

Enseñanza de las ciencias sociales mediante ABP, el caso de un bachillerato público en la ciudad de León, Guanajuato.

Huchim-Chamery, Nicté-Ha

Maestría en Desarrollo Docente

Posgrados, Universidad del SABES/UNIDEG.

Blvd. Guanajuato número 1615, Real Providencia. León, Guanajuato, México.

nicteha.huchimc@sabes.edu.mx

Recibido: 21 de mayo de 2019

Aceptado: 10 de junio de 2019

RESUMEN

El presente artículo muestra un estudio de caso en un bachillerato público en la ciudad de León, Guanajuato, el cual fue realizado mediante la implementación de un método de enseñanza activo. La estrategia utilizada tiene su cimiento en el Aprendizaje Basado en Problemas. Se observó que la estrategia de enseñanza aprendizaje empleada coadyuva al estudiante en el fortalecimiento de la adquisición de competencias necesarias para la comprensión de las Ciencias Sociales. Para ello se conformó una unidad de estudio, integrada por los estudiantes de quinto semestre. Se utilizó un diseño de estudio de caso, con análisis descriptivo de los datos obtenidos. Los resultados sugieren que el ABP es una estrategia didáctica que favorece el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje basado en problemas, educación, didáctica de las Ciencias Sociales, aprendizaje basado en el estudiante.

ABSTRACT

This paper shows a study case in a public high-school located in the city of León, Guanajuato; this was carried out by the implementation of an active learning method. The strategy utilized has its foundation in the problem-based learning (PBL), which we consider that contributes to the student in the strengthening of the acquisition of competencies which are required for the Social Sciences comprehension. In order that, it was made a study unit conformed by the fifth semester students. It was used a case study design, with qualitative analysis of the data obtained. The results suggest that PBL is a didactic strategy that works out well for Social Sciences learning.

KEYWORDS: Problem-based learning, education, Social Science didactics, student-based learning.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque originalmente, la estrategia de enseñanza de aprendizaje basado en problemas (ABP), apareció en la Universidad McMaster en Canadá en la década de los 60's; en el área de la medicina, hoy en día es un método vigente con aplicación en cualquier área de la enseñanza. Uno de los propósitos de esta estrategia son el desarrollo de habilidades de pensamiento, la activación de los procesos cognitivos del estudiante y por supuesto la mejora en el trabajo colaborativo, ya que el proceso se centra en el alumno. Fernández (2006).

Barrows (1986), define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. En la enseñanza por ABP los

alumnos deben asumir una mayor libertad de acción y responsabilidad. Igualmente, la figura del profesor contrae un nuevo papel, encaminar al alumno en el proceso de aprendizaje. Debe ser un tutor que realice un papel activador (Iglesias, 2002). En éste método de enseñanza, los estudiantes resuelven situaciones-problema, aplicando aquí la experiencia del trabajo colaborativo en pequeños grupos. Por lo tanto, se usa el problema como punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos (Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto, 2012).

En México se ha reportado que el ABP se utiliza en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la facultad de Medicina, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara, (Martínez, 2002). Por su parte, Prieto (2013) muestra la aplicación del ABP en secundaria, pero sus ideas solo se basan en la asignatura de historia, en cambio el presente artículo desarrolla este método en la línea curricular de las ciencias sociales, ampliando su utilidad.

Existen otros estudios que señalan que la estrategia didáctica y docente del ABP ha sido implementada también en el nivel de educación básica, tal y como lo refiere Morales y Pérez (2009), en un caso analizado en la primaria del Colegio Anáhuac en Villahermosa, Tabasco, realizado en el área de la enseñanza de las matemáticas.

Diversos estudios demuestran que el ABP mejora las competencias en estudiantes de licenciatura, entre las cuales están las capacidades de desarrollo de análisis, síntesis, organización de ideas, desarrollo de la capacidad creativa e intelectual y habilidades del pensamiento crítico y sensitivo.

Existen investigaciones que refieren el logro en el estudiantado de nivel superior, éstos autores coinciden en señalar que los estudiantes que trabajan con la metodología ABP muestran mejores valoraciones hacia actividades que vinculan los conocimientos teóricos con la práctica, estos son la resolución de problemas o el desarrollo y ejecución de proyectos, por mencionar algunos ejemplos. (Gil Galvan, 2018; Rué, Font & Cebrián, 2011; Bouhuijs, 2011; Smith, Wood, Adams, Wieman, Knight, Guild y Su, 2009).

Por otro lado Hernández-Ching, R. (2018) llevo a cabo un estudio empírico, en el nivel superior, del cual se observa cómo abordar el ABP a partir de la enseñanza de las tecnologías de información y comunicación. El procedimiento consistió en dividir en maneras de pensar y en maneras de trabajar. Con respecto a la primera los investigadores hacen referencia a la creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, aprender a aprender, metacognición; comunicación, colaboración y trabajo en equipo; herramientas de trabajo alfabetización informacional y digital; vivir en el mundo ciudadanía local y global, vida y carrera, responsabilidad personal y social. La segunda, lo mencionan como maneras de pensar: demostraron que los estudiantes transportan las situaciones de aprendizaje del aula a contextos de su vida cotidiana con mayor facilidad y comprensión. Gracias a esta investigación se abre una dimensión más para el análisis del ABP.

Fernández-Jiménez, C. et al (2017) reportó en la universidad pedagógica de Madrid, una experiencia de innovación, mediante la utilización de la autoevaluación y heteroevaluación como estrategias de evaluación en alumnado de la carrera en Educación. Utilizando para ello un diseño longitudinal de medidas repetidas, el investigador analizó la percepción de los estudiantes sobre la adquisición de competencias vinculadas a la práctica profesional, demostrando así que los estudiantes aprendieron mejor con la metodología antes mencionada.

Otros autores basaron su objetivo en determinar, si la aplicación del aprendizaje basado en problemas a estudiantes de Ingeniería Biomédica de una universidad privada de Bogotá, favorece la obtención de competencias genéricas, especialmente el pensamiento crítico. El tipo de estudio fue de naturaleza mixta, cuasiexperimental y transaccional. Se utilizó para el enfoque cuantitativo el cuestionario de las Competencias Genéricas Individuales, fue validado por Lara, V., Avila, J Olivares (2018) y Wong (2013) asociado a tres dimensiones del pensamiento crítico: interpretación, juicio e inferencia, obteniendo resultados benéficos para los educandos. Los principales resultados observados consisten en que el pensamiento crítico que se adquiere con el aprendizaje basado en problemas, facilita a los futuros profesionales para un entorno laboral donde requieren de una toma de decisión fundamentada, justificada y expresada de la mejor manera para resultados positivos.

De acuerdo con Garzón (2017) se requiere fortalecer la estrategia didáctica para garantizar que los alumnos cambien su predisposición al pensamiento crítico, por lo que se recomienda indagar sobre el contexto, duración o implementación de la misma.

La literatura reportada hasta el momento, muestra lo que ya se ha planteado sobre el aprendizaje basado en problemas o ABP. El desafío ahora corresponde a la integración de nuevos planteamientos sobretodo prácticos, dado que su enfoque se basa principalmente en niveles universitarios, (Carrion, Carne, Soler, Mònica, & Aymerich, Marta, 2015). Existen trabajos sobre ABP en donde se ha aplicado en grupos reducidos, en universidades privadas, a su vez la literatura analizada muestra que este método se ha aplicado por periodos largos (Fernández, 2006; González & Castro, 2011). También existen experiencias sobre ABP, donde dejan claro como esta estrategia coadyuva al desarrollo de competencias y privilegia el trabajo autónomo y colaborativo (Olivares, 2001).

En los últimos años, con el ABP se siguen realizando aportaciones, se observa su utilización en el ámbito de la salud o de las ingenierías, a niveles muy conceptuales como lo menciona Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Sin embargo, existe escaso material sobre la aplicación del ABP en niveles medio superior, el trabajo con grupos numerosos, espacios reducidos, bajo presupuesto, alumnos con pocos hábitos de estudio.

