



Tipos de investigación con orientación profesional en educación



Luis Sime Poma



Tipos de investigación con orientación profesional en educación



Luis Sime Poma

Tipos de investigación con orientación profesional en educación

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría
en Educación

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/18788>

Primera edición digital, diciembre 2022

Autor: Luis Sime Poma

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Corrección de estilo: Rafael Cánepa Álvarez

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Tipos de investigación con orientación profesional en educación por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-12318

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48934-5-2

COMITÉ CIENTÍFICO DE REVISORES

Dr. Jorge Steiman

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Dr. Omar Aravena Kenigs

Universidad Católica de Temuco, Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	12
I. MARCO REFERENCIAL SOBRE LOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL	14
II. TIPOS DE INVESTIGACIÓN CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA PUCP	17
2.1. Sistematización de experiencias educativas	19
2.1.1. Definición y objetivos	19
2.1.2. Competencias específicas	20
2.1.3. Proceso para su elaboración	20
2.1.4. Contenidos y evaluación del informe final	23
2.1.5. Fuentes de consulta	25
2.2. Proyectos de mejora e innovación educativa	26
2.2.1. Definición y objetivos	26
2.2.2. Competencias específicas	27
2.2.3. Proceso para su elaboración	27
2.2.4. Contenidos y evaluación del informe final	31
2.2.5. Fuentes de consulta	34
2.3. Portafolio de incidentes críticos de los profesionales de educación	35
2.3.1. Definición y objetivos	35
2.3.2. Competencias específicas	36
2.3.3. Proceso para su elaboración	36
2.3.4. Contenidos y evaluación del informe final	39
2.3.5. Fuentes de consulta	40

2.4. La investigación-acción para el campo educativo	42
2.4.1. Definición y objetivos	42
2.4.2. Competencias específicas	43
2.4.3. Proceso para su elaboración	43
2.4.4. Contenidos y evaluación del informe final	46
2.4.5. Fuentes de consulta	48
ANEXO	51
Anexo 1. Tabla comparativa de los tipos de investigación con orientación profesional	53

PRESENTACIÓN

El aporte de la investigación a los procesos de mejoramiento educativo es un tema que ha abierto el debate académico durante las últimas décadas. Cada vez más se discute sobre el rol activo que el profesorado y los equipos de gestión están llamados a desarrollar al interior de sus centros educativos, a través de la práctica investigativa como estrategia de cambio. En otras palabras, la investigación se reconoce como un recurso que puede contribuir a impulsar el cuestionamiento, la reflexión crítica y la indagación colaborativa en las organizaciones escolares.

En este contexto, la presente obra titulada "*Tipos de investigación con orientación profesional en educación*" representa un valioso aporte para ampliar la discusión sobre esta área del conocimiento, especialmente porque posiciona la investigación como un ejercicio inherente al desarrollo profesional docente desde una perspectiva situada y contextual. El libro profundiza en cuatro alternativas emergentes de investigación desde un enfoque con orientación profesional: 1) la sistematización de experiencias educativas, 2) los proyectos de mejora e innovación educativa, 3) el portafolio de incidentes críticos en los profesionales de educación, y 4) la investigación-acción para el campo educativo.

Cabe destacar el valor del enfoque de investigación con orientación profesional que se propone en este libro en tanto supera la lógica de la investigación básica, caracterizada frecuentemente por extraer datos de la escuela en un momento específico para describir determinados fenómenos, pero no necesariamente para transformarlos. En tal sentido, cada uno de los tipos de investigación que se abordan en este libro se sustentan desde un liderazgo ético que asume la responsabilidad por mejorar su práctica y sus realidades educativas, con especial foco en favorecer las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto relevante de los modelos de investigación con orientación profesional radica en la oportunidad que ofrecen a los docentes investigadores para posicionarse como sujetos críticos de su propia práctica educativa, para lo cual es necesario establecer una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, en función de preguntas auténticas, formuladas en el corazón de la propia cultura escolar. En otras palabras, la investigación con orientación profesional invita a asumir una lógica “desde adentro hacia afuera”, reconociendo a la propia organización y a sus actores educativos como los principales impulsores del cambio educativo.

Respecto al resguardo de la rigurosidad metodológica de las investigaciones con orientación profesional, este libro describe detalladamente cada una de las fases que conllevan su desarrollo, cuestión que favorece la comprensión de los diseños y su aplicación en distintos contextos de estudio. Asimismo, estos modelos ofrecen criterios de calidad y garantías científicas que permiten explicar sus resultados y asegurar su aplicabilidad en otros contextos educativos.

Este tipo de investigación situada y orientada a la resolución de problemas ocurre a través de procesos formales y de actividades de tipo informal. Por ello, la práctica de lo que denominan “investigación profesional” implica una indagación sistemática acerca de un determinado problema de la práctica, que se relacione de alguna manera con la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de las organizaciones. En ese sentido, se busca conectar el trabajo cotidiano de los profesionales con un proceso sistemático de recolección, análisis y reporte de datos, con el fin de impactar positivamente en la experiencia escolar.

Desde esta perspectiva, este libro orienta el desarrollo de prácticas investigativas en las que los propios docentes y directivos tienen la oportunidad de asumir el desafío de generar conocimiento que conduzca a la transformación de los problemas de práctica necesarios de abordar. En otras palabras, la investigación educativa se pone al servicio del desarrollo profesional docente y directivo, dado que estimula procesos sistemáticos de reflexión y discusión tanto individuales como colectivos, al mismo tiempo que puede orientar la colaboración en función de objetivos y planteamientos conceptuales comunes, factibles de abordar como una comunidad de aprendizaje.

En atención a lo expuesto anteriormente, la Maestría en Educación de la PUCP asume, desde estos modelos de investigación, un fuerte compromiso con el mejoramiento educativo, porque comprende al profesorado y directivos escolares como profesionales competentes

y autónomos para la toma de decisiones tendientes a transformar o mejorar su quehacer profesional. Por tanto, cada uno de los cuatro tipos de investigación que se describen en este libro, actúa necesariamente como catalizador del “profesionalismo colaborativo”, concepto acuñado por Hargreaves y O’Connor (2020)¹ para definir las relaciones intencionadas de aprendizaje que se gestan en una comunidad, donde se analiza el propio quehacer desde una perspectiva crítica, interactiva y dialógica.

En conclusión, el enfoque de investigación profesional representa una oportunidad para el liderazgo y la gestión educativa, por lo que se invita a los lectores a profundizar en los distintos tipos de estudio como alternativas para problematizar y resignificar las propias prácticas e influir paralelamente en el mejoramiento colectivo de todos los actores de la comunidad educativa.

Omar Aravena Kenigs
Académico del Departamento de Ciencias de la Educación
Coordinador Académico Magíster en Gestión Escolar
Universidad Católica de Temuco, Chile

¹ Hargreaves, A., & O’Connor, M. (2020). *Profesionalismo Colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata

INTRODUCCIÓN

Esta publicación tiene como finalidad resumir los tipos de investigación que los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) pueden elegir y que son alternativas a la tesis convencional como producto final que se exige para obtener la graduación, junto con otros requisitos. Las cuatro opciones que se presentan han sido seleccionadas considerando algunas experiencias previas de graduados del Programa, así como la de otros programas de posgrados afines, y también en base a la literatura que documenta y fundamenta estas alternativas como válidas y viables para fortalecer el desarrollo de profesionales de la educación.

Una primera opción es la que propone la sistematización de experiencias educativas y que permite al estudiante el reencuentro con una experiencia desarrollada en su institución educativa para recuperarla y problematizar sobre sus alcances y limitaciones. En esa perspectiva, se trata de un esfuerzo de reconstrucción de procesos y prácticas de forma sistemática y crítica. Esta opción permite, además, documentar experiencias que pueden servir como referente para otros contextos.

Una segunda opción es la que plantea el diseño de proyectos de mejora e innovación educativa de manera fundamentada y sistemática dirigidos hacia una realidad educativa determinada por el estudiante. En ese sentido, este diseño posiciona al estudiante como un profesional proyectivo que desarrolla competencias para la intervención contextualizada en ámbitos particulares.

La tercera opción está basada en la elaboración de un portafolio de incidentes críticos en educación mediante la cual el estudiante reúne aquellos episodios tensionantes de su trayectoria profesional de forma narrativa para una autorreflexión crítica sobre estos. Desde esta mirada,

el estudiante legitima el valor de la narración como un medio para el aprendizaje profesional.

