

Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente

Reflections levels in the portfolios of the Pre Professional Teaching Practice

Lamas, P.

Vargas-D'Uniam, J.

Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)

Lamas, P.

Vargas-D'Uniam, J.

Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)

Resumen

Esta investigación se desarrolla en el contexto de la carrera de educación inicial de una universidad privada de Lima, en la que se incorporó el portafolio como un instrumento didáctico para alentar la actividad reflexiva del alumnado sobre su práctica docente en el último año de formación.

Tiene como objetivo identificar los niveles de reflexión que alcanzan las alumnas en los portafolios que elaboran en la Práctica Pre Profesional Docente, y toma como referencia los niveles planteados por Larrivee B. (2008) y trabajados por Rodrigues R. (2013).

Se ubica en el nivel descriptivo con un enfoque cualitativo y constituye un

Abstract

This study takes place in the major of elementary education in a private university in Lima. It added the portfolio as a didactics instrument to encourage the reflective practice of senior education students in their last year of studies at university. Its objective is to identify de levels of reflection reached by students in their portfolios about their own school intership, and takes the levels stated by Larrivee B. (2008) and researched by Rodrigues R. (2013) as reference.

This paper is a qualitative, descriptive case study in which we used content analysis, as a technique, and a registration matrix to record the reflections of students.

We concluded that most of the reflections

estudio de caso en el que se utilizó la técnica del análisis documental y como instrumento una matriz de registro de las reflexiones de las alumnas.

La investigación concluye que la mayoría de las reflexiones efectuadas por el alumnado se concentra en torno a los tres primeros niveles de reflexión y transitan entre éstos indistintamente en diferentes partes del portafolio. El nivel más alto de reflexión alcanzado por el grupo ha sido el pedagógico, que consiste en la descripción de hechos basada en la aplicación de conocimientos didácticos o científicos en general. Ninguna reflexión llegó al nivel más complejo, es decir el nivel crítico, donde las reflexiones sobre su práctica docente apuntan a plantear las implicancias de su actuación en la transformación social y política o las consecuencias morales y éticas de su quehacer docente en el aula.

Palabras clave: Práctica pedagógica, práctica reflexiva, competencias del docente, enseñanza pre profesional, formación de docentes de preescolar, enseñanza superior.

of the students are focused on three different levels of reflection and go through these levels along the different sections of the portfolio. The highest level of reflection reached by students was the pedagogical level, which consists of the description of facts based on the application of their knowledge of didactics, theoretical or scientific. None of the reflections analyzed reached the most complex level: critical reflection, level in which reflections about their teaching practice are not only based on their experience and knowledge, but in the analysis of the different theories that underline the different approaches and educational goals as well their reflections on the implications of their performance over social transformation.

Key words: Teaching practice, reflexive practice, teacher qualifications, prevocational education, preschool teacher education, higher education.

Introducción

Los cambios actuales en la sociedad demandan la actuación de profesionales competentes, que además de poseer conocimientos, demuestren habilidades y actitudes que evidencien un desempeño creativo y eficaz en diversos contextos. Este escenario demanda cambios en los modelos de formación, más aún si se trata de la formación docente.

Acorde con estos planteamientos, van apareciendo nuevos paradigmas que apuntan a la formación de un docente cada vez más activo, pero también reflexivo acerca de sus propias prácticas. La labor reflexiva aparece como una condición profesional que permite a los futuros maestros aprender a mejorar continuamente su propio desempeño y a reconocerse como un profesional que genera “conocimiento pedagógico” como fruto

de su ejercicio docente, y que actúa para transformar su entorno (Pérez, 2010; Lamas, 2010).

En este marco, los procesos formativos de maestros comienzan a ensayar el uso de dispositivos o herramientas que colaboran en el logro de los propósitos de la formación, es el caso de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima que introduce el portafolio como una herramienta didáctica para que las alumnas del último año de la carrera registren de modo narrativo y creativo sus reflexiones acerca de su práctica docente durante un año escolar.

La investigación que se expone analiza los niveles de reflexión (Larrivee, 2008; Rodrigues, 2013) que alcanzan las alumnas en los registros que elaboraron como parte de su portafolio y para ello ofrece un marco conceptual sobre la práctica docente reflexiva y el portafolio, describe las características del caso estudiado y los hallazgos del estudio. Concluye planteando que el nivel de reflexividad más alto alcanzado por las alumnas en sus respectivos portafolios es el pedagógico que es un nivel de reflexión que se caracteriza por usar planteamientos didácticos y teóricos en general para explicar la práctica docente.

Marco conceptual

La reflexión sobre la práctica docente

Tal como plantea De Lella (1999, en García-Cabrero *et al.*, 2008), concebimos la práctica docente como la acción que el profesor desarrolla en el aula y que está referida fundamentalmente al proceso de enseñanza, distinguiéndola de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

En ese sentido, la práctica docente se define “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero *et al.*, 2008:4).

Este ejercicio profesional docente requiere del cumplimiento de una condición importante, esta es, la reflexión sobre sus propias prácticas, para mejorar su desempeño, generar conocimientos pedagógicos y transformar su entorno (Lamas, 2010; Pérez, 2010).

Cabe precisar que entendemos la reflexión como “un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, significar e intentar transformar el quehacer cotidiano” (Cornejo, 2003 en Guerra, 2009:245), que contribuye a la formación de estructuras mentales en el proceso de aprendizaje y que puede tener lugar durante y después de la acción.

En esta perspectiva, la reflexión en la práctica supone un proceso cognitivo activo y deliberativo (Rodrigues, 2013), en el que, a partir de situaciones y problemas reales en el aula, se desencadenan una serie de pensamientos que implican un ordenamiento de ideas, basadas en la observación, en la ponderación de opciones y alternativas para actuar en la realidad vivida y experimentada. Más aún, la noción de reflexión que

consideramos en nuestro estudio, implica procesos de pensamiento que se desarrollan en estrecha relación con las capacidades metacognitivas del alumno en formación.

