

Reflexión de la práctica pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente

Brenda Lara Subiabre¹, María Pereira Berrios²,

Paola Alvarado Toledo³, Cesar Muñoz Delgado⁴

Recepción: 30-09-2014 / Aceptación: 09-01-2015

Resumen

El estudio de tipo investigación-acción se desarrolló en el contexto de las prácticas pedagógicas finales de estudiantes de tres carreras de Pedagogía. El objetivo principal fue promover procesos de reflexión pedagógica dentro de su práctica profesional, a través de un portafolio electrónico. La información se recolectó mediante grupos focales, entrevista estructurada y documentación. Los resultados mostraron que la frecuencia y niveles de reflexión no experimentaron cambios significativos; pero en opinión de los estudiantes, se reconoce al portafolio electrónico como una herramienta de utilidad que les ayuda en sus procesos de práctica. A partir de los hallazgos se concluye que, es prioritario atender a los obstáculos de las reflexiones pedagógicas entre los alumnos, promoviendo estas últimas durante toda su formación.

Palabras claves: Reflexión pedagógica, portafolio electrónico, formación inicial docente, TIC, prácticas profesionales, Educación Superior

Abstract

The study of action-research type was developed in the context of the students' final teaching practices from three careers of Pedagogy. The main objective was to foster processes of pedagogic reflection in their professional practice by an electronic portfolio. The information was collected through focus groups, a structured interview and documentation. The results showed that the frequency and levels of reflection did not experience significant changes. However, Students recognized the electronic portfolio as a useful tool that helps them in their teaching practice. The findings conclude that it is priority to attend the hindrances of the pedagogic reflections among the students, fostering these last during their formation.

Key words: Pedagogic reflection, electronic portfolio, initial teacher's formation, ICT, professional practices, Higher Education

1 Máster en Ciencias de la Educación, Académica de la Universidad de Los Lagos, blara@ulagos.cl;

2 Profesora de Educación Física, Coordinadora General de Prácticas de Educación Física, mpereira@ulagos.cl;

3 Máster (c) en Cs. De la Educación, Jefa de carrera de Pedagogía en Educación Media en Artes, palvarado@ulagos.cl;

4 Licenciado en Educación y actualmente candidato a máster en Educación y Tecnologías para el Aprendizaje, Profesor, cesar.munoz@ulagos.cl

1. Introducción

Junto con la creación de la Escuela de Pedagogía, en el Campus Puerto Montt de la Universidad de Los Lagos (Chile), se comienzan a homogenizar los procesos formativos y a organizar las prácticas profesionales de los estudiantes. Con ello se evidencian las dificultades que tienen, tanto los estudiantes como los profesores, en la implementación de las mismas. Dichas deficiencias quedan expresadas en la voz de los principales protagonistas. Algunas de sus opiniones son:

- Se observa en los estudiantes deficiencias para analizar y reflexionar desde la complejidad del proceso educativo. Más bien, ellos hacen apreciaciones superficiales, marcadas de priorizaciones en los aspectos técnicos – instrumentales (operacionalización de la profesión); y no se aprovechan las instancias que promueven la reflexión sobre procesos educativos. Especialmente cuando se hace con otros compañeros. Según algunos estudiantes, las reflexiones que les solicitan son extemporales; es decir, se desarrollan en informes finales de práctica y no durante el proceso.
- Los registros del proceso de las prácticas se dispersan con el tiempo y no son de fácil acceso a las siguientes generaciones, aún cuando podría disponerse de reflexiones, planificaciones, instrumentos

de evaluación, caracterización de establecimientos, entre otros.

- Por otra parte los estudiantes manifiestan la necesidad de sentirse acompañados y apoyados durante su práctica, para facilitar la resolución de los problemas que se les presentan. Para ellos es muy importante tener oportunidades para compartir lo que les sucede, y conocer el trabajo que realizan sus demás compañeros en los lugares de práctica.

Considerando la problemática expuesta, y la necesidad de fortalecer procesos de reflexión pedagógica en las prácticas, se planteó la siguiente interrogante ¿De qué manera se pueden desarrollar procesos reflexivos sobre la práctica profesional docente, en estudiantes de las tres carreras de Pedagogía del Campus Puerto Montt a través de un portafolio electrónico?