La cuarta opción se dirige al desarrollo de una experiencia de investigación-acción en el contexto educativo específico que el estudiante decida proyectar y realizar integrando la reflexión y la acción en un mismo proceso de cambios intencionados sobre su práctica. A través de esta experiencia, el estudiante afirma sus competencias como docente o gestor investigador a partir de su propio ámbito profesional.

En suma, estas son opciones de investigación apropiadas para su elaboración durante el periodo formativo en la maestría y que aprovechan los saberes previos de los estudiantes como profesionales de la educación. Estos son saberes que se construyen a lo largo de sus trayectorias y son un referente sustancial para enfrentar los múltiples dilemas que les presentan sus prácticas.

Asimismo, estas alternativas buscan potenciar la autorreflexividad profesional como un recurso metacognitivo que contribuye a darse cuenta de aquellas creencias, concepciones y lógicas que subyacen en las prácticas y que son problematizadas e interrogadas. Aquí el pensamiento crítico es sustancial para superar una visión reduccionista de las prácticas profesionales y educativas como escenarios naturalizados y neutrales. Se busca más bien comprender esas cotidianidades como microprocesos sociales que han sido construidos y reconstruidos por sujetos individuales y colectivos en medio de una sociedad y una época.

Este documento presenta un sucinto marco referencial sobre los tipos de investigaciones con orientación profesional; para luego, en una segunda parte, introducir cada uno de estos siguiendo una misma estructura de contenidos: la definición y objetivos; las competencias específicas que demanda al estudiante para su desarrollo; el proceso para su elaboración; los contenidos y evaluación del informe final; y algunas fuentes de consulta para profundizar en los diversos aspectos que implica cada una de esas opciones.

Luis Sime Poma
Profesor Principal del Departamento de Educación PUCP.

I. MARCO REFERENCIAL SOBRE LOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Los tipos de investigación con orientación profesional, como producto final para la graduación en las maestrías, han sido legitimados conceptual y normativamente en diversos programas de posgrado de educación y otros a nivel internacional². Estos productos contribuyen a consolidar el proceso formativo de los estudiantes, permitiéndoles elegir entre varias opciones, con lo cual los programas estimulan una mayor personalización en dicho proceso. Así, más allá de la tesis convencional, los posgrados ofrecen a los alumnos diferentes modalidades de investigación igualmente exigentes para el desarrollo de sus competencias, pero con una perspectiva y formato diferente.

Esos productos finales, alternativos a la tesis convencional, se caracterizan, además de su aporte para fortalecer ciertas competencias en los estudiantes, por el impacto más directo en sus prácticas profesionales y en las instituciones del campo educativo en las que laboran. Se trata de una forma de empoderar al estudiante como profesional de la educación con un producto que agregue valor a su experiencia en la docencia a nivel curricular o de gestión en las instituciones educativas a las que pertenecen. En ese sentido, estos productos son alternativas muy pertinentes para aquellos que tienen como perspectiva el mejorar sus competencias para el mundo profesional.

Si bien se trata de productos finales para completar los requisitos para la graduación, estos se elaboran durante el proceso formativo, delineado por el plan de estudios a través de los cursos correspondientes que ayudarán a formalizar la opción del estudiante y su desarrollo con la asesoría necesaria que acompañe y supervise la calidad de estos. Adicionalmente, el producto elegido por el estudiante deberá estar relacionado con alguna de las líneas de investigación del Programa.

En el Perú, la legitimidad jurídica de estos productos finales para graduarse ha sido establecida en la Ley Universitaria vigente (Ley N° 30220) promulgada en el año 2014³, cuando se refieren a las

² Torres Frías, J., Rosas, J., Morales, M.A. (2021). Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas. En V. Ortiz., M. G. Moreno (coord). *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp. 53-84). Universidad de Guadalajara. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/problemas.pdf>
Zaidan, S., Reis, D. A. D. F., y Kawasaki, T. F. (2020). Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 16(35), 1-12. <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1707/904>

maestrías de especialización profesional. En su artículo 43, se prescribe que las maestrías pueden ser de dos tipos: de especialización y de investigación o académicas. La primera es definida como "estudios de profundización profesional"; mientras que, la segunda, es planteada como "estudios de carácter académico basados en la investigación". Esta distinción sobre los posgrados solo atañe a las maestrías, siendo los doctorados solo asociados a la segunda definición y los diplomados concebidos como estudios cortos de "perfeccionamiento profesional". Esta diferenciación entre las maestrías es una de las novedades de dicha Ley, en comparación con la anterior, equivalente a la del año 1983.

Donde la norma flexibiliza los requisitos para la obtención del grado en las Maestrías en el tipo de producto final, el cual no solo es la tesis:

45.4 Grado de Maestro: requiere haber obtenido el grado de Bachiller, la elaboración de una tesis o trabajo de investigación en la especialidad respectiva, haber aprobado los estudios de una duración mínima de dos (2) semestres académicos con un contenido mínimo de cuarenta y ocho (48) créditos y el dominio de un idioma extranjero o lengua nativa.

En ese sentido, la Ley reconoce que, para la graduación, el estudiante en ambas maestrías debe haber elaborado una investigación que puede ser en forma de tesis convencional o de otro tipo, con la condición de que esté vinculada con el área de la especialidad.

En la perspectiva de esta norma, se evita la interpretación excluyente que, para las maestrías de especialización, dado su carácter profesional, no es necesario elaborar un producto de investigación como exigencia de graduación y que, por lo tanto, este producto solo sería para las maestrías de investigación. En definitiva, para ambos casos es necesario un producto derivado de la investigación realizada durante el proceso formativo del estudiante; lo que marca la diferencia es en el tipo de producto, determinado por el nivel de los estudios, de Maestría (no de Bachiller o Doctorado), y la orientación de especialización o investigación.

Según el Reglamento de la Escuela de Posgrado PUCP⁴, las maestrías son definidas igualmente de acuerdo solo a dos orientaciones: de especialización y de investigación. Esta diferenciación es acorde a la

³ Ley Universitaria, N° 30220-2014. El Peruano, 9 de julio 2014. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>

⁴ Pontificia Universidad Católica del Perú (2020). Reglamento de la Escuela de Posgrado. <https://posgrado.pucp.edu.pe/documentos/?tipo-documento=reglamentos>

establecida por la Ley Universitaria del 2014 y complementada con otros aspectos que permiten una mayor especificidad para su concreción.

Entre los requisitos exigidos para la obtención del grado de Magíster, el reglamento abre la posibilidad de que no solamente sea a través de una tesis aprobada satisfactoriamente, sino también de "otra modalidad autorizada por la Universidad" (art.73.c). En efecto, la norma explicita de forma más completa aquellas modalidades reconocidas como alternativas a las tesis para las maestrías de especialización:

(art.74) Alternativamente, en los casos de los candidatos que pertenecen a las maestrías de especialización, se podrá optar por una de las siguientes modalidades o una combinación o variante de ellas aprobada como parte del plan de estudios:

- a) Sustentación de portafolio, que consiste en la defensa, durante el seminario de graduación, del conjunto de trabajos escritos producidos a lo largo de los estudios, con énfasis en las dos mejores monografías, las que sumadas no excederán las 60 páginas, ante un comité conformado por dos profesores, siendo al menos uno de ellos profesor ordinario a tiempo completo.
- b) Por aporte individual o grupal al proyecto de investigación del programa en que el estudiante ha participado. Dicho proyecto contará con la aprobación del Vicerrectorado de Investigación y publicará sus resultados. El aporte, no mayor de 40 páginas por cada autor, será sustentado, durante el seminario de graduación, por el o los autores ante un comité de dos profesores, de los cuales al menos uno será profesor ordinario a tiempo completo;
- c) Por trabajo de investigación individual o grupal, de extensión no mayor de 40 páginas por autor, que será presentado por escrito durante el seminario de graduación y calificado por un comité de dos profesores, de los cuales al menos uno será profesor ordinario a tiempo completo.

Estas opciones revelan un nivel de flexibilidad para que el estudiante opte por una de ellas, o variantes de estas establecidas por el Programa de Maestría en Educación y que serán desarrolladas y complementadas en el siguiente punto, a fin de considerar sus diversas concreciones.