Con la finalidad de profundizar en el estudio de la actividad reflexiva, Shön (1992), García-Cabrero *et al.* (2008) han desarrollado un modelo de reflexión en la acción, que plantea tres tipos de reflexión basados en el momento en que ocurren:

- a. **Conocer en la acción:** Son conocimientos que se desarrollan con los recursos que cada alumno tiene a su alcance, según sus propias percepciones, valores o estrategias, y se evidencian en la acción de manera espontánea en el mismo momento.
- b. **Reflexionar en la acción:** Se refiere a la acción de pensar sobre lo que se está haciendo con la finalidad de descubrir cómo el conocimiento en la acción y su reorganización puede contribuir en un resultado (Shön D., 1992).
- c. **Reflexionar sobre la reflexión en la acción:** Se refiere al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en ellos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Se vuelve a pensar acerca de la experiencia para consolidar la comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace (Shön D., 1992).

Desde el ámbito de la práctica docente, Domingo y Gómez (2014), analizan el modelo de Shön y concluyen que la reflexión en la acción “tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste” (p. 63).

En este sentido, coincidimos con Shön *et al.* (2014), quienes plantean que el proceso de reflexión en la acción pone de manifiesto la habilidad del docente para encontrar respuestas a situaciones reales, analizando y buscando estrategias o soluciones para resolver problemas prácticos en el aula escolar, es decir para crear conocimientos integrándolos con la técnica, orientándolos a la acción, de este modo, “el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica” (Shön *et al.*, 2014:63).

La presente investigación se enmarca en un enfoque reflexivo de la formación docente donde el proceso de reflexión surge del cuestionamiento permanente de las prácticas pedagógicas en el aula, lo que supone un proceso de repensar, revisar, buscar razones y analizar las consecuencias de los contenidos desarrollados y de las estrategias utilizadas, con el fin de transformar dichas prácticas para su mejora (Shön, 1987 en González y Atienza, 2010; Gomes, 2000; Pou *et al.*, 2009). Asimismo, se basa en una visión constructivista del aprendizaje en la práctica docente, que apunta a obtener un conocimiento construido por el mismo sujeto en formación, en el que no se limita a aplicar ideas creadas y transmitidas por otros, sino que elabora estrategias de acción para cada situación de enseñanza aprendizaje, y es capaz de reflexionar sobre la misma e

investigarla para generar su propio saber teórico (Freudenthal, 1991, citado por Esteve, 2004; Lamas, 2010).

Finalmente, Esteve (2004), puntualiza que el enfoque reflexivo alude a apreciaciones y a asuntos provenientes de una visión interna de los propios actores, en este caso los alumnos en formación, a partir de las situaciones vividas en contextos reales del aula para reflexionar y profundizar la comprensión de sus acciones pedagógicas, lo cual contribuirá a que el alumno tome conciencia sobre su propio proceso, así como a la mejora de su práctica docente. Entonces la tarea fundamental del formador es facilitar y alentar, al alumno en formación, para la reflexión e investigación sobre su propia práctica docente (San Martín *et al.*, 2008).

La profundidad de la reflexión sobre la práctica docente que lleva a cabo el alumno en formación se caracteriza por tener diferentes niveles de complejidad. Al respecto, diversos autores han elaborado modelos o clasificaciones que permiten apreciar estos niveles.

Niveles de reflexión en la práctica docente

Van Manen (1977) en Rodrigues (2013) distingue tres niveles en el proceso reflexivo de los docentes durante su práctica y arriba al planteamiento de sus características, usando como marcos de diferenciación los paradigmas empírico-analítico, hermenéutico-fenomenológico y crítico, respectivamente:

- a. **Técnico:** El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas, pero en la toma de decisiones no considera los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad.
- b. **Práctico:** La acción del docente está centrada en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Analiza y trata de clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica.
- c. **Crítico:** El docente hace un análisis crítico de las instituciones, tomando en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica.

De otro lado, Smyth (1989) desarrolló un modelo de reflexión que contribuye a reconocer las características del desarrollo gradual del proceso reflexivo de los alumnos vinculándolo a un análisis y comprensión que enfatiza la presencia del entorno social, económico y político en los que su práctica se produce.

1. **Descripción:** Hace relatos sobre sus creencias, su enseñanza, las decisiones que toma, sus dudas, narra situaciones vividas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los problemas enfrentados.
2. **Informe:** Hace un examen o análisis de la cuestión o problema desde múltiples perspectivas, identificando las "teorías en uso" (Schön D., 1998).

3. **Confrontación:** Hace un examen o análisis de los supuestos y teorías relacionados con el tema o problema, a través de cuestionamientos, contrastando su práctica con sus teorías, creencias y valores sobre la enseñanza. Al intentar dar respuestas a estas interrogantes, puede tomar conciencia de las causas de sus acciones.
4. **Reconstrucción:** Hace un examen de las alternativas y puntos de vista de las acciones futuras en relación con el problema o situación analizada y los posibles cambios.

Por su parte, Rodrigues (2013) presenta a Larrivee (2008), quien a partir de las contribuciones de Van Manen (1977), Schön (1998), Jay y Johnson (2002), entre otros, propone un modelo inicial con tres niveles de reflexión:

1. **Nivel inicial:** Se enfoca en las funciones de enseñanza y en las habilidades docentes, analizando las situaciones de manera aislada.
2. **Nivel avanzado:** Se consideran las teorías y los fundamentos de su práctica.
3. **Nivel superior:** Se examinan las consecuencias éticas, políticas y sociales de su enseñanza, tomando en cuenta una perspectiva más amplia del quehacer educativo.

A partir de sus investigaciones, Larrivee (2008) modifica su escala inicial de niveles de reflexión, les otorga una nueva denominación, y profundiza sus características (Rodrigues, 2013):

- a. **Pre reflexión:** Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
- b. **Reflexión superficial:** Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- c. **Reflexión pedagógica:** Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.
- d. **Reflexión crítica:** Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en

las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.

Finalmente, Pérez (2010) aporta a la identificación de los niveles de reflexión para fines de evaluación de la actividad reflexiva a partir de un instrumento didáctico, tal como el portafolio del estudiante. La escala propuesta por el autor se vale del carácter narrativo de este portafolio para hacer una diferenciación fina de los niveles de reflexión que se evidencian en los escritos de los estudiantes:

Nivel 0: Se observa ausencia de partes importantes y errores de redacción, estilo y ortografía, lo que no permite constatar una actividad reflexiva.

Nivel 1: Se observa la presencia de opiniones no razonadas basadas en los otros, y un análisis superficial de las actividades de aprendizaje (basado en impresiones, expresión de sentimientos, emociones y opiniones) que no permite constatar una actividad reflexiva.

