

Otros títulos de Ediciones Normalismo Extraordinario:

29. Varios autores  
*Sinergias pedagógicas de la ENUFI*  
(Ensayo)

30. María Guadalupe Cardiel Cháidez y Erika Anay Rodríguez Valle  
*La comunidad de aprendizaje en el Normalismo: Una propuesta*  
(Propuesta didáctica)

31. Cynthia Zamora Pedraza, Santos Casimiro Castro y Víctor Mendoza Vigil  
(Coords.)  
*Amar/Ando/Saberes*  
(Antología literaria)

32. Víctor Ambrosio Espinoza Chávez (Coord.)  
*Ámbitos clave en la formación inicial docente: experiencias y retos*  
(Ensayo)

33. Alma del Consuelo Espinosa Zárate  
*La filosofía puesta en escena: una experiencia pedagógica*  
(Propuesta didáctica)

## María de los Milagros Cruz Ramos

El libro *Perspectivas sobre investigación educativa desde la formación inicial de docentes* refleja el esfuerzo conjunto de cinco pares de autores, quienes comparten trabajos de investigación realizados en jardines de niños y primarias al sur del estado de Veracruz. Cada capítulo representa la colaboración entre el estudiante o egresado y su asesor, durante el proceso de realización de una tesis de investigación como documento de titulación. Dado que las investigaciones fueron planteadas desde los intereses y necesidades de docentes a punto de concluir su formación inicial, cada estudio aporta una perspectiva sobre los retos actuales de la educación básica en la región.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



## Ma. de los Milagros Cruz Ramos Coordinadora

### Perspectivas sobre investigación educativa desde la formación inicial de docentes



Foto: Ma. de los Milagros Cruz Ramos



María de los Milagros Cruz Ramos es doctora en Sistemas y Ambientes Educativos (programa PNPC, BUAP). Actualmente se desempeña como docente en la Escuela Normal “Juan Enríquez”, en la ciudad de Tlacotalpan, Veracruz. Su experiencia de más de 14 años le ha permitido trabajar en distintos niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior. Es en este último nivel educativo ha tenido oportunidad de involucrarse en las modalidades híbrida y virtual, además de la presencial, como docente e investigadora. Sus principales áreas de interés son el uso de la tecnología con fines educativos y la formación de nuevos investigadores.





# Perspectivas sobre investigación educativa desde la formación inicial de docentes



María de los Milagros Cruz Ramos  
Coordinadora

Perspectivas sobre investigación educativa  
desde la formación inicial de docentes

Ediciones Normalismo Extraordinario

*Perspectivas sobre investigación educativa desde la formación inicial de docentes*

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 María de los Milagros Cruz Ramos (Coord.)

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN Volumen: 978-607-9064-43-3

ISBN Obra Completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores.



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**DGESuM**  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



**VERACRUZ**  
GOBIERNO  
DEL ESTADO



**SEV**  
Secretaría  
de Educación

**SEMSyS**  
Subsecretaría de Educación  
Media Superior y Superior

**DEN**  
Dirección de Educación  
Normal

Andrés Manuel López Obrador  
**Presidente de México**

Esteban Moctezuma Barragán  
**Secretario de Educación Pública**

Francisco Luciano Concheiro Bórquez  
**Subsecretario de Educación Superior**

Mario Alfonso Chávez Campos  
**Director General de Educación Superior  
para Profesionales de la Educación**

Édgar Omar Avilés Martínez  
**Director de Profesionalización Docente**

Cuitláhuac García Jiménez  
**Gobernador del Estado de Veracruz**

Zenyazen Roberto Escobar García  
**Secretario de Educación**

Jorge Miguel Uscanga Villalba  
**Subsecretario de Educación Media Superior y Superior**

María Cristina Lara Bada  
**Directora de Educación Normal**

José Manuel Rodríguez Romero  
**Director de la Escuela Normal “Juan Enríquez”**



# ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| Prólogo  | 11  |
| La comunicación en la lengua extranjera inglés en tercer grado de primaria<br><i>Francisco Xolo Barrientos y Claudia López Viveros</i>                               | 13  |
| Relación entre autoestima, rendimiento académico y relaciones sociales en preescolares<br><i>Beatriz Fernanda Hernández Gómez y María de los Milagros Cruz Ramos</i> | 47  |
| Dificultades en la enseñanza de Aritmética en docentes de escuela primaria<br><i>Mayleth del Carmen Andrade Chigil y Carlos Romero Aguilera</i>                      | 93  |
| Evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos<br><i>Katherine Heredia Delgado y María del Rosario Andrade Romero</i>                            | 149 |
| Influencia de los estilos de aprendizaje en la práctica de los docentes<br><i>Amayrani Rojas Chan y María del Rosario Andrade Romero</i>                             | 189 |
| Semblanza de los autores   | 227 |



## PRÓLOGO

En respuesta a la convocatoria nacional de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), denominada Ediciones Normalismo Extraordinario, el presente libro incorpora trabajos de investigación que se han llevado a cabo para fines de titulación en los últimos dos años en la Escuela Normal “Juan Enríquez” (ENJE). Así, este ejemplar es producto de la labor colaborativa entre profesores, egresados y estudiantes de la mencionada escuela normal, ubicada en la ciudad de Tlacotalpan, Veracruz. En su interés por compartir sus experiencias e investigaciones que han contribuido a mejorar su práctica docente, los autores de los cinco capítulos que conforman este libro han hecho un resumen de sus respectivas tesis.

Como se podrá observar, los reportes de investigación en este libro abordan, desde una perspectiva cualitativa, problemáticas propias de escuelas primarias y preescolares ubicadas en la región sur del estado de Veracruz, correspondientes al nivel educativo en el que se desempeñan o desempeñarán los autores. Cobijados bajo el mismo interés de identificar, desde la visión de los participantes mismos, los problemas, conocimientos, estrategias y habilidades de docentes de cuatro primarias y un jardín de niños en el estado de Veracruz, se utilizan técnicas de colecta de datos: entrevista, observación, test y revisión documental. Por lo tanto, los estudiantes-investigadores echan mano de instrumentos como guías de entrevista y de observación, diarios y test para recabar los datos que consideran pertinentes y relevantes a sus respectivos tópicos.

Ya sea en los temas de estilos de aprendizaje, evaluación o del aprendizaje de inglés y matemáticas, se contempla, como condición favorable común para la obtención de un adecuado rendimiento académico, el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. Por ello, en los cinco capítulos aquí incluidos, no solo se encuentra la descripción y la razón de la problemática o situación prevalente en el aula de educación básica, también sugerencias, derivadas del análisis crítico e informado, para su posible solución y mejoramiento. Estos temas en conjunto aportan una perspectiva actual sobre la investigación educativa desde la óptica de docentes a punto de culminar su formación inicial.

En este sentido, el libro que tiene en sus manos, en el que con miradas enfocadas a lo humano (cualitativo), más que a lo numérico (cuantitativo), se abordan problemáticas concernientes al ámbito de la educación básica, reuniendo investigaciones relativas a comunicación en inglés como lengua extranjera, autoestima y relaciones sociales, enseñanza de aritmética, evaluación formativa y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, se espera que este texto pueda ser de utilidad a estudiantes y docentes de escuelas normales, así como a todos aquellos involucrados en la formación integral de niños y adolescentes, que, de manera reflexiva y crítica, trabajan por una educación básica de calidad y para todos en nuestro país.

Luz Edith Herrera Díaz

# LA COMUNICACIÓN EN LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS EN TERCER GRADO DE PRIMARIA

*Francisco Xolo Barrientos*

*Claudia López Viveros*

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación se deriva del fortalecimiento de la competencia profesional: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, 2012, párr. 3), extraída del plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Se tuvo como objetivo describir las características que conforman la comunicación de la lengua extranjera, inglés, en alumnos de tercer grado de primaria, para lo cual un investigador se auxilió de instrumentos que ayudaron a recolectar la información necesaria para esta investigación. Este trabajo se basó en la investigación cualitativa, ya que se buscaba conocer la percepción de dichas características; la muestra la integró un grupo de 26 alumnos y un docente.

Durante el trabajo de campo, los datos fueron recolectados por medio de instrumentos de investigación, como la entrevista, la guía de observación y el diario de clases. Asimismo, se hizo investigación documental en diversos medios de información para responder algunas preguntas de investigación.

Después de la obtención y la triangulación de datos, los principales resultados obtenidos fueron el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, una visión fundamentada acerca de la importancia del inglés en México, así como el contraste entre las exigencias y expectativas de las políticas nacionales y la realidad de la enseñanza de la lengua extranjera en el país.

Por lo tanto, el trabajo de investigación cobra importancia y relevancia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso el inglés, misma que debe comenzar desde temprana edad y enfocarse en desarrollar habilidades lingüísticas productivas.

**Palabras clave:** inglés, lengua extranjera, primaria, comunicación, habilidad oral.

## **Introducción**

A lo largo de los años, México ha sufrido constantes transformaciones y cambios en los modelos educativos para mejorar la formación de las nuevas generaciones de alumnos, producto de las demandas sociales y globales cada vez más altas. Es por esto que, ahora más que nunca, se espera excelencia en la labor docente, y que se impartan materias fundamentales para el desarrollo social y cognitivo de los niños.

En México, el inglés es un requisito esencial de empleo en algunos campos laborales, ya que resulta ser determinante para el desempeño de ciertas actividades y para el crecimiento

profesional en general. Por esta razón, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tuvo la consigna de introducir las primeras clases de la lengua extranjera en algunos estados del país para, posteriormente, abarcar toda la república mexicana. Pero fue hasta el 2011 y 2017 cuando se crean las primeras políticas nacionales para la enseñanza del inglés, a través del Plan Nacional de Inglés de la Educación Básica (PNIEB) en 2011; y la Estrategia Nacional de Inglés, en 2017.

Sin embargo, todavía existe una escasez de maestros de este idioma en las escuelas de educación básica del país. En este sentido, el contexto urbano ha sido favorecido, hasta cierto punto, pues cuenta con un número considerable de docentes de esta materia, aunque aún insuficientes; mientras que el contexto rural ha sido marginado, al no contar con el mínimo de profesores con el perfil y las competencias adecuadas para enseñar el idioma a los alumnos. Aunado a este gran problema, se encuentra una falta de interés por el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés en clase.

Se tomaron como referencia las competencias profesionales extraídas del perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria, que establece la DGESEPE, seleccionando la que refiere a “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”, la cual se delimita en la subcompetencia “Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones” (SEP, 2012, párr. 3).

El presente trabajo de investigación es producto de las experiencias en las prácticas profesionales, brindando servicios a

nivel primaria en una escuela perteneciente al municipio de Amatlán, Veracruz, durante el ciclo escolar 2019-2020. Este trabajo tiene como objetivo identificar la importancia de la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de la habilidad oral de los niños de tercer grado de primaria, así como los factores que pueden influir en la enseñanza de la lengua extranjera inglés.

Este trabajo de investigación se divide en 5 secciones, los cuales se mencionan a continuación. La primera sección, Problema de investigación, abarca el surgimiento de la problemática que se presenta en la escuela de investigación, las preguntas y objetivos que guiarán este trabajo, así como una breve descripción del contexto en el que se realizó el trabajo. La segunda sección, Marco referencial, abarca los conceptos clave para la investigación, así como elementos normativos, legales e históricos relacionados con el tema del trabajo.

La tercera sección, Marco metodológico, describe el análisis cualitativo y los pasos para poder realizar el trabajo de investigación. En la cuarta sección, Resultados y análisis, se muestra la información recolectada durante la aplicación de los instrumentos mencionados en la tercera sección; se señala la triangulación de los datos obtenidos y se contrastan con la realidad. En este estudio, la triangulación fue relevante para interpretar la información que se recopiló acerca de la importancia del desarrollo de la comunicación del inglés en alumnos de tercer grado.

Asimismo, en la quinta sección, Conclusiones, se presenta la forma concreta en la que los resultados obtenidos dieron respuesta a los objetivos y las preguntas del presente trabajo, en relación con la competencia comunicativa de tercer grado de primaria, así como una argumentación y la contribución que esta investiga-

ción constituye para el desarrollo de las competencias profesionales. A modo de cierre, se brindan algunas recomendaciones y propuestas para docentes que pretendan realizar trabajos futuros en contextos o temas similares a los tratados en este documento.

## **I. Problema de investigación**

En la presente sección se aborda la problemática identificada que motivó a realizar la investigación, sus causas y efectos. De igual manera, se presentan las preguntas y objetivos formulados para guiar este proceso. Asimismo, en la argumentación se ven reflejados los juicios sobre el sentido, naturaleza e interés que sigue el trabajo de cara a los compromisos académicos adquiridos.

### **1.1 Problematización**

Las escuelas primarias públicas del país, específicamente del estado de Veracruz, con el paso del tiempo han implementado diversos programas que se especializan en la enseñanza de la lengua extranjera, los cuales no siempre llegaron a concluirse. Esto crea un problema en cuanto a la realización de estrategias didácticas pensadas para la enseñanza de calidad de la lengua extranjera, en este caso, el inglés. Una de las problemáticas que se presentan constantemente se relaciona con el desarrollo de las habilidades productivas, las cuales consisten en la habilidad de producción escrita y oral.

La producción oral es fundamental para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera bajo un enfoque de enseñanza comunicativa, pues propicia que los alumnos usen efectivamente el lenguaje como medio de interacción social (Maldonado y Juárez, 2008). Al hablar del aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela primaria, la competencia comunicativa es un aspecto primordial a desarrollar de acuerdo con el plan de estudios del 2011, que tiene como uno de sus objetivos desarrollar la habilidad oral, porque es una demanda primordial en el mundo actual. Para lograr dicho desarrollo, es importante reflexionar sobre las necesidades de los alumnos según su edad y el ciclo en el que se encuentran.

En las sesiones previas al inicio de la investigación, con apoyo del diario de clases, se observó que los alumnos han utilizado el inglés en su contexto escolar, debido a que es de su agrado experimentar y conocer nuevos temas. No obstante, al encontrarse en una comunidad rural, no pueden hacer mucho uso de los aprendizajes que obtienen del inglés, porque tanto los adultos de la comunidad como los mismos alumnos tienen poco o ningún conocimiento del idioma, limitando la interacción al aula.

## **1.2 Preguntas de investigación**

En relación con el panorama del gobierno y el real de las escuelas, se plantean las siguientes preguntas de investigación, que orientaron al trabajo según el orden de las ideas anteriormente mencionadas:

- ¿Cuál es la influencia del enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés en alumnos de tercer grado de primaria?
- ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en inglés en alumnos de tercer grado de primaria?
- ¿Cuáles son las estrategias apropiadas para trabajar el desarrollo de la habilidad oral?
- ¿Cuál es la importancia de la habilidad oral en inglés?
- ¿Cómo se trabajan las actividades de habilidad oral en inglés?

### **1.3 Objetivos de investigación**

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos de la presente investigación, que guiaron y dieron soporte en las distintas fases de la misma. Estos fueron diseñados según su viabilidad y posibilidad de logro.

#### **1.3.1 Objetivo General**

- Conocer cómo influye el enfoque comunicativo en las habilidades orales de los alumnos de tercer grado de primaria al utilizar el idioma inglés.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Describir el desarrollo de la comunicación en alumnos de tercer grado de primaria bajo el enfoque comunicativo.

- Mencionar cómo se trabaja la comunicación del inglés en alumnos de tercer grado.
- Identificar la importancia de la comunicación del inglés.
- Explicar cuáles son las estrategias apropiadas para trabajar la comunicación del inglés en alumnos de tercer grado de primaria, de acuerdo con el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

Uno de los grandes retos de la enseñanza de lenguas extranjeras es la implementación de diferentes estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma en cuestión. Dado que un nivel óptimo de competencia en el inglés no se logra comúnmente en las escuelas públicas, se requiere que los profesores implementen metodologías que favorezcan el uso o aplicación de las habilidades lingüísticas en el plano real. Además, es necesario que reflexionen sobre su quehacer y actualicen su práctica docente a través de una metodología que permita formar usuarios de la lengua que se desenvuelvan con naturalidad, interesados en continuar desarrollando sus habilidades en una lengua extranjera.

## **II. Marco referencial**

Este apartado se divide en cuatro subtemas, donde se explican los conceptos centrales; además, se describe, comprende, explica e interpreta el tema de estudio desde un punto de vista teórico, y se enlaza con datos o hechos significativos para descubrir las relaciones del tema con las teorías existentes. De igual forma, se encuentra el marco normativo, que consiste en las normas, cri-

terios, lineamientos y sistemas que sustentan el tema de estudio, los hechos históricos y su análisis retrospectivo desde el marco educativo. Por último, también se considera el marco legal en el que se encuentran las políticas nacionales relacionadas con el tema de la investigación.

## **2.1 El inglés**

El inglés es la lengua más difundida en el mundo. Es considerada la *lingua franca* (lengua franca), es decir, se trata de un idioma adoptado en muchos países de forma tácita, pues domina diferentes ámbitos en el mundo entero, siendo un idioma que actualmente todos deben aprender (UNESCO, 2009) para poder comunicarse en un mundo globalizado y multicultural.

Además, organismos nacionales, como la Secretaría de Educación Pública (SEP), reconocen la importancia de este idioma en todos los ámbitos, la cual “se ha convertido en la lengua de comunicación predominante en el mundo, no solo en el plano del turismo y los negocios, sino de la comunicación cultural y científica” (SEP, 2017, p. 165); por ello, existe la necesidad de incluir su enseñanza en los programas de estudio de educación básica.

## **2.2 Lengua extranjera**

El término lengua extranjera es comúnmente confundido con segunda lengua, o a veces es usado como su sinónimo. Sin embargo, la lengua extranjera es aquella ajena al país del hablante

y distinta de su lengua materna. Para determinar si una lengua es extranjera o segunda lengua, se debe analizar el contexto del hablante y del país donde reside (Uninpahu, 2017). La SEP (2017) considera que si la lengua en cuestión “se aprende en un país donde esta no es ni oficial ni originaria, se considera una lengua extranjera” (p.160).

Como afirma Manga (2008), el dominio de una lengua extranjera (a la cual nos referiremos como LE) o de otras, aparte de la lengua materna, trae consigo múltiples beneficios individuales y sociales a sus usuarios. Por ejemplo, potencializa la capacidad de comunicación, tanto intelectual como concreta, y la apreciación de otras culturas. Siguiendo al mismo autor, es importante considerar que para tener éxito en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera confluyen distintos factores que atañen al trabajo docente y características de los alumnos. Entre ellos, están los biológicos y psicológicos, como la edad y personalidad de los alumnos o del profesor; cognitivos, como los estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las habilidades lingüísticas de los alumnos; y afectivos, como la motivación.

### **2.3 Competencia comunicativa**

De acuerdo con el Marco Común de Referencia Europea (Council of Europe, 2001), el principal objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debería basarse en

La apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lin-

güísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (p. 129).

Por lo tanto, para que un alumno sea eficaz en los acontecimientos comunicativos, debe haber adquirido previamente las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas; la capacidad de poner en práctica estas competencias y poder desarrollar y utilizar las estrategias necesarias para ello (Council of Europe, 2001).

## **2.4 Enfoque comunicativo**

Es una construcción reciente, encuentra sus comienzos en los años 70 en Europa. Nace en oposición a otros métodos de enseñanza de lenguas, basados en el desarrollo de habilidades que no presuponían el uso productivo e interactivo de la lengua. Como su nombre lo indica, parte de la comunicación y sus funciones (Martin, 2009).

Este tipo de enfoque prioriza situaciones reales de comunicación, según las necesidades de los alumnos; a diferencia de los métodos previos de corte tradicional, en los que se enfatizaba el uso gramatical sobre todas las demás habilidades, a veces, suprimiéndolas. Esto no sugiere que la gramática sea descartada en este enfoque, sino que es subordinada al uso comunicativo y funcional de la lengua (Martin y Nevado, 2007).

## 2.5 Lineamientos normativos

De acuerdo con la Secretaría de Gobernación (SEGOB), el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación son los principales instrumentos que derogan los principios fundamentales para la educación de México, en el que se estipulan la educación para todo mexicano, quienes tienen derecho de recibir las mismas oportunidades para asistir a una escuela y realizar sus estudios, desde el nivel preescolar hasta el nivel medio superior y superior, promulgándose obligatoria (SEGOB, 2014).

De igual forma en el Acuerdo 592 por el que se ha establecido la articulación de la educación básica por parte de la SEP (2011), estipula que

El inglés como segunda lengua en primaria y secundaria, y alineado a partir de estándares nacionales e internacionales, dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social (p.40).

## 2.6 Lineamientos históricos

Dado que el inglés se considera la *lingua franca* por excelencia en la actualidad, por los motivos expresados con anterioridad, y la influencia lingüística que nuestro país recibe de los Estados

Unidos de América, por la ubicación geográfica y los distintos lazos políticos y económicos desarrollados a través de las décadas, en México, el aprendizaje de esta lengua es visto como sinónimo de éxito educativo y profesional.

De acuerdo con Reyes, Murrieta y Hernández (2011), el panorama de la enseñanza del inglés de manera obligatoria en México no ha sido muy alentador, pues pese a que desde 1926 se imparte en la educación secundaria, al 2011, únicamente existían 23 programas que la avalaban. Aunado a esto, a la fecha, se desconoce cuáles son las políticas lingüísticas nacionales e internacionales que sustentan dichos programas, y cuáles serán las implicaciones de su implementación a largo plazo (Reyes, Murrieta y Hernández, 2011).

A partir del 2009, con la progresiva creación del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB), se logró amalgamar una estrategia para fundamentar y apoyar la impartición del inglés en la educación primaria en nuestro país. Posteriormente, en el 2016 se implementó el Programa Nacional de Inglés para impartir esta lengua en todas las escuelas públicas.

## **2.7 Lineamientos legales: Estrategia Nacional de Inglés**

A partir de la reforma educativa que impulsó el expresidente Enrique Peña Nieto, México ha intentado construir una visión compartida de la educación que necesita el país. Después de múltiples consultas y numerosos foros con diversos sectores de la población, se hizo público el modelo educativo, que considera los pasos que debemos seguir todos, autoridades, maestros,

padres de familia, estudiantes y la sociedad en general, para consolidar ese proyecto.

Uno de los aspectos clave en dicha reforma es la enseñanza del inglés de manera obligatoria, como parte del currículo. Al respecto, la SEP (2017) aclara que la lengua materna es aquella que “se aprende en un país donde coexiste como oficial u originaria con otras lenguas” (p.160). Debido a esto, la lengua indígena no es desplazada ni mucho menos, sino igualada en importancia con el español. En consecuencia, la lengua extranjera es la lengua que se aprende “en un país donde no es ni oficial ni originaria” (SEP, 2017, p.160). Tal es el caso del inglés en nuestro contexto nacional.

La SEP (2017) ofrece una estadística en la que se observa que ciertas lenguas, como el español, son utilizadas por millones de habitantes en el mundo, así como el caso del inglés y la importancia que tiene en los diferentes sectores sociales de la población: “el acceso a una lengua de comunicación internacional constituye otra prioridad de la educación básica” (p.163).

### **III. Marco metodológico**

El presente documento es de corte cualitativo. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), las preguntas mostradas en la primera sección fueron planteadas y perfeccionadas en distintas etapas de la investigación, lo que permitió vislumbrar de manera más precisa el contenido y redireccionar aspectos pertinentes para su buen desarrollo.

La población que participó en la aplicación de los instru-

mentos de investigación es primordial. Hernández et al. (2014) definen la población como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con especificaciones” (p. 174). Esto se debe a que se buscan sujetos con criterios específicos para que brinden la información requerida, aunque no “sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Hernández et al., 2014, p. 384).

En esta investigación se contó con la participación de los alumnos del salón del tercer grado de primaria y la maestra de inglés, pertenecientes a una escuela de nivel primaria, ubicada en el municipio de Amatlán, Veracruz. El grupo cuenta con 26 alumnos (14 varones y 12 niñas) con edades que van desde los 8 hasta los 11 años. De igual forma, se incluyó a la maestra de lengua extranjera, debido a que ella dio sus perspectivas y opinión sobre el aprendizaje del habla en la materia de inglés.

Una vez elegido el tipo de investigación y la población, se realizó un ejercicio de reflexión en el que por cada pregunta y objetivo se analizaban las posibilidades de obtener la información necesaria, así como los instrumentos indicados para aplicar en el campo de trabajo. Posteriormente, se concentró esta información en una matriz de congruencia metodológica.

De acuerdo con Pedraza (2001), la matriz de congruencia es “un resumen de la investigación” (p. 314). En línea con lo planteado por este autor, la matriz de congruencia permite observar de manera general, breve y directa, la relación lógica entre los distintos componentes de la investigación, con el fin asegurar su congruencia y buen orden mediante la comparación de dichos elementos.

Los elementos de la matriz realizada para este trabajo involucran los siguientes aspectos: pregunta de investigación, objetivo, fuente de información, técnica o instrumento de investigación y la información a obtener. Cada pregunta conlleva a diferentes puntos de investigación y de recopilación de datos (Anexo 1). Una vez analizada dicha matriz, se procedió a la selección de los instrumentos, que fueron de utilidad para recopilar la información, entre ellos la entrevista, la guía de observación y el diario de clases.

Según Janesick (1998), las entrevistas permiten fijar conceptos e ideas, dicha labor es llevada a cabo por las partes involucradas: el entrevistador y el entrevistado. Para Hernández et al. (2014), “regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo ‘piloto’, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo” (p. 403).

Para la investigación cualitativa se necesita estar entrenado para observar, a diferencia de solo ver. En la construcción y uso de la guía de observación se tomaron en cuenta los propósitos esenciales de la observación, que, de acuerdo con Hernández et al. (2014, p. 399), son

1. Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan.
2. Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que sucedan al paso del tiempo y los patrones que desarrollan.
3. Identificar problemas sociales.

#### 4. Generar hipótesis para futuros estudios.

Respecto al diario de clases, en él se puede alcanzar la integración de dos estructuras metodológicas (cuantitativa y cualitativa), aparentemente difíciles de conciliar en la investigación, lo que permite ampliar nuestro conocimiento de la realidad educativa y enriquecer la comprensión de los fenómenos que acontecen en estos contextos educativos.

Por último, también se recurrió a la investigación documental. En la búsqueda sistemática de literatura, se siguió la metodología propuesta por Okoli y Schabram (2010), que consiste en ocho pasos divididos en cuatro etapas principales: planeación, selección, extracción y ejecución. En la primera etapa, como primer paso, se establece la revisión de la literatura de acuerdo con un límite de años de publicación establecidos; luego, se seleccionan las palabras clave, las cuales arrojarán resultados más precisos y concretos en cuanto a la literatura que se desea encontrar (Cruz-Ramos, González-Calleros y Herrera-Díaz, 2018).

La siguiente etapa es la selección, (Cruz-Ramos et al., 2018) consiste básicamente en dos pasos: la búsqueda de la literatura y una evaluación práctica de la misma. Después sigue el proceso de depuración, donde se descartan aquellos textos que no aporten lo que la investigación documental exige en concreto. Si es necesario, se vuelve a realizar otra búsqueda hasta obtener la información deseada.

En la tercera etapa se realiza una evaluación de calidad, en la que se analiza el nivel de detalle con el que cada investigación describe la información que se quiera obtener.

Como parte de este proceso, se irán descartando artículos que pueden carecer de información sobre el contexto de estudio o los instrumentos utilizados. Una vez que se seleccionan los textos, se procede al rescate de información.

Y como última etapa se encuentra la ejecución. Esta consiste en realizar la síntesis y el análisis de la información obtenida de los documentos seleccionados, a fin de reportarlos en las siguientes secciones del trabajo de investigación: resultados y conclusiones (Cruz-Ramos et al., 2018). Tanto los resultados como las conclusiones se apoyarán de la literatura recabada durante todo el proceso de la investigación documental. De esta manera, las conclusiones estarán fundamentadas para su veracidad.

Una vez seleccionados los instrumentos, que sirvieron para el trabajo de investigación, se procedió a la validación de los instrumentos, considerando la pertinencia de los mismos. En esta fase pueden detectarse, corregirse y evitar posibles errores. La validación de los instrumentos fue realizada por diversos especialistas del tema. Dentro de la Escuela Normal “Juan Enríquez”, se contó con el apoyo de profesores, quienes tuvieron la buena disposición de hacer una revisión detallada y observaciones de lo que podría mejorarse en la entrevista; en cuanto al guion de observación, se obtuvo el apoyo de catedráticos que trabajan en la Universidad Veracruzana (UV), especializados en el tema de lenguas extranjeras, los cuales realizaron una revisión detallada y comentarios para obtener mejores resultados.

Por último, se realizó el procesamiento y análisis de datos que tiene como objetivo organizar la información recabada

de los instrumentos aplicados, ya que la información obtenida es extensa y son necesarios referentes más concretos que muestren lo relevante. Hernández et al. (2014) recomiendan que los datos extensos sean codificados para una mejor clasificación y análisis.

## **IV. Resultados y análisis**

La presente sección se enfoca en visualizar los aspectos que se relacionan con el desarrollo de la habilidad oral en la lengua extranjera en niños de primaria. Para ello, se partió del problema y los objetivos de investigación, para encaminar el trabajo de campo, permitiendo posteriormente procesar la información obtenida y mostrar los resultados presentados, tomando el orden de las preguntas de investigación planteadas en la primera sección.

### **4.1 ¿Cuál es la influencia del enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés en alumnos de tercer grado de primaria?**

Bérard (1995) explica que el enfoque comunicativo se busca desarrollar las habilidades de la producción oral o escrita, según las necesidades de comunicación de los alumnos. Los materiales empleados en este enfoque tienden a ser reales, en cuanto que no han sido especialmente adaptados para los aprendices. De esta manera, los alumnos tienen contacto con la lengua viva.

Por otra parte, el docente, mediante estrategias comunicativas de aprendizaje, deberá organizar las clases de tal forma que se facilite la socialización, propicie un ambiente estimulante de enseñanza-aprendizaje, donde exista motivación y comunicación entre alumnos, y entre profesor y alumnos. El protagonista del aprendizaje siempre será el alumno.

Haciendo un contraste con los resultados que el diario de clases y las guías de observación arrojaron a la investigación (Anexo 2), los alumnos mostraron un resultado deficiente en la mayoría de ellos, debido a que, aunque en los contenidos se planteen casos o hechos relacionados con su contexto diario, no lograron procesar los aprendizajes. En algunos casos conocen el vocabulario, pero no saben emplearlo como se espera; además, el contexto rural en que se encuentran no ofrece oportunidades para poner en práctica los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, no se percibe un progreso en el desarrollo de sus habilidades comunicativas en lengua extranjera.

De los 26 alumnos del grupo, 16 lograron vincular los aprendizajes con vivencias pasadas. El uso de materiales adecuados para el aprendizaje de la lengua extranjera, así como los recursos tecnológicos con los que se cuentan actualmente, les brindaron mayores oportunidades de aprender. No obstante, hay que dejar en claro que este vínculo obtenido no es el que se espera para la edad y ciclo en el que se encuentran. Los otros 10 estudiantes carecieron de un vínculo con los aprendizajes, por lo que llega a ser complicado el trabajo docente no solamente de la habilidad oral, sino de las otras habilidades que se deben desarrollar durante el ciclo escolar.

## 4.2 ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en inglés en alumnos de tercer grado de primaria?

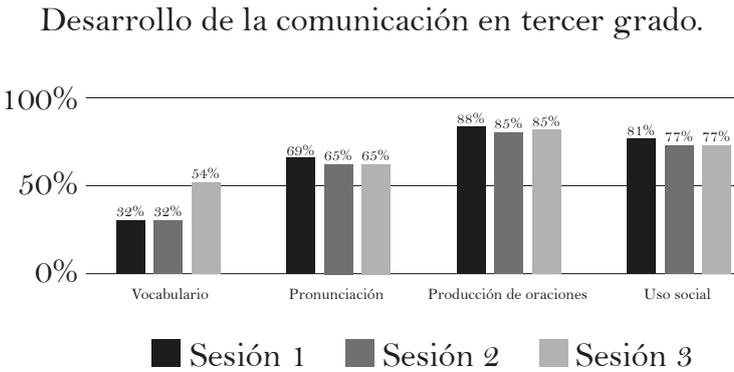
Para recabar esta información se realizó una guía de observación enfocada en arrojar resultados sobre el desempeño de los alumnos, en lo que respecta al desarrollo de la habilidad oral en la lengua extranjera. Para su creación, se tomaron en cuenta los propósitos planteados por la Estrategia Nacional de Inglés del 2017.

Una de las categorías de la guía de observación es el uso del vocabulario utilizado en la sesión de clases. El aprendizaje de vocabulario implica conocer su significado, emplearlo y pronunciarlo de manera correcta. Durante la primera clase, de los 26 alumnos del salón solo el 32% utilizó el vocabulario que se enseñó en la sesión; mientras que el 68% restante tuvo complicaciones para utilizarlo. En las siguientes sesiones se notó un ligero cambio en cuanto a la cantidad de alumnos que utilizan el vocabulario, aumentando un 22% más en comparación con la primera clase.

Asimismo, se observaron aspectos, como la pronunciación que tenían los alumnos al momento de entrar en interacción entre ellos y con la docente, en la que también se muestran variaciones mínimas. También se analizó la producción de oraciones con sujeto, verbo y predicado, en la que los alumnos demostraron un desarrollo excelente, debido a que conocen las reglas para crear una oración y, por lo tanto, son capaces de formarlas con ejemplos de su contexto diario. Cabe mencionar que no se analizó la producción escrita y se desconocen las habilidades de los alumnos en lo que respecta a la estructuración de oraciones escritas.

Por último, se analizó el uso social que tienen los alumnos con la producción de las oraciones, obteniendo porcentajes altos. A continuación, se muestra una gráfica con los resultados obtenidos en las tres sesiones observadas (Figura 1).

Figura 1. Resultados de las observaciones de las sesiones de lengua extranjera inglés en un grupo de tercer grado de primaria.



Fuente: Francisco Xolo

### 4.3 ¿Cuáles son las estrategias apropiadas para el desarrollo de la habilidad oral?

De acuerdo con la entrevista realizada a la docente a cargo de la materia, las estrategias lúdicas fueron las indicadas para trabajar con los alumnos, debido a la edad y etapa de desarrollo de las habilidades del idioma inglés en la que se encuentran. Los juegos y los videos interactivos son en la actualidad las estrategias más utilizadas para trabajar con alumnos de este nivel escolar.

