad o contexto estudiado.

En este mismo contexto, Morin (1999) menciona que “Las disciplinas están totalmente justificadas intelectualmente, a condición de que mantengan un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de vínculos y solidaridades” (p. 124).



RESULTADOS

Parte I: Docentes

Para analizar los resultados de la entrevista, procederemos a describir, escogiendo algunas respuestas dadas. Codificaremos de la siguiente manera, tal y como se registra en la grabación; Profesor número... y en cada pregunta iremos escogiendo respuestas que más se repiten y que consideramos que son las más significativas o que influyen directamente en los resultados de esta investigación.

1-Pregunta 1 - ¿Cómo ve la implementación de la Educación Geográfica dentro del Currículo?

Participantes / Respuestas

Profesor 1: Muy importante, el alumno debe conocer su historia, donde está ubicado, es una disciplina muy útil.

Profesor 5: Muy importante. Aunque no se enseña cómo se debería...

Profesor 15: Muy importante...

La mayoría de los profesores mencionan que la disciplina es muy importante, sin embargo, algunos pocos son los que pudieron argumentar el por qué. También se pudo constatar que algunos profesores confunden la Geografía con Historia.

2-Pregunta 10: ¿Durante las clases de Educación Geográfica, utiliza materiales concretos para el desarrollo de los temas?

Participantes / Respuestas

Profesor 11: Siempre los utilizo

Profesor 24: Siempre los utilizo, planisferio, globo terráqueo, libros entre otros.

Profesor 50: Casi siempre, cuando dispongo.

Las respuestas en su gran mayoría apuntaron a la utilización de materiales concretos para el desarrollo de los temas, refiriéndose a la utilización de mapas, globos terráqueos, libros.

3-Pregunta 12: ¿Ha involucrado alguna vez otra área académica en el momento de planificar las actividades de los contenidos o temas geográficos?

Participantes / Respuestas

Profesor 1: No. Nunca lo he hecho

Profesor 47: Suelo integrar con Comunicación

Profesor 50: Sí, con Matemáticas.

Se escogieron estas respuestas, ya que muchas respuestas coinciden en que nunca lo relacionan con otra disciplina, sino que lo llevan a cabo de forma independiente. Otros, como el profesor 47 dice que lo suele integrar con Comunicación, y otros mencionan que suelen desarrollar con contenidos matemáticos.



4-Pregunta 14: ¿Puede mencionar algunas estrategias didácticas implementadas en el proceso de desarrollo de las clases de Educación Geográfica?

Participantes / Respuestas

Profesor 3: Utilizo el Planisferio para ubicar países, continentes y océanos...

Profesor 8: No lo tengo definido...

Profesor 42: A veces jugamos, utilizamos materiales concretos, rompecabezas.

Esta pregunta se realizó en los dos apartados, en Matemáticas y Educación Geográfica. En lo que respecta Educación Geográfica respondieron la utilización de materiales concretos, como el uso del mapa, globo terráqueo, aunque algunos pocos mencionan que a parte de utilizar esos materiales también realizan salidas al patio. Otros no mencionan nada y dicen estar actualizándose con las capacitaciones del MEC- Ministerio de Educación y Ciencias.

Matemáticas

5-Pregunta 17: ¿Durante el proceso de enseñanza de los contenidos de Matemática utiliza materiales concretos para el desarrollo de los temas?

Participantes / Respuestas

Profesor 3: Siempre. Porque así los niños aprenden más, y ponen más interés

Profesor 8: Utilizo siempre, los carteles de valores, palitos, pajitas y las figuras.

Profesor 47: Siempre las utilizo para poder llegar a los alumnos

Según las respuestas dadas, la mayoría de los entrevistados mencionan que siempre utilizan los materiales concretos, como, por ejemplo, palitos reciclables, cartel de valores, figuras, etc. mencionando de que son muy útiles porque hace que los aprendizajes sean más significativos.

6- Pregunta 19: ¿Podría mencionar algunas estrategias didácticas implementadas en las clases de Matemáticas?

Participantes / Respuestas

Profesor 2: Utilizo materiales concretos, como cartel de valores, ábaco, palitos.

Profesor 21: Utilizamos la resolución de problemas, realizamos juegos...

Profesor 15: Utilizamos el cartel de valores, tarjetas para la realización de suma...

Según el análisis, la mayoría de los profesores respondieron citando materiales concretos que utilizan para realizar operaciones, y algunos pocos mencionaron la realización de juegos y otros.

7-Pregunta 24: ¿Cuál sería su propuesta en pos de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje

Participantes / Respuestas

Profesor 15: Las capacitaciones y la elaboración de materiales didácticos, ya que por falta de tiempo muchas veces no contamos con los mismos.

Profesor 23: Mas capacitaciones en Educación Geográfica, porque prácticamente no se desarrolla en los primeros cursos.

Profesor 49: Que haya más materiales didácticos y más acompañamiento al trabajo

Todos los profesores concuerdan de que hay algo que mejorar, por esa razón en las respuestas indican que se necesita de más capacitaciones, y dicen, que eso ayudaría a mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Algunos mencionan también la necesidad de un espacio de trabajo para la elaboración de materiales didácticos, ya que estos son fundamentales para desarrollar los temas.

Parte II Coordinadores Pedagógicos.

1-Pregunta 8: ¿Qué tipo de actividades pedagógicas realiza en su centro?

Participantes / Respuestas

Coordinadora 3: Asesoramiento a los docentes con sus planificaciones de clases,

Coordinadora 6: Llevo a cabo círculos de aprendizajes, acompañamiento.

Coordinadora 9: La revisión de las planificaciones, el acompañamiento en el aula.

En cuanto a las actividades pedagógicas realizadas, las respuestas de las coordinadoras indican que asesoran a los profesores en el momento de planificar sus actividades, los círculos de aprendizajes que según ellas realizan una vez por semana y el acompañamiento en el aula.

2- Pregunta 16: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que emplean los profesores?

Participantes / Respuestas

Coordinadora 1: La estrategia que más se lleva a cabo son los paseos con los alumnos

Coordinadora 5: Proyección, trabajos con mapas, materiales, son básicas.

Coordinadora 9: Lo que pude observar es el uso de mapas y las lecturas. No innovan

Se menciona que los profesores suelen realizar paseos con los alumnos o las salidas al patio. Otras mencionaron que se ve con mucha frecuencia la utilización de materiales didácticos y las lecturas, resaltando que son muy básicas y las mismas de siempre. Según mencionan, existe un déficit en cuanto a implementación de estrategias didácticas. Mencionan que no hay innovaciones en cuanto a estrategias didácticas, como así también la falta de apropiación por parte de los profesores.

3-Pregunta 19: ¿Cree posible lograr una interdisciplinariedad de la geografía con otras disciplinas?

Participantes / Respuestas

Coordinadora 1 sí, es posible, hay contenidos que se pueden relacionar muy bien

Coordinadora 6 sí. Se prestan muchos contenidos, pero no se lleva a cabo.

Coordinadora 8 sí, lo creo posible.

En cuanto a la respuesta dada por las coordinadoras pedagógicas, todas mencionan que sí es posible relacionar los temas de educación geográfica con otras disciplinas, pero que en la mayoría de los casos no se suele evidenciar.

Matemáticas

4-Pregunta 23: ¿En el desarrollo de los contenidos, se utilizan materiales concretos con los alumnos?

Participantes / Respuestas

Coordinadora 1: Sí, se utilizan

Coordinadora 6: En el primer ciclo se utiliza, pasan al segundo ciclo y ya casi nada.

En cuanto a la utilización de materiales didácticos, según pudieron evidenciar las coordinadoras pedagógicas, un grupo respondió que los profesores sí utilizan, otras mencionan que los primeros grados o cursos lo utilizan, ya que ellos mismos fabrican sus materiales didácticos.

5- Pregunta 22- ¿Puede mencionar alguna(s) estrategia(s) utilizada(s) por el docente durante el desarrollo de las clases de matemática?

Participantes / Respuestas

Coordinadora 1: resolución de problemas. Cartel de valores. Materiales.

Coordinadora 5: juegos, materiales didácticos más en los primeros cursos.

Coordinadora 9: mapara con materiales didácticos

Las entrevistadas mencionan que la estrategia que siempre es implementada por los profesores a la hora de desarrollar los temas es la resolución de problemas y la utilización de materiales concretos. Otras mencionan la estrategia utilizada en el primer ciclo, en los primeros grados, Mapara, que consiste en la creación de materiales a partir de objetos reciclables,

6- Pregunta 26: ¿Cuál sería una propuesta para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de las dos áreas académicas mencionadas

Participantes / Respuestas

Coordinadora 1: Apoyo en cuanto a capacitaciones, específicamente en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales que están muy abandonadas.

Coordinadora 2: La mejora sería que el docente se tome el tiempo de indagar más sobre las estrategias didácticas en estas áreas.

Coordinadora 5: Es importante que los docentes apliquen diversas estrategias y no quedarse entre las cuatro paredes.

En cuanto a la propuesta de mejora, mencionan que para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, en todas las áreas, y, en especial en estas dos disciplinas, se necesitan de una formación más amplia en las áreas de ciencias sociales, especialmente en los primeros cursos ya que deja muy de lado y se enfoca de manera muy teórica. Mencionan que los profesores deberían de indagar más en cuanto a estrategias didácticas, llevar a cabo innovaciones, que en ambas disciplinas.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES.

Es oportuno destacar la importancia de la implementación de innovaciones pedagógicas en el aula, con especial atención en la Educación primaria, cual es la base de todo proceso educativo. En este estudio enfatizamos dos áreas académicas, la Geografía y las Matemáticas.

Dichas innovaciones son primordiales para lograr un aprendizaje efectivo en los alumnos. McLaren (citado por García, 2019) menciona que los profesore deben promover el uso de estrategias didácticas de calidad que ayuden a los alumnos a ser creativos, partícipes de su propio aprendizaje, al tiempo de proporcionarles las herramientas necesarias que ayuden a desarrollar

Los resultados presentados en el presente estudio permiten llegar a diversas conclusiones:

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de Educación Geográfica, los profesores la consideran como una disciplina muy importante dentro del currículo, pero hay un inconveniente, que se prioriza poco en los primeros grados, dando más importancia a la lectoescritura, así como expresan los profesores, los alumnos tienen que leer y escribir, aparte de la poca carga horaria que se le destina.

Cabe mencionar que, existe una equivocación en cuanto a priorizar lectoescritura dejando de lado la Educación Geográfica, siendo que se pueden relacionar ambas áreas y lograr que los alumnos escriban y lean aprendiendo Geografía.

En cuanto a Matemáticas, por ser considerada una de las áreas fundamentales y con más carga horaria, lleva sus ventajas, los profesores consideran muy importante la enseñanza de las Matemáticas, aunque se evidencia la falta de innovaciones, se sigue llevando a cabo en muchos casos la enseñanza tradicional, lo que no propicia en nada un aprendizaje significativo. Una buena estrategia de enseñanza en esta disciplina ayudará a que los alumnos se apropien de los conocimientos matemáticos y dejen de presentar dificultades de aprendizaje que muchas veces conlleva a conceptualizar a la Matemática como una disciplina abstracta.

En cuanto a la utilización de materiales concretos en ambas disciplinas, los profesores están conscientes de que son muy importantes para lograr los aprendizajes con los alumnos. A pesar de que no todos lo utilizan, la gran mayoría se esfuerza por contar con los materiales y utilizarlos. Preocupa que una gran mayoría de los profesores encasillen a sus alumnos en la sala de clases, diciendo que se sienten más cómodos porque es ahí donde tienen sus materiales. Sabemos que en los grados inferiores los niños necesitan constantemente estar motivados, explorar y estar activos, y es evidente que esto no se lograría desarrollando las actividades continuamente entre las cuatro paredes.

En cuanto al relacionamiento con otras áreas académicas, tanto en Educación Geográfica como en Matemáticas, los profesores mencionan que a veces llevan a cabo ese relacionamiento cuando se prestan los contenidos, sin embargo, muchos son los profesores que lo desarrollan de forma aislada. Cabe mencionar que llevar a cabo la interdisciplinariedad enriquece el conocimiento que brindan las disciplinas. Existe predisposición por parte de los profesores para llevar a cabo la interdisciplinariedad, pero falta afianzar conocimientos en este campo, conocer estrategias, propuestas para poder relacionar los temas y contenidos.

En cuanto a la implementación de estrategias didácticas, los profesores llevan a cabo de una manera muy tradicional, no hay innovaciones. Los propios coordinadores pedagógicos aluden de que existe un desconocimiento por parte de los profesores, y que desarrollan los contenidos de la manera que pueden o conocen. En este sentido hay que destacar que existen muchas estrategias didácticas innovadoras en ambas disciplinas, pero hace falta trabajar esa parte con los profesores, por más de que hay un esfuerzo y predisposición por parte de ellos, hay mucho que mejorar. Hay que entender

que estrategias didácticas no son lo mismo que materiales concretos, como las respuestas que dieron la gran mayoría de los profesores.

Es evidente que la formación que recibieron y siguen recibiendo los profesores de Educación primaria, es muy escasa y genérica a la vez, y se debería de reforzar la parte didáctica de cada área.

Cabe mencionar que, tanto coordinadores como profesores, están de acuerdo que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr la calidad de los aprendizajes, en especial de las dos disciplinas estudiadas, hace falta más apoyo en cuanto a capacitaciones, pero que estas capacitaciones contemplen la parte didáctica. Así también destacar la necesidad de que los mismos profesores se apropien de esta problemática, indaguen e investiguen y desechar lo tradicional.

REFERENCIAS

- Alsina, A (2019). Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años). Barcelona.
- Álvarez Cruz, P. (2016). Enseñar y aprender Geografía desde un enfoque cooperativo-transformativo. *revista de Didácticas Específicas*. 15: 126-139 Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10486/676320>
- Bisquerra, R.(2019) Metodología de la Investigación Educativa. (6ª ed.). La Muralla. S.A.
- Cahyono, AN y Ludwig, M. (2019). Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la ciudad apoyado en el uso de la tecnología digital. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and T Technology Education*, 15 (1), em1654. <https://doi.org/10.29333/ejmste/99514>
- Clements, DH, Sarama, J. (2013). Repensar las matemáticas tempranas: ¿Qué es un plan de estudios basado en la investigación para niños pequeños? Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-6440-8_7
- Diaz, J., Diaz, R .(2018). Los métodos de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático. *Bolema*, 32(60), 57-74. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a03>
- Duval, V., Ybarra, G., Casado, A., y Berón de la Puente, F. (2019). El Juego de la Carta Topográfica: un recurso didáctico para la enseñanza de la cartografía desde la Geografía. *Geográfica digital*, 16(31), 46-54 DOI: <https://dx.doi.org/10.30972/geo.16313599>
- Ellis, A. K., Denton, D. W. & Bond, J. B. (2014). An Analysis of Research on Metacognitive Teaching Strategies. 116, 4015–4024. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.883>

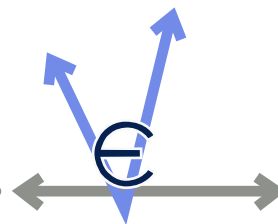
- Fraile, J. A. G., & Tobón, S. T. (2009). Estrategias didácticas para la formación por competencias. Cuadernos unimetanos, (20), 16-18.
- Freudenthal, H. (2006). Revisitando la educación matemática: Conferencias de China (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
- García de la Vega, A.(2008). Las claves metodológicas de un proyecto aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía. Boletín Goiano de Geografía, 28(1), 14-28.
- García de la Vega, A. (2010). Aplicación didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. Revista de Didácticas Específicas (2), 43-60
- García. (2019) La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar. GeoGraphos Alicante [DOI: 10.14198/GEOGRA2019.10.118].
- Jablonski, S., del Pozo, M. C. L., Ludwig, M., & Muñiz, T. J. R. (2020). MathCityMap, paseos matemáticos a través de dispositivos móviles. Uno: Revista de didáctica de las matemáticas, (87), 47-54.
- Liljedahl, P., Cai, J. Investigación empírica sobre resolución y planteamiento de problemas: una mirada al estado del arte. Educación matemática ZDM 53, 723–735 (2021).
<https://doi.org/10.1007/s11858-021-01291-w>
- Mansilla Sepúlveda, J., & Beltrán Véliz, J. (1). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. Perfiles Educativos, 35(139). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35709>
- Martín, F. (2006). La enseñanza de la geografía en las escuelas primarias. Chris Kington, Cambridge. (27) 8-28.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Müller, E., Burkhardt, H. (2007). Aplicaciones y modelado para matemáticas: descripción general. (10) Springer, Boston, https://doi.org/10.1007/978-0-387-29822-1_28
- Navas, J (2019). Seminario federal: Paseos matemáticos. SUMA (90), 119-125

- Piñeiro, M y Arias, M. (2014). La problemática del razonamiento espacial a través del mapa. *Didáctica geográfica*, (5), 103-117.
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98). Graó.
- Schmidt, J.C. (2008) Towards a philosophy of interdisciplinarity. *Poesis Prax* 5, 53–69
<https://doi.org/10.1007/s10202-007-0037-8>
- Shulman, L. S. (1986). Los que entienden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Investigador educativo*, 15(2), 4-14.
- Taylor, J., y Bogdán, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Paidós Básica.
- Torres, E. (2012). La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 1-12.
- Vásquez, S., Bustos, P., Núñez, G., & Mazzitelli, C. (2004). Planteo de situaciones problemáticas como estrategia integradora en la enseñanza de las ciencias y la tecnología. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(1), 73-85.
- Weinstein, CE y Mayer, RE (1983, noviembre). La enseñanza de estrategias de aprendizaje. En *Resúmenes de innovación* (Vol. 5, No. 32, p. N32)

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 4 Núm. 1, enero-julio 2024 ISSN: En trámite

DOI:10.56375/ve4.1-34

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 31 de enero de 2024

Cómo citar este artículo

Villarreal C. M. y Quiroz R.,S. (2024).Estudio de los estilos de liderazgo en directores de educación básica.

VECTORES.educativos, 4 (1), 16-30. DOI:10.56375/ve4.1-34

Estudio de los estilos de liderazgo en directores de educación básica.

Study of leadership styles in basic education principals.

Melissa Ivette Villarreal Camacho
<https://orcid.org/0009-0000-3886-1605>
Secretaría de Educación Pública

Samanta Quiroz Rivera
<https://orcid.org/0000-0002-1332-8000>
Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El liderazgo es un asunto prioritario de la política educativa a nivel mundial, por su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, el liderazgo desempeñado por la persona que ejerce un cargo directivo, es considerado el segundo factor clave, después del desempeño docente, que influye sobre los resultados académicos. Ahora bien, la investigación ha determinado que no todos los liderazgos comparten la misma visión, y atendiendo el tipo de liderazgo puede tener influencia en los resultados de las instituciones educativas. La presente investigación estudia el modelo transformacional, congruente con el estilo de liderazgo potenciador o empowering leadership. Mediante el seguimiento de una metodología cuantitativa, se presentan los resultados de una encuesta a 50 directivos de educación primaria del norte de México con el fin de identificar el estilo de liderazgo predominante en su práctica profesional. Se buscó analizar los estilos de liderazgo y su relación con las variables género, edad y años de servicio. Los resultados indicaron que los directivos tienen una mayor tendencia hacia un liderazgo potenciador. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el estilo de liderazgo y el género, más no en la edad ni en la antigüedad en el cargo.

Palabras clave: *Liderazgo, Características directivas, Educación Básica, Docente de escuela primaria, Administración de la educación, Gestión escolar*

Abstract

Leadership is a priority issue in educational policy worldwide, due to its relationship with the teaching-learning process. Specifically, principal's leadership is considered the second key factor, after teaching performance that influences academic results. However, research has determined that not all leaderships share the same vision and depending on the type of leadership can have an impact on the results of educational institutions. The present work addressed a documentary review of the transformational model, congruent with the empowering leadership style. Using a quantitative methodology, the results of a survey of 50 elementary school principals in northern Mexico are presented to identify the predominant leadership style in their professional practice. We analyzed leadership styles and their relationship with the variables gender, age, and years of service. The results indicated that principals have a greater tendency towards empowering leadership. In addition, statistically significant differ

Keywords: *Leadership, Managerial characteristics, Basic Education, Primary school teacher, Educational administration, School managementences were found between leadership style and gender, but not in age or length of service.*



Introducción

En México, la educación básica es el periodo escolar que abarca desde el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria. Tiene la característica de obligatoriedad y está dirigida a alumnos de entre los tres a los 16 años de edad (Ley General de Educación, 2019). Fue en 2022, cuando inició la actual reforma educativa, que, al estar fundamentada en el humanismo, privilegia el reconocimiento de la persona como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Cimentar el proceso educativo bajo esta perspectiva, requiere la integración de maestros, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos, ya que es mediante el diálogo, la participación, el trabajo colaborativo y la retroalimentación, como es posible generar una visión y unas metas compartidas (Secretaría de Educación Pública, 2019). Ahora bien, el trabajo colaborativo de los actores antes mencionados, estará determinado por la puesta en marcha, de parte del director de la institución, de una gestión escolar participativa y democrática (Rosales, Montes y Figueroa, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2022).