Por tal motivo, el propósito del presente artículo es mostrar, bajo una experiencia realizada con los fundamentos del ABP en un bachillerato público, la forma en que el docente puede organizar la enseñanza; para que los estudiantes desarrollen las habilidades de pensamiento necesarias para aproximarse al conocimiento de las ciencias sociales, de una manera constructiva y, que los fortalezca para continuar aprendiendo. Asimismo, reportar información de relevancia para materializar con oportunidad y propiedad los principios constructivistas de la educación basada en competencias, las cuales fundamentan el modelo educativo de los bachilleratos públicos en el Estado de Guanajuato.

2. METODOLOGIA

Este estudio de caso se llevó a cabo en un bachillerato perteneciente a una institución pública, esta dependencia es un organismo que brinda atención escolar a jóvenes a nivel bachillerato y universidad. El proceso que se vivió con los alumnos de bachillerato, consistió en identificar el problema, plantear hipótesis de solución, traer a la situación didáctica los conocimientos previos, buscar información complementaria, analizar la información recopilada, discutir en grupo y resolverlo.

La presente investigación es de corte cualitativo, transversal, basado en un estudio de caso; cuyas fuentes fueron mayormente de campo y se consultaron registros en sitio. Las técnicas utilizadas fueron; entrevistas, encuestas y observación directa, por parte de los investigadores. En la figura 1, se muestra un diagrama de flujo con el diseño de la investigación.

El procedimiento fue el siguiente; se utilizaron dos grupos del área propedeútica de Sociales-Administrativas. En el grupo A, grupo *experimental*, se trabajó bajo el Aprendizaje Basado en Problemas y en el grupo B, las sesiones de forma expositiva por parte del profesor, este último se determinó que fuera el grupo *control* para poder medir las variaciones o logros en el grupo A. En total se trata de 76 alumnos que participaron de manera activa.

A su vez se tuvo la colaboración de un observador externo, el cual, mediante una guía, recabo datos que se presentan en los resultados. Se solicitó la colaboración de los profesores y padres de familia para que, en una entrevista con el titular de la materia, compartieran sus opiniones e ideas con respecto a lo que percibían en los estudiantes.

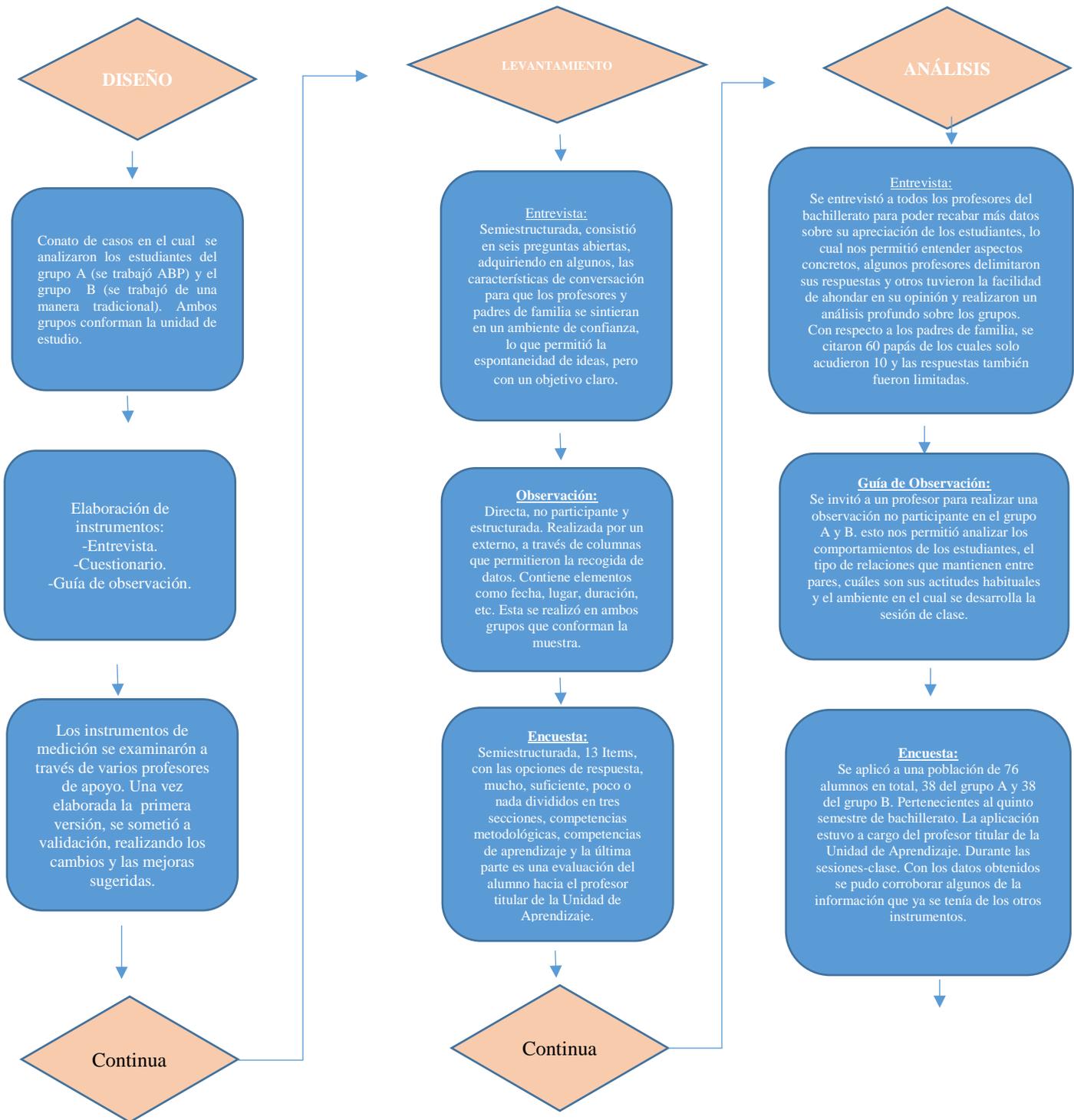


Figura 1: Diagrama con el diseño de la investigación.

2.1 Unidad de estudio

La aplicación de este método en el bachillerato en cuestión, se llevó a cabo por un período de 12 semanas, con una guía de observación por parte de un docente externo, en sesiones de 3 a 4 clases por semana, la duración de cada sesión fue de 2 horas. Participaron estudiantes que cursan el quinto semestre de bachillerato, el contenido de aprendizaje está circunscrito al programa de “Temas Selectos de Ciencias Sociales”. Los alumnos rondan las edades entre los 17 y 19 años.

El centro educativo está ubicado en una zona urbana de la Ciudad de León, Guanajuato, cuyo un nivel socioeconómico, puede considerarse medio bajo y bajo. Existe un alto índice de delincuencia e inseguridad pública, como: pandillerismo, robo con violencia, tráfico de drogas, entre otras. Tales circunstancias han provocado un ambiente de inseguridad en el centro educativo, ya que los alumnos han sufrido robos, acoso y amenazas.

Instituciones cercanas al bachillerato es la biblioteca municipal, también a menos de un kilómetro se ubica la Deportiva de San Miguel, el centro comercial Soriana Satélite y la Parroquia de la “Dolorosa”. El transporte público cuenta con varias rutas para llegar al plantel. La población estudiantil es de aproximadamente 396 alumnos. El personal que atiende a los alumnos está conformado por 8 profesores de base, 1 profesor de educación física, 1 psicopedagoga, 2 profesores de capacitación para el trabajo, 1 jefe de centro, 1 auxiliar administrativo y 1 persona de intendencia. Las instalaciones del plantel están integradas por 9 aulas, 1 centro de cómputo, 1 cancha de usos múltiples, 1 espacio de cafetería, 1 módulo de atención psicopedagógica.

