

UNIVERSIDAD
PANAMERICANA
Campus Bonaterra

Escuela de Pedagogía

**“ACTITUD INVESTIGADORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO
EN EL DOCENTE DE SECUNDARIA CON LA APLICACIÓN
DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN”.**

**TESIS QUE PRESENTA
MARÍA LUISA GARCÍA DÁVILA**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SEGÚN ACUERDO NÚMERO 964016
DE FECHA 01 DE MARZO DE 1996**

**DIRECTOR DE TESIS
M.E.S. MARÍA DE LOURDES ESTRADA RAMÍREZ**

AGUASCALIENTES, AGS., ENERO 2016

Resumen

El interés por la formación profesional de un docente ha sido una preocupación constante de la autora de esta investigación, específicamente en el cómo afrontar el reto de formar profesores, que sean agentes activos que contribuyan a una educación de calidad que tanta falta le hace al Sistema Educativo Mexicano. Por ello, el desarrollo de esta investigación girará entorno establecer un compromiso, basada en la idea de que un profesor de educación básica cada vez debe desarrollar habilidades que obedezcan a las expectativas que la sociedad impone.

Este trabajo de investigación, está dividido en cinco apartados, cuatro de los capítulos, tienen el propósito de describir una problemática en el ámbito educativo y mostrar los resultados, al mismo tiempo de hacer una análisis, con la intención de generar una propuesta de intervención, así como presentar una evaluación de la propuesta, conclusiones y reflexiones finales, fuentes de consulta y anexos.

El desarrollo de este texto, es producto de una ardua investigación sistemática, que partió de una necesidad sentida, vinculada con el desarrollo profesional del docente. De esta manera el primer capítulo, "Planteamiento del problema", tiene como objetivo ofrecer una panorámica general del origen de la problemática detectada a través de un diagnóstico, así como exposición del objetivo general y objetivos específicos de esta investigación.

Como capítulo II, "Marco Teórico", se desarrolla la fundamentación que dará sustento a esta problemática de investigación, al mismo tiempo, que definirá el diseño de la propuesta de intervención descrita en el objetivo general y los objetivos específicos de esta tesis. La vinculación entre la práctica docente y la investigación, el docente de educación básica y el enfoque por competencia, son los tres ejes rectores que determinan esta parte del trabajo.

Diseño metodológico, es el Capítulo III, donde se describe la metodología, los sujetos de intervención, pasando por el planteamiento de la hipótesis a partir de la determinación de las variables. El diseño de las técnicas e instrumentos para su aplicación de las encuestas y el procesamiento de la información de manera textual y gráfica, complementan el desarrollo específico de la propuesta de intervención que será mediante el Diplomado titulado: “Estimular una actitud investigadora y un pensamiento crítico reflexivo en el docente de educación básica, que mejore su desempeño en el aula, a través del desarrollo de habilidades propias de la metodología de la investigación.

El IV capítulo “Evaluación de la propuesta”, en este apartado se presentan los criterios bajo los cuales el Diplomado, será evaluado con respecto a su eficacia, eficiencia y pertinencia.

El penúltimo apartado, lo conforman las conclusiones, donde se hace un análisis del desarrollo de toda la investigación, pasando por la evaluación en el cumplimiento del objetivo planteado, además de las aportaciones y limitaciones que la propuesta de intervención presentó. Posteriormente, una serie de reflexiones personales en torno al proceso del trabajo de investigación, así como la visualización de una propuesta futura. Como cierre de este trabajo de investigación lo complementan una sección que contienen las distintas fuentes de consulta y anexos.



DEDICATORIAS

A **Dios** por esta oportunidad de vida y ponerme en el lugar, con las personas y en la profesión donde puedo realizar un trabajo bien hecho.

A **mis padres**, por ser ejemplo de vida, de sacrificio y esperanza, que me enseñaron, que el estudio es un medio eficaz para trascender como ser humano, y ser ejemplo de vida para otras personas.

A ti **Miguel** por todas tus muestras de amor, libertad y respeto por esta nueva aventura en mi desarrollo profesional, por la que decidí hace un poco más de dos años. Por cada uno de los detalles de cariño, apoyo, ánimo... esas interminables tazas de café que implícitamente me decías que ibas caminando a mi lado en este reto. Mi admiración por tu entrega total, por la pasión y el corazón que le imprimes a la vida, a tu familia, a tu trabajo y en cada acción que realizas.

A ti **María Ximena**, por dejarme ver en ti, la virtud de la fortaleza ante cualquier adversidad, y que en momentos críticos, aún que la razón decía no más, tu espíritu valiente y amoroso expresaba lo contrario, ¡se puede! Eres ejemplo fiel del esfuerzo, la constancia, lucha y de amor a la vida.

A ti **Gael Emilio**, que por medio de tus abrazos interminables, carentes de palabras, pero llenos de prudencia y del saber esperar. Me has enseñado el valor de la paciencia y a disfrutar cada muestra de cariño como si fuera única e irrepetible, tus pequeños actos han sido grandes ejemplos de tu entrega sin condiciones y de la manera tan apasionada de vivir la vida.

AGRADECIMIENTOS

A **mi familia**, especialmente a **mis hermanas Martha, Betty, Angela**, por toda su disposición y que en gran parte de lo que he logrado hasta hoy, no hubiese sido posible sin ustedes. Gracias por prestarme sus hombros para sostener a mis hijos, mis preocupaciones, mis ausencias, mis exigencias, mis contrariedades, pero también mis alegrías, mis logros, y sobre todo por darme siempre la certeza de que siempre están y estarán para mí. Las admiro por ser mujeres de fe, valientes, positivas, y ejemplos de lucha constante.

Al **Personal Directivo** de mi centro de trabajo, por seguir creyendo en mi trabajo y contribuyendo a mi desarrollo profesional, brindándome la oportunidad de cursar un posgrado.

A la Maestra **María de Lourdes Estrada Ramírez**, por ser guía, por su disposición a colaborar en este gran proyecto, simplificándome aquello que parecía complejo. Gracias por sus observaciones oportunas y palabras de aliento.

A cada uno de **mis Maestros** que desde su perspectiva estimularon la reflexión y la autocrítica hacia mi propio desempeño docente.

A mis **compañeras** de trabajo, por sus palabras de cariño y ánimo para culminar este proyecto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
-------------------	----

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes	12
1.1.1. Identificación del tema o problemática general.....	12
1.1.2. Contexto social general en el que se inserta la problemática.....	16
1.1.3. Contexto organizacional en el que se inserta la problemática.....	21
1.1.4. Caracterización de la problemática específica a trabajar o resultados del diagnóstico.....	24
1.2. Justificación.....	26
1.3. Objetivo general y objetivos particulares.....	30

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. La vinculación entre práctica docente y la investigación.....	31
2.1.1. La utilidad de la investigación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	32
2.1.2. Pensamiento crítico en el docente.....	42
2.2. El docente de educación básica.....	44
2.2.1. Características del docente de educación secundaria.....	44
2.3. Metodología constructivista.....	47
2.3.1. Modelo Constructivista.....	48
2.3.2. Enfoque por competencias.....	51
2.3.3. La Didáctica Crítica.....	55

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Descripción metodológica.....	59
3.1.1. Perspectiva metodológica de la intervención.....	61
3.1.2. Sujetos de estudio o usuarios de la intervención.....	70
3.1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos para el diagnóstico de necesidades.....	71
3.1.4. Tipo de propuesta de intervención.....	108
3.1.5. Posibles dificultades en el diseño o aplicación.....	109
3.2. Presentación de la propuesta de intervención.....	110
3.2.1. Propuesta de intervención a diseñar.....	110
3.2.2. Propuesta de intervención diseñada.....	116

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1. Tipos de evaluación dependiendo de la propuesta de intervención.....	139
4.1.1. Concepto de evaluación y su fundamento a la propuesta.....	139
4.1.2. Elección del paradigma de evaluación.....	139
4.1.3. Definir la tipología de la evaluación a utilizar.....	140
4.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	143
4.3. Instrumentos de los resultados de la evaluación de la propuesta.....	145
4.4. Elementos didácticos fundamentales que intervienen en el proceso de evaluación.....	147

CONCLUSIONES

Cumplimiento del objetivo planteado.....	152
Aportaciones y limitaciones de la propuesta.....	154
Reflexiones personales.....	157
Reflexiones para una futura propuesta.....	160
Referencias bibliográficas.....	162
Anexos.....	169

Biblioteca UP Bonater,

INTRODUCCIÓN

El apasionante mundo de la educación como un fenómeno cambiante e impredecible debido a que recibe distinta influencia del ambiente cultural, social, familiar, económico, político, etc. Y que este a su vez impacta sobre las actitudes y comportamientos de las personas, sumándose el desarrollo cognitivo y de habilidades de cada individuo, es una tarea de asignatura pendiente que la educación tiene y que desde distintas perspectivas se han preocupado por darle respuesta acordes a tales exigencias.

No resulta desconocido que el desarrollo profesional del docente va en función a estas expectativas presentadas por las distintas instituciones sociales, que van dirección hacia una constante actualización en sus dos dimensiones, la primera abarca el plano social y que favorece su formación profesional, y consiste en la generación de actitudes de crítica, lo que lo llevaría a la renovación y modificación del entorno, trascendiendo así su participación social, volviéndolo consciente y responsable socialmente con su entorno, mientras que la segunda dimensión se dirige al plano personal, determinado por aspectos formativos que mediante actitudes buscan promocionar el aprendizaje activo que sería de mucha ayuda para la adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas intelectuales y habilidades metodológicas, que darían origen a ciclos continuos donde la observación, la reflexión y la planificación sean aspectos importantes para la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las reformas estructurales que ha sufrido recientemente el campo laboral de la docencia, ha pautado otras formas de trabajo cuyas implicaciones son las de desarrollar docentes cada vez más reflexivos y autocríticos de su desempeño en el aula, con la finalidad de en primera instancia entender su realidad y después poder ofrecer distintas soluciones a un mundo tan cambiante como lo es la realidad de aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Llevar a cabo investigación en la acción e investigación en acción. La primera como la actividad que lo llevará a reconocer y a identificar los elementos que participan en la problemática, y la segunda a generar

distintas propuestas con oportunidad viables de cambio, lo que resultaría significativo sería de mucha ayuda para la resolución de conflictos, que se presentan como obstáculos constantes que evitan que el proceso de enseñanza no fluya de la manera adecuada y que en el mejor de los casos, sufra un estancamiento temporal que al cabo de la modificación de uno de los elementos que participan en la problemática coadyuve a desatorar el ciclo de aprendizaje.

La figura del docente como un agente de cambio ha sido expresada en distintos momentos históricos de la educación en México, sin embargo, hasta hoy, el profesional en la educación ha logrado dimensionar los alcances de las expectativas que tienen la sociedad con respecto a su responsabilidad de formador y transformador de aprendizajes. Por consiguiente, si un docente carece de herramientas que lo lleven a realizar un trabajo reflexivo de su quehacer en su salón, únicamente automatizará su actuación frente sus alumnos, por otro lado, si este rol del profesor se corrigiera mediante el planificación y seguimiento del trabajo sistematizado seguramente sus esfuerzos por mejorar su realidad educativa(incluyendo a sus alumnos) estarán encaminados a gozar de sus logros con la obtención y cumplimiento de objetivos, inhibiendo así el fracaso o la frustración.

De ahí la importancia de formar profesores cada vez con un perfil ideal, que le permita el logro de los aprendizajes que sean alcanzables y por ende una mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también capaces de ser agentes emocionalmente empáticos con el desempeño de cada uno de sus alumnos, lo colocará como un profesor especializado no solo en su materia, sino que sería un profesionista integral, idóneo para ayudar a afrontar los problemas relacionados, ya sea de contenido, actitudinal o de contexto. Es así, como este trabajo pretende aportar elementos que coadyuven al crecimiento y desarrollo profesional, además de que responda adecuadamente a las exigencias de calidad y retos en la transmisión de conocimientos de forma innovadora en sus estudiantes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ANTECEDENTES

1.1.1. Identificación de la problemática general.

“No puede iniciarse un movimiento hacia la calidad si no se reconoce que existen problemas. Todo impulso por mejorar la calidad de un producto o de un servicio comienza por este paso. La complacencia es el peor enemigo de la calidad”. (Schmelkes, 1994, p.17).

El problema del no aprendizaje es la manifestación más tangible de la falta de calidad educativa, aunque cabe recalcar que no es el único factor que determina la calidad, pero si es de una de las más tangible en cualquier sistema educativo, al grado de que, según lo demuestran múltiples estudios, como el que reveló un informe del Instituto de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey Campus Santa Fe, (2012), donde la educación en México tiene una calificación de 6.8 en una escala del 1 al 10, “Es un país que está ligeramente arriba de lo que se consideraría un mínimo para un país incluso de bajo desarrollo, pero muy lejos de lo que se esperaría o correspondería a un país que es uno de las principales economías del mundo”.(Diario el Nacional, 2012).

El Índice de Progreso Educativo (IPE) en México se construyó tomando en cuenta aspectos de cobertura, rezago y calidad educativa, y arroja resultados a nivel nacional, estatal y municipal para primaria, secundaria y educación media superior. Según este informe, el IPE para primaria fue de 7.5; para secundaria de 6.7 y para la educación media superior, de 6.3.

Por ello, el tema de la práctica docente, ha tenido un auge recientemente en los últimos sexenios, en cuanto a política educativa, especialmente ligada a la calidad educativa, y relacionada con la evaluación docente, expresada en la reforma

educativa, haciendo de ésta, un tema que se cuestione cada vez más la participación reflexiva del docente en el aula.

El proceso de reflexión se puede volver complejo y no fácil de detonar, debido a las siguientes razones. La primera es la ambigüedad que existe en el término reflexión, ya que se reduce a entenderla como aplicar el sentido común, donde se hipotetiza un hecho a partir de las explicaciones, y por otra parte, aunado a el tipo de docente que se encuentra insertado en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), específicamente en el nivel secundaria, se conforma de: a) El egresado -en su mayoría- de las Escuelas Normales, b) el profesionista -que por su especialidad- se forma parte del sistema, permitiéndole cubrir asignaturas relacionadas con su carrera universitaria, y c) - el que es “incluye” en educación básica, por “compadrazgo, amiguismos, pago de favores”, o “por mientras...encuentro...”.

En tanto que el primer tipo de profesionista, se supondría que ha desarrollado habilidades para la docencia, sin embargo no las aplica debido a distintos factores, como: carga horaria excesiva, su falta de tiempo, o de actitud, mientras que el resto, carece de un perfil pedagógico explícito, además que los últimos tipos, pueden ser resultado de la falta de empleo, pocas oportunidades que ofrece el mercado o por no contar con experiencia y ven en la docencia, una opción segura de subsistir profesionalmente y que una de manera de solucionar las problemáticas suscitadas en su salón, lo más probable es que utilice su sentido común, y no es porque no quiera ser reflexivo, pero como se dijo anteriormente, ignora o no cuenta con herramientas que la pedagogía le brinda a un docente, que en medida puede o no garantizar o abonar a la calidad educativa.

La reciente Reforma Educativa (RE, 2013) que se dio en el país, determina a la educación dentro de un marco de calidad, lo que implica la inclusión de distintos actores; directivos, maestros, alumnos y padres de familia. Por ello los docentes cada vez más, vinculados en la experiencia en el campo de la investigación, en el sentido que obtengan de todo aquello que ofrece la propia metodología, a través de

herramientas para facilitar y entender su trabajo en el aula, por consiguiente, la educación se convierte en un tema de responsabilidad compartida entre los distintos participantes incluyendo los aspectos de autogestión, recurso humano y técnico, así como la administración de la institución y no se reduce únicamente, al rubro de evaluación exhaustiva para el docente, con el propósito de despojarlo de su empleo, sino que va más allá de medirlo por resultados con pruebas nacionales o internacionales.

Para efectos de este trabajo se centrará especialmente en la necesidad de incluir herramientas para mejorar su labor en las aulas a los docentes de educación secundaria, viéndolo como un agente activo que impulse a través de la investigación-acción una educación de calidad.

Stenhouse (1984), define al profesor como investigador, lo que significa el desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesario entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, que la conceptualiza como “una disposición para examinar con sentido crítico y- sistemáticamente la propia actividad práctica”. (Citado por Imbernón, 1994, p.92).

Por otra parte, la afirmación Székely (2012), ex subsecretario de Educación Media Superior, que señala que el reto en la educación básica, ya no es la cobertura sino la calidad, insiste que gran parte se debe al rezago académico, esto último, se confirma con los resultados relativamente recientes, de la prueba ENLACE 2012-2013 para educación básica, publicados en la página de Internet de la Secretaría de Educación Pública. Expresa que de una población de 14 millones de alumnos de tercero a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria, de 122 mil 608 centros escolares públicos y privados, participaron en la aplicación de un examen que mide el desempeño de los estudiantes en diversas áreas académicas, tales como matemáticas y español. (Citado en el Diario el Nacional, 2012).

Entre los resultados destaca que el 48 por ciento de los alumnos de primaria alcanzaron el nivel bueno o excelente, en las pruebas de matemáticas, mientras que en español, el porcentaje fue del 42.8 por ciento.

Desafortunadamente un 51.2 por ciento de los alumnos de primaria se ubicaron en el nivel insuficiente o elemental en la asignatura de matemáticas, mientras que el 57.2 por ciento lo hacía en las preguntas relacionadas con la asignatura de español. En secundaria aumentó el nivel de bueno o excelente en un 1.6 por ciento en la materia de matemáticas. (SEP, 2013).

El problema del no aprendizaje, refleja que muchos de los egresados de primaria no alcanzan siquiera el nivel de alfabetismo funcional, mucho menos la capacidad de plantear y solucionar problemas, de comprender el funcionamiento de la sociedad, de entender algunos fenómenos naturales, que obviamente serán reproducidos cuando estos alumnos lleguen a secundaria.

En función de las causas reales del fenómeno del no aprendizaje se encuentran en muchos casos las características del contexto en el que se trabaja, tales como: situaciones de pobreza, de nutrición y salud precarias, a veces es difícil mantener un esfuerzo consistente por el logro de los objetivos del aprendizaje. (Schmelkes, 1994)

No obstante, afirma Schmelkes (1994), y sin dejar de reconocer que “estamos hablando de un problema real, también se viene demostrando cada vez con mayor claridad que buena parte de sus causas se encuentran en los procesos de enseñanza que tienen lugar en el interior del aula”. (p.17).

Es necesario replantear la actuación del docente en el aula, por ello, ¿Su práctica queda a la deriva de una reforma educativa que busca estándares de calidad?, o ¿La actuación del profesor se reduce a una evaluación que promocióne su permanencia en el sistema?, con ello, ¿Se deja de lado lo realmente importante y de fondo, que son las serie de acciones implícitas que el docente ponen en juego en su práctica

diaria? ¿Realmente se darían cambios sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se contara con profesorado crítico-reflexivo?

1.1.2. Contexto social general en el que se inserta la problemática.

El constante devenir de políticas educativas implementadas sexenio a sexenio, son una muestra de preocupación por el tema, pero no necesario de urgencia a tratar, volviéndose como bandera política, la educación de calidad. A esta demanda se suman organismos económicos internacionales tales como, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), etc. que dictan las normas y estándares de calidad educativa en cuanto al tipo de ciudadano que se desea formar de acuerdo al mercado laboral imperante de una economía establecida por los países de primer mundo.

En el plano educativo, el profesor se enfrenta cada vez a ambientes difíciles de controlar debido a la existencia de alumnos estimulados por todo este avance desmedido de avances tecnológicos, lo que hacen ver a la escuela, lejos de ser un lugar rico de construcción de conocimiento y experiencias, como un sitio que sirve para establecer relaciones sociales o como una pérdida de tiempo, aunado a un contexto social que progresivamente se encamina a las relaciones impersonales.

Así pues, el profesor debe ser sumamente sensible a las necesidades inmediatas de sus alumnos, así como atender las problemáticas que el contexto social se genera, ofreciendo respuestas adecuadas a cada una de esas necesidades, sin dejar a un lado el logro del nivel de desempeño académico que los planes y programas exigen.

La política educativa actual, muestra al menos una intención de aportar , a pesar de que no son suficientes los recurso destinados a este rubro, tan solo, la inversión en educación, es la 5º parte del gasto público total; siendo de los más bajos dentro de los países que se integran a la OCDE (2009), contemplando la formación de docentes desde las Escuelas Normales y la capacitación de los docentes que

actualmente están frente a grupo en el sistema público, y que ambos garanticen calidad en la educación. Mientras que la educación privada pareciera por efectos de conveniencia por la oferta y demanda del mercado, debe invertir en capacitación continua en sus docentes.

Dentro del marco legal el artículo 20 de la Ley General de Educación, cita: “Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades... (LGE,2013), lo anterior deja muy claro en quién recae la generación de los medios para el logro de los objetivos, pero tal vez, la realidad no es así ya que se cuenta con una plantilla de profesores en servicios de distribuidos en el sector público y privado, con distinta formación profesional y años de experiencia lo cual, pone en duda si verdaderamente todos los que se encuentran en la práctica estén realmente formados con las habilidades necesarias que exige una educación de calidad.

Hasta el año de 2013, en el país había cerca de 200,000 escuelas a las que acudían 35 millones de niños y casi un millón de docentes. La educación básica del país actualmente abarca al 90% de los alumnos en el sistema escolarizado de preescolar, primaria y secundaria que en conjunto suman 35 millones de menores, según el ciclo escolar de 2011, reportó la SEP. (CNN,2013).

De acuerdo a datos consultados del Programa para la evaluación internacional de los alumnos (PISA) 2012, perteneciente a la OCDE, y que lo conforman 65 países. PISA evaluó el rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencia de los jóvenes de 15 años que estaban matriculados en la escuela en al menos 1ero de secundaria. Los resultados arrojaron; que un 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencia básica en matemáticas, siendo el promedio de (nivel 2) (promedio OCDE: 23%), mientras que menos del 1% de los alumnos lograron alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 13%). El alumno promedio en México obtuvo 413 puntos en matemáticas. Siendo el puntaje promedio

en la OCDE de 494, reflejando una diferencia con México que equivale a casi dos años de escolaridad. (OCDE, 2012).

El panorama es similar, referente a Lectura, el 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%), menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%). El alumno promedio en México obtiene 424 puntos de un puntaje internacional de 496, mostrando una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad.

Y en lo que respecta a Ciencias, el 47% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básico (nivel 2) en ciencias (promedio OCDE: 18%). Menos del 0.5% de los alumnos alcanzó los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en ciencias (promedio OCDE: 8%) siendo el alumno promedio que obtiene 415 puntos en Ciencia frente a 501 para la OCDE, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad (OCDE, 2012).

Esto coloca a México en el lugar 53 de 65 países evaluados internacionalmente. “El gran desafío de México es acelerar significativamente los ritmos de mejoramiento experimentados en los resultados educativos, ya que aún no son suficientes para acercarlo al promedio OCDE. El esfuerzo debe concentrarse en aumentar el número de alumnos que alcanzan los niveles básicos de competencias, así como en promover la excelencia y lograr que más alumnos logren los niveles más altos... (Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA-Resultados, 2012, p.3)

La OCDE (2012) reconoce los avances que ha tenido el país, en el mejoramiento operacional del sistema educativo, lo que ha modificado su atención en la cobertura, dándole prioridad a elevar la calidad educativa así como la propagación de la cultura de la evaluación, que permita a que todos los participantes en este proceso se enfoquen en resultados. Lo anterior ha llevado a una reestructuración profunda de la institución evaluadora y constitucionalmente declarada como autónoma, actualmente

denominada Instituto de Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE), que ejecuta y vigila programas como el servicio profesional docente, así como su propio sistema de información, fortaleciendo el sistema de evaluación y apoya el logro de estándares educativos que ayude en la construcción de un nuevo sistema educativo de alta calidad y equidad, garantizando una mayor coherencia en las medidas adoptadas, mediante una implementación efectiva para la obtención de mejores resultados. (p.3)

Con esta realidad, uno de los aspectos que se debe estudiar con detenimiento se centra en la práctica del docente, aunque la calidad educativa no sea exclusiva de dos actores (maestro -alumno), sino por el hecho de que se trata de un proceso se deben considerar tres factores:

- a) Insumos: son aquéllos que conforman el sistema educativo; reforma educativa, autoridades educativas, infraestructura, padres de familia, docente, alumnos, recurso administrativo y tecnológico, presupuesto, planes y programas.
- b) Proceso: La intervención de los insumos, estrategias de enseñanza y de aprendizajes, metodologías, planeaciones y estrategias didácticas, evaluación, autogestión, etc.
- c) Productos: conformado por aprendizajes esperados, productos y resultados obtenidos por alumno, comparados en función a pruebas de nivel nacional, anteriormente ENLACE, actualmente PLANEA o internacional como PISA.

Resulta entonces que el docente que se sumerge totalmente en el proceso es uno de los elementos primordiales y clave para que esta movilización de la calidad se logre, ya que mediante su esfuerzo dirigido previamente analizado puede aportar a mejorar su nivel de desempeño en el aula, reflejado sobre sus alumnos.

Tal afirmación se deriva tomando en cuenta que el docente puede poseer las características y herramientas necesarias para alcanzarlo, ya que se trata de un

sujeto que puede a través del ingreso, a estudiar un posgrado o capacitación continua, mediante disciplinas como, p.e. pedagogía, psicología, metodologías, didáctica etc.; que pueden ayudar a desarrollar su sentido reflexivo, logrando una doble dimensión, que le permita planificar, organizar y evaluar su propio trabajo, siendo crítico de su práctica docente.

Por otra parte, habrá maestros que cuenten con estas herramientas y lo único que deben hacer es responsabilizarse de las implicaciones que tienen al estar frente a grupo, por ello deben canalizarlas y aplicarlas, tomando en cuenta que con las reformas que se dieron en este campo, hay una legislación que obliga a que todo docente (para efectos de este análisis, el profesor de secundaria) cuente con este nuevo perfil.

De acuerdo a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2015, para que el docente de educación secundaria desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad, el aspirante debe de cumplir con cinco dimensiones:

DIMENSIÓN 1

Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender: requiere tener un conocimiento sólido de los propósitos, enfoques y contenidos de la asignatura.

DIMENSIÓN 2

Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente requiere de un conjunto de estrategias y recursos didácticos para el diseño y desarrollo de sus clases. Esta dimensión se relaciona con el saber y saber hacer del maestro.

DIMENSIÓN 3

Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. ...Debe comprender que su quehacer es de carácter académico e implica tener capacidad para aprender de la experiencia docente.

Con estos fines debe tener herramientas para la indagación sobre temas de enseñanza y aprendizaje, competencias comunicativas que le permitan leer de manera crítica textos especializados y saber comunicarse por escrito y de manera oral con los distintos actores escolares

DIMENSIÓN 4

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos... favoreciendo a un clima escolar, que favorezcan la equidad, la inclusión, el respeto, la empatía...

DIMENSIÓN 5

Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad..., es conveniente establecer relaciones de colaboración con la comunidad escolar y el contexto local para la definición y el cumplimiento del proyecto escolar. (CNSPD, 2015)

1.1.3. Contexto organizacional en el que se inserta la problemática.

La institución analizada, es un centro educativo creado en 1991, por un grupo de padres de familia interesados en transformar el Estado de Aguascalientes, mediante una propuesta educativa que ofreciera una educación integral basada en valores cristianos y la excelencia académica.

Con el fin de asegurar la fidelidad en la transmisión de las verdades de la fe católica, y la prelatura del Opus Dei es quien se hace cargo de la formación doctrinal y de asistencia espiritual.

El proyecto educativo basado en atención diferenciada, que abarca desde preescolar hasta educación media superior, busca la formación de niñas y jóvenes en conciencia de transformar el mundo a partir del compromiso social de una mujer cristiana, hacia su entorno favoreciendo la generosidad y el espíritu de servicio,

paralelamente al desarrollo de competencias necesarias que le permitan intervenir desde el ámbito en el que se desenvuelven. “Forjar mujeres, niños en edad preescolar y familias cristianas, con valores y virtudes, para que dentro de un clima de libertad responsable, sustentado por la excelencia académica y formativa, sean capaces de afrontar cualquier reto e influir positivamente en la sociedad”. (PE. CET, 2014-2015)

Ante esto, la formación del profesorado, se centra en actualización constante tanto en el ámbito pedagógico, tecnológico y formativo. En el plano académico, que tiene como objetivo estimular en las alumnas las habilidades propicias para el aprendizaje permanente y autónomo; habilidades intelectuales y de reflexión, que les permitan ir descubriendo la verdad, orientarse hacia el bien y cultivar la belleza, mediante metodología bajo competencias y tecnología de vanguardia.

Lo anterior deja entre ver que la formación del cuerpo docente, deberá partir de la dualidad de que el ser humano puede poseer en cuanto la manera de adquirir el conocimiento, que barca un sentido formativo y uno intelectual. Esta doble dimensión se refuerza en la visión; “Transformar positivamente a la sociedad mediante el ejercicio del trabajo bien hecho, realizado con espíritu cristiano y competencia profesional”, esto se ve reflejado el modelo educativo que abarca distintas áreas de formación: la intelectual, cultural y artística, físico y neuronal, mora y espiritual y la humana, personal y social. (PE. CET, 2014-2015).

Debido a que se trata de una institución privada, sus estándares de calidad se rigen por organismos internacionales, sin dejar a un lado lo que dictamina la Secretaria de Educación Pública, los cuales ponen en cierta desventaja a las profesoras que laboran ahí, ya que deben de estar capacitadas continuamente, sobre todo en áreas de la pedagogía, psicología, metodología, estrategias didácticas y tecnología, debido a que en un 80% de las profesoras que imparten en nivel secundaria, son profesionistas que se insertan al ámbito educativo, por el hecho de tener un conocimiento amplio en la materia, aunque no son egresadas de escuelas normales.

La experiencia, el conocimiento y el manejo de la materia de parte la postulante al cargo de profesora de asignatura, es evaluada por entrevista y la observación de una clase muestra por el cuerpo directivo -antes de ser contratada-, después durante el ciclo escolar debe de cumplir con una serie de cursos que la capacite de acuerdo a las áreas de oportunidades que el área académica detecta en ella, como resultado de las observaciones semestrales de clase, así como despachos bimestrales con dirección, además para su permanencia del siguiente ciclo, se toma en cuenta sus resultados de aprovechamiento por grupo así como la encuesta de satisfacción contestada por las alumnas y padres de familias y una evaluación por consejo directivo y consejo superior, así como un despacho evaluativo con la directora de secundaria.

En cuanto a la infraestructura del colegio, posee instalaciones amplias, adecuadas y en buen estado, los salones son espaciosos y con ventilación suficiente; así como con un sistema de persianas que bloquean la luz, debido a que los salones están equipados con multimedia (audio y video), con pizarrón electrónico así como un espacio destinado para que cada alumna coloque sus materiales, además de tener escritorios y sillas individuales, mientras que un closet –de uso exclusivo para las profesoras- así como un escritorio y silla ubicado en uno de los costados al frente. En la parte frontal y trasera del salón se ubican unos corchos, destinados para el área formativa y organizativa y otro, para el desarrollo de temas académicos, culturales y sociales de las alumnas.

En referencia al personal docente que conforma el área de secundaria, está formado por una directora general de secundaria, una directora de formación y una adjunta de dirección, cuatro preceptoras que hacen la función de tutorías y 16 profesoras que conforman la plantilla docente, de las cuales tres únicamente son de tiempo completo (es decir que tienen hora-clase y horas-planeación), mientras que el resto se le designa como profesora por horas. Ambos tipos de profesoras pueden cubrir desde una hasta tres materias distintas de acuerdo a su perfil.

La impartición de materias va de acuerdo a los programas de educación básica, pero se suman asignaturas complementarias como: proyecto de lectura, computación, desarrollo de la personalidad, religión, cocina y diseño de interiores, dibujo, etc.

El proyecto académico de la institución considera un el papel activo de las alumnas, en su proceso de aprendizaje y por ende el estudio es obligación grave, el cual, se orienta a desarrollar en ellas la capacidad de investigar y de aprender por cuenta propia, de manera reflexiva y guiada, a través de un profesorado comprometido con la educación de cada una de ellas.

Por todo lo anterior, una manera de mejorar el trabajo del cuerpo docente de esta institución, es que desarrolle habilidades investigativas que le den un sentido de profesionalización a su quehacer diario, al mismo tiempo que le ayude a comprender su realidad y ser un agente activo, en la generación de situaciones de aprendizaje de éxito hacia sus alumnos, a la par de impregnar el gusto por la investigación.

1.1.4. Caracterización de la problemática específica a trabajar o resultados del diagnóstico.

Este análisis y caracterización del problema parte de la detección de necesidades que no radican propiamente en la planeación de la materia, sino que la mayoría de la problemática se centra en aquellos aspectos determinantes que obstaculizan de manera directa o indirectamente en el proceso enseñanza aprendizaje y/o en la mejora de la práctica docente:

1. La inserción de distintos profesionales que se inserta al Sistema Educativo por parte de:
 - a) Los egresados de las Escuela Normales.

- b) Los profesionistas, graduados de las universidades y que se insertan en el sector educativo por su formación técnica, sin contar con un perfil pedagógico.
 - c) Profesionistas que se suman al sistema, -no necesariamente por meritocracia-, sino todo lo contrario por pago de favores.
2. La falta de tiempo por el estudio autónomo, por la capacitación o el cursar un posgrado.
3. La resistencia a la mejora continua en su quehacer diario, con la implementación de innovadoras estrategias para la generación de experiencias de aprendizaje significativos en los alumnos, mediante actividades con apoyo de las TIC'S, sumado el exceso de contenido en función a un tiempo muy limitado para el alcance de los objetivos de cada materia.
4. La falta de dominio de herramientas y habilidades propias de la metodología investigación, en el docente que le generen un pensamiento crítico-reflexivo, que le permita evaluar constantemente su actuar en dicho proceso, esta ausencia es más común en el profesorado que tiene formación humanista a diferencia de formación en las áreas de la ciencias. Sin embargo, esto no es garantía de un dominio conceptual y procesual de los términos y fases de la investigación, sino que también influye los años de experiencia acumulada por los años de estar al frente de grupo, y la resolución automatizada de situaciones de conflicto similares.

En contraparte de este proceso de enseñanza-aprendizaje, este último se ve frenado en gran medida por la apatía del alumnado por aprender, nulos hábitos de estudio, falta de compromiso y responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes académicos, en gran parte promovidos, por el contexto social al que están expuestos los adolescentes, acompañados de los cambios hormonales propios de la edad.

Existe una clara necesidad de reposicionar al docente, cuyas características lo describan con un perfil congruente e integral, en el aspecto cognitivo, posea una actitud investigadora que abarque la capacidad de análisis; -pensamiento inductivo y deductivo-, habilidad lectora, dominio de la materia, control de grupo, formación pedagógica, manejo de TIC'S, mientras que en lo formativo, sea una persona empática, con habilidades sociales, creativo, firme y cooperativo, flexible, constante, adaptarse a los cambios.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El interés en el tema por parte de la autora, nace de una necesidad sentida, con respecto a dar solución o bien ofrecer estrategias que puedan generar el uso de herramientas metodológicas propias de la investigación, que mejoren la impartición de la materia y la actuación del profesorado y alumnos con la finalidad de que el problema del no aprendizaje sea superado, descubriendo áreas de oportunidad que beneficien el propio quehacer docente y promuevan la reflexión en los alumnos.

Shön (1988) expresa que la reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobreaprendizaje, a través de la ella, puede hacer emerger las comprensiones tacitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él puede permitirse experimentar. (Citado por Pruzzo 2005, p.9).

Es por ello, al contar con la reflexión como una herramienta básica y fundamental en todo docente puede servirle de antecedente para prevenir el caer en trabajar por trabajar, y centrarse únicamente en los contenidos ignorando las situaciones el contacto que rodea cada saber, llevando a atender de manera adecuada y pertinente cada una de las situaciones suscitadas en su aula, y de esa forma ir generando una diversidad de posibilidades de soluciones, que le permita la selección y la toma de

decisiones para una real transformación, siendo a su vez el inicio de próximas de otras soluciones.

Así pues, la reflexión es un detonante de la propia comprensión del docente de su realidad, lo cual le permite la creación de sus propios procesos creativos para la transformación de la acción, arrojando conocimientos sobre la práctica.

John Dewey, fue el primero en formular el nuevo ideal pedagógico, afirmado que la enseñanza se debería de dar por la acción (learning by doing) y no por la instrucción como lo quería Herbart (1776-1841). Para Dewey (1955) la educación continuamente reconstruía la experiencia concreta, activa y productiva de cada uno (la experiencia concreta de la vida), con tal visión la educación era esencialmente proceso y no producto; un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso de mejoría permanente de la eficiencia individual. El objetivo de la educación se encontraría en el propio proceso, su fin estaría en sí misma. No tendría un fin ulterior alcanzado. La educación se confundiría con el propio proceso de “vivir, aprender haciendo”. (Citados por Ruiz, 2013, p.105).

El que el docente desarrolle las habilidades propias de la investigación, es con el afán de consolidar al profesional de educación secundaria, con un perfil crítico-reflexivo e innovador de acciones que enriquezcan su quehacer educativo; y de esta forma, aportar a la calidad educativa que tanta falta le hace al SEM.

Es así, como el docente de educación secundaria, puede contribuir a la formación y desarrollo de ciudadanos universales que exigen las nuevas sociedades del conocimiento y el mercado global, mediante su vinculación a la investigación y a la práctica reflexiva y activa en el aula y en su quehacer docente. El resultado de lo anterior es entonces una nueva actuación en su práctica docente, basada en la investigación-acción.

Sin embargo, se debe ser cuidadoso porque en apariencia puede resultar sencillo, la investigación-acción, propuesta como una alternativa para que el docente se libere en su actuar, que le permita ser una agente independiente, autónomo, que lo ponga en la plena disposición de indagar sus propia práctica, para mejorarla críticamente mediante estos proceso de acción y reflexión, pero si no se tiene claro lo que se persigue, y se analizan todos los factores o no se tienen los indicadores adecuados que pueden restringir sus prácticas, puede poner en riesgo su implementación, para ello, el conocimiento y el uso de herramientas propias de la investigación en gran medida evitaría tal riesgo.