Son numerosas las investigaciones que actualmente buscan la comprensión de las funciones y las buenas prácticas del directivo (López, Slater y García, 2006; Rodríguez, Acosta y Torres, 2019; Rosales Montes y Figueroa, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014; Zorrilla y Pérez, 2006).

La literatura ha mostrado que el tipo de liderazgo escolar tiene una repercusión en las acciones llevadas a cabo en el plantel educativo. Además de esto, se ha evidenciado cómo el tipo de liderazgo puede actuar como catalizador en el aprendizaje de los alumnos y en su participación con docentes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

Por lo anterior, esta investigación tiene como objetivo comprender el tipo de liderazgo presente en la práctica profesional de un grupo de directores de primaria. Además, y con base en los resultados de la pregunta anterior, determinar si existen diferencias significativas en el tipo de liderazgo de los directivos respecto a las variables género, edad y años de servicio.

Características de los directores de educación primaria en México

Las personas con un puesto directivo en un centro educativo fungen como los responsables del funcionamiento y dirección de las acciones llevadas a cabo en la institución. Además, son los encargados de dirigir los procesos de planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación, indispensables para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable (Ley General de Educación, 2019; Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

Algunas tareas específicas que dictamina la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) para el personal directivo son: conducir a la comunidad educativa hacia la mejora constante, brindar confia-



nza, tener habilidad de escucha, comprensión y motivación para todos los actores educativos. De acuerdo la SEP (2022), son cuatro dominios que deben caracterizar la práctica de un directivo: el primero es el apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana, el segundo, la construcción de una cultura escolar basada en la inclusión, equidad y excelencia educativa, el tercero tiene que ver con la organización, funcionamiento y mejora de la escuela, y por último, el cuarto dominio enfatiza en la vinculación de la escuela con las familias y la comunidad.

Los estudios sobre las características demográficas de los directores en América Latina y el Caribe, establecen que las mujeres cuentan con menores oportunidades de acceso a cargos directivos y de gestión. Además, las personas que asumen la función directiva superan, en promedio por seis años, a quienes ocupan el cargo de docente. Por último, se identifican pocos años de servicio en promedio, debido al ingreso a edad más avanzada (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

El liderazgo educativo

El liderazgo se define como el arte de gestionar, tomar decisiones, inspirar e influir positivamente de manera que los seguidores luchan de buena gana por concretar la visión, misión, objetivos y metas compartidos (Haslam, Reicher y Platow, 2011; Madrigal, 2009; Pozner, 2000; Sugerman, Scullard y Wilhelm, 2012).

Para su estudio, se pueden adoptar diferentes perspectivas, entre ellas el análisis de los rasgos de los directivos, el análisis de su comportamiento, el análisis de la forma en que se adapta a los seguidores o situaciones, y el análisis integral, que toma en cuenta componentes de las tres anteriores (Sánchez, 2017; Secretaría de Educación Pública, 2022).

De acuerdo con Dorta y Cantero (2018), existen dos principales tendencias de categorización del liderazgo: directiva y potenciadora. Desde el estilo de liderazgo directivo quien dirige asume una posición superior. Sus principales funciones son el estructurar el trabajo de los subordinados, proporcionar instrucciones y expectativas claras; orientar las tareas y los roles, monitorear, retroalimentar el desempeño, y tomar las decisiones (Dorta y Cantero, 2018; Lorinkova, Pearsall y Sims, 2012).

Este tipo de liderazgo, ha sido blanco de críticas, debatiendo sobre las características que debe tener un buen líder. A partir de 1978, la academia inicia la concepción de un líder como aquel que apoya a elevar la moral y la motivación de sus seguidores (Bass, 1990; Gil, Alcover, Rico y Sánchez, 2011). Particularmente las instituciones educativas, inician en los años ochenta, el análisis de nuevos estilos de liderazgo, con características transformacionales y auténticas (Gil, Alcover, Rico y Sánchez, 2011).

El liderazgo potenciador tiene congruencia con los principios del liderazgo transformacional. En este estilo de liderazgo, el líder confiere autocontrol, autogestión de los recursos, distribución y ejercicio del poder a los empleados (Martínez, 2012). De acuerdo con el modelo de Arnold, Arad, Rhoades y Drasgow (2000) dimensiona cinco aspectos: liderar a través del ejemplo, compartir la toma de decisiones, propiciar el coaching, informar, e interactuar con el grupo.

Por otra parte, el liderazgo potenciador propicia autonomía y responsabilidad a los subordinados; los empodera y motiva. Liderar se refleja en conductas como: fomentar la expresión e intercambio de opiniones o ideas, compartir el poder de manera que las decisiones se toman de manera colaborativa (Dorta y Cantero, 2018; Lorinkova, Pearsall y Sims, 2013).

De acuerdo con la SEP (2022), el líder transformacional es una persona ética, humana, servicial y sensible que fija altas expectativas, plantea retos para el crecimiento personal y colectivo, motiva a dar más de lo esperado y confía en sus seguidores, lo que contribuye en mayor grado de compromiso, esfuerzos adicionales, mayor productividad y trascendencia del propio interés (Burns y Bass, como se citó en Leithwood y Riehl, 2009; Gil, Alcover, Rico y Sánchez, 2011; Sánchez, 2017).

Son cuatro los componentes del liderazgo transformacional. El primero de ellos es el carisma, es decir, el líder es un ejemplo a seguir, por lo que sus seguidores lo admiran, respetan y le brindan confianza. El segundo componente es la motivación inspiradora, puesto que el líder inspira, motiva, persuade y reta a los seguidores a alcanzar la visión y las metas compartidas. En tercer lugar está la estimulación intelectual, ya que el líder potencia las habilidades de los liderados apoyándose en ideas creativas, imaginativas e innovadoras que puedan surgir, prescindiendo de la crítica. Por último, el cuarto componente es el enfoque individual, ya que el líder actúa como mentor de cada uno de los seguidores; se ajusta y se preocupa por sus necesidades y diferencias individuales y les brinda acompañamiento personalizado, para potenciar su crecimiento (Bass, 1990; Gil, Alcover, Rico y Sánchez, 2011; Haslam, Reicher y Platow, 2011; Lussier y Achua, 2011; Meza y Flores, 2014; Pozner, 2000).

Quedan implícitos también, otros aspectos clave como el establecimiento de una visión y metas compartidas, la consideración de la filosofía o cultura organizacional, la distribución del liderazgo, la delegación de tareas, el empoderamiento empowerment, y la implicancia de la comunidad (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019; Siliceo, Casares y González, 1999).

El estudio de Lorinkova, Pearsall y Sims (2013) indica que existen efectos diferenciales entre los estilos de liderazgo directivo y potenciador, con respecto al trabajo en equipo y al rendimiento. Si bien, inicialmente se encontró que los equipos de trabajo con líderes de tendencia directiva demostraron mejor nivel de desempeño que los potenciadores, a largo plazo estos últimos obtuvieron niveles más altos de aprendizaje y coordinación de equipo.

Para determinar el tipo de liderazgo de los directivos, Dorta y Cantero (2018) proponen un instrumento de 10 ítems, que permite demostrar el estilo de liderazgo predominante: directivo y potenciador (Ver tabla 1). Este cuestionario guarda relación con el instrumento propuesto por Smith y Bell (1997) y que se elige para su uso en la presente investigación.

Tabla 1.

Congruencia de contenido

Cuestionario de Dorta y Cantero (2018)	Cuestionario de Smith y Bell (1997). Ítems
¿Qué tipo de líder eres? Ahora piensa en cuando has estado a cargo de un equipo, ¿estás cómodo con las siguientes situaciones?	
1. Hacerse cargo del equipo.	1
2. Alentar a los miembros del equipo a establecer sus propias metas de desempeño.	13
3. Criticar el comportamiento de los miembros del equipo.	17
4. Sugerir a los miembros del equipo expresar ideas y sugerencias.	11
5. Dar órdenes y mandatos al resto de los miembros del equipo.	2
6. Escuchar y considerar ideas y sugerencias, incluso cuando no estoy de acuerdo con ellas.	11
7. Asignar los roles a los otros miembros del equipo.	5
8. Alentar a los miembros del equipo a trabajar juntos.	10
9. Establecer metas de desempeño para los miembros del equipo.	13
10. Estimular a los miembros del equipo para que resuelvan el problema por iniciativa propia.	9

Fuente: Elaboración propia basada en Dorta y Cantero (2018) y Smith y Bell (1997).

Procedimientos metodológicos

La presente investigación es de naturaleza positivista, y utiliza métodos cuantitativos para dar respuesta al problema planteado. De acuerdo con Valenzuela y Flores (2012), la meta de este tipo de métodos, es explicar y probar de manera objetiva la relación entre variables apoyándose en la estadística.

La población del estudio fueron docentes de educación primaria, que estén desempeñándose actualmente como directivos. Específicamente se seleccionó a 50 directores y directoras de escuelas primarias públicas al norte de México. El tipo de muestreo utilizado fue aleatorio, donde se eligió al azar a los participantes. Las tablas 2 y 3 muestran las características de la muestra seleccionada.

Tabla 2.

Perfiles de los participantes, edades

	Género	
	%	N
Masculino	60%	30
Femenino	40%	20

Tabla 3.

Perfiles de los participantes 2

	Edades		Años de servicio	
	%	N	%	N
31-40 años	43%	23	1-10 años	54%
41-50 años	22%	11	11-20 años	24%
51-60 años	32%	16	21-31 años	18%
				9

Fuente: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

Para la recolección de datos, se utilizó el cuestionario desarrollado por Smith y Bell (1997), mismo que se adaptó a formato de formulario, a fin de que fuera autoadministrado (Toro y Parra, 2010). Los reactivos del cuestionario fueron las siguientes:

Tabla 4.

Cuestionario de liderazgo: potenciador o directivo

Para todos los ítems, se daban dos respuestas hacia la misma pregunta: Es más importante para los líderes fuertes de las organizaciones:		
Respuestas posibles	Tipo de liderazgo asociado a la respuesta	Número de ítem
a) Darle a los trabajadores responsabilidad y autoridad.	Liderazgo potenciador	101
b) Supervisar cuidadosamente el trabajo de los demás.	Liderazgo directivo	
a) Enseñar y aprender.	Liderazgo potenciador	102
b) Manejar y dirigir.	Liderazgo directivo	
a) Tomar por sí mismo las decisiones más importantes.	Liderazgo directivo	103
b) Involucrar a los miembros del grupo en las decisiones importantes.	Liderazgo potenciador	
a) Prestar atención a los sentimientos de los trabajadores.	Liderazgo potenciador	104
b) Enfocarse principalmente en el desempeño de los trabajadores.	Liderazgo directivo	
a) Mostrar con el ejemplo lo que significan el trabajo duro y las largas horas.	Liderazgo directivo	105
b) Delegar las tareas eficientemente.	Liderazgo potenciador	
a) Alentar a los trabajadores habilidosos a determinar las mejores prácticas para las tareas encomendadas.	Liderazgo potenciador	106
b) Dar instrucciones específicas de cómo realizar las tareas.	Liderazgo directivo	
a) Demostrar experiencia en asuntos técnicos.	Liderazgo directivo	107
b) Elogiar y recompensar las demostraciones de experiencia de los trabajadores.	Liderazgo potenciador	
a) Proporcionar el tiempo necesario para las decisiones por consenso del grupo.	Liderazgo potenciador	108
b) Tomar las decisiones ejecutivas con prontitud.	Liderazgo directivo	
a) Resolver los conflictos entre trabajadores interviniendo personalmente.	Liderazgo directivo	109
b) Alentar a los trabajadores a resolver sus propios conflictos.	Liderazgo potenciador	
a) Mantener informados a los trabajadores.	Liderazgo directivo	110
b) Mantener a los trabajadores motivados.	Liderazgo potenciador	
a) Escuchar la opinión de los trabajadores.	Liderazgo potenciador	111
b) Compartir las experiencias con los trabajadores.	Liderazgo directivo	
a) Ejercer un control absoluto.	Liderazgo directivo	112
b) Manejar una empresa conocida como un gran lugar para trabajar en ella.	Liderazgo potenciador	
a) Aceptar estándares de trabajo desarrollados por los propios trabajadores.	Liderazgo potenciador	113
b) Establecer estándares elevados para el desempeño de los trabajadores.	Liderazgo directivo	

a) Recompensar el esfuerzo y el desempeño.	Liderazgo directivo	
b) Recompensar los conocimientos y la habilidad.	Liderazgo potenciador	I14
a) Contratar personal basándose en sus logros pasados.	Liderazgo directivo	I15
b) Contratar de acuerdo a la promesa futura.	Liderazgo potenciador	
a) Desarrollar los enunciados de misión y visión con los miembros del grupo.	Liderazgo potenciador	
b) Desarrollar los enunciados de misión y visión solo o con un grupo pequeño del comité ejecutivo.	Liderazgo directivo	I16
a) Llamar la atención hacia los errores de los trabajadores.	Liderazgo directivo	I17
b) Asignar el control de calidad a los propios trabajadores.	Liderazgo potenciador	
a) Acumular poder.	Liderazgo directivo	I18
b) Distribuir el poder.	Liderazgo potenciador	
a) Anticipar los cambios.	Liderazgo potenciador	I19
b) Controlar las operaciones.	Liderazgo directivo	
a) Proteger los intereses de los trabajadores.	Liderazgo directivo	I20
b) Desarrollar las habilidades de los trabajadores.	Liderazgo potenciador	

Fuente: Adaptación del cuestionario de Smith y Bell (1997)

Los veinte ítems fueron compartidos a través de un vínculo en línea, donde los directivos y directivas tuvieron acceso y pudieron dar sus respuestas mediante el uso de una computadora o por medio de sus dispositivos móviles. La recolección de datos se realizó en aproximadamente dos semanas. Se presentan, en la sección siguiente, los resultados obtenidos.

Análisis y discusión de los resultados

Para el análisis de resultados, se realizaron dos etapas. La primera pretendió analizar los resultados de las respuestas de los directivos encuestados, y el tipo de liderazgo que predominaba en cada uno de ellos. En un segundo momento, se decidió hacer un análisis estadístico comparativo donde se encontrarán posibles relaciones entre el tipo de liderazgo reflejado en el instrumento, y las características del directivo relacionadas con: género, edad, y años de servicio. Se presentan a continuación los resultados obtenidos.

Resultados Etapa 1

El instrumento fue aplicado a un conjunto de 50 directivos de educación primaria, con diferentes perfiles. Los resultados muestran que el 94% de los directivos, obtuvieron un mayor número de respuestas orientadas hacia el liderazgo potenciador. La Tabla 5 muestra el número de respuestas asociadas al liderazgo potenciador de los directivos.

Tabla 5

Respuestas del cuestionario asociadas al Liderazgo Potenciador

Número de respuestas asociadas al Liderazgo Potenciador (N)	Número de directivos (N)
9	1
10	2
12	7
13	12
14	9
15	7
16	7
17	1
18	2
19	2

Fuente: Elaboración propia.

Es posible analizar que, solo un directivo tuvo menos de 10 respuestas asociadas al liderazgo potenciador. Dos directivos tuvieron exactamente igual número de respuestas asociadas a ambos tipos de liderazgo. Por último, 47 directivos tuvieron mayor número de respuestas asociadas al liderazgo potenciador.

Los ítems del cuestionario con más respuestas ligadas al liderazgo potenciador fueron el 3, 12 y 18. Por medio del reactivo 3, se buscó conocer la forma en que los directores realizan la toma de decisiones. El 98% de los directivos eligieron la opción: Involucrar a los miembros del grupo en las decisiones importantes. Esta respuesta está asociada a un tipo de liderazgo potenciador.

En el ítem 12, se buscaba determinar cómo era el manejo del centro educativo, por parte de los directivos. Un 96% mencionaron que ellos manejaban su institución como un gran lugar para trabajar en ella, lo cual está asociado con un liderazgo potenciador. Por último, en el reactivo 18, se preguntó cómo es el manejo del poder. En esta ocasión, el 96% de los directivos mencionaron que ellos prefieren distribuir el poder sobre la acumulación del mismo. Esto, de nuevo, está asociado con un liderazgo potenciador.

Por otro lado, los ítems 14, 9 y 1, tuvieron más respuestas ligadas al liderazgo directivo. El ítem 14, estaba relacionado con los comportamientos que ellos, como directivos, recompensan en los profesores de su institución. El 84% de los directivos eligieron la opción de recompensar el esfuerzo y el desempeño, propios de un liderazgo directivo. En el ítem 9, el 62% de los directivos concordaron que ellos prefieren resolver los conflictos entre trabajadores interviniendo personalmente, opinión ligada a un tipo de liderazgo directivo. Por último, el ítem 1 cuestionaba la forma en que supervisan el trabajo de los demás. El 60% de los directivos estuvieron de acuerdo en que ellos supervisan de forma cuidadosa el trabajo de los demás. Esta opinión está relacionada con el liderazgo directivo.

Resultados Etapa 2

En esta segunda etapa, se pretendió conocer si existieron diferencias significativas entre los resultados del cuestionario y tres rasgos específicos de los entrevistados: género, edad y años de servicio. Debido a que el 94% de los directivos muestran tener un liderazgo potenciador, se decidió integrar los resultados de los directivos en dos grupos: Alto nivel de liderazgo potenciador, y Bajo nivel de liderazgo potenciador.

Tabla 6

Grupos realizados a través de las respuestas del cuestionario

Grupos	(N) Número de directivos
Alto nivel de liderazgo potenciador	21
Bajo nivel de liderazgo potenciador	26

Fuente: Elaboración propia

En un segundo momento, se efectuó la prueba de normalidad de datos Shapiro-Wilk, ya que de acuerdo con Canavos (1988), esta prueba se realiza con un conjunto entre 20 y 50 datos. La prueba está basada en una gráfica de probabilidad en la que se considera la regresión de las observaciones sobre los valores esperados de la distribución hipotetizada (Pedrosa, Juarros, Robels, Basteiro y García, 2015). Los resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7.

Resultados prueba de normalidad

Tipos de liderazgo	Categorías	SW	p
Alto nivel de liderazgo potenciador	Hombres	0.391	<0.010
	Mujeres	0.280	<0.010
Bajo nivel de liderazgo potenciador	Hombres	0.390	<0.010
	Mujeres	0.250	<0.010
Alto nivel de liderazgo potenciador	31-40 años	0.275	<0.010
	41-50 años	0.255	<0.010
	51-60 años	0.276	<0.010
Bajo nivel de liderazgo potenciador	31-40 años	0.271	<0.010
	41-50 años	0.175	<0.010
	51-60 años	0.375	<0.010
Alto nivel de liderazgo potenciador	1-10 años	0.317	<0.010
	11-20 años	0.315	<0.010
	21-30 años	0.240	<0.010
	31 años o más	0.147	<0.010
Bajo nivel de liderazgo potenciador	1-10 años	0.288	<0.010
	11-20 años	0.301	<0.010
	21-30 años	0.117	<0.010
	31 años o más	0.217	<0.010

Fuente: Elaboración propia

Bajo el criterio de la prueba Shapiro-Wilk, los conjuntos de datos correspondientes tanto a las variables género, edad, así como años de servicio, presentaron valores p menores a 0.010. Esto indica que las poblaciones no son normales, o no tienen homocedasticidad. Por ello, se decidió elegir pruebas de hipótesis no paramétricas, específicamente la prueba Chi cuadrada. Esta prueba compara frecuencias observadas y esperadas de una serie de categorías tabuladas previamente mediante el cálculo del estadístico chi-cuadrado (Canavos, 1988). Las hipótesis son las siguientes:

Las poblaciones son idénticas

Las poblaciones no son idénticas

A continuación, en la Tabla 8 se presentan los resultados de las pruebas Chi cuadrado en cada una de las categorías.