Para la unidad de estudio se utilizaron dos grupos del área sociales- administrativas, los estilos de aprendizaje predominantes según el modelo de Programación Neurolingüística de Grinder y Bandler son: Cinestésicos, 53%; Visuales, 28%; Auditivos, 13%; Visual-cinestésico, 2% y Visual-auditivo, 2%. Prefiriendo las actividades que implican videos, audios, explicaciones verbales y la manipulación de materiales. Por lo que es recomendable la diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje durante las sesiones de las unidades de aprendizaje. En cuanto a sus hábitos de estudio, los alumnos refieren que solamente el 13% estudia; el 32% sólo hace la tarea, pero no estudia; el 30% hace la tarea en la noche y en su cama; el 15% no tiene hábitos de estudio. Sus fortalezas son: en su mayoría, participativos, observadores, sensibles a los valores, solidarios y respetuosos con sus creencias y costumbres.

Las necesidades de formación principalmente son: la adecuada organización de su tiempo, reforzar hábitos de estudio, habilidades de lectura, escritura y de razonamiento matemático, verbal y crítico, así como fortalecer el compromiso hacia los deberes escolares.

La unidad de estudio se conforma de dos grupos de 38 alumnos cada uno, con el grupo A, donde se encuentran 18 mujeres y 20 hombres, con este colectivo se trabajó durante 12 semanas con la estrategia de ABP, con el grupo B se trabajó de manera expositiva. Está integrado por 24 mujeres y 14 hombres. Con el apoyo de un observador, profesores y padres de familia, se recabaron datos trascendentes para la presente investigación.

2.2 Instrumento

Se diseñaron varios instrumentos, esta variedad de instrumentos permitió integrar varias dimensiones para su análisis, como las habilidades, motivación, trabajo en equipo y actitudes; esto fue de gran ayuda para poder descubrir los logros en los estudiantes del grupo A.

Se aplicó una encuesta sobre la utilización del ABP en el aula del bachillerato en cuestión, diseñado específicamente para este estudio de caso, consta de 13 ítems de respuesta cerrada con opciones en escala de Likert. Se les presentó una serie de 13 afirmaciones para que expresaran su grado de acuerdo con las mismas, utilizando las opciones de respuesta bajo la escala: Mucho, Suficiente, Poco o Nada.

Estas afirmaciones hacen referencia a las aportaciones que ha generado dicha metodología en su aprendizaje basado en dos dimensiones de competencias, participativas y metodológicas y una última parte, relativa a la aportación y desempeño que tiene el profesor en el desarrollo de la estrategia.

La aplicación de la encuesta fue efectuada durante el semestre de agosto-diciembre 2018 en la materia de temas selectos de ciencias sociales, a estudiantes que cursaban el quinto semestre. Esta la realizó el profesor titular de la materia de manera presencial.

Para la elaboración del cuestionario y previo a su aplicación, se procedió a su verificación utilizando la validez facial o aparante (Martínez, 2005), a través de 7 expertos profesores, los docentes realizaron su evaluación en relación con aspectos como: enunciado de las preguntas, opciones de respuestas y estructuras de las mismas. Además, se plantearon sugerencias y modificaciones que se realizaron para poder finalmente aplicarla.

Un observador clave, registró datos valiosos sobre el desarrollo del ABP con los estudiantes de ambos grupos, esto basado en una guía de observación que se construyó específicamente para esta investigación, de la cual también se obtuvo información que nos ayudó a observar las habilidades adquiridas por los estudiantes.

Mediante una entrevista semiestructurada se platicó con profesores pertenecientes al bachillerato y a su vez con los padres de familia para obtener más información que nos ayudó a fortalecer los datos analizados. Las reflexiones aportadas por los profesores fueron diversas y complementarias a la información recabada en los instrumentos, los profesores consideran que debe trabajarse aun más para poder apreciar cambios. Con respecto a los padres de familia también es poca la observación que pudieron comentar sobre las habilidades adquiridas de sus hijos.

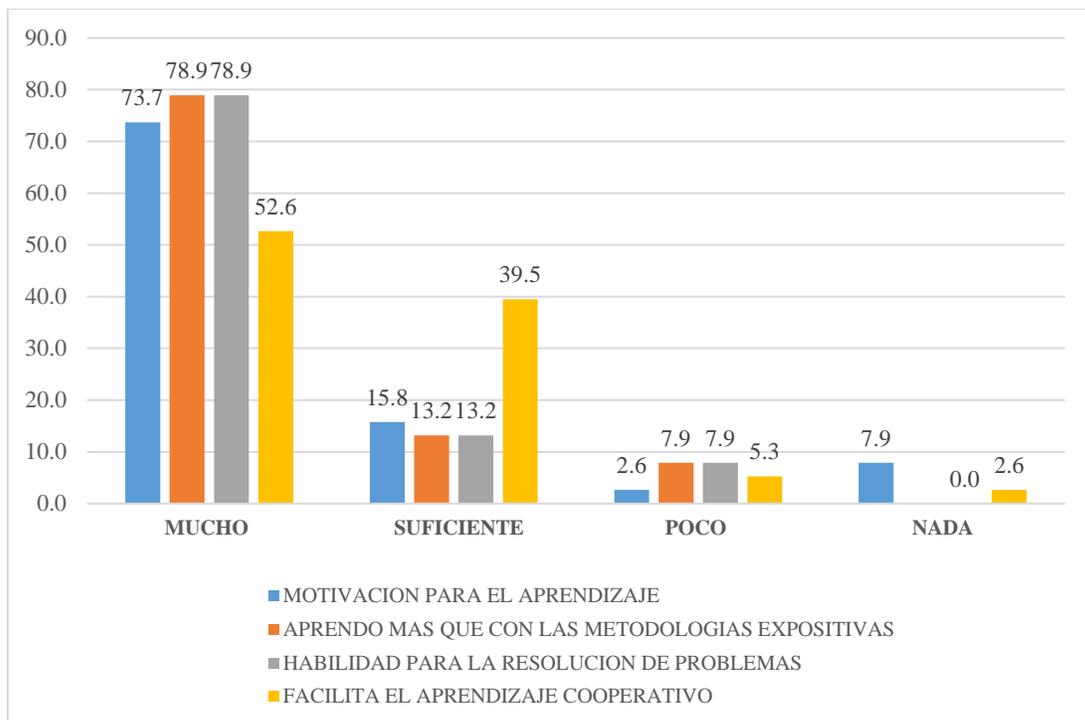
3. RESULTADOS Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

Una vez recabada la información de la encuesta aplicada a los estudiantes, se procedió a su análisis e interpretación, teniendo como resultado los siguientes datos:

Los cambios obtenidos en los estudiantes del bachillerato del grupo A, gráfica 3.1.1, consistieron en que los aprendices se apropiaron y se involucraron en los situaciones-problema, expresaron sus emociones más claramente y promovieron valores entre sus compañeros; discutieron con argumentos, desarrollaron ideas propias sin dejar de lado la opinión de los demás, las encuestas arrojan que pudieron identificar con mayor facilidad los componentes clave del problema planteado, desarrollaron un sentido más crítico, y así lograron enfrentar y solucionar, adquiriendo un conocimiento auténtico.