Considerando el contexto histórico, social y cultural que involucra la llamada sociedad del conocimiento, se hace impostergable preparar a las futuras generaciones para responder a las habilidades del siglo XXI; lo cual no será posible si no formamos adecuadamente a los docentes. Este profesional debe ser capaz de usar estratégicamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mediar a través de ellas el desarrollo de la comunidad escolar. Pero ello, no será posible a menos que estas se integren transversalmente al currículum de la formación inicial docen-

te. Estudios como los desarrollados por Brun (2011), Hepp (2012) y el reciente informe de UNESCO y OEI (2014) coinciden en que las dificultades para incorporar las TIC a los futuros profesores pasan por las siguientes barreras:

- El contexto institucional (la infraestructura y la cultura digital de la institución)
- La actitud y percepción de expertise, respecto a las tecnologías digitales de los académicos a cargo de la formación
- La integración de las TIC a las didácticas de la disciplina.

Estas dificultades no son muy diferentes a las detectadas en el sistema escolar; por tanto, el cambio se debe hacer en la formación inicial docente.

La investigación genera la oportunidad de mejorar los procesos formativos que se implementan en la Escuela de Pedagogía, visto no solo desde el trabajo que se realiza con los estudiantes, sino también desde el fortalecimiento de una cultura de investigación colaborativa entre académicos.

1.1 La Práctica Reflexiva Crítica en las primeras experiencias profesionales docente

Las prácticas profesionales son parte de la finalización en el trayecto de la formación inicial de profesor. Consisten en períodos de estancia en instituciones educativas, en donde, con el apoyo de un profesor guía, desarrolla actividades curriculares propias de su

especialidad; y en las cuales debe integrar los demás ejes de su formación profesional. Las prácticas ofrecen la oportunidad de que los estudiantes de Pedagogía puedan comprender la relación teoría – práctica, desde una mirada más allá del paradigma técnico e instrumental. En esta instancia cobra mayor relevancia la capacidad de reflexionar y cuestionar la realidad educativa y el sentido de la praxis del futuro docente.

Para que una persona realice la acción de reflexionar, debe verse en una situación inconclusa; es decir, sin resolver, incompleta y/o problemática, ya que solo lo que está resuelto, no requiere de la atención de las personas para intervenir en ello (Dewey en Pérez 2009).

El concepto de práctica reflexiva tiene diferentes formas de ser definido, y es utilizado en el discurso desde diversos paradigmas educativos. En la caracterización realizada por Ward y MacCotter, citado por Roca y Manchón (2006), ellos exponen tres características esenciales de la actividad reflexiva, a saber: Primero, que la reflexión se contextualiza en la práctica (conjunto de experiencias sobre las que reflexionar); en segundo lugar, que la reflexión en la enseñanza tiene un carácter cíclico, (el educador parte de sus teorías personales como base para sustentar su práctica. Estas experiencias posteriormente darán lugar a nuevas reflexiones y probablemente a nuevas teorías) Por último, la reflexión debe buscar múltiples perspectivas; es

decir, situarse en el contraste de opiniones y posturas, además de la propia.

Brockbank y McGill (2002) reconocen tres componentes importantes en el procedimiento reflexivo:

- Volver a la experiencia, repitiéndola mediante una descripción de algún tipo, posibilita que el estudiante al proporcionar datos y clarificar situaciones, aprecie aspectos no reconocidos durante la experiencia.
- Prestar atención a los sentimientos asociados a la experiencia, ya que éstos pueden haber afectado en alguna medida su acción y forma de responder a los acontecimientos. En el proceso de diálogo con otros es posible obtener una visión “desde fuera”.
- Reevaluar la experiencia después de prestar atención a la descripción y a los sentimientos. Lo que permite tener una nueva postura sobre la acción y un sentido de actor.

Carr y Shön (en Ponce, 2006) proponen que es indispensable incorporar la reflexión crítica en la formación inicial docente, ya que permite avanzar en la superación de la concepción instrumental de la enseñanza. El profesor debe ser un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica, con la finalidad de comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como del contexto (social, histórico, político y cultural) en el

que tienen lugar. De esta forma su actividad reflexiva facilitará el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Sacristán y Pérez, 1997).