Ortega y Madrid (2009) proponen una serie de estrategias útiles para mejorar la fluidez en la producción oral del alumno. Dichas actividades, en su mayoría, son lúdicas, para que los alumnos se sientan más cómodos a la hora de expresarse de manera oral. Algunos ejemplos que se proponen son los siguientes:

- **Práctica oral:** sirve para propiciar una respuesta en el alumno, presuponiendo una comprensión previa de la información solicitada.
- **Memorización de diálogos:** contribuye a que el alumno se familiarice con diversas formas discursivas y su organización gramatical.
- **Juegos orales:** es la variante lúdica de la mencionada práctica oral; usualmente se complementa con variados tipos de recursos visuales.
- **Simulaciones y representaciones:** se utilizan para dotar de mayor realidad contextual a la práctica oral; los alumnos actúan roles en contextos determinados.

#### **4.4 ¿Cuál es la importancia de la habilidad oral en inglés?**

En México, la SEP es quien se ha encargado de dar importancia a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El modelo educativo de México (SEP, 2017) menciona que el aprendizaje de una lengua extranjera es parte de las competencias para la vida. Sin embargo, Ramírez, Pamplón y Cota (2009) han notado que los programas de enseñanza del inglés

no responden a ninguna política lingüística bien fundamentada, pues estos se encuentran desarticulados y su implementación no se encuentra bien establecida. A la fecha, en México, la enseñanza del inglés es obligatoria en nivel básico desde el 2009. Paulatinamente se han visto algunos otros progresos, pero aún hace falta mucho por lograr.

De acuerdo con Ramírez, Pérez y Lara (2017), los programas de estudio vigentes tienen como objetivo consolidar en los alumnos el nivel B1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, al término del tercer año de secundaria. No obstante, si los alumnos no poseen un aprendizaje previo que respalde esta meta propuesta, no se llegará a los resultados esperados. Hoy en día, según Mendoza (2015), “no existe un instrumento de evaluación oficial que permita conocer el resultado nacional del PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica)” (p. 127).

#### **4.5 ¿Cómo se trabajan las actividades de habilidad oral en inglés?**

A través de la entrevista realizada a la docente de lengua extranjera inglés, se puede decir que el trabajar la expresión oral en inglés se lleva a cabo con juegos lúdicos, los cuales no solamente animan al alumno a trabajar, también los ayuda a generar confianza. Asimismo, con los ejercicios de repetición que se aplicaron en las sesiones, se muestra que los alumnos pueden trabajar de una mejor manera al repetir lo que escuchan en algún lugar de su contexto o, incluso, de una clase de inglés en la que hayan aprendido vocabulario nuevo.

Mercau (2009) hace un énfasis al trabajo docente en el que explica un panorama de la realización de las actividades de la enseñanza de la lengua extranjera: “el maestro a cargo de un grupo suele desarrollar el programa de enseñanza a partir del libro, intentando cubrir en sus clases la totalidad del material” (p.45). Actualmente, en México existen opciones muy limitadas para que los docentes interesados en enseñar inglés se preparen profesionalmente para llevar a cabo las actividades. Los cursos escolares de inglés carecen de un programa de enseñanza diseñado por expertos, por lo que el maestro a cargo tiende a improvisar sus clases y, en muchos casos, los contenidos temáticos a enseñar son seleccionados según un índice elegido arbitrariamente por la escuela.

## **Conclusiones**

En el presente trabajo se buscó dar respuesta a las preguntas de investigación, mismas que se enfocaron en indagar el cómo desarrollar la habilidad oral centrada en alumnos de tercer grado de primaria, así como adentrarse un poco al panorama actual del país en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera, contrastando las políticas que respaldan la importancia de su enseñanza y la realidad que se vive en las aulas.

Es posible afirmar que se cumplieron los objetivos de la investigación, ya que se mostró realmente el panorama del aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Además, se comprobó que el enfoque comunicativo es importante para la enseñanza de la comunicación en una lengua extranjera; sin

embargo, existen factores que influyen negativamente en la adquisición del conocimiento, sobre todo en un contexto en donde no existe familiarización o contacto con esta lengua extranjera.

Por otra parte, se indagó en la manera en la que se llevan a cabo las actividades de enseñanza de este idioma. En general, en la implementación de estas se debe ser selectivo y cuidadoso con los contenidos y diseño de actividades. El docente debe asegurarse de que se tracen y cumplan con los objetivos planteados, para que el aprendizaje impacte y sea de utilidad cuando los alumnos necesiten aplicar sus conocimientos.

Asimismo, se investigó que algunas de las estrategias más apropiadas para la enseñanza de la comunicación de la lengua extranjera se ven en su mayoría compaginadas con las actividades lúdicas, las cuales no solo son de agrado para el alumno, sino que toman diferentes puntos del contexto en el que este se desenvuelve, beneficiando el acercamiento y familiarización del alumno con el idioma. Conjuntamente, los resultados obtenidos en la presente investigación indican que las actividades lúdicas satisfacen algunos de los ejes centrales del enfoque comunicativo, como la interacción social y uso del lenguaje de manera oral.

En cuanto a la importancia que se le ha dado al inglés en el país, podemos encontrar un panorama desalentador, ya que, aunque se han contado con dos políticas que regían la enseñanza del inglés, estas no se llevaron a cabo como se debía, provocando una desarticulación de los objetivos que ambos planes esperaban para cada ciclo de la educación básica. La realidad de las escuelas públicas en el país denota que muchas necesitan

contratar a un maestro particular, debido a la falta de personal especializado en el tema. Las carencias en las condiciones de aprendizaje no permiten que los alumnos se desenvuelvan de la manera idónea, no se cuentan con los materiales indicados para la enseñanza, etc. Estas condiciones representan un obstáculo para el desarrollo del aprendizaje, por lo que los alumnos no logran un avance de nivel en las competencias del idioma, mismas que la SEP ha planteado con apoyo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001).

Dentro de las limitaciones encontradas durante el trabajo de investigación, destaca la falta de tiempo para la aplicación de los instrumentos, en particular de la guía de observación, que no fue aplicada en la totalidad de las sesiones; además, los contenidos de clase no siempre se relacionaron con el tema de la investigación. Igualmente, hubo dificultades para que la docente a cargo de la materia de lengua extranjera contestara a la entrevista, pues debía atender a todos los grados escolares, y al término de la jornada escolar laboraba en otra institución de la comunidad.

A lo largo de este trabajo, el investigador principal mejoró las competencias del perfil de egreso propias de la Licenciatura en Educación Primaria. Tomando en cuenta la competencia seleccionada, “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando interés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, 2012, párr. 3), es posible afirmar que esta investigación ha coadyuvado en el desarrollo de habilidades relacionadas con la selección de artículos y lecturas que brindan información fundamentada para tener

un panorama más cercano a lo que se quiere descubrir; en este caso, en relación con el desarrollo de una habilidad productiva en una lengua extranjera. La selección de este tema constituyó una oportunidad de conocer a detalle los resultados de diferentes investigaciones que se enfocaron en la manera concreta de adquirir la habilidad, en contextos, situaciones de clase y con resultados diferentes, tanto positivos como negativos.

Tomando en cuenta las vivencias de la docente de inglés a cargo del grupo estudiado, en relación con el desarrollo de sus sesiones, los futuros trabajos de investigación deben enfocarse en las diferencias contextuales que favorecen o desfavorecen la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, debido a que México es un país en el que no se encuentra una estabilidad económica y social, las condiciones y oportunidades de aprendizaje de una lengua extranjera varían. Por otra parte, dado el panorama actual en este tema, se vuelve necesaria una investigación más profunda sobre las políticas nacionales que regulan o promocionan la enseñanza de la lengua extranjera, así como sus ventajas y desventajas.

Retomando algunos puntos clave de Mercau (2009), México necesita crear un programa de estudio en el que se tomen en cuenta los siguientes puntos, con el fin de propiciar una adecuada enseñanza del inglés como lengua extranjera:

- Un programa de enseñanza flexible que se centre en los niños de determinada edad.
- Personal docente capacitado para la enseñanza de la lengua extranjera.

- Material didáctico de apoyo para el desarrollo del programa de lengua extranjera.

En la actualidad, esto supone un reto difícil. Como se ha visto, política tras política no ha dado resultados positivos en la enseñanza del inglés, no existen estadísticas nacionales que comprueben el nivel en el que pueden encontrarse alumnos de determinado grado escolar, son pocos los docentes que se especializan en lengua extranjera, por lo tanto, la cobertura a nivel nacional es mínima.

Entonces, resulta imperante cuestionarse si de verdad es correcto dejar pasar por alto la importancia innegable del dominio del inglés en la mayoría de los campos laborales, desde trabajos primarios, industrias, comercios, grandes empresas. Todos exigen cada vez estándares más altos de dominio de las competencias productivas del idioma, y la educación en México no está haciendo lo necesario para alcanzar esas demandas. La SEP no debe dejar transcurrir más tiempo sin un plan de enseñanza del inglés más consistente.

## REFERENCIAS

- Bérard, E. (1995). *La grammaire, encore... et l'approche communicative*. París: ELA.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. U. K.: Press Syndicate of the University of Cambridge.

- Cruz-Ramos M., González-Calleros J., y Herrera-Díaz L. (2018). Desarrollo de Habilidades de Comunicación en Cursos de Inglés en línea: Una aproximación desde el estado del conocimiento. En M. Prieto-Méndez, S. Pech-Campos, y A. Francesa-Alfaro (Eds.). *Tecnologías y aprendizaje; Investigación y Práctica* (pp.175-184). Ciudad Real: CIATA.org-UCLM.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/INTERAMERICANA.
- Janesick, V. J. (1998). The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry* (pp.35-85). EUA: Thousand Oaks, Sage.
- Maldonado, E., y Juárez, J. (2008). El papel de las lenguas extranjeras en el desarrollo de la interculturalidad. En *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas*. México: Universidad de Quintana Roo.
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (l2) lengua extranjera (le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (16). Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, (5), 54-70. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/152462138.pdf>
- Martín M. A., y Nevado C. (2007). En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 2, 61-75.
- Mendoza G. M. (2015). Políticas educativas públicas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6(8), 123-135. Recuperado de <http://dialnet>.

unirioja.net/servlet/articulo?codigo=6556660

- Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana del inglés. *Casa del Tiempo*, 2(24), 43-46. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/pt/revista/casa-del-tiempo/articulo/la-ensenanza-escolar-temprana-del-ingles>
- Okoli, C., y Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-50.
- Ortega, J. L. y Madrid, D. (2009). ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés? *Porta Linguarum*, (12), 183-204. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3016442>
- Pedraza, O. (2001). La matriz de congruencia: Una herramienta para realizar investigaciones sociales. *Economía y Sociedad*, 6(10), 311-316. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5900518>
- Ramírez J., Pamplón E., y Cota, S. (2009). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1321>
- Ramírez, L., Pérez, C., y Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Cooperación*, (12), 15-20. Recuperado de <https://revistade-cooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Reyes, M., Murrieta, G., y Hernández, M. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197. Recuperado de <https://bit.ly/30ELOBL>
- Secretaría de Gobernación. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2ZSnLQF>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Perfil de Egreso de la Educación Normal*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2E8btLD>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Lengua Extranjera. Inglés*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2WmQaN7>

UNESCO. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris: Autor.

UNINPAHU. (2017). *Política de Idiomas*. Recuperado de [https://www.uninpahu.edu.co/wp-content/uploads/2017/11/politica\\_idiomas.pdf](https://www.uninpahu.edu.co/wp-content/uploads/2017/11/politica_idiomas.pdf)

## Anexo 1. Matriz de congruencia

| Pregunta de investigación   | Objetivo   | Fuente de información  | Técnica o instrumento                         | Información a obtener   |
|---|--|--|---|---|
| ¿Cuál es la influencia del enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés en alumnos de tercer grado de primaria? | Conocer cómo influye el enfoque comunicativo en el rendimiento académico en inglés y las habilidades del aprendizaje de los alumnos de tercer grado de primaria. | -Investigaciones<br>-Internet<br>-Libros de divulgación científica<br>-Artículos | Investigación documental.                     | Panorama real sobre el enfoque comunicativo en las aulas de clase.  |
| ¿Cómo se desarrolla la habilidad oral en inglés en alumnos de tercer grado de primaria?                                       | Describir el desarrollo de la habilidad oral en alumnos de tercer grado de primaria.   | -Investigaciones<br>-Artículos   | Investigación documental.<br><br>Observación. | Un plan en el que se establezcan los objetivos de las actividades puestas.  |
| ¿Cuáles son las estrategias apropiadas para trabajar el desarrollo de la habilidad oral?                                      | Mencionar como se trabajan las actividades de habilidad oral en inglés.  | -Investigaciones<br>-Artículos   | Investigación documental.<br><br>Entrevistas. | Opiniones de docente frente a grupo y literatura que confirme las estrategias apropiadas.   |
| ¿Cuál es la importancia de la habilidad oral en inglés?   | Identificar la importancia de la habilidad oral en inglés.   | -Programas de estudio de México<br>-Investigaciones                              | Investigación documental.<br><br>Entrevistas. | La importancia del inglés en México.  |
| ¿Cómo se pueden trabajar las actividades de habilidad oral en inglés?   | Explicar cuáles son las estrategias apropiadas para trabajar el desarrollo de la habilidad oral.   | -Investigaciones<br>-Artículos   | Investigación documental.                     | Literatura que explique cómo desarrollar las actividades, así como el trabajo que el docente debe de realizar para mejorar en la enseñanza. |

## Anexo 2. Guía de observación

| Observador:   | Fecha: |    |               |
|---|--------|----|---------------|
| Tipo de interacción: Entre pares <input type="checkbox"/> Entre alumno y profesor <input type="checkbox"/> En grupo/equipo <input type="checkbox"/> |        |    |               |
| Aspecto   | SÍ     | NO | Observaciones |
| <b>EXPRESIÓN ORAL</b>   |        |    |               |
| Utiliza palabras del vocabulario presentado en ese día.   |        |    |               |
| Pronuncia palabras de forma comprensible.   |        |    |               |
| Su ritmo al producir palabras en inglés es el adecuado.   |        |    |               |
| Emite una oración con sujeto, verbo y complemento.  |        |    |               |
| Entona adecuadamente.   |        |    |               |
| Utiliza el inglés durante la clase con un fin social. (Saludar, pedir algo, referirse a alguien, despedirse, etc).                                  |        |    |               |
| Responde preguntas con respuestas coherentes que van de acuerdo con el tema que se trabajó en la clase.   |        |    |               |

# RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y RELACIONES SOCIALES EN PREESCOLARES

*Beatriz Fernanda Hernández Gómez*  
*María de los Milagros Cruz Ramos*

## Resumen

Gracias a la estancia en la Escuela Normal “Juan Enríquez”, ha sido posible observar y analizar un desconocimiento respecto a cómo manejar el tema de la autoestima en niños preescolares en los distintos jardines donde he desarrollado mi práctica profesional. En consecuencia, este reporte de investigación tiene como principal objetivo identificar la relación entre la autoestima, el rendimiento académico y las relaciones sociales en niños preescolares. La investigación realizada es de tipo cualitativo por lo que la principal técnica fue la observación. La muestra se determinó por conveniencia y fue conformada por 9 niños de segundo grado de preescolar, quienes se encontraban en un grupo mixto, de primer y segundo grado. Como punto de partida, fue necesario determinar el tipo o nivel de autoestima de los sujetos del estudio. Esto se logró por medio de la aplicación de un test de la autoestima específicamente diseñado por el autor de un estudio previo para ser utilizado con niños de 3 a 7 años. Posteriormente, se recolectó información sobre algunos indicadores del rendimiento académico y del comportamiento social de los sujetos, a fin de poder triangularlos con los resultados obtenidos en el test. Pude determinar que es primor-

dial que el niño desarrolle la autoestima a temprana edad y aplicar distintas estrategias, técnicas o métodos que permitan al niño desarrollar su propia autoestima. Es por ello que este trabajo se relaciona directamente con la competencia profesional del perfil de egreso para la educación normal: “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica” (SEP, 2012, párr. 3). Se parte de esta competencia como eje central de la investigación, ya que es importante que las educadoras implementen estrategias para que los niños formen una autoestima sana.

**Palabras clave:** autoestima, estrategias, educación preescolar, rendimiento académico.

## **Introducción**

Debido a las transformaciones y cambios en los modelos educativos actuales, se requiere que un docente tenga un amplio conocimiento sobre cómo promover en el educando el lado humanista, generándole un buen autoconcepto. Trabajar directamente con el área de desarrollo personal del niño, permite a los docentes promover el fortalecimiento de la autoestima en el alumnado. Esto se debe a que, si el alumnado se siente en confianza, puede causar en él mismo una personalidad que lo identifique ante la sociedad.

El presente reporte de investigación es producto de la experiencia de la investigadora principal como practicante a nivel preescolar en un jardín de niños de organización completa

en el municipio de Carlos A. Carrillo, Veracruz, durante el ciclo escolar 2019-2020. La investigación tuvo como objetivo identificar la relación de la autoestima con el rendimiento académico y las relaciones sociales de los niños preescolares. En consecuencia, durante el ciclo escolar anteriormente mencionado, se estudió el tipo de autoestima que predominaba en cada uno de los niños, así como la relación que esta tiene con el rendimiento académico y las relaciones sociales que el niño muestra dentro del aula. La observación fue la herramienta fundamental, pues permitió identificar las estrategias que las docentes implementaban para favorecer la autoestima.

La investigación que se realizó fue de tipo cualitativo. Esta decisión partió de las características específicas de los enfoques, así como de las preguntas de investigación que se diseñaron en el protocolo. De forma adicional, la elaboración de una matriz de congruencia metodológica ayudó a determinar las técnicas e instrumentos más apropiados para atender cada pregunta de investigación, como las fuentes o sujetos de las que podía obtener datos.

El cuerpo del presente trabajo está estructurado en cinco secciones. La primera sección, Problema de investigación, presenta las características generales del problema (detectado mediante un diagnóstico previo con relación al tema de interés), así como un árbol de problemas donde se observan las causas y consecuencias que conlleva la problemática detectada. Asimismo, se presentan las preguntas de investigación que guiaron el proceso de indagación y los objetivos que de ellas emanan.

La segunda sección, Marco referencial, aborda la teoría acerca de la autoestima y su construcción. Se parte de las ideas

centrales de cada autor para poder ampliar la visión en relación con la importancia que se le debe proporcionar al incremento de la autoestima en niños preescolares. En esta sección, se describen los conceptos centrales para poder crear un conocimiento significativo sobre el tema de investigación.

El Marco metodológico, tercera sección, gira en torno a las decisiones tomadas en la investigación. Se explican ampliamente los pasos seguidos para la realización del trabajo, desde el análisis de las competencias del perfil de egreso necesario para la selección del tema, hasta el proceso de análisis de los datos obtenidos durante la investigación. Dentro la misma sección, se describe la población y la muestra obtenida por conveniencia, es decir, la porción de la población a la cual fue factible estudiar. De igual manera, se describen el tipo de estudio, las técnicas e instrumentos empleados para responder las preguntas de investigación.

En la cuarta sección, Resultados y discusión, se muestran los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos mencionados. Se señala la triangulación realizada de los datos obtenidos con los distintos instrumentos, y cómo estos se contrastaron con la literatura adoptada en este trabajo. En particular, la triangulación fue muy importante para intentar relacionar el nivel de autoestima detectado en cada niño, a partir de un test de autoestima, especialmente diseñado y validado por Serrano (2014), para ser aplicado a niños de 3 a 7 años, con los comportamientos y desempeño observados en estos mismos sujetos.

La sección cinco, Conclusiones, presenta la forma concreta en que los resultados obtenidos dieron respuesta a los objetivos

y preguntas de la investigación, en relación con la autoestima de los niños de segundo grado de preescolar de un jardín ubicado en Carlos A. Carrillo, Veracruz, es decir, en un contexto específico. También se presenta la contribución que este trabajo tiene para el desarrollo de las competencias profesionales. La sección concluye con algunas recomendaciones y propuestas para docentes que pretendan realizar trabajos futuros en contextos o temas similares a los tratados en este documento.

## **I. Problema de investigación**

En las prácticas profesionales en un jardín de niños de organización completa en el municipio de Carlos A. Carrillo, Veracruz, se detectaron algunas problemáticas mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico, constituidos por observaciones y entrevistas (Anexo 1). Uno de estos se relacionaron con el tema central de investigación, la autoestima en preescolar.

El proceso de la autoestima corresponde en gran parte con la edad escolar, y depende de los contextos más cercanos al infante: la familia y la escuela (Hernández, 2004). Por ello, se considera que la institución tiene el deber y la responsabilidad de guiar al niño para la adquisición de una autoestima sana. En consecuencia, los docentes ante grupo suelen implementar actividades significativas, donde se refleje el desarrollo integral de cada alumno.

Por medio de un árbol de problemas, el desconocimiento de la importancia de la autoestima y la implementación de estrategias, se colocaron como problemas centrales en el tron-

co. Mientras que, entre sus causas, se identificaron la aparente falta de interés por parte de las educadoras respecto al tema, el limitado tiempo dedicado a trabajar en el área de desarrollo personal y social, el escaso seguimiento al desarrollo personal del niño, así como el desconocimiento sobre el tema en cuestión. Como posibles consecuencias, se identificaron problemas en la comunicación entre pares, temor de los educandos para participar en nuevas actividades, desmotivación para realizar actividades diversas y la limitada recursividad para coadyuvar en el desarrollo de la autoestima tanto en este grupo de educandos, como en grupos futuros. Este árbol de problemas, con las causas colocadas en las raíces y las consecuencias en las ramas, se muestra completo en el Anexo 2.

## **1.1 Preguntas de investigación**

Las siguientes preguntas son la guía para esta investigación.

1. ¿Cuál es la importancia de la autoestima en el desarrollo integral del niño?
2. ¿Cómo determinar el tipo de autoestima que predomina en un niño?
3. ¿Cómo es el rendimiento académico de un niño con baja o alta autoestima?
4. ¿Cuáles son los tipos de estrategias que se implementan para favorecer la autoestima en los niños preescolares?
5. ¿Cuál es la relación de la autoestima con el aprendizaje socioafectivo de los niños?

## **1.2 Objetivo general**

- Examinar la relación entre la autoestima, rendimiento académico y las relaciones sociales de niños preescolares.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Determinar la importancia de la autoestima en el desarrollo integral del niño.
- Identificar el tipo de autoestima predominante en un grupo de niños que cursan el 2° grado de preescolar.
- Mostrar cuál es el rendimiento académico de un niño con alta o baja autoestima en dicho grupo.
- Mencionar las estrategias que se implementan para favorecer la autoestima en niños preescolares.
- Deducir cuál es la relación de la autoestima con el aprendizaje socioafectivo de los niños.

## **1.4 Justificación**

La presente investigación tiene como propósito examinar la relación entre autoestima, rendimiento académico y las relaciones sociales en niños preescolares. Como parte de la problematización del tema de estudio, debo mencionar que una de las causas para investigar sobre este tema, fue detectar una aparente inconformidad de parte de los niños del grupo mixto respecto a sus características propias. A partir de esta problemática, se

determinó la necesidad de investigar en distintas fuentes, tanto de literatura como de investigación, con el fin de adquirir conocimientos sobre la autoestima y las estrategias que puedan ayudar a fortalecer y potencializarla.

La investigación posee un carácter práctico, pues aporta una forma confiable de determinar el tipo de autoestima que predomina en cada niño, así como instrumentos para observar su rendimiento académico y las relaciones sociales presentadas con sus demás compañeros de clase.

Un propósito adicional de esta investigación es concientizar a otros docentes sobre la importancia de trabajar la autoestima en preescolar. Por este motivo, se espera que apliquen estrategias que generen confianza y la seguridad en sus alumnos para poder mantener una comunicación constante, que les permita expresar sus dudas y, sobre todo, propicien un rendimiento académico y relaciones sociales favorables con sus compañeros.

Otra de las contribuciones que se pretende realizar, es verificar si la autoestima influye en el rendimiento académico y las relaciones sociales que un niño pueda tener en el desarrollo de su vida.

## II. Marco referencial

### 2.1 La autoestima

La autoestima es parte fundamental para el desarrollo integral de cada individuo; representa la confianza en “la eficacia de la propia mente, la capacidad de pensar, la capacidad tomar decisiones de vida” (Branden, 1995, p. 21). Es decir, es una forma básica para la adquisición de las relaciones sociales, la superación de retos personales, avances académicos y la búsqueda de la felicidad. Por ello, como individuo, se debe contar con una autoestima sana para el desarrollo de una vida plena.

Consiste en valorar y reconocer lo que uno(a) es y lo que puede llegar a ser. Por otro lado, de acuerdo con Rojas (2007), la autoestima puede definirse como

Un juicio positivo sobre uno mismo, al haber conseguido una estructura personal basado en cuatro elementos básicos del ser humano: físicos, psicológicos, sociales y culturales. En estas condiciones va creciendo la propia satisfacción, así como la seguridad ante uno mismo y ante los demás (p. 320).

#### 2.1.1 Características de la autoestima sana y la autoestima baja

En la opinión de Campos y Muños (como se citó en Romero, 2011), la autoestima se puede desarrollar en las personas de tres formas: 1) autoestima sana, donde la persona muestra amor a sí

mismo, se acepta y se valora tal cual es; 2) autoestima baja, donde el individuo no acepta sus cualidades como ser humano, no valora ni acepta su forma de ser; 3) autoestima inflada, en donde la persona se demuestra mucho amor, y valora exageradamente sus cualidades. Estos autores dan a conocer ciertas características de una persona con sana y baja autoestima (Tabla 1).

Tabla 1. Características de una persona con autoestima sana y baja

| Sana autoestima   | Baja autoestima  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saben qué cosas pueden hacer bien y qué pueden mejorar.</li> <li>• Se sienten bien consigo mismos.</li> <li>• Expresan su opinión.</li> <li>• No temen hablar con otras personas.</li> <li>• Saben identificar y expresar sus emociones a otras personas.</li> <li>• Participan en las actividades que se desarrollan en su centro de estudio o trabajo.</li> <li>• Les gustan los retos y no les temen.</li> <li>• Tiene consideración por los otros, sentido de ayuda y están dispuestos a colaborar con las demás personas.</li> <li>• Son creativas y originales.</li> <li>• Luchan por alcanzar lo que quieren.</li> <li>• Disfrutan las cosas divertidas de vida, tanto de la propia como de la de los demás.</li> <li>• Se aventuran en nuevas actividades.</li> <li>• Son organizados y ordenados en sus actividades.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensan que no pueden, que no saben.</li> <li>• No valoran sus talentos, y los de los otros los ven grandes.</li> <li>• Le tienen miedo a lo nuevo.</li> <li>• Son muy ansiosos y nerviosos.</li> <li>• Son aisladas y casi no tienen amigos.</li> <li>• No les gusta compartir con otras personas.</li> <li>• Evitan participar en las actividades sociales.</li> <li>• Temen hablar con otras personas.</li> <li>• Dependen mucho de otras personas para hacer sus tareas o actividades.</li> <li>• Se dan por vencidas antes de realizar cualquier actividad.</li> <li>• No conocen sus emociones, por lo que no pueden expresarlas.</li> <li>• Les cuesta reconocer cuando se equivocan.</li> <li>• Manejan mucho sentimiento de culpa cuando algo sale mal.</li> </ul> |

Fuente: Campos y Muños (como se citó en Romero, 2011, p. 21).

## **2.2 Plan de estudios 2004 y 2011 en relación con la autoestima**

El programa de educación preescolar 2004 reconoce que la educación debe de contribuir a la formación integral, pero asume que, para lograr este propósito, el jardín de niños debe garantizar a los pequeños su participación en experiencias educativas, que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2004). Dentro del campo formativo personal y social que utilizaban las docentes en el programa de educación preescolar, se menciona la construcción de la identidad personal de los niños; esto implicaba el autoconcepto, y se trabajaba con las características físicas del niño, cualidades, habilidades y reconocimiento de su cuerpo. Otros de los conceptos que tiene presente este campo formativo, es la construcción de la autoestima, pues el niño debía reconocer sus características propias y la valoración de sus capacidades.

El plan de estudios 2011, en cambio, está orientado hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia, el respeto, la igualdad, la libertad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos. Por ello, dentro del campo formativo desarrollo personal y social, está situado en las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales (SEP, 2011). Asimismo, en este plan de estudios se trabaja la construcción de la autoestima con el reconocimiento y valoración de los aspectos físicos del niño. Por medio de este proceso, el niño empieza a

entender las cosas que lo hacen único, a reconocerse por sus rasgos físicos, así como las características que lo hacen especial.

### **2.3 Nuevo modelo educativo y la autoestima**

En la contextualización del nuevo modelo educativo, el Programa de Aprendizajes Clave para la Educación Integral en Educación Preescolar (SEP, 2017a) orienta, guía y determina acciones que deben implementarse en la educación de los niños. Este programa tiene como propósito:

Crear ambientes más sanos, donde los niños y las niñas puedan crecer de manera integral, en eso consiste la ética del cuidado que promueve el presente plan de estudios. La visión de la SEP es que nuestros niños, niñas y jóvenes tengan un futuro próspero, y así lograr que México sea un mejor país con capacidad de responder a las demandas del siglo XXI (SEP, 2017a, p. 9).

El nuevo modelo de aprendizajes sirve para formar ciudadanos libres, participativos, responsables, es decir, personas que tengan motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar. Esto se debe principalmente a las exigencias de la sociedad que van incrementando día con día. En consecuencia, el nuevo modelo educativo pretende formar niños con más capacidad de sobresalir, tanto en lo académico como en lo social.

### 2.3.1 Educación Socioemocional

Como se mencionó, en el currículo se pretende trabajar directamente con educación socioemocional. Bisquerra (2006) lo define como un proceso educativo, continuo y permanente, en donde se procura incrementar el desarrollo emocional como mejoramiento del desarrollo cognitivo, formando elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone la promoción de conocimientos, habilidades y actitudes sobre las emociones, con el objetivo del que un individuo pueda afrontar retos en su vida diaria. Como lo señala Bisquerra (2006), esto tiene la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

### 2.3.2 Propósitos del desarrollo personal y social en preescolar

Retomando los aprendizajes clave, este documento se centra en los propósitos para educación preescolar, en el área de desarrollo personal y social, mencionados en el siguiente listado (SEP, 2017b, p. 306):

1. Desarrollar un sentido positivo de ellos mismos y aprender a regular sus emociones.
2. Trabajar en colaboración.
3. Valorar sus logros individuales y colectivos.
4. Resolver conflictos mediante el diálogo.
5. Respetar reglas de convivencia en el aula, la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

Para poder coadyuvar al desarrollo de la autoestima en el niño es imperativo trabajar con los propósitos 1 y 3, ya que retoman la parte individual de su caracterización. Por último, se retoma el enfoque pedagógico para preescolar, en el área de desarrollo personal y social. Esta área está centrada en el desarrollo de cada niño, a fin de que conozcan sus emociones y aumenten su confianza para enfrentar diversas situaciones, alcancen la autonomía en la realización de actividades.

A la par del nuevo modelo de aprendizajes clave, en educación preescolar se abrieron distintos programas para forjar ciudadanos de bien. Entre estos se destaca el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), que tiene el propósito de mejorar la convivencia entre los niños, disminuyendo problemas de exclusión dentro y fuera de la institución (Secretaría de Gobernación, 2019). Este programa tiene relevancia para el tema de investigación, pues se relaciona con el desarrollo de individuos que sean capaces de desenvolverse en cualquier situación de su vida cotidiana.

## **2.4 Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son consideradas para el docente como una herramienta necesaria y única para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su uso incrementa el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas por parte del educando, mientras que en el maestro siembra prácticas reflexivas y enriquecedoras.

Al investigar acerca de las estrategias didácticas, resultó evidente:

La labor docente requiere de un amplio dominio de conocimientos y procedimientos referentes al contexto escolar, entre ellos se encuentra el eje didáctico, el cual está conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como también las estrategias de enseñanza que permiten consumir los dos procedimientos anteriormente nombrados (Feo, 2010, p. 221).

Como lo menciona el autor, una estrategia en el hecho educativo se basa en un diseño de actividades y la valoración de cada una de ellas; por lo tanto, el docente tiene la tarea de buscar ese tipo de estrategias de enseñanza y promover en sus alumnos un aprendizaje. Estas se conforman por distintos procesos: socioemocionales, cognitivos y procedimentales. Específicamente, la investigación se enfoca en aquellas estrategias didácticas aplicadas por las docentes del preescolar, donde se llevó a cabo el estudio con el fin de trabajar la autoestima de los niños.

## **2.5 Rendimiento académico**

El niño que tiene éxito en lo académico, que va mejorando día con día en sus estudios, forma un sentimiento profundo de confianza en él mismo, que le aporta la sensación de sentirse único y sobresalir en sus estudios. Un niño con un buen

nivel de autoestima establece mejores relaciones interpersonales y es capaz de respetar las ideas de los otros, sin que ello signifique dejar de tener ideas propias. Un niño que se valora es capaz de trabajar constantemente para conseguir las metas que se propone, porque se siente capaz de hacerlo. Por el contrario, el alumno que no confía en su capacidad de lograr resultados, con dificultad tendrá la motivación requerida para llegar a enfrentar con la energía suficiente para tener un ciclo escolar bueno. Al respecto, Albán y Calero (2017) afirman lo siguiente:

El rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, por ello, los sistemas educativos brindan tanta importancia a dicho indicador y el rendimiento académico se convierte en una “medida” del aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación: la calificación expresada en la nota académica expresa el rendimiento del alumno (p.215).

Por otra parte, González-Pineda, Núñez, González-Pumariaga y García (1997) argumentan que la autoestima actúa causalmente sobre el rendimiento escolar, por lo tanto, es preciso trabajar en la escuela para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de ellos mismos dentro de los programas educativos. Estos autores también defienden que la autoestima es consecuencia del rendimiento escolar, por lo que abogan por el desarrollo de las capacidades intelectuales mediante métodos de instrucción personalizada. De acuerdo con las ideas planteadas en esta sección, en esta investigación se entiende

por rendimiento escolar o rendimiento académico al grado con conocimientos o nivel alcanzado por un individuo en una asignatura o materia, según el grado académico en el que se encuentren inscritos.