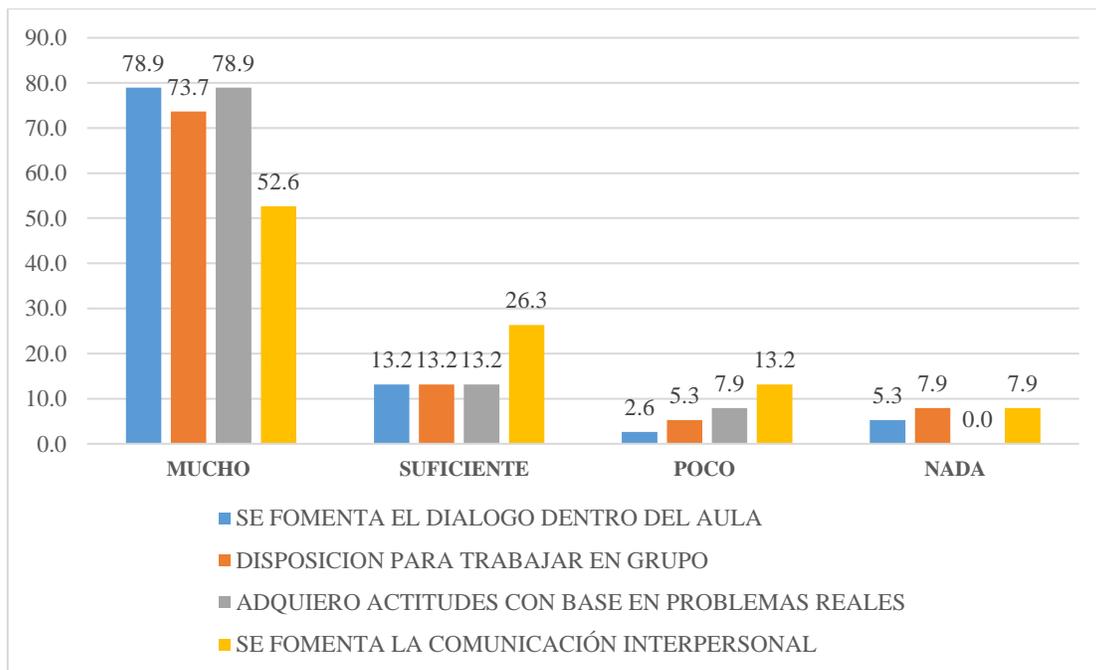
Pudimos analizar que al participar en equipos de forma activa, los estudiantes se motivaron y mejoraron sus habilidades de integración y transferencia de conocimientos, al mismo tiempo que flexibilizaban su pensamiento para resolver por sí mismos los problemas. El docente pudo observar en esta experiencia que cuando se fomenta el trabajo cooperativo en equipo se genera el interés y el compromiso por parte de los estudiantes, pues al ayudarse entre ellos y resolver entre todos el problema, se crea apertura e interdependencia, incorporando mecanismos críticos de retroalimentación y comparación con formas diversas de pensar, que facilitan el conocimiento que permanece.

Gráfica 3.1.1. Resultado de la encuesta sobre el Desarrollo de Competencias Metodológicas Grupo A.



Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar los logros metodológicos de los estudiantes con los que se trabajó en aprendizaje basado en problemas.

Gráfica 3.1.2 Resultados de la encuesta sobre Desarrollo de Competencias Participativas Grupo A.

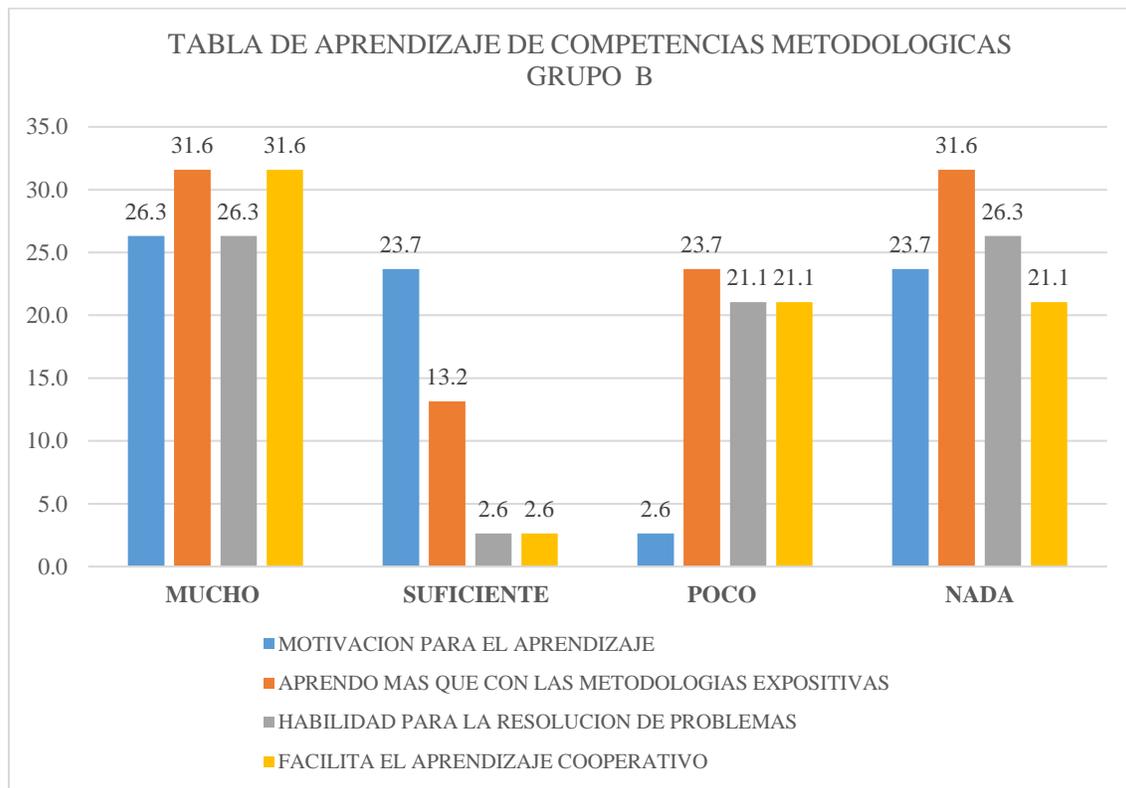


Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar los logros en cuanto a trabajo colaborativo de los estudiantes con los que se aplicó el aprendizaje basado en problemas.

En la gráfica 3.1.2 se muestra como los estudiantes se perciben en las habilidades en cuanto al diálogo que mantienen con sus compañeros, si consideran que adquieren mejores herramientas para el trabajo en equipo, entre otras. De los datos podemos desprender que las respuestas de los educandos se balancea entre las opciones de mucho y suficiente. Lo cual nos ayuda a determinar que el aprendizaje basado en problemas fortaleció estos vínculos.

En general, el análisis de los distintos ítems refleja una tendencia hacia el extremo más positivo en el grupo A, por lo tanto, consideramos valorar que el ABP facilita el aprendizaje cooperativo, que aprenden más que con las metodologías tradicionales-expositivas y que éste les permite desarrollar la capacidad para el aprendizaje autónomo.

Gráfica 3.2.1. Resultado de la encuesta sobre Desarrollo de Competencias Metodológicas Grupo B.



Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar los logros en cuanto a trabajo colaborativo de los estudiantes con los que se trabajo de forma más tradicional.