Jay y Johnson (2001) plantean que existen tres niveles de reflexión, tales como: reflexión descriptiva, reflexión comparativa y reflexión crítica.

a. Descriptiva. El primer nivel de reflexión se puede reconocer cuando un estudiante solo logra “establecer el problema”, materia de reflexión. Ello quiere decir que al escribir una publicación se limita a exponer y definir la situación y/o problema que reconoce en la práctica pedagógica. Ejemplos:

- Problemas específicos y explícitos: Cuando un profesor se da cuenta que su planificación no está funcionando para sus estudiantes.
- Problemas vagos o implícitos: El profesor siente resistencia en los estudiantes, pero no sabe por qué.

b. Comparativa. Este tipo de reflexión se visualiza cuando un estudiante busca distintas formas en el establecimiento de un problema. Cuestiona sus propias creencias y orientaciones; y por último, busca entender lo que sucede (el problema) desde diferentes enfoques, teorías, puntos de vista, etc. (otros profesores, cultura, raza, género, historias personales, padres, etc.).

c. **Crítica.** Se denota cuando las personas reconocen las consecuencias de cada perspectiva. En este nivel se emiten juicios, por ejemplo: ¿cuál es la mejor forma de entender, cambiar o hacer mejor esto? Pueden tomarse decisiones por medio de una cuidadosa deliberación (algo bueno para uno, es inapropiado para otros). Se considera el contexto histórico, socio-político y moral del fenómeno educativo (objeto de reflexión).

1.2 El Portafolio Electrónico como medio de apoyo a procesos reflexivos

El término portafolio quiere decir “carpeta”, y durante muchos años se han utilizado los portafolios electrónicos en áreas como las artes o finanzas, pero en esas instancias han tenido solo la finalidad de servir de muestrario o catalogo de profesionales. Para el ámbito educativo, el portafolio electrónico tiene potencialidades que pueden favorecer significativamente el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Según Barbera (2006) el portafolio “es un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajos o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas (educativas, profesionales o civiles)”. Así, el estudiante en un determinado

tiempo en nuestro caso las prácticas profesionales; puede organizar una selección de evidencias (reflexiones, vídeos, entrevistas, fotos, elaboración de instrumentos, etc.) que le permitan, por una parte, demostrar que está aprendiendo, así como, facilitar a su profesor hacer un seguimiento de su progreso (Barbera, 2006).

Colén, Giné e Imbernón en Romero (2008) consideran al portafolio como “un espacio de reflexión en el que el estudiante puede registrar sus percepciones, reflexiones, problemas encontrados, interrogantes que se plantea y el contenido que consolida”.

Comúnmente, los portafolios van a estar constituidos de tres partes y cada una de ellas puede ser potencialmente utilizada en el proceso educativo:

- a. La gestión de datos personales y la presentación del propietario (estudiantes y profesor);
- b. Las evidencias que corresponden a la gestión de trabajos personales (el estudiante almacena sus trabajos);
- c. La valoración consiste en la evaluación (igualmente utilizados son la autoevaluación y coevaluación), que se realiza al proceso de aprendizaje. En este proceso de evaluación se consideran los trabajos expuestos y las reflexiones publicadas por los estudiantes.

Existe una gran variedad de softwares que son utilizados para implementar portafolios

electrónicos, en este caso se ha optado por la aplicación Elgg, ya que fue construido con la finalidad de ser un software social, flexible y que permitiera la instalación de plugins para enriquecer las herramientas base que trae consigo. Además, es una plataforma de software libre diseñada para que los usuarios compartan recursos a través de Internet y promover la creación de redes sociales. Según Fraga y Gewerc (2009), uno de sus creadores Dave Tosh, define el dispositivo de la siguiente forma: “Se trata de proporcionar un espacio informal que permita a los aprendices ejercitar su propio pensamiento, reflexiones, establecer sus propias conexiones y capacitarlos para recopilar un cuerpo de evidencias”.

A través de este software cada usuario cuenta con herramientas para trabajar de manera personal y registrar las evidencias de su proceso. Entre principales aplicaciones disponibles están: crear carpetas y subir documentos, publicar imágenes, vídeos, enlaces a web, blog, tablón de anuncios o muro, editar el perfil, entre otras.

Uno de los aspectos importantes de destacar del software Elgg, es la posibilidad de trabajar con el modelo de redes sociales. Para ello se crea una comunidad virtual que comparta variadas herramientas, tales como: carpetas y documentos de la comunidad, blog comunitario, tablón de anuncios, publicación de vídeos e imágenes, entre las principales. Para Lara (2010), el trabajo que se realiza en el

portafolio, puede ser una oportunidad para que los estudiantes aprendan a participar y construir aprendizaje en una lógica de comunidades de práctica.