Schmelkes (1994), en su texto hacia una calidad educativa considera que el reconocer que existe un problema no es suficiente, sino que radica en la toma de decisión de hacer algo al respecto. Una vez tomada la decisión, se debe continuar con una serie de pasos, sin pasar por desapercibido, en quien recae la decisión, ya sea en una o en un grupo de personas, sería necesario de convencerlas. Afirma que ninguno de los procesos de mejoramiento real de calidad puede darse sin la participación activa y el total convencimiento de todos los que laboran en la organización. (p.35)

Se ha demostrado, por ejemplo, que en situaciones contextuales similares en cuanto a pobreza, un buen maestro es capaz de lograr excelentes resultados de aprendizaje, mientras que un mal maestro no logra que sus alumnos aprendan. Así, el problema del no aprendizaje se convierte en un problema de enseñanza deficiente o inadecuada. (Schmelkes 1994, p.20)

Entonces uno de los actores primordiales en este proceso es el profesorado de educación básica, específicamente del nivel secundaria, donde la clara necesidad desarrollo de habilidades y unificación de términos de la metodología de la investigación, resultaría de mucha ayuda para estimular la actitud investigadora que le permita ser un agente crítico de su propia práctica dándole la oportunidad de mejora.

La práctica de la investigación en general, como una fuente de generación de conocimientos en la educación, puede tener desde una aplicación inmediata, como por ejemplo; búsqueda de datos eficientes o selección de material para una clase determinada, pero también está aquella aplicada a las situaciones concretas, con una finalidad de encontrar y validar los métodos de enseñanza, así como estrategias de evaluación en su propia didáctica, que le permita la adecuación o generación de estrategias, material didáctico que impacte directamente en la solución de conflictos generados en su aula, propios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También queda claro que la actitud investigadora, está latente en el docente, ya que parte de auténticas motivaciones de los profesores para abordar una situación que genera insatisfacción o comúnmente, desconcierto o incertidumbre ante una limitación advertida en los aprendizajes, y si la metodología es la de la Investigación-acción, dándole la oportunidad de metarreflexión, Schmelkes, la llama “reflexión sobre las reflexiones”.

El generar profesores con una actitud de reflexión y crítica, sería trascendental en esta etapa de los adolescentes, ya que según Piaget (1955), el pensamiento post operatorio formal se está desarrollando, y los alumnos pueden abstraer, y por ende el contar con profesores que investiguen para los alumnos, pueden incidir de manera directa en su desarrollo del pensamiento crítico, al igual de ir en concordancia con el enfoque que propone la metodología por competencia establecido por la institución educativa de esta investigación.

El desempeño de las competencias que desarrollen el sentido crítico- reflexivo en el alumno, depende de las habilidades metodológicas de investigación que poseen los profesores, quienes generalmente requieren apoyo para fortalecerla. Un docente con adecuada metodología de investigación, estrategia didácticas, frecuentemente tiene más facilidad para identificar, definir un problema relacionado con el proceso-enseñanza, lo que lo convierte en un agente activo que participa mediante el desarrollo de intervenciones o soluciones que mejoren su práctica docente, lo cual lo

colocará con un nuevo perfil, que con toda certeza aportará a una educación de calidad, que ayude a la conformación de alumnos reflexivos y críticos de su propio aprendizaje y contexto.

1.3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS PARTICULARES.

Dentro de los objetivos que pretende este trabajo de investigación, va en dirección del desarrollo profesional de los docentes de educación básica, particularmente del nivel secundaria, donde la reflexión y la autocrítica, sean parte fundamental de su quehacer diario y en consecuencia se reflejen en una educación de calidad.

Objetivo general:

- Identificar la actitud investigadora y el pensamiento crítico reflexivo en la práctica docente del nivel secundaria del CET, para mejorar su desempeño con la aplicación de habilidades propias de la metodología de la investigación.

Objetivos Particulares:

- Elaborar un diagnóstico para su aplicación a los docentes de educación básica (secundaria), para detectar el desarrollo y manejo de herramientas de la metodología de la investigación para que mejore su práctica.
- Diseñar un Diplomado que promueva la vinculación de la metodología de la investigación y la práctica docente, donde se fomente el pensamiento crítico-reflexivo, que le permita interpretar y evaluar su propio desempeño.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. LA VINCULACIÓN ENTRE PRÁCTICA DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN.

La práctica educativa en el docente de educación básica, le conlleva a una serie de situaciones que directa o indirectamente modifican y/o afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los alumnos, ejemplo de ello, es la falta de organización de los fenómenos, lo que deriva en soluciones temporales o mediáticas ante un problema que puede arrastrar o marcar al alumno en su desempeño académico durante toda la secundaria.

En cambio si el docente contara con una organización y sistematización, ante una diversidad de hechos que casi siempre se manifiestan dispersos, le sería de mucha ayuda para la implementación del proceso de reorganización de la información y los hallazgos obtenidos en medida que le sean significativos, permitiéndole profundizar en el conocimiento de la estructura llevándolo a una investigación reflexiva y práctica.

Es de suma importancia dirigir la actuación del docente en primer instancia al reconocimiento y aceptación de la situación, es decir que sea él quien haga un primer diagnóstico del fenómeno social, como lo establece Freire (1988), que "realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social."

Por consiguiente, al ofrecerle una ruta de reflexión al profesor durante el proceso de investigación, provocará un incremento en el conocimiento y a la obtención de conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos observables, coadyuvando al análisis de las relaciones entre las variables que participan en una determinada situación educativa, a la par de darle los elementos para la toma de decisiones sobre las maneras de intervenir en determinadas situaciones y su posible

mejora. Por esto, la necesidad de aplicar la investigación en el ámbito educativo, particularmente en la práctica docente, surge desde el momento en que se desea entender tales fenómenos o situaciones, determinadas, ya sea por un alumno, un grupo de alumnos, un plan y programa, una metodología, un recurso didáctico, o simplemente el cambio del clima de trabajo en el aula, todo ello aunado a la práctica docente.

El profesional de la educación tiene que comprender su realidad, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, asumir una posición crítica frente a las teorías de la ciencia y la tecnología.

Debe, además, enfrentarse con la información, cada vez más rápida y prolífica. Así, se puede tomar como punto de partida la investigación educativa, que aporta al estudio de los factores inherentes al acto educativo en sí, su historia, el conocimiento profundo de su estructura, y llegar hasta una investigación reflexiva y práctica, donde se puedan descifrar significados y construir acerca de escenarios concretos, simbólicos e imaginarios que forman parte del diario vivir (Fiorda, 2010). Por ello, resulta de suma importancia, sustentar el siguiente trabajo, en un marco de teórico que defina a cada uno de los términos que aparecerán a lo largo de esta investigación.

2.1.1. La utilidad de la investigación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Dados los beneficios potenciales de la investigación en la práctica docente , se debe de reflexionar la necesidad de reproducir los conocimientos y hallazgos obtenidos a través de ella sobre los procedimientos a utilizar y así mejorar la práctica así como su respectivos productos propios del proceso enseñanza, y el permitir sus difusión sería de utilidad para otros profesores que le darían el sentido de pertinencia y ajuste de acuerdo a la realidad de la que están viviendo, permitiendo una valoración de la situación que le permita identificar con más facilidad los

factores que estén influyendo sobre determinada conducta, y de esta forma evaluar y diagnosticar.

La finalidad de la investigación en Educación es conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran. Ello facilita posteriormente, si es el caso, hacer valoraciones y diagnósticos adecuados de la misma, así como ciertas predicciones de su futuro funcionamiento, e identificar los factores que causan en ella determinados efectos. Estas posibilidades que brinda la investigación sientan las bases para la intervención educativa, que tiene como finalidad actuar sobre una situación para mejorarla.

Para el docente resulta esencial la obtención del conocimiento a través de la ciencia, debido a que es una forma que tiene, para otorgarle un significado con sentido a la realidad, debido a que es un proceso, por el cual el hombre refleja (por medio de conceptos, leyes, categorías, etc.) en su cerebro las condiciones características del mundo circundante.

Rojas Soriano (1989) define a la ciencia como el conocimiento objetivo obtenido a través de un método sistemático, que considera criterios y procedimientos generales, los cuales guían el trabajo de investigación científica para alcanzar un conocimiento objetivo de la realidad. Entre las características que determinan al conocimiento científico, se encuentran:

- Objetividad, la intención es obtener un conocimiento que concuerde con la realidad del objeto, que lo describa o que lo explique tal cual es.
- Racionalidad, puesto que la ciencia utiliza la razón como arma esencial para llegar a sus resultados. Los científicos trabajan en lo posible con conceptos, juicios y razonamientos, y no con las sensaciones, imágenes o impresiones.
- Sistemática, ya que la ciencia construye sistemas de ideas organizadas coherentemente.

- Metodidad, existen diversos procedimientos que son utilizados para obtener conocimientos científicos. Son los modelos de trabajo o pautas generales que orientan la investigación.
- Generalidad, la preocupación científica no es tanto ahondar y completar el conocimiento de un solo objeto individual, sino lograr que cada conocimiento parcial sirva como puente para alcanzar una comprensión de mayor alcance.
- Falibilidad, debido a la conciencia de sus limitaciones, la ciencia es de los pocos sistemas donde se reconoce explícitamente la propia posibilidad de equivocación y en ello reside su capacidad de autocorregirse y superarse.

Sumado a esto, Rojas (1989), señala que el método científico es entonces un procedimiento tentativo, verificable, de razonamiento riguroso y observación empírica, utilizado para descubrir nuevos conocimientos a partir de nuestras impresiones, opiniones o conjeturas, examinando las mejores evidencias disponibles en favor y en contra de ellas. No hay reglas infalibles que garanticen por anticipado el descubrimiento de nuevos hechos y teorías. Las reglas sólo facilitan la investigación y, en especial, la formulación de hipótesis.

Por tal motivo la vinculación de la metodología de la investigación en el quehacer educativo, auxiliará al investigador (docente) a llegar a la resolución adecuada y particular a cada una de las situaciones dada en el aula y que le representen un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, fluya de una manera natural, sistemática y organizada, al mismo tiempo que abre nuevas rutas de solución de problemas.

Ander-Egg (1976) plantea que la investigación es en líneas generales, un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano. La investigación se orienta a la búsqueda de respuestas y puede o no hallarlas.

La característica de la ciencia actualmente, es de tratarse de un proceso no finalizado. Las razones para efectuar preguntas que lleven a la investigación son de dos clases: razones intelectuales, basadas en el deseo de saber o entender por la satisfacción del conocimiento o comprensión (pura o básica) y razones prácticas, fundadas en el deseo de saber para ser capaces de hacer mejor o de forma más eficaz alguna cosa (aplicada). Ante esto, a la investigación la determinan las siguientes características:

- Es un procedimiento mediante el cual se recogen nuevos conocimientos de fuentes primarias, que permiten el avance científico. La investigación exige comprobación y verificación, no consiste tan sólo en la elaboración de ideas.
- Coloca el acento en el descubrimiento de principios generales; trasciende las situaciones particulares investigadas, y utilizando procedimientos de “muestreo”, procura hacer inferencias sobre la totalidad o conjunto de la población.
- Debe considerarse como un sistema. Sus partes (sujeto, problema y objeto de la investigación) deben estar coordinadas y en interacción para lograr el objetivo de la investigación. Además, debe considerarse el entorno de la investigación, sus recursos y mecanismos de control.
- Es una exploración experta, sistemática y exacta. A partir de un marco teórico-conceptual en el que se ordenan las sistematizaciones teóricas que interesan a la investigación, se formulan los problemas e hipótesis, se recogen los datos y se ordenan, sistematizan y analizan con tanta exactitud como sea posible. Para recoger datos utiliza los instrumentos adecuados que puede hallar y, emplea los medios mecánicos que ayudan a la exactitud de la observación humana y el registro y comprobación de datos.
- Es lógica y objetiva, empleando todas las pruebas posibles para el control crítico de los datos recogidos y los procedimientos empleados.
- La investigación intenta organizar los datos en términos cuantitativos, en cuanto esto sea posible.

- La forma discursiva de la investigación es escrita, mediante un informe, documento o estudio. Se indica la metodología utilizada, se documentan las referencias bibliográficas, etc., se precisa la terminología utilizada, se reconocen los factores limitativos y se expresan los resultados registrados con la mayor objetividad. Esto conduce por último a las conclusiones y generalizaciones.

Según Covarrubias (2008) el vínculo entre la docencia y la investigación es considerado a partir de dos perspectivas generales:

1. Investigación de la docencia, referida a estudios sistemáticos con fines evaluativos y de superación de la práctica docente en cuanto a: a) métodos y técnicas de enseñanza, b) logro de objetivos de aprendizaje, c) medios didácticos de apoyo, d) tipo y calidad de materiales usados en la enseñanza, etcétera.
2. Investigación para la docencia, referida a estudios relacionados con: a) necesidades de formación docente, b) diseño y desarrollo de cursos que satisfagan dicha necesidad, c) elaboración de perfiles profesionales, d) estructuración y evaluación de currícula académica, etc. (p.4)

La investigación en Educación, por tanto, está muy vinculada a la práctica educativa. Por ello, se suele diferenciar entre investigación básica e investigación aplicada, una y otra se complementan mutuamente: la práctica educativa necesita de las teorías, reflexiones y métodos que se van generando a través de la investigación básica para identificar, entre otras cosas, sus aspectos más positivos y sus limitaciones, para conocer mejor los efectos a los que dicha práctica da lugar, para mejorarlos y para introducir innovaciones progresivas que, siendo estudiadas y analizadas por la investigación aplicada, permitan alcanzar objetivos educativos cada vez más altos y complejos.

Por su parte, la investigación básica necesita de la práctica educativa para no quedarse sólo en reflexiones teóricas acerca del funcionamiento de la realidad y en el planteamiento de hipótesis que no lleguen a probarse en marcos contextuales concretos. Uno y otro tipo de investigación en interacción se enriquecen mutuamente y permiten alcanzar un mejor y mayor conocimiento de la realidad educativa.

Este proceso de investigación puede ponerse en ejercicio para llevar a cabo distintos tipos de investigación, entre los que se destaca la investigación Básica, investigación aplicada, investigación en la acción y la investigación Evaluativa.

Por intereses de este trabajo, la investigación en acción es la que servirá para darle sustento a este texto, por ello resulta primordial conocer sus características. Es un tipo de investigación aplicada que es realizada fundamentalmente por las propias personas que trabajan en un contexto determinado –por ejemplo, el propio profesorado o educadores de un centro– para analizar críticamente su propia actuación con el fin de introducir cambios para mejorarla en dicho contexto, sin esperar necesariamente que la investigación contribuya a generalizar los conocimientos adquiridos más allá del marco en que éstos han sido generados.

Por ello, es una investigación básicamente continua, realizada en el día a día, y que requiere, la mayor parte de las veces, el trabajo en equipo de las personas implicadas en la práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, que la investigación en acción es una investigación que contribuye al fomento de la autoevaluación de los centros educativos (evaluación interna) y del profesorado y educadores, y a la formación de éstos en habilidades y procedimientos de investigación.

Para llevar a cabo cualquiera de los tipos de investigación antes mencionadas, se requiere conocer previamente los principios fundamentales de la metodología de investigación, así como saber utilizar las técnicas necesarias para llevar a cabo los estudios proyectados. Por otra parte, se necesita también formación de las personas y habilidades para interpretar adecuadamente los datos y resultados de la investigación, así como mostrar

una actitud investigadora, creativa, basada en la curiosidad, la persistencia, el gusto por aprender, descubrir e innovar, y caracterizada por la búsqueda del conocimiento con rigor, objetividad y precisión, pero, a la vez, con la convicción de que no es posible llegar a conocerlo todo de aquello que se investiga y que, por tanto, siempre existe un cierto margen para el error y la duda —lo que lleva implícita la idea y necesidad de seguir investigando. (Martínez, 2007)

Por lo anterior, los conocimientos, teorías, leyes y principios científicos que se van generando con la aplicación de la metodología científica, se deberán interpretar con cierta flexibilidad. Por otra parte, estos distintos tipos de investigación, así como las ideas de en qué consiste investigar y qué se puede investigar en Educación, llevan a considerar a continuación cómo se puede investigar en Educación teniendo en cuenta los distintos tipos de estudios, enfoques y métodos que puede adoptar la investigación educativa.

Con estos criterios se pretende señalar la importancia de la investigación educativa para la práctica docente, sustentada en una investigación diagnóstica se observa indispensable para conocer el grado en que los profesores investigan sobre la asignatura que imparten y se sirven de la investigación para fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan al cabo.

Lo anterior, parte de la consideración de que el conocimiento profundo del tipo de práctica docente desarrollada permitirá analizar las necesidades de vincular al profesor con el ejercicio de la investigación; así como, determinar la eficiencia de su práctica docente y el conocimiento que se tenga sobre la metodología de la investigación educativa.

La práctica educativa puede ser evaluada mediante la propia investigación educativa aplicada en el campo de la educación, estas son:

- Estudios de Campo: son especialmente interesantes en Educación porque se centran en analizar y describir situaciones naturales no modificadas, como puede ser una comunidad educativa, un aula, un centro o institución educativa, un barrio, o un contexto familiar.
- Estudios Correlacionales: están dirigidos a identificar la posible relación que cabe establecer entre dos o más factores que operan en una situación analizada; por ejemplo, la relación entre motivación por aprender y rendimiento académico; o entre motivación por aprender, capacidad intelectual, estrategias de estudio, hábito lector y rendimiento académico.
- Estudios Experimentales de Laboratorio y de Campo: se ocupan de analizar cómo se producen las conductas o los resultados de determinadas intervenciones y cuáles son las posibles causas que los sustentan (diagnóstico).
- Estudios de Casos: son aquéllos que se realizan sobre una realidad singular, única e irrepetible, sin que ello signifique necesariamente un único sujeto. Un caso puede ser, efectivamente, un sujeto, pero también un determinado grupo de sujetos, un aula, un programa, un recurso, un cambio, un centro o institución, una familia, o, incluso un barrio o entorno comunitario concreto.

En Educación interesa en muchos momentos efectuar estudios de casos precisamente por la necesidad de intervenir sobre ellos para mejorarlos: determinado alumno o alumnos, grupos, profesorado, programas, centros, etc. En estos estudios no se persigue inicialmente generalizar resultados y conclusiones a otros casos, ya que se entiende que cada uno es único e irrepetible, con sus peculiaridades y circunstancias según sean sus ambientes y contextos particulares.

- Estudios Transversales: se efectúan sobre una situación y población concreta en un momento determinado y recogiendo datos una sola vez de cada sujeto en estudio.

Esta variedad de tipologías en el modo de desarrollar la investigación educativa se pueden encuadrar en distintas teorías, paradigmas, epistemologías o líneas de investigación educativa.

Dentro de las principales líneas de investigación educativa, se encuentran:

- a) La línea empirista-positivista de la investigación educativa parte de los presupuestos de la filosofía empirista y positivista de la ciencia, en los que se destaca el valor de estudiar fenómenos naturales y observables con datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición muy elaborados y estructurados y con diseños de investigación controlados que permitan generalizar las conclusiones obtenidas en una muestra o grupo de sujetos a toda una población con un cierto margen de error.
- b) Línea de investigación Etnográfica y Cualitativa Esta línea de investigación, también llamada comprensiva, se sitúa dentro de las corrientes filosóficas interpretativas, existencialistas, y fenomenológicas, basadas en teorías y prácticas de interpretación que buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede.
- c) Línea de Investigación Socio-crítica y de Investigación en la Acción, esta vertiente puede llegar a combinar los planteamientos de las líneas de investigación empirista-positivista, de carácter cuantitativo, y etnográfica, de carácter cualitativo, que representan posiciones metodológicas muy diferenciadas. En esta línea de investigación el objeto fundamental de estudio es la práctica educativa, que incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas para quienes la realizan. (Bausela, 2002)

Esta última es la que se apega para este trabajo, debido a que incorpora y complementa a los distintos objetos de estudio de la línea empirista-positivista y de la línea etnográfica. Se trata de una perspectiva de investigación que centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas.

Este proceso de investigación es promovido por los propios sujetos que llevan a cabo dichas prácticas, de ahí que se hable de investigación en la acción. En principio, este análisis puede ser compartido colaborativamente por grupos formados por profesorado, alumnado, padres y madres, personal administrativo y otras figuras de la comunidad educativa; sin embargo, en la práctica, la mayoría de los proyectos de investigación en la acción se llevan a cabo con componentes de sólo uno o dos, o a veces tres, de estos colectivos.

Esta línea propone un método de investigación basado en la relación entre teoría y práctica, en el que se fomenta la investigación participativa. Su objetivo es formar a las personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica y les permita analizar su propio contexto y realidad cotidiana, y tomen sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones o a las limitaciones de las situaciones en que se desenvuelven. Persigue, además, conocer las «teorías implícitas» con las que las personas interpretan, predicen y actúan en el mundo social para crear un conocimiento colectivo que sea expresado en un lenguaje cotidiano para que pueda ser fácilmente comprendido y también útil al mayor número posible de personas. (Martínez, p.33)

Dicho método consiste en un proceso circular e interactivo, en el que continuamente el grupo de investigación debe auto-reflexionar acerca de cómo llevar a cabo la planificación, la acción, y la observación, para finalizar con una reflexión retrospectiva. Aunque esta investigación suele llevarse a cabo por un grupo de personas —lo cual enriquece el proceso de reflexión— cada participante tendrá que

realizar su propio proceso de reconstrucción de la situación analizada, o de los significados de la misma en función de su propia acción. (Martínez, 2007)

El modo de proceder para realizar este proceso de investigación en la acción es variado: son especialmente útiles los procedimientos de la aproximación interpretativa, que enfatiza la importancia de las perspectivas de los participan.

Para Pérez, G. (citado en Martínez, 2007), esta línea de investigación socio-crítica ha sido bien aceptada en el campo de la Educación, y se ha aplicado, entre otros, en los ámbitos del desarrollo del currículum, de la administración y organización educativa, de la mejora de los programas escolares, de la innovación de la enseñanza, de la formación y perfeccionamiento del profesorado, de la evaluación de necesidades educativas, etc.

Con el propósito de elevar la calidad de la educación el plan sectorial de educación 2013-2018, expresa que la educación básica proporciona los cimientos para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y es pilar del desarrollo nacional, por lo que es necesario que todas las niñas y los niños tengan acceso a ella, permanezcan en las aulas hasta construir los aprendizajes esperados y, lograr que las escuelas produzcan aprendizajes significativos, relevantes y duraderos que permitan a todos constituirse en ciudadanos activos de una sociedad democrática.(PSE 2013-2018 p.13)

Por ello, resulta de suma relevancia la vinculación paulatinamente de cuadros de docentes formados y perfeccionados en su práctica, que garantice la calidad educativa. Entiéndase por calidad educativa, como la eficiencia en el aprendizaje con relación a lo que debe saber, hacer y ser.

2.1.2. Pensamiento crítico en el docente.

Gimeno (1998) profundiza en el análisis de las concepciones sobre la reflexividad y su trascendencia en educación y subraya la necesidad de incorporar la reflexión en los programas de formación del profesorado y, se admite que la

comunicación e intercambio del sujeto con sus semejantes permite las elaboraciones de significado intersubjetivos, culturales y sociales, que van a caracterizar los tiempos y avances del conocimiento.

Continúa el autor, la presencia del sentido común como un saber que se aprehende de las experiencias de vida y revelado a partir de la argumentación y la deliberación social. Bajo esta perspectiva surge la interrogante: ¿es posible formar a profesores reflexivos y críticos? Evidentemente, en los últimos años, se ha extendido la discusión espacial y temporalmente sobre la relevancia de la enseñanza reflexiva y han surgido propuestas orientadas a considerarla esencial en la formación inicial.

En ese sentido, las prácticas se convierten en una oportunidad para avanzar hacia el logro de un profesional reflexivo. Desde las escuelas constituidas en redes con las universidades puede promoverse la autorreflexión para que los futuros educadores analicen sus conocimientos, los contextos escolares y reconstruyan su saber y actuar. En palabras de González Soto (2002) "...perfeccionar la acción docente requiere que el profesor pueda reflexionar acerca del tipo y extensión del conocimiento que pone en acción al ejecutar la práctica, con el fin de que lo amplíe, adecue, mejore, lo use en su realización y lo pueda justificar. A la vez, el profesor debe establecer el correspondiente nexo entre su práctica, la de los demás y el contexto informativo del que parte".

Surge entonces, la pertinencia de profundizar y fortalecer el desarrollo profesional orientado hacia un docente reflexivo y promotor de los cambios y transformaciones. (Citado por Chacón, 2007)

Por otro lado, Díaz Barriga (2006), sostiene acerca de la continuidad en la formación profesional de los maestros, que ésta parte desde la formación profesional básica, que comprende fundamentalmente los estudios de licenciatura; el ejercicio profesional inicial, cuando el maestro empieza un desempeño docente con apoyo y ayuda supervisada por parte de otros maestros con experiencia profesional,

asimismo esta etapa puede incluir también la continuidad en sus estudios de posgrado; y finalmente está el ejercicio profesional avanzado que comprende el ejercicio profesional después de cinco años de práctica independiente y puede considerarse que el maestro tiene un dominio experto en su campo profesional.

La continuidad en la formación y el ejercicio profesional de los docentes normalistas da cabida a una serie de perfeccionamientos y mejoras en sus competencias. De tal suerte que es posible identificar una serie de competencias dentro de los tres momentos antes señalados, y que dan lugar a competencias básicas, iniciales y avanzadas. (Ver anexo 2)

De esta forma se puede dar un seguimiento más cercano, sistematizado y pertinente a los maestros una vez que se han identificado sus posibles trayectorias docentes, y su ubicación en alguna o algunas de ellas, lo cual no excluye que esté en plena formación profesional y tenga un anclaje o vinculación con un posgrado desde la formación básica. (Citada en Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica, p. 18)

2.2. EL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA.

2.2.1. Características del docente de educación secundaria.

La imperiosa necesidad por formar el nuevo perfil de docente con un rol activo en dos dimensiones la primera frente a la mejora de su práctica docente y la segunda su formación continua para que afronte de la mejor manera su realidad educativa, con la intención- de quitar obstáculos que lo proyecten hacia una mejor calidad educativa, de esta nueva educación.

Dicha búsqueda ha determinado por configurar una larga lista de competencias deseadas, en el que enfoques, postulados inspirados en la funcionalidad de ciudadano globalizado, así como, -sin olvidar- que el objeto de estudio está

relacionado al desarrollo formativo y actitudinal del capital humano, sumado a una pedagogía crítica y progresiva, así como las modificaciones dadas al SEM, a través de la Reforma Educativa, que a su vez forman parte de un discurso implementado de una reforma educativa mundial.

De acuerdo a algunas instituciones como la UNESCO (1996), OCDE (1991) y autores como Barth, (1990), Delors (1990), et al. consideran que entre las características de un docente eficaz están: ser un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador, que domina los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza, que provoca y facilita los aprendizajes, con la intención de desarrollar en sus alumnos los conocimientos, valores y habilidades necesarios para conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser, generando una serie de cualidades en ellos, indispensables en el futuro tales como; creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas. (Citados por Torres, 2011 ,p.2).

El docente bajo este perfil eficaz, también sabe interpretar y aplicar un currículo, teniendo la capacidad para recrearlo bajo un criterio profesional para la selección de contenido y pedagogía activa, tomando en cuenta la cultura y atendiendo la diversidad, a través del trabajo en equipo, cooperativo, contribuyendo al mismo tiempo a participar junto con sus colegas a construir un proyecto educativo de acuerdo a la visión y una misión institucional.

Se preocupa por investigar, como modo de actitud permanente de aprendizaje, y a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente, detectando oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso; se acepta como “aprendiz

permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente, reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica. (Torres, 2011)

Por último, debe impulsar actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo así como promotor del conocimiento al servicio de los demás. (Torres, 2011,p 2-3) .

La crítica que hace esta autora, a la lista deseable de docente es, que es clara, logra describir con tal precisión universal el conjunto de características deseables del docente, sin embargo, no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas. En este caso, el listado por sí mismo no dice nada respecto de qué clase de formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr el aprendizaje y uso efectivo de tales competencias. La propia definición del “docente deseado” y la “escuela deseada” continúa siendo tarea abierta y desafío de cada país y cada comunidad concreta. (Torres, 2011).

Particularmente en México, el Plan Sectorial Educativo (PSE,2013-2018) abarca los objetivos: Lograr la calidad de los aprendizajes en la educación básica, formación integral, Fortalecer la calidad de pertinencia de la Educación superior, mayor cobertura, inclusión y equidad educativa; práctica de la actividad física y deportiva, la promoción del arte y la cultura e impulsar la educación científica y tecnológica, sobre todo en el docente como parte de la profesionalización y la construcción de cuadros académicos competitivos, a través del Servicio Profesional Docente y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (Ver anexo 1 y 2)

Por ello, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2015), define el perfil deseado, para que el docente de educación secundaria desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad, el aspirante, debe de cumplir con cinco dimensiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, manejo de contenidos, uso de metodología, estrategias de aprendizaje, generación de ambientes. autogestión etc.

Las políticas educativas del sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018), están enfocadas a una educación de calidad, donde se propone implementar políticas de estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos los mexicanos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos, y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional.

“La educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros”. (PDN, 2013-2018).

2.3. METODOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA.

Hoy por hoy, la transmisión de las competencias es una exigencia de políticas educativas internacionales, que impactan en el SEM, mediante la implementación del modelo constructivista que rige al proceso enseñanza-aprendizaje por un enfoque por competencias, al mismo tiempo que la didáctica crítica plantea la necesidad de analizar los fines educativos con la intención que el docente fundamente de manera teórica su quehacer, asignándole el papel de responsable eficaz en la aplicación de procedimientos tendientes a lograr un mayor rendimiento académico, rechazando la idea, de ser un productor o ejecutor de programas rígidos y prefabricados.

Para darle sustento a la presente investigación, se describen a continuación algunas de las teorías que se relacionan de manera directa con la problemática de estimular

una actitud investigativa en el docente de secundaria, a través del desarrollo de habilidades de la investigación:

- Modelo constructivista
- Enfoque basado en competencias
- Didáctica crítica.

2.3.1. Modelo Constructivista.

El constructivismo, sostiene que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas, (como afirma el conductismo), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Esta teoría está fundamentada primordialmente por tres autores: Lev Vygotski, Jean Piaget y David P. Ausubel.

Piaget (1979) propuso que el conocimiento, es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de estructuras o esquemas previos. Influido por la biología evolucionista, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino que éstas evolucionan a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. (Citado por Carretero, 2005, p.70).

Por su parte Vigotsky (1985), considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural. Así, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. Esto significa, que el aprendizaje es la interacción social, y afirma como fundamental que las posibilidades cognitivas de una persona no se agotan en lo que podía hacer por sí misma, sino con también con la

ayuda de otro individuo más capaz (zona de desarrollo próximo).(Citado por Carretero, 2005, p.70).

Este apoyo no solo se produce de manera indirecta, contribuyendo al desarrollo social del alumno (el cual también asiste a la escuela para aprender valores sociales, no solo contenidos), sino que además de formarse directamente, a través de la producción de conflictos cognitivos mediante la discusión y el intercambio de opiniones. (Carretero, 2005)

Mientras, que Ausbel (1976), identifica distintos tipos de aprendizajes dentro del aula, por ello, la necesidad de generar situaciones didácticas que promuevan y estimulen el aprendizaje significativo (por percepción y descubrimiento).

Para esto, resulta esencial hacer la distinción entre comprender y aprender. La mayoría de las aportaciones versan en la idea de la adquisición de conocimiento por parte del alumno debe basarse en la comprensión, es decir, en el establecimiento de relaciones significativas entre la información nueva y la poseída. Todo basado en que la concepción implícita de que lo comprendido, permanece de manera duradera en la mente.

Es necesario mantener disponibles los conocimientos en la memoria para recuperarlos con rapidez, por ello no solo se debe pretender la comprensión de los contenidos, sino que se puedan utilizar y aplicar con eficacia en diferentes situaciones.

El concepto constructivista se fundamenta en tres nociones:

- a) El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, quien aprende. La enseñanza se centra en la actividad mental constructiva del alumno, no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha.

- b) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración.
- c) El alumno, reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos. Por ejemplo, los estudiantes construyen su proceso de aprendizaje del sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; lo mismo sucede con las operaciones algebraicas, con el concepto de tiempo histórico, y con las normas de relación social. (Carretero,2005).

El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel del profesor. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor se convierte en un facilitador que debe orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como “saberes culturales”, basándose en el aprendizaje significativo.

La estrategia mantenida desde la posición constructivista es la creación de conflictos cognitivos o contradicciones. Es decir, se trata de que el profesor produzca situaciones que favorezcan la comprensión por parte del alumno de la existencia de un conflicto entre su percepción sobre un determinado fenómeno y la concepción científicamente correcta (Carretero, 2005, p. 67)

La concepción constructivista considera que la enseñanza debe promover la capacidad para desarrollar aprendizajes que generen estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre las ideas previas y la nueva información. También promueve procesos de crecimiento personal (individualización) y social (socialización) a través de la participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.3.2. Enfoque por competencias.

La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta a una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver los problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. (DGESPE,2012)

Aplicado a la realidad cotidiana a la persona se le confronta con una determinada situación, donde se le estimula a que reconstruya el conocimiento, con la intención de que proponga una solución o tome decisiones en torno a la ejecución de acciones, previamente evaluadas por su pensamiento reflexivo, aunado a un comportamiento actitudinal y valoral.

Es así, que una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico.

Las competencia genéricas, son aquéllas que permitirán al estudiante a comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, además de participar eficazmente en su vida social, profesional y política. Se les denomina clave por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; son transversales en el sentido de que son relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la educación básica, además de que son transferibles porque refuerzan la capacidad del estudiantado de adquirir otras competencias. (Secretaría de Media Superior, 2011)

Las competencias disciplinares y profesionales dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado y ambas se subdividen en básicas y extendidas. Éstas se construyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se

ha organizado el saber, por lo que es posible desarrollarlas en distintos contextos curriculares y a partir de distintas estrategias educativas y contenidos.

Las competencias disciplinares básicas son las que deben desarrollar las y los estudiantes de acuerdo al marco de formación disciplinar del Sistema Educativo Mexicano al cursar nivel medio-superior, mientras que las competencias disciplinares extendidas son las que dan especificidad al modelo educativo de los distintos niveles educativos de un sistema. Éstas no son compartidas por todas las personas egresadas del nivel educativo. (Secretaría de Media Superior, 2011).

Las competencias profesionales se refieren a un campo del quehacer laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo, para efectos de esta investigación es el perfil docente, determinado por el Servicio Profesional Docente, del Plan Sectorial Educativo 2013-2018.

Esta caracterización tiene sus fundamentos en el siguiente conjunto de criterios:

- 
- Las competencias tienen un carácter holístico e integrado.
 - Las competencias se encuentran en permanente desarrollo.
 - Las competencias se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación.
 - Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.
 - Las competencias varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio.
 - Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica.

En conclusión se define como competencia al logro en el desempeño, resultado de la movilización de conocimientos (Perrenaud, 1999), habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto

específico, único, para solucionar una situación problemática que se le presente en los distintos ámbitos de su actuar diaria.

Esto aplicado en el proceso de aprendizaje, la competencia se enfatiza tanto en el proceso como en el resultado del estudiante o egresado, donde es capaz de hacer al final de su proceso de su proceso formativo y en las estrategias (situaciones didácticas implementadas por el docente) que le permiten aprender de manera autónoma en el contexto académico y a lo largo de la vida.

El desarrollo de competencias enfatiza el abordaje de situaciones y problemas específicos, por lo que una enseñanza con el enfoque de competencias, representa la oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de su trascendencia personal, académica y social. En el contexto de la formación de los futuros maestros, permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno.

Referente a la evaluación basada en este enfoque, se constituye en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios. Con base en el planteamiento de que las competencias son expresiones complejas de un individuo, su evaluación se lleva a cabo a partir del cumplimiento de niveles de desempeño elaborada deliberadamente.

De esta manera, la evaluación por competencias, tiene implicaciones que deben ser demostradas, que requieren de la determinación de evidencias, así como de los criterios de nivel de desempeño que permitirá, al profesor y al alumno inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación obliga a ser integral, ya que no deja fuera la

verificación del dominio teórico y conceptual, además de evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes y valores en la acción. Desde esta perspectiva, el objetivo de la evaluación cumple dos funciones básicas, la sumativa de acreditación y/o certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios y la formativa, para favorecer el desarrollo y logro de dichos aprendizajes; esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos. Dicho de otro modo, la función sumativa puede caracterizarse como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias ya que valora los procesos que permiten retroalimentar al estudiante.

Por lo anterior expresado, la evaluación basada en competencias se identifica por centrarse en las evidencias de los aprendizajes (definidos en parámetros y en criterios de desempeño) y por ser integral, individualizada y permanente; por lo tanto, no compara diferentes individuos, ni utiliza necesariamente escalas de puntuación y se realiza, preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad del estudiante que se evalúa.

Las propias tareas de aprendizaje se utilizan como evidencias, ya que permiten evaluar el proceso de aprendizaje y no solo el resultado. Si la evaluación pretende ser integral, habrá de utilizar métodos que permitan demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en la resolución de problemas. Requiere además, seleccionar métodos y estrategias acordes para el tipo de desempeño a evaluar. Por lo anterior, es posible utilizar entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros.

Uno de los factores importantes que interviene en este proceso de enseñanza-aprendizaje, recae directamente en el profesor, quien es el encargado de promover una metodología activa, que garantice en el aula un clima de motivación para conseguir que los y las estudiantes tengan disponibilidad y compromiso para aprender, evitando así que su único interés sea la aprobación de la asignatura

La perspectiva socioconstructivista ha permitido generar una visión diferente del trabajo por competencias en educación. En una época como la nuestra, donde se

hace énfasis en abandonar la enseñanza frontal y pasar a enfoques centrados en el aprendizaje, el trabajo por competencias vuelve a enfatizar una aspiración más que centenaria en la perspectiva didáctica, al considerar que la importancia de la labor escolar y del trabajo docente es armar espacios que permitan que un estudiante, a partir de su acercamiento a objetos cognitivos, vaya construyendo su propio andamiaje de información. (Díaz Barriga,2005)

2.3.3. La Didáctica Crítica.

En el siglo XX se cuestionan los principios de la escuela tradicional. Esta corriente se denomina escuela crítica y realiza una reflexión que expone los problemas de la educación son políticos, y la escuela es el centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas. El análisis de la posibilidad de llevar al docente al cuestionamiento de su autoridad, del poder que le pertenece para lograr el progreso social mediante la transformación de las instituciones que crean al hombre como un colectivo.