II. TIPOS DE INVESTIGACIÓN CON ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN EN LA PUCP

En esta parte se presentan los cuatro tipos de investigación que el estudiante puede realizar como producto final para su graduación, diferentes a la tesis convencional:

- 1) Sistematización de experiencias educativas
- 2) Proyecto de mejora e innovación educativa
- 3) Portafolio de incidentes críticos en profesionales de educación
- 4) Investigación-acción en el campo educativo

La primera y cuarta opción de investigación que ofrece el Programa permite concretar la tercera alternativa indicada en el Reglamento de la Escuela de Posgrado PUCP como "trabajo de investigación individual o grupal", que aquí se plantea como sistematización de experiencias educativas e investigación-acción en el campo educativo. La segunda opción responde igualmente a dicha alternativa y apunta a formular proyectos de mejora e innovación educativa. La tercera es una variante de la primera alternativa, descrita en el Reglamento de la Escuela, en el que se menciona la sustentación de portafolios, la que es adaptada por la Maestría en Educación como portafolio de incidentes críticos de profesionales de la educación. Estas opciones requieren, para su implementación, el desarrollo de investigaciones con orientación profesional y acentos distintos, es decir, están concebidas para potenciar el desarrollo del estudiante en función a sus prácticas y trayectorias profesionales.

Estas opciones responden a determinados rasgos del perfil del graduado de la Maestría en Educación, en lo que refiere a las competencias profesionales comunes para las menciones en gestión de la educación y currículo:

- "Diseña y desarrolla proyectos de investigación que aporten al conocimiento y mejora de los procesos educativos."
- "Cuenta con un enfoque amplio y complejo sobre las organizaciones educativas y la gestión de ellas para aportar en su mejora y cambio".

En ambos rasgos, el conocimiento está asociado a promover mejoras y cambios en las prácticas que desarrollan los graduados en el campo educativo.

Estas opciones pueden diferenciarse también por sus alcances en relación con las prácticas profesionales de los docentes. Así, la primera y tercera enfatizan en la reconstrucción crítica de las experiencias; mientras que la segunda y cuarta, luego de estudiar una problemática, apuntan a proponer cambios fundamentados. Es decir, delinean formas de intervención en contextos específicos.

Para cada una de estas alternativas se plantea en las siguientes páginas una estructura común de presentación. En primer lugar, se definen y señalan sus principales objetivos, posteriormente se focaliza en las competencias que demanda su elaboración para el estudiante. Finalmente, se describen los procesos que orientan su realización, la estructura del informe final y aspectos de la evaluación de cada producto.

Figura 1

Tipos de investigación con orientación profesional



Nota. Elaboración propia

2.1. Sistematización de experiencias educativas

2.1.1. Definición y objetivos

a) Definición

Este tipo de estudio representa un trabajo sistemático de reconstrucción de una experiencia, de preferencia, en la que haya participado el estudiante. Se enfatiza en describir las características de la experiencia educativa y las fases de su proceso, identificando los problemas y avances durante su evolución. En ese sentido, no solo se trata de una descripción, sino también de un ejercicio de reflexión problematizadora. Esto último permitirá una manera de acercarse a la experiencia para comprender su complejidad y dinamismo emergente, evitando su descripción superficial o una reflexión que neutraliza su problematización crítica.

La re-creación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los docentes no tienen muchas oportunidades para contarlas, escribirlas, documentarlas.

(Suárez, 2011, p.394)

Por consiguiente, el eje de la sistematización se enfoca en la recuperación crítica de los procesos, mientras que otras alternativas, como la evaluación más técnica de la experiencia, pone su acento en los resultados medibles según diversos indicadores previamente establecidos.

b) Objetivos

A través de la sistematización de experiencias educativas se busca en el contexto de la Maestría en Educación:

- Generar niveles de autorreflexión crítica como actores de experiencias profesionales significativas vinculadas al quehacer educativo.
- Reconstruir procesos que estimulen la comprensión contextualizada y crítica de la práctica educativa.
- Aprender a documentar experiencias de forma sistemática que permitan su comunicación hacia otros miembros del sector educativo.

2.1.2. Competencias específicas

La elaboración de este tipo de investigación exige, por parte del estudiante, potenciar las siguientes competencias específicas:

- Reconstruye una experiencia profesional personal apoyado en su memoria y fuentes diversas.
- Identifica fases en el desarrollo de la experiencia profesional personal.
- Diferencia factores problemáticos de su experiencia profesional personal.
- Valora los aportes positivos y aprendizajes de su experiencia profesional personal.
- Aprende a validar el estudio realizado con otras opiniones que aporten a mejorarlo.

2.1.3. Proceso para su elaboración

Las fases generales para el desarrollo de este tipo de investigación- previo a su evaluación por el jurado- se relacionan con los cursos del plan de estudios, como se aprecia en la figura 2 y que se resumen después de esta ilustración.

Figura 2

Secuencia de fases para la sistematización relacionados con los cursos



Nota. Elaboración propia

Fase 1: Selección de una experiencia profesional personal. Esta debe haber sido desarrollada en el área del currículo o la gestión educativa en la educación básica, superior u otro ámbito de la denominada "educación no formal". Esta elección dependerá, en primer lugar, de la mención de la Maestría en la que se encuentra el estudiante. En segundo lugar, la experiencia debe haber sido realizada en los últimos cuatro años y con un desarrollo aproximado de seis meses de duración.

Este estudio puede ser realizado de forma individual o grupal (hasta dos personas). En el segundo caso, se elegirá la experiencia profesional de uno de los integrantes, los que deben ser de la misma mención o sin mención.

Esta fase se concreta con la redacción de un texto, en el que se precisan los aspectos señalados necesarios para recibir la retroalimentación del docente y autorización para continuar con el siguiente momento.

Fase 2: Elaboración del plan de investigación. Esta incluye los siguientes puntos, y otros, que determine el programa:

- Título: resume de forma clara y coherente la investigación realizada.
- Planteamiento y justificación del tema: explicita el tema central relacionado con la experiencia profesional personal elegida; explica las razones por las cuales se eligió la experiencia; conceptualiza el tema relacionado con dicha experiencia en base a fuentes diversas y confiables; su importancia como tema vinculado a la mención del estudiante.
- Objetivos: plantea el objetivo general y específicos del estudio.
- Metodología y plan de trabajo: señala las etapas del estudio y las técnicas-instrumentos que se utilizarán para la sistematización, citando autores pertinentes.
- Bibliografía: incluye solo las fuentes citadas en el texto, siguiendo las pautas de la última versión de APA.

Fase 3: Desarrollo de la sistematización. Posterior a los reajustes necesarios del plan, se desarrolla la sistematización; proceso que será acompañado por el asesor y por los momentos de socialización en el Programa, y que permitirán su progresivo mejoramiento como producto final. Esta parte puede concretarse considerando los siguientes puntos:

- Aspectos específicos de la experiencia profesional personal.
Se trata de elaborar un perfil descriptivo de la experiencia que permita reconocer sus principales características, los objetivos perseguidos, la metodología o estrategias implementadas, los participantes directos involucrados, los materiales utilizados y otros aspectos que se considera pertinente describir. Para ello, se pueden utilizar documentos institucionales e incluso fotografías, en la medida que sea permitido por la institución.
- Fases del desarrollo de la experiencia profesional personal.
Este punto complementa el anterior, ofreciendo una sistematización de la experiencia desde su trayectoria, diferenciando las fases que atravesó y caracterizando cada una de ellas. Un recurso útil para esto es la línea de tiempo que facilitan la visualización de la trayectoria de la experiencia.
- Factores problemáticos y favorables en el desarrollo de la experiencia profesional personal.
Esta parte demanda un análisis crítico que ayude a precisar aquellos factores problemáticos que han limitado o puesto en riesgo su desarrollo; asimismo, los factores favorables que han contribuido positivamente para que la experiencia haya madurado en su camino. Esta precisión debe ir acompañada de una explicación sobre por qué se considera que dicho factor es considerado problemático o favorable.
- Problematización desde otros aportes
La reflexión sobre la experiencia puede estimularse, además, desde diferentes autores y fuentes para enfatizar en ciertos aspectos relevantes. Esos autores y fuentes, seleccionados en base a la afinidad con el tema central de la experiencia, permitirán un diálogo mayor entre la particularidad de la experiencia, las reflexiones de autores y sistematizaciones de experiencias similares.