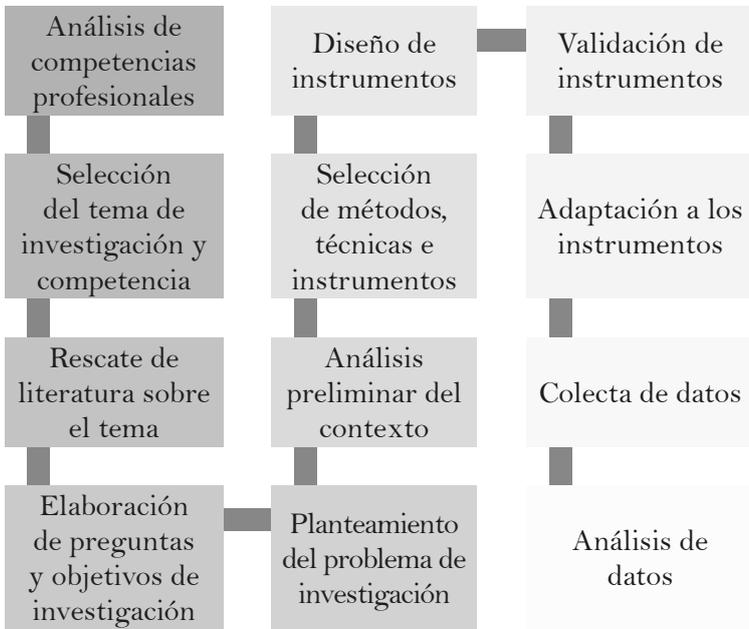
Según Peralta y Sánchez (2003), el rendimiento escolar o académico puede analizarse por medio de variables o indicadores individuales (inteligencia, motivación, actitud, aptitudes, autorregulación y autoconcepto), así como por algunas otras relacionadas con los contextos familiar (estilo educativo) y educativo (aspectos docentes, curriculares, relación profesor-alumno, relación alumno-alumno y organización escolar). Ante estas afirmaciones, el rendimiento escolar dependerá en gran medida de la motivación del alumnado para alcanzar los objetivos académicos; es decir, su nivel de autoestima puede influir en la confianza que tiene para poder cumplir con actividades académicas.

### **III. Marco metodológico**

#### **3.1 Descripción de la investigación**

Dentro de este apartado se explican el tipo de estudio, las técnicas de recolección de datos, los instrumentos empleados y los procedimientos seguidos para el análisis de los datos. Los 13 pasos tomados para la realización de la presente investigación se resumen a continuación.

Figura 1. El proceso de investigación de la tesis



Fuente: Beatriz Fernanda Hernández Gómez y María de los Milagros Cruz Ramos.

### 3.2 Población y muestra

La delimitación de la población y la muestra es importante para poder obtener datos. Para Fraenkel, Wallen y Hyun (2012) la población objetivo se refiere a los sujetos que se interesa estudiar y quienes comparten características en común, mientras que la población accesible son aquellos sujetos a quienes realmente es factible estudiar. De este segundo grupo del cual se obtiene una muestra conformada por los sujetos

específicos a los cuales se estudiará. De forma similar, Hernández, Fernández y Baptista (2014) explican que:

Trabajar con una muestra de la población tiene la ventaja de que es más rápido, más barato y los resultados obtenidos pueden ser más precisos, de modo que, si la muestra se elige correctamente, la información que obtenemos permite una estimación razonable de la situación de la población (p.390).

Siguiendo las definiciones aportadas por estos autores, la población objetivo la constituyen los niños que cursan educación preescolar en el país, mientras que la población accesible son los 19 niños inscritos en el grupo mixto de un jardín de organización completa en el estado de Veracruz, con quienes se realizaron prácticas en el ciclo escolar 2019-2020. De este modo, la población accesible se encontraba conformada por nueve niños de 2º grado y 10 niños de 1º. No obstante, la muestra por conveniencia la conformaron los niños de 2º, de los cuales, cuatro eran niñas y cinco niños.

En consecuencia, el tipo de muestreo empleado en esta investigación fue de tipo no probabilístico, pues no involucró la selección de participantes al azar.

### **3.3 Tipo de investigación**

Considerando las preguntas de investigación (sección 1.1), se decidió realizar una indagación de enfoque cualitativo. Her-

nández et al. (2014) mencionan lo siguiente:

El enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas (p. 40).

El uso del enfoque cualitativo permite la recolección de datos para la subsecuente interpretación de la información obtenida. También produce datos descriptivos, ya que se tomó en cuenta la palabra de las personas, observando su conducta al interpretar las respuestas de las preguntas de investigación. Los conceptos ordenadores planteados en la revisión de literatura, los cuales se relacionan con las técnicas e instrumentos presentados, son: autoestima, rendimiento académico, relaciones sociales, estrategias didácticas y aprendizaje socioafectivo.

### **3.4 Técnicas e instrumentos**

Para poder realizar una buena investigación, Pedraza (2001) recomienda elaborar una matriz de congruencia metodológica, que permita evaluar la congruencia y viabilidad de las técnicas e instrumentos seleccionados, de acuerdo con la pregunta de investigación y el objetivo al cual corresponden. Este autor define a la matriz de congruencia de la siguiente manera:

Una herramienta que brinda la oportunidad de abreviar el tiempo dedicado a la investigación, su utilidad permite organizar las etapas del proceso de la investigación de manera que desde el principio exista una congruencia entre cada una de las partes involucradas en dicho procedimiento. Nos permite apreciar a simple vista el resumen de la investigación y comprobar si existe una secuencia lógica, lo que elimina de golpe las confusiones que pudieran existir durante los análisis correspondientes para avanzar en el estudio (Pedraza, 2001, p. 313).

A partir de la matriz elaborada para esta investigación (Anexo 3), se seleccionaron, rescataron y diseñaron instrumentos para obtener información veraz, concreta y verificable con la finalidad de responder al tema de investigación. En primer lugar, se rescató un instrumento de tipo test, especialmente diseñado para niños de 3 a 7 años y validado para dicho propósito (Serrano, 2013). En segundo lugar, se diseñaron tres guías de observación para rescatar información relativa al desempeño académico de los niños y sus conductas socioafectivas.

#### 3.4.1 Test

Hoy en día, los test permiten hacer un estudio profundo de la personalidad, el funcionamiento cognitivo, emocional y conductual, así como de las actitudes y valores de los individuos.

Los test son muestras de conducta que permiten llevar a cabo inferencias relevantes sobre la conducta de las personas. Los test nacen con un afán de objetividad y justicia, para evaluar a las personas por lo que realmente valen. La idea central, evaluar a todos por el mismo nivel (Muñiz, 2010, p. 57).

Debido a esto, el instrumento que se seleccionó para medir la autoestima de cada niño es precisamente un test. Serrano (2013) diseñó uno para determinar la autoestima prevaleciente en niños de 3 a 7 años. Dicho test consta de 21 preguntas que cuestionan al niño sobre su aspecto físico, emocional y cognitivo. El instrumento fue validado y sometido por su autor a una prueba piloto inicial, que involucró a 241 niños, el cual fue proseguido por una ronda de ajustes para mejorarlo. La versión definitiva, empleada en este estudio, se aplicó a 1757 niños, sometiendo los datos al análisis factorial para comprobar el ajuste al modelo teórico empleado. Además, una prueba ANOVA para determinar si habría diferencias significativas en el uso del instrumento, dependiendo del género, edad y nivel socioeconómico. Una vez concluido el proceso de validación, Serrano (2013) afirma que el instrumento constituye un medio robusto para medir la autoestima de niños y niñas de distintos niveles socioeconómicos en el rango de edad mencionado. El autor proporciona pautas para la aplicación del test en niños de 3 y 4 años, edad que coincide con la de la muestra de este estudio, por lo que las recomendaciones fueron tomadas y seguidas al pie de la letra.

### 3.4.2 Guía de observación

Los otros instrumentos diseñados para este estudio fueron tres guías de observación, concebidas por Hernández et al. (2014) como un tipo de notas de observación. Cada una contenía de cinco a siete indicadores y un apartado para comentarios. La primera consistía en los siguientes: 1) participa en las actividades que implementa la educadora; 2) es organizado al realizar sus actividades; 3) pregunta algo cuando no lo sabe; 4) muestra entusiasmo ante nuevas actividades; 5) comparte sus materiales; 6) se frena ante la realización de una actividad si no le queda claro lo que debe hacer; y 7) toma la iniciativa en actividades de equipo. Estos indicadores fueron seleccionados con la ayuda de la docente de práctica al ser considerados conductas que se relacionan con el desempeño académico de un niño en el 2° de preescolar.

La segunda guía constituyó un formato de notas de campo que permitió capturar información relacionada con las estrategias implementadas por la docente a cargo del grupo. Esta buscaba capturar información sobre los siguientes aspectos: 1) el tipo de estrategia implementada; 2) el uso del juego como estrategia; 3) la incorporación del programa nacional PNCE a las actividades; 4) el uso de la actividad “espejo”; 5) el uso de las artes como herramienta de aprendizaje para favorecer la autoestima; 6) la implementación de otras dinámicas para favorecer la autoestima; y 7) la búsqueda e implementación de nuevas estrategias. La tercera guía de observación se enfocaba en las relaciones sociales de los niños en el entorno

escolar, y contenía cinco indicadores: 1) se relaciona con sus compañeros; 2) se le complica relacionarse con sus compañeros; 3) presenta dificultad para expresar lo que siente; 4) valora las opiniones de sus compañeros; 5) es tolerante y da solución a problemas con sus pares. Nuevamente, estos indicadores fueron seleccionados con base en la teoría y las orientaciones de la docente de prácticas.

Las tres guías se sometieron a un proceso de validación, con el apoyo de un docente de la Escuela Normal “Juan Enríquez”, la docente de prácticas profesionales en el 7° semestre, recordando que el primer instrumento (el test de autoestima) ya había sido validado previamente. La docente realizó comentarios sobre el formato y contenido de las guías. En general, sus comentarios fueron positivos y los cambios que sugirió en cuanto a redacción, se tomaron en cuenta para elaborar la versión final de las guías.

### **3.5 Recolección de datos**

Para la aplicación del test, cada uno de los nueve niños fue abordado de forma individual durante el receso. Cada aplicación tomó aproximadamente 10 minutos. Siguiendo las recomendaciones de Serrano (2013), se leyó en voz alta cada uno de los 21 cuestionamientos a cada niño, intentando brindarles ejemplos personales. Los niños respondieron seleccionando la carita de color verde para señalar que estaban de acuerdo con la afirmación; la amarilla para indicar que estaban medianamente de acuerdo; y la roja para indicar que estaban en desacuer-

do. Para ilustrar el procedimiento realizado, en el ítem número uno “Me gusta mi cuerpo”, inmediatamente después de leer la afirmación, se les daba una respuesta personalizada. Al seguir con el procedimiento propuesto por Serrano (2013), se pudo obtener datos confiables, pues lo que los niños contestaban correspondía con la reacción que se observaba en ellos al hacerlo.

El test se aplicó en un periodo de semana y media. Las guías de observación se aplicaron durante las semanas del periodo de práctica previo a las vacaciones de invierno. La tercera guía de observación, la cual abordaba las relaciones sociales entre los niños, fue aplicada no solo dentro del aula, también en los momentos de comida y recreo, a fin de obtener información sobre el comportamiento social de los niños al desenvolverse en actividades de aprendizaje y al interactuar de forma más libre. Con esto se esperaba obtener información más fidedigna sobre su verdadero comportamiento y su sentir.

### **3.6 Procesamiento y análisis de datos**

De acuerdo con Hernández et al. (2014), el análisis cualitativo implica “organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario y codificarlos” (p. 394). Los test se procesaron con los siguientes pasos:

1. Asignar un puntaje a los niveles de autoestima, dividiéndolos en tres niveles: alto, medio y bajo.
2. Determinar el nivel donde se encontraba cada niño según la puntuación obtenida en el test.

3. Incorporar los datos obtenidos a una base de datos generada en una hoja de cálculo, haciendo posible agrupar los datos y determinar tendencias en la muestra.

Para las guías de observación relativas al desempeño académico y al comportamiento social de cada niño, los pasos fueron los siguientes:

1. Separar la información recabada para cada sujeto.
2. Calcular las frecuencias de aparición de cada comportamiento en la guía por sujeto.
3. Relacionar la información obtenida por cada sujeto con su resultado en el test de autoestima.
4. Conceptualizar la información, relacionando los conceptos clave pertinentes a cada instrumento.

Para la guía de observación relacionada con las estrategias empleadas por la docente a cargo del grupo, los pasos fueron los siguientes:

1. Realizar repetidas lecturas de la información recabada.
2. Elaborar un esquema donde se sintetizan las distintas estrategias empleadas.
3. Realizar inferencias sobre la importancia que la docente da a las estrategias para favorecer la autoestima.

## **IV. Resultados y análisis**

La tesis de investigación llevada a cabo en relación con el tema de la autoestima se enfocó en conocer si esta influye en el rendimiento académico y las relaciones sociales que el niño presenta en edad preescolar. Los resultados y la discusión se presentan en torno a cada una de las preguntas de investigación.

### **4.1 ¿Cuál es la importancia de la autoestima en el desarrollo integral del niño?**

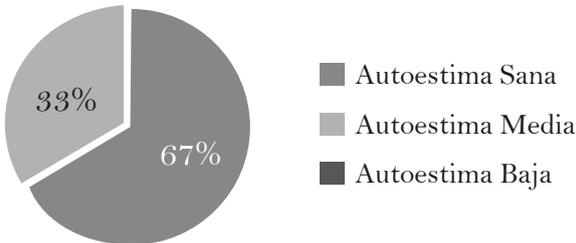
La literatura consultada para realizar este trabajo sugiere que la autoestima es un aspecto sustancial para el desarrollo del niño, fundamental para que el individuo conozca sus rasgos físicos, psicológicos y emocionales. En edades tempranas, es esencial para conocerse a sí mismo y adquirir confianza y respeto hacia la propia persona y hacia los demás, así como para potenciar el desarrollo cognitivo. La importancia que se le debe dar es primordial, porque si un niño no cuenta con una autoestima sana, puede tener consecuencias negativas a lo largo de su vida.

Retomando el trabajo de algunos autores citados en el marco referencial, en específico el de Branden (1995), la autoestima es parte fundamental para el desarrollo integral de cada individuo, ya que representa la confianza en “la eficacia de la propia mente, la capacidad de pensar, la capacidad tomar decisiones de vida” (p.21).

## 4.2 ¿Cómo determinar el tipo de autoestima que predomina en un niño?

La revisión documental permitió encontrar una herramienta para este fin. Como se mencionó previamente, el test seleccionado fue el desarrollado por Serrano (2013), el cual tenía como características principales adecuarse al rango de edad correspondiente a los sujetos de estudio, y poseer bases teóricas sólidas, así como un proceso de desarrollo y validación bien documentado. Los resultados obtenidos del test mostraron que 6 de los 9 niños obtuvieron un promedio de 8 puntos de 10, mientras que los otros 3 niños obtuvieron un puntaje de alrededor de 6 puntos, lo cual demuestra una autoestima media (Figura 2).

Figura 2. El tipo de autoestima que predomina en los niños



Fuente: Beatriz Fernanda Hernández Gómez.

Tal y como lo señalan Campos y Muños (como se citó en Romero, 2011), la autoestima se puede desarrollar en las personas de tres formas: autoestima sana, autoestima baja y autoestima inflada. Estos autores dan a conocer ciertas características de una

persona con ambas, las cuales se relacionan con las indicadas en el manual de aplicación e interpretación del test. De este modo, los niños con una autoestima sana tienen como principales características ser ellos mismos, poseer seguridad y confianza, así como tener facilidad para relacionarse con otras personas. Además, se esperaba que tuvieran unos buenos rendimientos académicos en 2° de preescolar, al ser capaces de expresar sus ideas y compartir su conocimiento a los demás. No obstante, la relación entre los dos niveles de autoestima detectados en el grupo y el rendimiento académico se comprobó en relación con la siguiente pregunta de investigación.

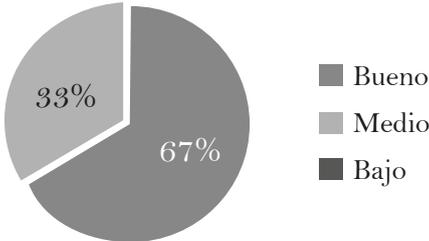
### **4.3 ¿Cómo es el rendimiento académico de un niño con baja o sana autoestima?**

Una vez obtenidos los resultados del test respecto a la autoestima de los niños (Figura 2), se procedió a trabajar con los resultados obtenidos de la primera guía de observación, que mostraba el rendimiento académico de un niño con autoestima baja o alta. Los seis niños con una autoestima sana demostraron un rendimiento académico bueno, al presentar el 67% de los indicadores positivos contenidos en la guía de observación (Figura 3).

Los tres sujetos de estudio que mostraron una autoestima media demostraron un rendimiento académico medio, pues solo se observó en ellos un 33% de los indicadores positivos de la guía de observación para rendimiento académico. Al obtener los datos de la guía y el test, se pudo verificar que, al tener una

autoestima media, su rendimiento académico se vio afectado, pues no demostraban el mismo ánimo o motivación de realizar actividades que los niños con una autoestima sana. Tampoco mostraban confianza al participar en ella. Aunque no hubo sujetos que demostraran una autoestima baja ni un bajo rendimiento académico en 2° grado de preescolar, se infiere que el nivel de autoestima se relaciona con el rendimiento académico y lo afecta.

Figura 3. Rendimiento académico



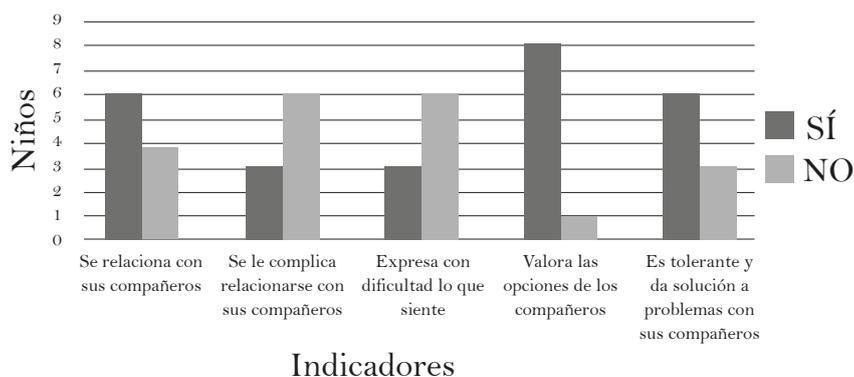
Fuente: Beatriz Fernanda Hernández Gómez

González et al. (1997) argumentan que la autoestima actúa causalmente sobre el rendimiento escolar y, por tanto, es preciso trabajar en la escuela para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de ellos mismos dentro de los programas educativos. Por otra parte, también defiende que la autoestima es consecuencia del rendimiento escolar, por lo que aboga por el desarrollo de las capacidades intelectuales mediante métodos de instrucción personalizada.

#### 4.4 ¿Cuál es la relación de la autoestima con el aprendizaje socio-afectivo de los niños?

A continuación, se muestran los resultados de los nueve niños según la guía de las relaciones socioafectivo que mostraron durante una jornada de trabajo (Figura 4).

Figura 4. Resultados de la guía socio afectivo



Fuente: Beatriz Fernanda Hernández Gómez

Los resultados del test de la autoestima y de esta guía de observación indican que una parte de los niños en quienes predomina una autoestima sana se relacionan con sus compañeros, maestras y familia; en general, tienen una comunicación más amplia con las personas. Además, demuestran seguridad y confianza en ellos mismos, lo cual les permite expresar lo que sienten. Del mismo modo, la guía de observación indica que, en su mayoría, a los niños con una autoestima sana no se les complica relacionarse con sus compañeros, valoran sus

comentarios y, sobre todo, dan soluciones cuando existe algún conflicto entre ellos. No obstante, hay excepciones.

En el caso de los tres niños que demostraron tener una autoestima media, ocurre lo contrario, sin excepción: se les complica relacionarse con sus compañeros, no expresan con facilidad lo que sienten, no valoran las opiniones de sus compañeros y no dan pauta para la solución de problemas. La comparación de la realidad de los sujetos de estudio y las bases teóricas que tiene el marco referencial en cuestión a las relaciones sociales, se basa en López (2010), quien argumenta que las relaciones sociales son un conjunto de interacciones que mantienen los individuos dentro de una sociedad. Y como parte de esta, los niños deben tener una comunicación más extensa con las personas a su alrededor.

En consecuencia, si una autoestima sana forma parte de esa interacción, los niños tenderán a mostrar una mayor facilidad para poder relacionarse. Sin embargo, al haber excepciones, en el caso de aquellos niños con una autoestima sana, no se puede descartar que existan otros factores determinantes que dicten la forma en que se relacionan con los demás. En consecuencia, es posible argumentar que se necesita una investigación más a fondo sobre la relación entre autoestima y relaciones socioafectivas en niños de edad preescolar.

#### **4.5 ¿Cuáles son los tipos de estrategias que se implementan para favorecer la autoestima en los niños preescolares?**

La guía rescató información sobre las estrategias utilizadas por las educadoras; arrojó datos sobre siete indicadores. El primero fue identificar qué tipo de estrategias implementan las educadoras para favorecer la autoestima en sus alumnos. Por medio de la observación, se determinó que las estrategias predominantes son los juegos, dinámicas, dibujos, canciones y cuentos. El segundo indicador muestra que las educadoras implementan el juego como una estrategia para favorecer la autoestima, pues suelen tener como finalidad que los niños se conozcan, identificando aspectos físicos, psicológicos y emocionales propios.

En cuanto al tercero, se detectó que las actividades del área de desarrollo personal y social son escasas, pues las educadoras parecen enfocarse en trabajar los campos formativos de lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático. No obstante, el programa vigente en dicho jardín para el ciclo escolar 2019-2020 es el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). El cuarto indicador de la guía pretendía comprobar si realmente realizaban actividades enfocadas a la autoestima, en particular la actividad espejo. Se corroboró que este juego se utiliza, aunque parece ser la única actividad usada. Esto indica que el repertorio de actividades a realizar es muy limitado, lo cual se puede relacionar con indicador tres, porque, aunque las educadoras utilicen juegos para ayudar a los niños a identificar características propias, este parece ser el límite de lo que se persigue. El quinto indicador brindó información sobre el uso de

las artes como una herramienta de aprendizaje. En este caso, las educadoras trabajan con estrategias como el teatro, pero aparentan hacerlo para dar variedad a las maneras de trabajo en las que se involucran los estudiantes.

El sexto indicador mostró que las educadoras implementan diversas actividades para promover la convivencia entre los niños y sus compañeros; esto puede incidir en que reconozcan la importancia de convivir con sus pares. El último indicador de la guía de observación permitió determinar que, afortunadamente, las docentes buscan estrategias para poder implementar dentro del aula, pues es un tema importante para el desarrollo de los niños, pero llegan a concretar su implementación. Esto puede deberse a que la exigencia de la propia institución para trabajar con los campos formativos de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación no les permite incluir otro tipo de actividades.

Retomando a Briceño y Torrejón (2010), más que una estrategia de enseñanza, se debe promover la capacidad de valorarse y conocerse, para evitar que abusen de un liderazgo excesivo, o que se refugien en su timidez e inseguridad al enfrentarse a algún conflicto. Debido a esto, Briceño y Torrejón (2010) sugieren trabajar la estrategia de enseñanza del juego.

## **Conclusiones**

Antes de retomar los objetivos de investigación, se presenta una definición del concepto de autoestima, entendida como una valoración se va construyendo día con día, y refleja la percepción

que tenemos de nosotros mismos. A través de los pensamientos, se puede ir forjando confianza, respeto y amor propio, permitiendo actuar de formas positivas ante diversas situaciones. Más que nada, la autoestima depende del amor propio y esto conlleva aceptar nuestras características físicas, psicológicas, emocionales e incluso económicas. De lo contrario, puede afectar el desarrollo como persona. Por ello, es de suma importancia querernos, valorarnos y amarnos a nosotros mismos. Esto es algo que debe empezar desde la infancia, lo cual lo convierte en un tema sumamente relevante para el quehacer docente.

El primer objetivo de investigación, determinar la importancia de la autoestima en el desarrollo integral del niño, se logró a través del rescate de conceptos y principios teóricos recabados en el marco referencial. Además, gracias a la observación de los sujetos de estudio, es fundamental priorizar la autoestima en el desarrollo del niño en edades iniciales. Por otro lado, el segundo objetivo de investigación, identificar el tipo de autoestima que predomina en un grupo de niños en 2º grado de preescolar, se logró gracias al uso de un instrumento robusto y adecuado para la edad de los niños que formaron parte de la muestra.

Respecto al objetivo número tres, mostrar cuál es el rendimiento académico de un niño con alta o baja autoestima, se considera que la guía de observación y la subsecuente triangulación de información permitieron verificar los planteamientos encontrados en la literatura. En el caso del grupo de nueve niños del 2º grado de preescolar en un jardín del sur de Veracruz, el nivel de autoestima de un niño se relaciona directamente con el desempeño académico observado. Por otra parte, en relación

con el objetivo número cuatro, mencionar las estrategias que se implementan para favorecer la autoestima de niños preescolares, gracias a la información recabada en la guía de observación correspondiente se constató que, aunque se emplean algunas estrategias didácticas, aún hay mucho camino por recorrer. Existe un desconocimiento sobre las distintas estrategias que se pueden emplear. Además, de una cierta falta de interés por parte de las educadoras, que parece emanar, principalmente, de la falta de tiempo para abordar el campo de formación personal y social.

Para finalizar, en relación con el objetivo número cinco, deducir cuál es la relación de la autoestima con el aprendizaje socioafectivo de los niños, los resultados pueden considerarse parciales, pues aunque se encontraron coincidencias entre las actitudes de los sujetos en los que se identificó una autoestima media y las actitudes mostradas al relacionarse con los demás, existieron variaciones en el caso de los niños con una autoestima sana. Esto lleva a especular que el tipo de relaciones sociales del niño pueda ser influenciado por el tipo de autoestima que predomine en él, y no viceversa. Como se mencionó con anterioridad, sería necesario realizar un estudio a mayor profundidad sobre la relación entre autoestima y aprendizaje socioafectivo.

En conclusión, el objetivo general, examinar la relación entre la autoestima, el rendimiento académico y las relaciones sociales de niños preescolares, se logró obtener con base en la literatura recabada y la aplicación de las técnicas e instrumentos seleccionados. Además, esta investigación ha permitido reflexionar y entender la importancia de la autoestima en el

desarrollo de un individuo desde una edad temprana. Se constató que sí hay diferencias marcadas entre el comportamiento de un niño con una autoestima media y uno con autoestima sana. Se sugiere brindar mayor importancia al trabajo en torno al área de desarrollo personal, ya que si como docentes se promueve un buen desarrollo de la autoestima en el alumnado, esto puede mejorar su rendimiento académico y dotarlo de características que lo conviertan en un mejor aprendiz e individuo.

Es de suma importancia que las educadoras atiendan la diversidad de su aula, ya que cada niño es un mundo diferente, por lo que debe ampliarse el repertorio de estrategias que se emplean. Partiendo de la revisión de literatura, se destacan como estrategias aptas para trabajar la autoestima de los niños al juego colaborativo, las dinámicas, el uso de las artes y las actividades emocionales. En general, un docente debe realizar una búsqueda constante de estrategias para favorecer la autoestima de sus niños.

A través de esta investigación se mejoró el alcance de la competencia profesional del perfil de egreso para la educación normal: “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica” (SEP, 2012, párr. 3).

Uno de los retos que quedan pendientes es continuar investigando sobre la autoestima, pues al diseñar las preguntas de investigación originalmente surgieron muchas otras, las cuales se dejaron de lado por no resultar factibles de momento. En el caso particular de la planta docente de la Escuela Normal “Juan Enríquez”, se considera un desafío pendiente para los

propios docentes indagar e informarse sobre los aspectos emocionales inmersos en la formación de sus estudiantes. Este reto es complicado, pero en muchas ocasiones el alumno de educación superior necesita del apoyo y orientación docente para la resolución de problemas académicos o, incluso, personales, que pueden terminar afectando su autoconcepto.

El aporte de este estudio a la docencia es que sí existe una relación entre la autoestima y el desempeño académico, así como probablemente también entre la autoestima y las relaciones sociales que el niño puede ejercer durante su vida, pero, en particular, en preescolar. Se espera que este trabajo motive a otros docentes a procurar la autoestima de sus alumnos, la cual pueden determinar de forma confiable a través del instrumento proporcionado por Serrano (2013). Esta parte de la investigación es replicable por lo que los maestros pueden aplicarlo, y, en consecuencia, seleccionar las estrategias pertinentes para trabajar con cada uno de sus estudiantes.

## REFERENCIAS

- Albán, J., y Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer Education.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares del autoestima*. España: Paidós.

- Briceño, B., y Torrejón, D. (2010). *Manual de juegos para la autoestima* (Tesis de licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/31rGtiP>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 220-236.
- Fraenkel, J., Wallen, N., y Hyun, H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8a ed.). EUA: McGraw-Hill.
- González-Pineda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Hernández, R. A. (2004). La autoestima en la educación. *LIMITE* 1(11), 82-95.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- López, C. (2010). Relaciones sociales en la escuela. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (37). Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/09/DOC2-RELACIONES-SOCIALES.pdf>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los test: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Pedraza, O. (2001). La matriz de congruencia: Una herramienta para realizar investigaciones sociales. *Economía y Sociedad*, 6(10), 311-316.
- Peralta, F., y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Electronic Journal Of Research In Education Psychology*, 1(1), 95-120. doi: 10.25115/ejrep.1.102
- Rojas, E. (2007). *¿Quién Eres? De la personalidad a la autoestima*. España: Temas de hoy.

- Romero, H. (2011). *Clima organizacional. Su relación con el factor humano*. México: CEPROCADEP.
- Secretaría de Gobernación. (2019). Acuerdo numero 28/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020. *Diario Oficial de la Federación*. México: Autor. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1BM73zdBsjrkdgQdnp1NTPILaGk3HW92H/view>
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Perfil de Egreso de la Educación Normal*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2E8btLD>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (p. 9). Mexico: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. *Educación Socioemocional en Preescolar* (p. 306). México: Autor.
- Serrano, A. M. (2013). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

## Anexo 1. Diagnóstico autoestima

### Entrevista a niños

- ¿Te gusta venir a la escuela?
- ¿Qué te gusta hacer en la escuela?
- ¿Qué parte de la escuela te gusta más?
- ¿Qué parte de la escuela no te gusta?
- ¿En qué año estás?
- ¿Cómo se llama tú maestra?
- ¿Tienes amigos?, ¿quiénes son?
- ¿A qué te gusta jugar?
- ¿Te leen cuentos?
- ¿Con qué tipo de material te gusta trabajar?

### Guía de observación, características de los alumnos

- Interés y motivación del alumnado.
- Comportamiento dentro y fuera del aula .
- Actitudes.
- Rango de edad.
- Forma en que trabajan de manera grupal e individual.
- Habilidades y conocimientos que posee el niño.
- Realización de las actividades indicadas.
- Hábitos que poseen.
- Discapacidades dentro del aula.
- Disponibilidad de trabajo y dificultades.
- Juegos que realiza y cómo los hace solo, solo niños.
- Qué les gusta y qué les disgusta.
- Diálogos establecidos entre el alumnado.
- Formas de participación en clases.

## Tabla sociométrica

| Nombre del alumno | ¿Con quién te gusta trabajar? | ¿Con quién te gusta jugar? | ¿Con quién no te gusta ninguna de estas? |
|-------------------|-------------------------------|----------------------------|--|
| 1                 |                               |                            |  |
| 2                 |                               |                            |  |
| 3                 |                               |                            |  |
| ...               |                               |                            |  |

## Diario

- Visualización con que material le gusta trabajar.
- Qué te gusta hacer en clases (bailar, cantar, jugar).
- Enfocar la manera de cómo describe su aprendizaje (ambiente en que aprende y se desarrolla el niño). Qué llama la atención de lo que está en su alrededor, distracción por parte del niño y elementos que lo favorezcan.
- Proporcionar expediente del niño.

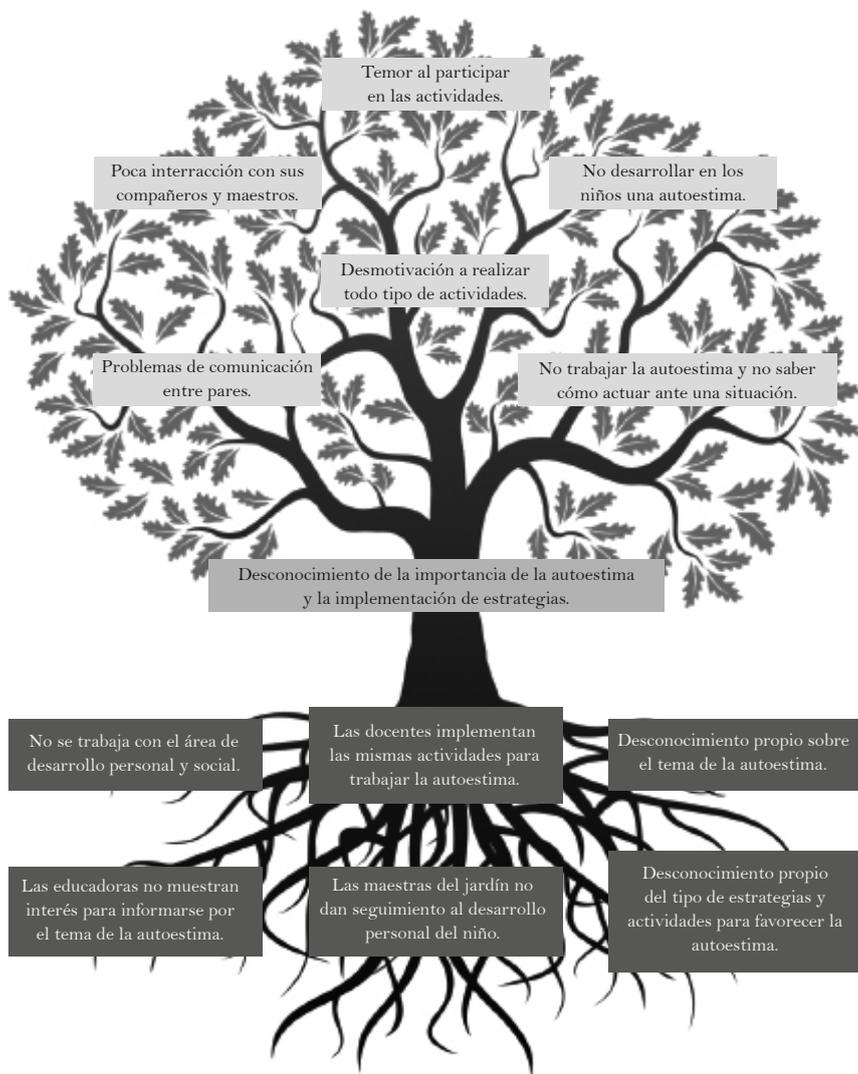
## Afectivo

- ¿Cómo se consideran ellos mismos sentimentalmente, afectivamente, problemáticas de convivencia?