Tabla 8.

Resultados de la prueba Chi cuadrada

Categorías relacionadas	Chi-cuadrada	P
Nivel de liderazgo potenciador y género	15.639	0.0001
Nivel de liderazgo y edad	1.871	0.392
Nivel de liderazgo y años de servicio	2.414	0.491

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican que, la comparación entre el Nivel de liderazgo potenciador y el género presentó diferencias significativas. Por otro lado, tanto la edad de los directivos como los años de servicio, no presentaron diferencias significativas respecto al nivel de liderazgo potenciador. Se presenta, a continuación, una discusión de los resultados obtenidos para cada una de las pruebas realizadas:

a) Nivel de liderazgo potenciador y género

Se encontraron diferencias significativas entre el grado de liderazgo potenciador entre los directivos por género, manifestando los hombres mayor tendencia potenciadora que las mujeres, a excepción de dos directores masculinos (4%), que demostraron ambos tipos de liderazgo. Esto se contrapone al estudio de Meza y Flores (2014), en el que se encontró mayor liderazgo transformacional en mujeres que en hombres, y de igual forma al de Castro, Flores, Cornejo y Castro (2019), en el que se encontraron diferencias significativas entre las competencias de liderazgo y el género, a favor de las mujeres.

Con relación a dicho resultado, Díez, Valle, Terrón y Centeno (2003), afirman que el liderazgo femenino tiende a ser naturalmente más potenciador, abierto, democrático, dialógico, consensuado, y centrado en las personas. Sin embargo, la masculinización del cargo directivo, las lleva a asumir modelos más duros que los de los mismos hombres, para demostrar competitividad y éxito en la función.

b) Nivel de liderazgo potenciador y edad /años de servicio

Por otra parte, no hubo diferencia significativa entre el grado de liderazgo potenciador entre los directivos, ni por su edad, ni por sus años de servicio. Esto coincide con el estudio de Meza y Flores (2014), el cual revela que las variables personales: edad, nivel de estudios, experiencia y antigüedad en la función, no influyen en el estilo de liderazgo que ejercen los profesores. Asimismo, la investigación realizada por Castro, Flores, Cornejo y Castro (2019), indica que los años de experiencia en la función directiva no inciden de manera significativa en las competencias de liderazgo desarrolladas por los directores y las directoras.



Conclusiones

En términos generales, los hallazgos de esta investigación indican que el estilo de liderazgo predominante en un grupo de directores de primaria del norte de México, es potenciador, lo que significa que fundamentan su práctica profesional a partir de acciones congruentes con los rasgos del liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo es congruente con el perfil directivo vigente en México (Secretaría de Educación Pública, 2022), que incluye características como: la toma de decisiones consensuadas, el apego a una cultura escolar compartida, la distribución del poder, el establecimiento de una visión y misión compartidas y el empoderamiento de los liderados (Dorta y Cantero, 2018; Lorinkova, Pearsall y Sims, 2013; Martínez, 2012).

Un mínimo porcentaje de estos profesionales de la educación (2%) demuestran liderazgo directivo, en situaciones concretas, como: supervisar cuidadosamente a los trabajadores, en lugar de delegarles responsabilidades y autoridad. Otras características asociadas a este liderazgo son: intervenir personalmente en la resolución de conflictos, en vez de otorgar autonomía; contratar al personal tomando en cuenta sus logros pasados, y no de acuerdo al compromiso futuro; y enfocarse en el esfuerzo y el desempeño, más que en los sentimientos de los liderados. Con respecto a este último aspecto, si bien, el liderazgo directivo favorece los niveles de desempeño del empleado, el potenciador es más efectivo para mejorar los aprendizajes y el trabajo en equipo (Lorinkova, Pearsall y Sims, 2013).

Siguiendo la sugerencia de López, Slater y García (2006) y Rodríguez, Acosta y Torres (2019), la presente investigación se perfila como una contribución al estado del arte, por ser un estudio cuantitativo, enfocado en identificar el estilo de liderazgo predominante en la práctica profesional de los directivos de educación básica de la región norte de México, y su correlación con el perfil deseable (Secretaría de Educación Pública, 2022). La literatura nacional y latinoamericana (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022) se centra especialmente en la exposición de datos demográficos presentes en la función directiva.

Por ser un estudio a nivel micro, una de las limitaciones de esta investigación es la generalización de los resultados a una muestra más amplia. Con relación a ello, debido a que no existe anterior evidencia de la implementación del instrumento desarrollado por Smith y Bell (1997) en investigaciones locales y nacionales, se recomienda replicarlo en otros contextos.

REFERENCIAS

- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 249-269.



- Bass, B. & Stogdill, R.M. (1990). Handbook of leadership (Trad. G. Rivera Gurrola). (3rd ed). New York: The Free Press.
- Canavos, G. (1988). Probabilidad y estadística: aplicaciones y métodos. México: McGraw-Hill.
- Castro, S. A., Flores, F., Cornejo, C. A. y Castro, M. A. (2019). Competencias de liderazgo que movilizan docentes en puestos directivos escolares de establecimientos educativos particulares subvencionados de la V Región de Chile. *Revista Educación*, 43 (2), 141-158. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31834>
- Díez, E.J., Valle, R.E., Terrón, E. y Centeno, B. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (3), 1-19.
- Dorta, D. & Cantero, M. (2018). Empowering and directive leadership styles. *Journal of business cases and applications*, 22, 1-6.
- Gil, F., Alcover, C., Rico, R. y Sánchez, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 32 (1), 38-47.
- Haslam, S.A., Reicher, S. & Platow, M.J. (2011). *The New Psychology of Leadership: Identity, Influence and Power*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). AR01.2c – Perfil de los directores de educación primaria. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/ar01-2c-directores-primaria/>
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? en K. Leithwood (coord.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. National College for School Leadership
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18.

Ley General de Educación, [L.G.E], Nueva Ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019, (México).

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, [L.G.S.C.M.M], Nueva Ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019, (México).

López, G., Slater, C. y García, J.M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (4), 32-49.

López, G., Slater, C., y García, J.M. (2006). Las prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas. El caso de Rebeca. X Congreso Nacional de Investigación Educativa [en línea]. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1383-F.pdf

Lorinkova, N. M., Pearsall, M. J., & Sims, H. P. (2013). Examining the differential longitudinal performance of directive versus empowering leadership in teams. *Academy of Management Journal*, 56, 573-596.

Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2011). Liderazgo: Teoría, aplicación, y desarrollo de habilidades. México, D.F: CENGAGE Learning.

Madrigal, B.E. (2009). Liderazgo en B.E. Madrigal (coord.), Habilidades directivas. México, D.F: McGraw-Hill.

Martínez, M. (2012). Liderazgo potenciador y desempeño de seguridad percibido en la industria nuclear. Factores psicosociales intervinientes. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/25815>

Meza, M.C., y Flores, I. M. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso. *Revista Educación*, 38 (1), 101-115. <https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14380>

Meza, M.C., y Flores, I. M. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso. *Revista Educación*, 38 (1), 101-115.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14380>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Chile: Imbunche Ediciones Ltda.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>

Pedrosa, I., Basterretxea, J.J., Robles, A., Basteiro, J. y García, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas psychologica*, 14 (1), 15-24.

Pozner, P. (2000). Liderazgo. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina.

Rodríguez, C., Acosta, A. y Torres, C. (2019). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59 (2), 4-26. DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1025

Romo, F. (2015). Perfil del líder. México: Trillas.

Rosales, A., Montes, A. y Figueroa, V. (2020). El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas. *Revista Espacios*, 41 (33), 105-118.

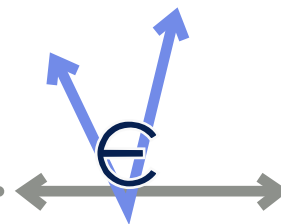
Sánchez, I. D. (2017). Estilos de dirección y liderazgo en las organizaciones. Propuesta de un modelo para su caracterización y análisis. Colombia: Editorial Universidad del Valle.

- Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Siliceo, A., Casares, D. y González, J. L. (1999). Liderazgo, valores y cultura organizacional. Hacia una organización competitiva. México: McGraw-Hill.
- Smith, D. M. y Bell, A. H. (1997). Las once claves del liderazgo. México, D.F: Panorama Editorial.
- Sugerman, J., Scullard, M. y Wilhelm. E. (2012). Las 8 dimensiones del liderazgo. Modelo DiSC. México: Grupo Editorial Patria.
- Toro, I. D. y Parra, R.D. (2010). Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Cualitativa/cuantitativa. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Valenzuela, J., y Flores, M. (2012). Paradigmas de investigación. En J. Valenzuela, & M. Flores, Fundamentos de investigación educativa (Vol. 1, págs. 31- 49).
- Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006). Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el Caso de México. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4), 113-127.

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 4 Núm. 1, enero-julio 2024 ISSN: En trámite

DOI:10.56375/ve4.1-35

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 31 de enero de 2024

Cómo citar este artículo

Núñez C. S. (2024). El Acompañamiento del equipo de gestión en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo del nivel primario. *VECTORES.educativos*, 4 (1), 31-43.
DOI:10.56375/ve4.1-35

Acompañamiento del equipo de gestión en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo del nivel primario.

Accompaniment of the management team in the literacy process in the first cycle of the primary level.

Sulema Altagracia Nuñez Castillo
<https://orcid.org/0000-0002-7984-4729>
Universidad Católica Nordestana

Resumen

El objetivo principal es Analizar los procesos de acompañamiento del equipo de gestión durante el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario. La metodología utilizada es cuantitativa. La recogida de datos se realiza mediante la creación de un cuestionario y la aplicación de una encuesta, tomando en cuenta la población la misma se conforma en: ocho (8); de los cuales cuatro (4) está establecido por el equipo gestor, y cuatro (4) docentes, en la Escuela Básica Proyecto Yerba Buena, ubicado en la Carretera Pedregal, Distrito Educativo 06-03, Jarabacoa. Las conclusiones se presentan con base en los objetivos del estudio en donde los docentes confirman con un 75%, que a veces, el equipo de gestión cumple con el protocolo utilizado en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo, mientras que un 25% reafirma que nunca. Con relación a la promoción de la participación de los docentes del centro educativo, en los procesos de acompañamiento de lectoescritura, las respuestas de los docentes, evidencian la falta de cumplimiento por parte del equipo de gestión, en estas acciones, en ese orden el mismo equipo de gestión valora en sus respuestas, que no está cumpliendo con esta acción, de promover la participación de docentes en los procesos de acompañamiento de lectoescritura.

Palabras clave: *Acompañamiento - equipo de gestión - procesos de lectoescritura- enseñanza y aprendizaje - docentes y alumnos.*

Abstract

The main objective is to analyze the processes of accompaniment of the management team during the development of the teaching of literacy in the First Cycle of the Primary Level. The methodology used is quantitative. Data collection is done by creating a questionnaire and applying a survey, taking into account the population, which is made up of: eight (8); of which four (4) are established by the management team, and four (4) teachers, in the Yerba Buena Project Basic School, located on Pedregal Highway, Educational District 06-03, Jarabacoa. The conclusions are presented based on the objectives of the study where the teachers confirm with 75% that sometimes the management team complies with the protocol used in the processes of literacy accompaniment in the First Cycle of the Primary Level in the Educational center, while 25% reaffirm that never. In relation to the promotion of the participation of the teachers of the educational center, in the processes of accompaniment of literacy, the responses of the teachers, show the lack of compliance by the management team, in these actions, in that order the same. The management team appreciates in its responses that it is not complying with this action, to promote the participation of teachers in the literacy monitoring processes.

Keywords: *Accompaniment -management team -literacy processes -teaching and learning -teachers and students.*

For students of education degrees, plagiarism has multiple causes, such as: lack of academic training for the management and integration of reference sources; poor time management to carry out learning assignments; by the types of jobs that teachers leave; by the accumulation of tasks that they have to carry out in a short time; because some teachers do not read in depth the tasks delivered and because of the comfort that plagiarism represents. It is concluded that academic plagiarism has several causes, it is a widespread practice in university centers and with the rise of new information and communication technologies, plagiarism has been understood in many areas of knowledge.

Keywords: Academic plagiarism; academic integrity; academic ethics; teacher training..

Introducción

La presente investigación se realizó con el objetivo de analizar las acciones de acompañamiento del equipo de gestión en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo del nivel primario en la Escuela Básica Proyecto Yerba Buena, ubicado en la Carretera Pedregal, Distrito Educativo 06-03, Jarabacoa, mediante la aplicación de instrumentos y la recolección de datos, los cuales nos ayudaron a tener una visión más clara de la realidad existente entre los actores del proceso investigativo docentes y equipo de gestión.

Una de las principales problemáticas que enferenta el sistema educativo dominicano, es la lectoescritura, la cual es un proceso donde un alumno aprende a leer y a escribir, en este sentido los docentes del los centros educativos necesitan de la integración del equipo de gestión en el acompañamiento durante los procesos, como nos explica Bernárdez-Gómez (2021) afirma que “la relación teoría-práctica y el comienzo de la vida laboral para los profesionales de la educación son aspectos de primer orden, donde las prácticas supervisadas adquieren un valor importante en su formación” (p. 419).

Por su parte Marquez (2017), considera que “la lectura constituye tanto un fin como un medio que resulta fundamental para ampliar las posibilidades y oportunidades de desarrollo individual y de la sociedad en general” (p. 13). Por lo tanto, es considerada sumamente importante dentro los diversos ámbitos de la sociedad, tanto en la salud, la economía, el derecho, en la educación y todos los hábitos importantes que contribuyen a la formación del ser humano.

Este acompañamiento consiste el monitoreo del desempeño educativo real a través de las actividades del docente, mediante el uso adecuado de estrategias innovadoras dando un continuo seguimiento para el cumplimiento de los objetivos, para mejorar la calidad del profesional en el aula, creando un ambiente favorable para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Tomando en cuenta lo anterior, se quiere afirmar, que durante el transcurso del año escolar 2019-2020, en el referido Centro Educativo se ha evidenciado la ausencia en la falta acompañamiento tomado en cuenta por el equipo gestor en el proceso de la implementación de la lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario, en donde los docentes afirmaron en un 25% que el acompañamiento del equipo de gestión es regular y un 25% dijo muy mal.

En los centros educativos, existen influencias directas durante los procesos de enseñanza aprendizaje, en los docentes y alumnos. En tal sentido ambos construyen el significado de los

procesos de la interacción de la lectoescritura dentro y fuera del aula. El docente requiere desarrollar habilidades para analizar y reflexionar y renovar conocimientos, de la lectoescritura, el acompañamiento por parte del equipo de gestión es una estrategia para el fortalecimiento profesional de los docentes, en la que se interactúa de manera auténtica y horizontal, se establece un vínculo docentes equipo de gestión constante según las necesidades pedagógicas, en este caso de la lectoescritura para que se desarrolle de los docentes y la mejora en los estudiantes.

Constructivismo psicológico. Según (Kligner, 2017), los docentes acompañantes construyen su estructura psicológica al interactuar con el medio donde laboran y responden a la alteración del conocimiento mediante procesos de asimilación y adaptación. Su intención docente es utilizar el conocimiento existente para desempeñar un papel y causar interferencia, (pg. 26). Según esta teoría, el apoyo instruccional permite la construcción de un ambiente de aprendizaje y el desarrollo de ciertas estructuras conceptuales a través de la participación en tareas que promueven el desempeño docente.

En tal sentido, el equipo investigativo realiza la presente investigación, la cual parte de la necesidad existente en el Centro Educativo Proyecto Yerba Buena mencionada en párrafos anteriores, la cual busca lograr una mejoría en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con el cumplimiento del equipo de gestión en acompañar a los docentes en sus prácticas pedagógicas e intervención en el salón de clases.

Pañagua (2021) estudian el desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente, para conocer de qué manera la escritura de relatos de aula facilita el conocimiento de las ideas pedagógicas propias, promueve la reflexión sobre cuestiones relevantes y posibilita el desarrollo de un pensamiento propio sobre educación.

En este sentido los autores Salluca y Valeriano (2018) expresan que “el Modelo de Acompañamiento centra su mirada en el desarrollo de los sujetos y sus respectivos contextos, teniendo siempre presente que el educando es el destinatario final de todo el proceso educativo” (p. 140). Esta afirmación hace hincapié en que el acompañamiento pedagógico es un recurso que permite detectar errores que cometen los docentes, para plantear alternativas de solución creativas que favorezcan plenamente a los estudiantes. Es un triángulo dinámico: directivos, docentes y estudiantes. Cada uno de ellos puede aportar con ideas innovadoras, a veces exigentes, que si se las toma con calma y dinamismo dan buenos resultados.

Asumir el “nuevo perfil del supervisor, basado en el conocimiento, las competencias, sentido ético, formación en valores y experiencia” (MINERD, 2014, p. 11). En tal sentido, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha diseñado y puesto en marcha un programa de Acompañamiento Pedagógico con la finalidad de elevar la calidad educativa del maestro que ya está en las aulas. El proyecto se concibe con incidencia en aspectos pedagógicos y del sistema, orientado a la mejora cualitativa de “las capacidades, las actitudes, las competencias profesionales y la calidad como ser humano de todos los actores” (p.1).

De asumir con responsabilidad el acompañamiento del equipo de gestión en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo del nivel primario en el centro educativo, podemos suponer la mejoría por parte de los docentes y avances en los estudiantes; cumplimiento de sus funciones por parte del equipo de gestión al brindar acompañamiento en el proceso de lectoescritura en el primer ciclo del nivel primario en el centro educativo, el centro contará con docentes competentes para brindar una educación de calidad en lectoescritura en el primer ciclo del nivel primario en el centro educativo.

Cóndor y Bunci (2019) expresan que: El acompañamiento pedagógico inicia con la preparación en aspectos relacionados con el proceso de acompañamiento, el currículo, la didáctica, planificación, evaluación, adaptaciones curriculares, enfoques pedagógicos, desarrollo humano, reflexión pedagógica, ente otros. Continúa con la sensibilización e información a los involucrados sobre quiénes y cómo van a participar, así como el levantamiento del diagnóstico pedagógico a partir de la observación de clase e identificación de fortalezas y debilidades, la comparación y análisis de los documentos curriculares como las planificaciones de los docentes, materiales de los estudiantes, calificaciones y otros (p. 121).

Es una descripción básica de lo que constituye el acompañamiento pedagógico, para luego proceder a la retroalimentación pedagógica sobre la base de la planificación de actividades para superar las dificultades expuestas en la problemática planteada y trabajar sobre realidades específicas. Siempre se tendrá presente la consecución de mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes de lectoescritura que tienen a su cargo los docentes del nivel primario.

Esto conlleva a la necesidad de ayudar a los docentes a analizar los métodos de enseñar que utilizan, la forma en que organizan el trabajo con los estudiantes, el nivel de conocimientos que tienen, las reglas del trabajo de clase y los tipos de evaluaciones que utilizan. Utilizar, la manera de afrontar la realidad problemática que acontece día a día, y finalmente, el aprendizaje que los alumnos logran alcanzar (Ruiz, 2015, p. 45).

Objetivo general

Analizar los procesos de acompañamiento del equipo de gestión durante el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro Educativo Proyecto Yerba.

Objetivos específicos

-Identificar cuáles son las funciones que cumple el equipo de gestión dentro del proceso de la lectoescritura en el Centro Educativo Proyecto Yerba Buena.

-Determinar cuáles son las acciones que realiza el equipo de gestión para incorporar a los padres en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura de los niños y niñas en el Centro Educativo Proyecto Yerba Buena.



Metodología

Se realizó una búsqueda sistemática de la literatura para identificar, analizar, evaluar y resumir estudios sobre la práctica de acompañamiento (mentoring en el ámbito anglosajón) empleada como una modalidad de formación docente inicial y en servicios publicados en fuentes internacionales de información electrónica en los últimos 20 años, usando el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) para revisiones sistemáticas (Moher et al., 2016).

El Enfoque de la investigación

El método que se utilizó en esta investigación fue el cuantitativo ya que nos permite analizar el comportamiento de una serie de causas y efectos, a partir de datos números y base a estudios probabilísticos, con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Según (Fromm, 2009) la investigación descriptiva cuantitativa “se propone realizar una descripción o retrato del tema; pero a través de la cuantificación de sus componentes, los cuales luego tabula para su posterior análisis” (págs. 49,50).