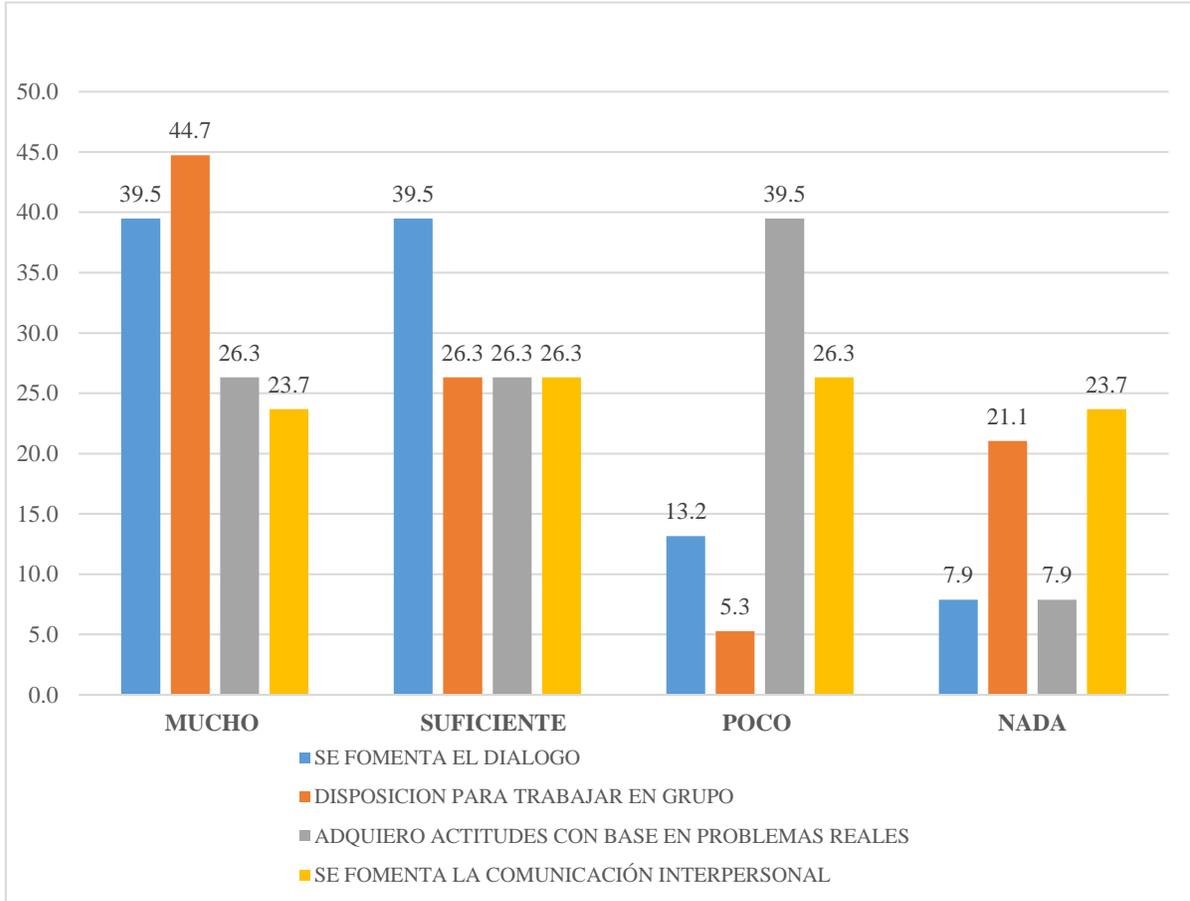
En la gráfica 3.2.1., refleja que las respuestas de los estudiantes son indistintas, ya que las opciones de respuestas se concentran mayormente en las opciones mucho y nada, por lo que consideramos que los estudiantes no logran apreciar una diferencia entre una metodología expositiva y otra.

En la gráfica 3.1.1 y 3.2.1., se aprecia una diferencia entre el grupo experimental y el grupo control, ya que podemos destacar que los estudiantes del grupo A, la tendencia en la adquisición de habilidades metodológicas y participativas oscila entre mucho y suficiente, posicionando sus respuestas más hacia las primeras dos opciones y los del grupo B, no se puede apreciar con claridad su posición hacia las metodologías aplicadas. Esto nos da como referencia que las competencias están mejor desarrolladas en el grupo experimental.

Gracias a los datos representados en la gráfica anterior, se precisó que los estudiantes del grupo control no muestran una diferencia entre una u otra metodología, determinando así que las habilidades que ellos refieren tener o la

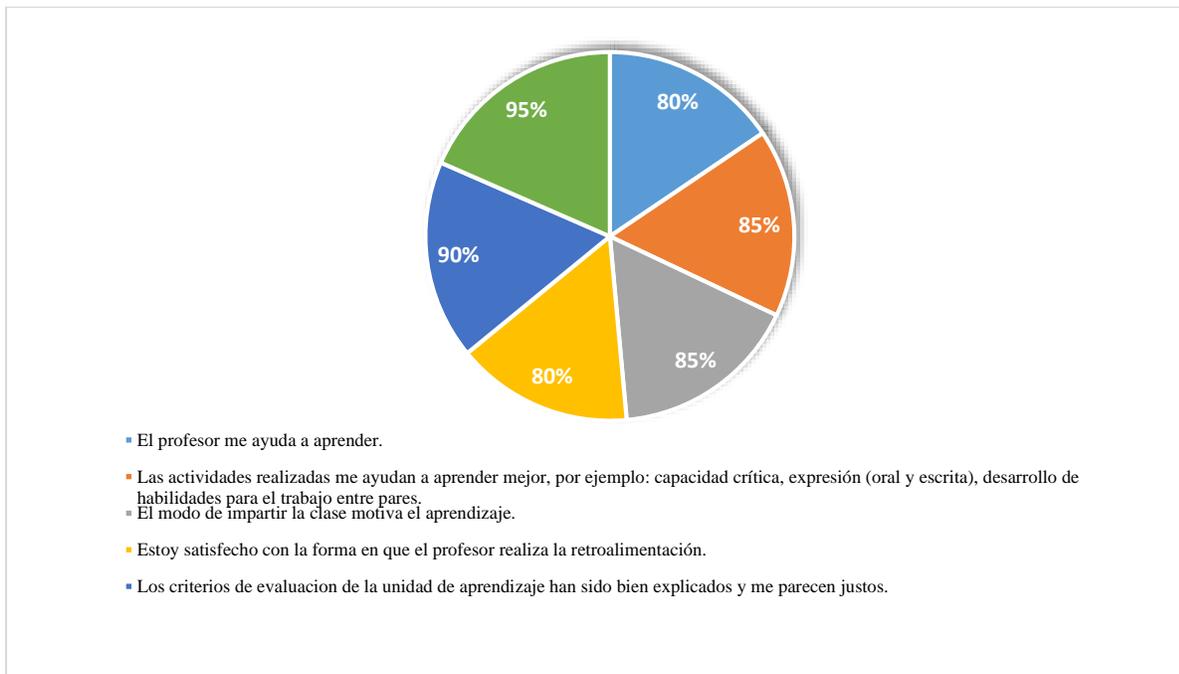
disposición al diálogo, trabajo en equipo, etc, son habilidades que han desarrollado a lo largo de su paso por el bachillerato. A su vez, como parte de la investigación, se propuso realizar una evaluación por parte de los estudiantes sobre el desempeño del profesor, esto para medir como se percibe en un grupo y en otro la labor del maestro.

Gráfica 3.2.2 Resultado de la encuesta sobre Desarrollo de Competencias Participativas grupo B.