### Lista de cotejo acerca de la vida del niño

| Indicadores                  | Sí | No |
|------------------------------|----|----|
| Acercamiento con su padre    |    |    |
| Acercamiento con su madre    |    |    |
| Afectivo con sus compañeros  |    |    |
| Expresión al hablar          |    |    |
| Cultura inmersa en su relato |    |    |
| Convivencia                  |    |    |

## Anexo 2. Árbol de problemas



### Anexo 3. Matriz de congruencia

| Pregunta  | Objetivo   | Fuente de información     | Instrumento                            | Información a obtener   |
|---|--|---------------------------|--|---|
| 1.¿Cuál es la importancia de la autoestima en el desarrollo integral del niño?                                    | Determinar la importancia de la autoestima en el desarrollo integral del niño.                   | Literatura                | Investigación                          | Si realmente la autoestima era importante                                     |
| 2.¿Cómo determinar el tipo de autoestima que predomina un niño?   | Identificar el tipo de autoestima que predomina un niño.   | Literatura Niños          | Aplicación de un test de la autoestima | La autoestima que predominara el niño   |
| 3.¿Cómo es el rendimiento académico de un niño con baja o alta autoestima?  | Mostrar cuál es el rendimiento académico de un niño con alta o baja autoestima.                  | Literatura (teoría) Niños | Guía de observación                    | Caracterización del rendimiento académico                                     |
| 4.¿Cuáles son los tipos de estrategias que se implementan para favorecer la autoestima en los niños preescolares? | Mencionar las estrategias que se implementan para favorecer la autoestima en niños preescolares. | Literatura                | Guía de observación                    | Observar qué estrategias implementan las docentes para trabajar la autoestima |
| 5.¿Cuál es la relación de la autoestima con el aprendizaje socioafectivo de los niños?                            | Deducir cual es la relación de la autoestima con el aprendizaje socioafectivo de los niños.      | Literatura Niños          | Guía de observación                    | Caracterizar las relaciones sociales  |



# DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE ARITMÉTICA EN DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

*Mayleth del Carmen Andrade Chigil*  
*Carlos Romero Aguilera*

## **Resumen**

En esta investigación se exponen algunas dificultades de enseñanza de los contenidos aritméticos que pueden presentar a los docentes que trabajan en el nivel de primaria. De la misma forma, se analizó de qué manera estas complicaciones afectan al aprendizaje de los alumnos y, con base en esto, se definieron una serie de estrategias dirigidas a disminuirlas. Los actores principales de esta investigación son los docentes de una escuela primaria, ubicada en la ciudad de Lerdo de Tejada, en el sur del estado de Veracruz. La investigación aporta diversos conocimientos a la docencia, en donde destaca el uso de diversas estrategias y métodos con la finalidad de alcanzar los objetivos y aprendizajes esperados en los alumnos, observando resultados positivos en ellos. Este documento fue realizado bajo la metodología cualitativa. Los resultados obtenidos durante la indagación fueron favorables respecto a los objetivos general y específicos planteados, permitiendo conocer aquellas dificultades de enseñanza que se presentan, así como las estrategias adecuadas para disminuirlas. Lo anterior se plantea desde la perspectiva de los sujetos de investigación, resaltando el trabajo con las operaciones básicas y las sugerencias de la utilización de

actividades innovadoras, que incluyan el uso de materiales concretos y el juego como estrategias que traerán buenos resultados.

**Palabras clave:** aritmética, dificultades, estrategias, enseñanza, docentes.

## Introducción

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de investigar y analizar aquellas complicaciones que pueden presentar los docentes de nivel primaria con respecto a la enseñanza de los contenidos aritméticos. Contenidos que, sin lugar a duda, han marcado la vida de todos. En consecuencia, se muestra la evidente necesidad de cumplir las demandas que la sociedad actual exige. Este documento se pensó para dar una perspectiva más amplia de las causas por las cuales se dan problemáticas con respecto a la enseñanza de aritmética dentro del aula, así como para dar una perspectiva sobre la manera en que esto influye en el progreso de los educandos. Además, se abordan formas en las que se puede tratar de evitar tales problemáticas. Esto se logró gracias a la aplicación de métodos y estrategias de enseñanza que para muchos docentes han sido de gran ayuda durante su trayecto formativo.

La investigación se expone en cinco secciones. En ellas se reflejan diversos puntos a considerar para el desarrollo de este trabajo, desde lo conceptual hasta la explicación del tipo de indagación y la forma en que se realizó. En la primera sección, Problema de investigación, se explica la problemática y

la forma en que fue elegida. También se especifica la manera en la que esta situación es afectada por el medio en el que está inmersa; con ello, se hace una descripción de las características del lugar en el que se realizó dicha tarea. De la misma forma, se presentan las preguntas que dan la pauta para todo el proceso a realizar, así como los objetivos, uno general y cuatro específicos. Estos delimitan aquello que se hará y la argumentación o justificación del porqué de la investigación.

En la segunda sección, Marco referencial, se explican los puntos que sustentan la investigación desde lo teórico, enmarcando una serie de conceptos principales y secundarios avalados por distintos autores expertos; esto permite la descripción y el análisis de la temática trabajada y la relaciona con diversas teorías existentes. Además, se presentan aquellas normas, lineamientos o sistemas que sustentan el trabajo, y un análisis retrospectivo del tema desde un enfoque histórico, analizando la forma en la que ha ido cambiando la enseñanza a lo largo del tiempo.

La tercera sección, Marco metodológico, expone las etapas y decisiones tomadas para la realización de la investigación, explicando paso a paso el cómo se llevó a cabo este proceso. También se define la población a la que se aplicaron los instrumentos de indagación. Posteriormente, se aborda el proceso de muestreo que fue necesario ejecutar, debido al considerable tamaño de la población y la imposibilidad de estudiarla en su totalidad. De la misma forma, se explica el enfoque de esta investigación, el cual es el cualitativo, pues se consideró el más favorable para alcanzar los objetivos planteados. En esta sección también se ven plasmados los conceptos ordenadores,

tomados del sustento teórico antes mencionado; de igual manera, se explican, de forma más concisa, las técnicas e instrumentos utilizados durante la intervención: la entrevista y la observación. Por último, se menciona la valoración de las herramientas, por medio del piloteo, en una muestra de personas con características similares a la población a estudiar; gracias a esto, se consigue detectar algunos errores o complicaciones que se pueden encontrar al momento de su aplicación.

En la cuarta sección, Resultados y discusión, se presenta el análisis de las respuestas obtenidas a lo largo de la indagación. La sección se encuentra estructurada en torno a los conceptos principales del problema, las preguntas de investigación, los objetivos general y específicos, presentados en la sección uno. Durante este análisis, se realizó una triangulación entre los datos obtenidos de las diversas fuentes consultadas, lo observado y recogido por el instrumento, confrontándolos con los teóricos indagados, y así identificar coincidencias y diferencias entre ellas. Analizar los datos a la luz de la teoría mostró las dificultades que presentan los docentes durante el trabajo de los contenidos aritméticos en primaria, así como las estrategias más adecuadas para disminuir dichas complicaciones.

La quinta sección presenta las conclusiones, derivadas del análisis de los resultados, obtenidos en la aplicación de los instrumentos de investigación. En este apartado se retoman, de manera concisa, los objetivos planteados y las preguntas de investigación. En este caso, por tratarse de una investigación cualitativa, se contrastan los supuestos con los resultados obtenidos. De la misma forma, se describen los alcances en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso seleccionadas

durante la realización de este trabajo. Además, se mencionan algunas propuestas, recomendaciones y sugerencias para trabajos futuros, encaminados a la misma temática que se desarrolla en este estudio. Se enfatizan las dificultades enfrentadas y su resolución, se especifican los retos por cumplir y todos aquellos aportes que este proceso tiene al campo educativo.

## **I. Problema de investigación**

En este apartado, de forma general, se describe la problematización del presente reporte de investigación, enfatizando las principales preguntas de investigación, objetivos general y específicos, clave para realizar este trabajo. De la misma manera, se explica la justificación, así como las características del medio en el que se desarrolla este proceso, con la finalidad de tener una perspectiva sobre los sujetos de estudio y comprender más el problema analizado. Todos estos elementos mencionados han sido plasmados en un organizador gráfico (Anexo 1).

### **1.1 Problematización**

Como primer punto, se encuentra la problematización. Aquí se realiza una descripción general del problema a investigar, haciendo una retrospectiva de los factores que pueden afectar la enseñanza de la aritmética; de la misma forma, se ve desde otras perspectivas en las que afectan diferentes ámbitos, tanto nacionales como internacionales. Actualmente, la etapa de la

educación primaria constituye la primera fase para el desarrollo de un sinnúmero de habilidades, que van desde aprender a conocer el mundo que los rodea hasta adquirir una segunda lengua. Algunas de las principales habilidades que más cuesta trabajo desarrollar a gran parte de los estudiantes son las relacionadas con las matemáticas, convirtiéndose en un problema que se arrastra hasta grados superiores.

En el ámbito mundial, este problema ha ido en constante aumento. De hecho, de acuerdo con la ficha informativa núm. 46 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), “Más de 617 millones de niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencias (NMC) en lectura y matemáticas(...). Esto es el equivalente a tres veces la población de Brasil” (Unesco, 2017, p.1). En consecuencia, es posible afirmar que la cifra de alumnos que no logran adquirir satisfactoriamente esas habilidades matemáticas es preocupante.

Desde hace años, en México se aplican pruebas estandarizadas, como Pisa y Planea, que permiten conocer las capacidades que tienen los estudiantes en distintas áreas del conocimiento en la institución, región, estado y país. Gracias a la información obtenida por medio de su aplicación, se puede saber que la mayoría de los alumnos de primaria en nuestro país demuestran un nivel bajo en cuanto al manejo del español y las matemáticas, consideradas como materias clave para el desarrollo de las personas en la sociedad. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) afirma que “en México, 57% de los estudiantes no alcanzan el nivel básico de competencias, lo cual es mayor que el porcentaje de

Chile y Uruguay, y menor que la proporción en Brasil, Colombia, la republica Dominicana y Perú” (OCDE, 2016, p. 4). Esta comparación con otros países hace evidente lo alarmante de las cifras, resaltando el elevado porcentaje de alumnos que no son capaces de alcanzar un nivel básico en cuanto a competencias que, se supone, deben lograr. Esta situación, en consecuencia, genera incertidumbre sobre los aciertos y errores del sistema educativo.

La idea de esta investigación surgió para conocer cuáles son las causas que pueden desencadenar esas dificultades desde la perspectiva de los docentes. Con respecto a lo antes mencionado, se tomó la iniciativa de realizar este trabajo de investigación y análisis acerca de las dificultades de enseñanza de los contenidos aritméticos que pueden presentar los docentes de primaria en el contexto específico de este estudio. Para este fin, se contrastaron las opiniones de algunos docentes de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Lerdo de Tejada, la cual pertenece a un contexto urbano, con el fin de identificar los métodos y estrategias que pueden ser de gran ayuda para disminuir dichas complicaciones y favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Carrillo (2009) afirma que “los aprendizajes matemáticos, de modo muy especial, constituyen una cadena en la que cada conocimiento va entrelazado con los anteriores de acuerdo con un proceso lógico” (p. 2). Por esto, las matemáticas constituyen un proceso ciertamente complejo, en el que no solo se engloban conceptos, sino que incluyen una serie de habilidades, desarrolladas a través del caminar escolar.

## 1.2 Objetivos

Para poder comenzar con este trabajo se planteó un objetivo general, la base para realizar la investigación y el análisis de la problemática surgida. La intención principal del documento es analizar los métodos y estrategias de enseñanza que utilizan los maestros con el fin de disminuir las dificultades de aprendizaje de contenidos aritméticos en alumnos de educación primaria, utilizando como medio la investigación y la observación.

A partir de esto, surgen cuatro objetivos específicos ligados al problema:

- Conocer los contenidos aritméticos mencionados por los maestros en los cuales existe mayor dificultad de aprendizaje a través de la entrevista.
- Identificar cuáles son las estrategias que los docentes de la escuela primaria seleccionada utilizan en su práctica para trabajar los contenidos aritméticos, y realizar un análisis de estas para conocer cuáles se consideran las más adecuadas.
- Comparar aquellas dificultades de aprendizaje en los alumnos de primaria mencionadas por los maestros, con el fin de conocer las causas más frecuentes y recurrentes en el aula, utilizando como medio el análisis.
- Definir las estrategias más viables para disminuir las diversas problemáticas encontradas, tomando en cuenta las aportaciones de los maestros, con la finalidad de categorizarlas por medio del análisis.

### 1.3 Preguntas de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que “pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p. 7), con las tres preguntas planteadas en este trabajo funcionando como una guía para saber qué se quiere conocer:

- ¿De qué manera los alumnos de la escuela seleccionada demuestran comprender los contenidos aritméticos que les enseñan sus maestros?
- ¿Cuáles son los problemas que presentan los docentes de nivel primaria al enseñar los diferentes contenidos aritméticos?
- ¿Qué estrategias se pueden utilizar para tratar de evitar las dificultades de enseñanza en los diversos contenidos aritméticos trabajados en la escuela primaria?

### 1.4 Justificación

Al inicio de la investigación se realizó una comparación y análisis de las competencias del perfil de egreso que debe poseer un alumno al concluir la educación normal. De esta manera, se encontró cierta deficiencia hacia una de ellas. La información fue tomada de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), extraída de la página oficial de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), tras lo cual se reflexionó sobre la competencia menos favorecida a lo largo del

aprendizaje en la escuela normal, y que con este trabajo de investigación se pretende reforzar. La competencia elegida es “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, 2012, párr. 3). Esta competencia está delimitada por la subcompetencia: “Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente” (SEP, 2012, párr. 3).

La inquietud por realizar esta investigación surgió desde las pasadas jornadas de práctica realizadas a lo largo del ciclo escolar 2019-2020 en la escuela antes mencionada. En las primeras intervenciones se tuvo la oportunidad de analizar y observar las conductas y habilidades que cada alumno posee, así como de las que carecen y necesitan reforzar. Al haber realizado estas observaciones e intervenciones, es notorio que, al momento de hacer algún tipo de proceso de enseñanza, la capacidad de solucionar problemáticas se ve inmersa no solo en Matemáticas, sino en otras materias, como Español, Ciencias Naturales o Historia.

Esta habilidad engloba la lógica en este proceso; incluso, logra abarcar hasta sus propias creencias, por lo que su desarrollo se torna complejo en muchos alumnos. De acuerdo con McLeod (como se citó en Caballero, Guerrero, Blanco y Piedehierro, 2009) “El dominio afectivo influye en los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas, distinguiendo tres aspectos: emociones, creencias y actitudes” (p. 152). Es evidente que los alumnos y docentes tienden a relacionar los procesos mencionados al realizar este procedimiento; sin embargo,

en muchas ocasiones se ven truncas por diversas situaciones y no se logra llevar a cabo.

Como se mencionó, las matemáticas han sido un gran problema de aprendizaje en los alumnos de primaria, tanto de habilidades como de conocimientos. Sin embargo, destacan los problemas con la aritmética, debido al mal tratamiento de los conocimientos que se trabajan desde preescolar y los primeros años de la educación primaria. Este es un punto importante de resaltar, la forma en la que los docentes de primaria trabajan estos contenidos; pero este trabajo no es una responsabilidad exclusiva de los maestros, también es de los padres de familia, pues deben formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Además, el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido un papel significativo para la sociedad en diferentes ámbitos, como económicos, sociales, políticos y principalmente educativos. Aunque se consideran como algo innovador y útil, la mayoría de los docentes temen utilizarlas, por quitarse la comodidad de lo que han trabajado desde años anteriores, como es el libro de texto. Rojano (2014) afirma:

No solo en el terreno teórico se hacen formulaciones que atienden la necesidad de delinear pautas para la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y la ciencia a través de la tecnología, sino que también la evolución tecnológica se ha convertido en un factor de cambio (p. 19).

Este trabajo se inclina también hacia esta temática, pues es indispensable que los maestros conozcan para comprender las

complicaciones de los niños, y pensar en formas de trabajar con ellos. La investigación sobre este tipo de temáticas resulta de gran ayuda a los docentes, pues los guía sobre qué tipo de conceptos y habilidades deben mejorar para lograr una buena enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en los alumnos.

## **II. Marco referencial**

En este apartado se explican los elementos conceptuales que sustentan el trabajo de investigación, desde los temas principales, que dan pie a las ideas presentadas, hasta los lineamientos legales, normativos e históricos. En primer lugar, se hace una retrospectiva de lo que implican las matemáticas, abarcando sus principales aplicaciones y áreas de estudio, entre las cuales destaca la aritmética. Hablar de esta área encierra más que conocer los números y símbolos, pues es considerada una ciencia importante, que desde siglos atrás se ha ido desarrollando, y ha sido empleada por grandes civilizaciones en distintos procesos y situaciones, favoreciendo el avance de la actual sociedad.

### **2.1 Matemáticas: conceptos, áreas de estudio y aplicación**

Con el paso del tiempo, el concepto de matemáticas ha ido cambiando considerablemente, con respecto a lo que la sociedad del conocimiento expresa. De acuerdo con Soto (2011), matemáticas “es la ciencia que estudia las cantidades, estructuras,

espacios y el cambio” (p. 96). Gracias a definiciones como esta, se han podido destacar importantes puntos que favorecen una mayor comprensión de esta ciencia. Por otro lado, de acuerdo con la SEP, en el libro *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017), las matemáticas

Son un conjunto de conceptos, métodos y técnicas mediante los cuales es posible analizar fenómenos y situaciones en contextos diversos; interpretar y procesar información, tanto cuantitativa como cualitativa; identificar patrones y regularidades, así como plantear y resolver problemas (p. 299).

Es posible desglosar sus principales áreas de conocimiento: la aritmética, el álgebra, la geometría y el cálculo. Estos ámbitos son un punto esencial para la conciencia matemática en cada alumno de educación básica; por ende, los docentes encargados de impartir este tipo de materias deberían tener bases para lograr de manera adecuada la comprensión y el aprendizaje.

### 2.1.1 Didáctica de las matemáticas

En cada uno de los niveles educativos existen diversas maneras para enseñar y aprender. Por ejemplo, en preescolar se inicia un proceso amplio y complejo, que tiene su continuidad en primaria; por ello es necesario describir más preciso aquella didáctica que poseen las matemáticas, ámbito muy importante para la enseñanza y aprendizaje significativo.

Como docentes, es fundamental conocer aquellas formas en las que se puede realizar un aprendizaje significativo. Castro, del Olmo y Castro (2002) mencionan que la didáctica de las Matemáticas “es una disciplina que trata fundamentalmente del aprendizaje y la enseñanza de la ciencia matemática” (p. 3). Es decir, esta representa una parte fundamental de lo que implica el desarrollo de una conciencia lógica para el trabajo. Esta doctrina está básicamente enfocada en la manera en la que los maestros se apropiarán del conocimiento y de qué manera lo transmitirán a los alumnos; también debe proporcionarles todos aquellos medios necesarios para llevar a cabo su trabajo, demostrando que es competente para brindar las herramientas, habilidades y conocimientos necesarios para su adecuado desarrollo educativo.

Castro et al. (2002) afirman que esta disciplina cuenta con una misión: “la preparación y formación de un profesorado adecuado para impartir docencia y educar matemáticamente en los distintos niveles del sistema educativo” (p. 3). Además, la didáctica de las matemáticas resulta de suma importancia, pues en cada etapa de la educación se deben emplear medios y formas de trabajo, considerando el nivel y las necesidades de los alumnos.

## **2.2 Aritmética: conceptos, áreas de estudio y aplicación**

De la misma manera destaca la aritmética, sus conceptos principales, aplicaciones y didáctica; también desempeña un papel importante en el desarrollo de las habilidades matemáticas. De

acuerdo con Soto (2011), la aritmética “es la rama de las matemáticas que se dedica al estudio de los números y sus propiedades bajo las operaciones de suma, resta, multiplicación y división” (p. 9), básicamente se refiere a todo lo relacionado con los números, aplicables en diversos ámbitos.

De igual forma que otras áreas matemáticas, el llamado “arte de contar” ha ido cambiando a lo largo de los años, debido a las necesidades de la sociedad. Se puede definir a la aritmética como matemáticas básicas, que principalmente trabajan por niveles; desde lo más básico, que es el conocimiento de los números de manera informal por medio de objetos, hasta la interpretación, comprensión y aplicación de algoritmos más concretos.

Esta disciplina abarca una serie de operaciones matemáticas que constituyen la base de esta área: la suma, la resta, la multiplicación y la división. Durante el proceso de enseñanza van de la mano, de forma que, según lo plantean Cedillo, Isoda, Chalini, Cruz, Ramírez y Vega (2012), “mediante estas imágenes se induce la noción de que los números se pueden componer y descomponer de distintas maneras a través de procedimientos que les son inherentes” (p. 39).

### 2.2.1 Aritmética en la escuela primaria

La aritmética es uno de los puntos más importantes para el desarrollo de las demás áreas del conocimiento; es el cimiento educativo por excelencia, al que desde los primeros años se tienen acercamientos y se puede lograr una comprensión de

todo lo relacionado a las matemáticas. Sin embargo, este conlleva un proceso bastante amplio y requiere articular diversas habilidades.

Desde el preescolar, se tiene un acercamiento a los contenidos aritméticos, pues los alumnos manipulan y realizan la transición de lo informal a lo formal. Más adelante, en la primaria, se procura concluir esta transformación para detonar la comprensión de los algoritmos de esta área. A partir de aquí se debe realizar una construcción en la que se argumenten distintos procedimientos matemáticos, así como aprender a ser críticos y reflexivos. Uno de los propósitos presentados en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral es que el niño en el nivel primaria deba ser capaz de “identificar y simbolizar conjuntos de cantidades que varían proporcionalmente, y saber calcular valores faltantes y porcentajes en diversos contextos” (SEP, 2017, p. 300).

Es necesario enfatizar en los métodos y estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, para comprender mejor en qué consisten. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2004), las estrategias “son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (p. 141). En otras palabras, las estrategias son herramientas con las cuales se presentan los contenidos, favoreciendo un aprendizaje significativo. Existen un sinnúmero de estrategias que son de gran ayuda para que los docentes puedan realizar correctamente este proceso. Cabe señalar que no todas son efectivas; sin embargo, con la práctica y la experiencia se pueden elegir las que brinden mejores resultados. Dentro de las estrategias de enseñanza,

se encuentra el uso de material didáctico, diferentes tipos de juegos, recursos visuales, tecnológicos, manipulables, entre otros. Hablar de ellas arrojaría un sinnúmero de definiciones, las cuales están dirigidas a distintos ámbitos, desde lo económico hasta lo social, pero en el área educativa son conceptos que logran crear controversias entre ellas.

Las estrategias utilizadas en la educación pueden estar sujetas a diversas teorías o modelos de aprendizaje, siempre y cuando se adapten a las necesidades del aula. De estas se pueden desglosar las de enseñanza y aprendizaje (en este documento se enfocan en las primeras). En cuanto a los métodos, cabe destacar que no son lo mismo que las estrategias. Un método se define como un “modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa” (Real Academia Española, s. f., definición 2). Al igual que las estrategias, los métodos se dividen en enseñanza y aprendizaje. Ambos tipos resultan de suma importancia para la adquisición y transmisión de conocimientos favorables para el desarrollo de las personas. En consecuencia, tanto los métodos como las estrategias cuentan con características similares, que demuestran la estrecha relación que tienen.

### **2.3 Lineamientos normativos**

Estos son presentados como el conjunto general de normas, criterios, lineamientos y sistemas que sustentan la temática de estudio, enfatizando en aquellas que pertenecen a México, por ser el país en el que se realizó la investigación. El artículo 3°

(Cámara de Diputados, 2020) y la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019) son los principales instrumentos que fundamentan legalmente la educación de nuestro país.

El artículo 3° menciona la importancia de materiales didácticos para la enseñanza en los diferentes niveles educativos, también hace hincapié en que el gobierno debe brindar todos los recursos necesarios para crear ambientes adecuados y que propicien el proceso de enseñanza-aprendizaje, así estos sirven como herramientas para el trabajo de los diferentes contenidos, principalmente los aritméticos (Secretaría de Gobernación, 2019). Por otra parte, el Acuerdo 592 (Secretaría de Gobernación, 2011) menciona que la educación debe partir desde una visión amplia hacia el futuro que depara al país, debido a la necesidad de que las personas que México necesita deben estar preparadas para los retos que pueden presentarse en los distintos ámbitos, desde lo económico hasta lo político.

## **2.4 Lineamientos históricos**

Aquí se presenta el análisis retrospectivo del tema de estudio visto desde el marco educativo; se ve reflejado desde el surgimiento de la aritmética. Desde siglos atrás, ha sido inseparable de los números y siempre se ha visto marcada por la influencia de culturas, las cuales han creado distintas formas de ver esta temática, como los babilónicos y los egipcios, importantes civilizaciones que inventaron sus propios sistemas para contar, demostrado por los rastros que dejaron en su escritura. Este

tipo de percepción también la tuvieron las civilizaciones chinas. De acuerdo con Ruiz (2002), “en las grandes civilizaciones de la edad del bronce encontramos los primeros elementos del desenvolvimiento de una visión científica y cultural que constituye una importante herencia para la humanidad” (p. 13). Además, utilizaron con gran medida esta rama de las matemáticas para su desarrollo y brindar conocimientos necesarios para lograr algunos avances que actualmente están vigentes.

## **2.5 Lineamientos legales**

En el capítulo IV, específicamente en el artículo 18 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), se hace una pequeña descripción de lo que los planes y programas de estudio pretenden reforzar. Dentro de ellos, se encuentra el pensamiento lógico matemático, la comprensión lectora, el conocimiento tecnológico y científico; pensamiento filosófico, histórico y humanista, habilidades socioemocionales y el pensamiento crítico, que, de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana, son necesarios para alcanzar la formación hacia el desarrollo de la vida en sociedad.

Se pretende que en los planes y programas de estudio se establezcan los propósitos de formación general, los contenidos fundamentales de estudio, los criterios y procesos de evaluación y acreditación, así como las secuencias de las asignaturas y los contenidos adecuados para la formación; asimismo, se modifiquen con base en las necesidades que en cada parte del país lo

requiera, con la finalidad de que el proceso de enseñanza se dé con las condiciones óptimas para que alumnos con diversas características puedan aprender.

### **III. Marco metodológico**

Aquí se describe y especifica la forma en la que se llevó a cabo la investigación, explicando los pasos para este fin; desde cómo surgió la idea hasta la definición de la muestra y el acceso a esta. También se define la población en la que se llevó a cabo este proceso, enfatizando en el muestreo y sus razones. De forma similar, se presenta el diseño que tuvo la investigación, el enfoque, alcance y tipo que esta tiene, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de la información. Por último, la validación a estos medios (el piloteo) en una fracción de sujetos similares a las personas a trabajar, y si se llegaron a corregir, con la finalidad de tener mejores resultados.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que “las investigaciones se originan por ideas, sin importar qué tipo de paradigma fundamente nuestro estudio ni el enfoque que habrá que seguir” (p. 26). Esto da a entender que, al formular una idea, no importa el enfoque que se le dé, pero durante el proceso se debe fundamentar. La idea principal de este documento surge a lo largo de las jornadas de prácticas que alumnos de la escuela normal realizan durante su formación, analizando las experiencias y la diversidad de contextos

en que se han llevado a cabo. En estas intervenciones se notaron algunos detalles que resaltaron sobre la enseñanza de las matemáticas. Estas experiencias generaron algunos cuestionamientos y despertaron la inquietud por conocer las dificultades que pueden tener los docentes en servicio en la enseñanza de los contenidos aritméticos, trabajados desde edades tempranas.

Con base en lo anterior, se realizó el planteamiento del problema a investigar. Para ello, se formalizó la idea tomando como punto de partida el contexto en el que está inmersa la población a estudiar. Se delimitó lo estipulado de acuerdo con la viabilidad que pudiera tener, por lo que se planteó un objetivo general y cuatro específicos, los cuales fungen como la guía de estudio. Posteriormente, se trabajó en la justificación, describiendo el porqué y para qué de la investigación. Otro de los pasos fue el análisis a profundidad de diversas literaturas que tuvieran relación con la temática a trabajar.

Más adelante se realizó el ingreso en el contexto de investigación, donde se pudieron observar todos los puntos que demuestran la situación en la que se ve inmersa la indagación, en este caso, una escuela primaria. Después se analizaron los instrumentos más viables para realizar la recolección de datos; estos fueron el guion de entrevista y la guía de observación. Asimismo, se realizó la validación de los instrumentos por medio de su aplicación en una población similar, para observar si con las preguntas formuladas se obtenía la información adecuada para responder a los objetivos planteados.

### **3.1 Población y muestra**

Los sujetos seleccionados para realizar la investigación fueron los docentes de la escuela primaria, ubicada en la ciudad de Lerdo de Tejada. Esta tiene un total de 15 docentes frente a grupo, considerados para llevar a cabo esta indagación. Sin embargo, el número es grande, por lo que hacer este proceso sería poco factible. En consecuencia, se ejecutó el proceso de muestreo aleatorio simple, utilizado para definir a los sujetos. Para definir el número de personas a estudiar, se realizó el cálculo de la muestra, tomando como base el número total de los sujetos y utilizando una fórmula (Anexo 2). Se realizaron los cálculos correspondientes, que arrojaron como resultado a seis individuos.

### **3.2 Diseño de la investigación**

Este trabajo de investigación está basado en el enfoque cualitativo. De acuerdo con Hernández et al. (2010), este tipo de enfoque “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 7). Además, se centra principalmente en la formulación de preguntas, que son la guía para realizar un proceso de recolección de información. La finalidad fue que la investigación tuviera un alcance significativo para el desarrollo de las habilidades que los docentes deben poseer para trabajar los contenidos aritméticos.

Esta investigación tiene un diseño no experimental, pues se pretendió conocer únicamente las ideas y opiniones de los

docentes para contrastar lo que mencionan con lo que los diversos autores exponen. De forma adicional, se pretendía comparar estas afirmaciones con lo que se observó durante sus jornadas de trabajo con los alumnos. En relación con el tipo de diseños no experimentales, Hernández et al. (2010) mencionan:

En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (p. 149).

### **3.3 Categorías y conceptos ordenadores**

Con respecto a las categorías de reflexión, se presentan una importante serie para el desarrollo de esto. El primer aspecto a analizar es el problema de investigación, en este caso son las dificultades de enseñanza que pueden presentar los docentes al momento de trabajar los contenidos aritméticos, que se presentan en el plan y programa de estudio. Se vio conveniente iniciar el estudio con conceptos básicos, para después desglosarlos y profundizar.

Como primera categoría, se visualizan las matemáticas desde una perspectiva conceptual, como la presentada en el Marco referencial. De igual forma, se revisaron de manera muy

general aquellas ramas que se encuentran dentro de esta ciencia: álgebra, geometría, cálculo y aritmética. Asimismo, se analizaron algunos modos de aplicación y áreas del conocimiento que abarca esta materia. Por consiguiente, se profundiza en la rama de la aritmética. Aquí se analiza su concepto visto desde distintas perspectivas, sus áreas de aplicación y se explican aquellas operaciones básicas que encierra este campo (suma, resta, multiplicación y división). Más adelante se categorizaron los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. En este apartado se describe el concepto general de cada uno de ellos, después se ve de manera más específica en el ámbito educativo.

### **3.4 Técnicas e instrumentos**

La técnica primaria utilizada es la entrevista y la secundaria, la observación. Para llevar a cabo estas acciones es necesario contar con ciertos instrumentos, útiles para recopilar la información necesaria y lograr el objetivo general y los específicos. Se decidió realizar un guion de entrevista (Anexo 3). Para ello, se formularon 10 preguntas, procurando que estuvieran estrechamente relacionadas con los objetivos. Al respecto, Hernández et al. (2010) mencionan:

Es recomendable hacer solamente las preguntas necesarias para obtener la información deseada o medir la variable. Si una pregunta es suficiente, no es necesario incluir más. No tiene sentido. Si se justifica hacer varias preguntas, entonces es conveniente plantearlas en el cuestionamiento (p. 223).

Además, se utilizó como instrumento una guía de observación (Anexo 4), a través de la cual se pretendía obtener una visión más cercana a la realidad, registrando notas sobre el desempeño que se tiene durante la aplicación de estos contenidos aritméticos.

### **3.5 Validación, recopilación y sistematización de los instrumentos**

En cuanto al proceso de sistematización y validación, se realizó el pilotaje de los instrumentos de investigación. En el caso del guion de la entrevista, se escogieron tres docentes de una escuela primaria ubicada en el municipio de Ángel R. Cabada, tomando en cuenta que esta institución cuenta con condiciones similares a las de la escuela en la que se aplicarán los cuestionamientos finales. Se aplicaron un total de 10 preguntas. En las primeras cinco se obtuvieron resultados totalmente favorables, pues brindaron la información necesaria para responder al problema de investigación. Gracias a la aplicación de esta prueba piloto, fue posible determinar que las preguntas 6, 7 y 8 no cumplían con los objetivos planteados. Debido a esto, fue necesario reestructurarlas y darles un sentido más adecuado y relacionado al propósito de esta investigación. En las preguntas 9 y 10 también se obtuvieron resultados favorables, por lo que no se les realizaron cambios.