Nivel 2: Se observa una reflexión mínima centrada en la persona, en sus intereses, en cómo es ella o qué le ha aportado la actividad de aprendizaje sobre la que reflexiona, con un bajo nivel de desarrollo de análisis de las actividades de aprendizaje.

Nivel 3: Se observa una reflexión básica con un análisis de las actividades de aprendizaje, de sus contenidos y de las competencias que se está adquiriendo en relación al ejercicio profesional. Se evidencia la toma de conciencia de sus capacidades y evalúa su trabajo, sus logros, fortalezas y debilidades.

Nivel 4: Se observa una reflexión competente sobre las actividades de aprendizaje. Evidencia que el alumno tiene conocimiento de las metas, hace una autoevaluación, demuestra toma de conciencia de las técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje puestas en práctica en cada acción o situación, y plantea acciones para fortalecerlas o mejorarlas, con actitud proactiva, creativa y autoexigente.

Nivel 5: Se observa una reflexión avanzada sobre las actividades de aprendizaje, sobre el proceso de aprendizaje en su carrera académica, como futuro profesional y personal y se orienta a la mejora en diferentes actividades de aprendizaje y/o competencias, poniendo en práctica habilidades metacognitivas en coherencia con los intereses y las metas personales.

Como se puede apreciar en las clasificaciones presentadas, existe un elemento común por el cual el nivel de reflexión básico consiste en una descripción de los hechos, que por lo general está basada en las propias experiencias del sujeto, para luego avanzar a una confrontación con supuestos teóricos que pueden ser pedagógicos, y finalmente alcanza una reflexión que implica la evaluación de aspectos éticos y del impacto social del quehacer docente en un sentido transformador.

Consideramos que el modelo de Larrivee (2008) recoge todos estos aspectos de manera detallada diferenciando claramente la evolución gradual en la práctica reflexiva, que empieza con niveles simples de análisis hasta llegar a los más complejos. Asimismo, este modelo abre la posibilidad de que un mismo estudiante evidencie diferentes

niveles de reflexión de modo paralelo. Como señala el autor “el desarrollo de la práctica reflexiva no es un proceso lineal, y un profesor puede estar en diferentes niveles de manera simultánea” (Larrivee, 2008:345).

De otro lado, Larrivee alude al desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes que se encuentran en la etapa de la formación inicial docente, cuando plantea que “la mejora de la calidad reflexiva debe ser concebida como un proceso constante y en “capas” o en espiral, donde los profesores, especialmente los noveles, deben ser acompañados por profesores más experimentados en un ambiente que genere seguridad y soporte emocional” (Larrivee, 2008:345).

En este marco formativo, es importante el acompañamiento para promover en los futuros docentes una práctica reflexiva y, entre otros instrumentos didácticos, aparece el portafolio que se destaca como una herramienta que favorece la construcción de conocimiento del estudiante y la reflexión sobre su aprendizaje (Shulman, 2003 en Lyons, 2003).

El portafolio como estrategia para promover la reflexión en la práctica docente

La definición de portafolio ha ido evolucionando a lo largo del tiempo en la medida que sus propósitos o usos también han ido cambiando.

En los años 80 los portafolios aparecen en Estados Unidos como una herramienta para evaluar y certificar la labor del docente en ejercicio, función que se le atribuyó durante mucho tiempo y que fue de utilidad para la promoción y certificación de los maestros que laboraban en las escuelas.

Posteriormente, el portafolio se usa con la finalidad de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. En esta línea se encuentra Shulman (citado por Alfageme, 2007:214) quien acuña el término “portafolio didáctico” y lo define como “la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante, y que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación”. En este sentido, Alfageme (2007) señala que el portafolio es una recopilación de evidencias que constituyen un reflejo genuino de un proceso de aprendizaje y por lo tanto, una nueva manera de evaluar. Desde este punto de vista, tanto las evidencias colocadas en el portafolio, las reflexiones que las acompañan, como los diálogos que se suscitan a partir de ellas entre el tutor o profesor y el alumno constituyen nuevos sustratos de evaluación en el marco de la formación docente, pues son reflejo de lo que aprende y ha aprendido el alumno (Barragán, 2005).

El portafolio no sólo aporta información sobre los logros alcanzados por el alumno a nivel de sus competencias docentes sino que proporciona información valiosa del proceso de aprendizaje mismo del alumno y el modo como va adquiriendo dichas competencias (Barragán *et al.*, 2009). El portafolio se perfila como un instrumento de evaluación de proceso que permite actuar oportunamente en la formación del alumno, durante el mismo proceso formativo.

En particular, Bozu e Imbernon (2012) señalan que “el portafolio progresivamente ha ido incorporando la dimensión reflexiva, constituyendo un espacio para la elaboración

personal, tendiendo a concebirla como una experiencia de aprendizaje en sí misma y valorando más su dimensión procesual y dinámica” (p. 242). Efectivamente en esta dimensión reflexiva del portafolio se ha encontrado un espacio para la construcción con significado de las experiencias vividas teñida de elementos afectivos y emocionales. Se muestra como una narrativa elaborada con diferentes lenguajes y materiales, pero entrelazados por un proceso de reflexión continuo (Correa *et al.*, 2009).

Más aún, Cano (2005, citado por Manrique, 2012) señala que el portafolio es más que una colección de evidencias de experiencias educativas; ya que a través de su uso se busca que el estudiante desarrolle habilidades metacognitivas y su capacidad para valorar el proceso seguido en su aprendizaje.

En esta línea ubicamos a Pérez (2010) quien señala que el portafolio reflexivo “busca explícitamente que el alumno aprenda a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y que se forme como aprendiz autorregulado de manera que pueda guiar su formación y su aprendizaje metacognitivamente (pensando sobre el propio pensamiento), a partir del uso sistemático de estrategias que incluyen la planificación, el seguimiento y la evaluación, y que, en consecuencia, llegue también a gestionar los aspectos motivacionales y emocionales relacionados con su proceso de formación ” (p. 5).

Entonces, podemos afirmar que el portafolio es un instrumento que tiene fines formativos y evaluativos, como una herramienta que alienta la reflexión y la construcción personal y colaborativa de conocimientos, y las habilidades metacognitivas, especialmente cuando se desarrolla con la participación del tutor, de otros profesores y estudiantes. Del mismo modo, la reflexión y la capacidad de creación de conocimientos por parte del alumno se convierten en aspectos susceptibles de evaluación en la formación del docente.