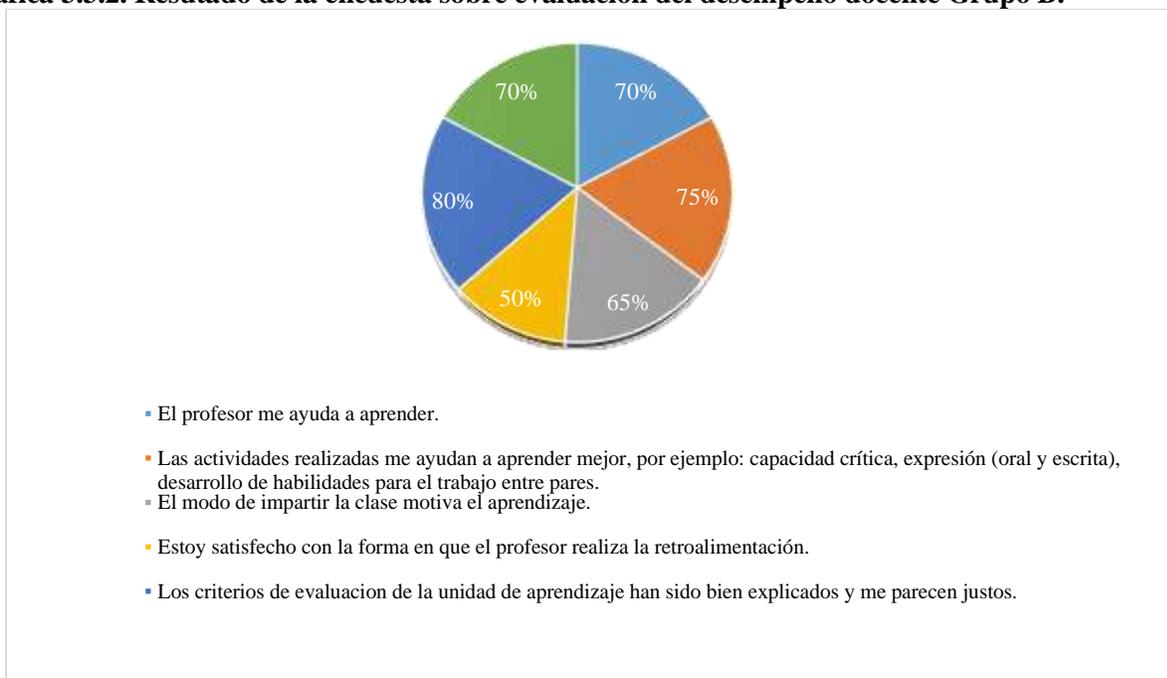
Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar los logros metodológicos de los estudiantes con los que se trabajo de forma más tradicional.

Gráfica 3.3.1. Resultado de la encuesta sobre evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes. Grupo A.



Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar el desenvolvimiento del profesor durante la aplicación del aprendizaje basado en problemas.

Gráfica 3.3.2. Resultado de la encuesta sobre evaluación del desempeño docente Grupo B.



Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar el desenvolvimiento del profesor durante el análisis de caso.

Como se observa en la gráfica 3.3.1 y 3.3.2., existe una valoración mas positiva por parte del estudiantado del grupo A, aunque se podría decir que es muy ligera la disparidad entre un grupo y otro. Consideramos que otro de los beneficios obtenidos con el ABP es que los estudiantes tienen una visión más objetiva del desempeño del docente.

Tabla 3.4.1 Respuestas obtenidas de la entrevista a los profesores.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Conoce la metodología ABP?	De los datos se obtuvo que todos los profesores conocen la metodología.
¿Ha trabajado bajo el enfoque del ABP en sus unidades de aprendizaje?	Seis de Ocho profesores contestaron haber aplicado alguna vez este tipo de estrategia en sus clases.
¿Qué características (actitudinales, habilidades, etc.) observa en el grupo de 5°A?	Las respuestas de las entrevistas nos muestran que las características que describieron los profesores: participativos, muestran interés en actividades lúdicas y creativas, la mayoría de los profesores comentan que con este grupo tienen problemas de indisciplina y les cuesta a los estudiantes seguir las reglas. Aunque trabajan muy bien en equipos.
¿Qué características (actitudinales, habilidades, etc.) observa en el grupo de 5°B?	De otra de las preguntas se obtuvo lo siguiente: La mayoría de las respuestas de los docentes mencionan que las características que aprecian son que el grupo de 5°B es apático, poco participativo, les interesan las actividades lúdicas, musicales, la mayoría de los profesores coinciden que el grupo se autorregula muy bien, no tienen problemas de indisciplina, pero les cuesta trabajar en equipo.
¿Observa alguna diferencia (actitudinal, habilidades) entre el grupo de 5° A y 5°B? Describa por favor esas diferencias.	Las respuestas fueron que: Los estudiantes del grupo denominado experimental trabajan de forma más desordenada pero rápida, sus reflexiones y argumentos son más puntuales, la apatía del grupo control, hace que su trabajo sea más lento, aunque saben trabajar de manera más ordenada, sus trabajos en la mayoría no logran el nivel de reflexión que se necesita y les cuesta estructurar las ideas, en los trabajos argumentativos.
¿Considera que trabajar bajo el enfoque del ABP podría ayudar a los estudiantes a aprender mejor?	Se obtuvo que: Cinco profesores respondieron que sí y los restantes comentan que existen otras metodologías que también pueden ayudar a desarrollar habilidades en los alumnos.

Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar la opinión de los profesores sobre el grupo experimental y grupo control durante el análisis de caso.

Los datos arrojados en la gráfica 3.4.1, muestran la participación de los profesores, nos proporcionó 8 perspectivas de la unidad de estudio y como puede observarse en la tabla de respuestas, diversos docentes coincidieron en sus respuestas y en su visión sobre los estudiantes. Por lo tanto consideramos que varios profesores lograron reconocer algunos efectos positivos del ABP.

Tabla 3.5.1 Respuestas obtenidas de la entrevista a los padres de familia.

PREGUNTA	RESPUESTA
¿Conoce las materias que actualmente curso su hijo?	Los datos nos mencionan que solo tres de diez padres de familia pudieron identificar cuáles son las materias que cursan sus hijos.
¿Conoce cuáles son las materias en las que su hijo tiene alguna dificultad?	En esta respuesta observamos que la mayoría de los padres de familia mencionaron que a sus hijos se les dificultan las materias en donde que están relacionadas con los números, contabilidad, matemáticas financieras, etc.
¿Sus hijos les han comentado o platicado de lo que realizan en las clases de Temas Selectos de Ciencias Sociales?	Las respuestas fueron: La mayoría de los padres de familia respondieron que no han escuchado que hacen sus hijos en una materia en específico, comentan que lo que han escuchado es que les agrada que algunos profesores les dejen trabajar en equipo o al aire libre.
¿Si tuvieran que elegir nuevamente un bachillerato para sus hijos, elegirían el mismo? ¿Por qué?	Lo recabado en la entrevista nos determinó: Todos los padres de familia respondieron que sí, ocho de diez porque queda cerca de sus casas y dos de diez porque consideran que es una buena escuela.

Fuente: Instrumento de elaboración propia, que se realizó para determinar la opinión de los padres de familia, durante el análisis de caso.

La tabla 3.5.1 Nos mostró la respuesta de los padres de familia, aunque se tuvo poca participación, ya que se citaron cincuenta papás de los cuales solo llegaron diez, consideramos que las respuestas son valiosas. En su mayoría los padres de familia mencionaron en sus respuestas que no conocen las materias que cursan sus hijos, respondieron que a sus hijos les cuesta trabajo aprender en las materias donde se involucran números, comentaron que en ocasiones sus hijos mencionan cosas positivas de las unidades de aprendizaje en general, se les preguntó a los papás si escogerían nuevamente el bachillerato en cuestión y seis de diez, comentaron que sí por la cercanía a sus casas y el resto porque consideran que es una buena escuela.

3.6.1. Resultados obtenidos de la observación no participante del grupo control y grupo experimental (muestra).

REGISTRO:

Los grupos se mostraron reflexivos e interesados por la temática y actividades propuestas por la profesora, el grupo A, mostró mayor participación y apertura para escuchar las aportaciones de sus compañeros. Se pudo observar claramente los alumnos que son líderes, que son varios, por lo cual, puede propiciarse la rivalidad, pero a la vez vuelve competitivos a los estudiantes, algunos de estos líderes, tendieron a incitar a sus compañeros al desorden. Se pudo apreciar que al trabajar en equipo, los estudiantes asimilaban fácilmente el rol dentro del equipo. Lograron el consenso de forma rápida y por lo tanto esto favoreció para la toma de decisiones y lograron el objetivo que se les encomendó.

El grupo B, es un grupo homogéneo, participan continuamente los mismos estudiantes, es un grupo con tendencia a las actividades donde no requieran de moverse. Fueron receptivos. Se intentificó fácilmente los alumnos líderes que son pocos y no hay alumnos distractores, o por lo menos no se pudo apreciar en la observaciones realizadas. Tardaron en lograr un consenso para el trabajo en equipo. Asimilaro fácilmente los roles dentro del equipo. Finalmente lograron el objetivo.