Los tres primeros puntos pueden responderse utilizando el “cuaderno de sistematización personal”, que permitirá registrar su reconstrucción personal de la experiencia. Posteriormente, contrastarlo con el análisis de documentos referidos a la experiencia, además de lo aportado por los sujetos implicados en las entrevistas o *focus group*, y así contar con los insumos necesarios para la sistematización.

Fase 4: Formulación de conclusiones y reflexiones finales.

Se formulan las conclusiones más relevantes de la sistematización, en relación a los objetivos propuestos. De igual forma, se plantean reflexiones sobre lo que ha significado su experiencia como sistematizador y las recomendaciones que podría brindar para la institución donde se

realizó la experiencia, así como para otros interesados en adaptarla para otros contextos educativos.

Fase 5: Elaboración de la introducción. Para este momento es necesario varias relecturas de todos los productos parciales para redactar una introducción que sintonice con lo realmente trabajado. En esta fase se aprovechan ciertos contenidos del plan de investigación como lo abordado en el planteamiento y justificación del tema; los objetivos y la metodología. De forma más directa, se explican las razones de la elección de la experiencia profesional personal, la relación del tema con las líneas de investigación del Programa. Para el caso grupal, se especifican las responsabilidades asumidas por cada estudiante durante el proceso. Asimismo, se describen las partes del informe de sistematización.

2.1.4. Contenidos y evaluación del informe final

El informe final de este producto se estructura en las siguientes partes en los que se determina el contenido y puntajes para su calificación. El informe final deberá ser redactado en no más de 40 páginas, incluyendo las referencias y anexos.

Tabla 1

Contenidos y evaluación del informe final de sistematización de experiencias educativas

Partes del informe	Contenidos y calificación
Titulo	- Resume de forma clara y coherente la investigación realizada
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Explica las razones de la elección de la experiencia profesional personal. - Refiere la relación del tema vinculado a la experiencia profesional personal con las líneas de investigación del Programa. - Señala los principales retos afrontados para la elaboración de esta investigación. - Para el caso grupal, se especifican las responsabilidades asumidas por cada estudiante durante el proceso. - Introduce las partes del informe. <p>Puntaje máximo: 1</p>

Tipos de investigación con orientación profesional en educación

Marco referencial	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualiza el tema principal vinculado a la experiencia profesional personal. - Describe el contexto general en la cual se desarrolló la experiencia profesional personal. <p>Puntaje máximo: 3</p>
Marco metodológico	<ul style="list-style-type: none"> - Explica las fases del proceso de sistematización. - Especifica las técnicas-instrumentos utilizados en cada fase. - Resume los aportes brindados en las socializaciones organizadas por el Programa. <p>Puntaje máximo: 4</p>
Sistematización	<ul style="list-style-type: none"> - Describe los aspectos específicos de la experiencia profesional personal. - Diferencia las fases del desarrollo de la experiencia profesional personal. - Analiza los factores problemáticos y favorables en el desarrollo de la experiencia profesional personal. - Problematiza la experiencia desde ciertos autores. <p>Puntaje máximo: 8</p>
Conclusiones y reflexiones finales	<ul style="list-style-type: none"> - Resume las conclusiones de la sistematización realizada. - Reflexiona sobre los factores que hubieran mejorado la experiencia. - Considera los aprendizajes que, desde esa experiencia, pueden ayudar a su crecimiento como profesional de acuerdo con la mención. - Se incluyen anexos de forma ordenada y referidos en el texto (opcional). <p>Puntaje máximo: 4</p>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye todas las fuentes citadas en el texto siguiendo las pautas de la última versión de APA.
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> - Se incluyen anexos de forma ordenada y referidos en el texto (opcional).

Nota. Elaboración propia

2.1.5. Fuentes de consulta

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>

Pineda, E. O., Orozco P.A., Rodríguez, R., y Ospina, J.V. (2019). *Voces, vivencias y saberes de docentes universitarios. Sistematización de experiencias educativas*. Universidad Santo Tomas <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34801>

Servicio de Difusión de la Creación Intelectual-Universidad de la Plata (2020, diciembre 1). La metodología de sistematización de experiencias [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Xu7aQdKkI0E>

Servicio de Difusión de la Creación Intelectual-Universidad de la Plata (2020, diciembre 1). Diferencias entre la sistematización de experiencias y la investigación acción. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7O3aeLbAh0Y>

Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista Belo Horizonte*, 27 (01), 387-416. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>

UNESCO (2016). *Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247007>

2.2. Proyectos de mejora e innovación educativa

2.2.1. Definición y objetivos

a) Definición

Los proyectos de mejora e innovación en el campo educativo son estudios dirigidos a problematizar una realidad educativa y a plantear cambios fundamentados que contribuyan a mejorarla con niveles de innovación. Esto último permite diferenciar aquellos proyectos que incluyen diversos componentes y procesos novedosos no antes desarrollados en una experiencia para aquellos que lo tienen en menor medida, pero igualmente apuntan a mejorar los procesos educativos.

Desde esa perspectiva, se trata de proyectos de alta pertinencia en la medida que responden a problemáticas de contextos educativos específicos. Esto no impide las posibilidades que el proyecto pueda adaptar, de acuerdo con ciertos criterios de transferencia, los aportes enriquecedores de otras experiencias y, a la vez, ser un referente para otros.

A diferencia de un listado intuitivo de tareas o actividades, estos proyectos son construidos de forma sistemática y en base a una fundamentación conceptual y normativa; así como, considerando las retroalimentaciones de otros.

Esto es una condición fundamental para que el proyecto logre un estado de madurez necesaria que garantice su legitimidad técnica y su viabilidad para ser desarrollado óptimamente.

Desempeño 32 del Marco de Buen Desempeño Docente: Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.

Conoce enfoques y metodologías para el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y de gestión de la escuela. Utiliza este conocimiento para identificar y elaborar propuestas de cambio en el ámbito pedagógico, buscando articular la enseñanza con las necesidades de los estudiantes y a la escuela con los procesos de desarrollo social y cultural de la comunidad. Diseña, en colaboración con sus pares, proyectos de innovación pedagógica y planes de mejora. Participa en la ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de investigación educativa, innovación pedagógica y de aprendizaje, asumiendo responsabilidades individuales y colectivas, previa coordinación con el personal directivo y jerárquico de la escuela. Propone la sistematización de las experiencias de mejora y de innovación pedagógica.

(MINEDU-Perú, 2012, p.46)

b) Objetivos

Las finalidades de estos proyectos en este Programa de Maestría son:

- Problematizar una realidad educativa específica, susceptible de ser mejorada significativamente.
- Desarrollar la creatividad profesional a través de alternativas de cambio pertinentes para realidades educativas específicas, fundamentadas conceptual y normativamente.
- Transferir los potenciales aportes de otras experiencias educativas a la realidad problematizada.

2.2.2. Competencias específicas

Este tipo de estudio le permitirá al estudiante el desarrollo de competencias específicas como:

- Identifica y problematiza una realidad educativa específica de su entorno laboral u otros.
- Construye propuestas que contribuyan directamente a la mejora significativa de la realidad problematizada.
- Fundamenta conceptual y normativamente las propuestas elaboradas.
- Analiza el potencial de transferencia de aportes provenientes de otras experiencias educativas similares a la realidad problematizada.
- Aprende a validar, con otras opiniones e informaciones, el estudio realizado.

2.2.3. Proceso para su elaboración

El itinerario para concretar este tipo de investigación -antes de su evaluación por el jurado- se vincula con los cursos del plan de estudios, como se aprecia en la figura 3. Posteriormente, se presenta una síntesis de cada una de las fases.

Figura 3

Secuencia de fases para proyectos de mejora e innovación relacionados con los cursos



Nota. Elaboración propia

Fase 1: Selección de una realidad educativa específica. Esta debe ser del entorno laboral del estudiante en el área curricular o de gestión educativa -de acuerdo con la mención elegida en la Maestría en Educación- en la educación básica, superior u otro ámbito relacionado con la denominada "educación no formal". Son parte del entorno laboral del estudiante las organizaciones en las cuales se encuentra laborando al momento de iniciar este estudio. A su vez, este estudio puede ser realizado de forma individual o grupal (hasta 3 personas) de la misma mención o sin mención. El estudiante presenta al profesor del curso un texto en el cual se expresan de forma preliminar los aspectos señalados para una revisión y aprobación, a fin de continuar con el proceso.