Cabe destacar que es en el ámbito de la práctica docente donde el portafolio ha demostrado ser de mucha utilidad para contribuir a la formación y la mejora del desempeño del pre-docente en el aula (Alfageme, 2007; Barragán, 2005; Bozu e Imbernon, 2012). Asimismo, diversas investigaciones dan cuenta de que el desarrollo de las habilidades reflexivas es fruto de un proceso gradual y planificado a lo largo de la formación (Ryan, 2015).

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y es de nivel descriptivo. La interrogante que orienta el estudio es ¿cuáles son los niveles de reflexión que alcanza el alumnado en los portafolios elaborados en la Práctica Pre Profesional Docente? y el objetivo que se planteó para el desarrollo de la investigación fue: Identificar los niveles de reflexión que alcanzan las alumnas en los portafolios elaborados en la Práctica Pre Profesional Docente de la carrera de Educación Inicial de una universidad privada de Lima.

Ubicamos nuestra investigación dentro del tipo “estudio de caso” en tanto se investigó sobre el portafolio y los niveles de reflexión dentro del contexto de un curso en particular.

Este curso se denomina Práctica Pre Profesional y se ubica en el último ciclo del plan de estudios de la carrera de Educación Inicial que siguen las alumnas en la Facultad de Educación. Constituye la práctica docente intensiva que llevan a cabo las estudiantes en diversos centros educativos, antes de obtener su título profesional. En el curso estaban matriculadas 14 alumnas mujeres, entre 21 y 24 años, y cada una de ellas estaba orientada por una profesora supervisora, cuya función era observar y retroalimentar el desempeño de las alumnas en sus respectivas aulas y centros de práctica.

El portafolio como instrumento didáctico que acompaña la formación para promover la reflexión, fue utilizado por primera vez en este curso (año 2013), lo que constituyó una innovación didáctica para la carrera. En este sentido, fue la primera vez que las alumnas realizaron una actividad reflexiva sobre su propia práctica a través de un instrumento que fue ideado expresamente para tal fin.

La definición y el sentido de este instrumento en el contexto de la Práctica Pre Profesional se trabajó con el alumnado en clase y se generó un espacio de discusión al respecto. Asimismo, se entregó a cada alumna una ficha con orientaciones precisas acerca de la definición, sentido, estructura, uso y criterios de evaluación del portafolio.

El uso de este instrumento por parte de las estudiantes requirió de un seguimiento permanente de las profesoras que acompañaron el desarrollo de la Práctica Pre Profesional de las alumnas.

A continuación, se presenta la ficha referida como parte de la presentación del caso de estudio:

Cuadro 1. Ficha de indicaciones para el uso del portafolio.
(Equipo de Docentes de Práctica Pre Profesional).

PORTAFOLIO: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA*	
<table border="1"> <tr> <td> Fechas de presentación: 18 de setiembre 13 de noviembre </td> </tr> </table>	Fechas de presentación: 18 de setiembre 13 de noviembre
Fechas de presentación: 18 de setiembre 13 de noviembre	
<p>En esta etapa de la Práctica Pre Profesional se dará continuidad al uso del portafolio que iniciaste en la Práctica Pre Profesional 1 y en este documento encontrarás algunas pautas para su elaboración.</p> <p>Recuerda que el objetivo es el de contribuir al desarrollo de una práctica reflexiva mediante su uso como instrumento de reflexión, sistematización y autoevaluación que permita la toma de decisiones para consolidar tus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a lo largo de la formación profesional como docente en la Facultad de Educación.</p> <p>El portafolio está organizado en un conjunto de aspectos a evaluar en la Práctica Pre Profesional y a propósito de cada uno de ellos, se sugiere la actividad reflexiva. Para ello, en este documento te presentamos algunas preguntas orientadoras para motivar la reflexión sobre algunos aspectos importantes de tu práctica docente. Puedes responder a las preguntas globalmente o elegir algunas de ellas, así como formular otras referidas al aspecto que se está tratando. Acompaña tu reflexión con evidencias como fotos, trabajos, gráficos, dibujos u otros elementos que, en tu opinión, representan o ilustran los aspectos sobre los que estás reflexionando.</p> <p>El portafolio debe elaborarse en versión digital, en formato de Word o Power Point, según tu preferencia.</p> <p style="text-align: center;">¡ADELANTE Y MUCHA SUERTE!</p>	

DE VUELTA A LA PRACTICA PRE-PROFESIONAL.....

- ¿Cuáles han sido mis logros en la primera etapa de mi Práctica Pre-Profesional?
- ¿Qué me permitió alcanzarlos?
- ¿Cuáles fueron mis dificultades, ¿qué he hecho para superarlas?
- ¿Cómo me sentí durante esta primera etapa?
- ¿Cómo me siento ahora?
- ¿Cuáles son mis expectativas en esta etapa de mi formación profesional?
- ¿Cuáles son mis objetivos en esta etapa de mi formación profesional?
- ¿Qué debo hacer para lograrlos?
- ¿Qué aspectos contribuyen a su logro?
- Si encuentro dificultades, ¿cómo las tendría que enfrentar?

Reflexiones	Evidencias

REFLEXIONA SOBRE LOS SIGUIENTES ASPECTOS:**1. Planificación de actividades o experiencias de aprendizaje:**

- ¿Puedo planificar sola actividades y experiencias para los niños de mi aula?
- ¿Cuáles son mis fortalezas y debilidades a la hora de elaborar una programación de aula?
- ¿Coincide la forma de planificar que he aprendido con la que propone el centro?, ¿cuáles son las similitudes? ¿cuáles son las diferencias?

Reflexiones	Evidencias

2. Implementación y ejecución de actividades de aprendizaje:

- ¿Tengo listos mis materiales siempre?
- ¿Busco nuevas ideas?
- ¿Aseguro con mi actuación que los niños disfruten de la actividad que les propongo?
- ¿En qué tipo de actividades me siento más a gusto?, ¿en cuáles encuentro más dificultades?
- ¿Qué hago cuando las actividades no salen como lo había planeado?

Reflexiones	Evidencias

3. Evaluación del aprendizaje:

- ¿Aplico diferentes técnicas e instrumentos para evaluar?
- ¿Hago uso de un registro de evaluación permanentemente?
- ¿Para qué uso la información sobre los logros o dificultades de los niños?