## IV. Resultados y análisis

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de investigación, y tiene la finalidad de mostrar el análisis de estos. Respecto al análisis, Hernández et al. (2010) lo definen como “el proceso esencial del análisis consiste en que recibimos datos no estructurados y los estructuramos” (p. 440). Es aquí donde el investigador tiene la tarea de organizar los recursos recopilados de manera adecuada, para dar respuesta a aquellos cuestionamientos planteados. Para sustentar la discusión realizada de los referentes que se mencionarán a continuación, se tomaron como medios y apoyos de reflexión dos matrices de análisis (anexos 5 y 6), en las cuales se codificaron los datos como parte del análisis.

Como primer punto del análisis, se tomaron los conceptos principales del problema: el trabajo de la aritmética dentro del aula; los métodos y estrategias de enseñanza de la aritmética; dificultades de enseñanza de la aritmética; y métodos y estrategias viables para disminuir las dificultades de enseñanza de la aritmética. Además, se recuperaron las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Para poder presentar los resultados y el análisis de manera correcta fue necesario realizar una triangulación, tomando como base los datos obtenidos de las diversas fuentes consultadas, lo que se pudo observar, lo que el guion de entrevista arrojó; y confrontarlo con la teoría que se investigó y se añadió en el Marco referencial.

Con respecto al primer concepto, después de haber ejecutado el análisis de las preguntas a las que fueron expuestos

los docentes, diseñadas con base en los objetivos, se puede concluir que los docentes entrevistados muestran un dominio adecuado del concepto de aritmética, y que son capaces de identificar aquellos contenidos que abarca esta área de estudio. En conjunto, esto denota una comprensión adecuada. De la misma forma, reconocen la importancia que tiene el estudio de esta área para los alumnos, coincidiendo en que les ayuda al desarrollo en su vida diaria.

Sobre el segundo concepto, se realizó una indagación para conocer qué métodos y estrategias de enseñanza utilizan los docentes durante su labor en el salón de clase. En esta parte se realizó el análisis con base en la forma en la que los sujetos entrevistados trabajan los contenidos aritméticos mencionados por ellos. De los seis docentes entrevistados y observados, cuatro se centran más en utilizar como método de enseñanza la resolución de problemas y las actividades diarias de reforzamiento como estrategias, entre las cuales destacan el uso y aplicación de las operaciones básicas. Los otros dos docentes se centran en emplear el juego y el material concreto como métodos de enseñanza, utilizando como principales estrategias las ilustraciones, material didáctico y hojas de trabajo relacionadas con los temas a trabajar.

Ninguno de los docentes estudiados mencionó el uso de las nuevas tecnologías, a pesar de que diversos autores las consideran como una gran herramienta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, la SEP (2017) menciona que “mediante actividades que utiliza herramientas tecnológicas es posible promover en los estudiantes la exploración de ideas y conceptos matemáticos, así como el análisis y modelación de

fenómenos y situaciones problema” (p. 303). En relación con este señalamiento, algunos docentes comentaron que la institución no cuenta con internet y otros recursos necesarios.

Respecto al tercer concepto, las dificultades en la enseñanza de aritmética que más sobresalen entre los docentes investigados, se hizo una indagación a través de una serie de preguntas, con las que se pudo averiguar qué es lo que se le complica enseñar a los maestros y cuáles son los factores que influyen en ellos. Los resultados muestran que las dificultades más sobresalientes son las operaciones básicas, y que se les relaciona con distintos factores, que van desde la complejidad de los contenidos hasta el apoyo deficiente por parte de los padres de familia. No obstante, se entiende que si estos temas no se enseñan de manera adecuada, pueden provocar rezago o derivar en deserción escolar.

Por último, con respecto al concepto cuatro, se analizó el conocimiento que tienen los docentes acerca de la aritmética, así como de los contenidos que se abarcan en el nivel en el que se encuentran. También se analizó de qué manera trabajan estos contenidos en el salón de clase, los métodos y estrategias que ocupan, además de los aspectos que se les complican y de qué manera estos afectan en el aprendizaje de los niños.

Se encontró que las estrategias más viables para disminuir las dificultades de enseñanza de la aritmética son el uso de material didáctico de diversos tipos (materiales visuales, como las imágenes, y manipulables, como los juegos de mesa); el uso de actividades lúdicas, las cuales permiten crear un ambiente de motivación que impulsa el interés de los alumnos

durante la jornada; el uso de niños monitores, para fomentar el compañerismo, de forma que los estudiantes se ayuden entre ellos; la aplicación de ejercicios matemáticos; y la resolución de problemas.

## **V. Conclusiones**

En este apartado se explican las conclusiones a las que se llegaron al finalizar la investigación, la revisión teórica de diversas fuentes, el análisis y comparación de ellas. Además, si los objetivos planteados y las preguntas de investigación se lograron alcanzar gracias al contraste entre lo supuesto y lo obtenido durante su aplicación. También se argumentan las fortalezas adquiridas y los alcances obtenidos con respecto al desarrollo de las competencias del perfil de egreso escogidas al iniciar este trabajo. Finalmente, se mencionan las propuestas y recomendaciones surgidas a partir de esta investigación.

Con respecto a los objetivos planteados y las preguntas de investigación formuladas al inicio del documento, fueron logrados y contestadas de manera correcta. Los resultados están basados en el objetivo general: analizar los métodos y estrategias de enseñanza que utilizan los maestros con el fin de evitar las dificultades de aprendizaje de contenidos aritméticos en alumnos de educación primaria, utilizando como medio la investigación y la observación. En efecto, fue posible realizar un análisis de los métodos y estrategias que utilizan los docentes durante su labor, de esta forma se pudieron definir las más adecuadas para disminuir las dificultades que

puedan surgir durante el tratamiento de los contenidos aritméticos.

Con respecto al primer objetivo específico: conocer los contenidos aritméticos mencionados por los maestros en los cuales existe mayor dificultad de aprendizaje a través de la entrevista, se pudo identificar que los contenidos que mayor dificultad de aprendizaje presentan fueron las operaciones básicas. Además, los resultados indican que estas dificultades son causadas por una diversidad de factores, principalmente el mal tratamiento y la falta de apoyo en casa.

Sobre el segundo objetivo específico: identificar cuáles son las estrategias que los docentes de la escuela primaria seleccionada utilizan en su práctica para trabajar los contenidos aritméticos y realizar un análisis de estas con el fin de conocer cuáles se consideran las más adecuadas a utilizar, se puede concluir que las estrategias más utilizadas fueron la resolución de problemas, la realización de operaciones y las actividades diarias de reforzamiento. Sin embargo, algunos de los sujetos utilizan el material concreto, las ilustraciones y el juego como herramientas, que han sido comprobadas por medio de la observación.

El tercer objetivo: comparar aquellas dificultades de aprendizaje en los alumnos mencionadas por los maestros de la escuela primaria, con el fin de conocer las causas más frecuentes y cuáles son las más recurrentes en el aula utilizando como medio el análisis, se cumple al concluir que la dificultad más grande que tienen los alumnos son las operaciones básicas, provocadas por distintos factores, desde la complejidad de los contenidos hasta el apoyo deficiente por parte de los

padres de familia. Este hallazgo muestra una clara relación con lo identificado por los docentes en el objetivo dos.

En cuanto al cuarto objetivo: definir las estrategias más viables para disminuir las diversas problemáticas encontradas, tomando en cuenta las aportaciones de los maestros con la finalidad de categorizarlas, por medio del análisis, la estrategia más adecuada para trabajar las complicaciones que se encuentran en la práctica docente observada fue el uso de material didáctico, y que estos materiales se dividen en visibles y manipulables. Además, los docentes recomiendan el uso de los juegos de mesa y otras actividades lúdicas para motivar a los alumnos. Otra de las estrategias mencionada por los docentes es el uso de los niños monitores, de igual forma mencionan la aplicación de ejercicios aritméticos y la resolución de problemas.

Respecto a las competencias del perfil de egreso seleccionadas al inicio de esta investigación: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación”; y la subcompetencia: “Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente” (SEP, 2012, párr. 3), durante la realización de este trabajo se tuvo un desarrollo adecuado, pues se ahondó en una serie de referentes bibliográficos que proporcionaron sustento a la investigación y posibilitaron la adquisición de nuevos conocimientos sobre el tema.

Las recomendaciones que se pueden brindar después de haber realizado esta investigación son aprovechar los tiempos y

adecuar los espacios que se tengan disponibles para investigar. La investigación no debe ser superficial, sino que es necesario profundizar en más fuentes de información y complementar aún más el conocimiento que ya se posee, con el fin de documentarse más sobre la enseñanza de la aritmética. Además, es necesario contrastar las opiniones de docentes con mayor y menor experiencia, para conocer sus distintas percepciones.

## REFERENCIAS

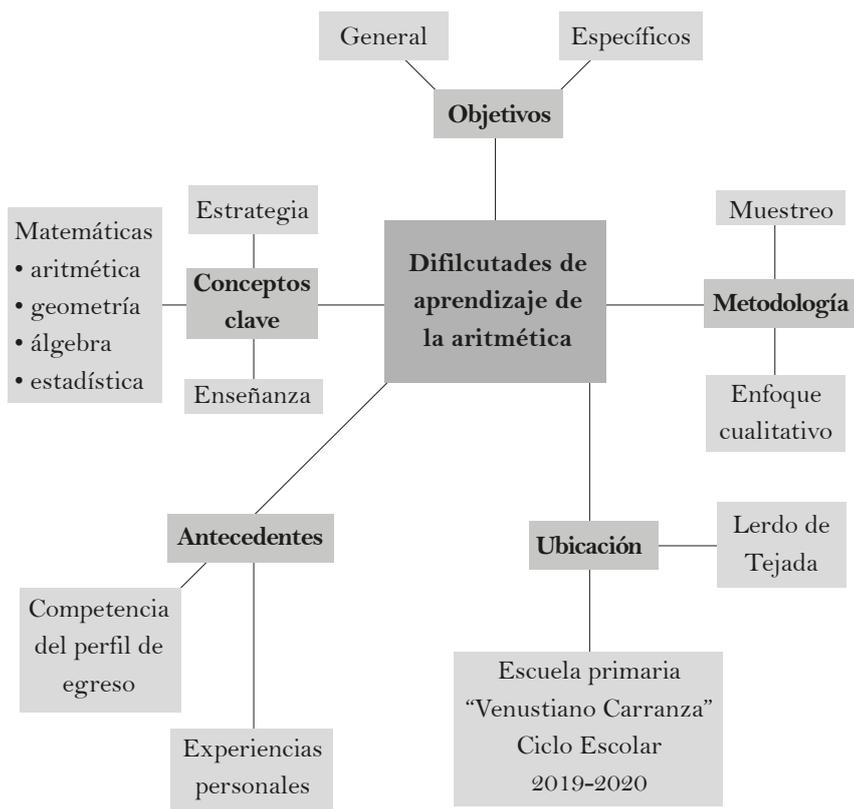
- Caballero, A., Guerrero, E., Blanco, L., y Piedehierro, A. (2009). *Resolución de Problemas de Matemáticas y Control Emocional* (1ª ed.). España: SEIEM.
- Cámara de Diputados. (2019). *Ley general de Educación*. México: Autor.
- Cámara de Diputados. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor.
- Carrillo, B. (2009). *Dificultades en el Aprendizaje Matemático* (16ª ed.). España: Innovación y Experiencias Educativas.
- Castro, E., Del Olmo, M., y Castro E. (2002). *Desarrollo del Pensamiento Matemático Infantil* (1ª ed.). España: Departamento de Didáctica de la Matemática/Universidad de Granada/Facultad de Ciencias de la Educación.
- Cedillo, T., Isoda, M., Chalini, A., Cruz, V., Ramírez, M., y Vega, E. (2012). *Matemáticas para la Escuela Normal. Guía para el Aprendizaje y la Enseñanza de la Aritmética* (1ª ed.). México: Pearson.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2004). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.) México: Mc GRAW-HILL/Interamericana Editoriales, S. A. de C.V.
- OCDE. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2015*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>.
- Real Academia Española. (2019). *Método*. Recuperado de <https://dle.rae.es/m%C3%A9todo>
- Rojano, T. (2014). *Educación Matemática. Parte 1: El futuro de las tecnologías digitales en la Educación Matemática; prospectiva a 30 años de investigación intensiva en el campo* (1ª ed.). México: Comité editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. (2002). *Historia y Filosofía de las Matemáticas* (1ª ed.). Costa Rica: EUNED.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Perfil de Egreso de la Educación Normal*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2E8btLD>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (1ª ed.) Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Gobernación. (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/32Noftd>
- Secretaría de Gobernación. (2011). *Acuerdo numero 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2CXMn1w>

Soto, A. (2011). *Diccionario de conceptos matemáticos* (3ª ed.). México: Bachillerato. Recuperado de <http://www.aprendematematicas.org.mx/obras/DICM.pdf>

UNESCO. (2017). Mas de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no están aprendiendo. *Instituto de Estadística de la UNESCO*, (46) 1.

## Anexo 1. Organizador gráfico



## Anexo 2. Procedimiento para determinar el tamaño de la muestra

¿Cómo determinar el tamaño de una muestra?

Determinar el tamaño de la muestra que se va a seleccionar es un paso importante en cualquier estudio de investigación de mercados, se debe justificar convenientemente de acuerdo con el planteamiento del problema, la población, los objetivos y el propósito de la investigación.

¿De qué depende el tamaño muestral?

El tamaño muestral dependerá de decisiones estadísticas y no estadísticas, pueden incluir, por ejemplo, la disponibilidad de los recursos, el presupuesto o el equipo que estará en campo. Antes de calcular el tamaño de la muestra necesitamos determinar varias cosas:

1. **Tamaño de la población.** Una población es una colección bien definida de objetos o individuos que tienen características similares. Hablamos de dos tipos: población objetivo, que suele tener diversas características y también es conocida como la población teórica; y la población accesible, es sobre la que los investigadores aplicarán sus conclusiones.
2. **Margen de error (intervalo de confianza).** El margen de error es una estadística que expresa la cantidad de error de muestreo aleatorio en los resultados de una encuesta, es decir, es la medida estadística del número de veces de cada 100 que se espera que los resultados se encuentren dentro de un rango específico.

3. Nivel de confianza. Son intervalos aleatorios que se usan para acotar un valor con una determinada probabilidad alta. Por ejemplo, un intervalo de confianza de 95% significa que los resultados de una acción probablemente cubrirán las expectativas el 95% de las veces.
4. La desviación estándar. Es un índice numérico de la dispersión de un conjunto de datos (o población). Mientras mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de la población.

Cálculo del tamaño de la muestra desconociendo el tamaño de la población

La fórmula para calcular el tamaño de muestra cuando se desconoce el tamaño de la población es la siguiente:

$$n = \frac{Z_a^2 \times p \times q}{d^2}$$

En donde

Z = nivel de confianza,

p = probabilidad de éxito, o proporción esperada

q = probabilidad de fracaso

d = precisión (error máximo admisible en términos de proporción)

## Cálculo del tamaño de la muestra conociendo el tamaño de la población

La fórmula para calcular el tamaño de muestra cuando se conoce el tamaño de la población es la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

En donde

N = tamaño de la población

Z = nivel de confianza

p = probabilidad de éxito, o proporción esperada

q = probabilidad de fracaso

d = precisión (error máximo admisible en términos de proporción)

### Anexo 3. Guion de entrevista

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Grado y grupo a cargo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

1. Con respecto a su experiencia, ¿cuál es el concepto que tiene usted sobre lo que es la aritmética?
2. ¿Cree que la aritmética es algo importante de enseñar a los alumnos? ¿Por qué?
3. De acuerdo con su experiencia, ¿Cuáles son los contenidos aritméticos más trabajados en educación primaria?
4. ¿De qué manera usted trabaja estos contenidos?
5. A lo largo de su experiencia como docente, ¿ha enseñado de la misma manera los contenidos aritméticos o ha cambiado algo? ¿Qué ha cambiado?
6. Tomando como referencia su experiencia, ¿ha tenido problemas al enseñar algunos contenidos aritméticos? ¿Cuáles son los que más sobresalen? ¿Qué ha hecho al respecto con estas dificultades?
7. ¿Qué métodos y estrategias utiliza en su práctica docente para trabajar estos contenidos?

8. ¿Considera que las dificultades antes mencionadas impactan en el aprendizaje de sus alumnos? ¿De qué manera sucede?

9. ¿Considera importante el uso de material didáctico en la enseñanza de la aritmética? ¿Por qué?

10. Analizando su experiencia hasta el momento, ¿considera necesario cambiar algo con respecto a la enseñanza de la aritmética? Si es así, ¿qué cambiaría?

## Anexo 4. Guía de observación

### 1. Datos de identificación de la escuela

Escuela: \_\_\_\_\_

C.C.T. \_\_\_\_\_

Nombre del maestro: \_\_\_\_\_

Grado y grupo: \_\_\_\_\_

Preparación académica: \_\_\_\_\_

Años de servicio: \_\_\_\_\_

### 2. El interior del aula

¿Cómo es el salón de clases?

Mobiliario: \_\_\_\_\_ Materiales educativos:

Suficiente ( ) Poco ( ) Nada ( )

Equipamiento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ambiente de trabajo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo está organizado el grupo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo están distribuidos los alumnos en el aula?

\_\_\_\_\_

---

---

¿Cuenta con algún espacio dedicado a las matemáticas?

---

---

---

¿Qué recursos educativos se encuentran dentro del aula?

---

---

\*Notas adicionales

### 3. Lo alumnos

Actitudes que manifiestan al trabajar contenidos aritméticos

---

---

---

Formas de relacionarse entre ellos durante las actividades

---

---

---

Formas de relacionarse con sus maestros durante las actividades

---

---

---

Grado de comprensión durante las actividades

---

---

---

Gustos y preferencias en cuanto a la realización de contenidos aritméticos

---

---

---

Cuáles les gustan trabajar menos

---

---

---

\*Notas adicionales:

---

---

4. El docente

Relación con los alumnos

Actividades planteadas

---

---

---

Relación con los objetivos y contenidos del plan y programa

---

---

---

Recursos utilizados para la enseñanza

---

---

---

Métodos de enseñanza utilizados

---

---

---

Estrategias de enseñanza utilizadas

---

---

---

Destreza para manejar los contenidos aritméticos

---

---

---

Manejo de conceptos

---

---

---

\*Notas adicionales

---

---

## Anexo 5. Matriz de análisis entrevista

| Preguntas  | Sujeto 1   | Sujeto 2  | Sujeto 3  | Sujeto 4   | Sujeto 5   | Sujeto 6   |
|--|--|---|---|--|--|--|
| 1.- Con respecto a su experiencia, ¿cuál es el concepto que tiene usted sobre lo que es aritmética?            | Parte que estudia los números y operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división). | Es parte de las matemáticas, que estudia números y operaciones, adición, sustracción, multiplicación y la división.   | Una parte de las matemáticas que estudia las operaciones básicas. | Es la rama de las matemáticas cuyo objeto de estudio son los números y las operaciones elementales, como sustracción, multiplicación y división.   | Es un elemento de las matemáticas y tiene que ver con los números y su aplicación de los problemas para la realización de operaciones matemáticas. | Es la parte de las matemáticas que se refiere a las operaciones básicas.   |
| 2. ¿Cree que la aritmética es algo importante de enseñar a los alumnos? ¿Por qué?                              | Sí, es algo que llevan a la practica en su vida diaria.  | Claro que sí, porque es importante que los alumnos aprendan las operaciones básicas, porque esto contribuye a la educación del alumno, ya que permite razonar de forma correcta ante situaciones reales de la vida. | Sí, para que puedan utilizarlas en la vida cotidiana.             | Sí, porque la aritmética es el pilar más importante de las matemáticas, ya que además de enfocarse a lo cognitivo, desarrolla destrezas en los alumnos que pueden ser aplicadas día a día en todos los entornos. | Sí es muy importante y fundamental porque en la vida diaria o cotidiana y en su interacción con la realidad y contexto que se manejan.             | Sí, porque es importante desarrollar destrezas y habilidades para que los alumnos en el futuro puedan enfrentarse a los retos de la vida diaria. |
| 3. De acuerdo con su experiencia, ¿cuáles son los contenidos aritméticos más trabajados en educación primaria? | Adición y sustracción.   | Identificar las características de los números hasta de tres cifras, que forman un número para compararlo con otro.   | Operaciones básicas (suma, resta multiplicación y división).      | Operaciones básicas, como sumas, restas, multiplicaciones y divisiones.  | Operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división), sucesiones, formulas, conversiones, etc.   | Números naturales, suma, resta, multiplicación y división.   |

| Preguntas  | Sujeto 1   | Sujeto 2  | Sujeto 3   | Sujeto 4  | Sujeto 5  | Sujeto 6   |
|--|--|---|--|---|---|--|
| 4. ¿De qué manera usted trabaja estos contenidos?  | Actividades diarias, cuestionar a los niños sobre problemas de dicho tema. | A partir de una serie de imágenes con tarjetas, que impliquen números hasta de tres cifras e identifiquen cantidades.   | Actividades, ejercicios que se refuerzan diariamente.  | En todos los grados que he impartido primero les explico el contenido o tema que trabajaremos, posteriormente les pongo una actividad interactiva relacionada con el tema, para después pasar al contenido del libro. | Con la realización de problemas y ejercicios.   | Sondeo de conocimientos adquiridos, presentación o explicación del contenido, motivación, ejemplos gráficos, abstracto, revisión y evaluación                    |
| 5. A lo largo de su experiencia como docente, ¿ha enseñado de la misma manera los contenidos aritméticos o ha cambiado algo? ¿Qué ha cambiado? | No, voy variando con juegos, actividades diarias.                          | No, no he enseñado de la misma manera ya que las características de un grupo de alumnos son diferentes a otros alumnos. Los planteamientos de las operaciones básicas son diversos. | Sí, la práctica ha hecho obtener nuevas técnicas de enseñanza que faciliten la comprensión de los alumnos. | Los he cambiado, ya que en grados superiores los contenidos son más avanzados y un poco más complicados para algunos alumnos, cambié la manera de trabajarlos.  | Algunos otros he tratado de trabajarlas de manera lúdica o constructiva, donde se deja al alumno que genere su propio conocimiento. | En los últimos años me he enfocado más en incentivar a que los alumnos descubran nuevos o diferentes procedimientos para resolver algunos contenidos aritméticos |

| Preguntas   | Sujeto 1   | Sujeto 2  | Sujeto 3   | Sujeto 4  | Sujeto 5  | Sujeto 6   |
|---|--|---|--|---|---|--|
| 6. Tomando como referencia su experiencia, ¿ha tenido problemas al enseñar algunos contenidos aritméticos?<br>¿Cuáles son los que más sobresalen?<br>¿Qué ha hecho al respecto con esas dificultades? | Sí, las restas; pues poner otras estrategias para alcanzar el propósito y pedir apoyo a los padres de familia. | En algunas ocasiones he tenido problemas para enseñar algunos contenidos porque no todos los alumnos aprenden a la par, algunos niños sobresalen y otros tienen dificultades para la resolución de operaciones básicas. | Sí, el rechazo de los alumnos por ser complejos y tediosos. Motivarlos, innovar con actividades lúdicas. | Sí, algunos contenidos que se les hacen más difíciles a los alumnos son las multiplicaciones tanto decimales como de fracciones. En el salón hacemos grupos de apoyo en donde los alumnos que ya dominan el contenido apoyan a sus compañeros (ojo no dando copia). | Sí, por ejemplo, las funciones para aplicar los procedimientos de la multiplicación o división. | Con algunos alumnos sí. Divisiones. Tratar de resolverlas, buscar la estrategia adecuada para el mejor aprendizaje de los alumnos. |
| 7. ¿Qué métodos y estrategias de enseñanza utiliza en su práctica docente para trabajar estos contenidos?   | Actividades diarias, cuestionamientos, material didáctico.   | Para trabajar estos contenidos utilizo diversas estrategias que llaman la atención de los alumnos, como son materiales visibles y fácil de manipular.   | Actividades innovadoras lúdicas y de interés para los alumnos.   | Interactivos, manipulación de objetos, videos.  | 1. Material concreto.<br>2. Lotería de cálculo mental.<br>3. Dominó de las matemáticas.         | Resolución de problemas. Ejercicios aritméticos. Demostración de una operación.  |

| Preguntas   | Sujeto 1   | Sujeto 2  | Sujeto 3  | Sujeto 4  | Sujeto 5   | Sujeto 6  |
|---|--|---|---|---|--|---|
| 8. ¿Considera que las dificultades antes mencionadas impactan en el aprendizaje de sus alumnos?<br>¿De qué manera sucede? | Sí, porque luego en sus grados superiores no podrán adquirir nuevos conocimientos por la dificultad que tiene en dicho tema. | Si claro que impactan su aprendizaje, porque la mayoría de los alumnos tienen dificultades con las matemáticas, algunos necesitan tiempo y práctica para aprender, puede ser una señal y diferencias comunes en su manera de pensar y aprender. | Sí, bajo rendimiento escolar, reportes de evaluación, desinterés. | Muchas veces sí, porque si un alumno se le dificulta sumar, restar o multiplicar no podrá resolver por sí solo problemas o desafíos del contenido que se está viendo. | Sí, porque van quedando con rezago y otros al no ver significativo el contenido lo olvidan con facilidad                             | Sí, a la mayoría de los alumnos se les dificultan las matemáticas y en casa no hay mucho reforzamiento. |
| 9. ¿Considera importante el uso de material didáctico en la enseñanza de la aritmética?                                   | Sí, es más atractivo para el niño.   | Sí, es muy importante utilizar material didáctico ya que favorece el aprendizaje dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje.  | Sí, por practicidad y para una mayor comprensión.                 | Sí, nos facilita más la explicación y la enseñanza.   | Sí, es una estrategia que les permite a los alumnos la adquisición del aprendizaje esperado, además de lograr que sea significativo. | Sí, porque es llamativo y se les facilita el aprendizaje.   |

| Preguntas   | Sujeto 1  | Sujeto 2   | Sujeto 3   | Sujeto 4   | Sujeto 5  | Sujeto 6  |
|---|---|--|--|--|---|---|
| 10. Analizando su experiencia hasta el momento, ¿considera necesario cambiar algo con respecto a la enseñanza de la aritmética?<br>Si es así, ¿Qué cambiaría? | No, considero que hasta el momento he logrado los objetivos y aprendizajes esperados con los métodos que utilizo. | Afortunadamente los tiempos han cambiado y la metodología de enseñanza también. Es necesario cambiar estrategias didácticas en el desarrollo razonamiento matemático, introducir ideas para que el alumno se acerque al desarrollo del pensamiento matemático. | Sí, que las actividades sean más lúdicas, prácticas y comprensibles. | Creo que haciéndolas más divertidas y utilizando material concreto es más fácil tanto para el docente enseñar como para el alumno aprender, ya que con el simple hecho de escuchar “matemáticas” lo asociamos con aburrimiento, temor o confusión, pero sabiéndolas explicar y haciendo la clase más amena y participativa es más fácil. | Eso ya no me corresponde intervenir, puesto que hay un grupo de docentes encargados en la realización de dichos trabajos y que de acuerdo con su experiencia deben continuar igual. | Que se sienten las bases, pero bien cimentadas desde los primeros años. |

-  - Respuestas similares
-  - Respuestas iguales
-  - Respuestas diferentes

-  Concepto 1– aritmética y su trabajo en el aula
-  Concepto 2– métodos y estrategias de enseñanza de la aritmética
-  Concepto 3– dificultades de enseñanza de la aritmética
-  Concepto 4– métodos y estrategias viables para disminuir las dificultades de enseñanza de la aritmética

## Anexo 6. Matriz de análisis observaciones

| 1. EL INTERIOR DEL AULA                          |  |  |   |   |  |  |
|--|--|--|---|---|--|--|
| Indicadores                                      | Sujeto 1   | Sujeto 2   | Sujeto 3  | Sujeto 4  | Sujeto 5   | Sujeto 6   |
| Mobiliario                                       | Completo   | Completo   | Completo  | Completo  | Completo   | Completo   |
| Materiales educativos                            | Suficientes  | Suficiente   | Suficiente  | Suficiente  | Poco   | Poco   |
| Equipamiento                                     | Servicios básicos (luz, pizarrón, sillas, mesas)   | Servicios básicos (luz, ventiladores, pizarrón, sillas y mesas)  | Servicios básicos (ventiladores, luz, sillas, mesas, etc.)                      | Servicios básicos (luz, pizarrón, sillas, mesas, ventiladores, etc.)                          | Servicios básicos (luz, pizarrón, ventiladores, etc.)  | Servicios básicos (luz, ventiladores, pizarrón, sillas, mesa)                                  |
| Ambiente de trabajo                              | Pasivo, con poca energía   | Armónico, apto para el trabajo.  | Tranquilo, armónico, para el trabajo.   | Regular, destacando el compañerismo.  | Armónico, con energía y apto para el trabajo.  | Tranquilo, en orden.   |
| ¿Cómo está organizado el grupo?                  | Está organizado de acuerdo a las necesidades del grupo, procurando que los niños más avanzados estén cerca de los que tienen deficiencias. | Está organizado de manera adecuada, procurando que los alumnos con mayores facilidades para realizar las actividades estén cerca de quienes tienen dificultades. | Están organizados de manera equitativa, con respeto a las necesidades.          | Están organizados de acuerdo a las necesidades de los alumnos.                                | Están organizados de manera equitativa, procurando que los alumnos monitores estén cerca de los que necesitan apoyo. | Están organizados unos frente a otros permitiendo que la maestra se desplace por toda el aula. |
| ¿Cómo están distribuidos los alumnos en el aula? | Están distribuidos en 5 filas, procurando que puedan observar todos los niños  | Están divididos en 4 filas, mezclándolos entre niños y niñas permitiendo la visibilidad en todo momento.   | Se distribuyen de forma equitativa, permitiendo la visibilidad en todo momento. | Se distribuyen en 4 filas procurando a los más pequeños al frente permitiendo la visibilidad. | Se distribuyen unos frente a otros dejando el espacio del centro para que el docente se desplace con facilidad.      | Se distribuyen unos frente a otros, permitiendo la visibilidad en todo momento.                |

|   |   |   |  |  |  |  |
|---|---|---|--|--|--|--|
| ¿Cuenta con algún espacio dedicado a las matemáticas?   | No, cuenta solo con recursos visuales   | No cuenta con espacio para las matemáticas dentro del aula. | Si, cuenta con el rincón matemáticos donde se encuentran tablas de multiplicar y material didáctico. | Si, cuenta con espacio para las matemáticas con material, recursos visuales.                                       | Si, cuenta con un espacio con material didáctico y juegos. | No cuenta con espacio dedicado a las matemáticas.          |
| ¿Qué recursos educativos se encuentran dentro del aula? | Recursos visuales (números, sus nombres, conceptos y elementos básicos de suma y resta. | Cuenta con recursos dirigidos más hacia lecto escritura     | Tablas de multiplicar, números, partes de las operaciones, plastilina, juegos.                       | Recursos visuales (tablas de multiplicar, partes de la operación, números, unidades de medida) material didáctico. | Juegos, pocos recursos visuales.                           | Algunos materiales referentes a las tablas de multiplicar. |

## 2. Lo alumnos

| Indicadores  | Sujeto 1   | Sujeto 2   | Sujeto 3   | Sujeto 4  | Sujeto 5   | Sujeto 6   |
|--|--|--|--|---|--|--|
| Actitudes que manifiestan al trabajar contenidos aritméticos | Adecuada, muy participativos en las actividades. | Positiva con las actividades planteadas.   | Actitud positiva y motivadora en la realización de las actividades.  | Se muestran motivados, demuestran empatía al trabajar estos contenidos. | En ocasiones demuestran cierto rechazo por la complejidad de ellos, sin embargo, muestran empatía cuando se tratan de actividades dinámicas. | Buena, muestran interés suficiente.  |
| Formas de relacionarse entre sí durante las actividades      | Son solidarios, demuestran compañerismo          | Son muy participativos, en ocasiones respetuosos, les cuesta trabajo trabajar en equipo. | Se relacionan de manera adecuada, considerando las indicaciones que se den, evitando pleitos y descontentos. | Demuestran compañerismo, son un poco inquietos.                         | Se relacionan muy bien, demuestran compañerismo, en ocasiones respetuosos.   | Se relacionan de forma muy tranquila, procuran cumplir en ellas, son solidarios con los demás. |

|   |   |   |  |   |   |   |
|---|---|---|--|---|---|---|
| Formas de relacionarse con sus maestros durante las actividades             | Son participativos, presentan un ambiente de respeto entre sí.  | En la mayoría de las ocasiones obedecen las indicaciones dadas.   | Son respetuosos, procuran obedecer indicaciones dadas.   | Se relacionan de manera pacífica, con respeto, sin embargo, no cumplen en tiempo y forma las indicaciones.              | Obedecen las indicaciones dadas y respetan lo que el maestro les pide.                                | Forma adecuada, actuando con respeto, conciencia y responsabilidad.   |
| Grado de comprensión durante las actividades                                | Aproximadamente un 90% de los alumnos comprenden las indicaciones en su mayoría, el resto demuestran complicaciones y conflictos al realizar lo solicitado. | Aproximadamente $\frac{3}{4}$ partes del grupo comprenden en su totalidad, el resto tienen dificultades de comprensión. | Aproximadamente un 85% de los alumnos comprenden con totalidad, el resto comprenden las indicaciones con algunas dificultades. | Aproximadamente un 80% de los alumnos comprenden las indicaciones, el resto comprenden las indicaciones con dificultad. | Aproximadamente un 60% de los alumnos comprende las indicaciones, el resto comprenden con dificultad. | Aproximadamente un 65% de los alumnos comprenden con totalidad, el resto logra comprender más de la mitad de lo que se realiza. |
| Gustos y preferencias en cuanto a la realización de contenidos aritméticos. | Sumar y restar con objetos.   | Actividades alusivas, jugar y la manipulación (fichas, taparrosas, semillas, etc.)                                      | Actividades motivadoras, utilizando recursos manipulables, así también juegos.   | Problemas de razonamiento.  | La realización de dinámicas, trabajo con material didáctico, trabajo con operaciones básicas.         | Operaciones básicas, actividades recreativas.   |
| Cuales menos les gustan trabajar  | Escribir problemas y resolverlos.   | Actividades que impliquen escribir o copiar algo, resolución de problemas y operaciones.                                | Leer y responder cuestionamientos.   | Operaciones básicas.  | Suma y resta de fracciones.   | Problemas de razonamiento.  |

| 3. El docente   |   |  |  |   |   |  |
|---|---|--|--|---|---|--|
| Indicadores   | Sujeto 1  | Sujeto 2   | Sujeto 3   | Sujeto 4  | Sujeto 5  | Sujeto 6   |
| Relación con los alumnos                                    | Regular, procura mantener el orden y fomentar los valores.  | Relación de amistad, cariño, respeto y tolerancia  | Existe una relación sana, pacífica y de convivencia, respetan sus ideas, gustos y preferencias.  | Regular, en ocasiones demuestra un poco de desesperación, sin embargo, mantiene el orden. | La relación es regular; en ocasiones surgen conflictos, sin embargo, logran solucionarlos y mantiene el orden.          | Tiene una relación de respeto, consideración y honestidad.                       |
| Actividades planteadas                                      | Son adecuadas a las necesidades de los alumnos, generalmente se basan en problemas y operaciones. | Actividades en las que los alumnos manipulan, así también trabajan con el libro de texto y libreta | Plantea actividades en las que los alumnos participan, trabajan en equipo                        | Actividades en las que los alumnos pueden razonar, manipular.                             | Plantea problemáticas con las que los alumnos son capaces de razonar y aplicar lo aprendido.                            | Plantea actividades como problemas, operaciones y hojas de trabajo.              |
| Relación con los objetivos y contenidos del plan y programa | Tiene y procura estrecha relación con los objetivos del plan y programa de estudio.               | Tienen una relación muy concreta con los objetivos y los contenidos del plan y programa.           | Sus actividades tienen una estrecha relación con los objetivos y contenidos del plan y programa. | Se relacionan de manera adecuada con los objetivos y contenidos del plan y programa.      | Las actividades que plantea tienen una relación adecuada con los objetivos y contenidos del plan y programa de estudio. | Mantiene una estrecha relación con los objetivos del plan y programa de estudio. |
| Métodos de enseñanza utilizados                             | Material concreto, ejemplificación, repetición.   | Material concreto, resolución de problemas, repetición.  | El juego, ejemplificación, resolución de problemas, material concreto                            | Material concreto, resolución de problemas.   | Resolución de problemas, repetición.  | Resolución de problemas, repetición.   |
| Estrategias de enseñanza utilizadas                         | Apoyos visuales, hojas de trabajo.  | Manipulación, el juego, libros de texto, hojas de trabajo  | Juegos, actividades interactivas, objetos para manipular.  | Hojas de trabajo, material visual y manipulable.  | Problemas, libro de texto, algunos materiales didácticos.   | Hojas de trabajo, libro de texto.  |

|  |   |   |  |  |  |   |
|--|---|---|--|--|--|---|
| Destrezas para manejar los contenidos aritméticos. | Muestra buen manejo de los contenidos que se abordan en la clase  | Buen manejo de los conocimientos, muestra facilidad durante la explicación a los alumnos. | Muestra buena destreza y conocimiento acerca de los contenidos aritméticos abordados en clase.           | Demuestra un buen manejo de los conceptos de manera adecuada para la comprensión de los alumnos. | Buen manejo de los contenidos aritméticos.   | Demuestra un manejo adecuado en cuanto a los contenidos aritméticos.        |
| Manejo de conceptos                                | Maneja los conceptos de una manera adecuada al nivel de los alumnos, procurando relacionarlas con el entorno. | Maneja los conceptos satisfactorios, adecuado al nivel de los alumnos.                    | Muestra un manejo adecuado de los conceptos que se abordan procurando que estén al nivel de sus alumnos. | Maneja los conceptos de manera adecuada para la comprensión de los alumnos.                      | Maneja de manera adecuada los conceptos, sin embargo, algunos que son muy complejos le cuesta trabajo adecuarlo al nivel de los niños. | Maneja en su totalidad los conceptos que se trabajan durante la aplicación. |

-  - Respuestas similares
-  - Respuestas iguales
-  - Respuestas diferentes

-  Concepto 1- aritmética y su trabajo en el aula
-  Concepto 2- métodos y estrategias de enseñanza de la aritmética
-  Concepto 3- dificultades de enseñanza de la aritmética
-  Concepto 4- métodos y estrategias viables para disminuir las dificultades de enseñanza de la aritmética



# EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

*Katherine Heredia Delgado*

*María del Rosario Andrade Romero*

## Resumen

Esta investigación se realizó en la ciudad de Tlacotalpan, Veracruz, en una escuela primaria federal, considerando como sujetos de estudio a los docentes de la institución. El objetivo general consistió en identificar qué conocimientos poseen los docentes de la escuela primaria sobre evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Además, este trabajo describe cómo se realizó el proceso de evaluación para la mejora de la enseñanza durante el ciclo escolar 2018-2019. A través de la investigación, recolección e interpretación de los resultados de investigación, se favoreció la competencia profesional del perfil de egreso para la educación normal (SEP, 2012a, párr. 3): “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”, centrándose específicamente en el punto “realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes”.