OBSERVACIONES:

En general lo observado determinó que en ambos grupos existe un ambiente de cordialidad, cuentan con disposición para trabajar en equipo.

Tal vez por la personalidad de los estudiantes que integran un grupo y otro, es que en el grupo A el interés se dirigió hacia actividades lúdicas y gustaron de trabajar al aire libre, mostraron roles definidos dentro del equipo de trabajo. Solicitan poco el apoyo de la facilitadora, aunque ésta se mantuvo cercana a los estudiantes, realizando retroalimentaciones pertinentes.

El grupo B, gustó de trabajar dentro del salón de clases, se orientaron hacia actividades de reflexión, se evidenció que trabajaron mejor en actividades individuales. Existe un ambiente de confianza. Solicitaron continuamente el apoyo de la facilitadora.

Lo anterior muestra el tipo de relaciones que mantienen los alumnos con sus compañeros, si el ambiente es positivo, si elaboran un plan de trabajo, se determinó que los estudiantes del grupo control no tienden a trabajar bajo un plan de trabajo, se observó que los estudiantes del grupo control, tienden a solicitar continuamente el apoyo del profesor a diferencia del grupo denominado experimental, tal vez desarrollar una cátedra meramente expositiva o donde el alumno este en un rol pasivo, hace que éste acuda o dependa del profesor, por lo tanto los investigadores deteminaron que el ABP dota al bachiller de autonomía y confianza.

4. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

Los resultados permitieron indentificar los logros desarrollados en los estudiantes de bachillerato, mediante la implementacion del ABP, mismos que se identificacion en alcances y retos.

El instrumento elaborado para la observación de ambos grupos, nos permitió encausar la accion a analizar, mediante la utilización de los sentidos, se pudieron apreciar los hechos y la realidad en el desarrollo de la cátedra.

Estos hallazgos, que observmos en la gráficas 3.1.1 y 3.1.2, son coherentes con los trabajos de Harlans, Brenchley y walker (2003) y McGrath (2006), estos autores abordan la aplicación del ABP a niveles universitarios y en áreas de la salud o ingenierias, mucho se sabe de los efectos positivos en jovenes universitarios, facilmente se puede

percibir su utilidad, especialmente en los cambios que se logran en los cuasiprofesionistas, pero muy poco se ha aplicado en niveles de medio superior.

En la encuesta que se les realizó a los estudiantes y que se hace referencia en la gráfica 3.1.2 y 3.2.2., determinamos que al fomentar el trabajo colaborativo, se genera el interés y el compromiso en el estudiante, ya que al ayudarse entre ellos, se crea apertura e interdependencia.

La línea curricular de Ciencias Sociales debe lograr que en la cultura básica del bachiller se incorporen conocimientos, habilidades intelectuales, trabajo colaborativo, actitudes y valores que beneficien una interpretación lógica y fundamentada de las Ciencias Sociales, que disminuya la incidencia del pensamiento mágico y doctrinario como explicación del mundo social.

En otras palabras, crear las condiciones, a través del planteamiento de situaciones problema que impliquen la necesidad de búsqueda de información, el rescate de los conocimientos previos, propiciar controversias a partir del trabajo en grupo, y en general de la discusión que el docente puede llegar a guiar en plenaria dentro del aula.

La concepción del modelo por competencias del bachillerato, sustenta la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento del alumno en el marco de una cultura de grupo aplicando actividades intencionales, planeadas y sistematizadas por el docente; que logran propiciar en el aprendiz una actividad mental constructivista, esto es, la realización de aprendizajes significativos que enriquezcan el conocimiento del mundo social, por lo tanto el ABP es una alternativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Desde el punto de vista del docente, existen experiencias similares, sin embargo en el campo de las Ciencias Sociales a nivel medio superior no son numerosas y es necesario plantear diversas formas para que el estudiante aprenda Historia de México, Historia Universal, Temas Selectos de Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica, entre otras.

Los datos obtenidos en la encuesta y que los presentamos en las gráficas 3.1.1 y 3.1.2, indican que el ABP propicia una relación entre la teoría y la práctica, fomenta la participación libre de los equipos, provoca la motivación por aprender en los estudiantes, logra que el trabajo del alumno sea mas autonomo y se desarrollan habilidades socioemocionales.

5. CONCLUSIONES Y/O PROYECTOS FUTUROS

Una conclusion principal permite observar que el ABP es una herramienta de apoyo que se puede utilizar para lograr aprendizajes permanentes y significativos en la línea curricular de Ciencias Sociales, además promueve la transferencia de conceptos a la práctica.

Creemos que el Aprendizaje Basado en Problemas, a diferencia de otras metodologías le proporciona al estudiante una mejor manera de trasladar los conceptos teóricos a situaciones reales donde debe aplicar conocimientos previos, con conocimientos recién adquiridos, consideramos que este proceso suma positivamente al aprendizaje del

estudiante, además este método fomenta momentos de razonamiento y a la vez el bachiller despliega otras habilidades como son el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo. Este se basa en el paradigma constructivista, que es uno de los ejes de la institución en donde se llevó a cabo la experiencia.

Como parte de las fortalezas, se pudieron identificar los niveles de validez y confiabilidad de los instrumentos empleados, así como la naturaleza mixta de estos, pues permitieron evaluar la mayor parte de las competencias adquiridas por los estudiantes durante el proceso de aplicación del método.

Aunque se reconoce el valor del ABP en la construcción de un alto nivel cognitivo para el área de las Ciencias Sociales, hay todavía ciertas dudas de cómo se deben diseñar las situaciones-problema para impulsar dichos aprendizajes. En este sentido, uno de los retos más grandes fue conseguir la adecuación del problema al perfil del estudiante, fue crucial y arduo.

Algunas dificultades encontradas en relación con la aplicación del ABP, fueron la falta de hábito de los estudiantes en el trabajo basado en problemas, ya que a lo largo del bachillerato se imparten clases donde se tiene al estudiante es un papel menos activo.

En cuanto al área de las ciencias sociales hay poca documentación, son pocos los textos que hablan de la usanza del ABP en la línea curricular de ciencias sociales, en donde el alumno puede trasladar los conceptos adquiridos en el aula a problemáticas reales de su contexto y que fácilmente puede analizar su realidad desde esta metodología.

6. AGRADECIMIENTO.

Principalmente a mis papás, por elegirme como hija para esta vida; a mi mamá por enseñarme a amar la docencia, por mostrarme que vale la pena luchar por los sueños, aunque estos me lleven lejos de la familia, le agradezco que sea para mí ejemplo de fortaleza y persistencia; infinitamente gracias por dejarme ser, por respetar mi esencia y mi destino; a mi papá porque desde el cielo vela por mí y me guía en sueños para que tome las mejores decisiones; a mi hermana por todas las palabras de aliento, por su tiempo para escucharme en los momentos más difíciles de mi vida, a mis padrinos Araceli y Eduardo, por acogerme como una hija, por todos los consejos y el apoyo incondicional que he recibido desde mi infancia y hasta hoy día que soy adulta. A mis amigos que son mi familia elegida, que no los menciono uno a uno porque puedo correr el riesgo de omitir a alguien, gracias por todo lo que me enseñan con sus acciones, con sus conversaciones infinitas, gracias porque escuchan con paciencia y cariño, gracias por no juzgar mis acciones aunque no estén de acuerdo con ellas, gracias por respetar mis miedos, por quedarse en momentos de oscuridad y cuando no muestro lo mejor de mí. A los docentes con los que comparto no solo un espacio físico, sino también una vocación, gracias por sus aportaciones. A todos mis alumnos, lo que ya no están y los presentes, porque me permiten incidir en sus vidas, porque ellos me han enseñado lecciones valiosas, aquí está plasmado todo lo que desarrollaron, sin ustedes no hubiera sido posible.