Reflexiones	Evidencias

4. Actitudes profesionales:**¿Qué he logrado? y ¿qué tengo que mejorar? en relación a:**

- Mi carrera profesional.
- Los niños.
- Mis colegas y la institución educativa.
- Supervisora.
- El curso (compañeras, profesora).

Reflexiones	Evidencias

AL FINALIZAR MI PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL.....

- *¿Qué me llevo de la Práctica Pre-Profesional?*
- *¿Cuáles han sido las lecciones aprendidas?*
- *¿Me ratifico en la decisión de ser maestra de niños?*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PUNTAJE
Cumplimiento <ul style="list-style-type: none"> • <i>Presentación en las fechas indicadas.</i> • <i>Consideración de los diferentes aspectos propuestos.</i> 	3
Calidad de las reflexiones <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vinculación con el aspecto a evaluar.</i> • <i>Capacidad de formular sus limitaciones y sus logros.</i> • <i>Argumentación de sus opiniones.</i> 	10
Calidad de las evidencias <ul style="list-style-type: none"> • <i>Documentación (evidencia sus reflexiones a través de gráficos, ilustraciones, fotos, trabajos, etc.).</i> 	

*Documento elaborado por el equipo de docentes del curso

El caso de investigación está constituido por el conjunto de 14 portafolios (en soporte electrónico), de los cuales se seleccionó al azar el 50%.

Se estima entonces, que los resultados que se encuentren a partir del estudio no son generalizables a otros contextos y que son válidos para la realidad del curso en cuestión. Sin embargo, tienen relevancia por ser un referente para el uso del portafolio en la formación de educadores desde un enfoque reflexivo.

Como parte de la metodología de la investigación se recurrió al consentimiento informado de las participantes en el estudio. Se les informó sobre el propósito de la investigación, su alcance y se solicitó su autorización expresa mediante el correo electrónico.

Técnicas e instrumentos de investigación

Se ha considerado el uso de la técnica del análisis documental, el cual tiene como instrumento una matriz que contiene los criterios e indicadores para registrar las reflexiones que las alumnas evidencian en sus portafolios. Los criterios corresponden a cada uno de los niveles de reflexión planteados por Larrivee (2008), y los indicadores precisan las características de dichas reflexiones según lo propuesto por el autor.

Como parte del proceso del diseño del instrumento, se efectuó una validación en campo que consistió en aplicar el instrumento elaborado al 50% de portafolios que no fueron seleccionados para el estudio. Este procedimiento permitió precisar algunos indicadores de acuerdo a las características de las reflexiones escritas por las alumnas, pero se conservó el sentido y calidad otorgado por el autor a las características de cada nivel de reflexión.

Posteriormente se llevó a cabo la validación del instrumento por juicio de expertos, se solicitó la evaluación de dos especialistas uno de ellos experto en el tema de práctica reflexiva y el siguiente en investigación de tipo documental. A ambos se les presentó el diseño de la investigación en todos sus componentes y se les solicitó que emitieran su opinión y sugerencias respecto de la pertinencia del instrumento para los fines de la investigación y la claridad en la formulación de los indicadores. Al experto en práctica reflexiva, en particular, se le pidió opinión sobre la coherencia y correspondencia de los indicadores considerados en el instrumento con el nivel de reflexión donde estaban ubicados. Las opiniones obtenidas de los expertos contribuyeron en precisar los indicadores y reformular algunos, de modo que permitiesen identificar en los registros escritos de las estudiantes, las características que se estaban buscando.

La aplicación del instrumento contempló dos momentos clave, el primero, que consiste en la lectura de las reflexiones y la identificación de afirmaciones o párrafos que constituyen en sí mismos una unidad de sentido. El segundo, que consiste en asignar a cada unidad un nivel de reflexión según corresponda a las características que se observan en la reflexión escrita por la estudiante.

Categorías y subcategorías

Se consideró como categoría de estudio la siguiente: Niveles de reflexión de las alumnas en la práctica pre profesional docente.

Se consideraron como subcategorías los niveles de reflexión propuestos por Larrivee (2008), en tanto la autora brinda una caracterización detallada sobre cada uno de dichos niveles y los aspectos que lo comprenden:

- a. Pre reflexión.
- b. Reflexión superficial.
- c. Reflexión pedagógica.
- d. Reflexión crítica.

Procesamiento de datos y análisis de información

Para el procesamiento de los datos se codificaron los portafolios por alumna (A1, A2, A3, A4, A5, A6 y A7). Se analizó el contenido de cada uno de dichos documentos, lo que permitió registrar textualmente las reflexiones de las alumnas, ubicándolas en el nivel correspondiente de acuerdo a la matriz elaborada.

Esta labor significó continuos procesos de interpretación y de reducción de información con el propósito de recabar los rasgos más relevantes de las reflexiones hechas por el alumnado en relación a cada nivel.

Los hallazgos en el proceso de recojo de datos permitieron ampliar la caracterización que ofrece Larrivee (2008) en cada uno de sus niveles.

A continuación se presenta la matriz:

Cuadro 2. Matriz con los niveles de reflexión y sus características
(Basada en Larrivee B., 2008).

Niveles de reflexión	Evidencias (Registro textual)
Pre-reflexivo	
a. Realiza una descripción simple y automática sobre su práctica docente y de las diversas situaciones presentadas en el aula.	
b. Las soluciones propuestas a las diversas situaciones que enfrenta en su práctica docente son automáticas (no se sustentan en un análisis previo).	
c. En sus descripciones de los problemas que se suscitan en su práctica docente atribuye la responsabilidad a otros actores.	
d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales.	
e. Señala o sugiere necesidades de su grupo de alumnos pero no indica estrategias concretas para atenderlas.	
Reflexión superficial	
a. Realiza una descripción centrada en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados.	
b. Las soluciones propuestas a las diversas situaciones que enfrenta en su práctica docente se sustentan en un análisis previo de la situación.	
c. En sus reflexiones reconoce su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente.	
d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales y en los resultados de su experiencia.	
e. Señala necesidades específicas de su grupo de alumnos e indica estrategias concretas para atenderlas.	
Reflexión pedagógica	
a. Realiza una reflexión basada en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o en investigaciones educativas.	
b. Analiza el impacto de las decisiones sobre su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos con la finalidad de mejorarlo.	
c. En sus reflexiones reconoce su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente y busca soluciones para su mejora continua.	
d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en los resultados de su experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos.	
e. Señala necesidades específicas de su grupo de alumnos e indica estrategias concretas para atenderlas sustentándolas en un marco teórico pedagógico.	
Reflexión crítica	
a. Realiza una reflexión vinculando su práctica docente con las condiciones sociales y políticas en las que se desarrolla.	
b. Investiga y analiza críticamente el impacto de las decisiones de su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos con la finalidad de contribuir con la transformación social.	
c. Analiza las implicaciones morales y éticas, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica docente inspirada en ideales democráticos.	
d. Explica las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en los resultados de su experiencia, en el análisis de los fines y metas educativas y en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.	
e. Señala las acciones pedagógicas que realiza a partir de la reflexión crítica sobre su práctica docente con miras a la transformación social.	