El modelo de la escuela crítica es un proceso de acciones comunicativas informadas por la Teoría crítica, cuyo fin es analizar la práctica docente, donde se le concibe como un verdadero investigador, con espíritu científico y crítico. Se considera que toda situación de aprendizaje es la que educa. Todos aprenden de todo, especialmente aquello que realizan en conjunto, la transformación no sólo del objeto, sino que en el mismo proceso el sujeto también se transforma.

En este contexto Pansza (1992), menciona que surge la Didáctica Crítica como una instancia de reflexión en donde hay eco a respuestas acabadas. Sin embargo, la reflexión sobre la conciencia histórica no debe ser considerada como característica inherente a la docencia, hay razones que obstaculizan la formación de la conciencia crítica en los estudiantes, discutir sobre estos obstáculos como lo es la actualización disciplinaria o didáctica, en los eventos de formación de docente se debe dar un espacio para clarificación de este aspecto que resulta sustantivo en la formación de

intelectuales. Continúa la autora... el pensamiento dogmático ha convertido la ciencia en doctrina y la enseñanza en rutina; no implica solo la repetición de una lección, tiene muchas facetas, una de ellas la identidad personal vinculada a problemas de tipo cultural e histórico, y da lugar a diferentes tipos de dogmatismo. El pensamiento dogmático es un obstáculo para una enseñanza crítica y no es privativo del docente. (p.12)

De acuerdo a este enfoque que ofrece la Didáctica crítica, concibe al estudiante como el centro del proceso, desempeñando un papel activo, donde tiene la libertad para promover la creatividad y recreación del conocimiento, permitiéndole el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para lograr una formación integral, mientras que el profesor desempeña el papel de tutor, guía y generador de ambientes que promuevan experiencias de aprendizajes significativos, al mismo tiempo, de fomentar una nueva relación entre docente reflexivo-alumno interesado por investigar.

En lo que se refiere a las actividades de aprendizaje, éstas están determinadas previamente y se promueve el aprendizaje de las ideas básicas o conceptos, mediante una metodología que le permita la aproximación al objeto de conocimiento (lograr una percepción global del fenómeno a estudiar), análisis del objeto (búsqueda de información desde distintas perspectivas, comparar y confrontar y generalizar información); y reconstrucción del objeto.

Debido a que el estudiante sustenta en mayor porcentaje su aprendizaje, es necesario que el docente utilice una instrumentación didáctica acorde a la realidad del estudiante, que le permitirá recibir y procesar una educación más concreta, clara, pertinente.

De esta forma, el docente no sólo se limitará a crear condiciones favorables para facilitar adecuados procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que también se convertirá en guía, moderador u orientador que proyecte a la educación hacia una

funcionalidad del conocimiento inmediato, pero para lograrlo deberá contar con una formación basada en habilidades que desarrollen el pensamiento crítico.

Referente a los contenidos y la manera que éstos son transferidos, la didáctica crítica ofrece una metodología y técnicas más eficaces acorde a la escuela activa, donde el aprendizaje está en función al logro de solución de problemas, a base de esfuerzos intencionados por parte del profesor para su logro y desarrollo de habilidades y aptitudes en el alumno.

Mientras que la estrategia de tipo crítico, retoma lo funcional que ofrecen la didáctica tradicional y la tecnología educativa y los capitaliza en función de lograr el sentido de la investigación, al igual que los recursos de la didáctica tecnológica, los convierte en instrumentos de apoyo para la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico. Usa la investigación como instrumento para la enseñanza. “Aprender investigando”.

Las técnicas que puede ofrecer la didáctica crítica, están encaminadas a la participación activa, privilegiando a la investigación, la exposición activa, la demostración, solución de problemas, estudio de caso, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, entre otras. La instrumentación didáctica bajo este contexto, se refiere como una realidad que comprende comportamientos éticos, didácticos, administrativos, económicos y filosóficos, considerando el factor humano y las interacciones personales como elementos fundamentales del proceso.

Al mismo tiempo el docente deberá poner en práctica los conocimientos necesarios para que promueva en su estudiante el pensamiento divergente y convergente, por lo cual debe estar capacitado para seleccionar experiencia que permitan al alumno operar, sobre el conocimiento, con base en la verdad y convertirlo en su propio constructor de aprendizaje.

La evaluación, desde esta perspectiva, coincide con la conceptualización que debe adoptar el profesor ante este aspecto, según Díaz Barriga y Hdz. (1998, p.182) comenta que "...es preciso que el profesor procure focalizar la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción que desarrollen los alumnos". Sin olvidar que el alumno tiene libertad, lo que le da autonomía para dirigir para construir su propio conocimiento en distintos planos: intelectual, operativo y formativo.

Por otra parte Morán (1983) cita: "La evaluación comprende: la clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo de aplicación en particular; desarrollo y usos de diversas maneras de obtener evidencias del desempeño de los alumnos y utilizar la información obtenida para mejorar los planes y programas de estudio". (Citado por López 2012, p.49).

Lo anterior reflejado en el alumno, hace que sea crítico de su propio aprendizaje, mientras que el rol del maestro recupera autonomía – hasta en el aspecto afectivo- así como la construcción del conocimiento, y la autoconciencia de su propia práctica.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

La investigación vinculada a la acción ha adquirido una gran relevancia en el mundo de la educación, debido a una serie de circunstancias que le han propiciado un mejor y más rápido desarrollo, al aportar elementos importantes no sólo para el cambio social sino también para el cambio de las personas. El término de investigación-acción ha sido usado en el contexto educativo junto a otros similares como investigación participativa, colaborativa (JacuHo-Noto, 1984), democrática, crítica (Holly, 1986); todas ellas, en el marco de una investigación de tipo cualitativo y que tienen por objeto crear un clima de cambio, de transformación y de mejora de la realidad educativa. (Citados por Serrano y Nieto, 1998, RIE).

Investigar en educación supone la búsqueda de estrategias de cambio para lograr el perfeccionamiento de su proceso de enseñanza, investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera. Un docente con una actitud investigadora puesta en acción, con frecuencia su intención es aportar algo nuevo a la educación, a la enseñanza o a la rama del saber que cultiva. La aplicación de ideas procedentes de otros campos y de otras investigaciones, puede ser resultados parciales arrojadas por la propia hipótesis-acción.

Hablar de investigación en la acción resulta complejo y de multiplicidad de significados, debido a que inciden simultáneamente estrategias y técnicas operativas con implicaciones en la mejora de la realidad social y en el propio perfeccionamiento de la persona o grupo que lleva a cabo la investigación.

Por lo general, la vía inductiva predomina frente a la deductiva, tanto en la investigación-acción como en la investigación participativa predomina:

Según Compte y Preissle (1984), La línea inductiva, presenta influencias constantes de modelos de orientación antropológica y etnográfica. Éste tipo de investigación mantiene típicamente las dimensiones inductiva, subjetiva, generativa y constructiva. - Es inductiva porque parte de la observación de un fenómeno dado (mediante la recolección de datos) y, a partir de ella, intenta establecer regularidades. - Es subjetiva en la medida que explícita y analiza datos subjetivos. Su meta es reconstruir categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo. - Es generativa en cuanto que intenta, a partir de la descripción sistemática de variables y fenómenos, generar y refinar categorías conceptuales (constructos y proposiciones), usando una o más bases de datos como fuente de evidencia. - Es constructiva. Las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen de lo que va sucediendo (flujo de conducta). Es un proceso paulatino de abstracción en el que las unidades de análisis se descubren en el curso de la observación y la descripción. Este proceso investigador supone un trabajo conjunto y de interacción progresiva entre investigadores y prácticos. Esta colaboración contribuye a la modificación paulatina de la mentalidad de los que colaboran en ella y, como consecuencia, debe repercutir en la innovación educativa. (Citado por Bauselas, 2005)

La innovación se produce a partir del esfuerzo por vincular la investigación con el desarrollo, la producción del conocimiento y su utilización práctica en el ámbito educativo. Las aportaciones de la investigación-acción, la investigación cooperativa y la investigación-acción-participativa en el perfeccionamiento permanente, podemos considerarlas como estrategias de cambio y de mejora profesional.

En este sentido, interesan más las metodologías de tipo cualitativo que las de tipo cuantitativo (sin que, en muchas ocasiones, éstas puedan ser excluidas), dado que nos permiten una mejor comprensión del contexto, nos ayudan a situarnos en el marco en el

que ocurre el acontecimiento y nos permiten registrar las situaciones, marcos de referencia y, en general, aquellos eventos perceptibles sin desgajarlos del contexto en el que tienen lugar.

3.1.1. Perspectiva metodológica de la intervención.

Para responder a la problemática planteada en este texto y tomando en cuenta que el objeto de estudio son las docentes de secundaria de determinada institución, con respecto su desarrollo profesional con orientación hacia la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, la autora partirá desde el enfoque de la metodología basada en la investigación- acción.

La investigación acción, es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones (Lewin, 1973), actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar. Es una forma de entender la enseñanza, no solo investigar sobre ella.

Escudero (1987) indica que la investigación-acción "es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de "estar" en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de "otra manera". (p.20).

Este enfoque, supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, de constante búsqueda, lo que conlleva entender la praxis del docente, lo que hace que se integre la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

En general, la investigación–acción constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Debido a que el estudio está basado en desarrollo profesional del docente en práctico o que está frente al grupo, al que se le presenta actitudes o distintos problemas dentro del aula, que partiendo de la observación ayudan al docente a que tome una serie de decisiones en referencia a terminar con una situación poco llevadera o darle un corte a una problemática con una resolución parcial al problema pero un una solución definitiva ya que exige de la participación y reflexión directa del docente, hacer que recaiga en una interpretación de la situación de la realidad.

Para Stenhouse (1984) y Elliott (1993), la investigación-acción no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse. Tal y como la define Elliott (1993), la investigación – acción se entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma». (Citados por Bauselas. 2005).

A lo anterior, le complementan estudios hechos de los 80's, donde Kemmis y Carr, reconceptualizan, el término investigación acción, consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un cambio social que se emprende colectivamente. Las bases filosóficas de la investigación acción se fundamentan en la hermenéutica, la fenomenología y el existencialismo.

En cuanto la finalidad de esta metodología, son tres funciones básica, según para los autores Goletes y Lesgard-Hervert (1988): La investigación, la acción y formulación y/ perfeccionamiento, afirmando que este tipo de investigación beneficia simultáneamente al desarrollo de destrezas, generando la propia reflexión, la expansión de la teoría y la resolución de los problemas.

De acuerdo al Diagrama de las posibilidades formativas de la investigación-acción participativa tomado de Colás Bravo, (1994).

Dimensión Social	Formación Profesional Genera actitudes de crítica y renovación Favorece cambio Modifica entorno	Participación Social Refuerza concienciación Participación en Desarrollo Social
Dimensión personal	Aspectos Formativos Transformación Actitudes y Comportamientos Aprendizaje Activo Desarrollo Personal	Aspectos Cognitivos Adquisición de Conocimientos Destrezas Intelectuales Desarrollo habilidades de observación y análisis

Entre las características que destacan de la investigación-acción, es que ésta se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); a) Se construye desde y para la práctica, b) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, c) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, d) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados, colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, e) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y f) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

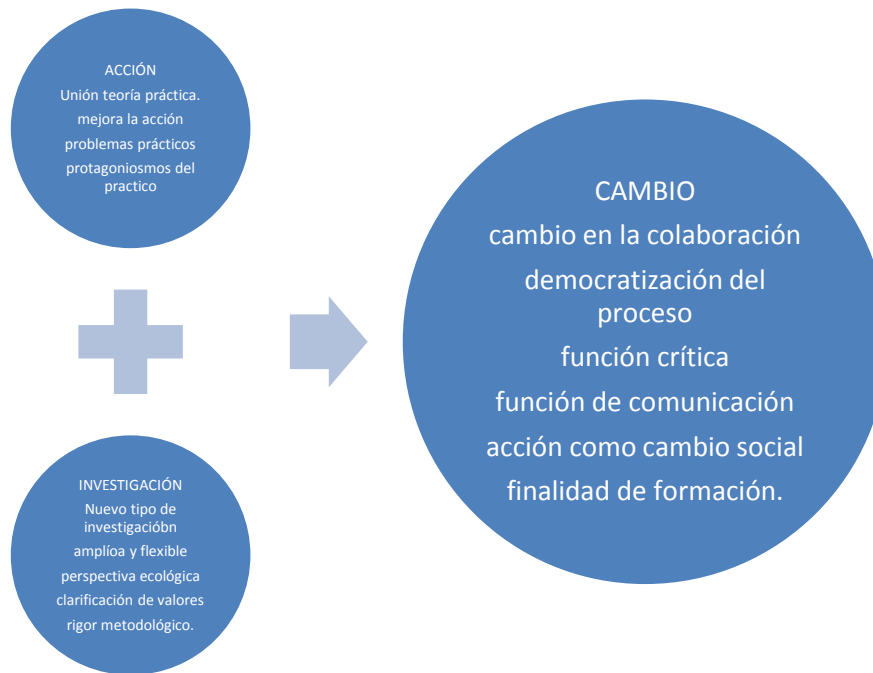
Entre los puntos clave de la investigación – acción, Kemmis y McTaggart (1988) destacan la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión permite dar una justificación razonada de la labor educativa del docente ante otras personas, porque se puede mostrar de qué manera se han obtenido las pruebas y la reflexión crítica que a la cual se ha llegado, durante este proceso, que a su vez formulará y creará una argumentación, desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hace.

A estas características se le une, el que no se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar implica cambiar la forma de entender la práctica: qué se da por sentado, qué se cuestiona, qué parece natural o inevitable (o por encima de las posibilidades o responsabilidades propias del docente), y qué parece discutible y necesario transformar, y en lo que el profesor se siente comprometido.

Lo anterior, es una forma de reconstrucción de su propio conocimiento como parte del proceso en donde suma lo que le dicta el sistema educativo y por otra parte su práctica con sus problemas y sus necesidades. Por ello, no puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos. Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración entre pares, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible. Además de ser una tarea que consume tiempo, para la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis.

La investigación – acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar dato para llegar a conclusiones. La investigación – acción es un proceso, que

sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa. Pérez Serrano (1994) esquematiza los rasgos que definen la investigación acción en la siguiente figura 1;



Algunas ventajas de implicarse en procesos de investigación – acción se relacionan con un aumento de la autoestima profesional, la disminución del aislamiento profesional y el refuerzo de la motivación profesional. Permite que los profesionales investiguen, y forme un profesional reflexivo.

En concreto, el modelo de investigación-acción debe partir de abajo-arriba, integrar docencia-praxis-investigación, estableciendo relaciones entre la investigación documental y la formación investigadora, además de aplicar los resultados a la práctica educativa. Esta metodología no trata de conseguir fórmulas pedagógicas generales, sino de llegar a formas de acción que ayuden a superar los problemas, tomando decisiones que afecten al propio ejercicio profesional. Es lo que suele llamarse investigación activa y vinculada a la mejora de la calidad de la educación y a la innovación educativa.

El proceso para realizar una investigación acción supone que no es un proceso lineal, sino que se sinuoso y cíclico y dialectico, donde en ocasiones exige a veces avanzar y retroceder en un proceso constante de aprendizaje abierto y continuo que nos muestra la investigación-acción.

Para Serrano (1994), el primer paso es diagnosticar y descubrir la “temática problema”. La confrontación durante la práctica, es cuando la idea aparece de que algo debe ser cambiado o mejorado, que no siempre es muy claro, ya que puede partir de un descontento o una necesidad sentida, por ello se lleva un diagnóstico, para la identificación de la preocupación temática. En suma, en esta fase se persigue la identificación clara y precisa del tema objeto de indagación. Constituye en sí misma un paso complejo, pues exige:

- La clarificación del tema (necesidades reales de cambio y mejora),
- La fundamentación precisa desde la reflexión y desde la vida (reflexión diagnóstica del tema que esté criticada o informada).
- Llegar a formular el problema de modo apropiado por el equipo de trabajo.

Una vez identificado el o los problemas, se formula la(s) hipótesis-acción de posible solución. Esto es, preconcebir la posible solución. Las hipótesis son simples conjeturas, posibles explicaciones que el investigador cree que darán respuesta al problema que tiene planteado. Son como las herramientas con las que cuenta para llevar a cabo la investigación. Su misión se centra en especificar de forma clara lo que debería hacerse para obtener la resolución del problema.

Aunque, en parte, ofertan respuestas provisionales, constituyen el punto de partida a la vez que sirven de orientación para la acción. Por lo tanto, una vez formuladas de modo claro y preciso, se está en condiciones de continuar en un segundo paso del proceso. Como segundo paso es la construcción del plan. En esta fase de planificación del ciclo de investigación-acción es la que se orienta hacia la acción. Realizado el diagnóstico

inicial (preocupación temática y formulación de hipótesis-acción), el equipo para planificar la acción debe revisar su análisis diagnóstico a la luz de la pregunta: ¿qué debe hacerse? La investigación-acción es una estrategia, y planear estrategias es fundamental. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de: ¿Qué debe hacerse? ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo? Planear es una acción flexible y abierta al cambio, pero conlleva que dicha acción esté informada y criticada, por lo que conviene analizar riesgos e implicaciones para que sea eficaz. De este modo, el equipo investigador debe pensar, decidir y planear.

El tercer paso consiste en la puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona. Se trata en este paso de realizar lo planeado con vistas a la solución del problema. Por lo general, el plan contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a veces éstas cambian, modificando lo previsto por lo que precisa de una continua revisión y retroalimentación. Mientras se ejecuta, resulta necesario observar, deliberar y controlar sistemáticamente el desarrollo del plan.

Para llevar a cabo esta fase y todas las acciones previstas en ella, se precisa del uso de variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos. Los datos deben ser recogidos de forma sistemática a lo largo del desarrollo de las tareas. Con ellos se debe hacer algún tipo de registro y análisis que permita captar y contrastar si existe alguna variación en los efectos y en las personas a partir de la intervención planeada. Esto es entre el antes del proceso y el después. Si esto no se controla sistemáticamente, probablemente el investigador se privará de una sólida base para la reflexión y replanificación posterior. En todo buen diseño de investigación se debe prever, el cómo se recogerán los datos, las técnicas e instrumentos, al mismo tiempo del cómo se organizará la recogida de datos, qué metodología se utilizará y la adecuación, disponibilidad. (Serrano, p.192)

Por tal motivo la técnica e instrumentos de para la recolección de datos puede ser de gran variedad ya irá en función de: la temática a investigar, a los objetivos propuestos, a

la adecuación de cada situación, a su grado de mayor o menor conocimiento, procurando que se reúnan las características de validez y fiabilidad.

En cuanto la recolección de datos, esta metodología resulta ser muy flexible, ya que permite desde la observación, cuestionarios, notas de campo, anécdotas, diario, hasta técnicas vivas como sociogramas, entrevistas, estudio de casos, al igual de técnicas de carácter audiovisual, grabaciones de audio ,video, fotos, etc.

Se pueden recoger datos sobre el lenguaje empleado, sobre las actividades, las prácticas realizadas, las conversaciones, los cambios que se esperan en las relaciones educativas, gestos, progresos, actitudes, sentimientos... Lo esencial es anotarlos y registrarlos de forma sistemática y rigurosa.

Independientemente de las técnicas de recogida de datos, conviene mantener los sucesos en orden, algo que suele resultar difícil pero esencial, si el estudio quiere ser sistemático, legítimo y con rigor metodológico cuando salga a la luz pública. Los métodos de ordenación pueden ser muy variados.

Otra de las bondades de la investigación-acción, es que no se excluyen los procesos de validez y fiabilidad de los procedimientos, pero se amplía su concepción. La triangulación de datos implica una gran variedad de datos desde distintos puntos de vistas, desde realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, pero a través de distintas intersubjetividades, se busca hallar la objetividad.

El cuarto paso es la reflexión e integración de resultados, dando paso a la posibilidad de replanificar. No basta con describir lo que se va obteniendo, lo que se pretende es comprender la realidad para transformarla. La descripción difícilmente llevará al docente a una comprensión profunda de lo qué sucede y por qué; es necesario reflexionar. La reflexión rememora la acción tal y como queda registrada a través de los distintos instrumentos, además de pretender hallar el sentido de los procesos educativos, de los

problemas que se han manifestado en la acción, permitiendo el análisis, la interpretación y la integración de los datos.

Esta fase de replanificación exige pensar y se convierte en un viaje hacia el autoconocimiento. Es una fase inherentemente arriesgada, porque pensar implica cambios y los cambios suelen ser incómodos. No obstante, en educación se debe asumir la indicación de Polany (1985): "a pesar del riesgo existente, me veo obligado a buscar la verdad y a manifestar mis hallazgos". La investigación-acción hace posible la búsqueda del conocimiento a través de la experiencia activa y el pensar sobre ella.

Continúa Polany: "habiendo hecho un descubrimiento nunca volveré a ver el mundo de nuevo como antes. Mis ojos se han convertido en diferentes, me he convertido a mí mismo en otra persona que ve y piensa diferente. Yo he atravesado el vacío heurístico que se extiende entre el problema y el descubrimiento". (Citado por Serrano y Nieto).

La discusión crítica y deliberada en equipo, es de mucha ayuda para la reconstrucción de los significados de las situaciones educativas, la realización de valoraciones, que expliquen qué ocurre, por qué ocurre y qué le ha sucedido para llegar a conclusiones. Se reflexiona sobre el plan de acción sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo que se consigue. Se compara lo que se pretende y lo que se consigue; lo que se realiza y lo que se logra. De todo ello se obtienen conclusiones según los efectos obtenidos, los cuales conducen a un nuevo plan o modificación del anterior, surgiendo a partir de él, las siguientes preguntas: ¿qué se hará luego...?, ¿qué modificaciones debe introducir el docente?, ¿cómo mejorar las acciones propias? De este modo se comenzará a pensar en posibles implicaciones para la acción futura.

Resulta conveniente que las reflexiones efectuadas se deben recoger en el informe de investigación de forma clara. Esto ayudará a describir todo el proceso de investigación, narrando tanto los hechos, los objetivos, como las hipótesis, los sucesos, las pruebas, las conclusiones e implicaciones.

Para lo anterior, Elliot (1981), recomienda las siguientes fases para elaborar el informe:

- Cómo evolucionó la idea general a través del tiempo.
- Cómo evolucionó la comprensión del problema.
- Qué medidas se tomaron a la luz de dicha comprensión y cómo se hizo frente a los problemas de la puesta en marcha.
- Los efectos que generaron las acciones tomadas.
- Las técnicas e instrumentos usados para el diagnóstico y para la acción. Los problemas con los que nos hemos encontrado.
- Otros problemas éticos que se plantearon.
- La redacción del informe contribuye a sistematizar el proceso seguido y facilita la comunicación de los resultados, intercambios de experiencias y la utilización de los resultados. De esta forma se logra hacer pública la investigación. (pp.30-39).

La investigación-acción pretende crear profesionales conscientes, reflexivos y comprometidos en cambiarse a sí mismos, sus prácticas educativas y las situaciones contextuales donde tienen lugar. Busca sujetos críticos de sus acciones, a la vez que deseosos de aprender de ella.

3.1.2. Sujetos de estudio o usuarios de la intervención.

El concepto de población en estadística va más allá de lo que comúnmente se conoce como tal. Una población se precisa como un conjunto finito o infinito de personas u objetos que presentan características comunes.

De esta forma Levin&Rubin (1996), indican que “una población es un conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones”. De igual forma Cadenas (1974), expresa que una población es un conjunto de elementos que presentan una característica común.

Es entonces para efectos de esta investigación, la población estudiada será toda la plantilla de docentes de la sección de secundaria, que son mujeres profesionistas quienes se desempeñan como docentes debido a que es un centro de educación diferenciada. La mayoría de las docentes se han insertado a al ámbito de la educación - en primera instancia- por su profesión y su formación superior les permite ser expertas en la materia, ya que poseen un alto dominio de los contenidos, sin embargo, son pocas las que cuentan con un perfil pedagógico, y éste se ha tenido que adquirir y desarrollar ya sea por los años de experiencia frente a grupo o por su permanencia en la institución, mediante la capacitación constante a lo largo de cada ciclo escolar, esto en gran parte, porque existe poca rotación del personal. La experiencia en el aula del cuerpo docente, oscila entre 3 a 17 años de práctica frente a grupo en los distintos niveles de educación básica, media superior y superior.

Todo este planteamiento de investigación, parte de una necesidad sentida, tomada de una primera muestra conformada por 12 profesoras de la plantilla de secundaria, con el propósito de la obtención de datos que conlleven al análisis y a las conclusiones de este trabajo.

3.1.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos para el diagnóstico de necesidades.

Para la obtención de los datos, será necesaria la aplicación de algún instrumento de recolección de datos que permita el análisis y la explicación de los resultados obtenidos.

Según Hernández (1998), toda medición o instrumentos de recolección de datos deben reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez, la confiabilidad de un instrumento de medición radica en el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto y objeto produce iguales resultados.

Para Pérez (1994), el cuestionario es un instrumento de investigación, que se utiliza de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales, es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa. Además de ser un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción positiva o negativa de los individuos encuestados. Para este estudio, se optará por el cuestionario con preguntas cerradas, debido a sus implicaciones son relativamente sencillas, además el objetivo de obtención de información es con respecto a la utilidad de la metodología científica en su quehacer diario, donde sirva como un instrumento que la lleve al análisis y al mismo tiempo sea crítica de su propia práctica, así como ayudarle a la toma de decisiones en el día a día.

Entre las ventajas que ofrece el cuestionario con preguntas de opción múltiple son

- Requiere de un menor esfuerzo por parte de los encuestados
- Limita las respuestas de la muestra.
- De fácil llenado.
- Mantienen al sujeto en el tema.
- Se llega al objetivo
- Es fácil de clasificar y analizar
- Establece un diálogo con los sujetos en cuestión.

En cuanto a el diseño y tipo de investigación utilizada para el desarrollo de este trabajo se deberá realizar cuidando el enfoque sistemática y controlado de los resultados, así como la obtención de datos estará regulada por la observación de hechos o fenómenos reales, así como mantener el carácter crítico durante todo el proceso de recolección y análisis de los datos, evitando la casualidad y el empirismo, así como la selección subjetiva y juicios personales.

Bajo esto contexto, el diseño que se utilizará es un diseño no experimental, como lo señala Kerlinger (1979), “es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o signar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones”.

Por lo tanto, se dejará de lado la manipulación la variable independiente y centrándose en la observación del fenómeno tal como se presenta en su contexto original haciéndose posteriormente el análisis correspondiente.

Esta investigación es de tipo transaccional descriptiva en donde se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito describir variables y analizar su interrelación". (Hernández, 1998). En ésta se describen cada una de la variables y la dependencia que existen entre cada una de ellas y así hacer una descripción y análisis de la relación que existe entre cada una de ellas.

Se realizará evitando la manipulación la variable independiente y se observando al fenómeno tal como se presenta en su contexto original haciéndose posteriormente el análisis correspondiente.

El lugar que ocupa el diseño transversal en la investigación, es a la inversa de una investigación experimental, donde el investigador comienza con la investigación de hechos que ya se han presentado y se han manifestado en una serie de eventos, en el área de origen del fenómeno estudiado. A partir de estas observaciones se procede a diseñar tanto los objetivos como la hipótesis, dando inicio a una investigación a la inversa.

El objetivo de un estudio transversal es conocer todos los casos de personas con una cierta condición humana en un momento dado, sin importar por cuánto tiempo mantendrán esta característica ni tampoco cuando la adquirieron.

Este tipo de investigación también se le conoce como de prevalencia y puede considerar como estudios descriptivos, porque el objetivo no es evaluar una hipótesis de trabajo o de estudios observables o no experimentales, porque no existe manipulación de variables por parte del investigador.

Debido a que el estudio pone como eje central la actuación del profesor en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y por consiguiente al incremento en una calidad educativa del sistema educativo, tiene una relación obligada con la formación profesional, cuyo cumplimiento requiere de su capacidad lograda por la preparación constante y su compromiso con la labor educativa en general, pero sobre todo en la mejora de su práctica frente a grupo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2001), las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las posibles relaciones entre dos o más variables: tomando en cuenta lo anterior, la hipótesis se plantea de la siguiente manera:

Que el docente de educación básica obtenga herramientas que ofrece la investigación, a través un diplomado que desarrolle habilidades propias de esta metodología, estimulando una actitud investigadora, que le genere un pensamiento crítico- reflexivo que mejore el desempeño de su práctica docente.

Por lo anterior, en la determinación de las variables para su operacionalización se definen así:

- Variable independiente: Dominio de herramientas de investigación.
- Variable dependiente: Mejorar su desempeño en la práctica docente.

VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADOR	ÍNDICE
Dominio de herramientas de la investigación.	1. Búsqueda y selección de información. 2. Determinación del problema. 3. Definición de variables para la elaboración de hipótesis.	• Definición de variables. • Uso de distintas fuentes de información directas e indirectas. • Recolección de datos. • Aplicación de técnicas e instrumentos de investigación y medición. • Determinación de hipótesis.

VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADOR	ÍNDICE
	4. Análisis e interpretación de datos. 5. Estructura de un informe de investigación.	• Interpretación de datos. • Validez y confiabilidad de la información. • Desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADOR	ÍNDICE
Mejorar su desempeño en la práctica docente.	1. Planificación del curso 2. Ambientes de aprendizajes	• Programa de estudios. • Objetivos • Secuencia ordenada Exposición de temas Calendarización
	3. Estrategias, métodos y técnicas. 4. Motivación 5. Evaluación	• Distintas Herramientas para recabar, procesar, evaluar y uso de información Distintos lugares • Pertinencia del contenido con el contexto. • Adapta actividades para los distintos estilos de aprendizaje. • Promueve el autoestudio y la investigación. Estimula la reflexión Uso de distintos métodos y materiales. • Propicia la curiosidad y el deseo de aprender. Necesidades, interés y expectativas del grupo. • Evidencias • Actividades y productos. - Retroalimentación

Aplicación de instrumentos y/o recolección de datos.

Para la aplicación de los cuestionarios, se dio informo de forma escrita mediante el correo electrónico, tanto a Dirección Académica y Dirección de la sección de secundaria. Posteriormente a la autorización, se llevó a cabo el trabajo de campo, procediendo a la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas o de opción múltiple a la plantilla de 22 profesoras, de las cuales algunas de ellas, imparten una materia o varias, ya sea al mismo grado o a todos los grados, dando un total de 28 docentes frente a grupo. La encuesta se les hizo llegar por correo electrónico, sin embargo, previamente se les buscó personalmente para solicitarles su ayuda a este estudio. (Ver anexo 4).

Se contempló un plazo de una semana para la contestación de dicho cuestionario, debido a que se encontraban la mayoría de las profesoras en cierre de bimestral, lo que suponía que necesitarían más tiempo para elaborarla. Finalmente, se obtuvo la respuesta total de parte del cuerpo docente, ya que es una plantilla es una plantilla pequeña y tuvieron la disposición por ayudar a este estudio.

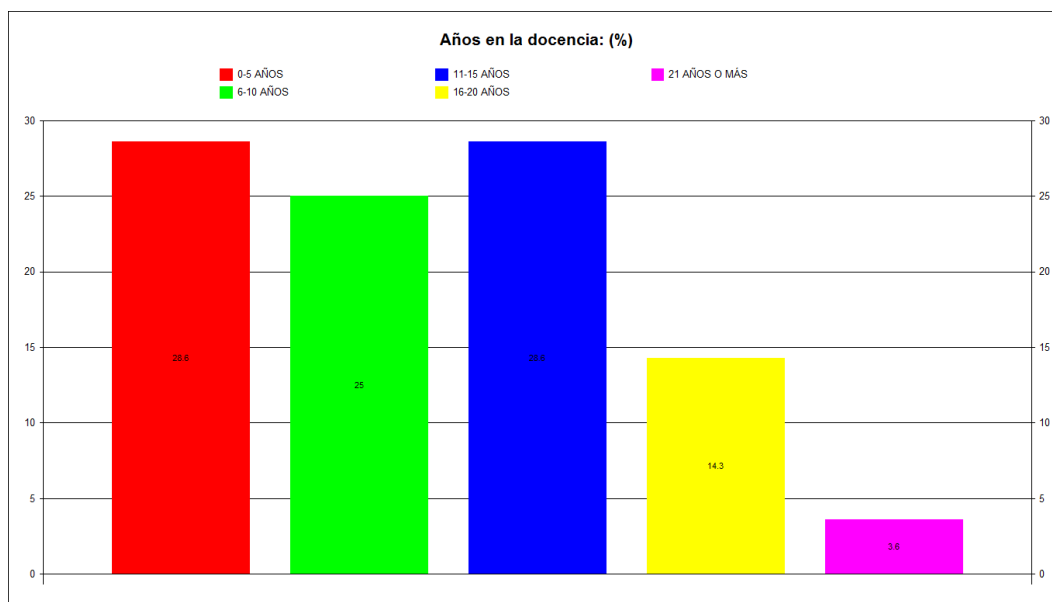
Para el procesamiento de información, se llevó a través del programa Dyane, que ayudó que el procesamiento de datos fuera rápido y claro, representando los resultados mediante gráficas de frecuencias y tablas de doble entrada.



Análisis de resultados

A continuación se presentará el análisis de manera escrita y gráfica los resultados obtenidos de la encuesta a las docentes de secundaria.

Gráfica N°1



Código	Significado	Frecuencias	%
1	0-5 AÑOS	8	28.57
2	6-10 AÑOS	7	25.00
3	11-15 AÑOS	8	28.57
4	16-20 AÑOS	4	14.29
Total frecuencias		28	100.00

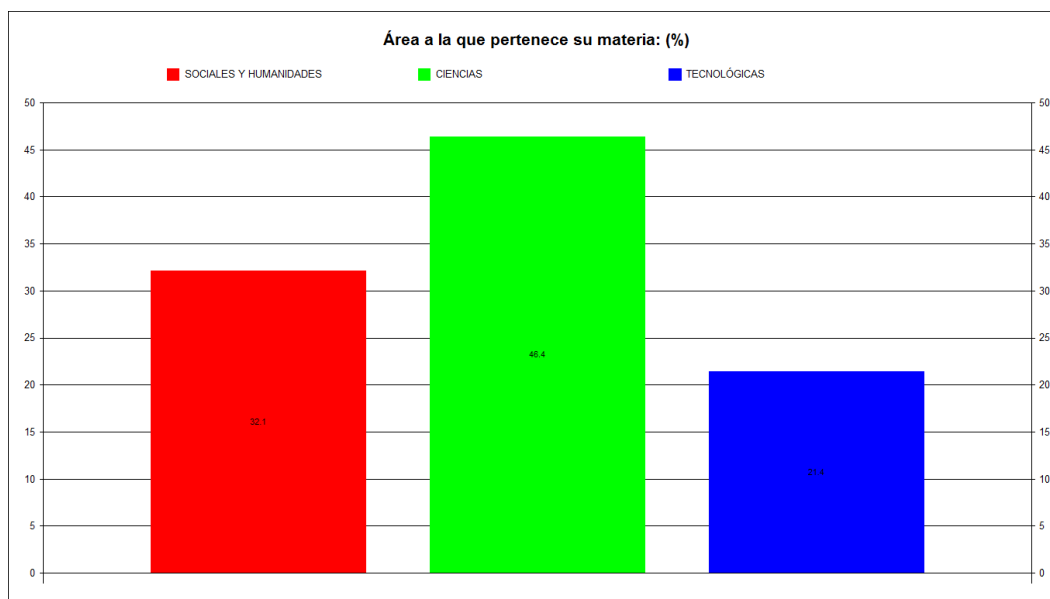
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

De la población encuestada se logró hacerlo al 100 % de las docentes que forman la plantilla en la sección de secundaria. Los primeros resultados muestran los años de experiencia con la que cuenta cada una de las profesoras, siendo este significativo ya que si se suman los porcentajes a partir de los seis años de experiencia como mínimo, únicamente un 28% del personal no tiene esa antigüedad, aunque esto no podría ser tampoco representativo y determinante que a menor experiencia, menor capacidad para el manejo de la materia y del grupo.

Otro dato relevante es la edad de la mayoría de las profesoras, que oscilan entre los 30 a los 55 años, lo que significa que se encuentran en una etapa de madurez, y ésto se refleja en una estabilidad emocional y profesional, lo que les permite sentirse plenas en su desarrollo profesional al estar frente a grupo, además de que intelectualmente están activas, lo que hace de la docencia una parte que complementan a su vida personal y familiar. (Ver anexo7)

Biblioteca UP Bonaterra

Gráfica N°2



Código	Significado	Frecuencias	%
1	SOCIALES Y HUMANIDADES	9	32.14
2	CIENCIAS	13	46.43
3	TECNOLÓGICAS	6	21.43
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

El cuerpo docente de esta institución está conformado por una mayoría con respecto a esta gráfica, es que casi la mitad del personal pertenece al área de Ciencias con un 46%, en donde se ubican las materias de Matemáticas, Geografía, Ciencia I, II y III, sumandose a está última una materia de apoyo que es Laboratorio para todos los grados.

Por otra parte, le sigue el Área de Ciencias Sociales y Humanísticas, con un 32.1% y entre ellas se encuentran Español, Historia, Asigantura Estatal, Tutoría, Ingles, Cívica y Ética entre otras, mientras que con un 21%.4 lo forman cuatro profesoras que imparten las materias de informática o materias complementarias como talleres y que aportan al desarrollo de habilidades en las alumnas: Preparación de alimentos, Dibujo Técnico y Diseño de Interiores. El panorama general de la secciones, que cuenta con docentes con experiecia y cada unas de las áreas del conocimiento estan cubiertas de acuerdo a los planes y programas de Educación Básica.