Las principales problemáticas que dieron origen a este tema de investigación son la formación inicial del profesorado, el escaso conocimiento que los docentes tienen sobre este tema, el enfoque tradicionalista con el cual se enseña en las aulas mexicanas, el uso inadecuado de la evaluación para solo certificar si el

alumno cumple con lo requerido por el sistema o no, los docentes que se encuentran renuentes al cambio con respecto a la evaluación formativa, etcétera.

La metodología de investigación tiene un enfoque cualitativo, que se rige bajo el estudio descriptivo, con el propósito de detallar la forma en como los docentes ejecutan el proceso de evaluación. El método que estructura el proceso de investigación es el deductivo; y para el proceso de recolección de datos se utilizan las técnicas de la observación participante y la entrevista, a través de instrumentos como la guía de observación y el guion de entrevista. Dentro de los principales hallazgos se menciona que la mayoría de los docentes no tienen conocimiento conceptual sobre la evaluación formativa; algunas de las causas suelen ser la falta de actualización y su formación inicial bajo un enfoque tradicionalista.

**Palabras clave:** evaluación, evaluación formativa, aprendizaje, retroalimentación, motivación, comunicación, método, metodológica.

## **Introducción**

Esta investigación surgió de la inquietud que ocasionan las diversas problemáticas relacionadas con la evaluación dentro del aula. Esto propició la reflexión en torno a que, si no se evalúa al alumno de forma correcta, se están formando estudiantes que no tienen las competencias necesarias para desarrollarse en una sociedad productiva.

La importancia de investigar sobre esta temática es para fortalecer una de las competencias profesionales que marca el perfil de egreso de la educación normal (SEP, 2012a): “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”, centrándose específicamente en el punto “realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes” (párr. 3). La prioridad de reforzar la práctica profesional en este aspecto emana del hecho de que efectuar una evaluación errónea equivale a cometer un crimen pedagógico. Esto obedece al razonamiento de que se puede promover a alumnos que no lo merecen o limitar el aprendizaje de la minoría de estudiantes al buscar la mejora del resto del grupo.

La estructura de este trabajo se compone de los siguientes apartados: Problema de investigación, Marco referencial, Marco metodológico, Resultados y análisis y Conclusiones. En el primero, Problema de investigación, se explica la delimitación del tema de estudio y se presentan las preguntas que guían esta investigación. De forma similar, se incluyen los objetivos y la justificación del estudio. En Marco referencial, se muestra una extensa gama de términos que dan fundamento a este trabajo, y que abarcan los antecedentes de la evaluación y su evolución en México. Para aportar diversas concepciones sobre el tema central, se hace énfasis en las características, objetivos, funciones, tipologías, técnicas e instrumentos de evaluación. Con respecto a la evaluación y el aprendizaje de los alumnos, se menciona el concepto de aprendizaje y de la importancia de evaluar formativamente para motivar a los estudiantes. De forma similar, se aborda el enfoque forma-

tivo de la evaluación, planteado en el nuevo modelo educativo a través de los aprendizajes clave.

La tercera sección, Marco metodológico, describe el enfoque, estudio, método, técnicas e instrumentos que se utilizaron en el proceso de investigación. Además, se detalla la población investigada, la muestra seleccionada y cómo se llevó a cabo el trabajo de campo. En Resultados y análisis, se describen los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a la muestra de investigación. En la primera parte de esta sección, se detalla la organización de los resultados en cuatro categorías: fundamentos teóricos sobre evaluación formativa, proceso de evaluación en el aula, capacitación docente, así como evaluación y aprendizaje. Asimismo, cada categoría se desglosa en subcategorías, en las cuales se organizan los datos obtenidos para su interpretación.

Por último, se exponen las Conclusiones, apartado en el cual se determina si los aportes teóricos fueron funcionales y pueden contrastarse con la realidad: cómo influyó el contexto en el resultado de los instrumentos. También se describen los aprendizajes obtenidos, las limitaciones y recomendaciones, a fin de mejorar la investigación.

## **I. Problema de investigación**

En las últimas décadas, el ir y venir de las reformas educativas, y la falta de actualización del docente, el concepto de evaluación ha sufrido una transformación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Esto ha provocado una ruptura conceptual en los

maestros, quienes suelen considerar a una calificación al final del ciclo como sinónimo de una evaluación formativa.

Dentro de las dificultades que surgen en el proceso de evaluación, se puede mencionar que un aspecto crucial en la profesión de un docente es su formación inicial, la cual “ha sido particularmente débil en lo que se refiere a evaluación” (Martínez, 2013, p. 129). Esto resulta aún más problemático cuando la burocracia del sistema educativo ha permitido que profesionistas ajenos a la educación se incorporen al magisterio, aun sin tener el conocimiento de cómo ejecutar una clase y evaluar el aprendizaje de los alumnos.

En lo concerniente a problemas logísticos, la limitante más frecuente es la falta de conocimiento de los docentes acerca de la evaluación como un proceso de mejora. Esta forma errónea de entender la evaluación los lleva a preocuparse más en que los alumnos estén en posibilidad de acreditar el examen, que por propiciar un aprendizaje significativo y lograr su formación integral. Martínez (2013) señala que “como el nivel de conocimientos que suelen tener los maestros sobre evaluación es limitado, para que sus prácticas cambien hay que capacitarlos” (p. 131).

La idea arraigada a la educación tradicional es otra de las debilidades al momento de evaluar, Wiliame (como se citó en Martínez, 2013) comenta: “lo difícil que es hacer de manera distinta algo que se ha hecho de cierta forma medio millón de veces, se refiere al peso de la experiencia” (p. 133). En resumen, la evaluación juega un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no basta con tener un amplio conocimiento sobre este tema, también es necesario llevarlo a la práctica

de la manera correcta, para propiciar un avance en la educación y obtener buenos resultados.

## 1.1 Preguntas de investigación

Un elemento sustancial en una investigación son las preguntas, las cuales constituyen la meta que se desea alcanzar; éstas fungirán como guía durante el proceso de investigación. Para formular una pregunta de investigación se debe tomar en cuenta la necesidad de buscar una respuesta y la importancia del tema para los sujetos de investigación. Si se logra formular una correctamente planteada, se facilita todo el proceso de selección; de esta manera, la metodología, los resultados de análisis y las conclusiones serán apropiadas para la investigación (Arguedas-Arguedas, 2009).

De acuerdo con el análisis exhaustivo realizado sobre el concepto de las preguntas y los elementos necesarios para su construcción, se presentan las interrogantes que constituyen la base de este trabajo:

- 1) ¿Qué es la evaluación (concepto, tipos, funciones e instrumentos) y cuál es la forma correcta de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 2) ¿Cómo realizan el proceso evaluativo para la mejora de los aprendizajes los docentes de una escuela primaria federal en el ciclo escolar 2018-2019?
- 3) ¿Qué conocimientos necesita el docente para evaluar, analizar los resultados y tomar las decisiones pertinentes en pro de la mejora educativa?

- 4) ¿Cuáles son las principales causas que originan que la evaluación no se realice de forma adecuada y cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje?

## 1.2 Objetivos

De las preguntas de investigación surgen los objetivos generales y específicos. El primero constituye la finalidad que se desea alcanzar al realizar una investigación, responde a lo que queremos lograr o conseguir (Quisvert y Ramírez, 2011). Los objetivos específicos se construyen para lograr el objetivo general, como una serie de actividades particulares menores.

Objetivo general:

- Identificar qué conocimientos poseen los docentes sobre evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, al describir cómo realizan el proceso de evaluación para mejorar la enseñanza en la escuela primaria federal, ubicada en la ciudad de Tlacotalpan, durante el ciclo escolar 2018-2019, a través de la recolección e interpretación de los resultados de investigación.

Objetivos específicos:

- Conocer las bases teóricas sobre el concepto de evaluación formativa, los tipos de evaluación de acuerdo con su

funcionalidad, las funciones (social, pedagogía), técnicas e instrumentos.

- Investigar cómo realizan los docentes el proceso de evaluación e interpretación de los resultados, para la retroalimentación y toma de decisiones.
- Analizar el impacto positivo o negativo que tiene el proceso de evaluación formativa en el desarrollo integral del alumno.

Al conocer la problemática, la estructura de la investigación, sus preguntas y objetivos, es momento de analizar las razones por las cuales se realiza esta investigación y la forma en que esta contribuye a la educación.

### **1.3 Justificación**

La educación es parte fundamental del desarrollo de cualquier país. Los niños que hoy se encuentran en las instituciones educativas, en unos años serán la fuerza laboral que sostendrá la economía y progreso de su nación. Las causas por las que la educación en el país no alcanza los estándares establecidos a nivel mundial, ha sido objeto de múltiples análisis y, aunque se conoce el origen de las problemáticas, las propuestas aplicadas en los centros escolares no han tenido resultados favorables. De hecho, Nicolín (2012) afirma que según las estadísticas

Los niños y los jóvenes mexicanos no dominan las competencias de matemáticas, lectura y ciencias naturales; el porcentaje de alumnos que se clasifica en la categoría de

dominio insuficiente se coloca entre los más altos de los países que participan en las pruebas (p. 20).

Esta misma autora hace énfasis en todas las debilidades que tiene el sistema educativo en México y cómo afecta el desarrollo en otros ámbitos, como el económico y social; aunque considera a los maestros y al proceso educativo como principales causas, reflexiona que las escuelas por sí solas no pueden lograr un cambio. Nicolin (2012) argumenta:

La educación —y las escuelas en las que se lleva a cabo— no son el factor único y causal del cambio social. No puede hacerse recaer en los maestros de las escuelas del país la responsabilidad plena por el desarrollo económico, social y cultural de sus contextos inmediatos (p. 26).

De la enorme gama de causas que generan la decadencia educativa, la evaluación es una de las primordiales que se debe afrontar para lograr un cambio. Sin lugar a duda, para conocer si se está realizando una buena práctica, es necesario efectuar un buen proceso de evaluación que permita identificar cuál es la raíz del problema y cómo solucionarlo.

Otras razones para investigar esta temática son las evidentes confusiones de los docentes sobre cómo realizar correctamente el proceso de evaluación formativa. Aunque el concepto ha existido desde el siglo pasado, este tipo de evaluación no ha sido aplicada en las aulas como una herramienta para la retroalimentación y la toma de decisiones. En la actualidad, se evalúa sumativamente, solo tomando en cuenta aspectos como la asistencia, la entrega de

trabajos y la calificación de un examen. Es necesaria una mayor reflexión respecto a lo que ese tipo de evaluación muestra lo que realmente aprendió el alumno. Esto representa la oportunidad de un cambio, pues si se evalúa formativamente, se puede construir una ruta más adecuada para una educación de calidad. Se requiere de una mejora para alcanzar los fines de la educación, y la evaluación puede ser un elemento que permita modificar las prácticas educativas. En palabras de Fernández, (2010): “La evaluación es una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (...) es un instrumento que sirve al profesor, al centro y a la administración, incluyendo así mismo” (p. 127).

## **II. Marco referencial**

### **2.1 Concepto de evaluación formativa**

La evaluación ha cambiado con el paso de los años, debido a las circunstancias educativas que ha enfrentado el país. En consecuencia, es necesario conocer las diferentes definiciones otorgadas al concepto de evaluación, con el fin de reflexionar sobre el objetivo de esta y su forma de aplicarla en las aulas. Con la evolución de la educación, la evaluación pasó de ser un proceso de castigo a una herramienta de mejora. De hecho, diversos autores plantean conceptos muy parecidos, pero sus ideas se centran en palabras clave que los vuelven únicos. Según Stuffebeam (como se citó en Rosales, 2014) “es el proceso de delinear, obtener y proveer información para juzgar alternativas de decisión”(p. 2). Este autor resalta

tres conceptos importantes: obtener, juzgar y decisión. Carrión (como se citó en Cruz y Quiñones, 2012) aporta que “evaluar consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución de un estudiante, con el fin de tomar una decisión” (p. 98). Hay dos conceptos detonantes que definen una evaluación formativa: un juicio para la toma de decisiones.

El concepto de evaluación es muy amplio, y conlleva a diversas terminologías para su definición. Una problemática que surge en la actualidad es que los docentes suelen confundir el proceso de evaluación con los términos de medir, interpretar, valorar, calificar y tomar decisiones. Debido a esto, es indispensable reflexionar sobre el hecho de que, aunque estos no son sinónimos de evaluación, son componentes del proceso evaluativo. Como argumenta Arribas (2017), “Medir, interpretar, valorar y tomar decisiones: todo ello constituye el proceso de evaluación, un proceso complejo, global que cobra su verdadero sentido no en una u otra de sus fases sino en la complitud de la misma” (p. 384).

## **2.2 Funciones de la evaluación**

Existe una diversidad de funciones de la evaluación; sin embargo, para los propósitos de esta investigación se señalan dos más significativas: pedagógica y social. De acuerdo con Aneca (como se citó en Arribas, 2017), estas dos funciones se enfocan en la “mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad” (p. 386). La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012b) explica que la función pedagógica permite “identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión

y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente” (p. 24). Asimismo, plantea que la función social de la evaluación está relacionada “con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo” (SEP, 2012a, p. 24).

### **2.3 Tipología de la evaluación según su funcionalidad (diagnóstica, formativa y sumativa)**

En la actualidad, el sistema educativo considera que la evaluación en el aula tiene tres tipologías de acuerdo con su funcionalidad: al inicio, para identificar los conocimientos previos de los alumnos; durante el proceso de enseñanza, para analizar si las estrategias están arrojando los resultados esperados; y al final de un proceso o ciclo, con el objetivo de acreditar o certificar. La confusión entre lo que se cree que es cada tipo de evaluación y a lo que realmente se refiere ha limitado en gran medida el proceso de enseñanza. En consecuencia, es indispensable conocer el concepto de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Según Rosales (como se citó en Cruz y Quiñones, 2012), con la evaluación diagnóstica “se tienen que ilustrar las condiciones y posibilidades iniciales de aprendizaje, su propósito es tomar decisiones pertinentes para hacer el acto educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados” (p. 99).

En el caso de la evaluación formativa, García-Medina, Pérez, Sepúlveda, Mercado y Rodríguez (2015) argumentan:

Es lo que hacemos a partir de la información que obtenemos con dicha evaluación; por ejemplo, si utilizamos los resultados para identificar aspectos que nuestros alumnos aún no han logrado dominar adecuadamente, los retroalimentamos y realizamos actividades complementarias para que consigan dominarlos, entonces sí podríamos llamar a esta evaluación formativa (p. 41).

Asimismo, la evaluación formativa es considerada, según Díaz-Barriga y Hernández (como se citó en Cruz y Quiñones, 2012), como el proceso que desea “averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes” (p. 100). Asimismo, la SEP (2012) establece tres tipos de evaluación según sus agentes involucrados: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El último momento de la valoración corresponde a la evaluación sumativa, la cual, según Camilloni (como se citó en Cruz y Quiñones, 2012), permite “designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.” (p. 110). Este tipo de evaluación tiene el propósito de certificar el nivel de rendimiento de un estudiante al finalizar el curso escolar (Moreno, 2016).

## **2.4 Técnicas e instrumentos de evaluación formativa**

Para Díaz-Barriga y Hernández (como se citó en la SEP, 2013), las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos,

técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (p. 19). Dentro de las estrategias hay dos elementos esenciales: las técnicas y los instrumentos. Las primeras son “los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos” (SEP, 2013, p. 19). Además, la SEP (2013) divide las técnicas de evaluación en técnicas de observación, técnicas de desempeño y técnicas para el análisis del desempeño.

## **2.5 La evaluación formativa como instrumento de motivación en el aprendizaje de los alumnos**

Actualmente, miles de docentes se levantan todos los días cuestionando su labor, la calidad de su trabajo, la forma en que evalúan los conocimientos de sus alumnos y si están enseñando a sus estudiantes o simplemente les transmiten información. Las nuevas generaciones parecen tener un pensamiento muy distinto al que tenían 10 años atrás. El alumno no parece reconocer los beneficios de estudiar ni reparar en el hecho de que el estudio le permitirá crecer como individuo y construir un mundo profesional que le permita tener una vida productiva. Lamentablemente, parece que los niños no tienen aspiraciones, metas y, mucho menos, sueños; por lo tanto, cabe hacerse una pregunta en extremo importante: ¿qué puede hacer un docente para lograr un cambio? Aunque

parezca irracional, la evaluación y la retroalimentación pueden ser agentes de motivación para el logro en el aprendizaje de los estudiantes.

Bajo el nuevo enfoque de educación humanista, otorgar una calificación a los alumnos es una de las maneras más comunes de desmotivarlos, porque puede tornarse un estigma: los que obtienen buenas notas pueden considerarse los más inteligentes, y los demás quedan debajo de estos. Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) argumentan que “El modelo de evaluación formativa y la investigación sobre la motivación sostienen que la calificación podría socavar la orientación de aprendizaje de los estudiantes” (p. 150).

Moreno (2016) plantea una reflexión muy relevante con base en las actividades de competencia: “Si un ejercicio o actividad de aprendizaje es visto como una competencia, entonces todo el mundo es consciente de que habrá perdedores y ganadores, y los que tienen una historia personal como perdedores creerán que tiene poco sentido intentarlo” (p. 124).

El principal error de los docentes parece ser elogiar las capacidades y no el esfuerzo realizado. Al respecto, Moreno (2016) destaca:

Si los profesores centran la atención de los alumnos en su capacidad y no en la importancia del esfuerzo, terminarán dañando la autoestima de los alumnos de bajo rendimiento y conduciendo a problemas de indefensión aprendida. La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar (p. 125).

### **III. Marco metodológico**

En una investigación existen dos elementos importantes: la metodología y el método. De acuerdo con Aguilera (2011, p. 90), la metodología es la “disciplina científica que se encarga de revisar los fundamentos y eficacia de los procedimientos que los métodos utilizan para el trabajo de investigación”. Baena (2017) menciona: “la metodología ejerce el papel de ordenar, se apoya en los métodos como sus caminos y éstos en las técnicas como los pasos para transitar por estos caminos del pensamiento a la realidad” (p. 43).

Los métodos son considerados como “un conjunto de procedimientos ordenados que permiten orientar la agudeza de la mente para descubrir y explicar una verdad” (Aguilera, 2011, p. 86). En otras palabras, son herramientas que posibilitan indagar, esclarecer y categorizar segmentos de la realidad, definidos como problemas; del mismo modo, dan pauta para responder preguntas, contrastar teorías y construir un conocimiento científico.

#### **3.1 Enfoque de la investigación**

El enfoque cualitativo parte de la corriente fenomenológica, constructivismo, naturalismo e interpretativismo. Se caracteriza por su flexibilidad, a causa de que la realidad cambia de acuerdo con la observación y los datos obtenidos; como particularidad, tiene la subjetividad, permitiendo que el investigador inmiscuya sus valores y creencias.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) exponen que el enfoque cualitativo “se selecciona cuando el propósito es exami-

nar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significado” (p. 358).

Para determinar el enfoque de la investigación se debe delimitar el objetivo del investigador al finalizar el trabajo, aunque se encuentra enmarcado en todo el protocolo de investigación, desde la problematización hasta la justificación del problema. Tomando en cuenta los aspectos mencionados, la presente investigación pertenece a un enfoque cualitativo, ya que la problemática radica de una realidad subjetiva, en donde se busca encontrar la perspectiva de los sujetos de investigación con respecto al tema de estudio. Aunado a esto, los objetivos y preguntas de la investigación están relacionados con explorar, investigar, describir y generar un nuevo conocimiento.

### **3.2 Tipos de estudio**

Cuando se tiene seleccionado el enfoque de la investigación, es necesario identificar cuál será su alcance. Esta reflexión es importante, pues, dependiendo del alcance del estudio, se derivan los métodos, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Esta investigación tiene un estudio descriptivo y explicativo. Por un lado, en el primero, se encarga de describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, detallando cómo son y se manifiestan. Hernández et al. (2014) afirman que un estudio explicativo “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92). En el orden de estas ideas, este estudio describe el fenómeno,

busca la correspondencia entre las variables y explica la relación entre la causa y el efecto que trastoca al problema o tema de estudio.

### **3.3 Métodos de investigación cualitativa**

Como se mencionó, el método es la forma o la manera, así como los pasos que se deben de seguir para llegar a un fin. Después del análisis de distintos métodos planteados en la literatura, se determinó que esta investigación está regida por el método deductivo, que parte de una idea general a conceptos particulares. Rodríguez y Pérez (2017) argumentan que el método deductivo “trata de encontrar principios desconocidos, a partir de los conocidos o descubrir consecuencias desconocidas, de principios conocidos” (p. 187). El objetivo principal de este método es generar nuevos principios a través de un conocimiento conocido; se trata de dar un nuevo enfoque a una investigación de acuerdo con el análisis de otro contexto (población, época y lugar).

### **3.4 Técnicas e instrumentos**

El concepto de técnicas, en el ámbito de la investigación científica, hace referencia a los procedimientos y medios que hacen operativos los métodos. Campoy y Gomes (2015) definen a las técnicas como “procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando” (p. 275).

Saiz y Blasco (2010, p. 12) consideran que las técnicas en la investigación cualitativa son procedimientos específicos de recolección o producción de información. Estos autores explican que entre las técnicas básicas para la investigación cualitativa se pueden encontrar técnicas conversacionales (entrevista individual, grupos de discusión, grupos focales), técnicas observacionales (observación participante, observación no participante) y técnicas documentales.

Ahora bien, a cada técnica corresponden distintos instrumentos de recolección de datos. En este sentido, es cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información relevante. Reflexionando sobre lo anterior, el método es el camino, las técnicas son el procedimiento y los instrumentos, los recursos o medios para obtener la información. Las técnicas implementadas en este trabajo de investigación son la observación participante (Anexo 1), desde el enfoque de participante como observador, y la entrevista, con preguntas semiestructuradas (Anexo 2). Campoy y Gomes (2015) afirman que la observación participante “conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión” (p. 277).

Buford, Junker y Gold (como se citó en Pérez, 2012) describen cuatro tipos de posturas que pueden adquirir un investigador de campo: participante completo, participante como observador, observador como participante y observador completo. Los instrumentos que se plantean para cualquier postura

de la observación participante son las notas de campo y la guía de observación.

Respecto a la segunda técnica empleada, Restrepo (2016) define a la entrevista como “un diálogo formal orientado por un problema de investigación” (p. 54). Este mismo autor declara que una entrevista no se debe confundir con una charla espontánea realizada en el trabajo de campo. Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) afirman que la clasificación más usual de la entrevista, de acuerdo con su planeación, corresponde a tres tipos: entrevistas estructuradas o enfocadas, entrevistas semiestructuradas y entrevistas no estructuradas.

### **3.5 Piloteo de los instrumentos**

Toda técnica o instrumento requiere de una validación para tener la certeza de que los datos arrojados son verídicos. Los sujetos que pilotearon los instrumentos fueron seis docentes que laboran en la Escuela Normal “Juan Enríquez”. Estos laboran frente a grupo tanto en la escuela normal, como en algún otro nivel educativo (educación básica, y media superior). Dos de estos sujetos fueron seleccionados para validar la estructura y redacción de las preguntas, uno más para verificar que el instrumento estuviera estructurado de forma adecuada, mientras que otro revisó los instrumentos, por ser considerado como experto en el tema; los dos sujetos restantes fueron elegidos por ser docentes en el nivel primaria, y se encargaron de corroborar que las preguntas fueran claras y entendibles. El pilotaje involucró tres etapas: 1) entrega

de los instrumentos a cada docente, 2) análisis de las correcciones y 3) entrega de los instrumentos corregidos y su autorización.

### **3.6 Sujetos de investigación (población y muestra)**

En una investigación se debe de tener una población y una muestra. Hernández et al. (2014) definen a la población como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174). En esta investigación, la población comprende a todos los directivos y docentes de la escuela primaria federal en el ciclo escolar 2018-2019, que estén frente a grupo o tenga experiencia del trabajo en el aula.

El contexto del centro escolar tiene una matrícula de 83 alumnos y 10 estudiantes de educación especial. Los docentes que laboran y están frente a grupo son seis. Se cuenta, además, con un director efectivo, tres maestros extras y dos personas de mantenimiento administrativo. En lo que concierne al aspecto físico, la institución está dividida por 22 departamentos, de estos, cuatro están vacíos. Algunos son utilizados para juntas con padres de familia o guardar los materiales de la asignatura de educación física. Una vez delimitada la población, se prosigue con la selección de la muestra. Para Hernández et al. (2014) el término muestra constituye “un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p. 175). Debido al reducido número del personal (seis docentes frente a grupo) en la instancia educativa donde se realiza la investigación, se tomó

como muestra el total de la población. Esto, con el fin de realizar un análisis más completo que permitiera identificar cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación formativa y su impacto en la educación de los alumnos.

#### IV. Resultados y análisis

Para la interpretación de los datos cualitativos se partió de los objetivos y las preguntas de investigación, así como de la información de los instrumentos aplicados, para determinar categorías y subcategorías de análisis. Las categorías atendían a los temas principales de esta investigación, y se presentan a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías del estudio

| <b>Categoría 1</b><br>Fundamentos teóricos sobre evaluación formativa.   | <b>Categoría 2</b><br>Proceso de evaluación en el aula.  | <b>Categoría 3</b><br>Capacitación docente.   | <b>Categoría 4</b><br>Evaluación y aprendizaje.  |
|--|--|---|--|
| <b>Subcategoría</b><br>- Concepto de evaluación y evaluación formativa.<br>- El enfoque de los planes y programas.<br>- Los tipos de evaluación que conoce el docente. | <b>Subcategoría</b><br>- Implementación de los tipos de evaluación.<br>- Indicadores e instrumentos de evaluación.<br>- El análisis de resultados y retroalimentación. | <b>Subcategoría</b><br>- Conocimientos de un docente en servicio.<br>- Actualización docente. | <b>Subcategoría</b><br>- Evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. |

Fuente: Katherine Heredia Delgado.

## 4.1 Análisis e interpretación según las categorías

### 4.1.1 Categoría 1: Fundamentos sobre evaluación formativa

En relación con la subcategoría Concepto de evaluación y evaluación formativa, al analizar los argumentos que sustentan esta tesis de investigación, al centro se encuentra el concepto de evaluación. Cruz y Quiñones (2012) lo definen:

Una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del estudiante (...). Es decir que mediante la evaluación se señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales (p. 98).

Conocer la teoría permite contrastar los fundamentos con la realidad del docente en servicio. Al adentrarse a los comentarios de los sujetos de investigación respecto a sus concepciones de evaluación, se encuentra como resultado que los sujetos de estudio limitan la evaluación a solo un proceso que permite medir el avance. Por ejemplo, el sujeto 2 afirma que la evaluación “permite medir el avance de los alumnos”.

En lo que concierne a la evaluación formativa los resultados, no fueron muy favorables, debido a que la mayoría de los docentes tienen un concepto erróneo, relacionando a la evaluación formativa con el avance. Incluso, algunos docentes argumentaron que este enfoque de evaluación está vinculado a una prueba escrita.

En relación con la subcategoría Enfoque de los planes y programas, aprendizajes clave para la educación integral, el nuevo modelo se encuentra bajo el enfoque formativo de la evaluación, debido a que tiene el propósito “de obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos” (SEP, 2017, p. 127).

Al profundizar en el contexto de los sujetos de investigación y analizar el guion de entrevista, la mitad de estos no tienen conocimiento de los aspectos que enmarca el nuevo modelo educativo. Además, algunos docentes mencionaron que el enfoque era competencial, y otros se fueron por la vertiente de la retroalimentación.

Sobre la subcategoría Tipos de evaluación que conocen los docentes, se puede afirmar que aunque el enfoque del nuevo modelo educativo es formativo, entre sus apartados se expone que se requieren varios momentos y tipos para una mejor evaluación, mencionado que dentro de este enfoque se deben incluir los distintos tipos de evaluación, mencionados en el marco teórico (diagnósticas, del proceso y sumativas). Además, que sean sistemáticas y puedan combinarse con heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones, de acuerdo con los aprendizajes y enfoques de las distintas asignaturas, grados y niveles educativos.

Con respecto a este punto, la mayoría de los docentes tienen nociones de algunos tipos y momentos de evaluación: diagnóstica, inicial, formativa, continua, intermedia, final y sumativa. De los datos arrojados, la mitad de los sujetos tomaron en cuenta a la evaluación formativa, tal y como lo dice el sujeto 3: “es la de observar y analizar el proceso de enseñanza”.

#### 4.1.2 Categoría 2: Proceso de evaluación en el aula

En relación con la subcategoría Implementación de los tipos de evaluación, se puede afirmar que, al contrastar los datos de la entrevista y la guía de observación, la evaluación diagnóstica solo se limita a la aplicación de un examen diagnóstico al inicio del ciclo. Por su parte, la evaluación formativa tiene un apogeo en dos terceras partes de la muestra. Además, durante la jornada escolar se utilizaron diversas estrategias para verificar que los alumnos comprendieran el tema y poder tomar decisiones sobre cómo retroalimentar el contenido o planificar nuevas actividades.