Fase 2: Elaboración del plan de investigación. Este incluye los siguientes aspectos:

- Título: resume de forma clara y coherente el estudio realizado.
- Planteamiento y justificación del tema: explicita el tema central relacionado con la realidad educativa elegida; explica las razones por las cuales se eligió dicha realidad específica; conceptualiza el tema relacionado con dicha realidad considerando fuentes diversas y confiables; su importancia como tema vinculado a la mención del estudiante.

- **Objetivos:** plantea el objetivo general y los objetivos específicos del estudio.
- **Metodología y plan de trabajo:** señala las etapas de su estudio y las técnicas-instrumentos que se utilizarán, además de citar autores pertinentes. Para ello, se debe considerar que el proyecto incluye hasta la etapa de validación a través de las socializaciones en el Programa, la opinión de expertos y, en caso sea posible, con representantes de la institución para la cual ha sido diseñado el proyecto, sin su aplicación definitiva.
- **Bibliografía:** se incluye solo las fuentes citadas en el texto acorde a la última versión de APA.

Fase 3: Elaboración del marco referencial y metodológico. En esta fase se retoman y mejoran los contenidos expresados en el plan de investigación en el punto sobre el planteamiento y justificación del tema para el marco referencial, especialmente lo referido a la conceptualización del tema relacionado con dicha realidad en base a fuentes pertinentes; así también, incluyendo estudios que analizan intervenciones vinculadas con el tema en ciertos ámbitos educativos. Este marco referencial también incorpora una contextualización del tema apoyándose en normas y datos del contexto del país o a nivel internacional. En esta fase también se aborda la parte metodológica rescatando y afinando lo previamente incluido en el plan de investigación.

Fase 4: Problematización. De forma más precisa se plantean sobre la problematización los siguientes puntos para su elaboración.

- Aspectos contextuales específicos de la realidad educativa seleccionada.

Esta parte debe contribuir a una contextualización de la realidad educativa determinada a fin de reconocer los rasgos más característicos sobre su ubicación, trayectoria, tipo de servicios educativos que oferta, población atendida, etc. Esto requiere el uso de material documental que evidencie dichas características, tanto de la institución- autorizado por esta si no es público- como de otras fuentes públicas.

- El problema principal de la realidad educativa seleccionada que se busca mejorar e innovar

Se explica la naturaleza del problema para lo cual es necesario que este coincida con la mención del estudiante, es decir, si el problema es de carácter curricular o de gestión. Además de esta primera distinción, es necesario formular el problema de

manera más específica que evidencie la necesidad, la carencia, las limitaciones de la realidad educativa y que justifique un proyecto de cambio.

- Causas o factores asociados vinculados con el problema y sus consecuencias, utilizando técnicas para recoger la información necesaria de la realidad educativa seleccionada.

Es necesario que se indague acerca de las posibles causas o factores vinculados con el problema que puedan, de alguna manera, ayudar a comprender el porqué de su presencia. Para ello, es posible distinguir entre causas o factores más internos a la dinámica de la realidad educativa de aquellos que son más externos. Así también, se pueden identificar algunas consecuencias que acarrea dicho problema en diversos niveles. Una síntesis gráfica que relacione el problema con las causas/ factores asociados y consecuencias es de suma utilidad para visualizar ambos lados del problema.

En este punto es recomendable la aplicación de algún instrumento (encuestas, entrevistas o *focus group*) que permita recoger las percepciones de los sujetos involucrados en la realidad educativa determinada.

Fase 5: Elaboración de la propuesta. En relación a la propuesta de mejora e innovación se plantean los siguientes aspectos a considerar para su desarrollo.

- Propuesta relacionada con el problema principal de la realidad educativa

En ese punto se debe formular los objetivos de la propuesta, en relación con el problema principal de la realidad educativa previamente formulado. Asimismo, se justifica la propuesta de mejora; por qué esa propuesta es: pertinente para esa realidad; coherente con el problema; viable para su concreción; se alinea con la normatividad de la institución; transfiere aspectos de otras experiencias similares. Para visibilizar esta propuesta se pueden utilizar síntesis gráficas que relacionen el problema con la propuesta.

- Estrategia de concreción de la propuesta

Este aspecto medular de la propuesta necesita ser formulado con la mayor claridad posible para responder a las siguientes cuestiones de operacionalización: cómo se implementaría; qué fases tendría; qué actividades concretas implicaría; qué recursos demandaría. El uso de tablas o figuras es de mucha utilidad para resumir los componentes claves de la propuesta.

- Evaluación de la propuesta
La propuesta debe estar acompañada de criterios e instrumentos que permitan su evaluación de proceso y de culminación. En este punto se debe explicar qué tipos de resultados son los que deben arrojar la evaluación para determinar el nivel de cumplimiento de los objetivos de la propuesta.
- Validación de la propuesta
Este punto está dirigido a explicitar cuál ha sido la estrategia y resultados de la validación de la propuesta: procesamiento de observaciones de juicio de expertos, otros docentes y jurado para afinar la propuesta.

Fase 6: Formulación de conclusiones y reflexiones finales.

En esta parte se sintetizan las conclusiones más significativas vinculadas a los objetivos propuestos y se plantean reflexiones sobre lo que ha significado su experiencia como diseñador de propuestas, especificando los aprendizajes que, desde esta experiencia, pueden ayudar a su crecimiento como profesional de acuerdo con la mención. También precisa algunas recomendaciones para mejorar experiencias de elaboración de propuestas de mejora e innovación educativas para temas como el priorizado en su trabajo.

Fase 7: Elaboración de la introducción. Luego de las necesarias relecturas de los productos parciales se redacta una introducción que aprovecha ciertos contenidos del marco referencial y metodológico de la fase 1. Particularmente, se explican las razones de la elección de la realidad educativa específica y la relación del tema vinculado a esta con las líneas de investigación del Programa. Para el caso grupal se especifican las responsabilidades asumidas por cada estudiante durante el proceso. Finalmente, se introducen las partes del informe.

2.2.4. Contenidos y evaluación del informe final

El informe final de este producto se estructura en las siguientes partes en las cuales se determina el contenido y puntajes para su calificación. El informe final deberá ser redactado en no más de 40 páginas incluyendo las referencias y anexos.

Tabla 2

Contenidos y evaluación del informe final de proyectos de mejora e innovación educativa

Partes del informe	Contenidos y calificación
Titulo	<ul style="list-style-type: none"> - Resume de forma clara y coherente la investigación realizada
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Explica las razones de la elección de la realidad educativa específica. - Refiere la relación del tema vinculado a la realidad educativa específica con las líneas de investigación del Programa. - Señala los principales retos afrontados para la elaboración de esta investigación. - Para el caso grupal se especifican las responsabilidades asumidas por cada estudiante durante el proceso. - Introduce las partes del informe. <p>Puntaje máximo: 1</p>
Marco referencial	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualiza el tema principal vinculado a la realidad educativa específica. - Resume estudios que analizan estrategias de intervención relacionadas con el tema principal vinculado a la realidad educativa específica. - Contextualiza el tema vinculado con la realidad específica utilizando las normas y datos relacionados con el tema principal vinculado a la realidad educativa específica. - Describe el contexto general de la realidad educativa específica. <p>Puntaje máximo: 4</p>
Marco metodológico	<ul style="list-style-type: none"> - Explica las fases del estudio. - Especifica las técnicas-instrumentos utilizados en cada fase. - Describe las experiencias de validación y retroalimentación brindadas por el juicio de expertos, opinión de otros docentes, socializaciones organizadas por el Programa. <p>Puntaje máximo: 3</p>

<p>Problematización</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Describe los aspectos contextuales específicos de la realidad educativa seleccionada. - Precisa el problema principal de la realidad educativa seleccionada que se busca mejorar y explica la naturaleza del problema (qué tipo de problema es). - Analiza las posibles causas o factores asociados vinculados con el problema, así como sus consecuencias, utilizando técnicas para recoger la información necesaria de la realidad educativa seleccionada. - Utiliza síntesis de gráficas que relacionen el problema con las causas/factores asociados y consecuencias. <p>Puntaje máximo: 4</p>
<p>Propuesta de mejora e innovación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea la propuesta de mejoras relacionadas directamente con el problema principal de la realidad educativa seleccionada y sus objetivos. - Utiliza síntesis gráficas que relacionen el problema con la propuesta de mejora. - Justifica la propuesta de mejora (por qué esa propuesta es: pertinente para esa realidad; coherente con el problema; viable en su concreción; se alinea con la normatividad de la institución; transfiere aspectos de otras experiencias similares). - Formula la estrategia de concreción de la propuesta (cómo se implementaría; qué fases tendría; qué actividades concretas implicaría). - Explicita la evaluación de la propuesta (qué aspectos se consideran para evaluarla). - Resume la validación de la propuesta (procesamiento de observaciones de juicio de expertos, otros docentes y jurado para afinar la propuesta). <p>Puntaje máximo: 6</p>
<p>Conclusiones y reflexiones finales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resume las conclusiones del estudio. - Reflexiona sobre los aprendizajes que desde esta experiencia pueden ayudar a su crecimiento como profesional de acuerdo con la mención. <p>Puntaje máximo: 2.</p>
<p>Referencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye todas las fuentes citadas en el texto siguiendo las pautas de la última versión de APA.
<p>Anexos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se insertan los anexos de forma ordenada y referidos en el texto (opcional).