Gráfica N°3



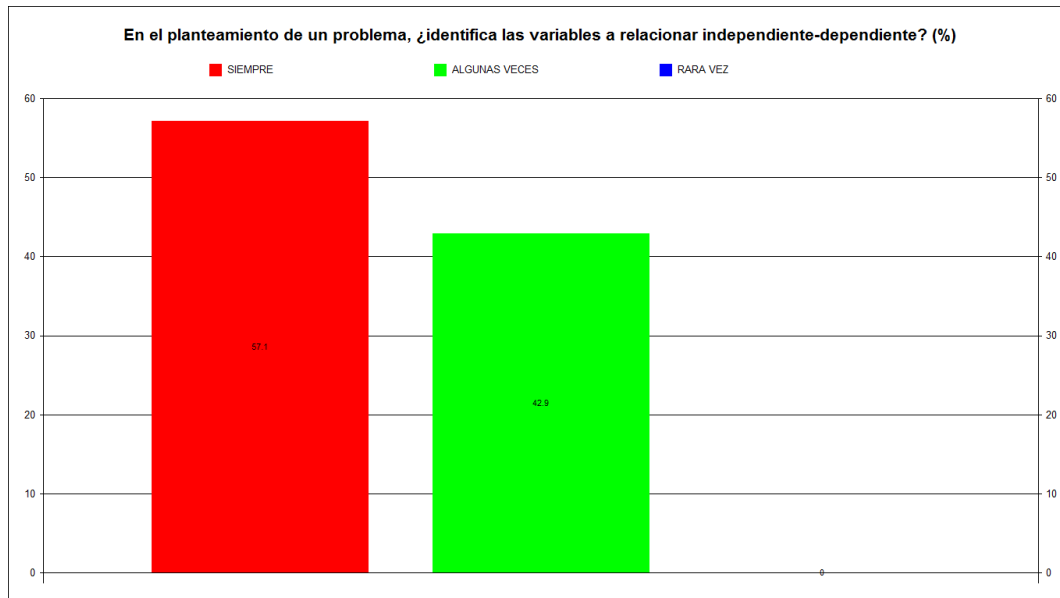
Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	24	85.71
2	ALGUNAS VECES	4	14.29
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Una de las preguntas centrales que provocó el planteamiento de este trabajo, y por ello la formulación de la hipótesis, fue con respecto a la vinculación de la investigación con la práctica docente, dando como resultado que 24 de las profesoras encuestadas, equivalente al 85.7% opinaron, que si ven a la investigación como una herramienta necesaria en su quehacer y únicamente el 14.3% de ellas contestaron que en algunas veces, sin que esto signifique que no hagan uso de otro tipo de metodologías y estrategias que les ayude a llevar el desarrollo de sus clases de una manera a adecuada.

El reconocimiento a esta vinculación, les abrirá un área de oportunidad al plano de la reflexión y la autocrítica a su propio actuar, es decir comprenderán su propio contexto y el de sus alumnas, lo que le permitirá un mayor desarrollo profesional, incrementando significativamente la calidad de sus clases, impactando en el logro de desempeño de sus estudiantes.

Gráfica N°4



Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	16	57.14
2	ALGUNAS VECES	12	42.86
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

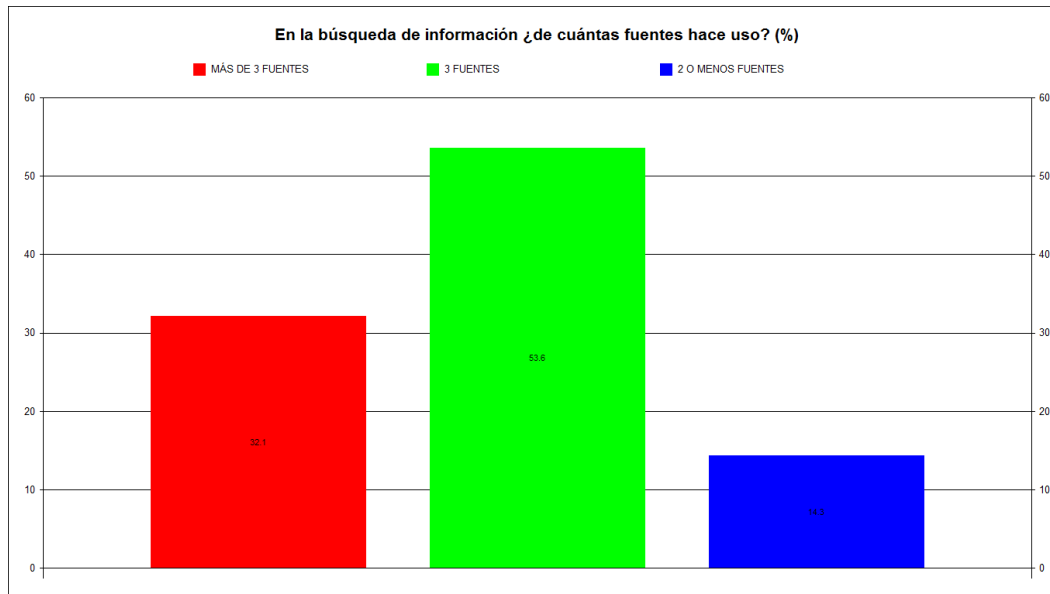
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Con respecto al punto de que las profesoras cuentan con la experiencia de identificar las variables en el planteamiento de un problema; de la población encuestada el 57.1% contestó que sí las identifica, y esto es relevante porque si esta claridad de determinar las variables que participan en el proceso, tendrá la capacidad también de lograr personalizar rúbricas para la evaluación de productos. Esto es, si la profesora cuenta con ello, será muy clara en los criterios y/o aspectos a valorar y la implementación de dicho instrumento, garantizará resultados más apegados a la realidad del proceso de aprehensión del conocimiento de cada una de sus alumnas, a la par de facilitar y agilizar la revisión de dichos trabajos.

Sin embargo, hay un 42%, 12 profesoras, que opinaron que algunas veces las identifican aún que tengan años de experiencia en la docencia, la mayoría de ellas entraron al sector educativo por su formación académica en determinada profesión, lo

cual no cuentan con un perfil pedagógico o conocimiento de las distintas metodologías educativas y que han venido desarrollando dicho perfil por la capacitación que les ofrece la o las instituciones en las que labora, salvo aquellas profesoras que se formaron en el área de Ciencias, donde sería más viable que hayan aprendido algo de la metodología de la investigación.

Biblioteca UP Bonaterra

Gráfica N°5

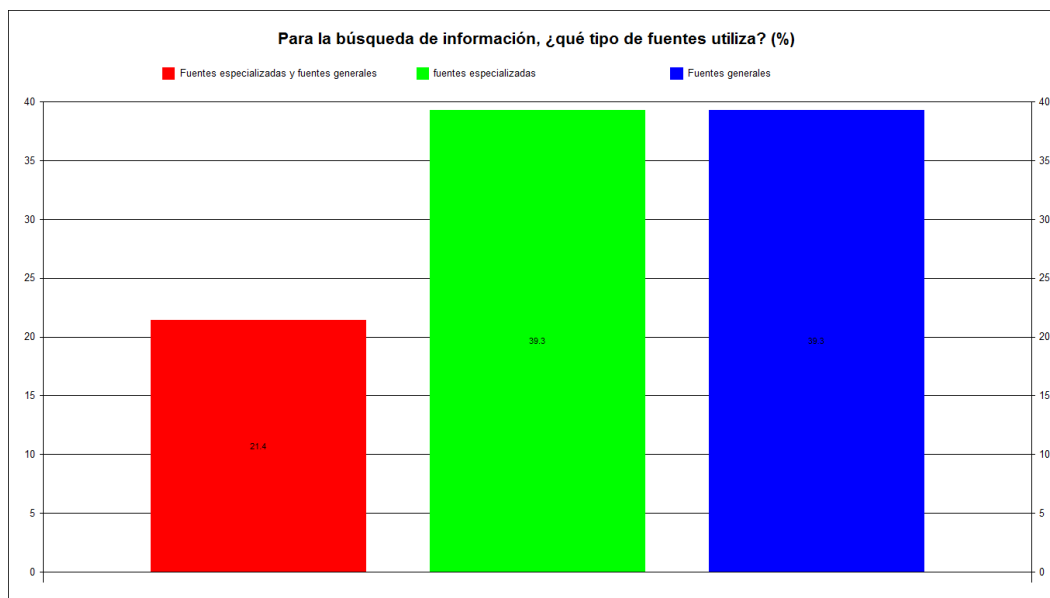
Código	Significado	Frecuencias	%
1	MÁS DE 3 FUENTES	9	32.14
2	3 FUENTES	15	53.57
3	2 O MENOS FUENTES	4	14.29
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Siguiendo en la línea acerca de qué tanto conocen o manejan algunas herramientas que ofrece la metodología de la investigación por parte de las profesoras de esta institución, el 53% de las encuestadas coincidieron en que regularmente hacen uso de tres fuentes para consultar información, lo que da credibilidad y sustento en el manejo de los contenidos de su materia.

Por otra parte, el 32.1% hace uso de más de tres fuentes de consulta, lo que enriquece de manera ideal los contenidos abriendo un panorama de posibilidades para la promoción de ambientes y secuencias didácticas que permitan aprendizajes significativos y al mismo tiempo de estimular la reflexión en las alumnas. Solamente el 14%.3 contestó que utiliza como mínimo dos fuentes de consulta lo que le permite contrastar información y que lo lleve a seleccionar lo más adecuado.

Gráfica N°6



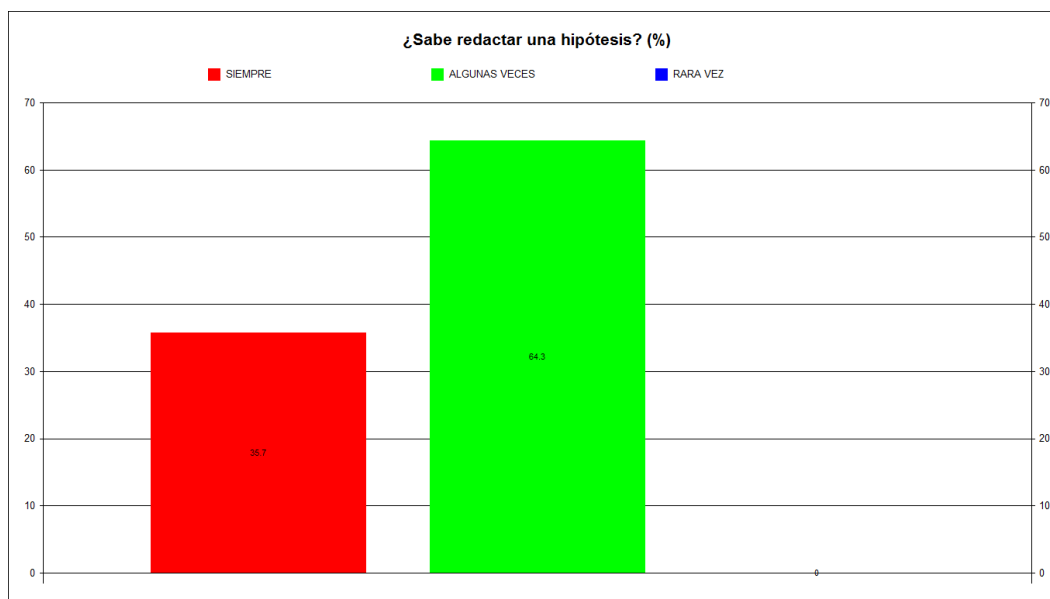
Código	Significado	Frecuencias	%
1	Fuentes especializadas y fuentes generales	6	21.43
2	fuentes especializadas	11	39.29
3	Fuentes generales	11	39.29
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Aunado a la pregunta anterior acerca del uso de fuentes de consulta se vincula el tipo de fuentes que garantice la validez y confiabilidad de los contenidos al igual de que la provocación de nuevos conocimientos, porque no solo es suficiente consultar, sino que en medida de que seleccione sus tipos de fuentes, podría generar en la profesora ese sentido de ser una especialista de su materia, además que asegure la validez, veracidad y la pertinencia de los contenidos.

Para esto como resultado se obtuvo que un 39.3% de la población encuestada utiliza fuentes especializadas y otro porcentaje igual contestó que hace uso de fuentes generales, restando un 21.4% de profesoras que usan ambos tipos de fuentes en el proceso de enseñanza–aprendizaje, permitiendo en primer plano el desarrollo y manejo especializado de los contenido acorde a la pertinencia del contexto y en segundo plano al profesionalismo de las docentes.

Gráfica N°7

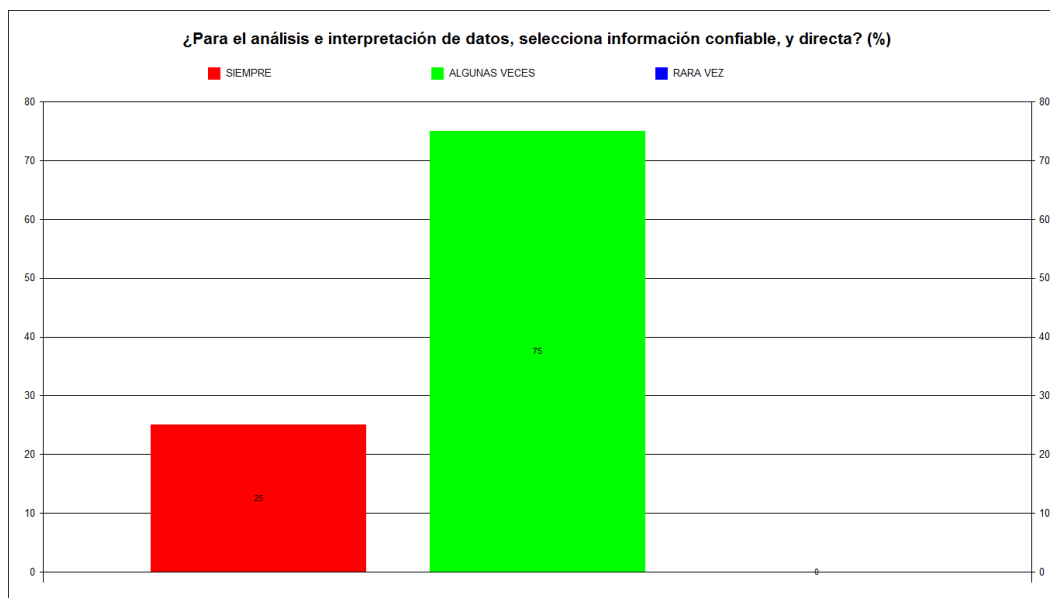


Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	10	35.71
2	ALGUNAS VECES	18	64.29
3	RARA VEZ		0.00
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Referente a este punto, el 64.3%, expresó que en algunas ocasiones sabe redactar una hipótesis, lo que contrasta con el resultado obtenido de la pregunta cuatro de esta encuesta, con respecto a la identificación de variables, donde el 57.1%, siempre identifican estos elementos, sin embargo, a la hora de redactar una hipótesis, el 12.6% se contradice, al afirmar que “algunas veces”, -ya no siempre- sabe plantear una hipótesis, y que a la mayoría de la población docente, le cuesta trabajo clarificar este punto través de la redacción; dejando entre ver que hace falta la implementación de capacitación continua en este tema y sobre todo la adquisición de la práctica, lo que abre otra área de oportunidad, ya que el saber plantearse hipótesis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial, permitiéndole a la profesora identificar o reconocer el qué provoca tal o cual situación en el aula y así buscar posibles soluciones.

Gráfica N°8



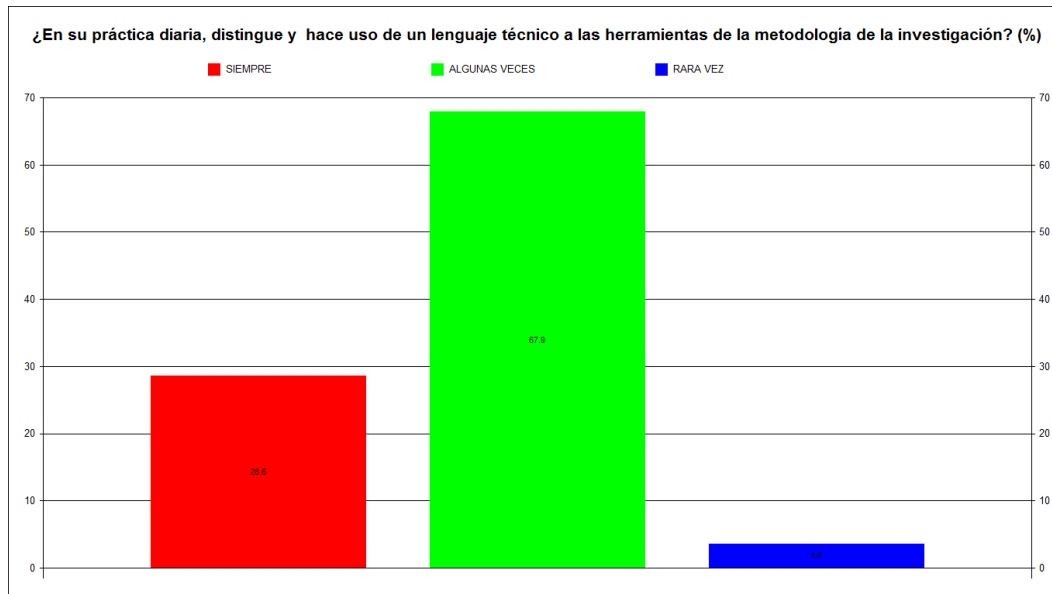
Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	7	25.00
2	ALGUNAS VECES	21	75.00
3	RARA VEZ		0.00
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Esta pregunta relacionada con la cinco y seis de esta encuesta, coinciden y refuerzan los resultados de este apartado, lo que significa que a la hora de utilizar un número y tipos de fuentes y sean especializadas o generales, que den sustento a una veraz y confiable selección de información; como resultado la selección, el análisis y la interpretación de datos será confiable y directa.

Lo anterior refleja que un 75% de maestras, de una forma u otra son conscientes de las implicaciones que representan estar frente a un grupo, tanto en la responsabilidad que se ejerce al manejar los contenidos y solamente el 7% asegura aún más estos dos aspectos: confiable y directa; por el aumento en el número de fuentes a más de cuatro y sobre todo de tipo especializado.

Gráfica N°9

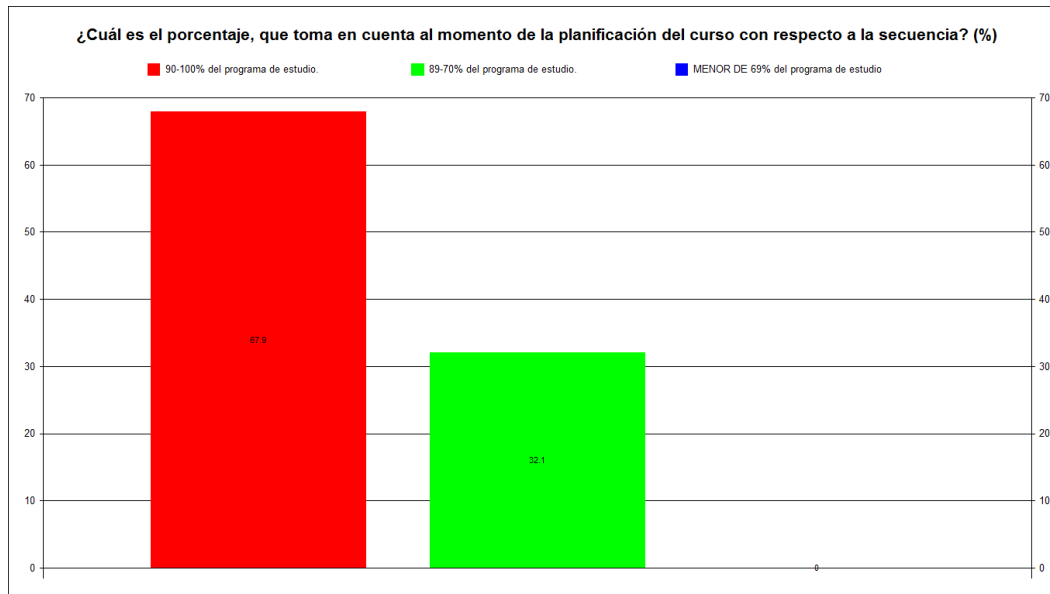


Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	8	28.57
2	ALGUNAS VECES	19	67.86
3	RARA VEZ	1	3.57
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Como ya se dijo anteriormente las profesoras que se suman al proyecto educativo de esta institución, se debe en gran parte al nivel de conocimiento que tienen de su profesión, lo cual les permite la utilización parcial de un lenguaje técnico, propio de la investigación, como se refleja en esta gráfica de un 67.86%, pero más aún, un 28.6%, de las encuestadas hace un adecuado manejo de tecnicismos, debido a que son docentes que pertenecen al área de Ciencias o están o cursaron algún posgrado, diplomado cursos o certificaciones que les ha permitido desarrollar este lenguaje científico.

En contraparte hay un 3.57%, que expresó que rara vez, distingue y hace uso del lenguaje propio de la metodología de la investigación, lo que hace suponer, que por falta de conocimiento en dicha metodología se ve limitada en su expresión.

Gráfica N°10

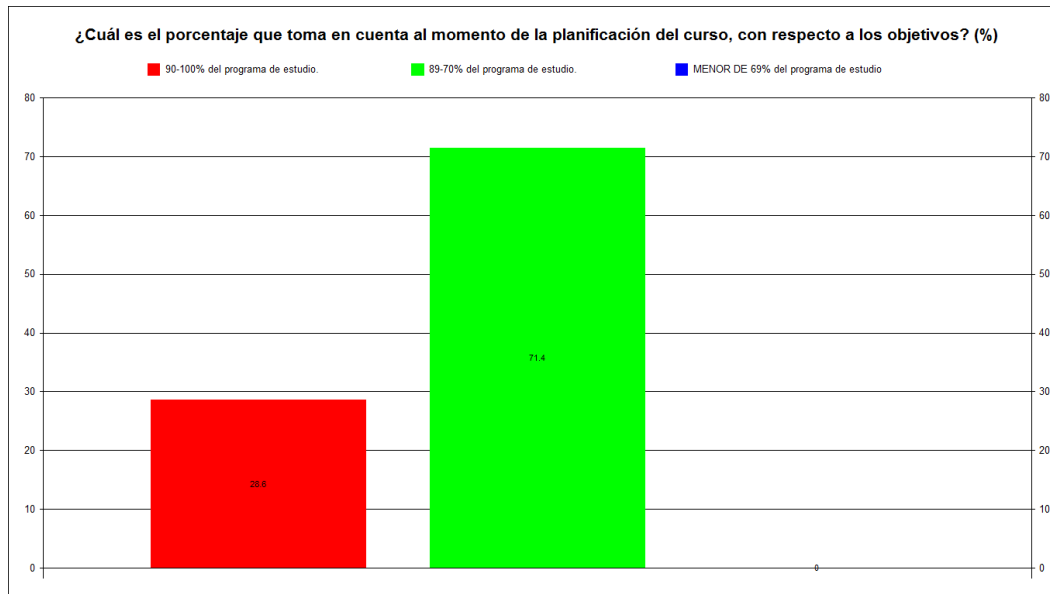
Código	Significado	Frecuencias	%
1	90-100% del programa de estudio.	19	67.86
2	89-70% del programa de estudio.	9	32.14
3	MENOR DE 69% del programa de estudio		0.00
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Al solicitarle que señalaran el porcentaje que toman en cuenta al momento de planificar su curso, con respecto a la secuencia del mismo, un 67.86% afirmó que se basa en un 90 a un 100% en el programa de estudio, mientras que un 32.14% lo hace en tres cuartas partes del programa, sin comprometer el alcance de los objetivos y la pertinencia de los aprendizajes.

Lo anterior puede ser resultado, del permiso que la profesora se da para generar nuevas secuencias didácticas, que le sean significativas a las alumnas o en su defecto por el calendario escolar que contempla asuetos y días por suspensión por el cumplimiento de eventos propios de la institución.

Gráfica N°11

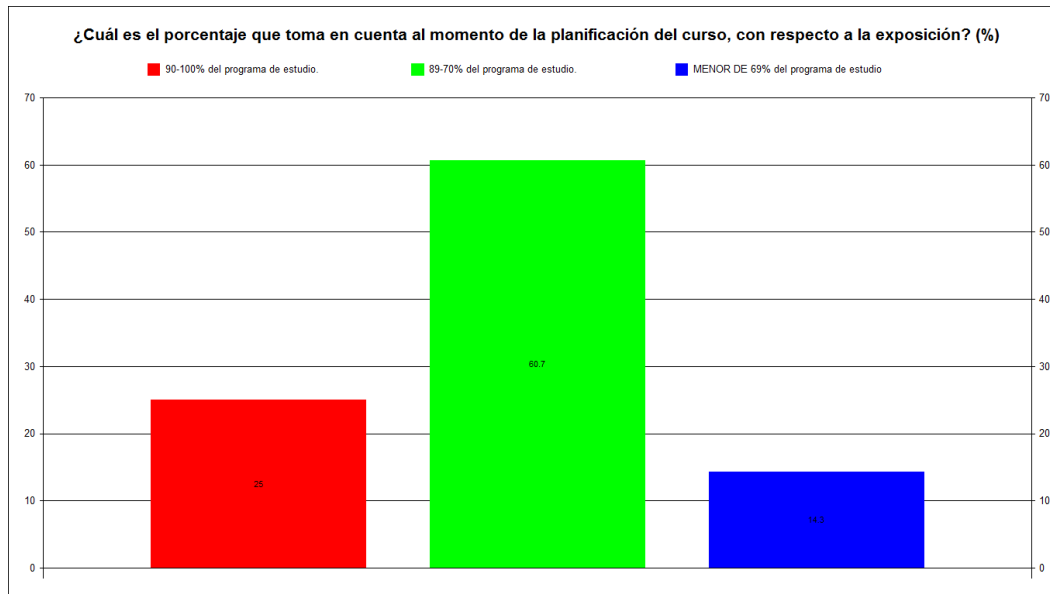


Código	Significado	Frecuencias	%
1	90-100% del programa de estudio.	8	28.57
2	89-70% del programa de estudio.	20	71.43
3	MENOR DE 69% del programa de estudio		0.00
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

En lo que respecta al alcance de los objetivos, el 71.43%, lo hace a la hora de planearlos siguiendo del 89 al 70% del programa, aunque esto representara un riesgo en no alcanzar los aprendizajes esperados, sin embargo, existen mecanismos de control interno semestrales, que permiten evaluar el desempeño de la profesora que registran y avalan el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio del ciclo, pero también, hay un 28.57% de profesoras que desarrollan el alcance de los objetivos, basándose en el total del programa de estudios.

Gráfica N°12

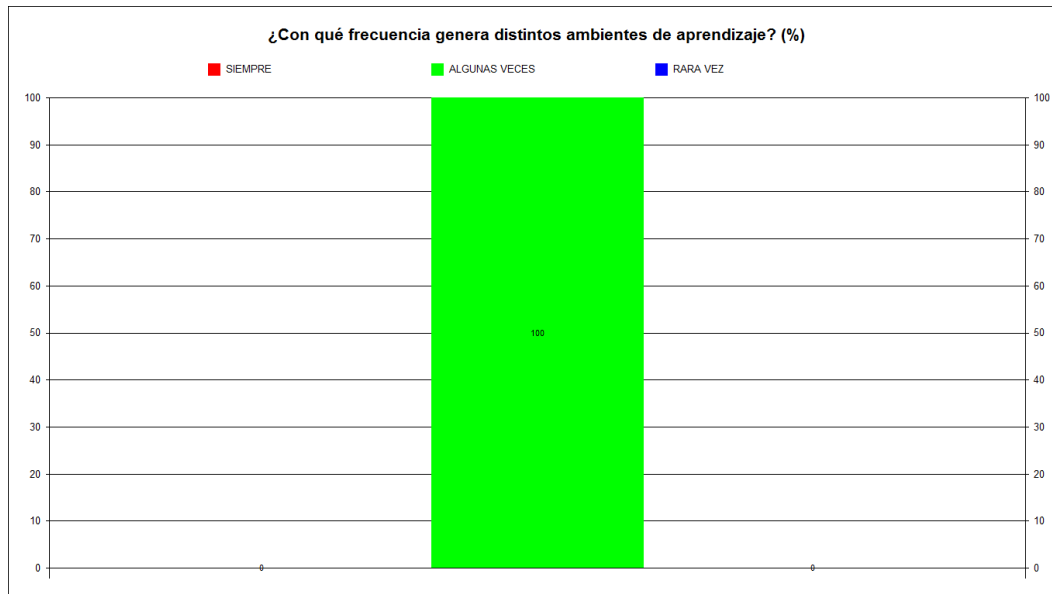


Código	Significado	Frecuencias	%
1	90-100% del programa de estudio.	7	25.00
2	89-70% del programa de estudio.	17	60.71
3	MENOR DE 69% del programa de estudio	4	14.29
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Este apartado se relaciona con la forma de ser más atractivos la exposición de los contenidos, por ello un 25% se basa en su totalidad del programa, mientras que un 60.71% lo hace en tres cuartas partes del mismo, debido a que las profesoras se permiten la generación de nuevas secuencias didácticas para presentar los temas (ver gráfica10), en contraposición a lo anterior, es que 14.29% se basa en menos de un 69% de los contenidos, lo que representa un área de oportunidad.

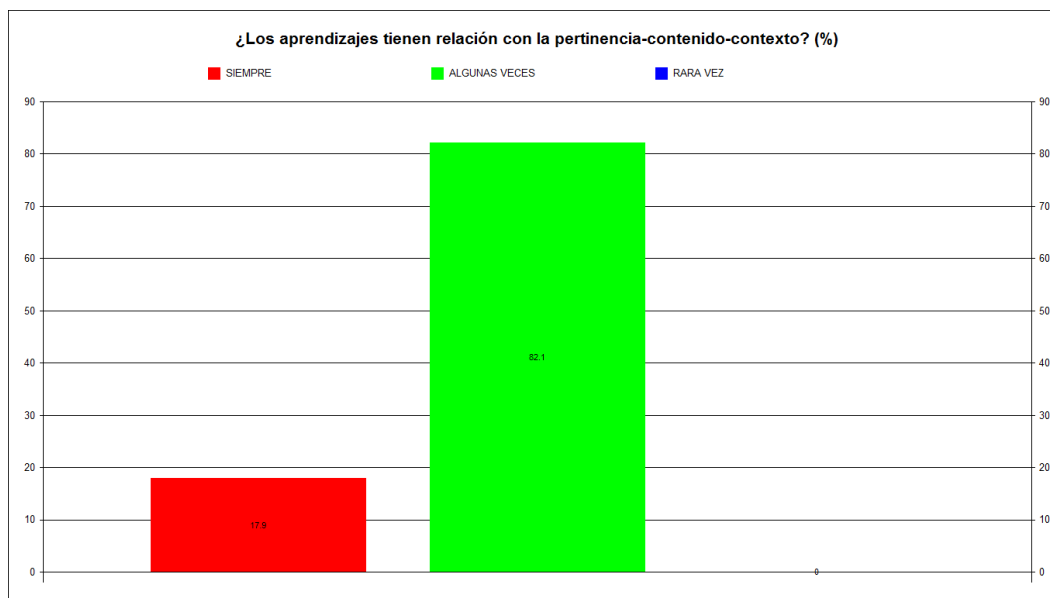
Gráfica N°13



Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE		0.00
2	ALGUNAS VECES	28	100.00
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

En relación a la generación de distintos ambientes de aprendizaje, el resultado fue contundente que 100% de las profesoras, contestaron que “algunas veces” crean estos ambientes, esto no es un problema derivado de la actitud de la no acción, sino de otros factores como la falta de tiempo, la extensión de los contenidos o simplemente falta de conocimiento de metodologías o enfoques didácticos, estrategias, técnicas, etc.

Gráfica N°14

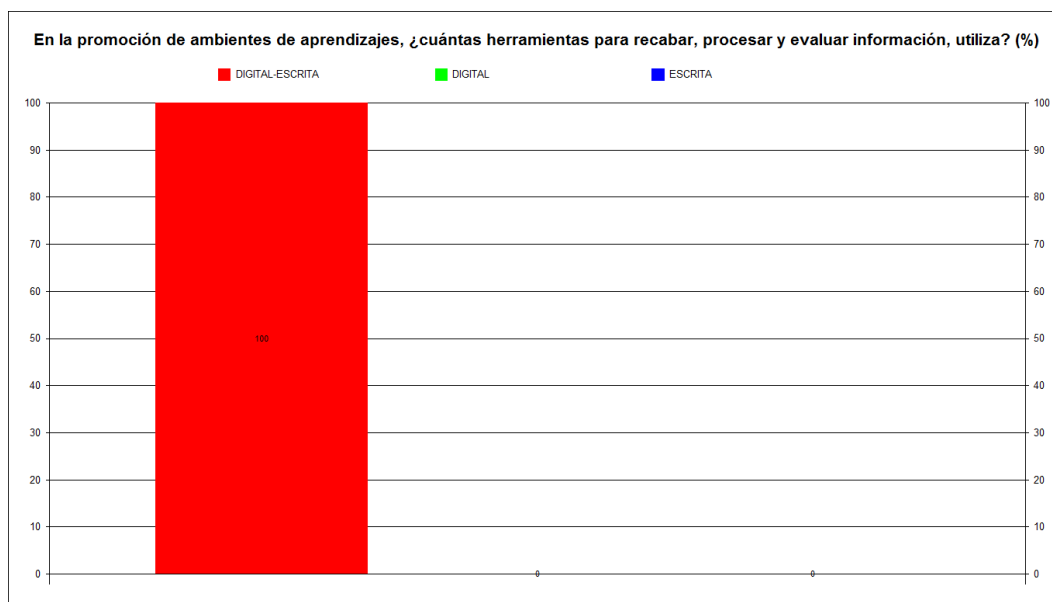
Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	5	17.86
2	ALGUNAS VECES	23	82.14
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

De la población encuestada, un 82.1% manifestó que algunas veces hace las adecuaciones de los contenidos para que estos tengan una pertinencia con el contexto, de acuerdo a los objetivos de los planes y programas de Educación Básica, lo expresado en dicho contenido debe garantizar que sí tengan esa pertinencia, pero la realidad no se está logrando y únicamente con respecto a esta institución un 17.9%, es decir de las 28 profesoras únicamente cinco están asegurando ese sentido de pertinencia.

Por ello representa un área de oportunidad para implementar capacitación en el uso de herramientas de la metodología de la investigación que le ofrezcan al experto, un proceso de reflexión y la autocrítica a su trabajo en el aula, que le ayude hacer una adecuación de los contenidos, que permita la congruencia entre los contenido, la pertinencia y el aprendizaje significativo en la alumna.

Gráfica N°15

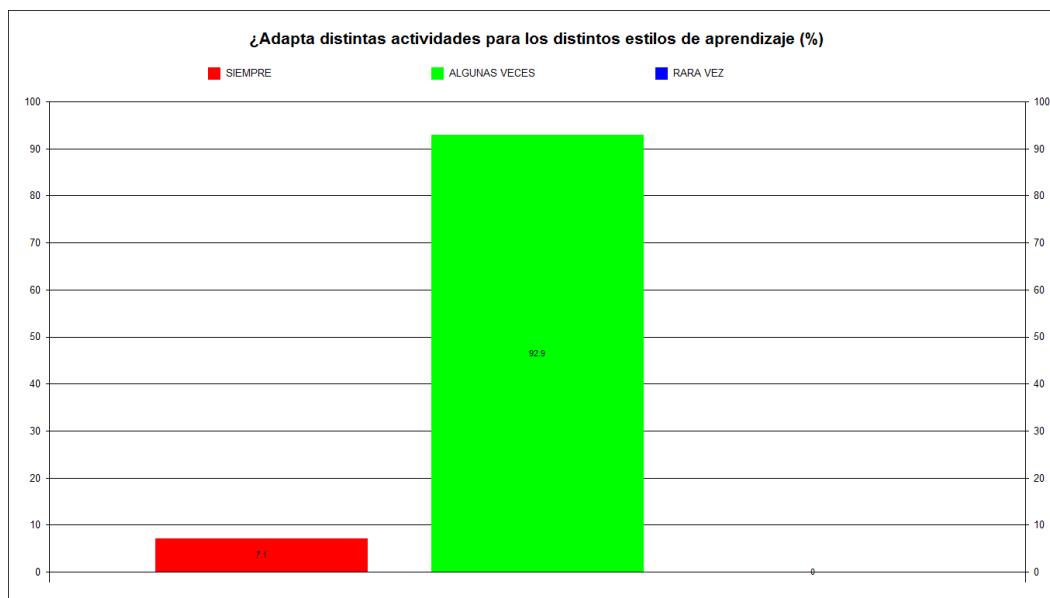


Código	Significado	Frecuencias	%
1	DIGITAL-ESCRITA	28	100.00
2	DIGITAL		0.00
3	ESCRITA		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Aunque se dijo que la generación de ambientes en ocasiones se crean, aún y en esta promoción de ambientes el 100% de las encuestadas asegura que hace uso de herramientas digitales y escritas para la recabación, procesamiento y evaluación de información y en cierta medida provocar situaciones que ayuden a la apropiación del conocimiento y a la generación de nuevos aprendizajes, con la finalidad de alcanzar los objetivos.