En cuanto a la subcategoría Indicadores e instrumentos de evaluación, es importante recordar que la SEP (2013) los describe como todos aquellos “recursos estructurados diseñados para fines específicos” (p. 19). En lo que concierne a la entrevista, la mitad de los docentes fueron certeros al hablar de los indicadores de evaluación, mencionando como ejemplos la participación en clase, el trabajo en equipo, la asistencia, las tareas, el comportamiento y la resolución de las actividades. De acuerdo con la mayoría de los docentes, los instrumentos utilizados para evaluar ciertos indicadores son registros de conducta, tareas, participaciones y asistencia, así como el portafolio de evidencia, escala de observación, lista de control, rúbricas, lista de cotejo, la bitácora y el cuaderno de clases.

La subcategoría Análisis de resultados y retroalimentación corresponde al momento en el cual los docentes verifican si los alumnos han aprendido y realizan la retroalimentación para favorecer la enseñanza. En el marco teórico de esta investiga-

ción, Moreno (2016) expone que la evaluación formativa debe “obtener evidencia continua acerca del aprendizaje” (p. 157).

Con respecto a este punto, tres cuartas partes de los docentes comentaron que identifican si los alumnos aprenden o no, de forma diaria. El resto de la muestra argumentó que determinan si el alumno aprende cuando este emplea actividades de mayor nivel. Agregaron que es posible determinar este hecho cuando logran trasladar lo aprendido en clase a situaciones de su vida cotidiana.

En lo que concierne a evaluación formativa, uno de sus aspectos esenciales tiene como fin responder la pregunta ¿qué se hace con los resultados de los instrumentos de evaluación? La mayoría de los docentes opinó que utilizan el resultado de la evaluación para verificar si las estrategias implementadas están siendo funcionales. En palabras del sujeto 3: “en base a [sic] los resultados obtenidos enfoco mi atención en los conocimientos que requieren retroalimentación”.

#### 4.1.3 Categoría 3: Capacitación del docente

Para abordar la primera subcategoría, Conocimientos de un docente en servicio, es necesario tener en cuenta que el papel del docente es fundamental en la evaluación formativa, ya que sus conocimientos sobre el tema sustentan las bases para mejorar el proceso de enseñanza. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (como se citó en SEP, 2012), se espera que el docente:

- a) sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de

sus alumnos; b) sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; c) analice críticamente sus propias ideas; d) promueva aprendizajes significativos; e) preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado; y f) establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos (p. 35).

Al entrevistar a los docentes, se obtuvo como resultado que una tercera parte piensa que para poder evaluar formativamente deben poseer conocimientos sobre los planes y programas, así como sobre los objetivos del mismo. Otra tercera parte argumenta que se deben conocer las debilidades y fortalezas de sus alumnos y es necesario tener dominio del tema. Un solo individuo opina que lo fundamental es tener conocimientos sobre cómo efectuar un proceso de evaluación. Este sujeto argumenta que se debe conocer “la manera correcta de cómo se debe evaluar, es decir, los parámetros a seguir para evaluar correctamente”.

La subcategoría Actualización del docente representa una de las problemáticas que sustentan esta investigación: la falta de actualización por parte del profesorado. Este supuesto partía de la observación de que con el andar de los años y entre más tiempo se encuentren en servicio, parece haber menos posibilidades de actualización. Algunas de las causas pueden ser la propia renuencia de los docentes al cambio, ligada a una falta de convicción para salir de su zona de confort. No obstante, Martínez (2013) señala que “como el nivel de conocimientos que suelen tener los maestros sobre evaluación es limitado, para que

sus prácticas cambien hay que capacitarlos” (p.131). Es decir, la clave del cambio se encuentra en la actualización del docente.

La mayoría comenta que, aunque han recibido cursos de actualización, no han tomado un curso específicamente para evaluar el proceso de enseñanza. Uno de los docentes de reciente ingreso explica que aún no ha recibido ningún tipo de actualización. La mitad de la muestra, conformada por los docentes de mayor antigüedad, argumentan que han participado en muchos cursos, pero estos se han quedado solo en el diploma de la participación, sin provocar un cambio en su práctica docente.

#### 4.1.4 Categoría 4: Evaluación y aprendizaje

La subcategoría Evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos emana de las respuestas de los docentes al ser cuestionados sobre el impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje de los alumnos. Lamentablemente, las repuestas no pueden considerarse favorables, pues sus comentarios se limitaron a afirmar que la evaluación formativa es muy importante, porque permite identificar el avance de los alumnos. Aunque esta respuesta liga al enfoque formativo con la evaluación continua, no abona a lo que se puede hacer con el resultado de este tipo de evaluación, la manera en que este tipo de evaluación puede motivar a los alumnos ni sobre los posibles aportes a una formación integral y de calidad. En otras palabras, denota una visión muy limitada respecto al impacto de la evaluación formativa.

## Conclusiones

Una investigación científica es un proceso complejo que requiere de dedicación, tiempo y esfuerzo. Cada uno de los apartados de este trabajo constituye una base que lo sustenta. En particular, los aportes teóricos fueron el sustento de la investigación, y aportaron aspectos esenciales para poder contrastar la teoría con la realidad. Este último apartado reúne cada uno de los elementos anteriores. Se busca responder las preguntas de investigación, y determinar si se alcanzaron los objetivos establecidos al inicio. Adicionalmente, se mencionan los hallazgos, las limitaciones y los ajustes realizados.

El primer objetivo específico de esta investigación Conocer las bases teóricas sobre el concepto de evaluación formativa, los tipos de evaluación de acuerdo con su funcionalidad, las funciones (social, pedagogía), técnicas e instrumentos, se alcanzó totalmente al redactar el marco teórico e investigar sobre los elementos necesarios para evaluar formativamente. En el segundo objetivo, relacionado con el aspecto procedimental, Investigar cómo realizan los docentes el proceso de evaluación e interpretación de los resultados, para la retroalimentación y toma de decisiones, se esperaba identificar y analizar cómo se debe llevar a cabo la evaluación formativa en una clase. Sin embargo, se considera que solo se alcanzó parcialmente, debido a que, aunque se logró observar el proceso de evaluación que realizan los docentes, no estaba totalmente ligado al enfoque formativo. Esto se debió principalmente a que los profesores observados limitan su proceso de evaluación a la aplicación de pruebas, que permiten medir el aprendizaje de los estudiantes,

y a la elaboración de gráficas de resultados, que se presentan a la comunidad escolar.

El tercer objetivo, Analizar el impacto positivo o negativo que tiene el proceso de evaluación formativa en el desarrollo integral del alumno, apuntaba a conocer qué impacto tiene en el aprendizaje del alumno el evaluar bajo un enfoque formativo, tomando como aspecto principal la participación del estudiante como agente evaluador de su propio aprendizaje. Este objetivo también se logró alcanzar parcialmente. Una de las razones fue que la práctica de los docentes observada fue mayormente tradicionalista. Es decir, al reflexionar sobre la realidad de la escuela, no se pudo determinar y mucho menos analizar el impacto de la evaluación formativa en el desarrollo integral del alumno. Al no evaluar bajo el enfoque formativo, puede tener un impacto negativo en el desarrollo del estudiante, pues se les enseña para resolver un examen, cursar un grado, pero no para la vida.

El objetivo general, Identificar qué conocimientos poseen sobre evaluación formativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, al describir cómo realizan el proceso de evaluación para la mejora de la enseñanza los docentes de una escuela primaria federal, ubicada en la ciudad de Tlacotalpan, durante el ciclo escolar 2018-2019, engloba cada uno de los objetivos específicos. Este se alcanzó en su mayoría, pues se identificaron los conocimientos que poseen los docentes de la escuela primaria, y se logró una descripción de cómo efectúan el proceso de evaluación, formativo o no, la cual se presentó en las discusiones.

Del análisis de resultados, se determina que el hallazgo es todo aquello que se encuentran al analizar los datos, desde

lo que se esperaba encontrar hasta lo que fue descubierto sin pensarlo. En lo que concierne al aspecto conceptual, como se ha mencionado, se determina que los docentes que tienen mayor experiencia relacionan la evaluación como un medio para medir el avance del alumno, limitando este proceso a la aplicación de un examen o actividades evaluativas. Por otro lado, los docentes con pocos años de servicio, aunque no saben cuál es el enfoque formativo de la evaluación, tienen un concepto más amplio, implicando a la retroalimentación como una parte esencial en el proceso de enseñanza. De acuerdo con la teoría presentada en este documento, la evaluación es un proceso sistemático y continuo, que busca identificar el avance de los estudiantes y mejorar el proceso de enseñanza. No obstante, de acuerdo con las ideas de los docentes, el concepto de evaluación radica en que solo es un proceso para medir o valorar el avance de los niños. En lo que concierne al concepto de evaluación formativa, el conocimiento de los docentes es escaso y una de las posibles causas es la falta de actualización y capacitación. En consecuencia, el enfoque formativo solo se ha convertido en una palabra detonante, pero pocos maestros demuestran conocer su importancia.

En lo que respecta al aspecto procedimental, los docentes tienen ciertos conocimientos sobre los tipos de evaluación y su finalidad, así como de los indicadores e instrumentos para evaluar el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, al momento de aplicarlos dentro de las aulas, la mayoría de los sujetos se quedan en la teoría, y llevan a cabo una clase tradicional. Solo una minoría realiza actividades dinámicas para la recuperación de conocimientos previos, o para verificar si los

alumnos comprendieron el tema. Además, utilizan preguntas, diálogos y exposiciones.

Un hallazgo es que las preguntas reflexivas son una estrategia que favorece la evaluación, cambiando la estructura de una pregunta convencional, como ¿evaluar es una prioridad?, a una pregunta reflexiva, como ¿por qué evaluar es una prioridad? De esta forma, los docentes que tiene una mayor experiencia identifican si los alumnos han comprendido el contenido o han logrado adquirir el conocimiento.

Al hablar de limitaciones se mencionan todos aquellos factores que impidieron o dificultaron el logro de los objetivos. Algunas de las limitaciones particulares a esta investigación son el tamaño de la muestra, pues el número mínimo de la población limitó en la elección de los sujetos, y no se pudo seleccionar a los maestros que contaran con características específicas, para lograr un mejor análisis de resultados. De forma similar, el tiempo para observar la práctica en el aula fue otro factor determinante, porque, aunque se trató de observar a los docentes en su faceta más natural, algunos modificaron su clase para dar una mejor impresión a la observadora.

De las limitaciones mencionadas surgen retos, como replicar esta investigación con una población distinta, en donde se cuente con el apoyo de los padres y el interés de los alumnos, a fin de identificar si el problema son los docentes, la comunidad escolar o la conformidad de la sociedad mexicana. Evaluar formativamente es un reto que se espera lograr.

Esta investigación tiene aportes importantes que pueden servir para próximas investigaciones, ya que se comprobó que las principales problemáticas radican en la falta de capa-

citación docente, el poco de interés del profesorado y la carga administrativa, impidiendo que el tiempo escolar sea totalmente efectivo. Al finalizar el trabajo, se concluye que evaluar formativamente es un trabajo complejo, que requiere de tiempo y dedicación por parte del docente, pero también es la llave que permitirá mejorar la enseñanza en las aulas. Aunque en la práctica no se haya logrado identificar cómo evalúan los docentes a los alumnos para mejorar su aprendizaje, al analizar los aportes teóricos, se obtuvo un conocimiento conceptual, que será de gran utilidad al momento de evaluar a los propios alumnos.

## REFERENCIAS

- Aguilera, R. M. (2011). Identidad y diferenciación entre método y metodología. *Estudios políticos* (México), (28), 81-103.
- Arguedas-Arguedas, O. (2009). La pregunta de investigación. *Acta Médica Costarricense*, 51(2), 89-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43411939006>.
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3a ed). México: Grupo Editorial Patria.
- Campoy, T., y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (2a ed., pp. 273-300). Madrid: EOS.

- Cruz, F., y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista digital Zona Próxima (Colombia)*, (16) 96-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85323935009>.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167.
- Fernández, I. (2010). Evaluación como medio en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital Eduinnova*, (24) 126-135.
- García-Medina, M., Pérez, M., Sepúlveda, R., Mercado, A., y Rodríguez, L. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*: (6a ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139),128-150.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nicolín, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 36,16-28.
- Pérez, A. V. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(2),421-428.
- Quisvert, M., y Ramírez, D. (2011). Objetivos de la investigación científica. *Revista De Actualización Clínica Investiga*, 10, 461-465.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* (2a ed.). Uruguay: Grupo Magro.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía*. Perú: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Rodríguez, A., y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 1-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 2-6). Buenos Aires: OEI.
- Saiz, A., y Blasco, J. (2010). *Elaboración y validación de instrumentos metodológicos para la evaluación de productos de las agencias de evaluación de tecnologías sanitarias. Evaluación de la calidad de Estudios Cualitativos* (p. 12). España: Ministerio de Economía y Competitividad.
- SEP. (2012a). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: Autor.
- SEP. (2012b). *Perfil de Egreso de la Educación Normal*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2E8btLD>
- SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Autor.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave, para la educación integral. Educación primaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.

## Anexo 1. Guía de observación

Nombre del docente: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

La guía de observación, utilizada como instrumento de recolecciones de datos, tiene el propósito de recabar información para cumplir con los objetivos generales, específicos y dar respuesta a las interrogantes de la tesis de investigación: “La evaluación educativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos”.

| Indicadores de observación  | Sí / No | Observaciones |
|---|---------|---------------|
| Instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica.   |         |               |
| Rescate de conocimientos previos, al inicio de la jornada escolar.                              |         |               |
| Tipo de evaluación que ocupa el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.                 |         |               |
| Producto o estrategia para consolidar lo estudiado en la sesión.                                |         |               |
| Instrumentos de evaluación que utiliza el docente en cada tipología y momento de la evaluación. |         |               |
| Evidencia del aprendizaje del alumno.   |         |               |
| Retroalimentación.  |         |               |
| Instrumentos que ocupa el docente para llevar a cabo el análisis de los resultados.             |         |               |

## Anexo 2. Guion de entrevista

Nombre del docente: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

El presente instrumento tiene el propósito de recabar información para cumplir con los objetivos generales, específicos y dar respuesta a las interrogantes de la tesis de investigación: “La evaluación educativa y su impacto en el aprendizaje de los alumnos”.

Objetivo: Conocer las bases teóricas sobre el concepto de evaluación educativa, tipos, funciones e instrumentos.

Pregunta de investigación: ¿Qué es la evaluación educativa (concepto, tipos, funciones e instrumentos) y cuál es la forma correcta de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje?

1. ¿Cómo concibe usted a la evaluación educativa?
2. De acuerdo con los planes y programas de educación primaria, ¿cuál es la sugerencia que exponen para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿De qué manera identifica usted cuáles son los tipos de evaluación?
4. Dentro de su práctica docente, ¿con qué finalidad implementa cada uno de los tipos de evaluación?

Objetivo: Investigar cómo realizan los docentes la valoración e interpretación de los resultados para la retroalimentación y toma de decisiones.

Pregunta: ¿Cómo realizan el proceso evaluativo para la mejora de los aprendizajes los docentes de la Escuela Primaria “Ciudad de Tlacotalpan” en el ciclo escolar 2018-2019?

5. Con base con su experiencia y conocimiento, ¿de qué manera evalúa el avance en el aprendizaje de sus alumnos?
6. ¿Qué instrumentos utiliza para valorar el desempeño de los alumnos?
7. Con respecto a su práctica docente, ¿cómo emplea el resultado de las evaluaciones para potencializar el aprendizaje de los estudiantes?
8. ¿En qué momento de su práctica docente identifica si el alumno adquirió el aprendizaje y realiza la retroalimentación en caso de ser necesario?

Objetivo: Analizar el impacto positivo o negativo que tiene el proceso de evaluación en la formación integral del alumno.

Pregunta: ¿Qué conocimientos necesita el docente para evaluar, analizar los resultados y tomar las decisiones pertinentes en pro de la mejora educativa?

9. Al término del ciclo escolar, ¿qué criterios toma en cuenta para acreditar o reprobar a un estudiante?

10. ¿Cuáles son los conocimientos que debe de tener un docente en servicio para realizar una evaluación efectiva y mejorar el desempeño de los estudiantes?
  
11. De acuerdo con los cursos de actualización que usted ha recibido, ¿cuál de ellos considera que le brindó aportes significativos para evaluar a sus alumnos?



# INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES

*Amayrani Rojas Chan*

*María del Rosario Andrade Romero*

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar, mediante el uso de instrumentos de investigación, el conocimiento que poseen los docentes de una escuela primaria con organización completa, en el municipio de Tlacotalpan, sobre los estilos de aprendizaje y cómo aplican este conocimiento en su práctica docente durante el ciclo escolar 2018-2019. Para conocer estos indicadores, se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo, seleccionando un estudio descriptivo y el método deductivo. Se recurrió a la observación participante y entrevista a profundidad, valiéndose de diversos instrumentos, como guion de entrevista y una guía de observación, para obtener toda la información necesaria.

De los resultados, se obtuvo que los profesores conceptualizan los estilos de aprendizaje como la manera individual por la que aprenden los alumnos. La mayoría de los docentes reconocen los tres tipos de estilos del modelo de programación neurolingüística, aunque se limitan a ocupar su conocimiento dentro de la aplicación de las actividades, es decir, no logran reconocer su estilo de enseñanza, imposibilitando

crear un patrón de relación con los estilos de aprendizaje de sus alumnos, entre otras cosas.

**Palabras clave:** educación primaria, estilos de aprendizaje, enseñanza, estilo de enseñanza, instrumentos diagnósticos, modelos de estilos de aprendizaje.

## **Introducción**

Es muy importante indagar sobre problemas de interés educativo y pertinentes a esta rama de estudio, con el fin de producir explicaciones con base en el conocimiento especializado existente y usando un método lógico y coherente, favoreciendo y ampliando el conocimiento del encargado de realizarla. Al ser un proceso complejo, se debe delimitar su objetivo y preguntas de investigación. La influencia de los estilos de aprendizaje en la práctica de los docentes es el tema central de esta investigación, que gira alrededor de la identificación del conocimiento sobre los estilos de aprendizaje y la aplicación dentro de su propia práctica docente. .

Considerando el poco acercamiento a esta temática durante la formación académica de los licenciados en Educación Primaria, se retoma esta indagación que permite al investigador interpretar conceptos de manera correcta, para ser aplicados en su formación profesional. Además, coadyuvará al desarrollo de la competencia genérica “aprende de manera permanente” (SEP, 2012, párr. 2), y la competencia profesional “utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su inte-

rés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, 2012, párr. 3) del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los apartados que componen el presente documento se describen a continuación. La primera sección, Problema de investigación, detalla la problematización, las preguntas de investigación, los objetivos general y específicos, así como la justificación del estudio. La segunda sección, Marco referencial, expone los diferentes referentes históricos, teorías, conceptos principales, semánticos, explicativos, analíticos y su relación con la educación primaria. La tercera, Marco metodológico, explica la selección del enfoque de investigación, el diseño del estudio, el método, la técnica y los instrumentos pertinentes; también se aborda la fase del piloteo y reconstrucción de instrumentos, se mencionan los sujetos de estudio y se describe la aplicación de los instrumentos en la escuela primaria.

La cuarta sección, Resultados y análisis, presenta la información obtenida, es decir, los datos de acuerdo con cada sujeto de investigación, así como los hallazgos obtenidos. La última, Conclusiones, presenta los logros en relación con los objetivos y preguntas de investigación. Del mismo modo, se exponen los alcances de investigación y se plantean sugerencias para investigaciones futuras.

## **I. Problema de investigación**

Los estilos de aprendizaje, así como las teorías creadas sobre estos, son muy variadas y se abordan desde diferentes perspectivas. Resulta indispensable reconocer que estilos de aprendi-

zaje abarca dos conceptos: estilos, donde las propuestas sobre tendencias, inclinaciones, preferencias, gustos y patrones conductuales pueden confundirse como los mismos; y aprendizaje, sobre el cual existen estudios desde diferentes teorías, como la de Darwin, y autores como Watson, Pablov, Piaget o Ausubel, quienes los explican desde diferentes puntos de vista. Diferenciar las perspectivas sobre los estilos de aprendizaje permite al profesor reconocer y tener una identificación correcta de su presencia en el salón de clases.

Según la indagación histórica, hace más de cuarenta años el término estilos de aprendizaje fue utilizado dentro del ámbito educativo, representado como un concepto para reconocer las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes. Para Smith (como se citó en Gamboa, Briceño y Camacho, 2015) “los estilos de aprendizaje son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje” (p. 5). Lo anterior se verá afectado por las experiencias y el contexto en el que se relacione la persona. De ahí la importancia del reconocimiento de los estilos en el aula, pues esto propone un camino para la mejora de los aprendizajes.

Una problemática presentada es el análisis de la forma de aprender de un alumno, porque esta no se puede dar en un tiempo tan corto, como una semana o un mes. En muchas instituciones, por cuestiones de organización y documentación, se exige la entrega de un plan de trabajo mucho antes de conocer a los alumnos. Los resultados de este tipo de planificación no toman en cuenta los estilos de aprendizaje de los niños con los que se trabaja.

Los docentes también se encuentran limitados por los requerimientos que los planes de estudio les exigen. El nuevo mo-

delo 2017 presenta a la planeación y la evaluación como un solo proceso, que exige una medición del logro. Esto, en muchas ocasiones, se limita a la aplicación exámenes escritos, los cuales siguen un patrón que no favorece a los diferentes estilos de aprendizaje.

Otro problema está relacionado con la forma de enseñar del docente, ya que estos suelen favorecer a los alumnos que coincidan con su forma de aprender. Los estilos de enseñanza de los docentes son el modo o la forma en que se comportan en su práctica diaria en el aula. En esto también influyen sus actitudes, habilidades, debilidades, conocimientos y los efectos que genera en el aprendizaje de sus alumnos. Se recomienda que los profesores observen en igual medida a sus alumnos, y retomen esta información para planear estrategias de enseñanza equitativas. Cuando el docente identifique sus estilos de enseñar y los relacione con los de sus alumnos, la experiencia educativa se convertirá en satisfactoria y significativa para todos los participantes del proceso enseñanza- aprendizaje.

Según los antecedentes, la problemática principal es el impacto que se propicia en el alumnado. De igual manera, es preocupante que los profesores no reflexionen sobre su práctica docente y la influencia de los estilos de aprendizaje en ella.

## **1.1 Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación facilitan la indagación que se esté llevando a cabo. Estas no deben utilizar términos ambiguos ni abstractos. Se formulan a partir del tema central y delimitan

a un proyecto, permitiendo que el investigador construya, desde sus intereses, el eje articulador de la investigación.

A continuación, se plantean las preguntas de investigación que serán resueltas en diferentes momentos de la investigación.

- ¿Qué son los estilos de aprendizaje y cuántos tipos existen?
- ¿Los maestros de la escuela primaria conocen qué son los estilos de aprendizaje y cuántos tipos existen?
- ¿Cómo aplican los docentes de la escuela primaria sus conocimientos sobre los estilos de aprendizaje en su práctica docente?
- ¿Existe relación entre el estilo de enseñanza de los maestros de la escuela primaria con los estilos de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Qué utilidad les dan a los resultados de los instrumentos de diagnóstico de los estilos de aprendizaje aplicados a alumnos de su clase?

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo general

Identificar el conocimiento que tienen los docentes de una escuela primaria de organización completa del municipio de Tlaxiaco sobre los estilos de aprendizaje, y cómo aplican este conocimiento en su práctica docente durante el ciclo escolar 2018-2019, mediante el uso de instrumentos de investigación.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Conocer qué son los estilos de aprendizaje e identificar cuáles son los tipos.
- Identificar los estilos de enseñanza que tienen los docentes en relación con los estilos de aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria.
- Conocer cómo aplican el conocimiento que tienen los docentes de la escuela primaria sobre estilos de aprendizaje en su práctica docente.
- Reconocer la importancia de los instrumentos de diagnóstico para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos.

## 1.3 Justificación

Se sabe que las personas piensan de manera distinta, lo cual implica que captan la información, la procesan, la almacenan y la retoman de forma diferente, de ahí la importancia de conocer sobre los estilos de aprendizaje. Sin embargo, en esta investigación, el punto de partida es el interés personal por conocer cuáles son estos estilos de aprendizaje y cuántos tipos existen; además, indagar sobre el conocimiento que los docentes deben poseer sobre este tema y su aplicación en la práctica. Esto aportará al investigador un fundamento teórico-metodológico, así como recursos de investigación educativa que favorezcan su propia labor.

Esta labor resulta de vital importancia, ya que el currículo que involucra a la educación primaria no contiene un apartado donde textualmente se expliquen los indicadores que un

profesor debe tomar en cuenta. Esto ocurre tanto para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, como para los aspectos o supuestos que podrían servir de referencia al momento de diseñar una estrategia, en la que todos los alumnos, sin importar su diversidad de aprendizaje, se vean favorecidos.

Por tal motivo, se presentan los objetivos de esta investigación, a fin de lograr una indagación acerca de las teorías actuales, su aplicación, tipos y diagnóstico utilizadas por los docentes dentro de su aula de clase. Además de contrastar algunas ideas creadas al observar diversos docentes en jornadas de práctica en escuelas primarias, en donde los estilos de aprendizaje sí eran identificados por los profesores a cargo del aula, pero no se veían reflejados en las planeaciones o actividades del salón de clases.

Con esta investigación se pretende notar la correspondencia entre la forma de enseñar del docente y los beneficios para el estilo de aprender de sus alumnos. Asimismo, este trabajo propone aspectos importantes para que los docentes en servicio y en formación tomen en cuenta al momento de iniciar con el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, y cómo ocupar esta información para diseñar sus estrategias didácticas.

Un motivo más para realizar esta investigación es la inexistencia de estos contenidos en la malla curricular del plan de estudios 2012 de las escuelas normales en el nivel primaria, beneficio que contribuye paralelamente al desarrollo de las competencias profesionales y genéricas, planteadas en el perfil de egreso al finalizar todos los cursos-niveles dentro de la formación en la escuela normal.

## II. Marco referencial

El aprendizaje ocurre durante toda la vida. Las personas siempre buscan la mejor forma para adquirir conocimientos, la manera más fácil o la que se adapte a cada uno. Los alumnos, a través de su recorrido escolar, reconocerán el estilo que más les favorezca e, idealmente, los docentes deberán identificarlos para que su práctica esté orientada en beneficio de toda la comunidad estudiantil. Entonces, los estilos de aprendizaje se refieren al hecho de que cada persona utilizará su propio método o estrategia para aprender. Con el tiempo, han surgido ciertas tendencias globales, que consisten en desarrollar parámetros para clasificar estas formas de aprender, planteadas desde diferentes teóricos, cada uno con su propia representación, pero que coinciden en algunos indicadores estables con los cognitivos, los afectivos y los fisiológicos.

En este sentido, se debe enmarcar la importancia de conocer las bases teóricas, conceptualizaciones y referentes, para poder diagnosticar e identificar los estilos de aprendizaje dentro de salón de clases.

### 2.1 Estilo

Este término hace referencia a las características individuales que expresan las diferentes percepciones y explicaciones sobre la realidad. Este aparece en la historia vinculado principalmente a las artes, la plástica y, sobre todo, la literatura, para referirse a una forma particular de expresión claramente identificable y

que caracteriza un momento histórico o el carácter propio de la obra de un artista.

La palabra proviene del latín *stilus* y a su vez del griego *στυλοζ*, que se refiere al punzón utilizado antiguamente para escribir sobre las tablas enceradas. El Diccionario de la Real Academia Española (2018b) lo refiere como “1. Modo, manera, forma de comportamiento, 2. Uso, práctica, costumbre, moda”.

En el siglo XX empieza a utilizarse en otros ámbitos (estilo periodístico, estilo mariposa, estilos de desarrollo económico) y hasta la década de los treinta algunos investigadores, que trabajan en el área de la psicología y educación, también muestran interés en definir este concepto.

## **2.2 Aprendizaje**

El aprendizaje es el proceso a través del cual la conducta varía y se hacen modificaciones en las habilidades, destrezas, conocimientos o valores, que permiten una adaptación al entorno donde se desarrolla el sujeto. El Diccionario de la Real Academia Española (2018a) define al aprendizaje como “1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa” y como “3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera”. Por su parte, Riva (2009) considera que el aprendizaje es un “proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo” (p. 22).

De acuerdo con las definiciones de los diferentes autores, se puede delimitar al aprendizaje como el cambio de conducta

hacia el conocimiento, valores y destrezas que generen experiencias.

### **2.3 Estilos de aprendizaje**

Los estilos de aprendizaje también son conocidos como estilos cognitivos. Las indagaciones sobre ellos se remontan a épocas muy antiguas, donde el concepto fue utilizado en otros campos poco relacionados con la psicología y la educación. Es a partir del siglo XX que muchos autores empiezan a utilizar este término en sus trabajos. De acuerdo con Cabrera y Fariñas (2005), uno de los primeros en interesarse fue H. Witkin, quien investigó el modo particular por el que las personas reciben y utilizan la información para aprender.

El tiempo y estas investigaciones de base permitieron pasar del término “estilos cognitivos” al término “estilos de aprendizaje”, referenciado mucho más al contexto escolar. De estos conceptos han derivado definiciones, modelos e instrumentos de diagnóstico, los cuales en su momento fueron de gran utilidad, dependiendo de la época en que fueron expuestos.

Entre todos los modelos existentes, es importante destacar aquellos que alcanzan mayor reconocimiento científico: el modelo dependencia e independencia del campo, el modelo de estilos de aprendizaje de Dum y Dum, el modelo de Kolb, el modelo de los cuadrantes cerebrales, el modelo de programación neurolingüística, el modelo de las inteligencias múltiples, el modelo de Honey y Mumford y el modelo de Estilos de Aprendizaje de Felder y Silverman (FSLSM).

## 2.4 Estilos de enseñanza

Partiendo del estudio de los estilos de aprendizaje, se denota que, por su parte, los docentes poseen un estilo de enseñanza propio, que sin duda determina la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para hablar del concepto de estilos de enseñanza se debe tomar en cuenta sus dos dimensiones: la pedagógica y la psicológica. La primera está enfocada al estilo de enseñanza, desde el lente cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento, durante su labor. Desde la dimensión psicológica, se considera la enseñanza como “un proceso reflexivo y consciente, e incluso efectivo, puesto que se adecúa a los requerimientos de la cualificación” (Zhang, como se citó en Rojas, Díaz, Vergara, Alarcón y Ruiz, 2016, p. 6).

Existe un gran número de autores interesados en los estilos de enseñanza desde el ámbito educativo, pero, al analizar sus trabajos, los estilos se vinculan principalmente con la forma que utiliza el docente para interactuar en clases. Una concepción sobre la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, afín a su comportamiento y actitudes personales, se forja a través de la experiencia académica, además de la profesional. El deseo de promover el aprendizaje en los alumnos hace que los docentes identifiquen y reflexionen sobre sus estrategias y métodos de instrucción, es decir, su estilo de enseñanza, para que de forma transversal impacte en los educandos y se sientan cómodos adquiriendo el conocimiento, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje.

## 2.5 Estilos de aprendizaje desde la perspectiva de la educación primaria

Las investigaciones teóricas y prácticas desarrolladas hasta el momento permiten mencionar a los estilos de aprendizaje como la manera en la que cada individuo capta la información y la procesa, para poder alcanzar los objetivos y requerimientos académicos que le han sido planteados. La relación de los estilos de aprendizaje con la práctica educativa es la causante de que muchos estudiantes afirmen saber durante los primeros diez minutos de clase si les gustará o no la asignatura; si tendrán éxito con un profesor o fracasarán con otros. Esta también es la razón de que algunos profesores se sientan atraídos por algunos estudiantes y desconcertados respecto a otros, retomando solo un ejemplo de los muchos que se pueden presentar dentro de clase.

Entonces, los docentes deben percatarse de la importancia y significado que los estilos de aprendizaje les proporcionan; crear planes de trabajo acorde a estos, modificar su docencia y contrastar conocimientos teóricos con la realidad presente en el país. En México, pese a que la educación primaria ha sufrido cinco reformas en sus planes de estudio en los últimos 46 años, el enfoque de los estilos de aprendizaje llegó a ser analizado a partir de que se comenzó a generalizar la llamada Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que dio origen al plan 2011.

Aunque es importante mencionar que este plan hace referencia a la diversidad de alumnos que se encuentran en las aulas de la educación básica, es muy escasa la información que apoya el uso e implementación de los estilos de aprendizaje. El plan de estudios presentado por la Secretaría de Educación

Pública (SEP, 2011) continúa privilegiando un trabajo homogéneo, así como la planeación y la evaluación que establecen las mismas actividades para la totalidad de los alumnos que integran un grupo escolar, sin importar el número, las condiciones personales y sus estilos de aprendizaje.

Seis años después de la aplicación del plan 2011, en julio del 2016 la SEP presentó una propuesta para la actualización del modelo educativo, a través del documento Aprendizajes Clave para educación integral. Debido a la poca vigencia del nuevo modelo educativo, pero con la información que hasta este momento fue proporcionada, se refleja que se han tomado en cuenta muchas áreas que en otros planes de estudio no fueron mencionadas. No obstante, es alarmante que los datos relacionados con los estilos de aprendizaje sean escasos, y no se cuente con un apartado que oriente a los docentes sobre la identificación o adaptación de su práctica para la mejora de sus alumnos. Es hasta el glosario del plan 2017, que la SEP (2017) indica lo siguiente:

Los estilos de aprendizaje son la conjunción de distintas capacidades cognitivas, sociales y emocionales en cada persona implica que los modos más eficientes para aprender pueden variar de estudiante en estudiante. La diversidad de estilos de aprendizaje requiere ciertas condiciones de disponibilidad de material, espacio, saturación de estudiantes por grupo, y formación docente. (p. 442)

Este es un concepto de estilos de aprendizaje mucho más amplio, que no solo hace referencia a la forma de aprender de los

alumnos, sino a la formación docente, que, como se mencionó, incide en el estilo de enseñanza de los tutores frente a grupo. Se sabe que la educación no se rendirá hasta realizar una transformación de la pedagogía tradicional por otra que genere alumnos activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual. Razón por la cual las bases teóricas son de suma importancia.

### **III. Marco metodológico**

Sócrates (como se citó en Gómez, 2012) sostenía que “la investigación es el objetivo primordial y el fin básico de la existencia del ser humano” (p. 8). Por eso, día a día, el hombre se ve confrontado con diferentes problemáticas, y su primera reacción es cuestionarse sobre razón, forma y medio para resolverlo. Desde que somos niños realizamos este proceso, investigamos de manera espontánea y sin mucho fundamento, es decir, por sentido común. No obstante, con el paso de los años se perfecciona hasta lograr un proceso de investigación científica.

