

# E-portafolio: una herramienta para el desarrollo de la práctica reflexiva de profesores en formación

## Web-based portfolio: a tool for the development of reflective practice in initial teacher education

Milena Vega-Díaz<sup>1</sup>, Daniela Appelgren-Muñoz<sup>2</sup>

1. Mg. Universidad San Sebastián, Santiago, Chile. Correo electrónico: milena.vega@uss.cl
2. Mg. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Correo electrónico: daniela.appelgren@udp.cl

Recibido en marzo 8 de 2018

Aceptado en abril 29 de 2019

Publicado en línea en mayo 17 de 2019

### Resumen

El desarrollo de competencias para el uso de las TIC y la práctica reflexiva cada día se convierten en aspectos que tensionan a los programas de formación inicial de maestros, especialmente a partir del surgimiento de los estándares para la formación inicial docente en Chile. Desde esta perspectiva, el estudio pretende identificar, con base en las percepciones de los profesores en formación, la relevancia del uso del E-portafolio como una herramienta en el desarrollo de la práctica reflexiva. Esta investigación cualitativa adoptó una metodología de estudio de casos instrumental, en donde se seleccionaron dos programas de la facultad de Educación que contaran con estudiantes de cuarto año de la carrera quienes tuvieran una experiencia de dos años trabajando con el portafolio digital. Para generar la información se utilizó la técnica de grupos focales, uno con cada programa de formación seleccionado. A partir del análisis de contenido por categorías preestablecidas, se pudo determinar, siguiendo las percepciones de los estudiantes, que el uso del E-portafolio aparece como una herramienta tecnológica que facilita el tránsito por los diversos niveles de práctica reflexiva siempre y cuando presente una estructura centrada en el proceso de aprendizaje de los profesores en formación.

**Palabras clave:** TIC; E-portafolio; práctica reflexiva; niveles de reflexión; formación inicial docente.

### Abstract

Developing the abilities to use ICTs and reflective practice has become a great challenge for future teachers and initial teacher education programs, especially after the emergence of standards for initial teacher education in Chile. From this perspective, the present study aimed to identify pre-service teachers' perceptions regarding the use of digital portfolios as a tool that could help them reflect upon their teaching practices. Instrumental case study methodology was used in this qualitative research, where two different teaching programs were selected. Fourth-year student teachers from these programs already had two years of experience working with a digital portfolio in their teaching practice. Two focus groups were created to obtain the necessary information. After analyzing the content according to pre-established categories, pre-service teachers' perceptions made it possible to determine that digital portfolios are a technological tool that facilitates the transit between different levels of reflective practice, as long as its structure focuses on their learning process.

**Keywords:** ICT; Digital Portfolio; Reflective Practice; Levels of Reflection; Initial Teacher Education.

## Introducción

**E**n el marco de la sociedad del conocimiento y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, como explican Silva Quiroz y Astudillo Cavieres (2012), el profesor no solo debe estar a la vanguardia en su conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, sino que además debe ser competente en el manejo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), considerando la implicancia que tienen en el apoyo a la docencia y aprendizaje de los estudiantes. Si bien el proceso de integración de las TIC en la formación obligatoria de profesores no ha estado libre de barreras (Muir-Herzig, 2004), la existencia de estos estándares TIC puede orientar su incorporación en la formación inicial docente.

Una manera de lograr dicha integración se relaciona con la vinculación directa entre las TIC y el currículo de formación inicial docente (Silva Quiroz y Astudillo Cavieres, 2012). En este sentido, se desafía a todas las instituciones formadoras de docentes a implementar dentro de sus programas varias acciones en las que implique pasar de un uso de tales tecnologías para la repetición y práctica a un uso para la comunicación e interacción, con acceso a recursos digitales, colaboración y generación de conocimientos (UNESCO, 2004).

En consonancia con lo anterior, dos programas de formación inicial docente de una universidad privada, ubicada en Santiago de Chile, incorporan el uso del E-portafolio con la finalidad de formar profesores competentes desde el uso de las TIC en conjunto con el desarrollo de la práctica reflexiva docente.

La práctica reflexiva en la formación inicial docente es uno de los aspectos que han tensionado constantemente a las universidades. En Chile, el informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005) declara la relevancia que se le debe otorgar a la reflexión, haciendo énfasis en “evaluar críticamente las prácticas, las que de manera más o menos generalizada, hoy en día contemplan una vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana” (p. 73).