Mediante los espacios de comunidades que se crean, es posible potenciar el diálogo con otros, esto ayuda a garantizar aprendizajes profundos y transformadores de la práctica. Este diálogo le permite al estudiante reflexionar sobre sus acciones y; por tanto, sobre su aprendizaje, ya que está consciente del ejercicio de su práctica reflexiva (metaprendizaje). Cuando se encuentra solo es diferente, ya que no puede verse así mismo, sin cierto autoengaño, limitando así el alcance de su reflexión potencial. Zeichner (1995) considera el aporte significativo de la existencia de instancias de grupo que faciliten la reflexión, considerando que de manera individual, se limitan en gran medida sus posibilidades de progreso. “El desafío crítico y el apoyo que se consigue mediante la interacción social son importantes para ayudarnos a clarificar lo que pensamos y para armarnos del valor necesario para actuar de acuerdo con lo que creemos” (Solomon en Zeichner, 1995).

2. Metodología

La investigación de enfoque cualitativo, con un diseño de investigación – acción participativa y colaborativa, indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácti-

cas y de las situaciones en que tienen lugar (Pérez, 1994).

La muestra fue definida de acuerdo a un criterio de inclusión general y criterios muestrales, según la técnica de recolección de información. Todas ellas consensuadas en el transcurso de la investigación por el equipo de trabajo. El criterio general fue ser estudiante en proceso de Práctica Profesional en una de las tres carreras de Pedagogía del Campus Puerto Montt.

Las técnicas de recolección de información aplicadas fueron el grupo focal, la entrevista estructurada y la documentación.

En relación a la técnica del grupo focal, su aplicación fue en tres ocasiones; una vez por cada carrera. Los estudiantes se seleccionaron según el criterio de frecuencia de publicaciones en el foro, con una cantidad promedio de seis de ellos por cada grupo focal.

Antecedentes	Pedagogía en Educación Media en Artes, mención Artes Plásticas y Música		Pedagogía en Educación Media en Educación Física		Pedagogía en Educación Básica, mención Inglés	
	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre
Semestre académico que cursan						
Número de estudiantes	17	14	28	26	19	18
Año ingreso estudiantes	2004-2008	2004 al 2007	2005 al 2009	2005 al 2009	2005 al 2009	2005 al 2009
Nombre de los Módulos / asignaturas que cursan	Práctica Pedagógica V	Práctica Profesional Pedagogía en Artes	Práctica Profesional de Observación y Ayudantía	Experiencia Profesional Docente	Práctica de la especialidad Inglés II	Práctica de la especialidad Inglés III

Figura 1. Antecedentes de la Muestra General.

La segunda técnica de recolección fue la entrevista estructurada (escrita y/o virtual), incentivada por el equipo de trabajo a través de convocatoria abierta a todos los estudiantes en Práctica del segundo semestre. Participaron todos los estudiantes.

En la técnica de documentación se utilizaron las publicaciones de reflexiones de los mismos estudiantes, escritas en el foro del portafolio electrónico. Se analizaron por separado cada una de las carreras. A través de esta técnica se extrajeron datos para obtener la frecuencia de publicaciones en cada carrera al inicio y final de la investigación. También se identificó nivel de reflexión expresado por ellos. Para obtener datos de frecuencia se considera como criterio muestral a todas las publicaciones que se realizaron en un lapso de cuatro semanas, tanto al inicio (23 de abril al 20 de mayo) como al final (19 noviembre al 14 de diciembre) de la investigación. En el caso de la identificación de los niveles de reflexión, se utilizó como criterio muestral la selección de tres estudiantes por carrera, que tuvieran frecuencia de al menos una publicación al inicio y al final del estudio; siempre que estuvieran dentro de los límites de corte. En el caso de la carrera de Pedagogía en Artes no se encontraron coincidencias de estudiantes que publiquen al final.

Para asignar niveles de reflexión se tuvo que incorporar una nueva clasificación, acordada por los cuatro integrantes del equipo

de investigación, para catalogar las publicaciones realizadas por los estudiantes que no correspondían a ninguno de los tres niveles planteados en la teoría utilizada. En la nueva clasificación denominada Informativo, los estudiantes solo reportaron lo realizado en su práctica, pero no reconocieron problemáticas que generaran una reflexión. Ejemplo de categoría Informativo: “Bueno, esta semana se termina con las notas al libro y con las clases propiamente tal, con los séptimos se tomaron las notas pendientes...”

Para el análisis de datos se aplicaron técnicas de análisis de contenido y la triangulación de los mismos. Tanto en el focus group como en la entrevista estructurada, se definieron ejes temáticos apriorísticos -también llamados categorías apriorísticas-, con las cuales se ordenó la información.