Nota. Elaboración propia

2.2.5. Fuentes de consulta

De Benito Crosetti, B., & Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>

EduCaixaTV. (2016, mayo 25). *Introducir el Design Thinking en el aula*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZJ0ObISyAFA>

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2014). *Marco de la innovación y buenas prácticas educativas en el Perú*. Fondep. <https://www.fondep.gob.pe/innovacion/marco-de-la-innovacion-y-buenas-practicas-educativas-en-el-peru/>

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2011). *Guía de Formulación de Proyectos de Innovación Pedagógica*. Fondep. https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Gu%C3%ADa_formulaci%C3%B3n_proyectos_innovacion.pdf#page=2

Guisasola, J., Ametller, J., y Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18 (1). https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801

Rinaudo, M., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22), 1-29. https://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf

UNESCO (2016). *Innovación educativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005?posInSet=44&queryId=N-EXPLORE-96988840-ac58-4d04-b101-fd691c19341d>

UNESCO (2016). *Formulación de proyectos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247006?posInSet=43&queryId=N-EXPLORE-96988840-ac58-4d04-b101-fd691c19341d>

2.3. Portafolio de incidentes críticos de los profesionales de educación

2.3.1. Definición y objetivos

a) Definición

El portafolio de incidentes críticos es un documento que acopia relatos narrativos de experiencias tensionantes vividas como profesional de la educación y que servirán para generar niveles de autorreflexión crítica. Este se fundamenta en la concepción de que "las personas se motivan para aprender cuando abordan reflexivamente los problemas que surgen en su experiencia diaria, sobre todo cuando no encajan en esquemas previos y encuentran posibles soluciones" (Padilla y Costa, 2017, p. 60).

En esta clase de estudio, el portafolio es más que un recurso o repositorio para ordenar la información reunida.

Se trata, sobre todo, de una herramienta para gatillar una experiencia de evocación para la narración en primera persona y que facilita el ejercicio de una conciencia autorreflexiva. Asimismo, los incidentes se convierten en fuentes de micro historias que activan una memoria emocional en la medida que son recuerdos asociados a ciertas emociones y que serán procesadas a través de un espacio de aprendizaje narrativo y autorreflexivo.

Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales. Esos eventos han sido comúnmente denominados en la literatura como incidentes críticos, (Monereo, 2010, p.159)

b) Objetivos

En el contexto de este Programa de Maestría los objetivos del portafolio son:

- Organizar en un documento una selección de incidentes críticos significativos de la trayectoria profesional.
- Generar una experiencia de autorreflexión sobre los sujetos implicados en el incidente.

- Problematizar los incidentes desde el aporte de autores y fuentes pertinentes a cada incidente.
- Replantear el rol profesional y concepciones a partir de la reflexión sobre cada incidente.

2.3.2. Competencias específicas

Este tipo de estudio contribuirá a potenciar en el estudiante las siguientes competencias específicas:

- Reconstruye narrativamente incidentes críticos ocurridos durante la trayectoria profesional.
- Reflexiona sobre la actuación de los sujetos que intervinieron en los incidentes críticos.
- Aprovecha los aportes de autores y fuentes distintas para problematizar el análisis de los incidentes críticos.
- Desarrolla una capacidad de autorreflexión que permita replanteamientos en su rol profesional y concepciones educativas.

2.3.3. Proceso de elaboración

La ruta para el proceso de elaboración previa a la evaluación del jurado es la que se detalla en las siguientes fases y que coinciden con la progresión de los cursos del plan de estudios.

Figura 4

Secuencia de fases para el portafolio de incidentes críticos relacionados con los cursos



Fase 1: Selección de incidentes críticos. En este primer momento se seleccionan preliminarmente cuatro incidentes vividos personalmente durante la trayectoria profesional, en el campo de la educación en el área curricular o de gestión educativa, en la educación básica, superior u otro ámbito de la denominada "educación no formal" y que hayan significado un momento de tensión o conflicto. Este estudio solo puede ser realizado de forma individual. El estudiante redacta un resumen preliminar de estos incidentes con fines de una primera revisión por parte del docente para transitar al siguiente momento.

Fase 2: Elaboración del plan de investigación. Este producto incluye los siguientes puntos:

- Título: resume de forma clara y coherente el estudio realizado.
- Planteamiento y justificación del estudio: explicita y conceptualiza los temas relacionados con los incidentes seleccionados considerando fuentes diversas y confiables. Enfatiza su importancia como temas vinculados a la mención del estudiante.
- Objetivos: plantea el objetivo general y los objetivos específicos
- Metodología y plan de trabajo: fundamenta el enfoque de los incidentes críticos citando autores pertinentes; señala las etapas de su estudio.
- Bibliografía: se incluye solo las fuentes citadas en el texto acorde a la última versión de APA.

Fase 3 y 4: Elaboración de incidentes críticos. En estas fases se concentra el proceso de redacción de los incidentes, dos de ellos se deben realizar durante el Seminario 1 y los otros dos en el Seminario 2. Cada incidente necesita ser reconstruido y problematizado según los siguientes puntos:

- Contextualización del incidente:
Descripción del contexto del incidente crítico: ¿en qué institución ocurrió, qué características tiene? ¿en qué tipo de curso/ asignatura?
- Narración del incidente:
Narración en primera persona del incidente: ¿cómo ocurrió? ¿en qué lugar específico? ¿quiénes estuvieron involucrados?
- Autorreflexión sobre el incidente:
Reflexión sobre su actitud durante el incidente: ¿por qué creo que actué de esa manera?

Reflexión sobre la actitud de las demás personas: ¿por qué creo que los demás actuaron de esa manera?

Reflexión sobre las causas y consecuencias del incidente: ¿qué causas generaron el incidente y qué consecuencias se derivaron después de este?

- Problematización desde otros aportes:

Problematización del incidente desde ciertos autores: ¿qué autores/fuentes pueden aportar en problematizar más sobre el incidente?

- Replanteamientos para la profesión:

Replanteamientos del rol profesional: ¿qué aspectos de mi rol profesional necesito replantearme a partir del incidente reflexionado?

Replanteamiento de concepciones: ¿qué ideas o creencias sobre la educación, el aprendizaje, el currículo u otros necesito replantearme a partir del incidente reflexionado?

Replanteamiento del incidente: Considerando las reflexiones previas ¿de qué otra manera hubiera podido actuar en ese incidente?

Fase 5: Formulación de conclusiones y reflexiones finales.

La redacción de esta parte requiere una relectura de los productos parciales previos para destacar algunas conclusiones de acuerdo con los objetivos establecidos, establecer comparaciones entre los incidentes y, adicionalmente, se presentan ciertas reflexiones sobre lo que ha significado este proceso de configuración de un portafolio y las recomendaciones para mejorar experiencias similares que apunten a la reconstrucción reflexiva de incidentes.

Fase 6: Elaboración de la introducción. Para presentar el conjunto del portafolio en sus primeras páginas, es necesaria la relectura del conjunto del trabajo acumulado y retomar las ideas expresadas en el plan de tesis especialmente en el planteamiento y justificación del estudio, en los objetivos y metodología. Particularmente, se debe explicar las razones de la elección de esta modalidad basada en el portafolio; la relación de los temas vinculados a los incidentes críticos con las líneas de investigación del Programa; y referir las secciones del portafolio.