Diseño de la investigación.

El diseño es no experimental porque ayuda al investigador a obtener respuestas exactas sin manipulación de variables, donde los datos son confiables para probar la hipótesis. Según Hernández, (2004) en su libro “Metodología de la investigación”. Expone que, la Investigación no experimental: es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para analizarlos con posterioridad. En este tipo de investigación no hay condiciones ni estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural.

Tipo de investigación.

Dicha investigación es de tipo evaluativa ya que, evaluamos el propósito que consiste en el análisis de datos y la presentación de informes en un proceso riguroso y sistemático que implica la recopilación de datos sobre organizaciones, procesos, proyectos, servicios y/o recursos. Cuando hablamos de investigación evaluativa estamos tratando con un concepto complejo, con distintas orientaciones, que ha seguido y sigue un proceso sistemático de evolución. En el ámbito educativo, por ejemplo, es muy interesante observar este proceso de desarrollo desde cuando la evaluación se identificaba con la medición de características personales, hasta la actual investigación evaluativa (Escudero, 2013).

Las técnicas

En este sentido, las técnicas que se pudieron escoger para la presente investigación tomando en cuenta el cuadro de la operacionalización de la variable son: el cuestionario y la encuesta.

En este sentido, Amador (2013) plantea que “el cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos del proyecto de investigación” (p.15).

La población:

Según Tamayo (2012), señala que la población es la totalidad de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado, donde se desarrollará la investigación.



Tomando en cuenta lo anterior, la población de la investigación está establecida por: en los docentes; los cuales tienen la misión de administrar todo lo referente en el Nivel Inicial y Primario; y en segundo lugar como parte de la población está el equipo gestor establecido por: el Director, la Orientadora, la Psicóloga, y la Coordinadora Docente; estas son las personas claves con la misión de: controlar, evaluar, organizar, planificar, todas las actividades administrativas y académicas del Centro Educativo.

En esta investigación se realizó la aplicación de un cuestionario de modalidad on-line, debido al distanciamiento social presentado en el momento de la aplicación, en este sentido podemos clasificar nuestra investigación como un estudio de tipo encuesta (Torrado, 2014). El mismo se les aplicó a los docentes, equipo de gestión los cuales son los sujetos de estudio a cuatro (4) miembros que confirman el equipo gestor, y cuatro (4) los docentes, en el Centro Educativo Proyecto Yerba Buena en la ciudad de Jarabacoa, los cuales evaluaron al equipo de gestión, el cual consta de treinta (30) preguntas, con el objeto de obtener información sobre la Variable: Acompañamiento del equipo de gestión en el proceso de lectoescritura.

Resultados

Para cumplir con este proceso, nos enfocamos en la variable de nuestra investigación la cual es, Acompañamiento del equipo de gestión en el proceso de lectoescritura, y la presentación está estructurada acorde a las dimensiones de nuestra variable.

Dimensión: Cumplimiento de funciones equipo de gestión:

Apoyo brindado por el equipo de gestión en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel.

Tabla 1.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Muy bien	0	0	0	0	0
Bien	2	50	4	100	6
Regular	1	25	0	0	1
Mal	0	0	0	0	0
Muy mal	1	25	0	0	1
Total	4	100	4	100	8

Se puede observar que en su mayoría los docentes dicen que bien, el apoyo brindado por el equipo de gestión en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario con un 50%, un 25% dice que es regular y un 25% dice muy mal. En esta cuestionarte, se puede notar que el 100% del equipo de gestión confirmaron que bien, el apoyo brindado por el equipo de gestión en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario.

Procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario.

Tabla 2.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Muy bien	0	0	0	0	0
Bien	2	50	4	100	6
Regular	1	25	0	0	1
Mal	1	25	0	0	1
Muy mal	0	0	0	0	0
Total	4	100	4	100	8

Se observó que en su mayoría los docentes dicen que bien, con un 50%, mientras que un 25% dice que es regular y un 25% dice muy mal. Comparando las dos últimas cantidades con la primera, notamos que el acompañamiento del equipo de gestión muestra debilidades. En este sentido, las respuestas por parte del equipo de gestión, nos muestran que el 100% confirmaron que bien, los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo.

Cumplimiento del protocolo utilizado en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario.

Tabla 3.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Siempre	0	0	1	25	1
A veces	3	75	3	75	6
Algunas veces	0	0	0	0	0
Nunca	1	25	0	0	1
Total	4	100	4	100	8

Los docentes confirman con un 75%, que a veces, el equipo de gestión cumple con el protocolo utilizado en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo, mientras que un 25% reafirma que nunca. Llamando la atención, la falta de cumplimiento por parte del equipo de gestión en sus funciones. Dando continuidad, en respuestas del equipo de gestión, observamos que, el 25% confirmaron que siempre, mientras que el 75%, dice que a veces, cumple con el protocolo utilizado en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo.

Reciben los padres, madres y tutores las orientaciones del desarrollo de la lectoescritura por partes del equipo de gestión

Tabla 4.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Siempre	0	0	1	25	1
A veces	3	75	3	75	6
Nunca	1	25	0	0	1
Total	4	100	4	100	8

Los docentes confirman con un 75%, a veces y mientras que un 25% reafirma que nunca. Las respuestas del equipo de gestión, se observó que, el 25% confirmaron que siempre, mientras que el 75%, dice que a veces, reciben los padres, madres y tutores las orientaciones del desarrollo de la lectoescritura por parte del equipo de gestión.

Equipo de gestión imparte charlas, talleres a padres y madres de los niños y niñas

Tabla 5.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Siempre	0	0	1	25	1
A veces	3	75	3	75	6
Nunca	1	25	0	0	1
Total	4	100	4	75	4

Las afirmaciones por parte de los docentes afirman que, 75% dice que a veces, mientras que un 25% reafirma que nunca. En cuanto al equipo de gestión, afirmaron que, 25% dice que a siempre, mientras que un 75% reafirma que a veces, el equipo de gestión imparte charlas, talleres a padres y madres de los niños y niñas del centro educativo del primer ciclo del nivel primario.

Dimensión: Metodología de acompañamiento utilizado por equipo de Gestión

Integración a docentes en la planificación.

Tabla 6.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Siempre	0	0	0	0	0
A veces	2	50	3	75	5
Algunas veces	1	25	1	25	2
Nunca	1	25	0	0	1
Total	4	100	4	100	8

Se observó, que el 50% de los docentes dice que a veces, el equipo de gestión los integra en la planificación para establecer las metodologías en los procesos de acompañamiento de lectoescritura, mientras que el 25%, confirma que algunas veces y el 25% confirma que nunca. En este mismo orden, el 75% del equipo de gestión, afirmaron que a veces, integra a los docentes en la planificación para establecer las metodologías en los procesos de acompañamiento de lectoescritura, mientras que el 25%, afirma que algunas veces.

Dimensión: Opinión de las docentes

Equipo de gestión promueve la participación de docentes

Tabla 7.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Siempre	1	25	1	25	2
A veces	0	0	3	75	3
Algunas veces	3	75	0	0	3
Nunca	0	0	0	0	0
Total	4	100	4	100	8

Se observó que el 25% de los docentes, dice que siempre, el equipo de gestión promueve la participación de docentes en los procesos de acompañamiento de lectoescritura, en ese mismo sentido el 75%, confirma que algunas veces. Siendo este un porcentaje muy alto, en las acciones de acompañamiento por parte del equipo de gestión. Continuando con las respuestas por parte del equipo de gestión a esta interrogante, se pudo observar que, el 25% dice que a veces, mientras que el 75%, confirma que algunas veces el equipo de gestión promueve la participación de docentes en los procesos de acompañamiento de lectoescritura.

Dimensión: Plan de Mejora

Equipo de gestión ayuda solucionar problemas presentados en los procesos de acompañamiento de lectoescritura.

Tabla 8.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Siempre	0	0	1	25	1
A veces	2	50	3	75	5
Algunas veces	2	50	0	0	2
Nunca	0	0	0	0	0
Total	4	100	4	100	8

Se observó que el equipo de gestión soluciona los problemas presentados en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario, el 50% de los docentes dicen que a veces, y el restante 50% confirma que algunas veces. En este orden, observamos las respuestas por parte del equipo de gestión, en donde el 25% dice que siempre, soluciona los problemas presentados en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario, mientras que el 75% confirma que a veces lo hace.

Tabla 9.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Siempre	1	25	1	25	2
A veces	2	50	2	50	4
Algunas veces	0	0	1	25	1
Nunca	1	25	0	0	1
Total	4	100	4	100	8

Se observó que, el 25% de los docentes dice que siempre, mientras que el 50% afirma que a veces, mientras que el 25% nos dice que nunca. Las respuestas a los docentes por parte del equipo de gestión, nos confirman, el 25% siempre, en ese orden el 50% a veces y el 25%, confirma algunas veces el equipo de gestión con un plan de acción, para mejorar en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo.

Implementación de las estrategias para mejorar la problemática en los procesos de acompañamiento.

Tabla 10.

Alternativas	Docentes		Equipo de gestión		Total
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Diaria	0	0	0	0	0
Mente	0	0	1	25	1
Semanal	3	75	3	75	6
Mensual	1	25	0	0	1
Semestral	0	0	0	0	0
Annual	0	0	0	0	0
Nunca	0	0	0	0	0
Total	4	100	4	100	8

Los docentes confirmaron en un 75% que mensual, mientras que el 25%, confirma que semestral. Se observó las respuestas del equipo de gestión a esta interrogante, el 25% dice que semanal, y el 75% confirma que es mensual. Esta respuesta muestra una desviación de la realidad comparadas con las de los docentes, en momentos o fechas diferentes.

Conclusiones y discusiones

Después de haber presentado y analizado los datos en la presente investigación, se concluye en base en los objetivos:

Objetivo 1, Identificar cuáles son las funciones que cumple el equipo de gestión durante el proceso de la lectoescritura en el Centro Educativo Proyecto Yerba Buena; se observó que en su mayoría los docentes dicen que bien, con un 50%, mientras que un 25% dice que es regular y un 25% dice muy mal. Comparando las dos últimas cantidades con la primera, notamos que el acompañamiento del equipo de gestión muestra debilidades. En este sentido, las respuestas por parte del equipo de gestión, nos muestran que el 100% confirmaron que bien, los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo.

En cuanto al cumplimiento, los docentes confirman con un 75%, que a veces, el equipo de gestión cumple con el protocolo utilizado en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo, mientras que un 25% reafirma que nunca. Llamando la atención, la falta de cumplimiento por tarde del equipo de gestión en sus funciones. En ese mismo orden, en respuestas del equipo de gestión, observamos que, el 25% confirmaron que siempre, mientras que el 75%, dice que a veces, cumple con el protocolo utilizado en los procesos de acompañamiento de lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario en el Centro educativo.

En la interrogante, reciben los padres, madres y tutores las orientaciones del desarrollo de la lectoescritura por parte del equipo de gestión, los docentes confirman con un 75%, y mientras que un 25% reafirma que nunca.

Las respuestas del equipo de gestión, observamos que, el 25% confirmaron que siempre, mientras que el 75%, dice que a veces, reciben los padres, madres y tutores las orientaciones del desarrollo de la lectoescritura por parte del equipo de gestión.

En cuanto a la integración de los padres, madres y tutores de la escuela en las actividades del desarrollo de la lectoescritura, se observa que, los docentes confirman con un 75%, y mientras que un 25% reafirma que nunca. En respuestas, brindadas por el equipo de gestión, observamos que, el 25% confirmaron que siempre, mientras que el 75%, dice que a veces, el equipo de gestión integra a los padres, madres y tutores de la escuela en las actividades del desarrollo de la lectoescritura.

En relación a la implementación de imparte charlas, talleres a padres y madres de los niños y niñas del centro educativo del primer ciclo del nivel primario, las respuestas por parte de los docentes afirman que, 75% dice que a veces, mientras que un 25% reafirma que nunca. Las respuestas por parte del equipo de gestión, a esta interrogante, nos muestran que, 25% dice que a siempre, mientras que un 75% reafirma que a veces, el equipo de gestión imparte charlas, talleres a padres y madres de los niños y niñas del centro educativo del primer ciclo del nivel primario.

Objetivo 2, el cual está orientado a determinar cuáles son las acciones que realiza el equipo de gestión para incorporar a los padres en el desarrollo de las escrituras de los niños y niñas en el Centro Educativo Proyecto Yerba Buena, se observó una gran debilidad acorde a las respuestas brindadas

por los docentes, En otro orden el equipo de gestión confirma en su totalidad, que a veces es que integra en el plan operativo anual las acciones a ejecutar en los procesos de acompañamiento de lectoescritura, viendo estos resultados, los cuales causan preocupación, en el cumplimiento de sus funciones, por parte del equipo de gestión. Reafirmando las respuestas de los docentes y lo planteado en esta investigación, una problemática que es evidente, la falta de responsabilidad en sus funciones por parte del equipo de gestión del centro educativo.

Con relación a la promoción de la participación de los docentes del centro educativo, en los procesos de acompañamiento de lectoescritura, las respuestas de los docentes, evidencian la falta de cumplimiento por parte del equipo de gestión, en estas acciones, en ese orden el mismo equipo de gestión valora en sus respuestas, que no está cumpliendo con esta acción, de promover la participación de docentes en los procesos de acompañamiento de lectoescritura.

REFERENCIAS

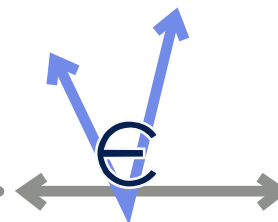
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 419-442. <https://doi.org/10.6018/educatio.412891>
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *EnEduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación* , 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Cóndor, B. H., y Bunci, M. R. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. *Cátedra*, 2(1), 116–131. <https://doi.org/10.29166/CATEDRA.V2i1.1436>
- De La Rosa C., (2020), *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Universidad Para Adultos.
- Klingner, E. (2017). *Administración del Personal en el Sector Público*. México, ELIAC
- Marquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 3-18.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., & Stewart, L. A. (2016). Ítems de referencia para publicar protocolos de revisiones sistemáticas y metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148-160. <https://dx.doi.org/10.14306/renhyd.20.2.223>

- Navarro-Montaño, M. J., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). Estrategias didácticas con TIC en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 6(3), 21–33. <https://doi.org/10.22206/>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. & Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, RIFOP, 96(35.2), 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Reyes T. (2016). Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria. Universidad Nacional Abierta. Venezuela. Recuperado desde <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/13789/2016000001489.pdf?sequence>
- Ruiz, D. (2015). “Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio “Liceo Franciscano”, ubicado en el distrito No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el Primer Semestre del año 2015”, (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua. Managua.
- Santos J., Sánchez, Quezada Y., (2017). “Estrategias de apoyo de la gestión para los docentes de tercer grado de primaria en el proceso de lecto-escritura de la Escuela Primaria Dr. José Francisco Peña Gómez, distrito 10-06”. En la Universidad Abierta Para Adultos. (UAPA).
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7–20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- YanaSalluca, M., y Adco Valeriano, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137–148. <https://doi.org/10.18271/RIA.2018.337>

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 4 Núm. 1, enero-julio 2024 ISSN: En trámite

DOI:10.56375/ve4.1-36

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 31 de enero de 2023

Cómo citar este artículo

Fernández G. J., Montañez A. M y Fernández G. A. (2024). Autorregulación emocional a través del arte de la pintura en alumnos de educación primaria. *VECTORES.educativos*, 4 (1), 44-53. DOI:10.56375/ve4.1-36

Autorregulación emocional a través del arte de la pintura en alumnos de educación primaria .

Emotional self-regulation through the art of painting in primary school students.

Jacob Fernández González
<https://orcid.org/0000-0001-6083-2536>
Secretaría de Educación Pública Nuevo León

María Dolores Montañez Almaguer
<https://orcid.org/0000-0003-4884-9858>
Secretaría de Educación Pública Nuevo León

José Alfredo Fernández González
<https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>
Secretaría de Educación Pública Nuevo León

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los avances obtenidos en un grupo de tercer grado de educación primaria en la asignatura de educación socioemocional después de implementar como propuesta didáctica la elaboración de un taller de arte a través de la pintura como una estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de la habilidad autorregulación. La aplicación de las actividades fue diseñada por el docente con la finalidad de propiciar que los alumnos interactuaran dentro del aula a través de la asignatura artística el desarrollo de la educación socioemocional mediante el uso de herramientas como pinceles, acuarelas, hojas de máquina y recipientes, así como autoevaluaciones mediante formularios, observación directa y planeación. Se utilizan los indicadores de logro planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) para evaluar los resultados obtenidos. El estudio se sustenta en el constructivismo y la inteligencia emocional como corrientes teóricas de aprendizaje e investigaciones recientes sobre educación socioemocional. La investigación surge como un estudio de caso exploratorio-descriptivo, utilizando como instrumentos la autoevaluación de grupo, la observación directa y la valoración del alumno de su propio aprendizaje..

Palabras clave: *Educación socioemocional, autorregulación emocional, educación primaria, arte.*

Abstract

This research aims to analyze the progress made in a third-grade group of primary education in the subject of socio-emotional education after implementing as an educational proposal the development of an art workshop through painting as a strategy of pedagogical intervention for the development of self-regulation ability. The application of the activities was designed by the teacher in order to encourage students to interact within the classroom through the artistic subject the development of socio-emotional education through the use of tools such as brushes, watercolors, typewriters and containers, as well as surveys using forms, direct observation and educational planning. The indicators of achievement set by the Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) are used to evaluate the results obtained. The study is based on constructivism and emotional intelligence as theoretical currents of learning and recent research on socio-emotional education. In the absence of abundant literature on the work of socio-emotional education through the art of painting as a strategy to avoid school in primary education, the research emerges as an exploratory-descriptive case study, using as instruments the group self-assessment, the direct observation and the student's assessment of their own learning.

Keywords: Social-emotional education, emotional self-regulation, primary education, art.

Introducción

Bisquerra (2000) menciona que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente por lo cual debe ser entendida como una de las competencias para la vida ya que a través de ella se espera prevenir y minimizar la vulnerabilidad de las personas a determinadas disfunciones dentro de su vida cotidiana dentro de las cuales se caracteriza el estrés, depresión y agresividad como unas de las más comunes en la actualidad. Tal y como plantea Bisquerra (2003, p.47): “La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias”.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México reconoce la educación emocional como “Un proceso de aprendizaje a través del cual niños y adolescentes integran en su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, así como construir una identidad personal y colaborativa” (SEP, 2017b, p.420).

La autorregulación no trata de no sentir, bloquear o ignorar las emociones, sino más bien, de aprender a gestionar esos sentimientos; consiste en educar hacia la posibilidad de reconocer y expresar lo que sienten sin sentirse mal, y sin causar daños ni físicos ni emocionales a ellos mismos o a los demás.

La autorregulación se define como la habilidad de gestionar los propios pensamientos, emociones y comportamientos, permitiendo la expresión consciente y equilibrada de las emociones. Esta capacidad no solo busca impactar emocionalmente a otras personas, sino también tener un efecto positivo en uno mismo. (SEP, 2017, p. 333).

Así mismo, Bisquerra (2003) menciona que, cuando los niños son capaces de regular sus respuestas emocionales, se vuelven menos vulnerables al impacto continuo del estrés. Esto les permitirá contar con los recursos emocionales adecuados para mantener amistades sanas y tendrán una mejor capacidad de concentrarse y aprender. Algunas investigaciones consideran que la capacidad de autorregularse es una de las claves esenciales del éxito. Esta capacidad implica la capacidad de regular conscientemente las respuestas emocionales y comportamentales en diferentes situaciones, especialmente aquellas que pueden ser desafiantes o estresantes. Es por ello, que debe recordarse que cada estallido o rabieta es una oportunidad para dirigir a los niños en una dirección diferente y lograr fortalecer las habilidades que necesitan para nombrar y gestionar sus emociones de una manera que funcione para ellos.

La autorregulación es una parte esencial de la inteligencia emocional y contribuye al bienestar emocional y al éxito en diversas áreas de la vida, como las relaciones personales, el trabajo y el logro de metas a largo plazo. Desarrollar la capacidad de autorregularse implica autoconocimiento, autodisciplina y la adopción de estrategias efectivas para manejar el estrés y las emociones.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018), expresa que 6 de cada 10 estudiantes han observado insultos y golpes entre sus compañeros. Dichas formas de agresión variaban dentro

del aula según la edad y grado escolar que cursaban los niños y adolescentes siendo blanco de burlas, apodos, nombres ofensivos y hasta amenazas.