La investigación duró un año. Durante ese periodo se recogió información y se realizó la intervención de los grupos. En ese proceso se destacaron las siguientes líneas de trabajo: generación de espacios comunitarios en el portafolio, elaboración de preguntas detonadoras de reflexión; activación de foros para compartir reflexiones, talleres de capacitación en el uso del portafolio y elaboración de reflexiones dirigidas a estudiantes y profesores.

3. Resultados

Para la presentación de los resultados se organizó la información en tres ámbitos. En un

primer momento se analizó la frecuencia en que fueron publicadas las reflexiones; posteriormente, son categorizaron según nivel pre-establecido y, finalmente, se presentaron las opiniones y valoraciones emitidas por los estudiantes en los grupos focales y entrevistas.

3.1. Frecuencia de publicaciones de reflexiones en el foro

Como una primera medida para conocer la cantidad de estudiantes que publicaron sus reflexiones y la constancia con que lo realizaron, se aplicó análisis de frecuencias en una muestra de cuatro semanas al inicio y cuatro semanas al finalizar la investigación.

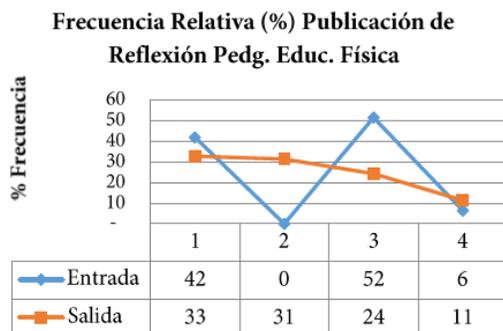


Figura 2. Frecuencia relativa de publicación de reflexiones en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Educación Física.

En el caso de la carrera de Educación Física se observó que al inicio de la práctica, los estudiantes publicaban sus reflexiones de forma más inestable, existiendo una semana por medio sin publicaciones. En cambio, al finalizar la investigación, las reflexiones eran más constantes a través del tiempo. En el gráfico se puede observar que aún en la salida, la frecuencia de publicaciones fue baja, ya que en

ninguna de las semanas se superó el 50% de estudiantes escribiendo reflexiones.

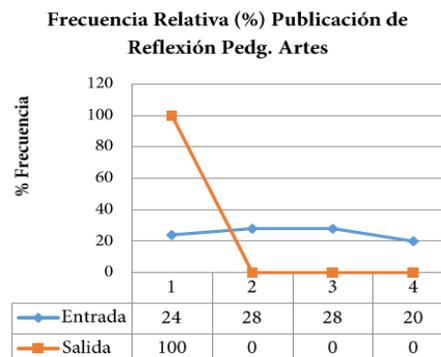


Figura 3. Frecuencia Relativa de publicación de reflexiones en la carrera de Pedagogía en Educación media en Artes, mención Artes Plásticas.

En la muestra tomada al inicio, en la carrera de Pedagogía en Artes, se observó constancia en las publicaciones; no así al finalizar la investigación donde en las últimas tres semanas no se registraron escrituras de reflexiones. Ello pudo deberse en gran medida al movimientos de estudiantes de la práctica de un semestre a otro (deficiente continuidad en estudios). Además de considerar que para ellos es la primera vez que participan en solicitudes de reflexiones en un sistema virtual.

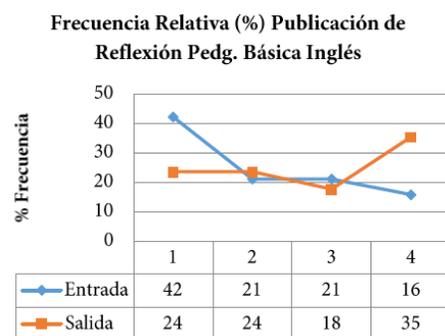


Figura 4. Frecuencia Relativa de publicación de reflexiones en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, mención Inglés.

Por su parte, los estudiantes de la carrera de Pedagogía Educación Básica, mención Inglés,

al inicio comenzaron con publicaciones más frecuentes, que disminuyeron en la cuarta semana. En la muestra de salida se observó levemente más constancia, la que mejoró en la última semana; especialmente con las reflexiones de finalización de la práctica. Estas últimas se realizan bajo algún grado de presión debido al periodo de evaluaciones finales. Al igual que la carrera de Pedagogía en Artes, para estos estudiantes era la primera vez que se les demandó trabajar en un portafolio electrónico y hacer públicas sus reflexiones.

En términos generales, al finalizar la investigación no se observó un aumento en el por-

centaje de frecuencia de las reflexiones; solo levemente un poco más de constancia, pero aún el porcentaje de estudiantes que publicaron semanalmente fue bajo. En todas las carreras, la frecuencia promedio fue menor al 40%.