Gráfica N°16

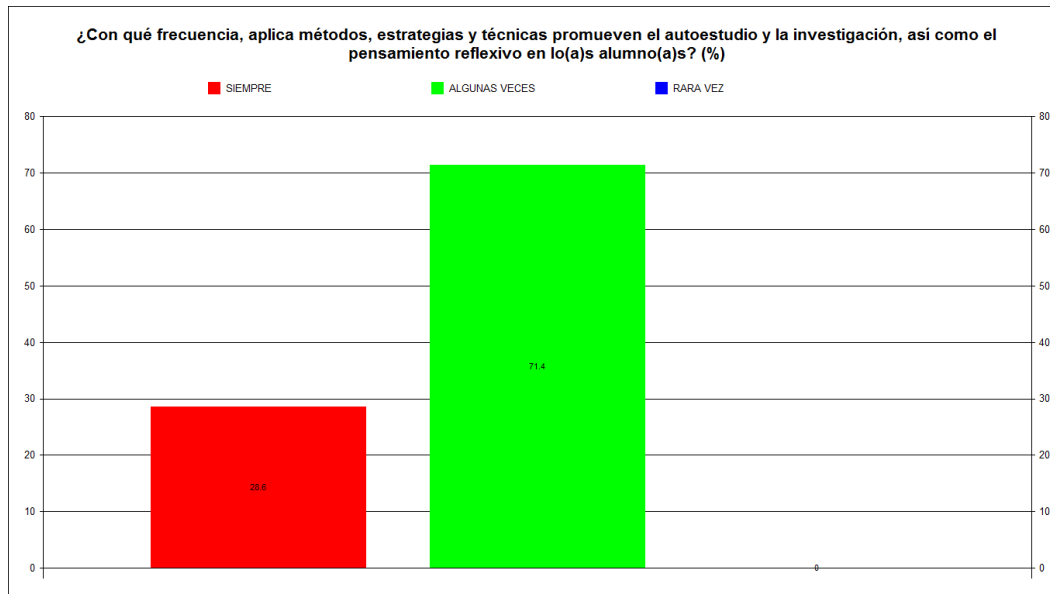


Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	2	7.14
2	ALGUNAS VECES	26	92.86
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

En esta gráfica se puede observar que 92.86% del total de la población, algunas veces las profesoras adaptan actividades para los distintos estilos de aprendizaje, mientras que el resto el 7.14%, si lo hace de forma total, sin embargo, la implementación de estrategias requieren de una autocrítica de su propia quehacer, lo que le implica tiempo, el cual como se dijo anteriormente, algunas de ellas no disponen de tiempo, debido a que laboran en distintas instituciones, aunado a sus compromisos familiares. Otra razón puede ser el conocimiento necesario del enfoque por competencia, lo que las limita en la implementación de secuencias didácticas atractivas para las alumnas.

Gráfica N°17



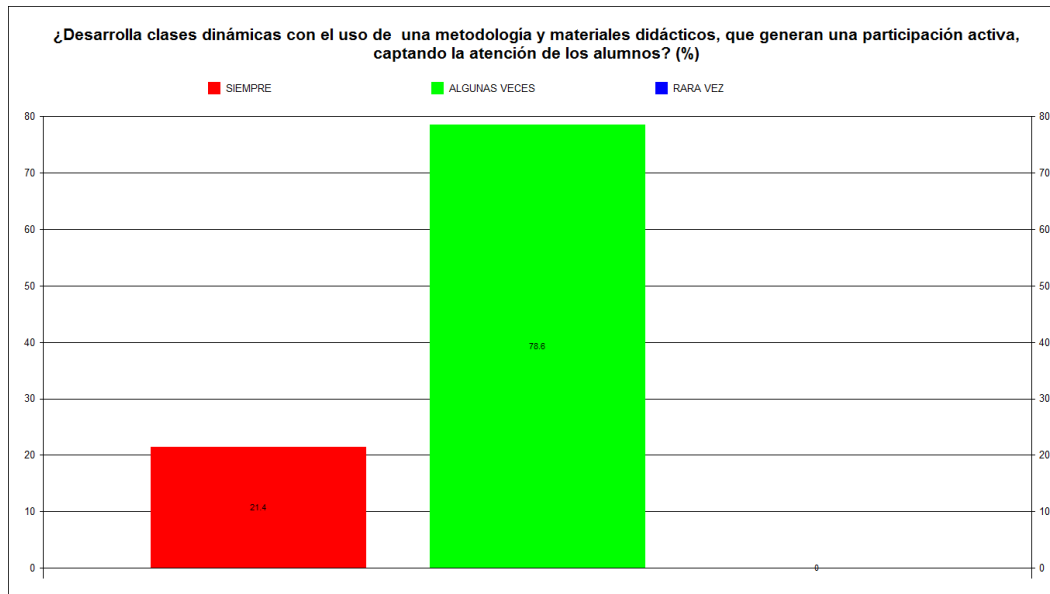
Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	8	28.57
2	ALGUNAS VECES	20	71.43
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Con relación a la frecuencia en la aplicación de una metodología que involucre estrategias y técnicas que promuevan el autoestudio y la investigación, así como un pensamiento reflexivo, el 71.43% lo hace en algunas ocasiones, y el resto representado por el 28.57% manifestó que siempre, lo que resulta alentador prometedor, ya que en la medida que cada una de ellas lo ejecute desde su asignatura, se podrá incidir sobre su desarrollo intelectual de las alumnas.

Por tal motivo, la mayoría del personal lo lleva a cabo en su salón de clases, por lo menos algunas veces aún que pertenezca a Ciencias Sociales o Tecnológicas, mediante la resolución de un caso, en la creación de un proyecto o producto innovador o simplemente en el desarrollo de un tema o tarea, lo que hace que las alumnas estén expuesta al autoestudio y de manera implícita se estimule una actitud investigadora.

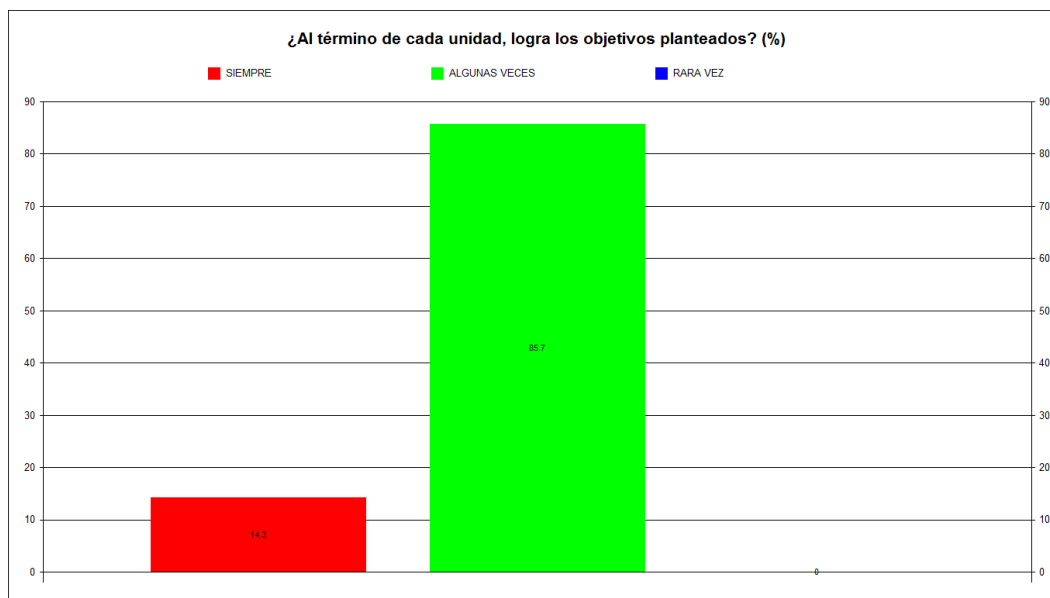
Gráfica N°18



Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	6	21.43
2	ALGUNAS VECES	22	78.57
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

En cuanto al desarrollo de clases dinámicas con el uso de una metodología y materiales didácticos que generen una participación activa, el 78.57% expresó que aplica métodos que están relacionados con el tema y con la generación de la participación activa, esto se debe, al ser una institución de tipo privado y que trabaja en educación diferenciada y personalizada, pone en el centro de importancia a la alumna como elemento esencial del proceso, y a la profesora como una facilitadora de los aprendizajes, dejando de lado, prácticas tradicionales, como la exposición unilateral, el dictado o copiado de temas y enfocándose en la participación activa de las estudiantes, mientras que el 21.43% garantiza esta escuela activa, donde el desarrollo de los temas y conocimientos de los mismo, se construye con base en las participaciones de las propias alumnas, que implícitamente está detonando un proceso reflexivo.

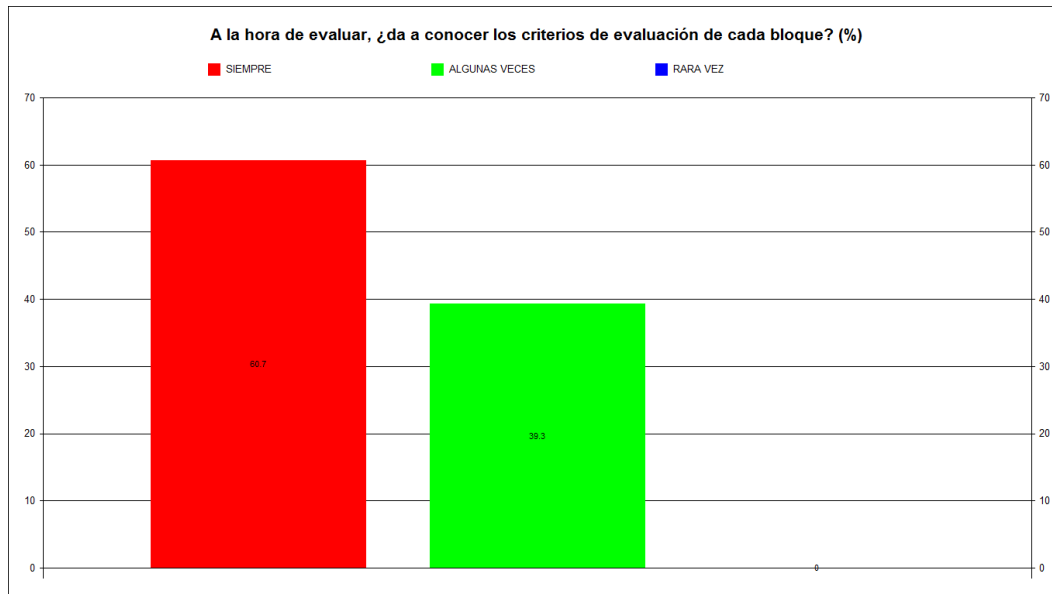
Gráfica N°19

Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	4	14.29
2	ALGUNAS VECES	24	85.71
3	RARA VEZ		0.00
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

En este apartado, resulta que 14.29%, únicamente cuatro profesoras consideran que sí alcanzan los objetivos, mientras que el 85.71%, logran parcialmente los aprendizajes esperados y en vista que este aspecto es primordial en los planes y programas de educación básica se debe conseguir que el 100% de las docentes lleguen a ellos; sin embargo entre los obstáculos que vuelven complejo el proceso, se encuentra el exceso de contenido, la ausencia de una adecuada planeación, implementación de secuencia didácticas en disonancia con la pertinencia, falta de un calendario regular, falta de disposición de las alumnas, ausencia del alumnado y del profesorado, suspensiones propias del sistema educativo y/o actividades internas del colegio, entre otras.

Gráfica N°20

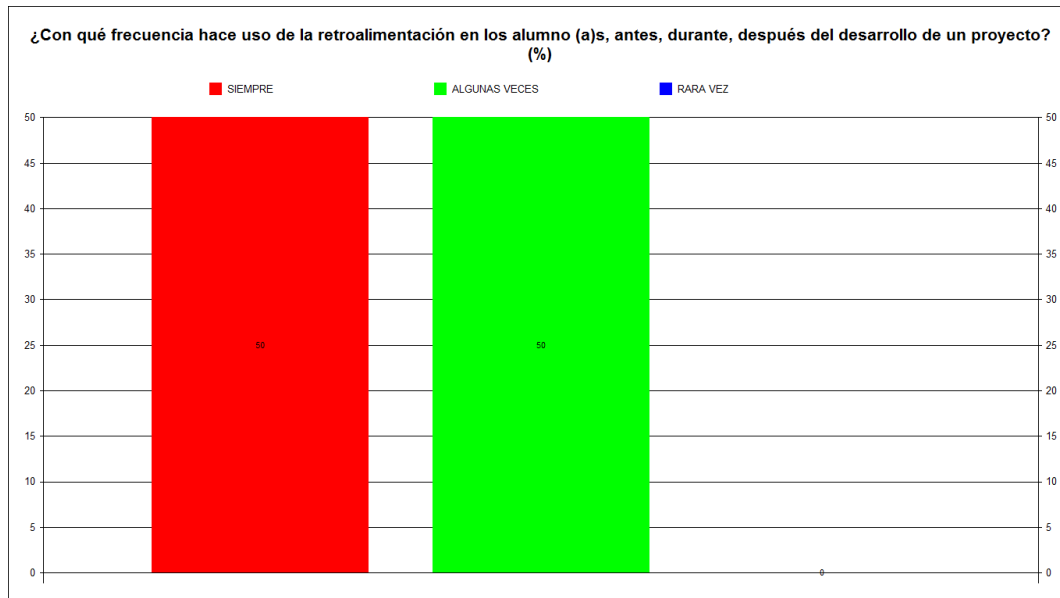


Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	17	60.71
2	ALGUNAS VECES	11	39.29
3	RARA VEZ		0.00
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

La gráfica muestra que el 60.71%. de las profesoras dan a conocer los criterios de evaluación, frente a un 39.29% que lo hace con cierta frecuencia, pero si se compara y relaciona con los resultados de la gráfica siguiente, aún que no den a conocer las docentes los criterios de evaluación de cada bloque, hay un aumento de un 10.3%, que sí llevan a cabo una retroalimentación al inicio, durante y cierre, lo que significa que no es un problema de falta de aplicación sino de omisión.

Gráfica N°21



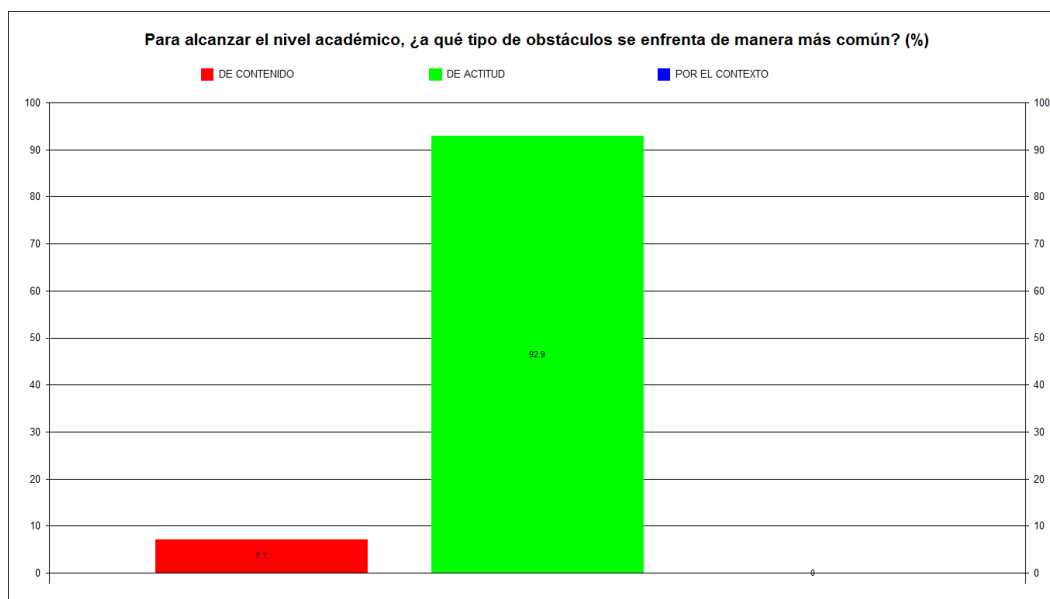
Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	14	50.00
2	ALGUNAS VECES	14	50.00
3	RARA VEZ		0.00
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

No obstante que la evaluación forma parte esencial de esta metodología que se aplica en esta institución, El 50% de profesorado está convencido en llevar a cabo a través de distintos momento de del proceso y diferentes tipos de instrumentos que les permitan hacer una valoración del nivel de desempeño que alcanzó cada una de sus estudiantes.

Opuesta a la anterior afirmación, existe el otro 50% que aplica evaluaciones donde se corre el riesgo de no considerar todos los aspectos que ayuden a ser una validación objetiva y cercana al alcance de aprendizajes esperados. La razón puede ser que no hay un dominio de este enfoque en materia evaluativa, como consecuencia desconoce los distintos instrumentos para hacer evaluaciones: sumativa y formativa.

Gráfica N°22

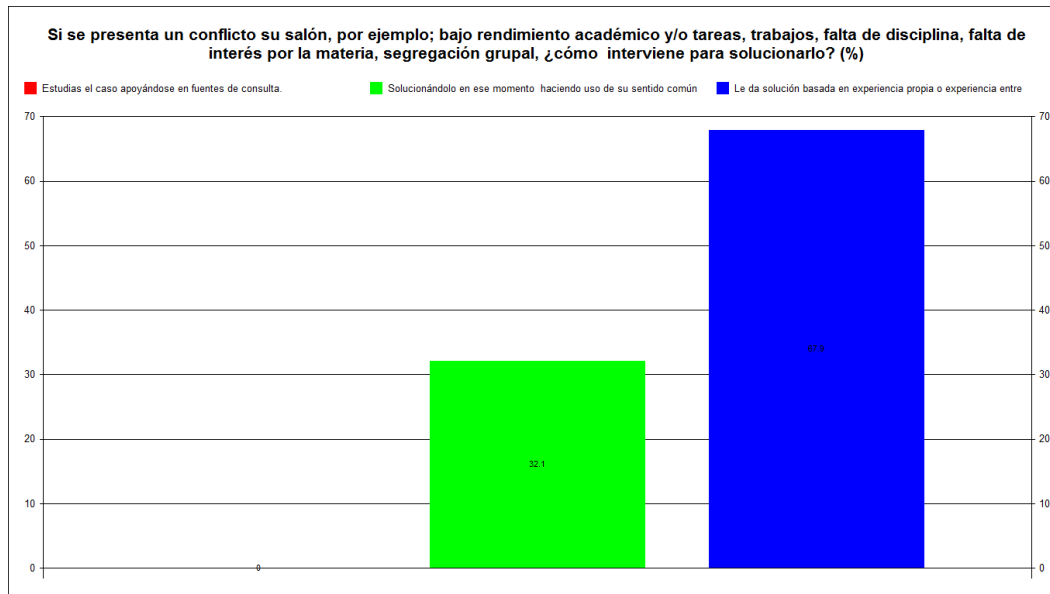


Código	Significado	Frecuencias	%
1	DE CONTENIDO	2	7.14
2	DE ACTITUD	26	92.86
3	POR EL CONTEXTO		0.00
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

La siguiente gráfica representa los obstáculos a los que se enfrenta el alcance del nivel académico, considera el 92.86% cree que el tipo de obstáculo más común y propio de las adolescentes que les impide alcanzar los niveles de desempeño, es la actitud, solamente dos de ella, representado en un 7.14% consideró los contenidos como obstáculo que puede retrasar estos logros.

Gráfica N°23



Código	Significado	Frecuencias	%
1	Estudias el caso apoyándose en fuentes de consulta.		0.00
2	Solucionándolo en ese momento haciendo uso de su sentido común.	9	32.14
3	Le da solución basada en experiencia propia o experiencia entre pares.	19	67.86
	Total frecuencias	28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

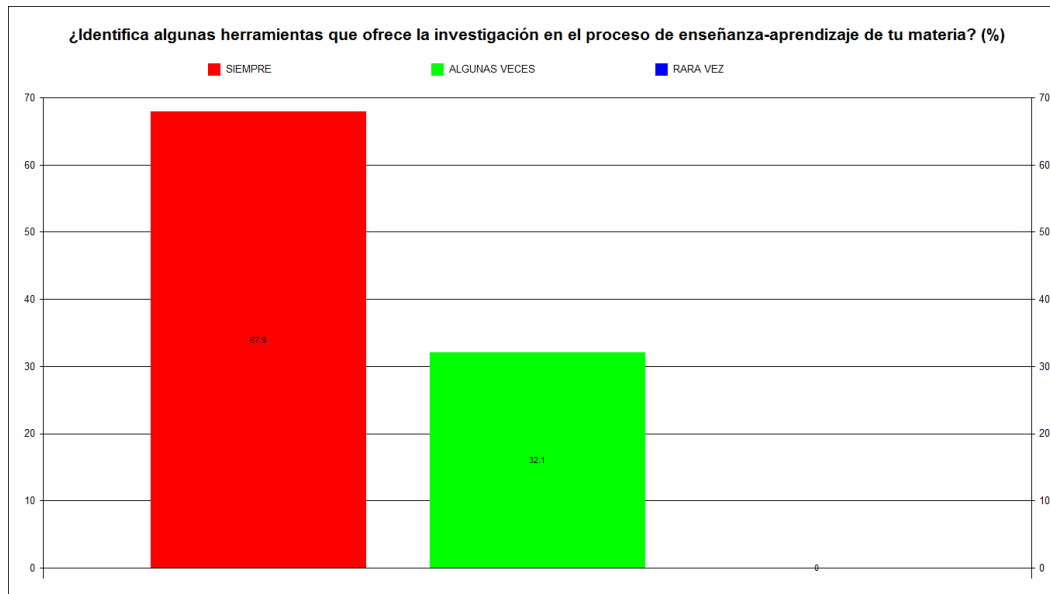
Debido a que las profesoras van desarrollando un perfil pedagógico a lo largo del ciclo escolar, y porque la educación no es un proceso estático, es muy probable que la profesora se enfrente a distintas situaciones que desemboquen en un problemas tan distintos uno del otro, por ello un 67.86.% de las encuestadas, afirmaron que resuelven la situación con base en su experiencia personal o experiencias compartidas por otras docentes, mientras que el 32.14%, genera una solución a través del sentido común, el “deber ser” para ellas, representando un riesgo, ya que pueden llegar a ser soluciones unilaterales, momentáneas y peor aún no acabar con el problema de raíz.

Por consiguiente, en este apartado representa un área de oportunidad valiosísima, ya que por el perfil de docente de esta institución se puede mejorar, contando con un cuerpo docente que genera posibles soluciones, mediante el análisis y la reflexión

previa de todos los factores que intervienen en la problemática, y que la reflexión sea una herramienta que le ayude a descomponer la realidad , para poderla entender , además de ser guiada con textos formativos que den certezas de soluciones profundas; que la lleve a realizar su propio proceso deductivo y que la temporalidad de la solución propuesta no tenga fecha de caducidad, abriendo un abanico de posibilidades de cómo darle solución diversas problemáticas, independientes que se de contenido, actitudinal o de contexto.

Biblioteca UP Bonaterra

Gráfica N°24



Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	19	67.86
2	ALGUNAS VECES	9	32.14
3	RARA VEZ		0.00
Total frecuencias		28	100.00

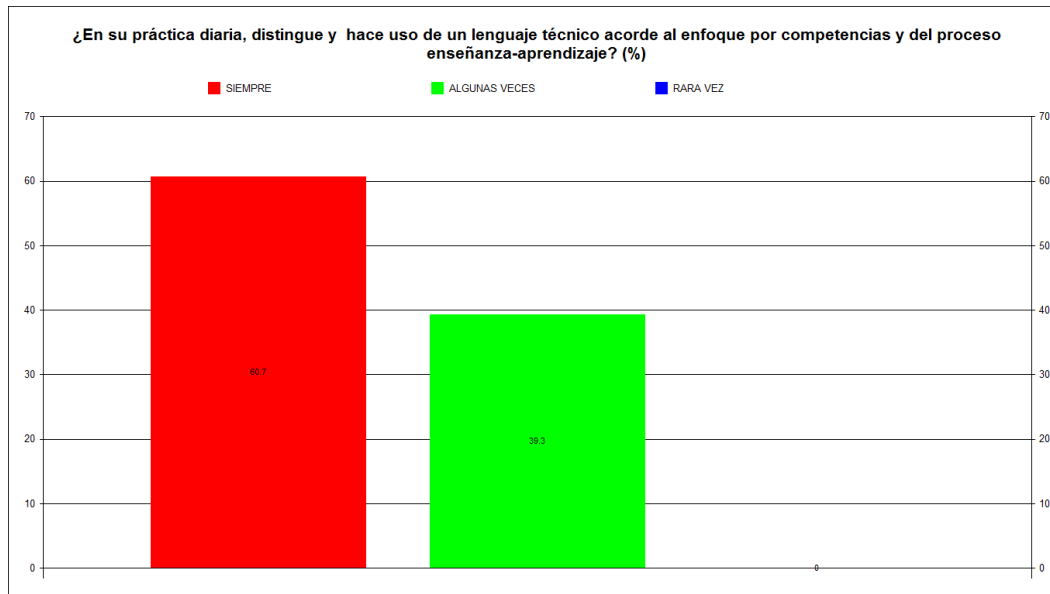
Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

En la pregunta donde se les cuestiona si identifican algunas herramientas de la investigación en el proceso enseñanza-aprendizaje en su materia; un 67.86% contestó que siempre las reconoce, frente a un 32.14% que afirma que algunas veces, lo cual hace pensar que dentro de esa mayoría, existen profesoras que explícitamente las denomina adecuadamente, mientras que otras docentes saben que las aplican pero no logra llamarlas adecuadamente, por ejemplo, las denominan descubrimientos de nuevas ideas, resolución de problemas, búsqueda de explicaciones y aplicación de soluciones, lo que refleja la necesidad de homologar la parte conceptual de la metodología de la investigación, al mismo tiempo de clarificar y reconocer la función que cada una de ellas pueda tener en el proceso educativo.

En conclusión, las respuestas obtenidas no garantizan un dominio conceptual y procesual de los términos y fases de la investigación, de parte de las encuestadas, ya que también puede influir la experiencia acumulada por los años de estar al frente de grupo, la formación profesional o el estudio de un posgrado o curso relacionados con el tema.

Biblioteca UP Bonaterra

Gráfica N°25



Código	Significado	Frecuencias	%
1	SIEMPRE	8	28.57
2	ALGUNAS VECES	19	67.86
3	RARA VEZ	1	3.57
Total frecuencias		28	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Por otra, parte en el manejo de un lenguaje técnico relacionado con el enfoque de competencia, el resultado fue que un poco más de la mayoría, 60.7% considera que siempre maneja la terminología, en referencia a un 39.3% que dice que lo hace algunas veces, esto último se puede deber a distintos factores relacionadas con años en la docencia, experiencia en el enfoque por competencia, la falta de conocimiento ante la pocas oportunidades para capacitarse, aunado a la falta de tiempo de algunas profesora.

Al solicitarles a las encuestadas que determinaran en la Pregunta 26, el orden de importancia de las características que debe poseer un buen docente, con una escala de evaluación, donde 1 es la característica más importante y 10 es la menos importante de una lista previamente determinada por distintos autores e instituciones con influencia en la educación (consultar capítulo II).

De acuerdo a los resultados, las cualidades de un buen docente, quedo jerarquizada de la siguiente manera (ver anexo 8):

1. Planificador-organizado
2. Reflexivo
3. Autocrítico
4. Observador
5. Colaborativo
6. Innovador
7. Capacitación continua
8. Negociador empático
9. Sociable
10. Actitud proactiva

Para efectos de un análisis e interpretación de los datos específicamente, únicamente de las cinco primeras características, debido que se encuentran dos conceptos primordiales para esta investigación y el resto, únicamente se abordarán de manera general.

Uno de los pilares fundamentales que todo docente debe poseer, es el sentido planificador y organizado, como se dijo anteriormente ante un fenómeno cambiante como lo es la educación, esta organización lo ayudará a reconocer los elementos que participan en la problemática, para después mediante la reflexión, -segunda característica-, este proceso interno lo guiará para el análisis de cada uno de las

partes que participan en el hecho, para después de entender lo que está pasando pueda darle solución.

Para las encuestadas como tercera característica, es la autocrítica, como una cualidad esencial en su desempeño, porque en medida que hagan consiente sus actuaciones, mayor será el alcance del logro en sus alumnos.

La observación, como cuarta características, definida como la actividad de adquisición activa de información, necesaria para determinar las variables del objeto de estudio, así como durante todo el proceso servirá para la selección de información.

La quinta cualidad es la colaboración, esto significa, que de poco sirve la generación de conocimiento únicamente en y para sí mismo, el objetivo vincular la metodología de la investigación a su quehacer diario, es el que sepa compartir ese acervo personal y sumarlo a un acervo general, donde ayude a otros profesores a construir nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje y es ahí donde radica la verdadera importancia de la transmisión del conocimiento.

La innovación como herramienta necesaria para el desarrollo de sus clases respondan a los intereses y demanda de aprender de estas generaciones, donde sus atención está por cortos periodos, y su manera de aprender es a través dispositivos electrónicos, que les permiten qué y hasta dónde quieren aprender.

La capacitación continua, el ser un negociador- empático que le permitirá relacionarse de manera más fácil con sus alumnos, al mismo tiempo que sea una experto sociable con la intención de intercambiar inquietudes, experiencias y poseer una actitud proactiva, complementarán de lo que debe ser el perfil ideal del docente de educación secundaria.

3.1.4. Tipo de propuesta de intervención.

Se propone como alternativa de solución, para la problemática planteada, la implementación de un diplomado que estimule la actitud investigadora en los docentes de educación básica, mediante el desarrollo de herramientas y habilidades de la metodología de la investigación con aplicación a su práctica.

Un diplomado consisten una serie de contenidos que lo conforman con la intención de cristalizar y profundizar los conocimientos, permitiéndole a quien lo lleva acabo incorporarse a nuevos campos del saber científico y tecnológico y desarrollar y mejorar las habilidades, capacidades y destrezas del profesionista, investigadores, docentes, técnicos e integrantes de una sociedad, con un rigor académico y metodológico, con una estructura académica.

Su diseño curricular del diplomado, consiste en una estructura modular, siendo cada uno de ellos ,unidades didácticas que abordan un tema o materia de estudio, que por su ordenamiento sistemático, favorecen la lógica y secuencia, lo que provocan la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales o docentes específicas.

Pensando en la misión y filosofía, así como las características del cuerpo docente que labora en la institución, considerando la preocupación por la capacitación constante de su personal tanto en la innovación académica y tecnológica, aunado al objetivo del diplomado, por ello, la propuesta de un diplomado de 185 horas, considerando 40% de hrs. teóricas y 60% de hrs. prácticas, tomando en cuenta tres horas semanales, para estudio personalizado, divididas en cinco módulos con una duración de un mes y medio por módulo.

Debido a que en una primera etapa de implementación será dirigido únicamente a las profesoras de esta institución, por lo tanto la carga crediticia no será necesaria determinarla.

3.1.5. Posibles dificultades en el diseño o aplicación.

Referente a la existencia de algún problema o dificultad en cuanto en la fase de planeación del contenido, fue que se partió de un listado de preguntas abiertas de acuerdo a lo que se quería conocer del tema, lo que hizo que todas las preguntas se reestructurarán a ser preguntas con opción múltiple, pensando en facilitar el vaciado de resultados. En segunda instancia el acomodo de las preguntas dependió de orden de las variables, tomando en cuenta que se inició con un par de preguntas de tipo general del tema.

En cuanto a la estructura, se cumplió desde el principio de la propuesta de encuesta, ya que contenía la mayoría de los elementos solicitados, únicamente se recomendó la impresión de los logotipos de las instituciones participantes, del colegio donde se aplicaría la encuesta y de la universidad donde se está llevando a cabo la investigación.

En lo que respecta a la fase de la aplicación, se volvió un tanto complejo la entrega de cuestionario vía correo electrónico, ya que las profesoras se encontraban en cierre bimestral y próximo a un periodo vacacional, lo que en primer lugar no disponían de tiempo para darle prioridad al cuestionario, aún que se les pidió su participación de manera personal. Por otra, la mayoría de la plantilla son profesoras por horas, lo que no fue posible establecer el contacto de manera directa con todas ella, por falta de coincidir de tiempo libre entre la aplacadora y las profesoras, sin embargo se les hizo llegar las encuestas vía correo.

Se recibieron una mayoría de cuestionarios, sin embargo, se estableció contacto vía telefónica con las profesoras faltantes, donde se les invitó a que lo contestaran lo más pronto posible, ya que se estaba entrando en un periodo vacacional, y el contacto después resultaría más complejo, debido a que algunas de ellas salieron de la ciudad, aún con este contratiempo, se lograron recabar todas las encuestas.

3.2. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

3.2.1. Propuesta de intervención a diseñar.

Diplomado de desarrollo de habilidades de la metodología de la investigación en el docente de educación básica para la mejora de su práctica.

JUSTIFICACIÓN

Partir de la visión que tiene Lanksheart (2000), acerca de la investigación, resulta muy sencillo de aplicar para todo aquél que esté implicado en este proceso de enseñanza –aprendizaje. “La investigación es un proceso de recopilación, organización y análisis de información a fin de proporcionar descripciones, explicaciones y/o interpretaciones sistemáticas de algo que es problemático, estratégico o sencillamente de interés”.

Resulta importante apuntalar la formación de docentes que desarrollen y apliquen herramientas que les permitan tener intervenciones más adecuadas a la realidad particular de cada situación, producto del proceso de reflexión y análisis del seguimiento sistematizado del fenómeno suscitado en el aula.

La razón por la que algunos docentes no logran esta dimensión de autocrítica, que le ayude a entender su práctica, es sencilla; algunos de ellos simplemente desconocen de su capacidad de análisis, debido a que carecen de fundamentos, habilidades, métodos de investigación, que les permitan hacer una descomposición de los fenómenos y búsqueda de soluciones.

El ofrecerle un diplomado que desarrolle las habilidades de la metodología de la investigación, con el afán de consolidar al docente de educación básica, con un perfil crítico-reflexivo e innovador de acciones que enriquezcan su quehacer educativo; y de esta forma aportar a la calidad educativa que tanta falta le hace al SEM.

La formación docentes con un desarrollo profesional que apunte a ser más creativos, conscientes preparados para afrontar y resolver las exigencias de la realidad educativa, no resulta una tarea sencilla, el contexto, social, cultural y económico influyen en esta formación, por ello, el promover el desarrollo de potencialidades metodológicas, es una responsabilidad que el quehacer educativo exige de parte del profesor.

PROPÓSITO GENERAL:

- Estimular una actitud investigadora y un pensamiento crítico reflexivo en el docente de educación secundaria, que mejore su desempeño en el aula, a través del desarrollo de habilidades propias de la metodología de la investigación.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

- Reflexionar acerca de los avances de la investigación educativa y sus aportaciones en el uso de metodologías e instrumentos que facilitan la práctica educativa en el sistema educativo mexicano.
- Adquirir habilidades y destrezas para seleccionar y recopilar información, mediante el uso de bases de datos y acervos impresos generales y especializados, así como de otros recursos, a fin de convertirse en usuarios interpretativos, críticos y selectivos de los datos que ofrece las modalidades de investigación.
- Proporcionar distintas herramientas teórica-metodológicas, que le permitan vincular adecuadamente la docencia con la investigación, con el fin de resolver mediante la metodología de la investigación problemáticas relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo de innovar en su campo y desarrollar en los alumnos habilidades de investigación.

- Proporcionar los aspectos metodológicos que se requieren en la formación crítica-reflexiva, con el fin de proveerlos de herramientas teóricas-metodológicas para que genere y desarrolle propuestas de mejora en su práctica.
- Desarrollar maneras efectivas de divulgación de sus hallazgos logrados en el desarrollo de propuestas o un producto, con el fin de contribuir con la formación intelectual de otros docentes y al mismo tiempo de enriquecer su práctica docente.

Modelo de construcción curricular

El modelo de Hilda Taba de tipo procesual es el más adecuado para desarrollar el diseño curricular del diplomado de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Fundamentación: Sus principios generales e ideas de este modelo se fundamentan en las teorías modernas de currículo, incorporando ideas de Dewey, Piaget, Bruner y Vygotsky, entre otros.
- b) Objetivos: El desarrollo de un diplomado parte de la realidad del alumno, sumado a la demanda de las distintas estructura sociales como lo son la sociedad (cultura) y la escuela tomando en cuenta las necesidades y propósitos de ésta institución, dando lugar al intercambio de los distintos contextos.
- c) Organización de contenidos: debido a que es un modelo procesual, propone la planificación, jerarquización y desarrollo de los contenidos, sea de manera modular, lo que lo hace ser un modelo flexible, que permite la modificación, ajuste o adecuación de los mismos. Tomando en cuenta como fases de la evaluación, al diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección y organización de contenido, selección de experiencias de aprendizaje y la determinación de lo que hay que evaluar y de las formas y medios para hacerlo.

- d) Pertinencia: Por ser un modelo que incluye la selección de experiencias de aprendizaje y la evaluación de las formas y medios para hacerlo, lo que permite una revaloración constante del contenido, hace que quede sujeto a las adecuaciones que demande el contexto, agregándole un sentido innovador y dinámico.
- e) Funcionalidad: ofrece un modo de proponer objetivos educativos, y un método para diagnosticar necesidades que posibilitar el traslado de los objetivos (modelos de aprendizaje apropiados), además de que permite la selección y organización de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje, además la retroalimentación como elemento esencial de la evaluación curricular.

La aplicación de este diseño curricular para el Diplomado del desarrollo de habilidades de la metodología de la investigación para docentes de educación básica, es el más pertinente, puesto que el aprendizaje se centra en las necesidades propias las alumnas del esta institución educativa, mientras que toda la fundamentación se sustentará, por un lado, acorde al nuevo perfil de docente-crítico –reflexivo de su propia práctica educativa que demanda el colegio (escuela) y por otra parte, el determinado por El Estado, descrito en la Ley General del Servicio Profesional Docente, un profesional comprometido con la calidad educativa (sociedad).

En lo que se refiere al planteamiento de los objetivos, estarán en dependencia con las necesidades de las profesoras, facilitador y sociedad en general (objetivos), reflejados en la una serie de secuencias didácticas (experiencias) acorde a los a al plan y programa del diplomado (contenido), organizados de manera modular, dentro de un ambiente que permita la evaluación continua (retroalimentación) que permita hacer los ajustes necesarios para el cumplimiento de los propósitos del diplomado.