Lo abordado en los párrafos anteriores, da origen a la propuesta de investigación por parte del docente investigador, para observar el desarrollo de la habilidad conciencia de las propias emociones en la dimensión autorregulación dentro del aula mediante la aplicación del arte de la pintura como estrategia de intervención psicopedagógica. Esta habilidad forma parte de la inteligencia emocional y está vinculada a la capacidad de autorregulación emocional. Una persona con una fuerte conciencia de sus propias emociones puede identificar y etiquetar sus sentimientos de manera precisa. Esto implica estar conectado con las emociones internas, reconocer cómo se siente en diferentes situaciones y comprender las causas subyacentes de esas emociones.

Pregunta principal

¿Cómo desarrollar la dimensión autorregulación de las emociones a través de la pintura en un grupo de tercer grado de educación primaria en el ciclo escolar 2019-2020?

Preguntas subordinadas

¿Cómo diagnosticar el logro de los alumnos para gestionar la intensidad y duración de sus estados emocionales?

¿Qué factores inciden en los alumnos de tercer grado para que no logren autorregular sus propias emociones ante situaciones de conflicto y estrés dentro del aula?

¿Qué estrategia necesita el docente de educación primaria, para atender a los alumnos de tercer grado que presentan dificultades para autorregular sus emociones en situaciones de conflicto y estrés dentro del aula?

Fundamento teórico

Según Fideas (2012) el fundamento teórico debe ser definido como el producto de la revisión documental–bibliográfica, y consiste en una recopilación de ideas, posturas de autores, conceptos y definiciones, que sirven de base a la investigación por realizar. Para facilitar su lectura, se organizó con base en cuatro apartados: a) Educación socioemocional, b) Autorregulación, c) Comunicación por medio del arte y d) La educación del arte dentro de la reforma educativa.

Educación emocional

Bisquerra (2000) menciona que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente por lo cual debe ser entendida como una de las competencias para la vida ya que a través de ella se espera prevenir y minimizar la vulnerabilidad de las personas a determinadas disfunciones dentro de su vida cotidiana dentro de las cuales se caracteriza el estrés, depresión y agresividad como unas de las más comunes en la actualidad.

“La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (Bisquerra 2003, p.47).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México reconoce la educación emocional como “Un proceso de aprendizaje a través del cual niños y adolescentes integran en su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, así como construir una identidad personal y colaborativa” (SEP, 2017b, p.420).

Así mismo, Tapia (2000) afirma que, aun en la actualidad el desarrollo emocional de los jóvenes es ampliamente ignorado por los resultados obtenidos dentro del currículum escolar, lo cual ha orillado a algunos a la deserción escolar, vandalismo y suicidios al no ser comprendidos dentro de la sociedad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, al incluir la educación socioemocional como parte del plan de estudios 2017 en educación básica, afirma que la educación no solo debe ser capaz de tomar en cuenta el desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices, sino que debe ser dirigida hacia una visión humanista tomando en cuenta el desarrollo socioemocional de los estudiantes buscando contribuir a que los estudiantes alcancen sus metas, logren establecer relaciones afectivas y familiares adecuadas y mejoren su rendimiento académico.

Autorregulación

González (2001) considera que la autorregulación implica desde los puntos de vista metacognitivo, motivacional y conductual que un estudiante autorregulado es aquel que es un participante activo en su propio proceso de aprendizaje.

La autorregulación es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal manera que pueda generar un impacto emocional a través del comportamiento en otras personas y en uno mismo. (SEP, 2017 p.333)

Así mismo, Godoy, A. (2018) expresa que la educación básica centra sus esfuerzos solo en la faceta cognitiva de los estudiantes y olvida la importancia de los aspectos convivenciales, comportamentales y actitudinales dentro de sus currículos, por lo cual, enfatiza la necesidad de la aplicación del arte en la educación como un enfoque terapéutico hacia el autoconocimiento y la autorregulación personal en cada individuo.

Comunicación por medio del arte

Bajardi (2013) expresa que “puesto que el lenguaje verbal tiene muchas limitaciones, el arte permite expresar emociones que, de otro modo, no se pueden expresar” (p.11).

David (2004) expresa que el arte es fundamental para la vida del ser humano y de las sociedades. El arte tiene cualidades que lo convierten en una forma de expresión universal, porque no tiene barreras de idiomas y colores, pero, al mismo tiempo, permite una diversidad de manifestaciones tan amplias como la creatividad de las culturas lo permita.

Así mismo, Así mismo, Lowenfeld y Lambert (1980) menciona que la actividad artística representa un componente esencial en el desarrollo integral del niño haciendo énfasis entre los 4 y 7 años de su infancia, en el cual el niño busca conceptos nuevos y símbolos representativos. Además, mediante la observación se da la creación consciente de la comunicación gráfica, es decir, el niño

establece una relación entre lo que pinta y el mundo real.

La educación del arte dentro de la reforma educativa

La SEP (2017) menciona que las artes permiten a los seres humanos expresar sus sentimientos y emociones a través de diversos elementos como el cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color. Dicha manifestación artística dio inicio a las artes visuales, danza, música y teatro siendo una parte esencial de la cultura.

La Reforma Educativa (2016) tiene como propósito además de garantizar el acceso a la educación, mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los estudiantes se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida.

Según la SEP (2017) “Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (p.107).

Metodología de estudio

El docente investigador buscará estrategias para implementar dentro del aula, determinando como una estrategia viable el gusto por la asignatura artística, el cual mostraba una actitud positiva hacia los estudiantes reflejando dentro del aula un ambiente de armonía, ya que genera una convivencia pacífica y que puede ser enfocada para favorecer y vincular el desarrollo de la autorregulación en base al arte de la pintura como medio para canalizar los sentimientos negativos que experimentan los estudiantes en situaciones de conflicto.

Objetivo general

Determinar la implantación de una estrategia que haga uso de la pintura artística en el desarrollo de la dimensión autorregulación de las emociones en un grupo de tercer grado de educación primaria.

Objetivos específicos

Describir el desarrollo del logro de la dimensión autorregulación en educación socioemocional de los alumnos de tercer grado.

Diagnosticar mediante una descripción el nivel de logro de la dimensión Autorregulación planteado en el Modelo Educativo 2017 dentro del aula.

Elaborar una propuesta de intervención pedagógica a través de la pintura artística, que apoye el desarrollo emocional de los alumnos para lograr la autorregulación de las emociones en situaciones de conflicto.

El presente estudio es cualitativo ya que se busca profundizar en el conocimiento sobre el desarrollo de la dimensión autorregulación en los niños e interpretar los resultados obtenidos al aplicar la propuesta de investigación pedagógica.

Diseño metodológico

La investigación realizada pertenece al nivel exploratorio-descriptivo ya que se buscó resolver una problemática dentro del aula mientras se observa y describe el avance de los alumnos como respuesta a la propuesta de intervención pedagógica a través del arte de la pintura que apoye a la formación

emocional de los alumnos para lograr la autorregulación de las emociones en situaciones de conflicto.

Población de estudio

La investigación tiene como población un grupo de tercer grado de educación primaria el cual cuenta con 21 alumnos de 8 y 9 años edad del cual 12 son niñas y 9 son niños de nivel económico medio-bajo.

Extensión de estudio

La extensión del estudio es de seis meses dentro del ciclo escolar, desarrollando en los alumnos habilidades de autorregulación a través de la pintura durante los primeros meses para posteriormente comparar el nivel de logro alcanzado dentro de la dimensión autorregulación planteado en el Modelo Educativo 2017.

Tipo de muestra

La muestra que se llevó a cabo dentro de la investigación pertenece al muestreo no probabilístico por conveniencia ya que Fidias (2012) expresa que la población es seleccionada en función a su accesibilidad, criterio personal e intención del investigador.

Procedimientos metodológicos

La investigación fue encaminada por las planeaciones elaboradas por el investigador, programadas según la calendarización del proyecto. Una parte de la recolección de datos fue llevada a cabo a través del registro de las acciones observadas en clase. Otra parte consistió en las participaciones de los estudiantes y actividades realizadas durante el proyecto.

Para recabar los datos de la presente investigación se aplicaron fichas de observación y cuestionarios que permitan al investigador analizar los avances, logros y dificultades observadas.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos a emplear dentro de la investigación parten desde:

La observación directa dentro del aula la cual se centra en la comunicación, comportamiento y la relación entre los estudiantes al impartir el taller de arte a través de la pintura para el logro de la dimensión autorregulación de las emociones.

La autoevaluación a realizar de forma escrita tiene como propósito que los alumnos realicen una valoración sobre el desarrollo de sus emociones, dicha actividad debe ser realizada al inicio y final del taller de arte para diagnosticar los avances de los indicadores de logro siendo la expresión emocional y autogeneración de emociones para el bienestar, está conformada por 20 preguntas de opción múltiple mediante dibujos en la cual los alumnos puedan expresar la opción que mejor los identifique emocionalmente.

La aplicación de los ejercicios relacionados con el taller de arte a través de la pintura cuenta con 30 sesiones de práctica en la cual se puso a prueba el desarrollo de la dimensión autorregulación de las emociones como una forma de expresión ante los problemas de conflicto y estrés dentro del aula, evaluando comportamientos, estados de ánimo, empatía, participación y el diálogo con los estudiantes a lo largo de las sesiones.

Técnicas de procesamiento y análisis de resultados

Se llevó a cabo mediante una descripción del logro de la dimensión autorregulación planteado en el Modelo Educativo 2017 como un marco conceptual establecido por la Secretaría de Educación Pública de México que define las metas y objetivos para la educación en el país. La dimensión de la autorregulación dentro de este modelo se refiere al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para regular sus propios procesos cognitivos, emocionales y comportamentales, lo que contribuye a un aprendizaje autónomo y sostenible dentro del aula a través de la aplicación del instrumento Atlas. Ti 8 como una técnica de procesamiento y análisis de investigación. Esta herramienta facilita la organización, exploración y análisis de datos cualitativos, como entrevistas, transcripciones, documentos, imágenes y otros tipos de información no estructurada.

Así mismo, se espera que los estudiantes, al alcanzar la autorregulación según los lineamientos del Modelo Educativo 2017, demuestren la capacidad de gestionar de manera efectiva sus propias actividades de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes adquieran habilidades para establecer metas educativas realistas, planificar estrategias para alcanzarlas y evaluar su progreso de manera continua.

Además, en esta dimensión se espera que los estudiantes desarrollen una conciencia plena de sus propios procesos de aprendizaje, identificando y gestionando sus emociones de manera constructiva. La autorregulación también implica la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y desafíos, así como la toma de decisiones informadas sobre cómo abordar situaciones académicas y sociales.

Este logro en la dimensión de autorregulación no solo se traduce en un mejor desempeño académico, sino que también contribuye al desarrollo de estudiantes autónomos, capaces de enfrentar los desafíos de manera reflexiva y eficaz. En última instancia, se busca que la autorregulación sea una habilidad arraigada en los estudiantes, lo que les permite aprender de manera autónoma y continua a lo largo de sus vidas.

Resultados

El número de sesiones con las que se trabajó dentro del taller de artes fueron treinta sesiones las cuales tuvieron una duración de una hora y media por clase dos veces a la semana, dentro de las cuales se hizo énfasis en la vinculación y aprendizaje del arte y las emociones como un solo tema dentro de la cultura artística. Los temas a trabajar durante las sesiones fueron inspirados partiendo del libro "Dibujos y Artes plásticas aplicados en la Educación" como un modelo de referencia y se procuró aumentar paulatinamente el grado de dificultad y dominio del tema conforme a las sesiones de trabajo.

Al iniciar el taller de artes se aplicó una autoevaluación para determinar el nivel de logro alcanzado en cada estudiante sobre la autorregulación de las emociones a través de una escala de Likert en el cual los estudiantes manifestaban su conocimiento sobre las emociones, expresando su función y aplicación en distintas situaciones de la vida cotidiana. Y corroborando los logros obtenidos al finalizar las sesiones dentro del taller de arte como una escala comparativa.

Cabe añadir que tras cada sesión de trabajo los alumnos llevan sus actividades a casa lo cual permite a los padres de familia empatizar y conocer mejor a sus hijos entablando un diálogo para comprender acerca del tema y el alumno pudiera expresar sus emociones abiertamente con su familia.

El desempeño del grupo durante las sesiones de trabajo ayudó a los estudiantes a empatizar con sus compañeros y cambiar hábitos de comportamiento ya que constantemente trabajaban en el suelo formando equipos de trabajo o fuera del salón de clase donde pudieran apreciar la naturaleza y aprovecharan la luz del sol para permitir secan los trabajos en acuarela. Algunos alumnos mejoraron su relación mediante la convivencia pacífica y procuraban compartir material para trabajar en cada sesión.

Al concluir las sesiones de trabajo dentro del taller de arte se recibieron buenas críticas por parte de los padres de familia y agradecimientos hacia el buen desempeño de los alumnos y el docente al impartir el taller de arte a través de la pintura. Algunos alumnos expresaban querer ser artistas en el futuro con entusiasmo y los padres de familia mencionaban se había convertido en el pasatiempo favorito de algunos alumnos.

Conclusiones

Al ser una experiencia nueva, los alumnos presentaban dificultades para reconocer y expresar sus emociones verbalmente con sus compañeros, la toma de decisiones asertivas mediante el diálogo fue un proceso lento que se fue reflejando conforme a las sesiones de trabajo y comparar los perfiles de antes y después, observando en los resultados un incremento en la habilidad conciencia de las propias emociones.

La dimensión autorregulación se trabajó en diferentes momentos a través de lecturas de cuentos como “el monstruo de las emociones” para concientizar al estudiante sobre sus emociones y a través de cuestionamientos sobre situaciones hipotéticas en las cuales debía tomar decisiones de la vida real. Así mismo, la regulación de las emociones y la empatía se trabajaban constantemente al compartir sus actividades al finalizar las sesiones de trabajo con sus compañeros, intercambiar opiniones y dialogar cuando había algo que no les parecía al momento de trabajar por equipos.

El material con el que cual se trabajó durante las sesiones resultaba sencillo de conseguir y generaba en los alumnos un vínculo o proyección hacia sus trabajos realizados en el cual expresaban sus sentimientos y emociones personales.

La expresión de las emociones se trabajó en todo momento al vincular los distintos colores, lo cual permitía al estudiante reflexionar sobre sus sentimientos y emociones constantemente. Y la perseverancia se trabajaba cuando los alumnos decidían poder hacer mejores trabajos, enorgullecerse de tus obras, buscar nuevas combinaciones de colores y desear la autosuperación.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la autoevaluación expresan que el logro de los objetivos planteados fue alcanzado satisfactoriamente. Por lo cual, se analizarán cada uno de ellos:

El primero, describir el desarrollo del logro de la dimensión autorregulación en educación socioemocional de los alumnos de tercer grado. Al inicio de un proceso de autorregulación es necesario primero aceptar que los sentimientos y las emociones deben ser regulados. En tercer grado de educación primaria, los alumnos deben ser capaces de desarrollar el pensamiento reflexivo para tomar decisiones adecuadas, expresar con claridad sus emociones y sentimientos les permite empatizar con sus compañeros y comprender el contexto que le rodea, saber regular sus emociones les ayuda a lograr un estado emocional pacífico que no los lleve a la desesperación e impulsos que pueda lastimarles y lastimar a otros y por último, desarrollar la resiliencia les brinda una mejor gestión de sus emociones e impulsarlos a estar motivados, enfrentar obstáculos y tener una mejor calidad de vida.

El segundo, diagnosticar mediante una descripción el nivel de logro de la dimensión Autorregulación planteado en el Modelo Educativo 2017 dentro del aula. Dentro de este objetivo al ser una experiencia nueva, los alumnos presentaban dificultades para reconocer y expresar sus emociones verbalmente con sus compañeros, la toma de decisiones asertivas mediante el diálogo fue un proceso lento que se fue reflejando conforme a las sesiones de trabajo y comparar los perfiles de antes y después, observando en los resultados un incremento en la habilidad conciencia de las propias emociones.

Y el tercero, elaborar una propuesta de intervención pedagógica a través de la pintura artística, que permita el desarrollo emocional de los alumnos para lograr la autorregulación de las emociones en situaciones de conflicto. Al revisar los resultados obtenidos, se observa que la propuesta docente implementada para el desarrollo de la autorregulación mediante la elaboración de un taller de artes, obtuvo resultados favorables ya que para los estudiantes se presentaba como una propuesta innovadora y motivante que cambiaba la perspectiva de una clase artística tradicional dentro del aula vinculando las emociones en el proceso educativo.

Dicha experiencia al ser exitosa permite al investigador afirmar que la implementación del taller de artes a través de la pintura como estrategia didáctica funciona de forma satisfactoria en la enseñanza de la educación socioemocional reforzando la habilidad conciencia de las propias emociones siendo la capacidad de una persona para reconocer, comprender y ser consciente de sus propias emociones en un momento dado.

REFERENCIAS

Bajardi, A. y Álvarez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, (18), 615-626. Recuperado el 14 de julio del 2020 de: https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/44_266/41830/

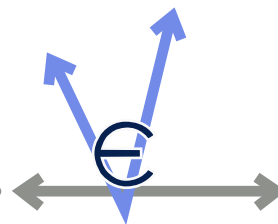
Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 14 de julio del 2020 de: <https://revistas.um.es/rie/articulo/download/99071/94661/>
- David, A. (2004). *La expresión plástica, actividad lúdica en los niños pequeños*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado el 14 de julio del 2020 de: http://weblog.educ.ar/espacio_docente/plastica/archive/000484.php
- Fidias, G. (2012). *El proyecto de investigación*. Episteme, C.A. República Bolivariana de Venezuela. Sexta edición.
- Godoy, A. (2018). *Aplicaciones del arte en la educación superior. Un enfoque terapéutico hacia el autoconocimiento y la autorregulación*. Bogotá: Ediciones USTA.
- González, A. Autorregulación del aprendizaje, una difícil tarea. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 6, N°. 1, 2001
- El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). Poder Ejecutivo. Boletín. Recuperado el 14 de julio del 2020 de: <http://boletin.org.mx/Noticia/violencia-escolar-golpea-a-seis-de-cada-10-alumnos>
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz. Recuperado el 14 de julio del 2020 de: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1097/Pinz%C3%B3nYoliMayerly.pdf?sequence=2>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Recuperado el 14 de julio del 2020 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Reforma Educativa. (2016). *El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP. Recuperado el 16 de julio del 2020 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/198738/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado el 14 de julio del 2020 de: https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wpcontent/uploads/sites/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 2 Núm. 3, enero-julio 2023 ISSN: En trámite

DOI:10.56375/ve4.1-41

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2023

Fecha de publicación: 31 de enero de 2024

Cómo citar este artículo

López G. S. (2024). Sentimientos y emociones de un grupo de docentes ante una educación emergente remota. *VECTORES.educativos*, 4 (1), 54-63. DOI:10.56375/ve4.1-41

Sentimientos y emociones de un grupo de docentes ante una educación emergente remota.

Feelings and emotions of a group of teachers regarding emerging remote education.

Salvador López Garza
<https://orcid.org/0009-0001-7033-9734>
Secretaría de Educación Pública Nuevo León

Resumen

Este artículo explora el impacto emocional y cognitivo de la educación remota en docentes durante la pandemia de COVID-19. Tras la suspensión de clases presenciales en México, decretada por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas y la SEP, los docentes se enfrentaron a un abrupto cambio hacia la enseñanza a distancia sin directrices claras o apoyo técnico. La investigación, de enfoque cualitativo y descriptivo, se centró en seis docentes de diferentes niveles educativos. Mediante entrevistas profundas, analizadas con el software Atlas-Ti, se exploraron sus vivencias emocionales y cognitivas. Se observó una considerable angustia y sentimientos de impotencia debido a la falta de recursos tecnológicos y apoyo, tanto para ellos como para sus alumnos. Las emociones como la preocupación y la frustración estuvieron presentes, reflejando la brecha tecnológica y los desafíos de la enseñanza a distancia. La investigación destaca la importancia de las emociones en la práctica docente, citando a autores como Gardner y Goleman, y distingue entre emociones y sentimientos según Frijda y Damasio. Concluye que el bienestar emocional de los docentes es crucial para su desempeño y el aprendizaje de los alumnos, resaltando la necesidad de apoyo y reconocimiento hacia el profesorado en contextos desafiantes como la educación remota emergente.