A Víctor Morales Torres por su guía y paciencia para la elaboración del presente artículo. Al Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior, institución a la cual pertenezco, gracias por dejarme desarrollar la presente investigación, a todos los maestros que me impartieron clases en la Maestría de Desarrollo Docente, pueden ver aquí la culminación de tanto que me enseñaron, a todos los miembros que conforman el área Académica y Administrativa del SABES, por las facilidades prestadas y sus palabras de aliento cada vez que nos encontrábamos en los pasillos. Gracias, por tanto.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

A.J. Visschers-Pleijers, D. Dolmans, I.H. Wolfhagen, C.P. (2004). Van der Vleuten Exploration of a method to analyze group interactions in problem-based learning. *Med Teach*, vol. 26, núm. 5, pp. 471-478.

- Anderman, L.H., & Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Barreda Gómez, S. (2012), El docente como gestor del Clima del aula. Factores a tener en cuenta. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Branda, L.A. (2009). El aprendizaje basado en problemas: De herejía artificial a res popularis. Educación Médica, vol. 12 núm. 1, pp. 11-23.
- Barrows H.S. (1986). A Taxonomy of problem based learning methods, Medical Education, vol.20, núm. 1, 481-486.
- Bouhuijs, P. A. J. (2011). Implementing problem based learning: Why is it so hard?, Revista de Docencia Universitaria, vol. 9, núm. 1, enero-abril, pp.17-24.
- Carretero, M. Constructivismo y educación. Ed. Edelvives, Madrid, 1993.
- Carrion, Carme, Soler, Mònica, & Aymerich, Marta. (2015). Analyzing the Validity of the Evaluation Questionnaire Content of Problem-Based Learning: A Qualitative Approach. Formación universitaria, vol. 8 núm. 1, pp. 13-22.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, vol. 82, núm. 1, pp. 7-12.
- Díaz-Barriga, F. (2006). Reseña de: “Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica” de Carlos Sola Ayape, Revista Perfiles Educativos, Vol. 28, núm. 111, pp. 124-127.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias educativas, Revista Siglo XXI, vol. 11, núm. 24, pp. 35-56.
- F. Dochy, M. Segers, P. Van den Bossche, D. Gijbels. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. Learn Instr, vol.13, núm. 5, pp. 533-568.
- Fenández-Jiménez, C.; Polo, M^a. T.; Fernández Cabezas, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. Estudios sobre educación, Vol 32, núm. 1. pp. 73-93.
- Garzón, F. (2017). El aprendizaje basado en problemas. Revista Educación Y Desarrollo Social, Vol.11, núm. 1. pp.8-23.
- Glaser, R. (1991). The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, Learning and Instruction, vol. 1, núm. 1, pp. 129-144.
- Gregori, E., Menéndez, J. (2015). La percepción de los estudiantes de bellas artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas. RMIE, vol. 20, núm. 65, pp. 481-506.
- Guitart, M. (2011). Del Aprendizaje Basado En Problemas (ABP) al Aprendizaje Basado En La Acción (A BA). Claves para su complementariedad e implementación. REDU: Revista de Docencia Universitaria. Vol. 9, núm. 1, pp. 91-110.
- González, F. Castro, L. (2011). Impacto del ABP en el Desarrollo de la habilidad para formular preguntas de aprendizaje. REDU: Revista de Docencia Universitaria. Vol. 9, número 1, pp. 57-66.

- Hernández, C. (2010). Utilización del trabajo por proyectos para incentivar la Innovación Tecnológica en los estudiantes universitarios. *Revista científica de la Fundación Iberoamericana para la excelencia educative Hecademus*. Vol. 3, núm. 8, pp. 42-54.
- Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de Docentes. *Perspectivas*, Vol. 32, núm. 3, pp. 3950.
- ITESM, Inst. Tecnol. y de Estudios Superiores de Monterrey. (2000). *El Aprendizaje Basado en Problemas como Técnica Didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica.
- J. Biggs, C. Tang. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd ed., McGraw Hill, New York.
- J.R. Savery, T.M. (1995). Duffy Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educ Technol*, vol. 35, núm. 5, pp. 31-37.
- Latasa, I., Lozano, P. & Ocerinjauregui, N. (2012). Aprendizaje Basado en Problemas en Currículos Tradicionales: Beneficios e Inconvenientes. *Formación Universitaria*, vol. 5, núm. 5, pp. 15-26.
- Levin, Barbara. B. (Ed). (2001). *Energizing teacher education and professional development with Problem Based Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- M. Albanese, S. Mitchell. (2000). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues, in: P. Lai, C. Tang *Obstacles to the implementation of problem-based learning (PBL) in local universities of Hong Kong*.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R. y Prieto, J. A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Moust, J. (1998). The Problem-Based Education Approach at the Maastricht Law School. *The Law Teacher. The International Journal of Legal Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 5-37.
- McGrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the internet and Problem-Based Learning to enhance classroom teaching, *Holist Nurts Pract*, vol. 16, núm. 2, pp. 5-13.
- McMillan, J. H (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York: Teachers College. pp. 1-28.
- Morales, P. y Fitzgerald, L. (2004). Aprendizaje basado en problemas Problem-based learning, *Theoria* 13, pp. 145-147.
- Morales, P. y Landa, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoria*, Vol. 13, núm. 1, pp. 145-147.
- Olivares, S. (2001). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta para transformar la universidad. *Universidad Autónoma de Nayarit*.
- Olivares, S. y Heredia Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior, *RMIE*, vol. 17, núm. 54. 759 pp.
- Orts, M. (2012). El ABP como alternativa metodológica en el modelo de educación competencial del siglo XXI. *Aula de innovación educativa*, vol. 216, núm. 1, pp. 12-13.

- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Vol. 3, núm. 9, pp. 8-17.
- Prats, Joaquim y Joan Santacana. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase Como simulación de la investigación histórica. En Didáctica de la Geografía y la Historia, coord. Joaquim Prats. Barcelona: Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria. Graó. Vol. 1, núm. 1, pp. 67-88.
- Piaget, J. Biología y conocimiento. Ed. Siglo XX, México. 1975.
- Poot, C. (2013). Retos del Aprendizaje Basado en Problemas. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 18, núm. 2, pp. 307-314.
- Prieto, J.A, Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el Desarrollo del pensamiento histórico social. Una experiencia en Bachillerato. Vol. 1, núm. 39, pp. 16-25.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación, en Íber, vol. 40, núm. 1, pp. 7-22.
- Ram, P. Ram, A., Holzman, J. y Sprague, C. (2006). A cognitive modelo f poble-based learning and its application to educational software desing, IADIS Internacional Conference on e-Learning, Lisbon, Portugal.
- S.M.M. Loyens, S.H. Jones, J. Mikkers, T. van Gog. (2015). Problem-based learning as a facilitator of conceptual change. Learn Instr, vol. 38 núm. 2, pp. 34-42.
- Schwartz, S. Mennin, G. (2001). Problem-based Learning: Case Studies, Experience and Practice. Kogan Page, London.
- Secretaría de Educación Pública. Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior. (2018). Modelo Educativo.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos, Madrid, Morata.
- Sola, C. (2011). Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica. 1ª ed., Trillas. México, pp. 159-167.
- Solaz-Portolés, J. J., Rodríguez, C., Gómez, A. & Sanjosé, V. (2011). Conocimiento metacognitivo de las estrategias y habilidades mentales para resolver problemas: un estudio con profesores de ciencias en formación. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, vol. 1, núm. 24, pp. 139-152.
- Woods, D.R. y Bayley, L., Assesing student performance in problema-based learning. Ch.8, in Preparing for PBL., Edit. McMaster University, Ontario (2006).
- Lara, V., Avila, J., Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. Psicología Escolar e Educacional. Vol. 1, núm. 21, pp.120-124.