“El currículo es, después todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura... Un currículo es un plan para el aprendizaje”.
(Taba, 1951)

Esquema del modelo de Taba, Hilda (1951)

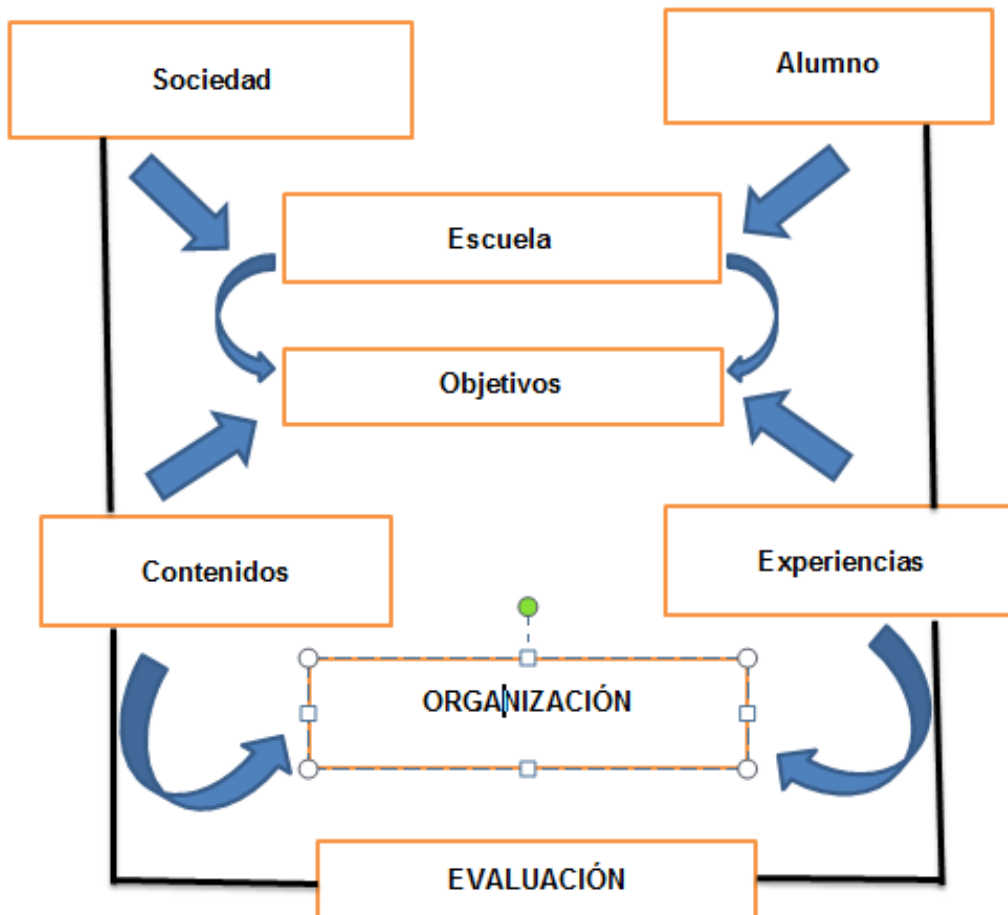


Fig. 1 Modelo curricular de Taba

PERFIL DE INGRESO

- Ser docente de educación básica.
- Contar con experiencia en la labor educativa.
- Interés por la investigación y el auto estudio
- Manejo básico de software, navegación o uso de plataformas.
- Compromiso y participación durante el curso y en foros virtuales.

PERFIL DE EGRESO

- Reconoce la investigación como una herramienta eficaz para el desarrollo integral de su práctica docente y proyección personal.
- Considera a la investigación como actividad que desarrolla un sentido crítico-reflexivo en el docente.
- Reconoce la importancia de vincular la docencia con la investigación para la mejora del proceso educativo.
- Identifica en la investigación como método de innovación y generación de estrategias, metodología y herramientas que intervengan en mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, o de su quehacer diario.
- Desarrolla habilidades que le permiten analizar y dar solución a las problemáticas dadas en el aula, así como en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Posee habilidades que le permiten identificar diversas fuentes y tipos de documentos; así como seleccionar, analizar e interpretar correctamente la información.
- Recaba información suficiente que le permita tener una perspectiva integral de la situación.
- Analiza e Interpreta datos, con forme al tipo de estudio que realiza.
- Diseña y valida instrumentos de evaluación.
- Participa en la construcción de una educación de calidad.

- Promueva el trabajo en equipo en actividades de investigación tanto con otros docentes como con sus alumnas y alumnos favoreciendo el desarrollo de habilidades investigativas.
- Obtenga elementos para conformar un cuerpo académico y realizar proyectos multidisciplinarios donde se utilice herramientas de la metodología investigativa que vayan acordes a los requerimientos de los planes y programas pero también al sentido de pertenencia y necesidades de cada alumno(a).

3.2.2. Propuesta de intervención diseñada.

Plan de estudio y contenidos genéricos.

MODULO I: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA DOCENTE	
UNIDAD	TEMA
1. La investigación educativa y su vinculación con la práctica docente.	1.1. Panorama general y actual de la investigación educativa en México y frente a otros contextos en referencia a normativa internacional. 1.2. Marco legislativo que promueven y regulan la investigación educativa en el SEM. 1.3. Principales aportaciones de la investigación educativa en el proceso enseñanza aprendizaje. 1.4. Elementos básicos para la construcción de proyectos de investigación en educación
MÓDULO II: MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN, TÉCNICAS PARA LA RECOPIACIÓN DE DATOS E INFORMES DE INVESTIGACIÓN.	
UNIDAD	TEMA
2. Modalidades de investigación, técnicas para la recopilación de datos e informes de investigación	2.1. Tipos de Investigación: 2.2. Técnicas para recopilación de datos. 2.3. Lectura y evaluación de investigación..

MODULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	
UNIDAD	TEMA
3. Metodología de la investigación.	3.1. Paradigmas que orientan la investigación. 3.2. Diseño metodológico. a) Planteamiento del problema b) Elaboración de un marco teórico c) Tipo de investigación d) Formulación de hipótesis e) Análisis de datos de elaboración del reporte de investigación.
MÓDULO IV: DISEÑO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN.	
UNIDAD	TEMA
4. Diseño de proyectos de investigación en la educación.	4.1. Normas para la elaboración de proyectos. 4.2 Elaboración del marco teórico. 4.3 Diseño metodológico. 4.4 Cronograma. 4.5 Estructura de los proyectos de investigación.
MÓDULO V: DIVULGACIÓN DE UN PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.	
UNIDAD	TEMA
5. Divulgación de productos de investigación educativa.	5.1. Tipos de productos 5.2. Creación de Mapas Conceptuales 5.3. Elaboración de Reportes de Divulgación. 5.4. Generación de medios impresos: cartel y folleto. 5.5. Desarrollo de Artículos de Investigación 5.6. Producción de presentaciones efectivas

Áreas o líneas de formación.

La estructura didáctica del diplomado, está diseñada para que los docentes de educación básica en funciones, desarrollen su sentido crítico-reflexivo derivada de la investigación, con la intención de adquirir habilidades tanto teóricas como prácticas para realizar elaborar propuestas de intervención y toma de decisiones para problemáticas situadas y particulares que tengan impacto directo en su quehacer educativo.

Durante el diplomado, los docentes de educación básica deberán diseñar, desarrollar, estudiar y resolver un caso relacionado con alguna problemática actual con la intención de cubrir las horas prácticas de este diplomado, al mismo tiempo de integrar todo lo visto en cada módulo.

El diplomado está organizado de forma modular, que abordan distintos trayectos formativos como lo son filosófico, social, pedagógico, legal, didáctico, etc. El primer módulo: “La investigación educativa y su vinculación con la práctica docente”, tiene como propósito que los docentes valorarán la necesidad de fundamentar su práctica educativa con base en la evidencia proveniente de la investigación, ya sea la reportada en textos especializados o la generada en por su propia experiencia producto de la reflexión personal.

En el segundo módulo, pretende que el profesionista, adquiera habilidades y destrezas para seleccionar y analizar investigación educativa mediante el uso de bases de datos y acervos impresos generales y especializados, así como de otros recursos, a fin de convertirse en usuarios críticos, selectivos e interpretador de los datos, aunado con el siguiente módulo, que le ofrecerle herramientas para llevar acabo el análisis de casos particulares de su práctica docente, partiendo de la metodología de la investigación.

En el cuarto módulo que consiste en el desarrollo de un proyecto de investigación en la educación, se pretende estimular en el participante, la habilidad y el interés para dar

solución a los problemas de su entorno por medio de la actividad de investigación en su especialidad, facilitándole herramientas didácticas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye un camino atractivo para que los participantes se interesen por la investigación científica.

Por último, es importante todo trabajo de investigación, requiere ser comunicado a la sociedad, por ello, el docente debe conocer maneras efectivas de compartir o transmitir sus hallazgos, a fin de dar solución a una problemática determinada, al mismo tiempo de contribuir con la formación intelectual de otros docentes.

Carga horaria y crediticia.

Con respecto a la carga horaria, de todo el diplomado será en proporción a 40% de horas teóricas y 60% de horas prácticas, donde cada uno de los cinco módulos tendrá entre 15 como mínimo hasta un máximo de 50 horas, dando un total de 185 horas. Se contemplan como mínimo de tres horas prácticas a la semana para trabajo de investigación de forma individual.

Debido a que en una primera etapa de implementación será dirigido únicamente a las profesoras de esta institución, por lo tanto la carga crediticia no será necesaria determinarla.

Mapa curricular.

MAPA CURRICULAR			
TRAYECTO FORMATIVO	MÓDULO	No. de HORAS	
		T	P
SOCIAL- PEDAGÓGICO- LEGAL	1. La investigación educativa y su vinculación con la práctica docente.	15	20
PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO	2. Modalidades de investigación, técnicas para la recopilación de datos e informes de investigación	15	20
DIDÁCTICO	3. Metodología de la investigación.	15	20
PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO	4. Diseño de proyectos de investigación en la educación.	20	25
PEDAGÓGICO- DIDÁCTICO	5. Divulgación de un producto de investigación educativa.	15	20
	SUBTOTAL	80	105
TOTAL: 185 HRS			

Descripción detallada del contenido.

MÓDULO I: La investigación educativa y su vinculación con la práctica docente			
Propósito específico:	Reflexionar acerca de los avances de la investigación educativa y sus aportaciones en el uso de metodologías e instrumentos que facilitan la práctica educativa en el sistema educativo mexicano.		
Unidad	1. La investigación educativa y su vinculación con la práctica docente.		
TEMAS	INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS
1. Panorama general y contemporáneo de la investigación educativa en México y en otros contextos en referencia a otros países. 2. Marco legislativo que promueven y regulan la 3. investigación educativa en el SEM. 4. Principales aportaciones de la investigación educativa en	INICIO: Los temas serán introducidos brevemente por el facilitador promoverá la participación, sobre los cuales los alumnos recuperarán, leerán y analizarán información. DESARROLLO: El facilitador aplicará distintas técnicas, como la exposición, mesa redonda, panel y diálogos de discusión para luego realizar ejercicios prácticos de aprendizaje, que serán integrados a un portafolio de evidencias de aprendizaje.	15 hrs.	20 hrs.

el proceso enseñanza aprendizaje 5. Elementos básicos para la construcción de proyectos de investigación en educación.	CIERRE: Los alumnos realizarán de forma individual una reflexión sobre el temas visto, mediante la participación.		
Metodología de Trabajo	Los temas serán introducidos brevemente por el facilitador, sobre los cuales los alumnos recuperarán, leerán y analizarán información, para luego realizar ejercicios prácticos de aprendizaje, que será integrado a un portafolio de evidencias de aprendizaje. El enfoque será de tipo constructivista.		
Evaluación y Acreditación	Asistencia.....10% Participación activa..... 10% Tareas 15% Presentaciones.....25% Trabajo final..... 30% Examen..... 10% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.		
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de legislaciones, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.		

Fuentes de consulta	La importancia de la investigación científica, recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DvMZMRk5faE La investigación de los maestros, recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129032008.pdf McMillan, J. Shumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson. pp 1-8 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013 La Educación Superior en el siglo XXI, una propuesta de la ANUIES. (PDF) Ley General de Educación (2014) (PDF) Ley General de Servicio Nacional Docente.(2014) (PDF) Gimeno, S., Gómez, A.I.(1992). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. pp 118-134 Babbie, E. Cómo diseñar un proyecto escrito (2000). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/93198674/Babbie-1#scribd Babbie, E (2000). 4 Diseño de la investigación. Fundamentos de la investigación social. México: International Thomson
----------------------------	--

MÓDULO II: Modalidades de investigación, técnicas para la recopilación de datos e informes de investigación.			
Propósito específico:	Adquirir habilidades y destrezas para seleccionar y recopilar información, mediante el uso de bases de datos y acervos impresos generales y especializados, así como de otros recursos, a fin de convertirse en usuarios críticos, selectivos e interpretador de los datos que ofrece las modalidades de investigación.		
Unidad	2. Modalidades de investigación, técnicas para la recopilación de datos e informes de investigación.		
TEMAS	INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS
2. Modalidades de investigación, técnicas para la recopilación de datos e informes de investigación. 2.1. Tipos de Investigación: Cuantitativa y cualitativa, Investigación experimental, no experimental, interactivo y no interactivo. 2.2. Técnicas para recopilación de	INICIO: Los temas serán introducidos brevemente por el facilitador promoverá la participación, sobre los cuales los alumnos recuperarán, leerán y analizarán información. DESARROLLO: El facilitador aplicará distintas técnicas, como la exposición, mesa redonda, panel y diálogos de discusión para luego realizar ejercicios prácticos de aprendizaje, que serán integrados a un portafolio de evidencias de aprendizaje.	15 hrs.	20 hrs.

datos: Cuantitativa y cualitativas 2.3. Lectura y evaluación de investigación: cuantitativa y cualitativa.	CIERRE: Los alumnos realizarán de forma individual una reflexión sobre el temas visto, mediante la participación.		
Metodología de Trabajo	Trabajo en equipo en el desarrollo de estudio de caso. Enfoque de tipo constructivista.		
Evaluación y Acreditación	Asistencia.....10% Participación activa..... 10% Tareas y ejercicios..... 30% Presentación de caso práctico.....40% Reporte final 20% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.		
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.		

Fuentes de consulta	Babbie, E (2000). 4 Diseño de la investigación. Fundamentos de la investigación social. México: International Thomson Gimeno, S., Gómez, A.I.(1992).Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. pp 118-134 Hernandez.S. R. Fdz.C.Carlos (1998) Metodología de la Investigación. México:Mc Graw Hill. pp. 501 McMillan, J. Shumacher, S. (2005).Investigación educativa. Madrid: Pearson. pp 1-8 McMilan H.J. Shumacher S. (2005) Investigación educativa. Madrid: Perason Addison Wesley. Pp 37-127 Sandín E. M.P. (2003) Investigación Cualitativa en Educación.Madrid: Mc Graw Hill pp.119-200
----------------------------	--

MÓDULO III: Metodología de la investigación.				
Propósito específico:	Proporcionar distintas herramientas teórica-metodológicas, que le permitan vincular adecuadamente la docencia con la investigación, con el fin de resolver mediante la metodología de la investigación problemáticas relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo de innovar en su campo y desarrollar en los alumnos habilidades de investigación.			
Unidad	3. Metodología de la investigación.			
TEMAS		INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS
3. Metodología de la investigación. 3.1. Paradigmas que orientan la investigación. 3.2. Diseño metodológico. a) Planteamiento del problema b) Elaboración de un marco teórico c) Tipo de investigación d) Formulación de hipótesis 3.3. Análisis de datos de elaboración del reporte de investigación.		INICIO: Los temas serán introducidos brevemente por el facilitador promoverá la participación, sobre los cuales los alumnos recuperarán, leerán y analizarán información. DESARROLLO: El facilitador aplicará distintas técnicas, como la exposición, mesa redonda, panel y diálogos de discusión para luego realizar ejercicios prácticos de aprendizaje, que serán integrados a un portafolio de evidencias	15 hrs.	20 hrs.

	de aprendizaje. CIERRE: Los alumnos realizarán de forma individual una reflexión sobre el temas visto, mediante la participación.		
Metodología de Trabajo	Uso de la estrategia didáctica del método de proyectos y trabajo en equipo. Enfoque por competencias.		
Evaluación y Acreditación	Participación activa..... 10% Fichero..... 30% Proyecto.... 60% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.		
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.		
Fuentes de consulta	Hernández. R. et al (1998) Metodología de la Investigación. México:Mc Graw Hill. pp. 501 McMillan, J. Shumacher, S. (2005).Investigación educativa. Madrid: Pearson. pp 39-83 Sandín E. M.P. (2003) Investigación Cualitativa en Educación.Madrid: Mc Graw Hill pp.119-200		

MÓDULO IV: Diseño de proyectos de investigación en la educación..				
Propósito específico:	Proporcionar los aspectos metodológicos que se requieren en la formación de investigadores educativos con el fin de proveerlos de herramientas teóricas-metodológicas para que genere y desarrolle proyectos de investigación en los diversos campos de la educación.			
Unidad	4. Diseño de proyectos de investigación en la educación.			
TEMAS		INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS
4.Diseño de proyectos de investigación en la educación. 4.1. Normas para la elaboración de proyectos. 4.2. Elaboración del marco teórico. 4.3. Diseño metodológico. 4.4. Cronograma. 4.5. Estructura de los proyectos de investigación.		INICIO: Los temas serán introducidos brevemente por el facilitador promoverá la participación, sobre los cuales los alumnos recuperarán, leerán y analizarán información. DESARROLLO: El facilitador aplicará distintas técnicas, como la exposición, mesa redonda, panel y diálogos de discusión para luego realizar ejercicios prácticos de aprendizaje, que serán integrados a un portafolio de evidencias de aprendizaje.	20 hrs.	25 hrs.

	CIERRE: Los alumnos realizarán de forma individual una reflexión sobre el temas visto, mediante la participación.		
Metodología de Trabajo	Estrategia metodológica del trabajo por proyectos Enfoque por competencias.		
Evaluación y Acreditación	Participación activa..... 10% Fichero..... 30% Proyecto.... 60% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.		
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula..		
Fuentes de consulta	Babbie, E. Cómo diseñar un proyecto escrito (2000). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/93198674/Babbie-1#scribd Carcedo, Elisa F. 1998. Lenguaje científico técnico y elaboración de tesis de posgrado. Lupus Magíster. Puebla. Domínguez G.S. et al. Elementos básicos para elaborar una tesis (pregrado y posgrado). CUCSH/U. de Guadalajara. Guadalajara. Hernández S.R. et al. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.. Martínez , A. Almeida B. y E. (2006). Cómo organizar un trabajo de investigación. UIA- Puebla y Universidad Madero. Puebla:		

	Petrak Romero, Günther y Rodrigo Pardo Fernández. 2005. Redacción. Un enfoque funcional. UIA-Puebla/Esfinge. Vizcaíno S.C.(2002). Las revistas de investigación y cómo publicar en ellas. México: Altexptp.
--	---

Biblioteca UP Bonaterra

MÓDULO V: Divulgación de un proyecto o producto de investigación educativa.				
Propósito específico:	Desarrollar maneras efectivas de divulgación de sus hallazgos logrados en el desarrollo de un proyecto o producto de investigación educativa, con el fin de contribuir con la formación intelectual de otros docentes y al mismo tiempo de enriquecer su práctica docente.			
Unidad	5. Divulgación de un proyecto o producto de investigación educativa.			
TEMAS		INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS
5.Divulgación de un proyecto o producto de investigación educativa 5.1. Tipos de productos. 5.2. Creación de Mapas Conceptuales. 5.3. Elaboración de Reportes de Divulgación. 5.4. Generación de medios impresos: cartel y folleto. 5.5. Desarrollo de Artículos de Investigación. 5.6. Producción de presentaciones efectivas.		INICIO: Los temas serán introducidos brevemente por el facilitador promoverá la participación, sobre los cuales los alumnos recuperarán, leerán y analizarán información. DESARROLLO: El facilitador aplicará distintas técnicas, como la exposición, mesa redonda, panel y diálogos de discusión para luego realizar ejercicios prácticos de aprendizaje, que serán integrados a un portafolio de evidencias de aprendizaje.	15 hrs.	20 hrs.

		CIERRE: Los alumnos realizarán de forma individual una reflexión sobre el temas visto, mediante la participación.		
Metodología de Trabajo	El docente hará uso de la estrategia expositiva, al igual que promueva un ambiente de participación activa que sirva para aclarar dudas , con el fin de enriquecer los conocimientos que le permitan elegir la forma de divulgación más eficaz para su producto creado en este módulo. Enfoque por competencias.			
Evaluación y Acreditación	Participación activa..... 10% Proyecto..... 70% Presentación oral del producto..... 20% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.			
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula..			

Fuentes de consulta	Babbie, E. Cómo diseñar un proyecto escrito (2000). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/93198674/Babbie-1#scribd Best. J.W. Como investigar en educación /1974) Madrid: ediciones Morata. 17-51 Gimeno, S., Gómez, A.I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. pp 118-134 Hernandez. S. R. Fdz. C. Carlos (1998) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. pp. 430-438 McMilan H.J. Shumacher S. (2005) Investigación educativa. Madrid: Pearson Addison Wesley. pp 267-399
----------------------------	---

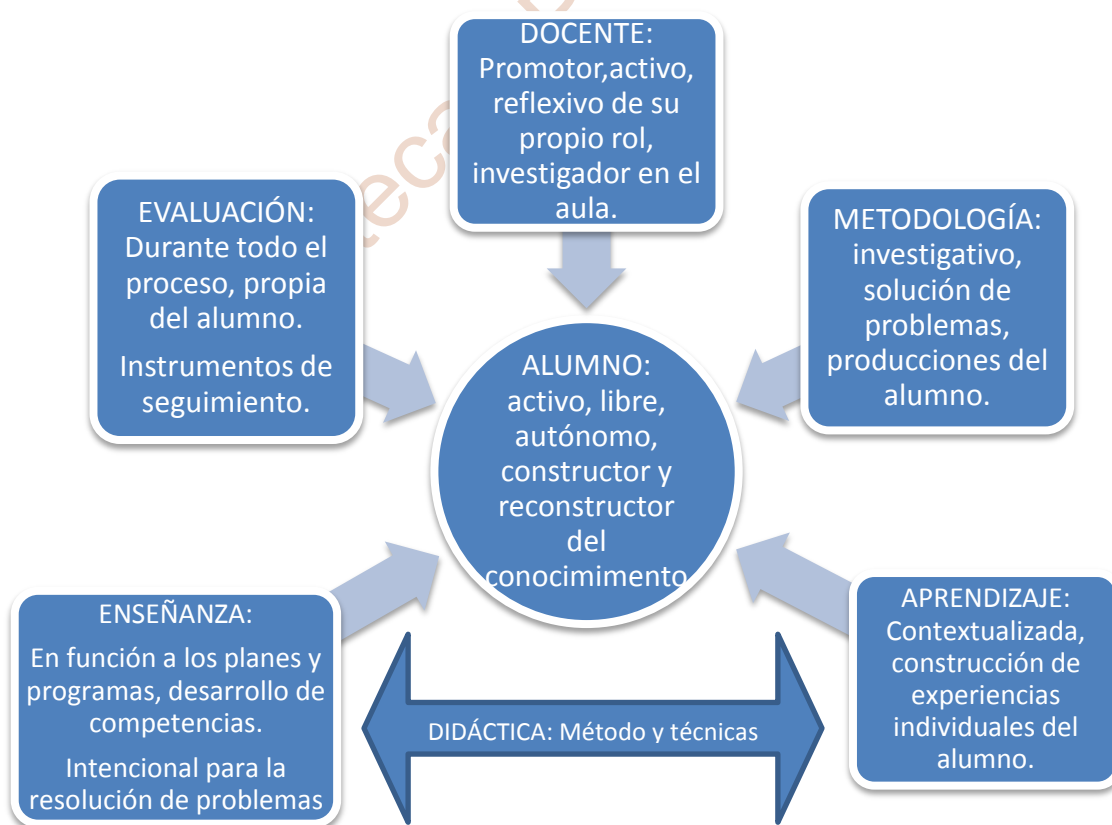
Para la consulta de la planeación curricular del diplomado incluyendo la instrumentación didáctica (ver anexo 5) o si se desea consultar el contenido integral del diplomado, consultar C.D. incluido

Modelo de construcción del programa.

Diagrama basado en el enfoque de la Didáctica Crítica.

Para efectos de este diplomado, el enfoque metodológico se basará en el enfoque de la Didáctica crítica, ya que el rol del docente de secundaria se debe desarrollar y potencializar la reflexión y crítica de su quehacer diario, y que sea él que mediante el análisis de su realidad, proponga alternativas de mejora o de solución.

Por otra parte, el papel del alumno cada vez más se cuestiona para qué le va servir lo que se le enseña, ante este panorama, las implicaciones que demanda el proceso educativo, se torna más para la escuela funcionar como un centro donde se genere oportunidades de desarrollo individual y no de ofrecer una sola experiencia para todos.



Esq.Nº2: Didáctica crítica.

Elementos componentes de construcción del programa.

“La didáctica se centra más en la programación de contenidos y técnicas, metódicos y materiales, de la enseñanza, mientras la psicología se proyecta más en el estudio de los procesos de aprendizaje” (García, 1960 p.178).

El enfoque que ofrece la Didáctica crítica, concibe al estudiante como el centro del proceso, desempeñando un papel activo, donde tiene la libertad para promover la creatividad y recreación del conocimiento, permitiéndole el desarrollo habilidades, destrezas y actitudes para lograr una formación integral, mientras que el profesor desempeña el papel de tutor, guía y generador de ambientes que promuevan experiencias de aprendizajes significativos, al mismo tiempo, de fomentar una nueva relación entre docente-alumno.

Referente a los contenidos y la manera que éstos son transferidos, la didáctica crítica ofrece una metodología y técnicas más eficaces acorde a la escuela activa, donde el aprendizaje está en función al logro de solución de problemas, a base de esfuerzos intencionados por parte del profesor para su logro y desarrollo de habilidades y aptitudes en el alumno.

Mientras que las estrategia de tipo crítico, retoma lo funcional que ofrecen la didáctica tradicional y la tecnología educativa y los capitaliza en función de lograr el sentido de la investigación, al igual que los recursos de la didáctica tecnológica, los convierte en instrumentos de apoyo para la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico. Usa la investigación como instrumento para la enseñanza. “Aprender investigando”.

Las técnicas que puede ofrecer la didáctica crítica, están encaminadas a la participación activa, privilegiando a la investigación, la exposición activa, la demostración, solución de problemas, estudio de caso, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, entre otras.

La evaluación, desde esta perspectiva, coincide con la conceptualización que debe adoptar el profesor ante este aspecto, según Díaz Barriga y Hdz. (1998, p.182) comenta que "...es preciso que el profesor procure focalizar la actividad evaluativa durante todo el proceso de construcción que desarrollen los alumnos". Sin olvidar que el alumno tiene libertad, lo que le da autonomía para dirigir para construir su propio conocimiento en distintos planos: intelectual, operativo y formativo.

Lo anterior reflejado en el alumno, hace que sea crítico de su propio aprendizaje, mientras que el rol del maestro recupera autonomía – hasta en el aspecto afectivo- así como la construcción del conocimiento, y la autoconciencia de su propia práctica.

Tiempo de aplicación del Diplomado.

De acuerdo a las características fundamentales de un diplomado en cuanto su estructura y contenido, son programas curriculares que se estructuran por módulo o bloque, que a su vez en unidades de enseñanza-aprendizaje, sobre un temas específicos, con una relación directa al objetivo de lo que se desea alcanzar conforme al objetivo planteado desde su diseño curricular, con la intención de estimular, desarrollar y/o garantizar la adquisición del conocimiento teórico-práctico así como que el docente profundice, amplíe complemente y se actualice en su desarrollo profesional.

La duración de cada uno de los cinco módulos que conforman el diplomado, será de aproximadamente de seis semanas, con una frecuencia de 6 hrs. en modalidad sabatina de 8 a 14 hrs. considerando que no se puede llevar a cabo entre semana, debido a que hay profesoras que trabajan en otros centros educativos y no disponen del tiempo para cursarlo. Cabe señalar que al término de cada unidad se dará un periodo de dos fines de semana para el descanso, este ajuste servirá para que la ejecución y desarrollo de todo el diplomado sea durante el ciclo escolar, y de esta manera se cubre con la capacitación continua que la institución tiene propuesta cada año para el personal docente.

Recursos a utilizar.

En cuanto a los recursos a utilizar para el desarrollo del Diplomado y por el tipo de metodología descrita anteriormente, se hará uso de los siguientes recursos:

- a) Recurso humano: Facilitadores, administrativos, servicios generales, técnicos de apoyo, etc.
- b) Recursos de medios y materiales didácticos: Presentaciones en prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos varios (artículos, documentos legales, entrevistas, ensayos, etc), fuentes de consulta electrónica y escrita, aula tecnológica, equipo de audio, etc.
- c) Recursos metodológicos: Todos aquellos que se deriven por el enfoque por competencia, trabajo en equipo, participaciones, exposiciones orales foros, mesas de discusiones, trabajo por proyectos, etc.

La implementación de los distintos tipos de recursos será con la intención de generar ambientes de aprendizaje, que propicien la creatividad, la reflexión, el análisis, la interacción social que permite el intercambio de experiencias y sobre todo la generación de propuesta de solución o de proyectos con sentido de responsabilidad social.

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1 TIPOS DE EVALUACIÓN DEPENDIENDO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

4.1.1. Concepto de evaluación y su fundamento a la propuesta.

Tomando en cuenta lo anterior, el concepto que guiará este diplomado se entenderá como evaluación al proceso continuo cualitativo y cuantitativo que se da en el proceso de enseñanza- aprendizaje, a través de distintos instrumentos, que obedezcan a criterios de eficacia y eficiencia en el desempeño del alumno, que permita la movilidad de saberes de acuerdo al propósito establecido de la sesión.

Cada uno de los elementos que componen el concepto de evaluación para este diplomado, es producto del resultado de fundamentos, corriente y enfoques seleccionados para dicho curso.

4.1.2. ELECCIÓN DEL PARADIGMA DE EVALUACIÓN. MÉTODO EVALUADOR.

El modelo evaluador de este enfoque será mixto, ya que plantea los dos paradigmas, que evidentemente poseen marcadas diferencias: el cuantitativo que utiliza un método de análisis causal, correlacional que se reduce a la asignación de una calificación numérica (evaluación sumativa), a cada uno los alumnos, mientras que el paradigma cualitativo utiliza un método de análisis descriptivo e interpretativo, poniendo de manifiesto otros aspectos a evaluar y que no son propios del plano de lo conceptual, sino pertenecientes a las habilidades y actitudes (evaluación formativa).

Mientras el primero le da más importancia a lo objetivo, entendido como lo medible, el segundo, se muestra más interesado en comprender y observar el logro paulatinamente acompañado de las actitudes. .

Debido a que ambos presentan ventajas y desventajas y pudieran resultar contrastantes, sin embargo como propósito de este diseño curricular, se partirá de ambas premisa, debido a que encuadran en el modelo evaluador y va acorde al enfoque metodológico de la didáctica crítica propuesta para este diplomado.

Otro de los motivos por elegir un modelo evaluador mixto, es que orienta al profesor, a realizar evaluaciones más “justas” e integrales para el alumno, reduciendo así la brecha de evaluación subjetiva.

En conclusión, la Didáctica crítica, amalgama perfectamente con el enfoque por competencia, que representa un intento de ajustar modelos de formación en vinculación con las exigencias del tiempo actual, además que el proceso de aprendizaje implica la construcción de un significado de lo aprehendido, y por ende la cultura del aprendizaje está centra en el estudiante.

4.1.3. Definir la tipología de la evaluación a utilizar.

A continuación se presenta los aspectos que abarca la tipología de la evaluación según Casanova (1998) y su vinculación con los aspectos que se desean evaluar en el diplomado del desarrollo de habilidades de la metodología de la investigación educativa en docentes de educación básica, para la mejora de su práctica.

La evaluación está determinada por su función:

- a) Sumativa: Es la que se aplica para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados. Esta ayudará al facilitador del diplomado para verificar el logro mediante la serie de productos finales que se le pidan a los

participantes, como: reportes de lecturas, artículos, ensayos, análisis de casos prácticos, producto innovador, etc.

- b) **Formativa:** es aquélla que se utiliza en la valoración de los procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese proceso, de manera que permita la toma de decisiones de forma inmediata de acuerdo al logro que en ese momento se encuentre. Para el evaluador, será de mucha ayuda ya que le permite dar un seguimiento a cada uno de los participantes en cuanto a las actitudes, puntualidad, participación activa, actitud por hacer bien hecho el trabajo, etc., y de esta forma hacer los respectivos ajustes para alcanzar el propósito.

Ambas son complementarias, mientras que la primera, evalúa los productos terminados, la segunda se centra en la verificación de la obtención de los aprendizajes durante todo el proceso.

La evaluación según su normotipo:

- a) **Nomotética:** Es el referente que se toma para evaluar un objeto con relación al sujeto. Este indicativo puede ser externo o interno al alumnado, el cual se subdivide en:
- **Normativa:** Supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en que se halla integrado. En cuanto la aplicación en el diplomado la normativa irá en función al cuerpo docente del centro educativo donde colabora la autora, tomando en cuenta, el perfil determinado por la Ley General de Servicio Profesional Docente (enfoque por competencias), y por otra parte, el determinado por la propia institución, inspirado por los estándares de calidad educativa de tipo internacional.
 - **Normotipo criterial:** es la que ofrece “criterios” que permitan solucionar o darles curso a los casos especiales que salgan del parámetro de un

ambiente normal, común de aprendizaje. Esencial este apartado, debido a que el diplomado va dirigido a profesoras con distinta formación profesional.

- b) Idiográfica: Cuando el referente evaluador son las capacidades del alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es aspecto absolutamente interno a la propia persona evaluada. Esta evaluación resultará importante para el facilitador, debido a que las participantes tienen distintos perfiles, se tomará en cuenta el nivel de logro, valorando su esfuerzo, actitud positiva, participación activa, tolerancia a la frustración, actitud por indagar. Iniciativa, etc.

La evaluación por su temporalización:

- a) Inicial: Es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, con la intención de detectar la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación. Para efectos del diseño curricular, es esencial, ya que ayudará al docente tener indicativos de donde debe partir para el desarrollo de cada tema, mientras que en el docente participante, de acuerdo de lo que sabe de tema, creará expectativas por conocer más del tema.
- b) Procesual: Permite la valoración continua con el aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor mediante la obtención de datos (evidencias), que servirá para la toma de decisiones con la intención de corregir lo que no está funcionando. Sin más, ésta es trascendental para el facilitador, por lo anteriormente dicho.
- c) Final: Es aquella que se realiza al terminar el proceso, por esto, ofrecerá un campo rico de compartir experiencias y un espacio para la reflexión de acuerdo a los logros entre las profesoras.

La evaluación por su temporalizador, es esencial, debido a que no se puede hablar de una evaluación integral, si no se establece un comparativo con el antes, durante y después, sobre el avance y el logro del propósito. Uno de los factores fundamentales en esta clasificación es la “retroalimentación inmediata”, independientemente en la fase en la que se encuentre el aprendizaje, puede garantizar el éxito del aprendizaje. La evaluación por sus agentes:

- a) Autoevaluación: Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Brindará a las participantes la toma de dediciones en función a sus avances.
- b) Coevaluación: Consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado, realizado entre varios.
- c) Heteroevaluación: Se refiere a la evaluación que se realiza una persona sobre otra, su trabajo, su actuación, su rendimiento.

La tipología anterior, será de mucha ayuda para ambos (facilitador y participantes), ya que ofrecerá un panorama de oportunidades en función del logro de desempeño de cada uno.

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

A continuación se esquematiza las distintas técnicas e instrumentos que regirán la evaluación de los aprendizajes de este Diplomado.

Técnica	Instrumento	Argumentos
De interrogatorio	• Cuestionario diagnóstico	Agrupar a todos aquellos procedimientos mediante los cuáles se solicita al alumno de manera escrita, para evaluar que tanto sabe de tema (área cognoscitiva). Requieren opinión personal o interpretación de la realidad.
Técnicas de observación	• Lista de cotejo y rúbricas para las presentaciones orales. • Participación • Trabajo en equipo	Le arrojará al facilitador aspectos a evaluar como el afectivo y el psicomotor. Dará una visión de los recursos con los que cuenta el alumno y la forma en que los utiliza: identificación, selección, ejecución y o integración en función del producto contextualizado lo más cercano a su realidad.
Técnica de solicitud de producto	• Reporte • Cuadro comparativo • Esquema explicativo • cuadro sinópticos • Ensayo • Proyecto	Esencial la solicitud de productos finales, recomo resultado de un proceso de aprendizaje. Esto productos deben reflejar los cambios producidos tanto en el campo cognoscitivo, como en el de habilidades, así como la información que ha integrado.
Técnica de resolución de problema	• Estudio de caso	Le permite al docente evaluar los conocimientos y habilidades que éste tiene. Especialmente estará en función al orden conceptual con respecto al conocimiento de las distintas legislaciones.

4.3. INSTRUMENTOS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.

Para poder evaluar la eficacia de esta propuesta de intervención, será necesario cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Para quiénes va dirigido: Como una primera etapa para la aplicación de esta propuesta de intervención, es la que se pretende llevar a cabo al cuerpo docente de este centro educativo, específicamente a las maestras de secundaria, ya que les aportaría nuevos elementos para poder mejorar en su trabajo frente a grupo, debido a que la mayoría de las profesoras cuentan con el conocimiento de la materia, pero no con las bases pedagógicas, psicológicas, epistemológicas, etc., para realizar una práctica integral.
- b) Impacto: Hay una proyección de beneficios en un doble sentido, por una parte un impacto directo sobre la profesora quién cursara el diplomado, y de manera indirecta saldrá beneficiada, la institución, las alumnas y las familias, etc.
- c) Sentido de pertinencia: En función de que los planes y programas de educación básica, giran en torno a la calidad educativa, resulta pertinente esta propuesta de intervención, porque no se puede hablar de nivel de logros, sin no hay la disposición por generar técnicas e instrumentos innovadores centrados en la eficacia de la enseñanza y acordes al contexto de las necesidades de su alumnado.
- d) Objetivos: La estructura modular de este diplomado, es sistemática y veraz, ya que su fundamentación es abordada desde distintas perspectivas así como de las necesidades detectadas, principalmente las sentidas, de tal manera que los propósitos son claros y concretos acordes a cubrir esas carencias: el desarrollo de habilidades que le den un sentido crítico a su práctica docente.