3.2. Niveles de reflexión

Según la propuesta de Jay y Johnson (2001), se identificaron tres niveles de reflexión (descriptivo, comparativo y crítico), además de la categoría adicional (informativa) creada para asignar una etiqueta al tipo de escritura que no correspondía a ninguno de los niveles.

Pedagogía en Educación Media en Educación Física	Pedagogía en Educación General Básica, mención Inglés	Pedagogía en Educación Media en Artes, mención Artes Plásticas y Música
Estudiante 1: Informativa	Estudiante 1: Comparativa (nivel 2)	Estudiante 1: Descriptiva (nivel 1)
Estudiante 2: Descriptiva (nivel 1)	Estudiante 2: Informativa	Estudiante 2: Informativa
Estudiantes 3: Informativa	Estudiantes 3: Informativo	Estudiantes 3: Descriptiva (Nivel 1)

Figura 5. Resumen de datos por carreras.

Como se puede observar, más de la mitad de los estudiantes al solicitarles que escribieron una reflexión, solo informaron sobre acontecimientos sucedidos en su práctica. Esta situación no se visualizó muy diferente en cada una de las tres carreras; además, en ninguno de los nueve casos analizados se llega al nivel 3 de reflexión crítica.

En las últimas cuatro semanas de finalización de la práctica, se recogió nuevamente la misma muestra de estudiantes en cada carrera, con la excepción de Pedagogía en Artes, en la que ya no se encontraron los mismos estudiantes publicando reflexiones, por lo que el equipo decidió no tomar una muestra diferente y dejar el vacío, marcándolo como: “No aplica”.

Pedagogía en Educación media en Educación Física	Pedagogía en Educación General Básica, mención Inglés	Pedagogía en Educación media en Artes, mención Artes Plásticas y Música
Estudiante 1: Informativa	Estudiante 1: Descriptiva	Estudiante 1: No aplica
Estudiante 2: Informativa	Estudiante 2: Comparativa	Estudiante 2: No aplica
Estudiantes 3: Informativa	Estudiantes 3: Crítico	Estudiantes 3: No aplica

Figura 6. Resumen de niveles de reflexión de salida por carreras.

Como se puede apreciar en la tabla, de la muestra tomada a la carrera de Pedagogía en Educación media en Educación Física ninguno de los estudiantes demostró alcanzar el nivel mínimo de reflexión. Al compararse este resultado con la muestra de entrada, fue evidente la ausencia de modificaciones en el nivel de reflexión de los estudiantes después de la intervención; es más, uno de ellos, evidencia una baja.

El caso de Pedagogía Educación General Básica, mención Inglés es diferente, ya que los tres casos mostraron estar dentro de los niveles considerados como reflexivos, mientras que uno de ellos alcanzó el nivel crítico. En términos generales, para efectos de comparación (inicio - salida) la muestra de esta carrera registró una mejora en los niveles de reflexión.

3.3. Opinión de los estudiantes respecto del uso del portafolio electrónico y la publicación de reflexiones

Con la información cualitativa, aportada por los estudiantes a través del focus group y la

entrevista estructurada, se realizó un ordenamiento de la información en cada una de las tres carreras, sobre la base de los ejes temáticos predefinidos apriorísticamente. Estos datos fueron comparados y triangulados arrojando las siguientes resultados:

Utilidad del portafolio electrónico. La opinión que manifestaron los estudiantes con relación a la utilidad que brinda utilizar el portafolio electrónico es que les sirvió para compartir materiales, opiniones-ideas y reflexiones. El tipo de material que reconocieron revisaron y accedieron libremente corresponde a planificaciones, actividades y documentos con información sobre los establecimientos educacionales, que fueron elaborados por sus compañeros durante el semestre o en años anteriores. Consideraron que es una herramienta de fácil acceso a la información que requieren, y que ella les permite darse cuenta de las diferentes realidades que viven sus compañeros. Además, lo consideraron como un espacio de comunicación y les permitió organizar el material que producido.