Análisis e interpretación de los resultados

A continuación se presenta el análisis de las reflexiones del alumnado ubicándolas en cada uno de los niveles.

Nivel pre reflexivo

Se puede apreciar que las reflexiones del alumnado se concentran en torno a descripciones de los problemas que se suscitan en su Práctica Pre Profesional Docente, atribuyendo la responsabilidad a otros actores.

En las siguientes afirmaciones se puede notar que cuando la alumna explica las razones de las dificultades en la planificación de las actividades o experiencias de aprendizaje como parte de su programación de clases, atribuye la responsabilidad al Centro Educativo, por ejemplo, en relación al poco tiempo que le brindan:

“El escaso tiempo en la ejecución de un proyecto..., pues hay varias actividades que me gustaría incluir en la programación del proyecto, pero debido al tiempo no se puede” (A5).

“Por otro lado frente a mis debilidades considero que el tiempo que se me da en el Colegio es muy corto con respecto a este tipo de actividades, ya que también me dedico a ayudar a los niños en las actividades no dirigidas” (A5).

En otro momento, la misma alumna, refiriéndose a la implementación y ejecución de actividades de aprendizaje, señala que su dificultad en el manejo de los niños en el aula se debe a las características de los propios alumnos:

“Considero que en todas las actividades que estoy realizando me siento a gusto; pues aprendo junto con los niños. Por otro lado encuentro dificultades en el manejo de ciertos niños que no logran controlarse en especial en sus movimientos, a ellos por ejemplo les cuesta mucho hacer la línea; pues es un momento de estar sentados con las piernas cruzadas y seguir los acuerdos; particularmente, considero que hay un problema sensorial y motriz en algunos niños” (A5).

Otra de las características encontradas en las reflexiones que se ubican en este nivel es que se explican las diversas situaciones ocurridas en la práctica docente tomando como base sus creencias y posiciones personales.

En la siguiente situación, se aprecia que la alumna explica su relación con los padres de familia y las valora en función a sus propias creencias:

“Seguidamente, respecto a mi relación con los padres de familia considero que desde un inicio fue una relación directa y horizontal. A algunos padres los conocía un poco más por los talleres de verano, pero a otros solo los había visto y conversado con ellos una vez durante las entrevistas que tuvimos. Sin embargo, al iniciar las clases creo que mi desenvolvimiento con ellos fue el adecuado y de trato parejo para todos” (A4).

En el análisis de los portafolios también se encuentran reflexiones que consisten en una simple y automática descripción sobre su Práctica Pre Profesional Docente y las diversas situaciones que se presentan en el aula, por ejemplo:

Al momento de la ejecución de mis actividades siempre tengo los materiales listos a mi alcance y el escenario preparado dependiendo de la actividad que proponga para los niños (A2).

Sí, siempre planifico mis actividades sola porque cada maestra tiene a su cargo algunos proyectos y líneas de investigación fijos. Milagros complementa mis actividades con nuevas ideas y yo complemento las suyas (A6).

También en un caso se observa una reflexión donde la estudiante detecta necesidades en su grupo de alumnos, pero no indica estrategias para atenderlas. Por ejemplo, en la afirmación siguiente se aprecia que la alumna describe de manera simple la circunstancia particular que vive con una niña de su aula, señala que hay un problema, pero no logra identificarlo con claridad y tampoco evidencia tener una comprensión de las estrategias concretas para atenderlo:

Respecto a los niños del aula, considero que tengo un especial interés por una niña del grupo, por ayudarla, por estar a su lado y logre comunicarse para comprenderla. Ella ha estado desde verano y desde ese tiempo he establecido un fuerte vínculo con ella. Asimismo, considero que es un gran reto para mí poder llegar a todos los niños de la misma manera pues al tener que salir del aula en diferentes ocasiones para quelogre calmarse siento que he causado ausencia en el aula (A4).

Nivel superficial

Se aprecia que el alumnado elabora explicaciones acerca de las diversas situaciones que se suscitan en su Práctica Pre Profesional Docente basándose de modo exclusivo en los resultados de su experiencia. Por ejemplo:

Los materiales representan un parte crucial para poder arrancar nuestra actividad. En primer lugar, considero que los materiales o los recursos de todas maneras tienen que estar listos y pensados antes de realizar cada actividad, ya que en mis primeras actividades pude comprobar que a veces cuando olvidaba tener algo listo me pasaba que al improvisar o querer buscar en ese momento, perdía la atención de los chicos y ya dispersaba un poco la actividad, por lo que poco a poco adquirí herramientas como agendar y tener un día antes, sí es posible lo que voy a necesitar para evitar los contratiempos y también me aseguro que los niños disfruten de la actividad que se les ha propuesto en la programación; este es un aspecto también importante, ya que siempre estoy pendiente que todos participen, y finalmente en cada cierre les pregunto qué fue lo que más les gustó; a partir del recogimiento de opiniones trato de aplicar las propuestas y sugerencias de los chicos. De esta forma, las ideas también fluyen a partir de la combinación de algunos elementos (de uno mismo, de lo que ves que funciona y de las propuestas de los chicos) (A1).

También se constata que las reflexiones que realiza el alumnado sobre las diversas situaciones que enfrentan en el aula, consisten en una descripción detallada de las estrategias o métodos que utilizan para alcanzar objetivos que se han propuesto.