- e) Desarrollo de la intervención: La selección de temas, enfoque instrumentación y evaluación fueron diseñados acorde a alcanzar el logro del desempeño máximo, que va en función a la demanda de calidad educativa dictados por organismos internacionales.
- f) Eficiencia en recursos: La implementación este diplomado solamente irá en función al pago de los expertos en la materia de cada módulo, ya que se cuenta con las instalaciones tanto de aulas equipadas con tecnología, así como de recurso materiales y tecnológicos para que se pueda llevar a cabo.
- g) Evaluación: Esta propuesta de intervención es viable de ser evaluada en cualquiera de los momentos de desarrollo del diplomado, lo que le da la característica de ser flexible, porque da la posibilidad de hacer ajustes en su metodología cuando se requiera.

Los instrumentos más adecuados para medir la eficacia de una propuesta de intervención puede ser posible mediante: encuestas, cuestionario, entrevistas, diario de campos, la observación de los participantes, cuadros de registro de experiencias, una opinión u observación externa, entre otras. Referente al tipo de instrumento más adecuado para evaluar la eficacia de esta propuesta de intervención, será partirá de la evaluación por su temporalización, sin perder de vista las demás que conforman la tipología.

En cuanto al instrumento de evaluación, será mediante un cuadro comparativo basado en la reflexión y análisis de su propio avance durante el diplomado, en forma de anecdotario de experiencias de aprendizajes, partiendo de un primer momento será una evaluación diagnóstica, que consistirá en una reflexión individual de que tanto sabe del tema (registro en la primera columna). Un segundo momento registrará las experiencias de aprendizajes que se generen durante el proceso, nuevas experiencias de aprendizaje (conceptuales, de habilidades o actitudinales).

Como una tercera etapa; hará un registro de las experiencias significativas significativo (tercera columna), producto del trabajo crítico-reflexivo, estimulado y desarrollado a lo largo del curso.

Se designará un apartado, que servirá para retroalimentar este diplomado, en cuanto a la pertinencia y la calidad del contenido de cada uno de los módulos así como evaluaciones de parte del alumno hacia los expositores.(ver anexo 6)

Por lo anteriormente expuesto, la implementación del diplomado, puede ser viable debido a que cumple con aspectos básicos en cuanto su impacto, funcionalidad, eficiencia, desarrollo, objetivos, sentido de pertinencia, etc. además de considerar instrumentos de evaluación adecuados, con la intención de obtener información que le permita desarrollar una línea de acciones acordes a un contexto real y propio de cada profesor.

Por último, toda propuesta de intervención debe estar sujeta a interpretar y predecir la realidad, y no centrarse únicamente en dar recomendaciones que supongan el problema por el que dio origen a este desarrollo, y no se quede en meramente recomendaciones.

4.4. ELEMENTOS DIDÁCTICOS FUNDAMENTALES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN.

La evaluación, en sentido amplio es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990).

En el plano de la educación, evaluación suele ser sinónimo de calificación y después de todas las transformaciones a la que ha sometido Sistema Educativo Mexicano (SME), desde hace algunas décadas, el tema de la evaluación sigue en discusión, a pesar de que ha sido abordado desde distintos ángulos, enfoques, corrientes, momentos históricos, intereses económicos políticas educativas entre tantos aspectos.

El contar con una evaluación “ideal” acorde al tiempo que se está viviendo, sobre todo en la rama de la educación, resulta preocupante, ya que a pesar de los modelos educativos que la contemplan con un factor preponderante de los planes y programas oficiales, no se han encontrado el justo medio para ser una evaluación integral, cuyas implicaciones son: el creer que el alumno se apropió del conocimiento si tiene una calificación aprobatoria, esto significa que centrar la evaluación únicamente en algunos procesos de pensamiento básico, sin ir más a operaciones mentales más complejas, resulta delimitante y reduccionista la evaluación..

El enfoque por competencias que actualmente está implementado en la metodología de los planes y programas de educación básica del país, coloca a la evaluación como un medio y no como un fin -que por muchos sexenios se quiso ver así-, enfatizando que la evaluación deberá ser construida por todos los actores que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, que tanto el maestro y el alumno son corresponsables en este proceso, cuyo resultado es llegar a la aprehensión del conocimiento, sumado a la participación indirecta de su contexto conformado por los distintos grupos sociales como lo son: la familia y la escuela.

Frente a esta perspectiva, es importante que la evaluación gire en entorno a ser funcional, que en ocasiones se ve entorpecida, por la falta de conocimiento o resistencia al cambio por parte del docente.

Este enfoque por competencia pone de manifiesto que la evaluación puede ser integral y sencilla y que si es bien llevada resultará al paso de los años y experiencia un medio eficaz para el docente. Uno de los aspectos que ha venido hacer eco, en este nuevo sistema es no reducirse en un plano cuantitativo, sino que abarca el plano cualitativo, donde la presencia de otros factores será de mucha ayuda para que el alumno tenga un panorama más real y de su desempeño académico, permitiéndole ser un crítico de su propia experiencia.

Por tal motivo, la evaluación deberá ser resultado de un proceso, cuyo seguimiento sea real tomando en cuenta los estándares de calidad dictados por organismos internacionales, donde el perfil del nuevo egresado sea el de ciudadano globalizado.

Se debe buscar la evaluación auténtica, conceptualizada en palabras de Díaz Barriga y Hernández, (2002) y que ofrece este enfoque socio constructivista, de la cognición y el aprendizaje situado, así como la visión experiencial de la enseñanza, la premisa central de evaluación auténtica consiste, en se debe evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.

En palabras de Hernna, Aschbacher y Winters (1992:2), este tipo de evaluación se caracteriza por “demandar que los aprendizajes resuelvan activamente tareas complejas y auténticas, mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. (Citado por Díaz Barriga, 2006)

Al evaluar de manera auténtica, puede considerarse también empleo funcional de recursos y artefactos relevantes del entorno inmediato. Así pues, la evaluación auténtica se centra en el ritmo de desempeño propio del alumno, provocando la diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, entiéndase por situación de la vida, es aquélla que se contextualiza en el sentido de mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenario que permitan capturar la riqueza de lo que los estudiantes han logrado comprender, solucionar e intervenir en relación a los asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social y profesional (Díaz Barriga, 2006)

Para Ahumada (2005), la evaluación auténtica no es solo una nueva forma de concebir la evaluación, sino también la enseñanza y el aprendizaje, puesto que se

trata de recuperar vivencias y evidencias de procesos de aprendizajes más que resultados estáticos, por ello, se pone énfasis especial en la autoevaluación mediante la participación del propio estudiante en la reflexión y autorregulación continua de su proceso formativo. Por ello el profesor y el alumno están obligados a participar activamente, y es una oportunidad para que el docente recupere su credibilidad y genere confianza de su capacidad evaluativa.

La funcionalidad de una correcta evaluación dependerá mucho del enfoque, de los propósitos que se desean alcanzar y con base en eso, se ajustará ésta, lo cual permite la flexibilidad y con sentido de pertinencia de acuerdo al momento y contexto de cada uno de los alumnos.

Una adecuada evaluación asegura que deberá partir de ciertos principios que menciona Martínez (1998) en su texto referente a concepto de aprendizaje; el alumno es responsable de su proceso de aprendizaje “ya que reconstruye la información proporcionada del exterior según sus propios esquemas e intereses, por ello, como segundo principio, el profesor no solo se debe preocupar por los contenidos que va enseñar, sino también de manera importante, en el cómo lo va proporcionar la información al alumno.

Y como un tercer principio, hay que tratar de que el alumno considere que lo que va aprender es bueno, por ello, una cuidadosa planeación puede asegurar el aprendizaje significativo y así evitar que el docente caiga en la frustración.

Debe existir una congruencia entre los propósitos y la pertinencia de lo que se desea aprender, su función y finalidad, así como las agentes que se desean evaluar, esto le da una variedad y flexibilidad al sistema de evaluación que sea acorde a la necesidad de los educandos. Por esto, la autoevaluación promueve una mejora en el comportamiento evaluado, así como el desempeño académico de alto nivel, aunque es necesario entrenar al estudiante a manejar dichas evaluaciones para asegurar su validez y confiabilidad (Citado Ross con Díaz Barriga. 2006).

Al encontrarse ante una evaluación que debe ofrecer distintos mecanismos, herramientas, medios y estrategias que centren dicha evaluación en el desempeño, y que permitan un desarrollo y ejecución del conocimiento. Para algunos autores el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el análisis de casos, constituyen un binomio enseñanza-evaluación centrada en el desempeño, ya que permite aprender en distintas vertientes, se evalúa el plano conceptual, pero también hace de la práctica un campo de reflexión y de mejora, mediante la retroalimentación de manera bilateral.

Por último, no se construyen competencias sin evaluar, para esto, la evaluación en las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones, aproximándose así a las características de toda evaluación auténtica, tal como Wiggins (1989).

Por otra parte Perrenoud, considera que evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirá el progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar a la escuela secundaria, la calificación para ingresar al mercado de trabajo. “No hay competencia estabilizada sino cuando la movilización de los conocimientos sobrepasa el razonamiento reflexivo y acciona esquemas constitutivos”.

CONCLUSIONES

Para hacer una valoración de esta investigación, se debe partir del motivo que generó esta tesis y que fue una necesidad sentida de la autora, derivada de una inquietud surgida por las múltiples experiencias que se han suscitado a lo largo de los 17 años que lleva trabajando en el ámbito educativo, y que éste ha sufrido distintas e importantes modificaciones tanto de tipo estructural y de contenido, lo cual compromete al profesor, que designe tiempo para la capacitación continua o estar al tanto de los cambios con la intención de realizar modificaciones que le sean eficaces en el modo de dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las actuales generaciones de estudiantes cada vez, presentan formas heterogéneas de aprender, por lo cual, ya no basta aplicar una misma metodología para transmitir el conocimiento, esto aunado a la falta de interés por formarse, cultivarse, y mucho menos generar conocimiento, ya que están frente a la solución inmediata del saber superfluo y momentáneo, que responda al estímulo o necesidad por la que se esté pasando, lo que lo lleva a no desarrollar una conciencia a largo plazo, que le dé herramientas para solucionar problemas a posteriori.

La autoformación, entra en el panorama de posibilidades de parte de los alumnos, donde la selección de contenido irá en función con la necesidad inmediata que le demande y por consiguiente, la escuela les resultará cada vez menos atractiva para permanecer en contacto y generación del conocimiento, poniendo en riesgo el actuar del profesor y cuya función se reduciría frente al “autoestudio” de parte de los estudiantes.

Lo anterior resulta preocupante para los implicados en este proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que al estar con jóvenes con cortos periodos de atención, con una sobre estimulación visual, producto del impacto de los medios de comunicación y uso de dispositivos móviles con la finalidad de esparcimiento, al mismo tiempo de

aferrarse a que sean ellos quienes elijan lo que quieren aprender y encontrar respuestas de lo que quieren oír y saber.

Por tales motivos, se requiere cada vez, profesionistas que además de tener dominio de una metodología de trabajo de acuerdo a la institución escolar donde se labora, también se requiere la conformación de docentes con una dualidad profesional que les permita entender su propia realidad y ofrecer soluciones originadas desde la reflexión hacia las distintas problemáticas generadas en su salón de clase, evitando a toda costa moverse únicamente por el sentido común, demandándole al profesor el desarrollo y manejo de herramientas de la metodología de la investigación para que estimule su capacidad reflexiva y de autocrítica.

Ante esto, el cumplimiento del objetivo planteado de esta tesis, solo será posible medirlo en la fase de implementación y ejecución de la propuesta de intervención, sin embargo por efectos de tiempo y características de esta investigación no será posible, pero su viabilidad es alta en el logro del objetivo de dicho trabajo, debido a que existen los elementos suficientes que le dan sustento al desarrollo de esta investigación y a continuación se enuncian algunas razones de sustento.

En primera instancia, esta investigación se desarrolló con base a la metodología de la investigación y un enfoque determinado, partiendo de un diagnóstico aplicado a una muestra de docentes de educación secundaria. Los resultados mostraron claridad en la interpretación de la información, lo que llevó a crear una propuesta de intervención acorde a las necesidades detectadas en la encuesta, que puso de manifiesto la autocrítica de su propio trabajo.

Otro de los elementos que refuerzan el cumplimiento del objetivo planteado, es que se logró detectar las necesidades específicas con respecto al planteamiento inicial, por medio del cuestionario, como instrumento utilizado para la recolección de datos, resultando eficaz y aportando indicadores muy significativos para el desarrollo de este trabajo.

Uno de los indicadores, fue la identificación de variables para el correcto planteamiento de la hipótesis así, como reconocer los pasos y su aplicabilidad directamente en su asignatura, además de la utilización del lenguaje técnico, propio de la metodología de investigación, lo que permitió la utilización de la investigación en y para la acción, aparte de percibir la disposición de parte de las encuestadas por este trabajo.

Otros de los aspectos que pueden medir el cumplimiento al objetivo de esta tesis, es que tanto la forma y el fondo de este texto, abordan y contienen los elementos que se estipulan en el manual de elaboración de tesis, que la Universidad Panamericana ofrece a los postulantes, desde el planteamiento del problema, la generación de los objetivos, el establecimiento de la hipótesis, la implementación de la metodología y el diseño curricular de la propuesta de intervención, acorde a un previo diagnóstico, a la recolección de datos a través de un instrumento propio de la metodología de la investigación, aunado a un desarrollo del contenido de manera sistemático y paulatino de un profundo y serio análisis de interpretación de los resultados, en función a los objetivos planteados al inicio de este trabajo.

Dentro de las aportaciones que ofrece la propuesta de intervención, en primera lugar, están los beneficios que impactan directamente en el desarrollo profesional del docente, brindándole las herramientas metodológicas que harán de su quehacer diario, una actividad rica en experiencias de aprendizaje entre los participantes, al mismo tiempo, de que él sea quien genere, modifique o adapte sus propios instrumentos de evaluación, que le permitan valorar el desempeño de sus alumnos, y de esta manera se promueva nuevos ambientes de trabajo propicios para la reflexión entre los alumnos.

Otra de las aportaciones es, que ante una diversidad de hechos que casi siempre se manifiestan dispersos, al contar el docente con una mayor organización y sistematización de su trabajo, le será de mucha ayuda para la implementación del proceso de reorganización de la información y los hallazgos obtenidos en medida

que le sean significativos, permitiéndole profundizar en el conocimiento de la estructura llevándolo a una investigación reflexiva y práctica.

En este sentido la actuación del docente al identificar los elementos participantes y aceptar la situación, estará llevando a cabo un diagnóstico que le permitirá tomar el rol de investigador de su propia realidad, lo cual, abrirá una ruta de reflexión que provoque un incremento en el conocimiento y la obtención de conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos observables, coadyuvando al análisis de las relaciones entre las variables que participan en una determinada situación educativa, a la par de darle los elementos para la toma de decisiones sobre la manera de intervenir en determinadas situaciones y su posible mejora.

Debido a que la propuesta de alternativa, es un diplomado conformado por cinco módulos, donde en cada uno de ellos la práctica es fundamental, lo cual provocará un contacto directo con la metodología de la investigación y el quehacer docente, surgiendo múltiples respuestas, que le ayuden al educador entender tales fenómenos o situaciones, determinadas, ya sea por un alumno, un grupo de alumnos, un plan y programa, una metodología, un recurso didáctico, o simplemente un cambio de ambiente de trabajo en su salón de clases, siendo esto investigación de y para la acción.

La divulgación y la transmisión de los conocimientos, es una de las aportaciones que tienen impacto sobre el equipo de trabajo, ya que al compartirse con otros compañeros el aprendizaje llevado a cabo individualmente por los docentes, provocará que se genere bagaje común de conocimientos tanto teóricos como prácticos, disponibles para todos, aunado al interés por su desarrollo profesional de los sujetos y su actuar coherente, este intercambio mutuo de experiencias provocará que el conocimiento privado y los conocimientos comunes interactúen en función de la reflexión y autocrítica, lo que puede detonar en ambientes que fomenten la creatividad, la innovación por la implementación de metodologías, estrategias,

técnicas que como consecuencia se refleje este proceso interno y el interés por el auto estudio y la investigación en el alumnado.

Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este cúmulo común, en respuesta a los contextos cambiantes de la práctica educativa, mayor será la capacidad de los docentes, concretar los elementos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente.

En el proceso del desarrollo del conocimiento profesional a través de la reflexión en la acción, tanto los medios como los fines actúan de manera interactiva ayudando a delimitar la situación problemática, mientras que la divulgación de los hallazgos o soluciones hacia la sociedad, ayudarán a revalorizar la figura del docente.

En contraparte a lo anterior, una de las principales dificultades o limitaciones presentada en la elaboración del proyecto fue el factor tiempo, concretamente a la hora de la aplicación de la encuesta, a la mayoría de las profesoras se les solicitó que contestaran vía correo electrónico dentro del periodo estipulado, sin embargo, resultó complicado debido a que se atravesó un periodo vacacional, y algunas docentes hicieron caso omiso al correo, mermando la representatividad de la muestra, ante esto, se estableció contacto directo para solicitarles su colaboración.

Por otra parte, para la autora el factor tiempo fue determinante y complejo en el avance de este proyecto, debido a la combinación del estudio con el trabajo como profesora de tiempo completo de una institución educativa, siendo en ocasiones complicado, además de que el desarrollo de este trabajo coincidió con dos periodos de evaluación bimestral, y por la naturaleza de la evaluación, la carga laboral aumentó, mientras que el avance disminuyó, sumándose los compromisos familiares, que en ocasiones provocaran avances poco significativos. Cabe señalar que algo

que ayudó a que la investigación se simplificara, fue la calendarización de las actividades, avances, entregas y observaciones de parte de la asesora.

El avance en el desarrollo de la investigación, resultó ser un reto, debido a las vicisitudes presentadas durante su elaboración, pero el desafío mayor será lograr la implementación del diplomado en la institución donde se labora y que se reflejen los resultados propuestos en los objetivos, pero también darle seguimiento, que permita un constante monitoreo que muestre la vinculación de la investigación con la práctica docente, además de conseguir que este diplomado sea de carácter permanente, donde el docente salga fortalecido profesionalmente.

El docente al haber adquirido un cierto grado de comprensión de lo que hace, así como de reconocer sus convicciones acerca del sentido que tienen sus actuaciones prácticas, que les permita construir su propia “teoría” que explique y dirija su conducta, además de tener la oportunidad de reflexionar sobre el conocimiento en acción, convirtiéndose en educadores prácticos.

Actualmente no solo se aspira que el docente sea un simple transmisor de conocimiento, pues se requiere que posea un desarrollo en habilidades metodológicas que le ayuden al plano intelectual, al mismo tiempo que contribuya a la formación integral, mejorando sus competencias profesionales, para que ayuden en todo momento al alumno, a la adquisición de conocimientos, pero también en su formación integral.

Para finalizar este trabajo, es importante verter las reflexiones finales acerca de todas las implicaciones por las cuales se pasan al cursar la Maestría en Enseñanza Superior y que culminara en el desarrollo de una tesis, que exigía el cumplimiento de todos los componentes tanto de fondo y forma para el desarrollo de una investigación de carácter profundo y formal.

El papel que juega la reflexión en el profesor tiene un alcance de doble dimensión, la primera denominada reflexión sobre la acción, la cual consiste en tener una visión retrospectiva de la comprensión adquirida al tratar el caso concreto y la segunda la reflexión en la acción, que se define como el desemboque en una reflexión constante en medida que se va desarrollando la acción, de modo que la duración y distribución temporal de los episodios varían con la duración de las situaciones en las que las profesoras desarrolle su labor.

Al haber una incoherencia entre la acción y la situación, ya es motivo de ser considerada como una problemática mal definida que puede ser aclarada, inmediatamente por el docente práctico, mediante el desarrollo de una nueva teoría de la situación que pueda ser comprobada por situaciones siguientes. El fin de la práctica profesional consiste en la cualidad que ha de materializarse en la práctica misma y no en la cantidad que ha de producirse como resultado de la actividad.

El cursar la Maestría en Enseñanza Superior, lo que puede aprender un docente resultará significativo, ya que a través de distintos módulos que abordan diferentes perspectivas hará que su desarrollo profesional se consolide, además de tener un impacto inmediato y oportuno en su quehacer diario, ya que cada uno de ellos aporta elementos, herramientas que hacen cambios en su actuar en el salón, así como en el manejo de los contenidos. Disciplinas como Filosofía, Antropología, Pedagogía, Psicología, Sociología y Marco legal, entre otras, ofrecen al educador una serie de oportunidades para ampliar su visión y conocimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, del que es un actor principal.

Para la autora, particularmente considera esencial el módulo de Diseño Curricular en este posgrado, debido a la trascendencia que puede tener en el trabajo del profesor, porque le aporta elementos para entender y desarrollar los contenidos, así como el conocer la estructura curricular de un programa, le permitirá una mayor comprensión y evaluación de los planes y programas que ejecuta de su asignatura, además de ofrecerle un campo rico en la generación de talleres, cursos, diplomados, etc.

El desarrollo de un trabajo de investigación con estas características, resulta una oportunidad de desarrollo tanto en lo profesional como en lo formativo para el docente, es decir durante su elaboración lo confronta con las carencias y debilidades con las que se cuenta y que en ocasiones hacen complejo esta tarea, pero también descubre áreas de oportunidad que están ahí, pero no habían sido estimuladas, combinadas con la experiencia como producto de su trabajo en el aula éstas se verán fortalecidas. Actividades como el autoestudio, la reflexión, la autocrítica, etc., ayudarán en la acumulación de aprendizajes significativos que vendrán a mejorar su praxis.

En el plano formativo, el cursar un posgrado, favorece el trabajo planificado sistemático, comprometido y responsable. Un estudio de este nivel exige compromiso total de parte del profesional, sin que el grado de responsabilidad que se asume en función a la demanda y prioridades de los compromisos laborales y familiares, sea excusa para el incumplimiento de actividades, tareas o entregas.

La cristalización del logro de estas dos dimensiones, debe ser integral, por un lado la construcción y generación de conocimiento, el desarrollo de habilidades o la mejora de aquéllas que ya se poseen, mientras que en el plano formativo, se consolida una actitud de disposición al cambio y la innovación, así como el intercambio de experiencias con otros profesores con la intención de acrecentar y enriquecer su actuar en el aula, además de ser un apoyo para la búsqueda de soluciones eficaces en problemáticas propias del proceso enseñanza-aprendizaje.

El tema desarrollado en esta tesis tiene una trascendencia importante en el ámbito del desarrollo profesional del docente, y puede ser punta de lanza para el origen de cursos de capacitación continua en este ámbito.

El culminar un estudio de posgrado, ofrece una satisfacción por el logro obtenido, tanto en el plano profesional como personal, ya que llevarlo a cabo conlleva muchas

implicaciones, que por lo general, las prioridades personales o familiares se anteponen y aplazan la obtención de este grado.

Por lo anterior, la proyección como profesionista en la docencia, en el campo de acción se abre a otras posibilidades de trabajo y experiencias, al mismo tiempo que puede ser mejor remunerado. Por otra parte, un profesor que estudia un posgrado se convierte en un agente de cambio con una aportación importante en forma de beneficio a la sociedad, y que por añadidura el factor económico, será producto de la entrega y la pasión con que se realice.

El principal objetivo de estudiar un posgrado es elevar la calidad de la vida humana, y sobre todo estando en una rama como lo es la educación, cada vez los docentes deben estar preocupados por su actualización en su desarrollo profesional pleno.

De manera general, para la visualización de una futura respuesta, se considera que se debe de partir de un diseño curricular de cursos de capacitación que vayan en función de las necesidades específicas de cada centro de trabajo, y que ayude a la adecuada formación del docente, con la intención que cada vez, se reposicione la figura del profesor de educación secundaria como un agente generador de cambio y experto en lo que hace.

Para la autora de esta investigación, para la promoción de este tipo de diplomados, considera importante acercarse a instituciones educativas privadas, ya que son una opción viable para la implementación de la propuesta debido a que en su mayoría el personal docente, no tiene las bases pedagógicas, que hagan de su práctica garantía del logro de los aprendizajes y por otra parte, al término del ciclo escolar, desarrollar cursos de capacitación continua en relación a su pertinencia, eficacia y eficiencia, para que al inicio, durante y al final, del año lectivo estos se ejecuten.

La otra estrategia de promoción de este tipo de capacitación docente, sería por medio de una alianza con una Institución Superior, que goce de reconocimiento

académico y sea ella quien ofrezca a la oferta de capacitación a los distintos centros educativos.

La operatividad de los cursos sería en dos modalidades de estudio, ya sea en línea o presencial con la intención de facilitar el acceso a los profesores, así como considerar la disponibilidad de horarios.

Por otra parte estos cursos, deben promover sociedades del conocimiento con la finalidad del intercambio de experiencia, la promoción de la participación activa, y que el sentido crítico de los docentes, se divulgue por algún medio de comunicación o la participación en distintos foros.

La necesidad constante de actualizarse en su formación docente, queda planteada en este trabajo final, como una condición imprescindible para evitar la rutina y la actuación pasiva del profesor, mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, aumentando cada a su vez la eficiencia institucional y cooperando a la disminución de las distintas problemáticas; además de acrecentar su capacidad intelectual. Por ello, el docente, que participe en formación continua, contará con las habilidades, para ser el facilitador activo del proceso enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo de ser capaz de ayudar a sus alumnos a una adecuada toma de decisiones.

Bibli

Referencias Bibliográficas

Babbie, E (2000).Diseño de la investigación. Fundamentos de la investigación social. México: International Thomson. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/93198674/Babbie-1#scribd>

Bausela, H.E. (2002). La docencia a través de la investigación-acción España:Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Bayardo M.G.(1979).Introducción a la metodología de la investigación educativa y México: Progres, p.10-42

Best, J:W (1974). Cómo investigar en educación (9na. Ed) Madrid: Morata, pp. 505

Bunk.G.P.(1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. pag 7-11. Recuperado de <file://www.Dialnet-laTransmisionDeLasCompetenciasEnLaFormacionYPerfec-131116.pdf>

Campos, C.G. (2008) La investigación educativa y su importancia en la práctica docente que se desarrolla en la Escuela Nacional de Trabajo Social. www.cife.unam.mx/archivos/.../Campos%20Covarrubias,%20ENTS.doc

Carr,W.yKemis,S.(1988).Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez-Roca.

Carretero, M. (2005). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Alique, pp.126

Casanova, M. (1998) Evaluación, conceptos, tipología y objetivos. Recuperado de http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1000/1/Lectura_4_Evaluacion_concepto_tipologia_y_objetivos.pdf

Casanova, M. (1998). La evaluación en el momento actual. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Evaluacion-En-El-Momento-Actual/1712603.html>

Catálogo de rubricas para la evaluación del aprendizaje. Centro Universitario de Desarrollo Intelectual [http://redcudi.com/virtual/file.php/1/Catalogo de Rubricas _CUDI.pdf](http://redcudi.com/virtual/file.php/1/Catalogo%20de%20Rubricas%20CUDI.pdf)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Constructivismo. Recuperado de <http://modelospedagogicos.webnode.com.co/modelo-constructivista/>

Cortés, M.E., Iglesias, L.M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación Universidad Autónoma del Carmen (colección material didáctico 10). Ciudad del Carmen Campeche, p.8

Dewey, J. (2007). Cómo pensamos. Barcelona: Paidós, p.24

Dewey (1995). La escuela progresiva y pedagogía de Dewey. Recuperado de: <http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/La+escuela+progresiva+y+la+pedagog%C3%ADa+de+Dewey>

Díaz Barriga, A. (2011) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 2 núm.5

Díaz, Barriga, A. (2004) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? p.18. Recuperado de [http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006 enfoque de competencias.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006%20enfque%20de%20competencias.pdf)

Díaz. M.M. et al (2005) Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias.Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Universidad de Oviedo: Ministerio de educación y ciencia, pp.197

Ducoing, P., Serrano A. (1996).La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. Revista Mexicana de Investigación Educativa. ISSN: 1405-6666. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000107.pdf>

Elliott, J. (2000).El cambio educativo desde la investigación- acción (4ta.ed). Madrid: Morata, pp. 9-39

Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, ICE, Murcia, p.20

Fiorda, M. C. S. (2010). La Importancia de la Investigación en el Campo de la Educación. Ensayo sometido como requisito parcial para el curso EDUC603 Dra. Edith M. Santiago Caribbean University Recinto de Carolina EE. UU. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/199-importancia-investigacion.html>

Fundamentos Filosóficos del Opus Dei, Recuperado de www.opusdei.org.

García, M.T.(2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf

Garduño, S. (2012). Tiene México nivel educativo de 6.8. Recuperado de http://diario.mx/Nacional/2012-11-27_96813740/tiene-mexico-nivel-educativo-de-68/

Gimeno, S., Gómez, A.I.(1992).Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata, pp. 118-134

González, G. Enrique (1991) PIAGET: la formación de la inteligencia. México:Trilla

González, N. et al (2007) La investigación educativa en el hacer docente Universidad Revista de Educación, pp.288-289. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>

Goyette, G., Lessard, M. (1988) La investigación-acción. Barcelona: Laertes, p.111

Hernández.S., Baptista,L.Fernández.Coll, C.(2010) Metodología de la investigación. México:McGraw-Hill, p.882

INEGI. (2005).Curso metodología de la investigación. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/SPC/doc/INTERNET/22-20CURSO%20DE%20METODOLOG%C3%8DA%20DE%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N.pdf>

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (1ra.ed), p.92 Recuperado de <http://books.google.com.mx>

Kerlinger, F. (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México, D.F.: Nueva editorial interamericana, p.119

Martínez, R. et al. Diccionario de pedagogía. Recuperado de <http://fundamentospedagogiaunam.weebly.com/uploads/1/3/3/2/13328678/glosario.pdf>

Martínez, G. R. A. 2007. La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Ministerio de educación y ciencia dirección general de educación, formación

profesional e innovación educativa Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Colección investigamos No 5 (PDF). Madrid: Secretaría General Técnica, pp. 25-33 (PDF)

Misión y visión del CET, Ideario del Opus Dei. Recuperado de www.triana.edu.mx.

McMillan, J. Shumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Madrid: Pearson, pp. 1-8

Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. pp 41 y 42. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral.doc.pdf

Moreno, L.O. La importancia de la investigación científica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DvMZMRk5faE>

Latapí, S.P. La investigación de los maestros. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129032008.pdf>

Levin, R.I., Rubin, D.S. (2004) Estadística para la administración y economía. Person Educación, p. 12

Ley General de Educación (2014) (PDF)

Ley General de Servicio Nacional Docente. (2014) (PDF)

Lineamiento de evaluación del aprendizaje (2011). Secretaría de Educación Pública pp. 33-49. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf>

López, F.B. Hinojosa, K.E. (2003) Evaluación de los aprendizajes. Alternativas y nuevos desarrollos. México:Editorial Trillas. p.99

López, P.A. (2011). Desarrollo de habilidades metodológicas en los docentes: Hacia una formación integral, en el CONALEP “Profesor Topete del Valle” Jesús María, Aguascalientes. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía. Aguascalientes.

Pansza, M. (1992). Opción crítica en la didáctica. pag.12. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1992/n57-58a1992/mx.peredu.1992.n57-58.p52-64.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de www.sep.gob.mx/es/sep1/ProgramasEstrategicos.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2012-Resultados (2012) Recuperado de ([http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20Note SPANISH final%20GR1 EGcomments 02 12 2013 %20final.pdf](http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20NoteSPANISHfinal%20GR1EGcomments02122013%20final.pdf))

Programa Sectorial Educativo (2013-2018).Recuperado de www.spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/22

Proyecto Educativo CET (2014-2015) Recuperado de <http://www.triana.edu.mx/>

Pruzzo, V. (2005). Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción. (Spanish). Praxis Educativa, pp.9, 51-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153120512006>

Restrepo, G.B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. pp.3-4 .Recuperado de [http://www.rieoei.org/deloslectores /370Restrepo.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF)

Rojas, S.R. (2012) .Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica. España: P y V editores, pp.212 (PDF)

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de Educación, pp.11-15, 105.

Secretaría de Educación Pública (2013). Resultados históricos ENLACE Básica 2006-2013 por entidad federativa. Recuperado de <http://enlace.sep.gob.mx/>

Secretaría de Media superior (2011). pp.30-34 .Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/docbase032012ev01.pdf>

Servicio Profesional Docente, (2014). Concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes 2015-2016. Recuperado de <http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ms/ingreso/ordinaria/>

Serrano, R.J. Nieto, J.(1998). El papel del maestro en la educación Intercultural bilingüe. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.htm>

Suarez, M. (2000) Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. Acción pedagógica. (PDF).

Schmelkes, S (2001), La investigación en la innovación educativa. Recuperado de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_1.pdf

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. pp.17,35 Recuperado de <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf>

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

Taba, H. (1951). Modelo Curricular. Recuperado de <http://tmioc.weebly.com/21-modelo-hilda-taba.html>

Torres, R.M. (2011). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo? pp. 2-3. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/cursos2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf.

Travers, R. M. W. (1979). Introducción a la investigación educacional. Paidós. Buenos Aires.

Villalobos, P.M. (2009) Evaluación del aprendizaje basado en competencias. México: Minos Milenio editors, p.27

ANEXO 1: Las competencias que se proponen surgen de un análisis de cierre semántico a partir de ocho fuentes que se consideraron fundamentales: cinco autores líderes en el tema a nivel mundial: Perrenoud (2004), Zabalza (2007), Marchesi (2008), Saravia (2004), McKernan (2001); y dos fuentes institucionales: el Acuerdo de competencias número 447 y el Plan Sectorial Educativo (2013-2018) de la Secretaría de Educación Pública de México.

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia (2004)	5. Mc Kernan (2001)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)	9. Plan sectorial educativo, SEP (2013-2018)
Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Planificar el proceso enseñanza aprendizaje.	Ser capaz de enseñar a los alumnos, despertar el deseo de aprender en los alumnos.	Competencia científica.	Formación permanente.	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente
Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.	Organizar el aula para que todos sus alumnos aprendan.	El saber del área de conocimiento.	Código de ética / práctica.	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia (2004)	5. Mc Kernan (2001)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)	9. Plan sectorial educativo, SEP (2013-2018)
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos y en consecuencia generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos.	Investigación integrada como motor del aprendizaje.	Disposición a ayudar cuando se requieren sus servicios	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo Incentivar a los alumnos a	Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de TIC'S.	Trabajo en común y en equipo.	Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento	Interés por los alumnos	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia (2004)	5. Mc Kernan (2001)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)	9. Plan sectorial educativo, SEP (2013-2018)
que expliciten con sus propias palabras los propósitos que quieren alcanzar					de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	aprender
Trabajar en equipo Trabajo	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Trabajo con familias.	Competencia técnica.	Autonomía y toma de decisiones relevantes.	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	
Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Competencia emocional.	Vinculación del saber con la realidad	Compromiso para construir teoría a partir de la práctica		Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia (2004)	5. Mc Kernan (2001)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)	9. Plan sectorial educativo, SEP (2013-2018)
Participar en la gestión de la escuela.						comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.
Informar e implicar a los padres.	Tutoría y acompañamiento de estudiantes.	Responsabilidad y compromiso.	Dinamización de procesos interactivos de investigación.	Compromiso para investigar la propia práctica.	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje
Utilizar las nuevas tecnologías			Competencia personal		Participa en los proyectos de mejora de su escuela y apoya la gestión Int.	

1. Perrenoud (2005)	2. Zabalza, 2007	3. Marchesi (2008)	4. Saravia (2004)	5. Mc Kernan (2001)	8. Acuerdo Núm. 447 SEP. (2008)	9. Plan sectorial educativo, SEP (2013-2018)
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Implicarse institucionalmente.		Disposición para aprender			
Organizar la propia formación continua.			Disposición para la comprensión del otro y del aprendizaje social. Competencia social. Liderazgo para el aprendizaje de proyectos de investigación con los estudiantes.			

Tomada y editada del Manual modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica (2009)

ANEXO 2: TABLA 2. COMPOSICIÓN PRELIMINAR DE LAS COMPETENCIAS

Competencia	Acciones asociadas
1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje	Dominar los conocimientos disciplinarios Aplicar los principios generales de la didáctica general y específica Diseñar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje Impartir experiencias de aprendizaje auténtico Evaluar aprendizajes e impacto de la docencia Disponer de una actitud favorable para una mejora y actualización continua de los conocimientos docentes Favorecer el aprendizaje significativo de los alumnos
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional	Saber los principios generales de la organización institucional. Conocer la legislación y normatividad institucional Participar de forma activa y propositiva en procesos locales y regionales involucrados con la mejora institucional Participar en la mejora permanente de los procesos institucionales
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias	Proporcionar espacios y fomentar el trabajo en equipo Saber manejar y solucionar conflictos Conocer el entorno y el contexto inmediato para planear e instrumentar proyectos de participación e inclusión social Poseer un sentido del respeto, la solidaridad comunitaria y la tolerancia para la transformación educativa con pertinencia social Disponer de una actitud crítica y reflexiva para el servicio
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo	Reflexionar sobre la práctica docente Disponer de una actitud favorable para aprender nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje para erradicar la estaticidad del conocimiento Generar conocimientos nuevos aplicables al campo educativo Disponer de una actitud favorable para reflexionar e investigar sobre situaciones auténticas que faciliten la transformación educativa con pertinencia social
5. . Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa	Disponer de una actitud favorable para convertirse en un agente de cambio y transformación social Crear métodos y modelos educativos propios, que respondan a problemas sociales para un beneficio local Detectar focos prioritarios para la transformación educativa en contextos de alto riesgo Contar con una actitud positiva para conocer, analizar y reflexionar en torno a la ruptura de paradigmas establecidos para la creación de proyectos alternativos en beneficio de la comunidad educativa Manejar de forma efectiva estrategias de pensamiento crítico y creatividad

Competencia	Acciones asociadas
6. . Actuar intencional y con autonomía (cognitivomotivacionalafectiva) en la solución de problemas educativo	Poseer un alto autoconocimiento para mejorar de forma continua sus competencias académicas y profesionales Poseer la capacidad para tomar decisiones en situaciones complejas dentro del contexto educativo Tomar conciencia de sus propias capacidades cognitivas y motivacionales para la organización y la realización de diversas actividades del quehacer docente Poseer la capacidad para enfrentar problemas críticos a partir de una postura empática, respetuosa y conciliador
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente.	Poseer un autoconocimiento exhaustivo de sus propias estructuras epistemológicas, axiológicas y culturales para asumir el compromiso de enseñar con justicia social Modificar las estructuras propias a partir del reconocimiento de la complejidad y las demandas de los contextos específicos. Desarrollar una sólida identidad profesional a partir del compromiso con la educación Poseer la capacidad para tomar decisiones con base a principios éticos necesarios para solucionar situaciones complejas Desarrollar y mejorar de forma permanente la vocación docente a partir del reconocimiento del papel de la educación como eje primordial para la transformación social Asumir que la democratización y el acceso al conocimiento representan los principios fundamentales de la educación
8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional	Poseer conocimientos básicos en torno al manejo de herramientas de cómputo e Internet Usar las TIC como herramientas para favorecer aprendizaje Usar las TIC para simular situaciones auténticas Usar las TIC para facilitar procedimientos administrativos Usar las TIC para favorecer el desarrollo de redes sociales de aprendizaje e investigación Poseer destreza y disposición para el uso de las TIC en la actividad profesional

ANEXO 3. TABLA DE LAS OCHO COMPETENCIAS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA PROPUESTAS Y SU RELACIÓN CON EL COMPARATIVO DE OTRAS COMPETENCIAS.