2.3.4. Contenidos y evaluación del informe final

El informe final de este producto se estructura en las siguientes partes de la tabla 3, en las cuales se determina el contenido y puntajes para su calificación. El informe final deberá ser redactado en no más de 40 páginas incluyendo las referencias y anexos.

Tabla 3

Contenidos y evaluación del informe final del portafolio

Partes del informe	Contenidos y calificación
Titulo	<ul style="list-style-type: none"> - Resume de forma clara y coherente la investigación realizada.
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Explica las razones de la elección de esta modalidad basada en el portafolio. - Refiere la relación de los temas vinculados a los incidentes críticos con las líneas de investigación del Programa. - Señala los principales retos afrontados para la elaboración de este portafolio. - Introduce las partes del portafolio. <p>Puntaje máximo: 1</p>
Incidente crítico 1: (inserta un título que resuma el incidente)	<ul style="list-style-type: none"> - Describe el contexto del incidente crítico. - Narra en primera persona el incidente - Reflexiona sobre su actitud durante el incidente y la de las demás personas involucradas en el incidente. - Reflexiona sobre las causas y consecuencias del incidente. - Problematisa el incidente desde ciertos autores. - Replantea diversos aspectos sobre su profesión a partir de la reflexión sobre el incidente. - Replantea el incidente para imaginarse de qué otra manera hubiera podido actuar en ese incidente. <p>Puntaje máximo: 4</p>
Incidente crítico 2: (inserta un título que resuma el incidente)	<ul style="list-style-type: none"> - Los mismos puntos que en el incidente crítico 1. <p>Puntaje máximo: 4</p>
Incidente crítico 3: (inserta un título que resuma el incidente)	<ul style="list-style-type: none"> - Los mismos puntos que en el incidente crítico 1. - Puntaje máximo: 4

Incidente crítico 4: (inserta un título que resuma el incidente)	- Los mismos puntos que en el incidente crítico 1. Puntaje máximo: 4
Conclusiones y reflexiones finales	- Plantea conclusiones relacionadas con los objetivos. - Establece comparaciones entre los incidentes reflexionados. - Reflexiona sobre lo que ha significado este proceso de configuración de un portafolio de incidentes. - Formula recomendaciones para mejorar experiencias similares que apunten a la reconstrucción reflexiva de incidentes. - Puntaje máximo: 3
Referencias	Incluye todas las fuentes citadas en el texto siguiendo las pautas de la última versión de APA.
Anexos	Se insertan los anexos de forma ordenada y referidos en el texto (opcional).

Nota. Elaboración propia

2.3.5. Fuentes de consulta

Nail, O., Valdivia, J., Rojas, D., y Monereo, C. (2019). Las emociones surgidas ante un incidente crítico en el ámbito del liderazgo eficaz: estudio comparativo entre directivos noveles y expertos. *Calidad en la educación*, 51, 281-314. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7268130.pdf#page=1>

Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J., y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 78-90. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>

García Hernández, M., y Veleros Valverde, M. del C. (2015). Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios: construcción de un portafolios electrónico. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 33-50. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2013>

Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J., y Muñoz, M. (2012). La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una Herramienta para la Reflexión Sobre Prácticas Docentes en Convivencia Escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>

Monereo, C. (Coord.) (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144099/1/MONEREO_Ensenando-a-ensenar-en-la-Universidad_p.pdf#page=7

Fernández, J., Medina, M., y Elórtegui, N. (2003). Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1),101-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417107>

2.4. La investigación-acción para el campo educativo

2.4.1. Definición y objetivos

a) Definición

La investigación-acción es una propuesta para promover docentes y gestores investigadores de sus propias prácticas que les permite construir conocimientos sobre ella y generar acciones e innovaciones de forma sistemática. Esta propuesta implica una interacción entre la acción y la reflexión para producir cambios pertinentes en las prácticas educativas. A través de ese proceso interactivo, el docente asume la particularidad de su práctica que la diferencia de otras, pero también la potencialidad que subyace en ella para reorientarla y enriquecer sus saberes como profesional de la educación.

La investigación-acción fortalece la autonomía profesional del docente a través de las decisiones que debe tomar considerando la experiencia de cambio que desarrolla y sus emergentes, así como la opinión de otros. En ese sentido, "favorece la generación de una cultura profesional, basada en la experiencia de los propios actores" (Parra, 2002, p.124). Este no es un tipo de investigación sobre las realidades educativas, sino desde ellas y que posiciona al docente en un rol más allá de ser un aplicador de metodologías.

En la IA, el maestro que investiga su práctica se problematiza sobre sus concepciones y prácticas, es decir, deja de entenderlas como obvias, evidentes o naturales, y convierte sus aulas en laboratorios y sus acciones en hipótesis. Ello supone un proceso cíclico o en espiral de varios momentos: el reconocimiento de un problema que se desea mejorar, la formulación de una hipótesis y plan de acción, la acción y la reflexión, y así, sucesivamente, en varios ciclos de acción. La reflexión, la construcción de teoría a partir de la práctica, la participación colaborativa, la innovación, y el cambio o mejora de la práctica aparecen en la literatura como características claves de la IA, que la diferencian de otros métodos de investigación, y que permiten empoderar a los maestros como profesionales e investigadores reflexivos

(Díaz-Bazo, 2017, p. 161).

b) Objetivos

- Posicionar al docente como investigador de sus prácticas para mejorarlas.
- Integrar la reflexión con la acción profesional en un mismo proceso de cambio.
- Documentar una experiencia de cambio como proceso sistemático.
- Replantear su rol profesional y concepciones a partir de la reflexión sobre la experiencia de investigación-acción.

2.4.2. Competencias específicas

Este tipo de estudio contribuirá a potenciar en el estudiante las siguientes competencias específicas:

- Indaga los aspectos y factores relacionados con un problema de su práctica susceptible a las mejoras.
- Planifica y desarrolla estrategias de cambio que permitan la mejora del problema.
- Reflexiona sobre la información emergente durante el desarrollo de la propuesta para sus progresivas adaptaciones.
- Desarrolla una capacidad de autorreflexión que permita replanteamientos en su rol profesional y concepciones.

2.4.3. Proceso para su elaboración

Luego de las mejoras necesarias al plan de investigación se inicia el desarrollo de este de acuerdo con los cursos que se visualizan en la figura 5.

Este proceso de elaboración se desarrolla a través de los siguientes cursos, en los cuales se precisa el producto prioritario:

Figura 5

Secuencia de fases para la investigación-acción relacionados con los cursos



Nota. Elaboración propia

Fase 1: Elaboración del plan de investigación-acción. Para la realización de esta fase se debe considerar los siguientes contenidos para la redacción del plan de investigación:

- Título: resume de forma clara y coherente el estudio realizado.
- Planteamiento y justificación del estudio: explicita y conceptualiza el tema relacionado con el problema seleccionado para ser mejorado, considerando fuentes diversas y confiables; su importancia como tema vinculado a la mención del estudiante.
- Objetivos: plantea el objetivo general y los objetivos específicos del estudio.
- Metodología y plan de trabajo: fundamenta el enfoque de la investigación-acción citando autores pertinentes; señala las etapas del estudio.
- Bibliografía: se incluye solo las fuentes citadas en el texto acorde a la última versión de APA.

Fase 2: Definición e indagación sobre el problema.

Luego de las retroalimentaciones al plan de investigación, se deben abordar dos aspectos.

- Definición del problema. Esta definición es una respuesta a preguntas como: ¿Qué quisiera mejorar en mi práctica docente a nivel curricular o en la gestión de mi institución? ¿Por qué? ¿Qué motivaciones han permitido su priorización?
- Indagación sobre el problema. Este punto implica una respuesta a la interrogante: ¿Qué necesito conocer más sobre el problema antes de iniciar el mejoramiento? Para ello, retomando lo señalado en la sección metodológica del plan de investigación, se implementan diversas aproximaciones de indagación a través de entrevistas, encuestas, o *focus group* a los alumnos y colegas. De igual forma, se desarrollan lecturas de fuentes académicas y escriben sus percepciones acerca del problema en su diario de campo. Para cada caso se determinarán las técnicas e instrumentos de recolección de información más adecuadas y pertinentes. El procesamiento de la información ayudará a contestar preguntas como: ¿Qué causas o factores están asociados al problema? ¿Qué consecuencias ha generado este problema? ¿Qué diferencias y semejanzas existen en las percepciones sobre este problema en los sujetos involucrados? ¿Qué alternativas o sugerencias han planteado los sujetos involucrados para mejorar el problema?