En este otro ejemplo, se aprecia que la alumna describe detalladamente las estrategias y recursos que aplica para captar la atención de los niños y comunicarse con ellos:

Durante mi actuación en las actividades que propongo en mi aula veo que los niños y niñas de mi aula disfrutan, se motivan e interesan mucho por participar y ser sujetos de su propio aprendizaje. Con mi voz y mis gestos logro captar la atención de mis alumnos, noto que les gusta y se divierten aprendiendo, también ríen mucho ya que me gusta jugar con ellos. No encuentro dificultades en algún tipo de actividad que realizo, en todas me siento muy a gusto, cómoda y feliz, siento que esto me sucede porque consigo en todas las actividades incorporar, sobre todo el elemento lúdico y el recurso musical los cuales me encantan y me facilitan comunicarme y darme entender a los niños. Definitivamente las actividades en la que más a gusto me siento son las de motricidad gruesa ya que disfruto del movimiento de mis alumnos; de la misma forma de las actividades de cuento ya que son mis favoritos, me encanta contar cuentos a los niños, cambiarlos un poco para dar énfasis al mensaje que deseo transmitir a mis alumnos y presentar voces diferentes a cada personaje del cuento para llamar la atención de los niños y niñas. Cuando las actividades no me salen como las había pensado o planeado, no me desmotivo, al contrario, al final del día evaluó por qué no me salió y rápidamente planteo una forma mejor de desarrollarla y pues si la programación me permite la repito en otra sesión de clase, o lo registro en un diario personal de tal manera que en un futuro me vaya aplique esos aportes y la actividad me salga genial con los niños o niñas que me toque desarrollarla (A3).

Se observa también que al plantear soluciones ante diversas situaciones de su Práctica Pre Profesional Docente sustentan su propuesta en un análisis previo de la situación basado en sus creencias y posiciones personales, y en los resultados de su experiencia. Por ejemplo:

Una de las dificultades que siento que tengo es el manejo de grupo en algunas ocasiones. Siento que soy una persona muy afectuosa con los niños, me encanta escucharlos y muchas veces soy invitada a jugar en los juegos que ellos proponen, hasta ellos mismos me buscan para contarme muchas de sus cosas importantes para ellos, que realizan fuera del colegio como las que suceden dentro de éste. Estas cualidades que tengo con los niños no me parecen malas, pero tal vez debería aprender a modular mi voz al momento que se le llama la atención sobre algo que han hecho lo cual no es correcto para que se den cuenta de qué manera les estoy hablando, ya que mi voz muchas veces es la misma así como la expresión como cuando estoy normal (A2).

Son pocos los casos en que las alumnas como parte de su reflexión reconocen las necesidades específicas de su grupo de alumnos e indican estrategias concretas para atenderlas. Por ejemplo:

Al término del día en que realicé mi actividad al momento de revisar sus fichas recuerdo como trabajó cada uno y lo apunto, así como en otras actividades que realiza la tutora verifico cómo van realizando y también lo voy registrando en una agenda. Por lo tanto, se podría decir que se hace uso de un registro anecdótico. Esto permite que conozcas más a cada niño y al grupo en general, conocer sus intereses y necesidades, lo cual ayudará en la planificación de actividades (A2).

Nivel pedagógico

Si bien la mayoría de las alumnas llegó a una reflexión de nivel pedagógico, la incidencia de las reflexiones se concentró en uno de los aspectos de este nivel que consiste en una descripción de hechos basada en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o en investigaciones educativas al señalar las necesidades específicas de su grupo de alumnos e indicar estrategias concretas para atenderlas. Por ejemplo:

...y con lo que respecta al desarrollo de la programación, el diseño de las programaciones, teniendo como base y referencia el DCN (Diseño Curricular Nacional), que pese a que en la Universidad lo hemos visto y estudiado, me costó pensar mis actividades y diversificar los indicadores de logro, cuando se tiene que tener en cuenta distintos aspectos como: contenidos, contexto y objetivos...(A1).

Sí, existen líneas de investigación en las que todos deben pasar pero intentamos programar actividades distintas para enseñar un mismo aspecto, así los niños que son más cinestésicos pueden realizar saltos para aprender a contar mientras que los que son más musicales pueden emplear palmas y canciones para la segmentación silábica. Siempre tomo en cuenta las particularidades de cada uno y las inteligencias múltiples (A6).

Son muy pocos los casos en este nivel en que la reflexión del alumnado revela que hagan un análisis del impacto de sus decisiones sobre su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos o que reconozca su responsabilidad en los problemas que se suscitan intentando buscar soluciones para la mejora continua. Por ejemplo:

Una de las cosas que no me gusta mucho es el hecho de que no se le otorgue la importancia suficiente al desarrollo psicomotor grueso en los niños y algo que yo puedo mejorar es aportar más con clases de yoga quizá no a todo el nido pero podría comenzar con mi salón y quizá luego con el segundo nivel. Podría elaborar circuitos para que los niños transiten u organizar actividades a nivel corporal (A6).

Es necesario tomarlo con calma pues toda dificultad hay que reflexionarla y meditarla para poder resolverla; asimismo considero pertinente el pedir ayuda u orientación para poder tener otra visión de la dificultad (A5).

Cabe resaltar la ausencia de reflexiones en este nivel que expliquen las situaciones ocurridas en su Práctica Pre Profesional Docente basándose en el análisis de los fines y metas educativas y de las teorías que subyacen en diferentes enfoques pedagógicos.

Nivel crítico

No se encontró ningún caso en que las reflexiones hechas en el portafolio de las alumnas hayan alcanzado este nivel.

Conclusiones

El análisis en profundidad de los niveles de reflexión alcanzados por las alumnas en sus portafolios permitió constatar la pertinencia de este instrumento didáctico como medio para evidenciar y desarrollar la habilidad reflexiva en las alumnas.

Esto corrobora la concepción expresada por diversos autores (Shulman, 2003 en Lyons, 2003; Cano, 2005 en Manrique, 2012) acerca de la potencialidad del portafolio como un instrumento que, por sus características, permite registrar las reflexiones del alumnado en relación a su práctica pre profesional y a la vez, identificar los niveles de reflexión que alcanzan.

Cabe precisar que la reflexión que promueve el portafolio permite hacer una reflexión sobre la acción realizada en el sentido que señala Shön (1992), al referirse a la reflexión *a posteriori* que hace el futuro docente sobre su propia práctica.

Los niveles de reflexión establecidos por Larrivee B. (2008) y los indicadores que se precisaron para cada uno de ellos, se identificaron en los registros textuales de las reflexiones sobre su práctica docente, elaborados por las estudiantes de educación inicial, en sus portafolios, lo que revela la aplicabilidad de la escala de los niveles de reflexión elaborados por esta investigadora, en instrumentos didácticos, como el portafolio.