Competencia:	Categoría	Fuentes	Conceptos referidos:
1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje.	Competencia científica, disciplinar o formativa	Perrenoud (2005); Saravia (2004) McKernan (2001) SEP (2008) PSE (2013)	Saber del área de conocimiento, investigación como motor, generación de conocimiento, compromiso para construir teoría, organizar la propia formación continua, Domina y estructura saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, sólida información científico cultural y tecnológica.
	Planeación de situaciones para la enseñanza y el aprendizaje	Perrenoud (2005); Zabalza (2007) Marchesi (2008) SEP (2008) PSE (2013)	Programar acciones a partir del conocimiento previo de los alumnos; planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; organizar y animar situaciones de aprendizaje; organizar el aula para que todos aprendan; Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinarios adecuados al respectivo nivel educativo.
	Competencia de acompañamiento o didáctico	Perrenoud (2005); Zabalza (2007) Marchesi (2008) McKernan (2001) SEP (2008) PSE (2013)	Dar andamiaje que el niño necesita cuando está aprendiendo y del cual podrá prescindir sólo cuando se apropie del nuevo conocimiento; Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional; Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; gestionar la progresión de los aprendizajes Ser capaz de enseñar y despertar el deseo de aprender en los alumnos; capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos de enseñanza aprendizaje en particular.

Competencia:	Categoría	Fuentes	Conceptos referidos:
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional	Gestión institucional	Perrenoud (2005); Zabalza (2007) SEP (2008) PSE (2013)	Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional; Implicarse institucionalmente; Participar en la gestión de la escuela; Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias.	Aprendizaje colaborativo	Perrenoud(2005); Marchesi (2008) Saravia (2004) SEP (2008) PSE (2013)	Disposición para la promoción del aprendizaje social; Proporcionar espacios para que los alumnos trabajen en equipo; Trabajar en equipo; Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo	Gestión, uso y transferencia del conocimiento	Zabalza (2007) Saravia (2004) PSE (2013)	Dinamización de procesos interactivos de investigación; Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa.	Innovación para la transformación social	PSE (2013)	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.
6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivomotivacional -afectiva) en la solución de problemas educativos.	Mejora continua para el apoyo del proceso enseñanza-aprendizaje.	McKernan (2001) PSE (2013)	Autonomía y toma de decisiones relevantes

Competencia:	Categoría	Fuentes	Conceptos referidos:
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente	Responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	McKernan (2001) PSE (2013)	Código de ética / práctica; Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional.	Alfabetización tecnológica y manejo de TIC	Perrenoud (2005); Zabalza (2007) PSE (2013)	Alfabetización tecnológica y manejo de TIC; utilizar las nuevas tecnologías; Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

Tomada y editada del Manual modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica (2009) y Dimensiones del perfil del docente de secundaria (2013).

ANEXO 4: ENCUESTA

**TRABAJO DE INVESTIGACION DE LA MAESTRIA
EN ENSEÑANZA SUPERIOR, ACERCA DEL
DOMINIO DE HERRAMIENTAS PARA LA
INVESTIGACIÓN Y SU APLICACIÓN EN EL
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

ESTUDIOS PROFESIONALES _____	FECHA: ____/____/____
ASIGNATURA QUE IMPARTE: _____	D / M / A
INSTITUCIÓN DONDE LABORA: _____	SEXO: FEMENINO
AÑOS EN LA DOCENCIA: _____	AÑOS: _____

La siguiente encuesta tiene el objetivo de conocer la vinculación de la metodología de la investigación y la práctica docente, dicha información servirá para el desarrollo y sustento de la propuesta de tesis para conseguir el grado de Maestría en Enseñanza Superior de la Universidad Panamericana, campus Aguascalientes.

La información obtenida tiene únicamente fines académicos, de antemano se le agradece su disposición y tiempo dedicado a la encuesta.

I. DOMINIO DE HERRAMIENTAS PARA LA INVESTIGACIÓN
Marque con una "X" la respuesta.

Pregunta 1. Años en la docencia:

- ☐ 1. 0-5 años
- ☐ 2. 6-10 años
- ☐ 3. 11-15 años
- ☐ 4. 16-20 años
- ☐ 5. 21 años o más

Pregunta 2. Área a la que pertenece su materia:

- ☐ 1. Sociales y Humanidades
- ☐ 2. Ciencias
- ☐ 3. Tecnológicas

Pregunta 3. ¿Reconoce en la investigación como una herramienta necesaria para mejora de tu práctica docente?

- ☐ 1 Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 4. En el planteamiento de un problema, identifica las variables a relacionar independiente-dependiente?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 5. ¿En la búsqueda de información, de cuantas fuentes hace uso?

- ☐ 1. Más de 3 fuentes
- ☐ 2. 3 fuentes
- ☐ 3. 2 o menos fuentes

Pregunta 6. ¿ Para la búsqueda de información, ¿qué tipo de fuente utiliza?

- ☐ 1. Fuentes especializadas y fuentes generales
- ☐ 2. Fuentes especializadas
- ☐ 3. Fuentes generales

Pregunta 7. ¿Sabe redactar una hipótesis?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 8. ¿Para el análisis e interpretación de datos, selecciona información confiable, y directa?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 9. ¿En su práctica diaria, distingue y hace uso de un lenguaje técnico a las herramientas de la metodología de la investigación?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

II. PRÁCTICA DOCENTE

Marque con una "X" la respuesta.

Pregunta 10. ¿Cuál es el porcentaje, que toma en cuenta al momento de la planificación del curso, con respecto a la secuencia?

- ☐ 1. 90-100% del programa de estudio.
- ☐ 2. 89-70% del programa de estudio.
- ☐ 3. Menor de 69% del programa de estudio

Pregunta 11. ¿Cuál es el porcentaje que toma en cuenta al momento de la planificación del curso, con respecto a los objetivos?

- ☐ 1. 90-100% del programa de estudio.
- ☐ 2. 89-70% del programa de estudio.
- ☐ 3. Menor de 69% del programa de estudio

Pregunta 12. ¿Cuál es el porcentaje que toma en cuenta al momento de la planificación del curso, con respecto a la exposición?

- ☐ 1. 90-100% del programa de estudio.
- ☐ 2. 89-70% del programa de estudio.
- ☐ 3. Menor de 69% del programa de estudio

Pregunta 13. ¿Con qué frecuencia genera distintos ambientes de aprendizaje?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 14. ¿Los aprendizajes tienen relación con la pertinencia-contenido-contexto?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 15. En la promoción de ambientes de aprendizajes, ¿cuántas herramientas para recabar, procesar y evaluar información, utiliza?

- ☐ 1. Digital-escrita
- ☐ 2. Digital
- ☐ 3. Escrita

Pregunta 16. ¿Adapta distintas actividades para los distintos estilos de aprendizaje

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 17. ¿Con qué frecuencia, aplica métodos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y técnicas promueven el autoestudio y la investigación, así como el pensamiento reflexivo en lo(a)s alumno(a)s?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 18. ¿Desarrolla clases dinámicas con el uso de una metodología y materiales didácticos, que generan una participación activa, captando la atención de los alumnos?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 19. ¿Al término de cada unidad, logra los objetivos planteados?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 20. A la hora de evaluar, ¿da a conocer los criterios de evaluación de cada bloque?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 21. ¿Con que frecuencia hace uso de la retroalimentación en los alumno (a)s, antes, durante, después del desarrollo de un proyecto?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 22. Para alcanzar el nivel académico, ¿a qué tipo de obstáculos se enfrenta de manera más común?

- ☐ 1. De contenido
- ☐ 2. De actitud
- ☐ 3. Por el contexto

Pregunta 23. Si se presenta un conflicto su salón, por ejemplo; bajo rendimiento académico y/o tareas, trabajos, falta de disciplina, falta de interés por la materia, segregación grupal, ¿cómo interviene para solucionarlo?

- ☐ 1. Estudias el caso apoyándose en fuentes de consulta.
- ☐ 2. Solucionándolo en ese momento haciendo uso de su sentido común.
- ☐ 3. Le da solución basada en otras experiencias entre pares.

Pregunta 24. ¿Identifica algunas herramientas que ofrece la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tu materia?

- ☐ 1 Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 25. En su práctica diaria, distingue y hace uso de un lenguaje técnico acorde al enfoque por competencias y del proceso enseñanza-aprendizaje?

- ☐ 1. Siempre
- ☐ 2. Algunas veces
- ☐ 3. Rara vez

Pregunta 26. Enumera del 1 al 10 las características que considere que debe poseer un buen profesor, teniendo en cuenta que el número 1, es la característica más importante y la 10 la menos importante.

- ☐ ___ Observador
- ☐ ___ Negociador-empático
- ☐ ___ Reflexivo
- ☐ ___ Con actitud proactiva
- ☐ ___ Innovador
- ☐ ___ Colaborativo
- ☐ ___ Autocrítico
- ☐ ___ Capacitación continua
- ☐ ___ Sociable
- ☐ ___ Planificador-organizado

¡Gracias!

ANEXO 5: INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA PARA LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA

NOMBRE: DIPLOMADO DE DESARROLLO DE HABILIDADES PROPIAS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, PARA LA MEJORA DE SU PRÁCTICA”.

Horas teoría: 80 Horas práctica: 105

Caracterización del diplomado:

El desempeño de las competencias que le desarrollen el sentido crítico- reflexivo en el alumno, dependen de las habilidades metodológicas de investigación que poseen los profesores, quien generalmente requiere apoyo para fortalecerla. Un docente con adecuada metodología de investigación, estrategia didácticas, generalmente tiene más facilidad para identificar, definir un problema relacionado con el proceso-enseñanza, lo que lo convierte en un agente activo que participa mediante el desarrollo de intervenciones o soluciones que mejoren su práctica docente, lo cual lo colocará con un nuevo perfil de investigador, que con toda certeza aportará a una educación de calidad, que ayude a la conformación de alumnos reflexivos y críticos de su propio aprendizaje y entorno.

Propósito(s) general(es) del diplomado.

Estimular una actitud investigadora y un pensamiento crítico reflexivo en el docente de educación secundaria, que mejore su desempeño en el aula, a través del desarrollo de habilidades propias de la metodología de la investigación.

Estrategias de enseñanza, de aprendizaje y recursos didácticos

MÓDULO I	
Nombre del Módulo I	La investigación educativa y su vinculación con la práctica docente
Justificación:	El desempeño de las competencias que le desarrollen el sentido crítico- reflexivo en el alumno, dependen de las habilidades metodológicas de investigación que poseen los profesores, quien generalmente requiere apoyo para fortalecerla. Un docente con adecuada metodología de investigación, estrategia didácticas, generalmente tiene más facilidad para identificar, definir un problema relacionado con el proceso- enseñanza, lo que lo convierte en un agente activo que participa mediante el desarrollo de intervenciones o soluciones que mejoren su práctica docente, lo cual lo colocará con un nuevo perfil de investigador, que con toda certeza aportará a una educación de calidad, que ayude a la conformación de alumnos reflexivos y críticos de su propio aprendizaje y entorno.
Competencias del módulo	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 2. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
Propósito Específico:	Reflexionar acerca de los avances de la investigación educativa y sus aportaciones en el uso de metodologías e instrumentos que facilitan la práctica educativa en el sistema educativo mexicano.
Unidad	1. La investigación educativa y su vinculación con la práctica docente
Temas	1.1. Panorama general y contemporáneo de la investigación educativa en México y en otros contextos

	en referencia a otros países. 1.2. Marco legislativo que promueven y regulan la investigación educativa en el SEM. 1.3. Principales aportaciones de la investigación educativa en el proceso enseñanza aprendizaje. 1.4. Elementos básicos para la construcción de proyectos de investigación en educación
Horas teórico-prácticas	15 Hrs Teóricas 20 Hrs prácticas
Actividades de aprendizaje	• Llevar a cabo actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. • Buscar, seleccionar y analizar información en distintas fuentes. • Participar en actividades grupales que propicien la comunicación, el intercambio argumentado de ideas, la reflexión, la integración y la colaboración.
Actividades de enseñanza	• Propiciar, el desarrollo de actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. • Propiciar actividades de búsqueda, selección y análisis de información en distintas fuentes. • Propiciar el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de los contenidos de la asignatura. • Fomentar actividades grupales que propicien la comunicación, el intercambio argumentado de ideas, la reflexión, la integración y la colaboración de y entre los (las) estudiantes. • Propiciar el uso adecuado de conceptos, y de terminología científico-tecnológico

Desarrollo de competencias genéricas	Competencias instrumentales • Capacidades cognitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. • Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. • Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación; así como, de búsqueda y manejo de información. • Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita. Competencias interpersonales • Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético, facilitando los procesos de interacción social y cooperación. Competencias sistémicas: • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, haciendo uso de la habilidad de investigar. • Habilidad para trabajar en forma autónoma • Búsqueda del logro.
Metodología de Trabajo	Los temas serán introducidos brevemente por el facilitador, sobre los cuales los alumnos recuperarán, leerán y analizarán información, para luego realizar ejercicios prácticos de aprendizaje, que serán integrados a un portafolio de evidencias de aprendizaje. El enfoque será basado en la didáctica crítica y constructivismo.
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de legislaciones, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.

Fuentes de consulta	Babbie, E. Cómo diseñar un proyecto escrito (2000). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/93198674/Babbie-1#scribd Babbie, E (2000). 4 Diseño de la investigación. Fundamentos de la investigación social. México: International Thomson Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm Gimeno, S., Gómez, A.I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. Pp118-134 McMillan, J. Shumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson. pp 1-8 Moreno, L.O. La importancia de la investigación científica, recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DvMZMRk5faE Latapí, S.P. La investigación de los maestros, recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129032008.pdf http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013 La Educación Superior en el siglo XXI, una propuesta de la ANUIES. (PDF) Ley General de Educación (2014) (PDF) Ley General de Servicio Nacional Docente. (2014) (PDF)		
OBSERVACIONES	DOCENTE	Vo. Bo. DIRECTOR (A) DE DEPARTAMENTO	Vo.Bo. COORDINADOR(A) ACADÉMICO(A)

MÓDULO II	
Nombre del Módulo II	Modalidades de investigación, técnicas para la recopilación de datos e informes de investigación.
Justificación:	Ante un sistema educativo cambiante aunado a las distintas formas de aprender de los alumnos, es necesario que el docente genere habilidades para el manejo de datos e información en los procesos de Investigación; conocer y aplicar las técnicas y herramientas de trabajo cuantitativas y cualitativas para el diagnóstico, evaluación, inferencia y fundamentación para la toma de decisiones para la solución de problemáticas que tengan impacto directo en su quehacer diaria.
Competencias del módulo	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 2. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
Propósito Específico:	Adquirir habilidades y destrezas para seleccionar y recopilar información, mediante el uso de bases de datos y acervos impresos generales y especializados, así como de otros recursos, a fin de convertirse en usuarios críticos, selectivos e interpretador de los datos que ofrece las modalidades de investigación.
Unidad	2. Modalidades de investigación, técnicas para la recopilación de datos e informes de investigación.

Temas	2.1. Tipos de Investigación: Cuantitativa y cualitativa, Investigación experimental, no experimental, interactivo y no interactivo. 2.2. Técnicas para recopilación de datos: Cuantitativa y cualitativas 2.3. Lectura y evaluación de investigación: cuantitativa y cualitativa.
Horas teórico-prácticas	15 hrs. Teóricas 20 hrs. Prácticas
Actividades de aprendizaje	▪ Llevar a cabo actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. ▪ Buscar, seleccionar y analizar información en distintas fuentes. ▪ Aplicar conceptos, modelos y metodologías que se va aprendiendo en el desarrollo de la asignatura. • •Usar adecuadamente conceptos, y terminología científico-tecnológica. ▪ Leer, escuchar, observar, descubrir, cuestionar, preguntar, indagar, obtener información. • •Dialogar, argumentar, replicar, discutir, explicar, sostener un punto de vista. • • Participar en actividades colectivas, colaborar con otros en trabajos diversos, trabajar en equipo, intercambiar información

Actividades de enseñanza	▪ Propiciar, en el (la) estudiante, el desarrollo de actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. ▪ Propiciar actividades de búsqueda, selección y análisis de información en distintas fuentes. ▪ Llevar a cabo actividades prácticas que promuevan el desarrollo de habilidades para la experimentación, tales como: observación, identificación manejo y control de variables y datos relevantes, planteamiento de hipótesis, de trabajo en equipo. ▪ Desarrollar actividades de aprendizaje que propicien la aplicación de los conceptos, modelos y metodologías que se van aprendiendo en el desarrollo de la asignatura. ▪ Propiciar el uso adecuado de conceptos, y de terminología científico-tecnológica. • Relacionar los contenidos de esta asignatura con las demás del plan de estudios para desarrollar una visión interdisciplinaria en el estudiante.
Desarrollo de competencias genéricas	Competencias instrumentales • Capacidades cognitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. • Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. • Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación; así como, de búsqueda y manejo de información. • Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita. Competencias interpersonales • Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales.

	• Capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético, facilitando los procesos de interacción social y cooperación. Competencias sistémicas: • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, haciendo uso de la habilidad de investigar. • Habilidad para trabajar en forma autónoma Búsqueda del logro.
Metodología de Trabajo	Trabajo en equipo en el desarrollo de estudio de caso.
Evaluación y Acreditación	Participación activa..... 10% Tareas y ejercicios..... 30% Presentación de caso práctico.....40% Reporte final 20% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.

Fuentes de consulta	Babbie, E (2000). 4 Diseño de la investigación. Fundamentos de la investigación social. México: International Thomson Gimeno, S., Gómez, A.I.(1992).Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. pp 118-134 Hernandez.S. R. Fdz.C.Carlos (1998) Metodología de la Investigación. México:Mc Graw Hill. pp. 501 McMillan, J. Shumacher, S. (2005).Investigación educativa. Madrid: Pearson. pp 1-8 McMilan H.J. Shumacher S. (2005) Investigación educativa. Madrid: Perason Addison Wesley. Pp 37-127 Sandín E. M.P. (2003) Investigación Cualitativa en Educación.Madrid: Mc Graw Hill pp.119-200		
OBSERVACIONES	DOCENTE	Vo. Bo. DIRECTOR (A) DE DEPARTAMENTO	Vo.Bo. COORDINADOR(A) ACADÉMICO(A)

MÓDULO III	
Nombre del Módulo III	Metodología de la investigación.
Justificación:	Resulta necesario que cada vez el docente, vea en el método de la investigación como una propuesta de desarrollar habilidades que le permitan desarrollar su sentido crítico-reflexivo de su propio quehacer educativo.
Competencias del módulo	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 2. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
Propósito Específico:	Proporcionar distintas herramientas teórica-metodológicas, que le permitan vincular adecuadamente la docencia con la investigación, con el fin de resolver mediante la metodología de la investigación problemáticas relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo de innovar en su campo y desarrollar en los alumnos habilidades de investigación.
Unidad	3. Metodología de la investigación.
Temas	3.1. Paradigmas que orientan la investigación. 3.2. Diseño metodológico. a) Planteamiento del problema. b) Elaboración de un marco teórico. c) Tipo de investigación.

	d) Formulación de hipótesis. e) Análisis de datos de elaboración del reporte de investigación.
Horas teórico-prácticas	15 hrs. Teóricas 20 hrs. Prácticas
Actividades de aprendizaje	• Llevar a cabo actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. • Buscar, seleccionar y analizar información en distintas fuentes. • Participar en actividades grupales que propicien la comunicación, el intercambio argumentado de ideas, la reflexión, la integración y la colaboración. • Desarrollar prácticas para que promueva el desarrollo de habilidades para la experimentación, tales como: observación, identificación manejo y control de variables y datos relevantes, planteamiento de hipótesis, de trabajo en equipo. • Aplicar conceptos, modelos y metodologías que se va aprendiendo en el desarrollo de la asignatura. • Usar adecuadamente conceptos, y terminología científico-tecnológica. • Enfrentar problemas que permitan la integración de contenidos de la asignatura y entre distintas asignaturas, para su análisis y solución. • Observar y analizar fenómenos y problemáticas propias del campo ocupacional. • Leer, escuchar, observar, descubrir, cuestionar, preguntar, indagar, obtener información. • Hablar, redactar, crear ideas, relacionar ideas, expresarlas con claridad, orden y rigor oralmente y por escrito. • Participar en actividades colectivas, colaborar con otros en trabajos diversos, trabajar en equipo,

	intercambiar información
Actividades de enseñanza	• Propiciar, el desarrollo de actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. • Propiciar actividades de búsqueda, selección y análisis de información en distintas fuentes. • Fomentar actividades grupales que propicien la comunicación, el intercambio argumentado de ideas, la reflexión, la integración y la colaboración de y entre los (las) estudiantes. • Propiciar el uso adecuado de conceptos, y de terminología científico-tecnológico. • Llevar a cabo actividades prácticas que promuevan el desarrollo de habilidades para la experimentación, tales como: observación, identificación manejo y control de variables y datos relevantes, planteamiento de hipótesis, de trabajo en equipo. • Proponer problemas que permitan al (la) estudiante la integración de contenidos de la asignatura y entre distintas asignaturas, para su análisis y solución.
Desarrollo de competencias genéricas	Competencias genéricas • Capacidades cognitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. • Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. • Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación; así como, de búsqueda y manejo de información. • Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita. Competencias interpersonales: • Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales.

	• Capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Competencias sistémicas: • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Habilidades de investigación • Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) • Habilidad para trabajar en forma autónoma • Preocupación por la calidad • Búsqueda del logro.
Metodología de Trabajo	Uso de la estrategia didáctica del método de proyectos y trabajo en equipo.
Evaluación y Acreditación	Participación activa..... 10% Fichero..... 30% Proyecto..... 60% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.

Fuentes de consulta	Hernández. R. et al (1998) Metodología de la Investigación. México:Mc Graw Hill. pp. 501 McMillan, J. Shumacher, S. (2005).Investigación educativa. Madrid: Pearson. pp 39-83 Sandín E. M.P. (2003) Investigación Cualitativa en Educación.Madrid: Mc Graw Hill pp.119-200		
OBSERVACIONES	DOCENTE	Vo. Bo. DIRECTOR (A) DE DEPARTAMENTO	Vo.Bo. COORDINADOR(A) ACADÉMICO(A)

MÓDULO IV	
Nombre del Módulo IV	Diseño de proyectos de investigación en la educación.
Justificación:	Actualmente existe la necesidad de generar nuevos cuadros de profesionales en la educación con perfil de docente-investigador, que desarrolle habilidades y el interés por dar solución a los problemas de su entorno. Por ello, facilitar la generación de proyectos de investigación a través de herramientas didácticas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo, ofrezca un camino atractivo para que los docentes se interesen por la investigación científica, aplicado en la educación.
Competencias del módulo	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 2. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
Propósito Específico:	Proporcionar los aspectos metodológicos que se requieren en la formación de investigadores educativos con el fin de proveerlos de herramientas teóricas-metodológicas para que genere y desarrolle proyectos de investigación en los diversos campos de la educación.
Unidad	4. Diseño de proyectos de investigación en la educación.
Temas	4.1. Normas para la elaboración de proyectos. 4.2. Elaboración del marco teórico. 4.3. Diseño metodológico. 4.4. Cronograma.

	4.5. Estructura de los proyectos de investigación.
Horas teórico-prácticas	20 hrs. teóricas 25 hrs. Prácticas
Actividades de aprendizaje	• Buscar, seleccionar y analizar información en distintas fuentes. • Uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de los contenidos de la asignatura. • Desarrollar prácticas para que promueva el desarrollo de habilidades para la experimentación, tales como: observación, identificación manejo y control de variables y datos relevantes, planteamiento de hipótesis, de trabajo en equipo. • Aplicar conceptos, modelos y metodologías que se va aprendiendo en el desarrollo de la asignatura. • Observar y analizar fenómenos y problemáticas propias del campo ocupacional. • Hablar, redactar, crear ideas, relacionar ideas, expresarlas con claridad, • Participar en actividades colectivas, colaborar con otros en trabajos diversos, trabajar en equipo, intercambiar información. • Producir textos originales, elaborar proyectos de distinta índole, diseñar y desarrollar prácticas.
Actividades de enseñanza	• Propiciar, el desarrollo de actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. • Propiciar actividades de búsqueda, selección y análisis de información en distintas fuentes. • Propiciar el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de los contenidos de la asignatura. • Fomentar actividades grupales que propicien la comunicación, el intercambio argumentado de ideas, la reflexión, la integración y la colaboración de y entre los (las) estudiantes.

	• Propiciar el uso adecuado de conceptos, y de terminología científico-tecnológico
Desarrollo de competencias genéricas	Competencias genéricas • Capacidades cognitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. • Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. • Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación; así como, de búsqueda y manejo de información. • Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita Competencias interpersonales: • Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Competencias sistémicas: • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica • Habilidades de investigación • Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) • Habilidad para trabajar en forma autónoma • Capacidad para diseñar y gestionar proyectos • Iniciativa y espíritu emprendedor • Búsqueda del logro.

Metodología de Trabajo	Estrategia metodológica del trabajo por proyectos.
Evaluación y Acreditación	Participación activa..... 10% Fichero..... 30% Proyecto.... 60% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.
Fuentes de consulta	Babbie, E. Cómo diseñar un proyecto escrito (2000). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/93198674/Babbie-1#scribd el 18 de marzo de 2015. Carcedo, Elisa F. 1998. Lenguaje científico técnico y elaboración de tesis de posgrado. Lupus Magíster. Puebla. Domínguez G.S. et al. Elementos básicos para elaborar una tesis (pregrado y posgrado). CUCSH/U. de Guadalajara. Guadalajara. Hernández S.R. et al. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. Martínez , A. Almeida B. y E. (2006). Cómo organizar un trabajo de investigación. UIA-Puebla y Universidad Madero. Puebla: Petrak Romero, Günther y Rodrigo Pardo Fernández. 2005. Redacción. Un enfoque funcional. UIA-Puebla/Esfinge. Vizcaíno S.C.(2002). Las revistas de investigación y cómo publicar en ellas. México: Alttexto.

OBSERVACIONES	DOCENTE	Vo. Bo. DIRECTOR (A) DE DEPARTAMENTO	Vo.Bo. COORDINADOR(A) ACADÉMICO(A)

Biblioteca UP Bonaterre

MÓDULO V	
Nombre del Módulo V	Divulgación de un proyecto de investigación educativa.
Justificación:	Una de las funciones sociales de la educación, es la divulgación de la ciencia hacia la comunidad, ya que la tarea de investigar surge en un contexto determinado, y es precisamente éste hacia el cual, el docente-investigador ha de orientarse al momento de comunicar sus resultados, a fin de garantizar y contribuir al mejoramiento de la ciencia en general, al mismo tiempo de elevar la calidad educativa de nuestro país, participando en la formación intelectual de otros docentes. Las formas de divulgación de los resultados puede ser, ya sea de manera oral, escrita o gráfica.
Competencias del módulo	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. 2. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
Propósito Específico:	Desarrollar maneras efectivas de divulgación de sus hallazgos logrados en el desarrollo de un producto de investigación educativa, con el fin de contribuir con la formación intelectual de otros docentes y al mismo tiempo de enriquecer su práctica docente.
Unidad	5. Divulgación de un proyecto de investigación educativa.
Temas	5.1. Tipos de productos. 5.2. Creación de Mapas Conceptuales. 5.3. Elaboración de Reportes de Divulgación.

	5.4. Generación de medios impresos: cartel y folleto. 5.5. Desarrollo de Artículos de Investigación. 5.6. Producción de presentaciones efectivas.
Horas teórico-prácticas	15 hrs. Teóricas 20 hrs prácticas.
Actividades de aprendizaje	• Participar en actividades grupales que propicien la comunicación, el intercambio argumentado de ideas, la reflexión, la integración y la colaboración. • Hablar, redactar, crear ideas, relacionar ideas, expresarlas con claridad, orden y rigor oralmente y por escrito. • Participar en actividades colectivas, colaborar con otros en trabajos diversos, trabajar en equipo, intercambiar información. • • Producir textos originales, elaborar proyectos de distinta índole, diseñar y desarrollar prácticas.
Actividades de enseñanza	• Propiciar, el desarrollo de actividades intelectuales de inducción-deducción y análisis-síntesis, las cuales lo encaminan hacia la investigación, la aplicación de conocimientos y la solución de problemas. • Propiciar actividades de búsqueda, selección y análisis de información en distintas fuentes. • Propiciar el uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de los contenidos de la asignatura. • Fomentar actividades grupales que propicien la comunicación, el intercambio argumentado de ideas, la reflexión, la integración y la colaboración de y entre los (las) estudiantes. Propiciar el uso adecuado de conceptos, y de terminología científico-tecnológico

Desarrollo de competencias genéricas	Competencias genéricas: • Capacidades cognitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. • Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación; así como, de búsqueda y manejo de información. • Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita Competencias interpersonales: • Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Competencias sistémicas: • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. • Capacidad de generar nuevas ideas. (creatividad) • Habilidad para trabajar en forma autónoma. • Capacidad para diseñar y gestionar proyectos.
	Iniciativa y espíritu emprendedor.
Metodología de Trabajo	El docente hará uso de la estrategia expositiva, al igual que promueva un ambiente de participación activa que sirva para aclarar dudas , con el fin de enriquecer los conocimientos que le permitan elegir la forma de divulgación más eficaz para su producto creado en este módulo.
Evaluación y Acreditación	Participación activa..... 10% Proyecto.... 70%

	Presentación oral del producto..... 20% Nota: Para su acreditación, se deberá cubrir con el 80% de asistencia al módulo.		
Recursos medios y materiales didácticos.	Prezi, proyector, laptop, libreta, videos, textos de artículos, fuentes de consulta electrónica, aula.		
Fuentes de consulta	Babbie, E. Cómo diseñar un proyecto escrito (2000). Recuperado de http://es.scribd.com/doc/93198674/Babbie-1#scribd el 18 de marzo de 2015. Best. J.W. Como investigar en educación / (1974) Madrid: ediciones Morata. 17-51 Gimeno, S., Gómez, A.I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata. pp 118-134 Hernandez. S. R. Fdz. C. Carlos (1998) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. pp. 430-438 McMilan H.J. Shumacher S. (2005) Investigación educativa. Madrid: Pearson Addison Wesley. pp 267-399		
OBSERVACIONES	DOCENTE DE GRUPO	Vo. Bo. DIRECTOR (A) DE DEPARTAMENTO	Vo.Bo. COORDINADOR(A) ACADÉMICO(A)

ANEXO 6: INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA EFICACIA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

LISTA DE ESCALA

Nombre del Diplomado: _____

Fecha: _____

CRITERIO	VIABLE	POCO VIABLE	NO VIABLE
Pertinencia: congruencia entre los objetivos del proyecto y las necesidades identificadas y los intereses de la población e instituciones.			
Eficacia: Es el grado en que se han cumplido los objetivos.			
Eficiencia: Indica el modo en que se han organizado y empleado los recursos disponibles en la implementación del proyecto.			
Sostenibilidad: Establece que es la medida en que la población y/o las instituciones mantienen vigentes los cambios logrados por el proyecto una vez que este ha finalizado.			

Observaciones:

ANEXO 7: VACIADO DE RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS A DOCENTES DE SECUNDARIA.

No.	EDAD	V.1 AD	V.2 AMT	V.3 IHD	V.4 VID	V.5 BI	V.6 FI	V.7 HI	V.8 AID	V.9 LT	V.10 PS	V.11 PO	V.12 APC	V.13 PE	V.14 AA	V.15 AAH
1	42	4	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
2	27	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	1
3	27	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
4	32	5	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
5	42	3	2	1	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	2	1
6	55	4	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1
7	34	3	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1
8	42	3	3	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1
9	42	2	3	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
10	44	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1
11	45	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
12	42	4	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1
13	31	2	2	1	1	1	3	1	1	2	1	2	2	2	2	1
14	27	2	1	2	2	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1
15	57	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1
16	34	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1
17	44	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1
18	42	3	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
19	55	1	3	2	2	3	3	2	2	1	1	2	2	2	2	1
20	38	1	1	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1
21	42	4	4	4	4	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1
22	31	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1
23	38	3	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1
24	57	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1
25	31	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1
26	44	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1
27	42	3	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1
28	42	1	3	1	2	2	3	2	2	2	1	1	2	1	2	1

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

VACIADO DE RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS A DOCENTES DE SECUNDARIA

No.	EDAD	V.16 AEA	V.17 AER	V.18 MPA	V.19 UOP	V.20 FRP	V.21 ECV	V.22 NAO	V.23 CS	V.24 IHI	V.25 LEC	V.26 CPI
1	42	2	2	1	2	1	1	2	3	1	1	10,3,1,7,5,8,2,6,9,4
2	27	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	10,3,7,1,5,8,6,2,9,4
3	27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	10,3,7,1,5,8,6,2,9,4
4	32	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	10,4,9,5,6,7,8,3,1,2
5	42	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	3,7,4,5,8,1,2,10,6,9
6	55	2	2	2	1	1	1	2	3	1	1	10,3,7,1,5,8,6,4,2,9
7	34	2	2	2	2	1	1	2	3	2	1	10,1,5,3,6,7,8,2,9,4
8	42	2	2	2	2	1	1	2	3	1	1	3,10,7,1,6,8,5,4,2,9
9	42	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3,10,5,7,1,6,4,8,2,9
10	44	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	10,8,5,4,2,1,3,7,6,9
11	45	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	10,1,4,8,9,6,3,7,2,5
12	42	1	1	1	2	1	1	2	3	2	1	3,10,7,1,5,8,2,6,9,4
13	31	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	3,2,10,1,7,8,4,6,5,9
14	27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	10,3,7,1,5,8,6,2,9,4
15	57	2	2	1	2	1	1	2	3	1	1	3,7,4,5,8,2,10,6,9,1
16	34	2	2	2	2	1	1	2	3	2	1	10,1,5,3,6,7,8,2,9,4
17	44	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	10,8,5,4,2,1,3,7,6,9
18	42	2	2	2	2	1	1	2	3	1	1	3,10,7,1,6,8,5,4,2,9
19	55	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3,10,1,5,6,7,8,2,9,4
20	38	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	10,1,4,8,9,6,3,7,2,5
21	42	2	2	2	2	1	1	2	3	1	2	3,10,1,7,5,8,2,6,9,4
22	31	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	3,2,10,1,7,8,4,6,5,9
23	38	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3,7,1,10,6,4,5,8,2,9
24	57	2	2	1	2	1	1	2	3	1	1	3,7,4,5,8,2,10,6,9,1
25	31	2	2	2	2	1	2	2	3	2	1	10,1,5,3,6,7,8,2,9,4
26	44	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	10,8,5,4,2,1,3,7,6,9
27	42	2	2	2	2	1	1	2	3	1	1	3,10,7,1,6,8,5,4,2,9
28	42	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	10,3,5,7,1,6,4,8,2,9

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

ANEXO 8: DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS QUE DEBE DE POSEER UN BUEN DOCENTE

Tabla de vaciado de resultados

Nº	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	3	7	2	10	5	8	4	6	9	1
2	4	8	2	10	5	7	3	6	9	1
3	4	8	2	10	5	7	3	6	9	1
4	9	2	8	2	4	5	6	7	3	1
5	6	7	1	3	4	9	2	5	10	8
6	4	9	2	8	5	7	3	6	10	1
7	2	8	4	10	3	5	6	7	9	1
8	4	9	1	8	7	5	3	6	10	2
9	5	9	1	7	4	6	3	8	10	2
10	6	5	7	4	3	9	8	2	10	1
11	2	9	7	3	10	6	8	4	5	1
12	4	7	1	10	5	8	3	6	9	2
13	4	2	1	7	9	8	5	6	10	3
14	4	8	2	10	5	7	3	6	9	1
15	10	6	1	3	4	8	2	5	9	7
16	2	8	4	10	3	5	6	7	9	1
17	6	5	7	4	3	9	8	2	10	1
18	4	9	1	8	7	5	3	6	10	2
19	3	8	1	10	4	5	6	7	9	2
20	2	9	7	3	10	6	8	4	5	1
21	3	7	1	10	5	8	4	6	9	2
22	4	2	1	7	9	8	5	6	10	3
23	3	9	1	6	7	5	2	8	10	4
24	10	6	1	3	4	8	2	5	9	7
25	2	8	4	10	3	5	6	7	9	1
26	6	5	7	4	3	9	8	2	10	1
27	4	9	2	8	7	5	3	6	10	1
28	5	9	2	7	3	6	4	8	10	1

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes de secundaria.

Indicadores:

A: Observador

B: Negociador

C: Reflexivo

D: Actitud proactiva

E: Innovador

F: Colaborador

G: Autocrítico

H: Capacitación continua

I: Sociable

J: Planificador-organizado