Palabras clave: *confinamiento, pandemia, educación emergente remota, sentimientos, emoción*

Abstract

This article explores the emotional and cognitive impact of remote education on teachers during the COVID-19 pandemic. Following the suspension of face-to-face classes in Mexico, decreed by the National Council of Educational Authorities and SEP, teachers faced a sudden shift to distance teaching without clear guidelines or technical support. The research, with a qualitative and descriptive approach, focused on six teachers from different educational levels. Through in-depth interviews, analyzed with Atlas ti, their emotional and cognitive experiences were explored. Considerable distress and feelings of helplessness were observed due to the lack of technological resources and support, for both themselves and their students. Emotions such as concern and frustration were present, reflecting the technological gap and the challenges of distance teaching. The research highlights the importance of emotions in teaching practice, citing authors like Garner and Goleman, and distinguishes between emotions and feelings as per Frijda and Damasio. It concludes that the emotional well-being of teachers is crucial for their performance and student learning, emphasizing the need for support and recognition of the teaching staff in challenging contexts such as emergent remote education.

Keywords: *confinement, pandemic, remote emerging education, feelings, emotion.*

Introducción

El presente artículo se ubica en un terreno poco explorado pero crucial en el contexto educativo: la experiencia emocional y cognitiva de los docentes frente a la abrupta transición de la educación presencial a la modalidad emergente remota durante la pandemia de COVID-19. Esta investigación cualitativa, descriptiva, se enfoca en el testimonio de seis docentes de diferentes niveles educativos del municipio de Guadalupe, Nuevo León, México, quienes, a través de entrevistas profundas narran sus vivencias en este cambio sin precedentes.

Con el cierre de escuelas decretado por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas y la SEP (2020), los docentes se encontraron en un territorio desconocido y desafiante: una educación emergente remota sin directrices claras ni apoyo técnico. Este estudio se propone explorar y analizar cómo estas circunstancias inesperadas afectaron emocional y cognitivamente a los educadores, quienes se vieron obligados a adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza, mientras enfrentaban barreras tecnológicas y un entorno de incertidumbre y aislamiento.

Esta investigación va dirigida a reconocer y valorar el papel fundamental de las emociones y la cognición en la práctica docente, destacando cómo estas dimensiones influyen directamente en el desempeño del profesorado y, por ende, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A través del análisis de las experiencias narradas por los docentes, busca aportar una visión más integral sobre los retos y las respuestas emocionales frente a un escenario educativo transformado por la pandemia, subrayando la importancia de ofrecer apoyo y reconocimiento a los educadores en contextos tan desafiantes como la educación remota emergente o nuevas contingencias que lo aparten de su habitual forma de trabajo.

Pregunta de investigación:

¿Qué vivencias, sentimientos y emociones experimentó el docente ante la migración de un modelo educativo presencial a una educación emergente remota?

Objetivo:

Determinar las vivencias emocionales experimentadas por el docente ante la migración de un modelo educativo presencial a una educación emergente remota.

El docente se ha visto envuelto en una serie de cambios a lo largo de la historia, reformas educativas, programas gubernamentales, movimientos políticos, solo por nombrar algunos de ellos, pero nada comparable con lo experimentado entre marzo de 2020 a diciembre de 2022. La contingencia sanitaria, ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 que causa la enfermedad del Covid-19 obliga al "aislamiento social"; impactando directamente en el sector educativo.

El Consejo Nacional de Autoridades Educativas, en su sesión plenaria del 14 de marzo de 2020, recibió asesoría e información por parte de la Secretaría de Salud respecto al grado de propagación

de la COVID-19, y en el artículo segundo se estableció la suspensión de las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, aludiendo a las facultades de la SEP, en relación con las disposiciones para el establecimiento y modificación del calendario escolar, así como con la promoción y prestación de servicios educativos distintos de los que se establecen en las fracciones I y V del artículo 114 de la Ley General de Educación (LGE) Así, la SEP estableció la suspensión de clases por contingencia del COVID-19 a partir del lunes 23 de marzo, al viernes 17 de abril, con la idea de reanudar labores a partir del lunes 20 de abril, siempre y cuando se contara con las condiciones apropiadas para ello (GOB, 2020). sin embargo nadie imaginaba que este éxodo continuaría por mucho tiempo más, impactando en fuertemente en las relaciones interpersonales, la televisión nos mostraba escenas de aislamiento, cansancio, muerte y miedo, al grado que podías desconfiar de las personas más cercanas a tu círculo familiar, si por algún motivo tenías que salir a la calle, al regresar a casa, eras objeto de una sanitización minuciosa, la población se vio obligada a usar mascarilla y cubrebocas, o cualquier aditamento que protegiera del contagio, pero habría otro daño que poco a poco se fue manifestando, el deterioro social, y se vio reflejado en el comportamiento de las personas, después de tantos días de encierro, lastimando severamente las relaciones intra e interpersonales.

Jamás en la historia se produjo un cierre universal de instalaciones educativas presenciales como el sucedido, con motivo de la pandemia provocada por el COVID-19. Según datos de la UNESCO (2020), gobiernos de casi 200 países decretaron el cierre total o parcial de centros educativos. Y esa relación de países no paró de aumentar. Según la organización internacional, cerca de 1600 millones de niños, adolescentes y jóvenes se han visto afectados a nivel mundial por esta circunstancia, al igual que más de 60 millones de docentes abocados a un cambio radical y abrupto, (García, 2021).

En México y en muchas partes del mundo se instruyó a los docentes de todos los niveles escolares para que se dispusieran a impartir clases a distancia. Dicha instrucción se estableció en el acuerdo 02/03/20, presentado por el secretario de la SEP, Esteban Moctezuma Barragán, publicado el 16 de marzo de 2020, en el que se dio a conocer la suspensión de clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la SEP. Sin embargo, en el acuerdo presentado no se establecieron estrategias de atención para los alumnos, no se dieron recomendaciones puntuales, mucho menos un soporte técnico o metodológico por parte de la Secretaría para llevar a cabo la instrucción, el docente se sintió solo, tal es el sentir de uno de los sujetos que conforman esta investigación. Sujeto Y expresa, “Nadie te decía que hacer, solo me dijeron, continúa en tu casa con las clases, pero ¿cómo?, ¿con qué? era una desorganización total, porque ni siquiera mi directora sabía, yo le pregunte y me dijo sabemos lo mismo... nada”.

Los docentes en un momento de confusión fueron prácticamente expulsados de sus aulas, como una estrategia más del gobierno para detener los contagios, invitándolos a continuar con la educación desde casa, otro sujeto comentó, Sujeto Y2 “a mí me dijeron vas a dar clases en línea,

¿cómo? si ni computadora tengo, no sé cómo funciona eso, me sentí muy perdida, no sabía que tenía que hacer, soy una persona mayor que nunca he usado una computadora, ni siquiera tengo correo electrónico”

La incertidumbre en la que se desarrollaron los acontecimientos, creó un impacto en los docentes, se evidenció la brecha tecnológica que vivimos principalmente en nuestro estado, los docentes se vieron obligados a utilizar aquellas herramientas que estuvieran a su alcance, teléfonos celulares, computadoras, uso de internet, algunos de ellos aferrándose a las actividades presenciales, colocaban la guía de trabajos semanales en los portones de las escuelas favoreciendo la participación de aquellos alumnos que no contaban con los recursos tecnológicos para continuar con una educación a distancia, estos cambios crearon una alteración importante en los sentimientos y emociones de los docentes, Sujeto Y “ clases a distancia, mis alumnos ni teléfono tenían, o eran muchos en diferentes grados, (se le llenan los ojos de lágrimas, se le quiebra la voz, apenas tiene para comer) al respecto Medina, Chao, Garduño, Baptista, González, (2021) declaran, que las relaciones socioafectivas y la interacción docentes - alumnos se vieron afectadas por el confinamiento obligatorio y el aislamiento social por lo que en algunos casos se agudizaron problemáticas. Sujeto A (con la mirada clavada en el suelo...”esto es horrible, tengo alumnos que no se pueden conectar, no tienen con qué, no sé qué hacer, me siento impotente” (llora).

La importancia de valorar el trabajo del docente ante sus alumnos, analizar de qué manera afecto la educación a distancia o remota sus emociones y sentimientos, debido a que es sabido que el estado de ánimo de quien educa impacta directamente en la forma de enseñar y por consecuencia en la forma de aprender de sus alumnos tal como lo señala Badia (2014) “...difícilmente se podrá ayudar a los profesores a cambiar su docencia sin enfrentarse a las reacciones emocionales derivadas de sus valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza”, el mismo autor señala que un docente con alteraciones emocionales difícilmente puede organizar su trabajo.

Es de suma importancia señalar que el docente al enfrentarse a situaciones fuera de su control, como lo fue una educación a distancia, indudablemente alteró sus emociones y por lo tanto su cognición como lo señalan los postulados de Garner (1993), que las emociones y sentimientos son inherentes a la persona y se ve reflejado en su forma de actuar, puesto que las estructuras mentales funcionan por medio de dos canales afectivo y cognitivo, donde menciona que cognición y emociones van de la mano, por su parte Goleman (1996), menciona que la práctica pedagógica se desarrolla dentro de escenarios interactivos y que estos propician la aparición de sentimientos y emociones, justamente esto sucedió con los docentes menciona sujeto Y “yo veía sus caritas como ausentes, me sentía ridícula hablarle a la pantalla, me sentía mal... ver la reacción de los niños, fue algo horrible” , esto forma parte de ese sentir emocional y en esos momentos no cabe la menor duda que se encontraba alterada.

En una investigación realizada por Marchesi y Díaz (2009), señalan que el docente valora más el éxito y la interacción con sus alumnos que cualquier otra cosa, Sujeto A, “yo me sentía muy deprimida porque no sabía si mis estudiantes de secundaria estaban aprendiendo algo de lo que yo trataba de enseñar, hasta que un día una de ellos me dijo, ... esto que acabamos de ver esta en relación a lo que vimos la clase de ayer, verdad maestra, me sentí feliz, me dije, están entendiendo!” y la misma sujeto nos muestra como los sentimientos negativos también están presentes en la relación en una educación distancia, “me aterra ver a los alumnos a través de la pantalla, no sé qué están haciendo se les ve la cara pero algunos apagan su cámara.. ay no... son adolescentes y no se... prefiero no verlos” .Como conclusión, Marchesi y Díaz (2009) establecen que los maestros manejan más conductas afectivas, relacionadas con los sentimientos de los alumnos y los suyos propios, que los docentes que ya están en función y frente a grupo consideran que para ellos, es más importante el aprendizaje o desempeño académico.

Ortiz (2020) y García (2021), señalan que el docente se vio obligado a redefinirse al enfrentarse a un modelo educativo nuevo en todos los sentidos, lo que trajo consigo una serie vivencias de sentimientos y emociones tanto positivas como negativas, sin dejar de lado aquello que es inherente al mismo sujeto lo que hace que la educación sea matizada por un rol muy particular. Badía, Meneses y Monereo (2014) señalan la existencia de tres cuestiones que inquietan sobremanera al docente 1) Los motivos y razones para ejercer la enseñanza, todos sabemos que la docencia es una profesión que demanda un alto grado de motivación, apego emocional y compromiso 2) El conocimiento y valoración de sí mismo, Los afectos sobre esta cuestión tienen mucho que ver con las representaciones que el propio profesor tiene de sí mismo como docente (autoconcepto) y las valoraciones asociadas a dicha representación (autoestima) y 3) La percepción y valoración del ejercicio de la tarea de enseñar, que van dirigidas en dos sentidos en cuanto a la organización del aula y a los resultados ofrecidos. mencionaba la Sujeto B es muy complicado para uno como docente, esforzarte tanto, todo el día, no tienes horario, porque los padres te llaman a las 11 de la noche por que es a la hora que llegan del trabajo, te desgastas muchísimo, y no sabes si tu trabajo se ve reflejado en aprendizajes, eso te desmotiva”, es importante hacer mención de las diferencias existentes entre estos dos conceptos emoción y sentimiento.

Diferencia entre sentimiento y emoción

Para Frijda (2011), las emociones son fuerzas motivadoras que preparan para la acción, estas suceden a través de procesos biológicos, espontáneos, de los cuales las personas no tienen control, los sentimientos resultan de las interpretaciones que las personas realizan de sus propias emociones. Es decir, son conscientes de sus emociones y a partir de ello les es posible controlarlos. Esta distinción, entre sentimiento y emoción se considera ampliamente valiosa para el presente estudio, ya que han estado presentes en cada uno de los docentes que se han enfrentado a esta modalidad de educación remota emergente.

Damasio, (2014) señala qué los sentimientos son experiencias mentales de estados corporales, que surgen cuando el cerebro interpreta emociones y que a su vez estas son estados físicos que surgen como respuestas a los estímulos externos, por lo tanto, las emociones son respuestas complejas de corta duración a estímulos específicos. Las emociones son más físicas y biológicas en naturaleza, involucrando respuestas fisiológicas (como el aumento del ritmo cardíaco, la sudoración, etc.) y reacciones conductuales. Son más inmediatas y generalmente pueden ser identificadas claramente (como la alegría, el miedo, la ira, la sorpresa, etc.), y los sentimientos, es la interpretación subjetiva de tales emociones por eso es que son más duraderos, pero menos intensos que las emociones y están en clara relación con nuestras experiencias pasadas.

En resumen, las emociones son respuestas físicas y conductuales más inmediatas a los estímulos, mientras que los sentimientos son la interpretación personal y prolongada de estas emociones. Ambos juegan roles fundamentales en la experiencia humana y en la forma en que interpretamos y reaccionamos al mundo que nos rodea.

Para Bisquerra (2003), para entender el campo de las emociones es necesario citar los componentes de la emoción: componente neurofisiológico, comportamental (expresión emocional) y cognitivo (experiencia emocional). Las respuestas neurofisiológicas pueden ser sudor, alteraciones en la respiración, enrojecimiento facial entre otros, estas son complejas de controlar, por las personas y se manifiestan a través de conductas relacionadas a las expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal entre otros. Estas respuestas, permiten leer con mayor facilidad las emociones que experimentan las personas.

Continuando con Bisquerra (2003), los sentimientos, (siempre conscientes) además, son el componente cognitivo, es decir la “vivencia consciente de las emociones que entrelazan siempre un elemento subjetivo: la interpretación personal del sujeto sobre la situación que le hace emocionarse”, (citado en Esteve, 2009).

Respuesta emotiva del docente

Una de las primeras emociones o al menos la más frecuente entre los sujetos examinados en esta investigación, fue la angustia, Sujeto B “al principio, pensaba que esto iba a terminar pronto, veía a todos con mascarillas, cubrebocas y guantes y pensaba esto es una exageración, regresando de Semana Santa todo será igual...pero ni fue así... nos dijeron que teníamos que terminar el curso en línea” en definitiva esta emoción de angustia despertó en ellas el sentimiento protector, de ahí que surgiera la preocupación por los alumnos que no contaban con recursos tecnológicos este fue un problema muy sentido por el magisterio, era cuestión de ver los barandales de entrada de las escuelas repletos de hojas de rotafolio donde se podía leer: Tareas para la próxima semana, nombre de la maestra o maestro y los contenidos a desarrollar, otras como la Sujeto Y2 menciona “ yo copiaba todo la dosificación en una libreta, le tomaba fotos y se las mandaba a los alumnos o a los papás, mi sobrino me abrió un grupo de WhatsApp, así me comunicaba con ellos, pero había alumnos que por la situación

del hogar, no contaban con teléfonos suficientes, y entonces recurrían a los laboratorios en las bardas, y así funcionaron por un buen tiempo. Estas acciones por parte de los profesores señalan la impotencia que vivían, la angustia que experimentaban al invadir una modalidad educativa que, si bien no tiene nada de nueva, si lo era para ellos. Ducoing et al., (2020) menciona, que los docentes no son piezas de una maquinaria que hay que manejar, recomponer o rearmar, son los protagonistas del sistema educativo; por tanto, su voz debe ser escuchada y valorada como un requisito para promover su actuación personal y colectiva en determinadas escuelas y con determinados actores, en tiempos y espacios diferenciados. Al final de cuentas, son ellos quienes interpretan, significan y resignifican el currículo nacional, pero también quienes están en posibilidad de traducirlo en términos de rupturas, tradiciones, distorsiones, obstrucciones y, por supuesto, simulaciones (Cázales et al., 2020).

Metodología

Esta es una investigación cualitativa, descriptiva, la población es un grupo de docentes de educación primaria y secundaria del municipio de Guadalupe Nuevo León, cuatro docentes de primaria, uno de secundaria y uno de educación especial, con los cuales se utilizó la entrevista profunda como instrumento de recogida de información, también se utilizó el Atlas-Ti, que es un programa de análisis de datos para investigaciones cualitativas, la selección es no probabilística, esto es, a conveniencia del investigador.

Sujeto A: docente activo femenino de secundaria

Sujeto B: Docente activo femenino 2º primaria

Sujeto Y: docente activo femenino 5º primaria

Sujeto Y2: docente activo 4º primaria

Sujeto J: docente activo 1º primaria

Sujeto P: docente activo femenino Educación Especial.

El instrumento de recogida de información fue una entrevista profunda con cada uno de los sujetos, como esto se realizó en tiempos de pandemia y era imposible que pudieran hacerse reuniones en vivo, se grabaron cada una de las sesiones de entrevista, se les leyó el formato de consentimiento informado y se les preguntó si estaban de acuerdo con los términos, de igual manera, se les pidió autorización para las grabaciones con fines de apoyo a la investigación a lo cual los sujetos accedieron. Posteriormente se utilizó el Atlas-ti, un programa de análisis de datos para investigación cualitativa. Una de las categorías emergentes es justamente las vivencias emocionales del docente en una educación emergente remota.

Resultados

La entrevista profunda es un recurso muy eficaz, se puede interpretar todo lo que conforma esa reunión donde uno habla y el otro escucha, observa y pregunta, todo lo que surge en esa relación es material de interpretación, el acento de la voz, el lenguaje no verbal, la actitud ante la entrevista, la

forma de responder, gestos, silencios, posturas, todo es útil, por tal motivo fue aplicada en la presente investigación con la intención de rescatar la información que pudiera brindar una radiografía lo mas exacta posible a las condiciones emocionales de los sujetos participantes.

Después de analizar las respuestas de cada uno de los sujetos, se puede percibir como común denominador, los sentimientos de angustia e impotencia, los docentes experimentaron angustia significativa debido a la repentina transición a la educación en línea a una educación emergente remota, esta era desencadenada por la falta de información, pero sobre todo por el hecho de que no fueron tomados en cuenta en la toma de decisiones. La falta de capacitación para el uso adecuado de los recursos tecnológicos, así como la falta de apoyo, más el acercamiento institucional generó en ellas sentimientos de impotencia.

Un dato muy significativo es la capacidad empática que mostraron los sujetos entrevistados, cuando se les preguntaba respecto a los sentimientos que les despertaba la condición de sus alumnos, algunas llegaron al llanto al sentirse impedidas de poder ayudar más a sus alumnos, la brecha digital existente dejaba de manifiesto la desventaja notoria en cuanto a recursos tecnológicos por familia, muchos de ellos sin lo mínimo básico como un celular, otros acudían a plazas públicas para contar con el servicio de Internet, debido a que la familia no contaba con recursos económicos para poder solventarlo. Mostraban una notoria tristeza especialmente cuando se enfrentaban a la incapacidad de sus alumnos para acceder a las clases en línea.

Se evidenció que los desafíos de la enseñanza a distancia afectaron tanto el estado emocional como la cognición de los docentes, pero esto solo al inicio, ya que posteriormente y respondiendo a la educación con recursos propios pudieron establecer compromisos educativos, objetivos y metas, las cuales se pudieron cumplir al final del ciclo escolar.

Frente a la falta de recursos y guías claras, los docentes adoptaron diversas estrategias para seguir enseñando. Algunos utilizaron herramientas digitales como WhatsApp, salas de Facebook, Google, Meet o Zoom mientras otros recurrieron a métodos más tradicionales como la distribución de guías de trabajo en físico. Se favoreció el intercambio de ideas entre docentes lo que podemos considerar como trabajo colaborativo, si bien es cierto que no se instituyó como algo formal, existía una comunicación informal entre docentes.