Esta etapa se traduce en un texto que explicita ambos puntos y que incluye las respuestas a las preguntas formuladas. Estas preguntas pueden servir para organizar el texto.

Fase 3: Elaboración de la propuesta de acción reflexiva. Este es el momento necesario para especificar la propuesta de cambio relacionada con el problema previamente formulado y explorado, y que debe responder a las interrogantes: ¿Cómo voy a mejorar el problema? ¿A través de qué propuesta de acción? Para ello se necesita considerar los siguientes puntos:

- Título de la propuesta y sus objetivos. Es necesario nombrar la propuesta a través de un título que represente lo esencial de esta y, además, plantear los objetivos que se propusieron.
- Especificación de la concreción de su propuesta. Este punto implica la explicitación de las estrategias previstas para el desarrollo de la propuesta en función a los objetivos indicados previamente. Esta debe adaptarse en su temporalidad de acuerdo con el contexto específico del docente investigador. Si bien se contempla la concreción de la propuesta durante el Seminario 2, esta puede iniciarse con anterioridad.

- Justificación de la propuesta. Este es el momento para resaltar por qué esta propuesta es pertinente, considerando los resultados aportados en la indagación del problema en la fase 1.

Fase 4: Desarrollo de la propuesta de acción reflexiva. La puesta en marcha de la propuesta es un proceso de acción y reflexión que demanda, del docente-investigador, el uso de su diario de campo como recurso básico para registrar la trayectoria de la experiencia, especialmente aquellos aspectos emergentes que exigieron un nivel de reflexión para la toma de decisiones. Las anotaciones del diario servirán al momento de redactar el informe, de modo que permita realizar una descripción narrativa del desarrollo de la propuesta, distinguiendo sus fases y sujetos involucrados. Esta descripción puede estar acompañada de una línea de tiempo y organizadores gráficos que ilustren esa narración.

Fase 5: Autorreflexión global del proceso. Luego de concluir la fase 4, es posible la problematización sobre los aspectos más tensionantes en el desarrollo de la propuesta, la forma en la que se abordaron; la explicitación de los momentos o aspectos de mayor satisfacción durante el desarrollo de la propuesta y proyecciones sobre de qué manera esta podría ser continuada.

Fase 6: Conclusiones y reflexiones finales. Para esta etapa, en primer lugar, se debe explicar en qué medida la propuesta contribuyó al cambio y mejora del problema. En segundo lugar, se explican cuáles han sido los principales retos para el desarrollo de esta experiencia. Por último, este espacio es también para expresar qué ideas personales sobre el aprendizaje, la enseñanza, los alumnos y la institución han sido enriquecidas como fruto de esta experiencia.

Fase 7: Introducción. Esta parte está dedicada para explicar las razones de la elección de esta modalidad basada en la investigación-acción. También se debe relacionar el tema vinculado a la investigación-acción con las líneas de investigación del Programa para, finalmente, introducir las partes del informe.

2.4.4. Contenidos y evaluación del informe final

El informe final de este producto se estructura en las siguientes partes, en las cuales se determina el contenido y puntajes para su calificación. El informe final deberá ser redactado en no más de 40 páginas, incluyendo las referencias y anexos.

Tabla 4

Contenidos y evaluación del informe final de investigación-acción

Partes del informe	Contenidos y calificación
Título	<ul style="list-style-type: none"> - Resume de forma clara y coherente la investigación realizada
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Explica las razones de la elección de esta modalidad basada en la investigación-acción. - Refiere la relación del tema vinculado a la investigación-acción con las líneas de investigación del Programa. - Señala los principales retos afrontados para la elaboración de este informe. - Introduce las partes del informe. <p>Puntaje máximo: 1</p>
Definición e indagación sobre el problema.	<ul style="list-style-type: none"> - Define el problema y las motivaciones para su priorización. - Indaga sobre el problema utilizando diversas aproximaciones. - Define el problema: explicita una definición mejorada del problema a partir de la indagación realizada. <p>Puntaje máximo: 4</p>
La propuesta de acción reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea una propuesta de cambio relacionada con el problema: - ¿Cómo voy a mejorar el problema? ¿A través de qué propuesta de acción? ¿Por qué esa propuesta es mejor que otras? - Logra perfilar, en términos genéricos, la propuesta de acción y su fundamentación como la mejor alternativa para el problema a partir de ciertos criterios. - Especifica la concreción de su propuesta: ¿Qué estrategias específicas permitieron desarrollar la propuesta de acción? - Detalla las estrategias, su secuencia, tiempo y condiciones para su desarrollo (materiales, espacios, de coordinación, financiamiento, etcétera). - Declara los principios de ética profesional que guiaron el desarrollo de la propuesta de acción. <p>Puntaje máximo: 4</p>

Desarrollo de la propuesta de acción reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Describe narrativamente el desarrollo de la propuesta, distinguiendo sus fases y sujetos involucrados. - Puntaje máximo: 4
Autorreflexión global del proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Señala los aspectos tensionantes o problemáticos en el desarrollo de la propuesta y cómo fueron abordados. - Explicita los momentos o aspectos de mayor satisfacción durante el desarrollo de la propuesta. - Indica de qué forma se puede continuar con el desarrollo de la propuesta. - Puntaje máximo: 4
Conclusiones y reflexiones finales	<ul style="list-style-type: none"> - Pondera en qué medida la propuesta contribuyó al cambio y mejora del problema. - Explican los principales retos para el desarrollo de esta experiencia - Expresa qué ideas personales sobre el aprendizaje, la enseñanza, los alumnos, la institución han sido enriquecidas como fruto de esta experiencia. - Puntaje máximo: 3
Referencias	Incluye todas las fuentes citadas en el texto siguiendo las pautas de la última versión de APA.
Anexos	Se insertan los anexos de forma ordenada y referidos en el texto (opcional).

Nota. Elaboración propia

2.4.5. Fuentes de consulta

Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista Pedagogía*, 28 (82), 173-195. <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art02.pdf>

Aroca Toloza, C., Soto Aranda, V., Palma Muñoz, S., Gutiérrez Figueroa, E., y Wilde González, J. (2022). Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 252-277. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.013>

Centro del Profesorado de Granada (2016, febrero, 5). Entrevista Antonio Latorre: La investigación acción. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eAalAsvTXFI>

Ciro Parra, C. (2002). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041507>

Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (20), 159-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana>.

Fernández, M. B., y Johnson, M. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105. <https://doi.org/10.5027/Psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-626>

Sime, L. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. *Educación*, 13(25), 61-75. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10567>

Torrejo Egido, L. (2015). Una alternativa para el desarrollo de la orientación: la investigación-acción. *Tendencias Pedagógicas*, 2, 101-116. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1996.2.ART009>

ANEXO

Anexo 1

Tabla comparativa de los tipos de investigación con orientación profesional

Aspectos	Sistematización	Proyectos mejora	Portafolio Incidentes	Investigación-acción
Alcance sobre las prácticas	Reconstrucción	Intervención (hasta validación previa)	Reconstrucción	Intervención
Autoría	Individual o grupal	Individual o grupal	Individual	Individual
Extensión informe final	hasta 40 páginas	hasta 40 páginas	hasta 40 páginas	hasta 40 páginas
Productos en Cultura Investigadora	Selección de una experiencia personal Elaboración del plan de investigación	Selección de una realidad educativa específica Elaboración del plan de investigación	Selección de incidentes críticos Elaboración del plan de investigación	Elaboración del plan de investigación
Productos en Seminario 1	Elaboración del marco referencial y metodológico	Elaboración del marco referencial y metodológico Problematización	Elaboración del incidente crítico 1 y 2	Definición e indagación sobre el problema Elaboración de la propuesta de acción reflexiva
Productos en Seminario 2	Sistematización Conclusiones y reflexiones finales Introducción	Elaboración de la propuesta de mejora Conclusiones y reflexiones finales Introducción	Elaboración del incidente crítico 3 y 4 Conclusiones y reflexiones finales Introducción	Desarrollo de la propuesta de acción reflexiva Autorreflexión global del proceso Conclusiones y reflexiones finales Introducción

ISBN: 978-612-48934-5-2



9 786124 893452