Utilidad de las reflexiones publicadas en el portafolio. En cuanto a las opiniones de los estudiantes, este sirve para tres aspectos fundamentales: como autoayuda, para compartir y aprender de sus pares y para mejorar su práctica pedagógica. Como autoayuda, porque les fue útil para hacer introspección, en donde deben detenerse y pensar lo que hacen para cuestionarse; se dieron cuenta de lo que son capaces de hacer y hasta dónde pueden llegar; sirviendo de incentivo para autocriticarse, buscando formas de mejorar. En el caso de la categoría compartir y aprender de sus pares, los estudiantes indicaron que les ayudó a: fortalecer el trabajo en equipo, tener la capacidad de ponerse en lugar del otro ante las situaciones vividas, unirse, reconocer las experiencias y vivencias de sus compañeros. Y por último, a través de mejorar sus prácticas pedagógicas expresaron que por medio de las reflexiones pueden: comparar las experiencias en cada práctica con aspectos vivenciados semejantes, y diferentes formas de enfrentarlos; realizar una retroalimentación permanente desde el inicio hasta término de su práctica como una forma de mejorar, desarrollar capacidad de análisis de lo que son capaces de realizar; potenciar sus fortalezas y ocuparse de lo que deben mejorar, así como conocerse a sí mismos en relación a su profesión.

Efectos de la acción de escribir reflexiones en el portafolio. Un porcentaje menor de estudiantes manifestaron que este fortalece la for-

ma de escribir, los ayuda a mejorar la redacción, organizar sus ideas, darse cuenta de los fenómenos que no fueron perceptibles en el momento, desarrollar la autocrítica en su quehacer y estimular la capacidad de expresar lo que sienten, generando satisfacción por hacerlo.

Obstáculos en la publicación de las reflexiones. Los estudiantes comentaron que a veces no hay claridad de lo que se desea colocar en la reflexión. Se demoran en redactar, ya que no es tan fluido ni espontáneo como cuando se realiza en forma oral. Un alto porcentaje de ellos consideraron que se deberían acotar los temas y ser más precisos en las preguntas indicando que estas son fundamentales en el ejercicio de escribir reflexiones porque les hace pensar, enfocándose en una dirección definida. Por otra parte, señalaron que no existe retroalimentación de sus reflexiones por parte de sus supervisores. Un grupo minoritario expresó que esto es una desmotivación, ya que no saben si lo están haciendo bien o mal.

Cabe destacar que una de las estudiantes dijo no dar su opinión porque no se atrevía, y únicamente se dedicaba a leer las reflexiones de sus compañeros. Dos estudiantes destacaron que existía la posibilidad de publicar solo lo que les convenía en sus reflexiones o falsear información, lo cual tiene directa relación con lo manifestado por otros estudiantes en clases presenciales: el temor de ser evaluados negativamente, si evidencian problemas en la publicación de sus reflexiones.

Obstáculos para la utilización general del portafolio electrónico. Los estudiantes dijeron que no podían subir archivos PPT y video, ya que el sistema no lo permite; además, existían mensajes en idioma inglés que dificultaban su acceso en algunas ocasiones. Para otros en un principio costó subir los archivos a las carpetas correspondientes. Finalmente un grupo minoritario declaró que consideran la herramienta un tanto fría e impersonal.

4. Discusión

Una vez analizadas las opiniones de los estudiantes es posible reconocer en ellas, cómo el portafolio electrónico cumple el sentido que plantea Barbera (2006). Es decir, que efectivamente se ha transformado en un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajos o evidencias de consecución de objetivos. Además de ser un espacio que facilita a los profesores hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes. En el caso de esta investigación fueron los estudiantes quienes otorgaron mayor reconocimiento a la posibilidad de acceder y compartir los productos (evidencias) albergados en el portafolio.

Por otra parte, a pesar de que la relación los resultados de inicio y finalización, denota bajos niveles frecuencias y de reflexión, ello se contrasta con la opinión de los estudiantes, quienes valoran el trabajo realizado en el ámbito de la publicación de reflexiones, coin-

ciendo con lo expuestos por Brockbank y McGill (2002). Los que plantean que este tipo de trabajos permiten: reevaluar lo acontecido en su práctica y darse cuenta que revalorizarlo, les proporciona datos y clarifica situaciones, haciendo que surjan aspectos no reconocidos durante la experiencia.

Otro aspecto relevante valorado por los estudiantes es haber participado en el portafolio dentro de una dinámica de “comunidad” (con la cual compartir la experiencia de su práctica). Les ayudó a estar más consciente de lo hecho, por tanto, esto es una primera instancia para avanzar al meta-aprendizaje (Zeichner, 1995). Estar con otros (sus pares), en un proceso de interacción social, les ayuda a clarificar lo que piensan, ya que estando solos limitan sus posibilidades de progreso (Solomon en Zeichner, 1995).