Reacción ante el Éxito y la Interacción con los Alumnos. A pesar de las dificultades, los docentes valoraban profundamente los momentos de éxito y la interacción con sus alumnos. Los sentimientos positivos surgieron especialmente cuando percibían que sus alumnos entendían y se involucraban en las clases, a pesar de las barreras de la educación remota.

Uno de los principales reclamos de los docentes fue el horario de atención, la mayoría de ellos comenta que eran jornadas muy extenuantes, “no tengo vida” este era el sentir del común de los profesores, primero por la mañana veía escuela TV para posteriormente en la tarde ajustar las actividades con sus alumnos, y finalmente atender a los padres de familia que se conectaban por la noche, y volver a preparar material para el día siguiente. Los docentes se vieron obligados a redefinir

su rol y adaptarse a un modelo educativo completamente nuevo, lo que trajo consigo una gama de emociones tanto positivas como negativas.

Se puede concluir que la investigación reveló que la pandemia de COVID-19 y la subsiguiente educación remota tuvieron un impacto profundo y multifacético en los docentes, afectando sus emociones, cognición y métodos de enseñanza, así como la relaciones con los alumnos.

Referencias

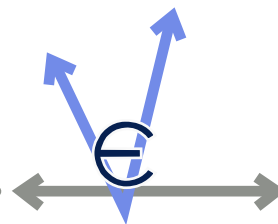
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). Enseñando a enseñar en la universidad (pp. 62-90). Octaedro/ICE-UB.
- Badia, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). University teachers' affective dimension about their teaching: An exploration through the semantic differential technique.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Cazales, Z. N., Granados, H. M. M., & Pérez, L. O. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 143–172.
- Ducoing, P. (Coord.) (2018). Educación básica y reforma educativa. <file:///C:/Users/Salvador%20L%C3%B3pez/Downloads/Dialnet-DucoingPCoord2018LaEducacionSecundariaEnElMundoEIM-7075527.pdf>
- Ducoing, P. (Coord.) (2018). Educación básica y reforma educativa. www.iisue.unam.mx/libros
- Esteve, J. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos: Fundación S. <http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/61.compemoc.pdf>
- Frijda, N. (2005). Emotion experience. *Cognition & Emotion*, 19(4), 473-497.
- García A, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), p.p. 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

- García A, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 24, núm. 1, 2021 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gardner, H. (1993). Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Ley general de Educación (2019). Artículo 114 fracción I y V <https://legislacion.scjn.gob.mx/buscador/paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=b/EcoMjefuFeB6DOaNOimNAiLjm93mu+WzCiBhOzJf8UxcNpsBomBJhu1dMHDdykokpSHxrWkosStXBD4YexYg==>
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2009). Las emociones y los valores del profesorado. Madrid: Fundación Santa María. <https://cupdf.com/document/las-emociones-y-los-valores-del-profesorado.html>
- Medina, L., Chao, C., Garduño, E., Baptista, P., González, M., Covarrubias, C., Rivera, M., Medina, L., Montes, L., Sánchez, L, y Ojeda, J. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicano: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. Revista Iberoamericana De Educación, 86(2), 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie862435>
- Ortiz, J. (23 de abril de 2020). Los docentes en la primera línea emocional de la pandemia. Universidad delRosario.<https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Salud/Los-docentes-en-la-primera-linea-emocional-de-la-p/>

VECTORES.educativos

Revista de Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 4 Núm. 1, enero-julio 2024 ISSN: En trámite

DOI:<https://doi.org/10.56375/ve4.1-42>

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 31 de enero de 2024

Cómo citar este artículo

Ramírez N. N. (2024). El aprendizaje basado en problemas en Formación Cívica y Ética de Educación Secundaria. *VECTORES.educativos*, 4 (1), 64-78. DOI:<https://doi.org/10.56375/ve4.1-42>



El aprendizaje basado en problemas en Formación Cívica y Ética de Educación Secundaria.

Problem-based learning in Civic and Ethics Training in Secondary Education.

Norma Noemy Ramírez Núñez
<https://orcid.org/0009-0003-8416-778X>
Secretaría de Educación Pública Nueva León

Resumen

El propósito de esta investigación fue identificar qué competencias desarrollan los alumnos al trabajar con el método aprendizaje basado en problemas. El enfoque que se utilizó es cualitativo de tipo exploratorio- descriptivo. La muestra del estudio es no probabilística por conveniencia y homogénea de 153 alumnos de Primero, Segundo y Tercer grado de una escuela secundaria pública del municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Se utilizó una encuesta diseñada en Google Forms que fue enviada vía electrónica y que se contestó a través de un link que fue proporcionado al momento de su aplicación. Esta encuesta recolectó la opinión de los alumnos con respecto a su experiencia académica en el uso del método del ABP en la disciplina de Formación Cívica y Ética, durante el primer trimestre de clases del ciclo escolar 2023-2024. Por los resultados obtenidos se concluye que el rol docente de guía, tutor o facilitador es determinante para que el alumno activo y constructor de su aprendizaje desarrolle competencias tales como: la identificación, el análisis y la resolución de problemas, la metacognición, el trabajo colaborativo, la creatividad, la investigación, la autodirección, el pensamiento crítico, la participación activa, la autonomía y la comunicación efectiva.

Palabras clave: *aprendizaje basado en problemas, competencias, docente, alumno.*

Abstract

The research purpose was to identify what competencies students develop when working with the Problem-Based Learning method (PBL method). The approach used was qualitative of exploratory-descriptive type. The study sample is non-probabilistic for convenience and homogenous from 153 students of first, second and third grade of a public middle school in the municipality of San Nicolás de los Garza, Nuevo León, Mexico. A survey designed in Google Forms was used. The survey was sent electronically and answered through a link that was provided at the time of its application. This survey collected the opinion of the students regarding their academic experience using the PBL method in the discipline of Civic and Ethics Education in the first trimester of the school year 2023-2024. Based on the results obtained, it's concluded that the role of the teacher as a guide, tutor or facilitator is decisive so that the active student and learning maker develop competencies such as: identification, analysis and problem solving, metacognition, collaborative work, creativity, research, self-direction, critical thinking, active participation, autonomy and effective communication.

Keywords: *problem-based learning, competencies, teacher, student.*

Introducción

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su objetivo 4 instruye a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” ONU (2015; párr.2). Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) atiende a este objetivo y se compromete a brindar calidad en la enseñanza dado el rezago encontrado en conocimientos, capacidades y habilidades de los alumnos en comunicación, matemáticas y ciencias. En este sentido, también sugiere el diseño, la construcción y la selección de diferentes metodologías sociocríticas para abordar cada uno de los cuatro campos formativos para auxiliar el aprendizaje de las y los alumnos, brindando principios orientadores a las maestras y los maestros para el desarrollo de la práctica docente, entre los que destaca para efectos de esta investigación, el siguiente:

Fomentar el aprendizaje colaborativo en tanto construcción colectiva de conocimientos que llevan a cabo personas a partir de distintas fuentes de información mediante estrategias de trabajo en equipo, reflexión, intercambio de opiniones, participación, articulación de ideas de manera oral y por escrito, retroalimentación, y que tiene en la mira construir nuevos significados y edificar un saber social plural, informado, responsable y ético, que se proyecta socialmente (p. 21)

Por ello, desde el Plan de Estudios vigente, la SEP (2023) promueve que la disciplina de Formación Cívica y Ética se atienda mediante el campo formativo de Ética, naturaleza y sociedades con la metodología didáctica del aprendizaje basado en problemas (ABP); pero en qué consiste esta metodología didáctica y cuáles son los beneficios para los alumnos al trabajar con ella.

Al respecto, Díaz (2006) señala el origen de este método en las primeras décadas del siglo XX con los estudios de John Dewey quien desde su filosofía y enfoque basado en la experiencia el alumno adquiere el conocimiento a partir de estar en continua actividad con una situación que sea de su interés y donde surge un problema que estimula su pensamiento para resolverlo. Posteriormente, este modelo instruccional fue puesto en práctica en las carreras de medicina y negocios; en esto, coincide Branda (2018) al mencionar que alrededor de 20 docentes que provenían de universidades de diversos lugares del mundo bajo el liderazgo de John Evans iniciaron un programa de aprendizaje de Medicina en la McMaster University en Canadá. Este grupo de maestros sabía que el proceso de enseñanza-aprendizaje ameritaba transformarse, pero, no estaba convencido cómo sería ese cambio; por ello, es James Anderson quien realmente introduce el concepto de problemas para el aprendizaje en la misma escuela y, posterior a él, vinieron otros profesionales que contribuyeron al éxito de esta metodología de trabajo.

El ABP se fundamenta en el constructivismo, porque el alumno construye su propio aprendizaje mediante la experimentación y la práctica, por lo que se aplica con buenos resultados en diferentes niveles educativos, ya que es un método grupal donde interactúan de forma multidireccional e integrada profesores o tutores en la búsqueda de problemas reales o simulados (Rodríguez, 2017). Con relación a esto, Bermúdez (2021) sostiene que esta estrategia metodológica se centra en el alumno quien a partir de su participación individual y colectiva construye sus aprendizajes mediante el descubrimiento y el estudio con la guía del tutor. Además, menciona que este método beneficia al alumno porque posibilita la mejora de sus habilidades, el fortalecimiento de sus capacidades, el adquirir conocimientos, conceptos y comprender el currículo escolar.

En este método los alumnos investigan una problemática de su contexto que no tiene una sola solución correcta (Villalobos, Ávila y Olivares, 2016); es decir, que cada equipo de trabajo puede aportar acciones distintas para solucionarla; de esta manera, según Valderrama y Castaño (2017) el aprendizaje es activo y significativo, porque permite solucionar problemas reales en torno a un tema específico. En este sentido, Rodríguez (2017), puntualiza que esta estrategia busca fortalecer el aprender a aprender y el aprender a pensar.

Por lo tanto, en esta metodología el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero cambia su rol de receptor pasivo a activo, se responsabiliza de su trabajo y es autónomo; de igual forma, el docente ya no es transmisor de conocimientos, sino que es guía, orientador o tutor que brinda apoyo y ayuda a los estudiantes, en la construcción del conocimiento (Villalobos, Ávila y Olivares, 2016; Valderrama y Castaño, 2017). Con relación a esto, Rodríguez (2017) sostiene que el ABP pertenece a las pedagogías activas con enfoque constructivista, porque se oponen al protagonismo expositivo o magistral del docente y ubican al centro del aprendizaje al alumno que descubre y construye el conocimiento mediante la investigación que le permite seleccionar y organizar la información para resolver los problemas que se le presentan.

Para la SEP (2023) este método es pertinente por tres razones: en primer lugar, porque permite resolver problemas partiendo de las necesidades del contexto real de los alumnos llevando el aprendizaje más allá del salón de clases; en segundo lugar, porque favorece la interrelación entre distintas disciplinas académicas lo que genera diferentes propuestas de solución y, en tercer lugar, porque desarrolla el pensamiento crítico, la solidaridad y la responsabilidad con la comunidad y la naturaleza. Esto coincide con lo que Rodríguez (2017) puntualiza con respecto a este método el cual describe como un proceso que se inicia presentando un problema relacionado con el contexto del estudiante, generando un conflicto a nivel cognitivo que se convierte en un reto que le interesa y motiva para dar posibles soluciones trabajando en equipo.

Considerando lo anterior, la SEP (2023) plantea que “el proceso de indagación, diseño y solución de problemas a través del ABP se desarrolla en seis momentos, por medio de proyectos educativos para los tres escenarios sociocognitivos “(p. 13), los cuales se presentan a continuación:

1) Presentemos: se inicia con una reflexión sobre el tema o problemática a tratar y el maestro

de una imagen o una lectura con preguntas generadoras que posibiliten ubicar la situación que se estudiará de acuerdo con el contexto real de los alumnos.

2) Recolectemos: se trata de explorar y recuperar lo que los alumnos ya conocen y lo que el grupo necesita aprender sobre el tema.

3) Formulemos el problema: en este momento se clarifica el problema a tratar, atendiendo a la inquietud y curiosidad de los estudiantes.

4) Organicemos la experiencia: se refiere a elaborar un plan de trabajo para el proceso de investigación que realizarán los involucrados considerando los objetivos de aprendizaje, los acuerdos tomados, los medios y recursos que utilizarán, el tiempo que destinarán para las actividades planteadas, así como nombrar responsables y otros actores que participarán en la posible solución a la problemática.

5) Vivamos la experiencia: es el proceso de búsqueda de información guiado por el maestro para comprender el problema y participar en transformarlo, a través de la discusión, los conocimientos con que se cuenta, lo que sabe la comunidad y las habilidades y actitudes que posibilitan el aprendizaje individual y grupal.

6) Resultados y análisis: en este momento, los alumnos guiados por su maestro reflexionan sobre el trabajo realizado: la investigación, presentación e impacto que tuvo el desarrollo de su proyecto a nivel grupal y en su comunidad escolar, dialogan sobre el trabajo colaborativo que llevaron a cabo, llegan a acuerdos para mejorar sus logros, discuten en asamblea acerca de los saberes y aprendizajes consolidados, buscan los medios para divulgar los resultados obtenidos y es probable que se identifiquen problemas nuevos.

Método y materiales

La investigación realizada fue cualitativa de diseño no experimental de tipo exploratorio-descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018) y recolectó la opinión de alumnos que estudian en el nivel de secundaria con respecto a su experiencia académica en el uso del método del ABP en la disciplina de Formación Cívica y Ética, durante el primer trimestre de clases del ciclo escolar 2023-2024; de manera específica esta investigación tuvo como propósito identificar qué competencias desarrollan los alumnos al trabajar con el método ABP.

Para este fin y tomando como referencia investigaciones recientes sobre el tema y los Planes y Programas de Estudio 2022 de la NEM (SEP, 2023), se elaboró una encuesta en Google Forms la cual fue enviada por WhatsApp y correo electrónico y se contestó a través de un link que fue proporcionado al momento de su aplicación. El envío de la encuesta fue sumamente cuidado, revisando con especial atención que los destinatarios tuvieran el perfil que se requería para el estudio.

Se utilizó un formulario en Google Forms porque ser una herramienta gratis, a través de internet, con la que se pudo recopilar información de forma ágil, fácil y eficiente, en la que solo se necesitó tener una cuenta de Google que es la misma con la que se accede a Gmail, además de que

asistente fueron muy amigables.

Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia y homogénea donde los sujetos participantes tienen un mismo perfil o características o bien comparten rasgos similares; todo esto debido a factores de tiempo, costo-efectividad en la investigación y la disponibilidad de los encuestados (Hernández y Mendoza, 2018). Se consideró que entre más voluntarios contestaran la encuesta se tendría mayor certeza y confiabilidad en los resultados. Por lo que se fijó el plazo de recepción de respuesta y, finalmente, se contó con la participación en este estudio de 153 (74,6 %) alumnos de un total de 205 que conforman la población escolar de una escuela secundaria pública del municipio de San Nicolás de los Garza, Nuevo León donde la investigadora labora actualmente.

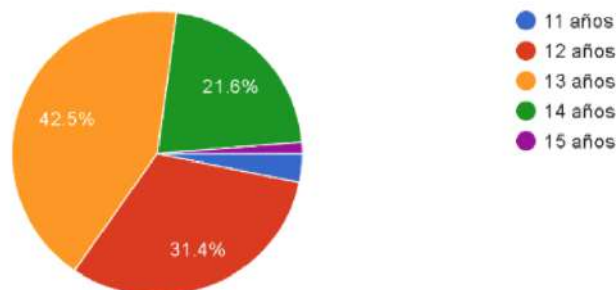
Resultados

Se entiende que la encuesta aplicada no es representativa de la comunidad educativa en general; sin embargo, esto no era el propósito, sino el conocer la opinión de los alumnos con respecto a su experiencia académica en el uso de la metodología didáctica del ABP en las clases de Formación Cívica y Ética que la investigadora y otros compañeros docentes les imparten, además de obtener conclusiones y orientar próximas acciones educativas al respecto. Por lo que se describen enseguida los resultados obtenidos en esta investigación.

Para conocer el perfil de los encuestados se les realizaron tres preguntas: ¿cuál es su edad?, ¿a qué sistema escolar pertenece la institución donde estudia actualmente? y ¿qué grado cursa actualmente? De los 153 alumnos encuestados se obtuvo una participación de 5 (3,43 %) estudiantes de 11 años, 48 (31,4 %) de 12 años, 65 (42,5 %) de 13 años, 33 (21,6 %) de 14 años y 2 (1,3 %) de 15 años. Con relación al sistema escolar el 100 % de los encuestados pertenecen al sistema oficial. Estos datos se muestran en la siguiente gráfica:

Figura 1

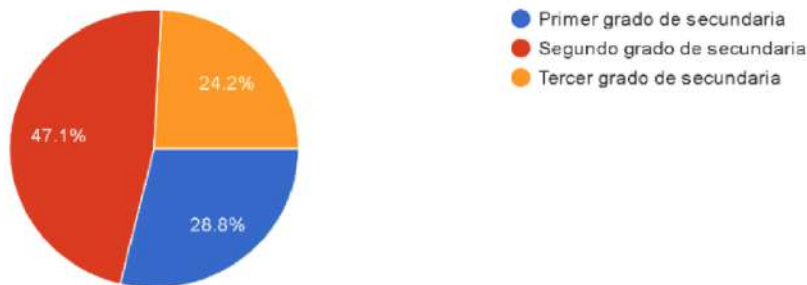
Edad de los alumnos



En cuanto al grado escolar que cursan actualmente, 44 (28,8 %) son de primer grado de secundaria, 72 (41,1 %) son de segundo y 37 (24,2 %) son de tercero; la diferencia en participación se debe a que la población escolar que cursa segundo grado es mayor que la primer y tercer grado. Enseguida se presenta la gráfica respectiva:

Figura 2

Grado escolar que cursan los participantes

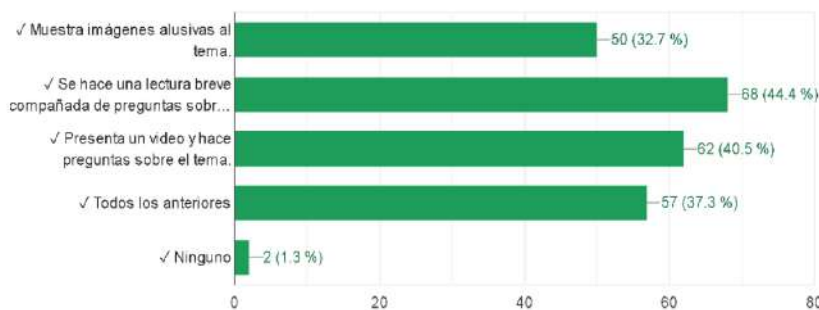


Considerando la fundamentación teórica de esta investigación y, sobre todo, lo que la SEP (2023), propone con respecto a que el trabajo por medio de proyectos educativos se desarrolle en seis momentos, las preguntas de la encuesta que se diseñó para efectos de esta investigación, fueron redactadas de tal forma que brindaran información sobre cómo se llevaron a cabo estos momentos de trabajo con esta metodología.

Con relación al primer momento, a los participantes se les cuestionó lo siguiente: ¿qué recursos utiliza su maestro(a) para que los alumnos identifiquen el tema que se va a tratar en la clase? Al respecto, 68 (44,4 %) de los encuestados dijeron que se hace una lectura breve acompañada de preguntas sobre el tema; 62 (40,5 %) alumnos señalaron que se presenta un video y se hacen preguntas sobre el tema; 50 (32,7 %) participantes mencionaron que se muestran imágenes alusivas al tema; 57(37,3 %) estudiantes expresaron que se utilizan todos los recursos que se citan anteriormente y solo 2 alumnos (1,3 %) compartieron que no se utiliza ninguno de estos recursos. Al respecto, se muestran estos datos en la gráfica siguiente.

Figura 3

Recursos que se utilizan para identificar el tema



De acuerdo con la información recabada se encuentra coincidencia en el trabajo realizado en el primero momento de esta metodología en la escuela donde se aplicó la encuesta y lo que propone la autoridad educativa a nivel nacional sobre las metodologías para desarrollar los proyectos educativos (SEP, 2023).

Para saber cómo se realiza el segundo momento de trabajo con este método y que corresponde a recolectar información sobre el tema a tratar, se les preguntó a los participantes ¿qué hace su maestro (a) para explorar y recuperar lo que los alumnos ya saben sobre el tema que se va a tratar y lo que necesitan aprender sobre el mismo? A lo que 144 (94,1 %) alumnos respondieron que su maestro(a) hace preguntas sobre el tema que se va a tratar en la clase y solo 9 (5,9 %) alumnos dijeron que al inicio de la clase el docente aplica un examen breve sobre el tema. En este sentido, la información recabada coincide con lo que puntualiza Rodríguez (2017) cuando menciona que este método posibilita el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje. A continuación, se muestran estos datos gráficamente.