El fin de hacer una investigación es obtener un conocimiento objetivo, siempre en pro de la mejora de los seres humanos, en cualquier campo que se desarrolle. Por eso es importante identificarla como un proceso que tiene tipos y formas, para seleccionar los más adecuados. Por la naturalidad de este trabajo, se selecciona según el nivel, la investigación descriptiva, ya que consiste en la medición de forma independiente de las variables, las cuales aparecen enunciadas en los objetivos de investigación. El enfoque que favorecerá esta tesis es el cuali-

tativo, buscando comprender la perspectiva de individuos o un grupo pequeño de personas, acerca de un fenómeno que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente la realidad.

Debido a las particularidades de este tipo estudio, se planea trabajar con un método deductivo, permitiendo pasar de afirmaciones de carácter general a hechos concretos. Según Rojas (2011), en este proceso deductivo “tiene que tomarse en cuenta la forma como se definen los conceptos (los elementos y relaciones que comprenden)” (p. 87). La selección de este método permite pasar de aseveraciones generales a otras más particulares, hasta aproximarse a la realidad concreta a través de señaldores empíricos.

### **3.1 Técnicas e instrumentos**

El tipo de método deductivo permite el contacto con la realidad a través de diversas técnicas e instrumentos. Para esta investigación se seleccionaron la observación participante y la entrevista a profundidad. La primera resulta útil en los estudios exploratorios y descriptivos, pues se lleva a cabo al realizar observaciones en diferentes momentos que establezca el investigador, considerando su ética, su relación y escogiendo las oportunidades claves para obtener durante proceso los hallazgos pertinentes. El instrumento utilizado es una guía de observación, la cual, de acuerdo con lo establecido por Hurtado (2008), comprende procedimientos y actividades que le permi-

ten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación.

La segunda, la entrevista a profundidad, es sin duda una de las técnicas más empleada en diversas áreas. Esta se refiere a esa intercomunicación entre dos personas, es planificada y obedece a un objetivo. En este tipo de entrevista, la persona cuestionada da su opinión del tema y la que cuestiona retoma esa información, la procesa y la plasma de manera individual. La selección de esta segunda técnica se debe a los aspectos en común que tiene con la observación participante, y también porque diferencian en el escenario y situaciones en los que lleva a cabo la indagación. Algunas características particulares son que pretende comprender más que explicar, se exploran uno o dos temas en detalle, se abordan nuevos temas cada vez que surgen, las respuestas son abiertas, pueden ser grabadas, se establece una relación de confianza y entendimiento, etcétera.

Esta técnica se acompaña del instrumento guía de entrevista, la cual permite realizar el trabajo de manera reflexiva, para desde el primer momento organizar los temas posibles que se abordarán, no constituye un protocolo estructurado de preguntas. Es una lista de tópicos y áreas generales, a partir de la cual se organizan los temas sobre los que tratarán las preguntas.

### **3.2 Prueba piloto y validación de instrumentos**

Antes de realizar la verdadera investigación, es conveniente un estudio piloto. Las pruebas preliminares se realizan llevando a cabo los mismos procedimientos que se piensan aplicar, pero en

una escala más pequeña. Su objetivo es poner a prueba el diseño metodológico, facilitando al investigador realizar ajustes necesarios para abordar el estudio con garantías de rigor. El piloteo de la investigación “Estilos de aprendizaje y su relación con la enseñanza de los docentes” se realizó en diferentes momentos.

Primero se optó por la selección de 3 a 5 sujetos. Para esta investigación se tomaron como muestra tres docentes que se encuentran trabajando dentro de la Escuela Normal “Juan Enríquez”, quienes a la par desempeñan labores de docencia dentro de diferentes escuelas primarias de la comunidad de Tlacotalpan. Los instrumentos también fueron piloteados por dos docentes más, quienes tenían conocimiento de la temática y, en niveles inferiores, habían impartido asignaturas relacionadas con herramientas de investigación.

De manera individual se contactó a cada docente presentando los instrumentos y describiendo de manera detallada lo que se requería. Las observaciones y correcciones sobre los instrumentos se recogieron dependiendo del tiempo de cada sujeto de investigación. Posteriormente, se realizaron modificaciones y, contemplando los aspectos que serían de utilidad para la investigación, se construyó una guía de entrevista y guía de observación final (Anexo 1).

### **3.3 Aplicación de los instrumentos**

El estudio como tal se realizó en una escuela primaria de organización completa durante el ciclo 2018-2019. La escuela se encuentra en la localidad de Tlacotalpan, municipio de Tlaco-

talpan, Veracruz. La investigación realizada involucró a una población compuesta por 16 docentes frente a grupo. Se realizó un muestreo por juicio, el cual constituye una variante o forma de muestreo por conveniencia. En este tipo de muestreo, los sujetos se seleccionan con base en el juicio del investigador. De este modo, se contó con un total de ocho docentes, seleccionados por particularidades, como las observaciones realizadas en el ciclo escolar anterior (2017-2018), ya que esto permitió contrastar sus respuestas con su actuar real y su desempeño dentro de la institución académica. Además, se consideró su perfil profesional a razón de ser docentes con estudios pedagógicos y poder contrastarlos con los licenciados en Educación Primaria. Para finalizar, otra característica tomada en cuenta fueron los años de antigüedad, permitiendo una comparación con los actuales requerimientos relacionados con el tema de investigación.

Para la aplicación de los instrumentos, se procedió, en primer momento, a pedir la autorización de la directora y, posterior a esto, se procedió con las observaciones que se realizaron por orden de grado escolar. El mismo procedimiento se siguió para agendar las entrevistas en horarios que fueran adecuados para los sujetos de investigación.

#### **IV. Resultados y análisis**

En esta sección se exponen los resultados de la vinculación entre la selección de la muestra, la recolección de los datos y el análisis de los mismos. Este proceso no es lineal, las etapas que se efectuaron permitieron cumplir los objetivos de investiga-

ción y responder a las preguntas de estudio. Como se estableció, las técnicas utilizadas para recabar información en esta investigación cualitativa fueron la observación y las entrevistas. El análisis de resultados se realizó de acuerdo con lo establecido por Hevia (2001), quien afirma que este “se presenta posterior a la aplicación del instrumento y finalizada la recolección de los datos, donde se procederá a aplicar el análisis de los datos para dar respuesta a las interrogantes de la investigación” (p. 46).

Dentro de la presente investigación, antes del análisis de los resultados, se llevó a cabo una toma de pequeñas notas en los márgenes de las guías de observación y de entrevistas aplicadas. Las entrevistas grabadas en audio se transcribieron a texto, y los instrumentos fueron numerados del 1 al 8, etiquetándolos de la siguiente manera: para el sujeto 1, la transcripción de la entrevista se marcó como 1E y la guía de observación como 1O; mientras que para el sujeto 2, las etiquetas serían 2E y 2O, y así sucesivamente. Se inició con la comparación de las respuestas pregunta por pregunta. Para extraer la información se utilizaron colores (marcatextos), y en una tabla de símbolos se le dio significado a cada uno de estos códigos. Los colores iguales representaban coincidencias y las flechas de colores, diferencias.

Durante la aplicación de los instrumentos, el investigador se encargó de tomar las notas pertinentes. Posteriormente, se asignaron los códigos y colores de identificación, lo cual contribuyó a la creación de categorías, entendidas como los temas recurrentes entre las respuestas de los sujetos de investigación y algunos patrones de ideas. En las entrevistas se dividieron las respuestas, las que coincidían entre el colegiado, dependiendo

de la temática creada, y las que se diferenciaban. En la observación se compararon las temáticas por medio de una triangulación de datos, plasmando si había congruencia en lo que decía el docente y lo que se observó.

Sobre la implementación de las acciones previas, se creó un panorama general, que permitió obtener una matriz de relación entre los objetivos de la investigación, las preguntas y los aspectos a observar. En conjunto, estas acciones dieron pie a la creación de las categorías que se presentan a continuación.

#### **4.1 Categoría 1. Conocer qué son los estilos de aprendizaje e identificar sus tipos**

Los docentes de la escuela primaria se dividen principalmente en los sujetos que logran conceptualizar los estilos de aprendizaje como la manera de aprender individualmente de cada alumno, relacionando su entorno familiar y social. Ellos también mencionan que un niño cuenta con todos los estilos de aprendizaje, pero siempre hay uno más desarrollado que los otros. La contraparte de estos sujetos menciona los test de estilos, los estilos de aprendizaje que conocen, ponen ejemplos relacionados con sus prácticas o experiencias, por lo que denotan confusión entre el concepto de estilos de aprendizaje y algunos tipos de estos.

Respecto a los modelos de estilos de aprendizaje y sus tipos, se cuestionó y observó de manera general que todos los profesores tienen conocimiento sobre el tipo de estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (VAK), correspondien-

te al modelo de programación neurolingüística de Bandler y John Grinder. Únicamente dos de los sujetos, quienes además coinciden en la característica de ser los profesores con más años de antigüedad, mencionan los estilos lógicos y sociales, pero sin relacionarlos con su modelo pertinente (los cuadrantes cerebrales de Hermann). Probablemente debido a esto los engloban como si se derivaran del modelo VAK.

Dentro de los salones de clase se observó que la mayoría de los alumnos presentaban características kinestésicas, auditivas y visuales, aunque de las dos últimas en una proporción menor. Estos resultados coincidieron con los datos obtenidos de los sujetos de estudio, quienes proporcionaron porcentajes generales por cada grupo, aunque con poca confiabilidad, ya que todos lo dijeron de memoria y sin observar un registro.

#### **4.2 Categoría 2. Identificar los estilos de enseñanza que tienen los docentes en relación con los estilos de aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria**

Lo más importante en esta categoría se refiere a la forma de interacción con los alumnos, siendo esta la manera en la que el profesor retoma todos sus conocimientos sobre didáctica, procesos de enseñanza-aprendizaje, aplicación técnica y comunicación, tanto en el nivel de su clase como en sus interacciones afectivas con sus compañeros de trabajo y alumnos. Al analizar los resultados, los docentes determinan su estilo conforme los siguientes factores:

- Realizan un diagnóstico o sondeo del grupo para determinar la manera en que trabajarán con ellos.
- Dependiendo del grado con el que trabajen, modifican su material didáctico, dinámicas o herramientas.
- No toman en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos, sino que determinan esos factores de su enseñanza a partir de la dinámica y el ritmo de trabajo del grupo.
- Explicaron que afectan aspectos físicos, como el espacio, el tiempo, los recursos didácticos, el material, las estrategias y todos los elementos que como docente poseen.

Destacando los factores, y conforme la observación, se pudo notar que los estilos de enseñanza son muy marcados en algunos docentes. Por ejemplo, algunos muestran una mayor autoridad al dar la clase, mientras que otros son facilitadores de la información. En su mayoría, estos últimos se relacionan con el modelo personal. Además, en cuanto los factores (pedagógico y psicológico) observados de forma más recurrente, los docentes cambiaban su tono de voz, motivaban a los alumnos, condicionaban actividades para permitirles salir al recreo o trataban de crear un ambiente de amistad en el aula.

### **4.3 Categoría 3. Conocer cómo aplican el conocimiento que tienen los docentes de la escuela primaria sobre estilos de aprendizaje en su práctica docente**

En esta categoría se obtuvo una diversidad de información. La tercera parte de los sujetos plasmaron que su conocimiento de

los estilos de aprendizaje solo era ocupado para la implementación de temas o actividades, pero dependiendo si se prestaban para trabajarlos o cuando eran puestos en práctica improvisaban adaptaciones según el estilo más acorde. Otros indicaron hacer adaptaciones en momentos específicos, como la planeación y la evaluación bimestral o trimestral. La tercera parte de los profesores toman en cuenta los estilos aprendizaje desde su preplaneación, planeación, ejecución y evaluación, haciendo un proceso educativo cíclico, que le ayuda a integrar a todas las formas de aprender de su grupo.

En la observación de los momentos de la jornada de clase se puede notar que ningún docente presenta planeaciones escritas, por lo que es muy difícil definir si los educadores están tomando en cuenta los datos obtenidos de los niños, en relación con sus estilos de aprendizaje, en su práctica docente de día a día. Pese a ello, durante la jornada, los alumnos y docentes tuvieron interacciones para mejorar el conocimiento sobre un tema, resolver problemáticas, estar al tanto sobre el contexto en que se están desarrollando, además de pláticas cotidianas. Estos aspectos fueron aprovechados para realizar secuencias de actividades que atienden el aprendizaje de los niños.

#### **4.4 Categoría 4. Reconocer la importancia de los instrumentos de diagnóstico para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos**

La muestra investigada dentro de la escuela primaria explica haber utilizado instrumentos de diagnóstico para crear tablas

de información sobre los estilos de aprendizaje de sus alumnos, pero carece de argumentos al exponer la importancia de por qué, pese a la existencia de muchos test de estilos de aprendizaje adaptados a sus respectivos modelos, solo utilizaron un instrumento. En este caso, el instrumento fue un test proporcionado por supervisión escolar y adaptado en la dirección en dos versiones: una para grados inferiores (con dibujos) y otra para grados superiores (con cuestionamientos).

De este modo, se demuestra que ninguno de los profesores entrevistados tiene conocimientos del cuestionario programación neurolingüística. Cuando se realizó la observación, los pocos profesores que tenían algunas de esas pruebas aplicadas las poseían como tablas de dibujos, donde los alumnos seleccionaban por columnas los que más les gustaban, o material donde recortaban objetos y los categorizaban por gusto.

Debido a esto, algunos sujetos de investigación mostraban molestia con los resultados al inicio del ciclo escolar, ya que la información final no se encontraba acorde a los estilos de aprendizaje presentes en el grupo. Se puede reconocer que la aplicación y análisis posterior a detalle de estos instrumentos es de suma importancia y debe apoyarse en registros conductuales, observaciones y otros instrumentos utilizados durante todo el ciclo escolar.

#### **4.5 Categoría 5. Uso de la información sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos dentro de las escuelas primarias**

Mediante el análisis, se observa que dentro de la escuela primaria son aplicados estos test al inicio del ciclo escolar, y que la

información que se obtiene, según la mitad de los docentes entrevistados, la ocupan para planear su clase, crear su plan anual, así como guiarse para saber cómo deben manejar los aprendizajes esperados para que todos los alumnos aprendan. La otra mitad de los sujetos utiliza estos resultados para identificar cómo le gusta trabajar al niño con el que más problemas tiene para regular su actuar dentro del salón de clase y mantener el control del grupo o para identificar cómo vincular sus clases con otras materias, como Educación Física, Artes, Manualidades y Computación, fortaleciendo en conjunto todos los estilos de aprendizaje del grupo.

Los docentes frente a grupo no son los únicos que interactúan con los alumnos. Dentro de esta institución, se ofrecen materias en el área de desarrollo personal y social, como Educación Física, Computación, Inglés, Artística y Manualidades, por lo que la mitad de los sujetos explican que, aparte de ellos, los docentes de estas materias les pidieron la información obtenida de los test de estilos de aprendizaje. Esto ocurrió a pesar de que sería conveniente que cada docente aplicara sus propios instrumentos, los cuales deben estar enfocados en su materia. Una cuarta parte de los docentes afirma que los instrumentos se comparten con todos los compañeros por medio del consejo técnico escolar (CTE), para brindar ayuda y exponer los posibles cambios que pueden tener los alumnos de un ciclo escolar a otro. El resto de los sujetos únicamente proporciona esta información a los padres de familia por medio de una reunión privada, donde, además, les ofrece alternativas para apoyar a sus hijos desde casa.

Con esta categoría se concluye el análisis de los resultados, plasmando aspectos significativos que se dieron a conocer

por los profesores acerca de la conceptualización de los estilos de aprendizaje, el uso de esta información dentro de su práctica docente, la aplicación de instrumentos diagnóstico; todos estos aspectos mostrados dentro de los instrumentos aplicados: guía de entrevista y guía de observación.

## **Conclusiones**

Como parte final del documento se presentan los constructos teóricos de las investigadoras, se exponen si se cumplieron los objetivos y preguntas de investigación, así como la relación de los resultados con la propia práctica profesional. Partiendo de lo mencionado, por medio de los resultados de la aplicación de los guiones de entrevista y de observación, se cumplió con el objetivo general: llegar a identificar el conocimiento que tienen los docentes de una escuela primaria de organización completa del municipio de Tlacotalpan sobre los estilos de aprendizaje y cómo lo aplican en su práctica docente durante el ciclo escolar 2018-2019.

Además de cumplir con el objetivo, la información recabada fue de suma importancia para dar respuesta a las preguntas de investigación, plasmadas al inicio de este estudio: ¿qué son los estilos de aprendizaje y cuántos tipos existen?, ¿los maestros de la escuela primaria conocen qué son los estilos de aprendizaje y cuántos tipos existen? Los resultados mostraron que los docentes conceptualizan los estilos de aprendizaje como la manera individual por la que aprenden los alumnos y, en su mayoría, reconocen los tres tipos de estilos del modelo de programación neurolingüística (VAK).

También se respondió a la pregunta ¿cómo aplican los docentes de la escuela primaria sus conocimientos sobre los estilos de aprendizaje en su práctica docente? Se encontró que los docentes se limitan a ocupar este conocimiento solo en la aplicación de actividades dentro de su planeación, sin darle uso en momentos previos a esta o en la evaluación. Sobre la cuarta pregunta, ¿existe relación entre el estilo de enseñanza de los maestros de la escuela primaria con los estilos de aprendizaje de los alumnos?, se determinó que los docentes no logran reconocer su estilo de enseñanza, lo cual limita la creación de un patrón de relación con los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Además, se observó un uso inadecuado de los instrumentos de diagnóstico. De esta forma, se fue brindando solución al problema de investigación de manera progresiva, ya que se logró identificar cómo en una escuela primaria de organización completa del municipio de Tlacotalpan, los docentes abarcan los modelos de estilos de aprendizaje, el conocimiento teórico, las adecuaciones realizadas en su práctica docente y las mejoras en la educación de los niños.

Es importante mencionar que los profesores sometidos a esta investigación presentaban características específicas. Algo que se notó al momento de realizar el análisis fue que los años de servicio y antigüedad tienen relación con la conceptualización y conocimiento de los diferentes tipos de estilos de aprendizaje. Los maestros con más de veinte años de servicio, además del modelo de VAK, hacen uso de modelos de años más remotos, como Hermann o Kolb.

Se concluye que el escaso conocimiento teórico sobre los estilos de aprendizaje que poseen los docentes no permite llevar

a cabo una aplicación correcta de instrumentos de diagnóstico dentro de la escuela primaria. La mayoría de los sujetos investigados ocupa test bajados de internet con poca confiabilidad y el análisis de los resultados se realiza durante las primeras semanas de inicio del curso, donde varios educadores mencionan que los alumnos se encuentran sometidos a muchas pruebas, lo cual podría ocasionar que no le dieran la importancia debida.

Además, lo más correcto para los docentes es enseñar de la forma en que a los alumnos les guste, guiándose de sus canales de aprendizaje. No obstante, esto solo queda en lo dicho, ya que por medio de la observación se notó que la mayoría opta por trabajar apoyándose de los libros de texto y evaluar por medio de exámenes escritos. Asimismo, ningún docente pudo mostrar planeaciones de clase donde se vieran favorecidos estos estilos. En consecuencia, la forma en que enseña el docente termina inclinándose a los aspectos más relacionados con el ritmo de trabajo de los niños, rezago educativo, conducta o dinámica de clase, sin permitir esa vinculación del estilo de enseñanza de los docentes, con el estilo de aprendizaje de los alumnos.

En contraste, dentro de la investigación se observó y entrevistó a un profesor del área de desarrollo personal y social (artística), docente que atiende todos los grados escolares, razón por la que se asume que su perspectiva de trabajo con relación a los estilos de aprendizaje es más variada. Partiendo de sus experiencias y como estrategia de enseñanza (implementada de manera personal), este docente clasifica a los alumnos por grado escolar, en donde por cada grado favorece un estilo de aprendizaje. La estrategia que el educador desarrolla se supone la más adecuada dentro de esta institución, porque al finalizar

los seis grados escolares los alumnos han tenido un acercamiento a todos los estilos de aprendizaje y desarrollado los que en su momento tenían desfavorecidos. Es importante recalcar que esta labor es adicional al trabajo de los docentes frente a grupo, pues en ellos en quienes recae la responsabilidad de favorecer todos los estilos de aprendizaje presentes en su aula.

Adicionalmente, los sujetos investigados expusieron conocimientos sobre distintas actividades o secuencias que podrían favorecer todos los estilos de aprendizajes. Entre ellas se encuentra una actividad relacionada con aprender el Himno Nacional Mexicano, la cual involucra que los niños lo escuchan, lo canten leyendo las estrofas y lo representen corporalmente. También mencionaron ofrecer la libertad de presentar proyectos finales de la forma que a ellos más les agrade (un video, una maqueta, una pintura, un examen oral, etc.) y con ello evaluar de una forma distinta a un examen escrito.

Se expone entonces como conclusión que, pese a su limitada información teórica, los docentes fomentan dentro de su práctica docente el desarrollo de estilos de aprendizaje. Sin embargo, esto se relaciona no solo con que un alumno se sienta más cómodo, sino que por medio de la observación diaria tratan de implementar y trabajar todos los estilos de aprendizaje, para darle al alumno todas las facilidades dentro de su educación. Lo anterior respalda la afirmación de Chick (2018) respecto a la carencia de un marco coherente de estilos de aprendizaje preferidos, por lo que se debe motivar para aplicar y ampliar el manejo en todos los tipos.

En relación con la identificación de sus estilos de enseñanza, los profesores necesitan actualizarse y conocer con se-

guridad cuáles son los factores que los caracterizan, con el fin de poder tomar en cuenta esos aspectos que tienen influencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Este autoconocimiento les permitirá que en todo momento de su práctica docente favorezcan los estilos de aprendizaje presentes en su aula. Como se mencionó con anterioridad, aún hace falta que los docentes se informen sobre más tipos de estilos de aprendizaje e instrumentos que sean válidos para diagnosticar de la mejor manera a sus alumnos y tengan el interés por capacitarse para realizar una correcta aplicación.

La selección de la metodología con un enfoque cualitativo fue la más acertada y flexible para realizar una secuencia que permitiera estudiar a una población por un periodo determinado. El estudio descriptivo, apoyado del método deductivo, permitió pasar de todas las afirmaciones de carácter general (estilos de aprendizaje) a hechos concretos (aplicación de los conocimientos de los estilos de aprendizaje en la práctica docente), facilitando durante toda la investigación un camino por recorrer que hizo posible el planteamiento del problema, investigación teórica y contextual, la recolección de la información y exposición de los resultados.

Respecto al impacto que este trabajo ha tenido en las investigadoras, la conceptualización clara de los estilos de aprendizaje, conocer los diferentes tipos y los instrumentos adecuados para identificarlos, permitieron modificar y reflexionar sobre la propia práctica docente desde el momento que se inició la indagación en la temática. La observación hecha a los profesores representó un paso para modificar dentro del aula la práctica profesional, desde el momento de la pla-

neación, aplicación y evaluación, en función de los estilos de aprendizaje.

Además, esta investigación contribuyó al desarrollo de competencias: “Aprende de manera permanente” (SEP, 2012, párr. 2) y “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, 2012, párr. 3). Esto se logró al utilizar estrategias de búsqueda, analizar lecturas y presentar la información de diversas fuentes. El aprendizaje autónomo fortaleció el desarrollo personal, llevó a la reflexión y, sobre todo, a conocer más sobre los estilos de aprendizaje, las referencias históricas del término, los modelos de clasificación, los instrumentos de diagnóstico, la importancia de estos dentro del nuevo modelo educativo y, de manera inesperada, conceptualizar los estilos de enseñanza, entre otros.

Para finalizar, se recomienda para posibles investigaciones futuras centrar la indagación a un solo modelo de estilo de aprendizaje, por ejemplo, al de programación neurolingüística (VAK), que es hasta el momento la más funcional dentro de las escuelas primarias. Además de apoyar la investigación con la aplicación de los test o cuestionarios correspondientes al modelo trabajado. Aunado a esto, sería importante realizar una indagación exclusiva de los estilos de enseñanza, ya que existe muy pocos autores que lo exponen en la actualidad. De este modo, sería posible aportar una relación entre los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje.

Partiendo de los resultados obtenidos, se puede hacer una búsqueda de estrategias, actividades permanentes, materiales didácticos y herramientas que le permitan al docente determinar

criterios para que su intervención en el aula favorezca todos los estilos de aprendizaje con los que cuentan sus alumnos.

## REFERENCIAS

- Cabrera, J. S., y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie3712731>
- Chick, N., (2018). Learning Styles. *Center for Teaching*. Recuperado de <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/learning-styles-preferences/>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2018a). *aprendizaje*. Recuperado de <https://dle.rae.es/aprendizaje?m=form>
- Diccionario de la Real Academia Española. (2018b). *estilo*. Recuperado de <https://dle.rae.es/estilo?m=form>
- Gamboa, M., Briceño, J., y Camacho, J. (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), 509-527. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045567026>
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de [http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf)
- Hevia, O. (2001): *Reflexiones metodológicas y epistemológicas sobre las ciencias sociales*. Venezuela: Editorial Tropikos.
- Hurtado, J. (2008): *Metodología de la investigación*. Venezuela: Fundación Sypal.
- Riva, J. L. (2009). *Cómo estimular el aprendizaje*. España: Editorial Océano.

- Rojas, I. R. (2011) *Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos de la investigación científica*. México: UNAM.
- Rojas J., Díaz L., Vergara M., Alarcón H., y Ortiz N. (2016). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés en tres universidades chilenas. *Revista electrónica Educare*, 20 (1).
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Perfil de Egreso de la Educación Normal*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2E8btLD>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación primaria 3º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.

## Anexo 1. Instrumentos de colecta

### Guía de entrevista

El presente instrumento tiene la finalidad de identificar el conocimiento que tienen los docentes de la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” sobre los estilos de aprendizaje y cómo aplican este conocimiento en su práctica docente durante el ciclo escolar 2018-2019.

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Nombre del docente entrevistado: |  |
| Grado y grupo que atiende:       |  |
| Número de alumnos:               |  |
| Fecha:                           |  |

1. De acuerdo con su criterio, ¿cómo concibe usted lo que es un estilo de aprendizaje?
2. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje que usted conoce?
3. ¿Qué tipo de estilos de aprendizajes presentan sus alumnos?
4. Con base a la experiencia y conocimientos que usted posee, ¿cuáles son los principales factores que determinan su estilo de enseñanza?
5. ¿De qué manera usted relaciona su estilo de enseñanza con los estilos de aprendizaje de sus alumnos?
6. El conocimiento que posee usted sobre los estilos de aprendizaje, ¿cómo los aplica en su práctica docente?
7. ¿Qué momentos de su labor docente intervienen para favorecer los estilos de aprendizaje detectados en los alumnos?
8. ¿Qué instrumentos utiliza para identificar los estilos de aprendizaje de sus alumnos?

9. ¿En qué momentos utiliza usted esos instrumentos para detectar los estilos de aprendizajes?
10. ¿Qué uso les da a los resultados que arrojan los instrumentos aplicados a sus alumnos sobre los estilos de aprendizaje?
11. A parte de usted, ¿quién más utiliza la información que se obtiene de los estilos de aprendizaje de sus alumnos?
12. ¿Cómo organiza las actividades dentro del aula para que todos los estilos de aprendizaje de sus alumnos se vean favorecidos?

Gracias por la información proporcionada, esta favorecerá el tema de investigación “Estilos de aprendizaje y su relación con la enseñanza de los docentes”, y será utilizada con una estricta confidencialidad dentro de la investigación.

### Guía de observación

Este instrumento servirá de apoyo al investigador para observar a los diferentes sujetos de estudio, y tiene la finalidad de contribuir los cumplimientos de los objetivos generales y específicos del tema de investigación “Estilos de aprendizaje y su relación con la enseñanza de los docentes”.

|                        |  |
|------------------------|--|
| Nombre del docente:    |  |
| Grado y grupo:         |  |
| Número de alumnos:     |  |
| Fecha:                 |  |
| Tiempo de observación: |  |

- Estilo de aprendizajes que se favorecen en el día de intervención.

| Estilo        | Observación |
|---------------|-------------|
| Visual        |             |
| Auditivo      |             |
| Kinestésico   |             |
| Otros estilos |             |

- Factores del docente que denotan su estilo de enseñanza.

| Enseñanza   | Factores observables |
|-------------|----------------------|
| Pedagógica  |                      |
| Psicológica |                      |

- Momentos de la jornada de clase donde se relacione el estilo de enseñanza del docente con el estilo de aprendizaje de los alumnos.
- Tipo de interacciones pedagógicas entre los alumnos y el docente.
- Qué tipos de actividades son las que utiliza para trabajar cada estilo de aprendizaje presente en sus alumnos.

| Estilo        | Actividades |
|---------------|-------------|
| Visual        |             |
| Auditivo      |             |
| Kinestésico   |             |
| Otros estilos |             |

- Opciones pedagógicas que el docente ofrece a los alumnos para trabajen de acuerdo con su estilo de aprendizaje.

- Instrumentos con los que cuenta en docente para diagnosticar estilos de aprendizaje.
- Uso de los resultados presentados en los instrumentos de estilos de aprendizaje.
- Qué estilos de aprendizaje favorece más el docente mediante su práctica.

Cada uno de los indicadores serán desarrollados según la observación del investigador, por lo que estos pueden coincidir o no con la opinión de los sujetos de estudio. Se agradece su participación, exponiendo que toda la información que usted proporciona será utilizada con estricta confidencialidad.

## SEMBLANZA DE LOS AUTORES

**Mayleth del Carmen Andrade Chiguil** es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria, generación 2016-2020 de la Escuela Normal “Juan Enríquez”. A lo largo de su trayecto formativo tuvo la oportunidad de realizar una serie de prácticas profesionales de las cuales derivó su interés en la investigación de temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Específicamente en el área de la aritmética, pues constituye uno de los cimientos más importantes en la formación académica de los alumnos.

**María del Rosario Andrade Romero** labora en la Escuela Normal “Juan Enríquez” desde hace casi 20 años. Cuenta con una Maestría en Educación Básica por parte de la Universidad Pedagógica Veracruzana, y es egresada de la Licenciatura en Pedagogía del Instituto de Estudios Superiores de Tuxtepec. Actualmente se desempeña como maestra de Práctica Profesional y como asesora de titulación, guiando a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria próximos a egresar de la institución.

**Katherine Heredia Delgado** es licenciada en Educación Primaria, egresada de la Escuela Normal “Juan Enríquez”, generación 2015-2019. Actualmente se desempeña como docente en la Escuela Primaria “Benito Juárez García”, en la ciudad de Cosamaloapan de Carpio, Veracruz, donde se encuentra a cargo del tercer grado. Katherine es una docente de nuevo ingreso con solo un año de servicio,

obtuvo mención honorífica en su examen profesional, y se ha actualizado mediante diversos cursos online. Sus principales objetivos son laborar en el nivel de educación primaria y continuar su formación docente para desempeñarse en otros áreas y niveles educativos.

**Fernanda Hernández Gómez** es licenciada en Educación Pre-escolar, egresada de la generación 2016-2020 en la Escuela Normal “Juan Enríquez”, en la ciudad de Tlacotalpan, Veracruz. Su principal área de interés es promover un ambiente de aprendizaje en los estudiantes, pues ha despertado en ella la investigación y la preparación constante, en particular en torno al desarrollo de una autoestima sana en los niños.

**Claudia Consuelo López Viveros** labora como docente de Inglés en la Escuela Normal “Juan Enríquez” de Tlacotalpan, Veracruz. Es egresada de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana y de la Maestría en Enseñanza-Aprendizaje del Idioma Inglés por el Centro de Estudios Gestalt. Cuenta con amplia experiencia en la enseñanza del inglés en distintas instituciones públicas y privadas, así como de cursos de licenciatura y maestría en enseñanza del inglés. Ha colaborado durante tres años como traductora para TED. Entre sus múltiples intereses de estudio e investigación se encuentra la sintaxis del inglés y del español.

**Amayrani Rojas Chan** es licenciada en Educación Primaria egresada de la Escuela Normal “Juan Enríquez”, generación 2015-2019. Actualmente, se desempeña como docente en la Escuela Primaria “Venustiano Carranza”, ubicada

en el municipio de San Andrés Tuxtla, Veracruz. Además, cursa la Licenciatura en Enseñanza de la Matemáticas en la Universidad Abierta y a Distancia de México. Cuenta con diplomados en temas de educación a distancia y ha participado como facilitadora algunos proyectos internacionales. Su interés por la educación la ha llevado a capacitarse en cursos de evaluación educativa, neurodidáctica, inteligencia artificial en la educación y en equidad e igualdad de género.

**Carlos Romero Aguilera** cuenta con el grado de maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, campus Veracruz. Trabaja en la Escuela Normal “Juan Enríquez” desde hace 33 años. Actualmente se desempeña como presidente de la Academia Estatal Interinstitucional de Matemáticas. Además, funge como vocal de la Academia Estatal Interinstitucional de Titulación, como secretario de la Comisión de Titulación de la Escuela Normal “Juan Enríquez” y como asesor de trabajos titulación.

**Francisco Xolo Barrientos** es licenciado en Educación Primaria, egresado de la generación 2016-2020 de la Escuela Normal “Juan Enríquez” ubicada en Tlacotalpan, Veracruz. Entre sus áreas principales de interés se encuentran las investigaciones sobre los datos y estudios nacionales que se tienen del inglés en el país. Asimismo, utiliza la investigación como uno de sus recursos al momento de ejercer su práctica como docente frente a grupo para mantener una actualización constante en cuanto a estrategias de enseñanza y teorías actualizadas sobre la educación.



*Perspectivas sobre investigación educativa desde la formación inicial de docentes* se terminó de imprimir en [mes] del 2020, en los talleres gráficos [nombre de la imprenta], ubicados en [dirección de la imprenta]. Cuidado de la edición: Ma. de los Milagros Cruz Ramos (Coord.). El tiraje consta de [número] ejemplares.