Al realizar el análisis de los portafolios, se observa que la mayoría de las reflexiones efectuadas por el alumnado se concentra en torno a los tres primeros niveles. Las reflexiones transitan entre éstos y se ubican en un nivel u otro indistintamente en diferentes partes del portafolio, esto evidenciaría que la reflexión no es un proceso lineal, sino que los alumnos podrían estar en diferentes niveles de manera simultánea, tal como señala Larrivee (2008),

Más aún los resultados encontrados en nuestro estudio muestran que al interior de cada nivel existen grados de complejidad, en el caso de nuestra investigación, esto se constató en los niveles superficial y pedagógico.

Las reflexiones de los portafolios ubicadas en el nivel superficial se caracterizan por estar basadas fundamentalmente, en creencias y posiciones vinculadas a experiencias previas, y revelan el interés de las estudiantes por explicar las estrategias y métodos que utilizan para alcanzar sus objetivos de enseñanza.

De otro lado es necesario precisar que los registros narrativos, de las reflexiones de las estudiantes, ubicados en el nivel pedagógico, evidencian principalmente reflexiones que consisten en una descripción sobre el modo cómo las alumnas aplican los conocimientos didácticos y teóricos para atender necesidades específicas de su grupo de alumnos durante su actuación docente.

Llama la atención que el nivel más alto de reflexión alcanzado por el grupo haya sido el pedagógico, no encontrándose ninguna reflexión que haya alcanzado el nivel más complejo, es decir el de reflexión crítica, lo que según Larrivee (2008) significaría que ninguna logró evidenciar una reflexión sobre su práctica docente que se sustente no sólo en el análisis de los resultados de su experiencia, de los fines y metas educativas y de los enfoques pedagógicos que fundamentan su práctica sino también en una reflexión sobre las implicancias sociales o políticas de su actuación pedagógica en la transformación social.

Cabe señalar, que los niveles de reflexión alcanzados por las estudiantes podrían estar condicionados por factores internos de la propia alumna y externos, provenientes entre otros, de las condiciones en que se ofrece la formación en la carrera y de las

oportunidades para desarrollar las habilidades reflexivas en este contexto formativo, lo que abre perspectivas para futuros estudios.

De otro lado, los resultados obtenidos evidenciarían que para que el sujeto pueda llegar a niveles más complejos de reflexión, requiere del desarrollo gradual y continuo de las habilidades reflexivas a lo largo de su formación y con un acompañamiento adecuado.

En este sentido, los resultados de este grupo en particular estarían vinculados a que era la primera vez que el alumnado era requerido para realizar una reflexión sobre su *práctica a través del uso de un portafolio construido para tal fin*.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, M. (2007). El portafolio reflexivo: Metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/720/750> [último acceso: octubre de 2015].
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303745> [último acceso: octubre de 2015].
- Barragán, R., García, R., Buzón, O., Rebollo, M. Á., Vega, L. (2009). E-Portafolios en Procesos Blended-Learning: Innovaciones de la Evaluación en los Créditos Europeos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (VIII) 1-16. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=54711883008> [último acceso: octubre de 2015].
- Bozu, Z., Imbernon, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257.
- Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E., Gutiérrez, L.P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (VIII) 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54711883006> [último acceso: octubre de 2015].
- Domingo, A., Gómez M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”. *Universitat Pompeu Fabra*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf [último acceso: octubre de 2015].
- García-Cabrero, B, Loredo, J., Carranza G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006 [último acceso: octubre de 2015].

- Gomes, P. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(3), 117-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030305> [último acceso: octubre de 2015].
- González, M. V., Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Biblioteca Digital Universidad del Valle. Lenguaje*, 38(1), 35-64. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10230/23845> [último acceso: octubre de 2015].
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de Docentes. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 243-260. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052009000200014>.
- Lamas, P. (2010). *La evaluación del desempeño docente en los cursos de Prácticas Pre Profesionales 1 y 2 de la carrera de Educación Inicial en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Manrique, L. (2012). Desarrollo de la autonomía en el estudiante basado en el portafolio. En L. Olivera (Ed.). *Docencia Universitaria. Reflexiones y experiencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Pérez, M. (2010). La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante, *Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia*, 6(1), 1-12. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625978> [último acceso: octubre de 2015].
- Pou, S, Aguirre, L. C., Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica, *Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica, 9(1), 2-26. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v9i1.9373>
- Ryan, M. (2015). Teaching reflective learning in higher education: a systematic approach using pedagogic patterns. *Springer*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3>
- Rodriguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* (Tesis de Doctorado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/43124>
- San Martín, C., Jorquera, V., Bonet i Martí, J. (2008). Reflection as a cross competency in psychology studies: limits and possibilities of virtual Environments. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(6), 3, 773-792. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?293>
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (2003). *Portafolios del docente: una actividad teórica*, en Nina Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. <http://doi.org/10.1177/002248718904000202>

Artículo concluido el 29 de Octubre de 2016

Lamas, P., Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5680>

Pilar Lamas Basurto

Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP

Departamento de Educación

plamas@pucp.edu.pe

Docente asociada a tiempo completo en el Departamento de Educación. Coordinadora del Área Académica de Currículo y Didáctica en el Departamento de Educación hasta la actualidad. Coordinadora de la Especialidad de Educación Inicial en la Facultad de Educación de la PUCP de 1999 al 2005. Coordinadora de la Práctica Pre Profesional de Educación Inicial desde el 2000 hasta el 2010. Licenciada en Educación Inicial y Magister en Educación con Mención en Currículo por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jessica Vargas-D'Uniam

Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP

Departamento de Educación

jvargas@pucp.edu.pe

Docente Asociada del Departamento de Educación-PUCP. Coordinadora del Diploma de Atención Integral al Niño Menor de Tres Años (FAE-PUCP) del 2002 al 2010. Coordinadora de la Práctica Pre Profesional en Educación Inicial (FAE-PUCP) del 2010 al 2015. Actualmente Coordinadora de la Especialidad de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la PUCP. Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial (PUCP, Lima). Magister en Educación (UFF, Brasil). Doctora en Ciencias Psicológicas y de la Educación (ULB, Bélgica). Experta en Diseño, Implementación y Gestión de Proyectos E-learning (Universidad Politécnica de Furtwangen de Alemania-GIZ-Red Educ@I). Diplomada en Promoción y Animación a la Literatura Infantil y Juvenil (Lectura Viva, Corporación de Fomento de la Lectura, Chile).