Figura 4

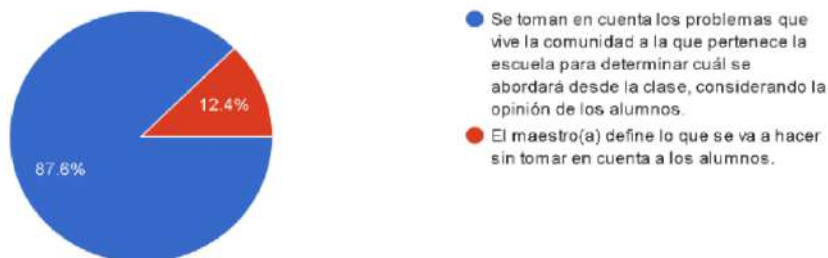
Recolección de información sobre el tema



En cuanto al tercer momento que se refiere a formular el problema, se hizo a los alumnos la siguiente pregunta: ¿cómo determinan con claridad el problema sobre el cual se trabajará? Con relación a esto, 134 (87,6 %) participantes mencionaron que se toman en cuenta los problemas que vive la comunidad a la que pertenece la escuela para determinar cuál se abordará desde la clase, considerando la opinión de los alumnos; mientras que 19 (12,4 %) estudiantes dijeron que el maestro define lo que se va a hacer sin tomar en cuenta a los alumnos. La información que se recupera con mayor participación, coincide con Bermúdez (2021) cuando menciona que las escuelas deben de atender necesidades o situaciones cotidianas y resolver problemas reales, usando métodos de aprendizaje para estos fines. Los datos recabados al respecto, se muestran en la gráfica siguiente:

Figura 5

Formulación del problema



Para organizar la experiencia de aprendizaje, que es el cuarto momento de esta metodología, se les preguntó a los encuestados: ¿cómo se organiza el grupo para saber que va a hacer cada uno de los alumnos durante el tema a tratar? En esta pregunta 131 (85,6 %) estudiantes contestaron que el maestro(a) y los alumnos en conjunto deciden el plan de trabajo que se llevará a cabo y solo 22 (14,4 %) participantes dijeron que cada equipo decide lo que va a realizar sin el apoyo del maestro(a); referente a esto, Díaz (2006) puntualiza que el ABP tiene un enfoque integrador que se basa en actividades que promueven la reflexión, la cooperación y la toma de decisiones, entre otras, las cuales se relacionan con problemas que son auténticos y significativos para el alumno ya que emanan de su contexto, por lo que se cree conveniente trabajar bajo la guía docente para lograr una organización eficaz del grupo. La información que se recabó en este aspecto se incluye en la gráfica siguiente:

Figura 6

Organización de la experiencia de aprendizaje

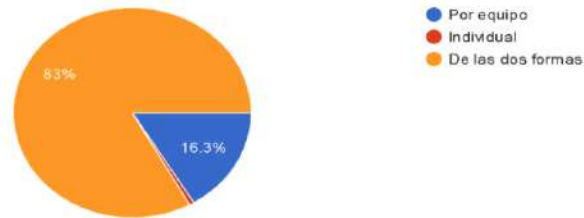


Para obtener información sobre el momento cinco que es vivir la experiencia de aprendizaje, se realizaron tres preguntas: la primera fue ¿cómo se organizan los alumnos para trabajar en el tema asignado? A lo que 127 (83,5 %) estudiantes mencionaron que se organizan por equipo y de forma individual, 25 (16,3%) expresaron que por equipo y solo un alumno (0,7 %) de la población encuestada dijo trabajar de forma individual.

Con relación a esto, Rodríguez (2017) puntualiza que cuando los alumnos trabajan en equipos pequeños (de cinco a ocho estudiantes), controlan dificultades que surgen entre ellos y crean la responsabilidad para lograr competencias, además de que se comprometen con su aprendizaje y el de sus pares. Enseguida se presenta la gráfica con la información recolectada al respecto

Figura 7

Vivir la experiencia de aprendizaje



Para obtener más información sobre lo que realiza en este momento de aprendizaje se les hizo una segunda pregunta: ¿cómo deciden las fuentes de información y los materiales que necesitan para investigar y abordar el tema? A este cuestionamiento 127 alumnos mencionaron que cada equipo decide la información y los materiales que necesita para abordar el tema y acuerda qué investigará cada uno de sus integrantes con la guía de su maestro(a) y solo 26 (17%) estudiantes señalaron que cada equipo decide la información y materiales que necesita y qué investigará cada uno sin la guía de su maestro(a). Esta información coincide con lo que la SEP (2023) sugiere con relación al trabajo que debe realizarse en este momento cuando puntualiza que el proceso de búsqueda de información ha de ser guiado por el maestro para que el alumno comprenda el problema y participe en transformarlo. Enseguida se muestra la gráfica con la información respectiva.

Figura 8

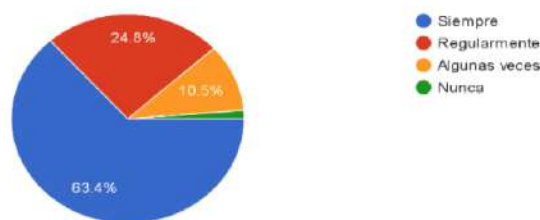
Fuentes de información y materiales



De igual manera, se obtuvo información de este momento de trabajo al hacerles una tercera pregunta: ¿el maestro(a) supervisa el trabajo de cada equipo, atendiendo a cada alumno en su trabajo grupal e individual? En esta cuestión 97 (63,4 %) estudiantes dijeron que siempre, 38 (24,8 %) señalaron que regularmente, 16 (10,5 %) mencionaron que algunas veces y solo 2 (1,3 %) opinaron que nunca. Esta información coincide con lo señalado por Villalobos, Ávila y Olivares (2016) con respecto a que el docente representa el apoyo y la ayuda necesaria para los alumnos, por lo que se cree pertinente que, supervisar el trabajo en tiempo y forma posibilita mejores resultados en los estudiantes. Los datos encontrados se grafican enseguida.

Figura 9

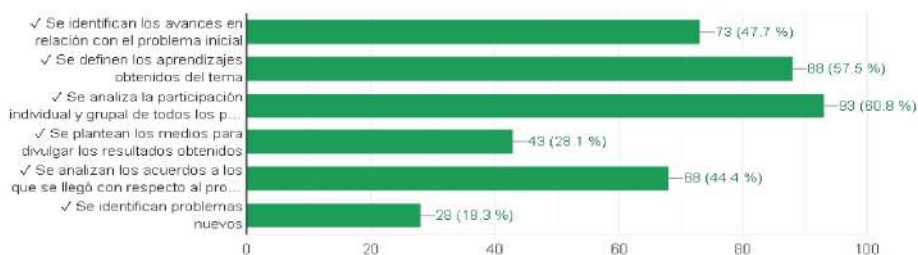
Supervisión docente



Con relación al momento seis: resultados y análisis, se les cuestionó lo siguiente: ¿qué hace el grupo guiado por su maestro(a) al terminar el tema? En esta pregunta 93 (60,8 %) alumnos contestaron que se analiza la participación individual y grupal, 88 (57,5 %) encuestados dijeron que se definen los aprendizajes obtenidos del tema, 73 (47.7 %) estudiantes indicaron que se identifican los avances en relación con el problema inicial, 68 (44,4 %) participantes expresaron se analizan los acuerdos a los que se llegó con respecto al problema, 43 (47,7 %) personas señalaron que se plantean los medios para divulgar los resultados obtenidos y solo 28 (18,3 %) opinan que se identifican problemas nuevos. Lo anterior tiene estricto apego a las recomendaciones de la SEP (2023) en las actividades a realizar posterior al tratamiento del tema. Los datos encontrados se identifican en la siguiente gráfica.

Figura 10

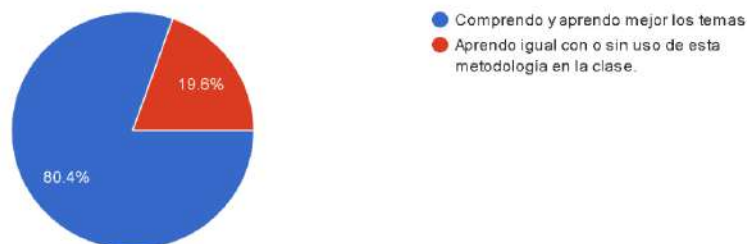
Acciones posteriores a terminar el tema



También fue importante identificar el impacto de este método en el rendimiento académico de los alumnos, por lo que se les preguntó ¿cómo ha sido su aprendizaje al utilizar esta metodología de trabajo? A lo que 123 (80,4 %) alumnos contestaron que comprenden y aprenden mejor los temas y 30 (19,6 %) personas expresaron que aprenden igual con o sin uso de esta metodología en la clase. Esta información coincide con los resultados de investigación encontrados por Guamán y Espinoza (2022) quienes sostienen que el ABP permite al estudiante obtener conocimientos a través de cada problema y descubrimiento, así como desarrollar capacidades, habilidades y actitudes, como resultado de la actividad del propio alumno en la investigación del tema lo que guía su proceso de aprendizaje. Al respecto, se presenta la gráfica siguiente que muestra los datos encontrados en la investigación que se

Figura 11

Rendimiento académico

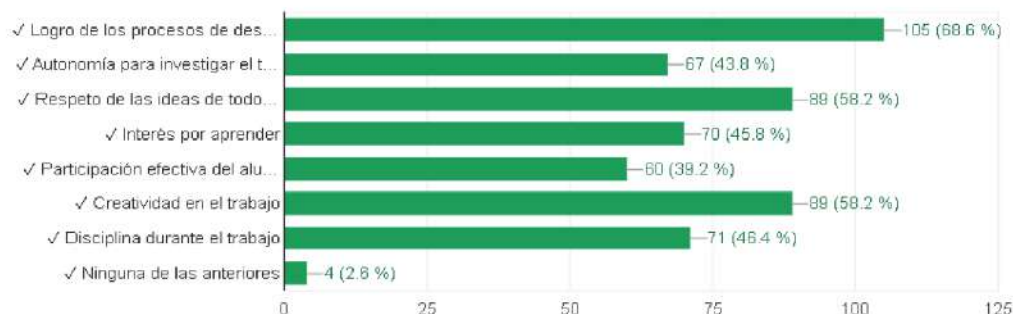


De igual manera, se estimó conveniente saber ¿qué situaciones se presentan al trabajar con esta metodología? En esta pregunta se les proporcionó a los participantes una serie de opciones de respuestas de las cuales podían elegir una o más de estas. Por ello, contestaron lo siguiente: 105 (68,6 %) dijeron que logran los procesos de desarrollo y aprendizaje; 89 (58,2 %) expresaron que se respetan las ideas de todos los participantes en la situación problemática; 89 (58,2 %) opinaron que hay creatividad en el trabajo; 71 (46,4 %) indicaron que hay disciplina durante la clase; 70 (45,8 %) expresaron que hay interés por aprender; 67 (43,8 %) mencionaron que hay autonomía para investigar el tema en diversas fuentes; 60 (39,2 %) señalaron que hay participación efectiva del alumno durante la clase y solo 4 (2,6 %) personas respondieron que ninguna de las anteriores.

En cuanto a lo anterior, se encuentra concordancia con Díaz (2006) cuando puntualiza que el ABP tiene un enfoque integrador que se basa en actividades de reflexión, pensamiento complejo, cooperación y toma de decisiones para la solución de problemas auténticos y significativos, del contexto real del estudiante; a esto se suman los beneficios de este método que comparten Villarroel, Brieba y Galdamés (2020) que son: desarrollar conocimiento flexible, integración y aplicación del saber, pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas, colaboración y trabajo en equipo,

Figura 12

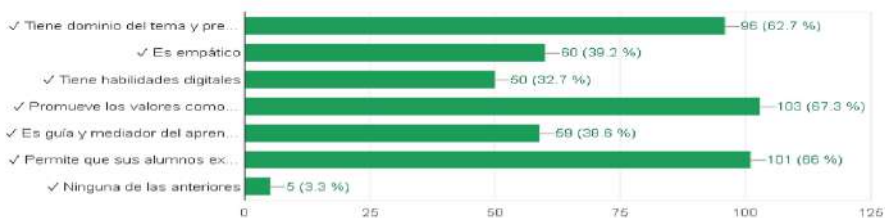
Logros del ABP



Conociendo la importancia del papel docente en esta metodología de trabajo se les solicitó a los estudiantes señalar qué opciones se aplican al rol que juega el maestro(a) de Formación Cívica y Ética en las clases. Con relación a esto, las respuestas de los participantes fueron las siguientes: 103 (67,3 %) dijeron que promueve los valores como respeto, responsabilidad y colaboración entre los alumnos; 101 (66 %) señalaron que permite que sus alumnos expresen y expongan su opinión sobre el tema; 96 (62,7 %) expresaron que tiene dominio del tema y prepara sus clases; 60 (39,2 %) dijeron que es una persona empática con sus alumnos; 59 (38,6 %); 50 (32,7 %) indicaron que tiene habilidades digitales y 5 (3,3 %) mencionan que ninguna de las anteriores. En la gráfica que se incluye enseguida se presentan estos datos.

Figura 13

Rol docente

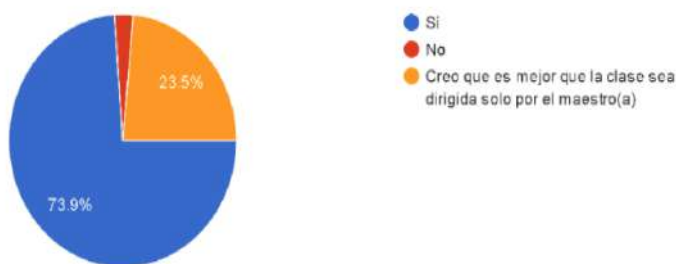


Con relación a lo anterior, Palta, Sigüenza y Pulla (2018: p. 2) mencionan que el rol del maestro en la aplicación de la metodología del ABP, consiste en que “el docente deje de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirse en tutor, asesor u orientador ante las inquietudes de sus estudiantes”.

Por último, se les preguntó a los participantes si les gusta trabajar con la metodología de ABP, a lo que 113 (73,9 %) señalaron que sí, 36 (23,5 %) creen que es mejor que la clase sea dirigida solo por el maestro(a) y 4 (2,6 %) dijeron que no les gusta trabajar con este método. Por lo tanto, son más los estudiantes que se interesan en este método de trabajo. Con relación a esta información se cree que esta metodología les facilita a los alumnos aprender de manera significativa ya que son ellos mismos los que construyen de manera activa el conocimiento, por lo que les agrada utilizar esta forma de trabajo en sus clases. Lo anterior se confirma con lo que sostienen Valderrama y Castaño (2017) cuando mencionan que los estudiantes muestran agrado ante esta estrategia de trabajo porque les permite investigar, desarrollar su pensamiento crítico, son autónomos y responsables en su aprendizaje. A continuación, se muestran la gráfica respectiva con los datos obtenidos al respecto.

Figura 14

Apreciación de los alumnos del ABP



Discusión

El impacto del método ABP en el desarrollo de competencias de los alumnos analizado en este estudio, se centró en la forma en que los estudiantes guiados por el docente resuelven problemas reales de su contexto escolar a través de seis momentos de trabajo que la SEP (2023) sugiere para el tratamiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje en la disciplina de Formación Cívica y Ética.

En los resultados obtenidos de esta investigación son determinantes el rol docente de guía y facilitador y el del alumno activo y constructor de su aprendizaje lo que permite a los estudiantes identificar el tema a tratar mediante la inferencia y la reflexión y, al maestro explorar y recuperar los saberes previos y las necesidades de aprendizaje; además, posibilita identificar los problemas que vive la comunidad a la que pertenece la escuela y determinar cuál se abordará en clase considerando la opinión de los alumnos; posterior a esto, se facilita la organización en equipos para decidir lo que cada alumno realizará durante el tema a tratar y se encomienda elaborar el plan de trabajo que llevarán a cabo; también, se promueve la colaboración para decidir la información y los materiales que necesitan para abordar el problema; finalmente, es factible analizar la participación individual y grupal, definir los aprendizajes obtenidos, identificar los avances, tomar acuerdos, difundir los resultados e identificar problemas nuevos.

Las acciones anteriores encuentran concordancia con las competencias identificadas por Rodríguez (2017) con relación a este método, que son: diagnosticar las necesidades de aprendizaje, identificar y buscar de recursos, diseñar un plan de trabajo, y autoevaluar el proceso, los logros y los nuevos desafíos de aprendizaje; por lo tanto, se cree pertinente seguir implementando este método ya que el impacto en el desarrollo de competencias de los alumnos es significativo porque expresan que comprenden y aprenden mejor los temas, logran los procesos de desarrollo y aprendizaje y se respetan sus ideas al participar en el análisis de la situación problemática, desarrollan su creatividad, hay disciplina e interés por aprender y autonomía para investigar el tema en diversas fuentes; por ello, su participación es efectiva durante la clase. Al respecto, Guamán y Espinoza (2022) puntualizan que este método al ubicar al alumno en el centro del aprendizaje, propicia la autonomía para aprender a través del trabajo colaborativo en grupos pequeños y la construcción del aprendizaje haciendo uso de la investigación y la responsabilidad en equipo e individual.

Considerando los hallazgos encontrados en esta investigación, es conveniente que el alcance para estudios futuros abarque a las otras escuelas de la zona escolar en la que se labora, aprovechando el apoyo y la gestión realizados por los directivos para conseguir mejoras educativas en las instituciones que dirigen, ya que en esta ocasión la aplicación estuvo limitada, por el tiempo, a solo a un centro educativo. De igual forma, se recomienda que los estudios futuros relacionados con la implementación del ABP, se realicen desde otra perspectiva de análisis, por ejemplo, identificar el impacto del pensamiento crítico y del trabajo colaborativo en el aprendizaje de los alumnos de la comunidad educativa donde se trabaja y de otros centros educativos. opinión de los alumnos; posterior a esto, se facilita la organización en equipos para decidir lo que cada alumno realizará durante el tema a tratar y se encomienda elaborar el plan de trabajo que llevarán a cabo; también, se promueve la colaboración para decidir la información y los materiales que necesitan para abordar el problema; finalmente, es factible analizar la participación individual y grupal, definir los aprendizajes obtenidos, identificar los avances, tomar acuerdos, difundir los resultados e identificar problemas nuevos.

REFERENCIAS

- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89.
<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1681>
- Branda, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos. En Sastre, G. (Ed.). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad*. Gedisa.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fJecCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=+aprendizaje+basado+en+problemas&ots=SVhjocogHd&sig=dnWze4v2YOMZAK6qYQRxUEIsQT4#v=onepage&q=aprendizaje%20basado%20en%20problemas&f=false>
- Díaz B., F. (2006). Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica. *Perfiles educativos*, 28 (111), pp.124-127.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100007&script=sci_arttext
- Guamán, V. y Espinoza, E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Scielo* 14(2)
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200124
- Hernández, R., Mendoza, Ch., (2018). *Metodología de la investigación científica. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Primera edición. McGraw Hill

- Palta, N., Sigüenza, J. y Pulla, J. (2018). El aprendizaje basado en problema como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza. *Revista Killkana Sociales*. 2 (2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6538365>
- Rodríguez, N. (2017). Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica, 2016 (tesis doctoral). Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo. pp. 225
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5338>
- Secretaría de Educación Pública, (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior. pp. 1-24
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2023). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf>
- UNESCO, (2015). ODS 4: Educación. Global Education Monitoring Report.
<https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Valderrama, M., Castaño, G. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. *Revista CUIDARTE*, 8 (3). pp. 1907-1918
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359552589018>
- Villalobos, V., Ávila, J., Olivares, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas en química y el pensamiento crítico en secundaria. *Scielo* 21 (69).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000200557&script=sci_arttext
- Villarroel, V., Brieba, J., Galdamés, A. (s.f). 8 consejos para implementar el aprendizaje basado en problemas (ABP). Universidad del Desarrollo
https://practicaspedagogicaspsicologia.udd.cl/files/2020/11/plantilla11_abp.pdf