En la misma línea, se reconoce lo planteado por Perrenoud (2010) cuando relacionan a la reflexión con procesos de retrospectiva y prospectiva, conectando pasado y futuro. Mirando hacia atrás lo que hicieron y, seguidamente, lo consideraban en sus planificaciones.

Entre los principales obstaculizadores de la publicación de reflexiones en el portafolio electrónico, reconocidos en la opinión de los estudiantes se destacaron los siguientes:

- Dificultad para redactar reflexiones.
- Preguntas orientadas a las reflexiones poco precisas.

- Ausencia de retroalimentación por parte de profesores.
- Temor a ser evaluados negativamente, si reconocen tener problemas dentro de su práctica.

Conocer los aspectos que obstaculizaron a los estudiantes, conlleva a la comprensión de la realidad, y a minimizarlos en el siguiente proceso. Una de las sorpresas para el equipo es que no consideró a la herramienta tecnológica como barrera. Según estos obstáculos, se deben desarrollar iniciativas a mediano y largo plazo, ya que la mayor dificultad reconocida por ellos (escribir), debe ser trabajada desde el inicio de su formación.

Aun cuando, los resultados obtenidos no mostraron cambios significativos con la intervención realizada, el desarrollo de esta investigación ayudó a tener una mejor com-

prensión de los procesos de reflexión de los estudiantes en la práctica, usando un portafolio electrónico. Tanto los resultados obtenidos en los porcentajes de frecuencia como en los niveles de reflexión, y las opiniones de los estudiantes, permiten visibilizar que se debe mejorar en el futuro. Por ello se plantea continuar con la espiral de la investigación-acción, ya que ello brinda la posibilidad de reflexionar y buscar estrategias de intervención de manera colaborativa.

Los desafíos que se plantean para el próximo año académico es crear instancias en el portafolio para que se pueda desarrollar la reflexión. Esto, potenciará el desarrollo de acciones y espacios de interacción entre estudiantes de las tres carreras. Considerando que los estudiantes se desempeñan en los mismos lugares de práctica, se quiere aprovechar la oportunidad de compartir lo que producen, en beneficio de las intervenciones que realizan y para que ellos aprendan de sus pares de otras disciplinas.

5. Referencias

Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A., Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3, N.º 2. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

BrockbanK, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior. España. Ediciones Morata.

Brun, M. (2011). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en La Formación Inicial Docente en América Latina. Recuperado de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/44612/Serie_172_Mario_Brun_Tic_ALIS_09.2011.pdf

Carr, W. (1995). Una Teoría para la Educación. España. Ediciones Morata.

Fraga, F. y Gewerc, A. (2009). E-portafolios. La búsqueda de un software coherente con la propuesta de enseñanza. Revista de Educación a Distancia. N°VIII. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/547/54711883007.pdf>

Imbernón, F. (1989). La formación Inicial y la Formación Permanente del Profesorado, Dos Etapas de un Mismo Proceso. (En Línea). España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>

Hepp, P. (2012). Barreras para la Integración de TIC en la Formación Inicial Docente. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/presentaciones/Seminario_FIDTIC_Hepp.pdf

Jay, J. y K. Johnson. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education. 18: 73-85. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000518>

Lara, B. (2010). La Comunidad de Práctica para la Apropiación de TIC. Las TIC en la Formación Inicial de Docentes. Editorial Académica Española. Alemania.

Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos. Editorial La Muralla. España

Pérez, G. (2009). Pedagogía Social. Editorial Narcea. 3º Edición. Madrid

Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Editorial Grado. 1º Edición. Barcelona.

Ponce, V. (2006). La Reflexión de la Práctica en la Formación Inicial. (En línea). México. Memorias Congreso Estatal de Investigación Educativa. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacioneducativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion%20educativa/files/pdf/Formación%20reflexiva%20inicial%20PONCE.pdf>

Roca, J. y Manchón, R. (2006). Análisis de la Reflexión y Preparación para la Actividad Reflexiva en el Prácticum de maestro (Inglés). (En línea). España. Revista de Educación. N° 342. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_18.pdf

Romero, C. (2008). El Portafolio y el trabajo en grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en educación física. (En Línea). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. II, N°2. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/446>

Shon, D. (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos. España. Ediciones Paidós.

UNESCO y OEI (2014). Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf

Zeichner, K. (1995). Los Profesores como Profesionales Reflexivos y la Democratización de la Reforma Escolar. En Volver a Pensar la Educación: Prácticas y Discursos Educativos (Congreso Internacional de Didáctica). (pp 386-396). 2ª Edición, Volumen II. España. Ediciones Morata.