Tal como se evidencia, el desarrollo de la reflexión debe darse desde los inicios de la formación. En ese sentido, se debe propiciar que el estudiante en práctica o maestro en formación comparta con sus pares, así como con los profesores supervisores y los de los establecimientos en

donde deberá tomar decisiones que le permitan adquirir conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, así como contrastar y ampliar las razones por las cuales dichas decisiones pedagógicas fueron tomadas (Correa Molina y Gervais, 2014; Munby y Russell, 1994).

Esta interpretación coincide con la relevancia que se la ha dado al uso del portafolio digital en el desarrollo del proceso reflexivo de los profesores para la mejora de sus prácticas pedagógicas, ya que propicia espacios de retroalimentación sobre la propia experiencia educativa. Asimismo, esta herramienta les permite a los futuros maestros apreciar una diversidad de conocimientos y saberes dentro de los distintos espacios donde desarrollarán su quehacer pedagógico desde la autonomía (Colén, Giné e Imbernón, 2006; Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014).

## Práctica reflexiva sobre el quehacer pedagógico

Iniciaremos precisando que, a través de la literatura especializada, el concepto de práctica reflexiva ha tomado diferentes matices y que no hay acuerdo respecto a una sola definición. Por tanto, rescatamos los siguientes enfoques que reflejan la intencionalidad inicial del presente estudio.

En primer lugar se encuentra la perspectiva de Schön (1992), quien visualiza la reflexión como una acción intencionada que se realiza con el foco en un aprendizaje constante, con el fin de corregir posibles errores y analizar la práctica para transformarla, desarrollando el pensamiento práctico. Esto también se puede apreciar conforme a la importancia que conlleva la práctica reflexiva en el ejercicio docente. Según explica Perrenoud (2004):

una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (p. 3).

Von Wright (1992) agrega que, además de reflexionar sobre las actividades pedagógicas realizadas, el profesor también puede tomar distancia de estas y considerar sus propias creencias, enfocándose en aquellas que lo llevan a moldear sus pensamientos y acciones. Por lo tanto, para el presente estudio, la práctica reflexiva se entiende como el proceso sistemático del docente para cuestionar sus creencias, pensamientos y acciones pedagógicas con el propósito de resolver un problema pedagógico y mejorar sus propias

prácticas, que resulten luego en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Se han propuesto diferentes métodos para motivar el desarrollo de la práctica reflexiva en los futuros maestros. Entre ellos, el portafolio docente es uno de los más populares. Mansvelter-Longayroux, Beijaard y Verloop (2007) explican que de este modo se demuestra la reflexión de los profesores en formación en las diferentes tareas que desarrollan como parte de la construcción del portafolio, ya que permite vincular la experiencia, la realidad del aula, las actividades pedagógicas realizadas, las creencias, entre otros aspectos, respecto de un momento en particular. Darling (2001) agrega que esta práctica reflexiva no ocurre solamente en estos eventos aislados, sino que también se observa en la conexión de las diferentes experiencias que vivencia el profesor en formación durante un período.

Para el presente estudio, el interés recae en identificar la relevancia del E-portafolio como una herramienta en el desarrollo de la práctica reflexiva, considerando los diferentes niveles o dimensiones que se explican a continuación.

### Niveles de reflexión

Diferentes autores han acordado sobre la existencia de tres niveles para la enseñanza y desarrollo de la reflexión en los profesores (Jay y Johnson, 2002; Larrivee, 2008). Si bien los nombres atribuidos a cada nivel varían en algunos casos, el significado detrás de cada uno parece concordar entre estos investigadores. Jay y Johnson (2002), por ejemplo, los catalogan como nivel descriptivo, nivel comparativo y nivel crítico. Ahora bien, para orientar el presente trabajo, se definirán a continuación los tres niveles expuestos según Larrivee (2008).

En el primer nivel, nivel superficial, los profesores se dedican a examinar sus métodos de enseñanza desde las técnicas para lograr de mejor forma los objetivos preestablecidos. Sus creencias y decisiones se fundamentan únicamente en sus experiencias previas, y no en la investigación o en referencias teóricas.

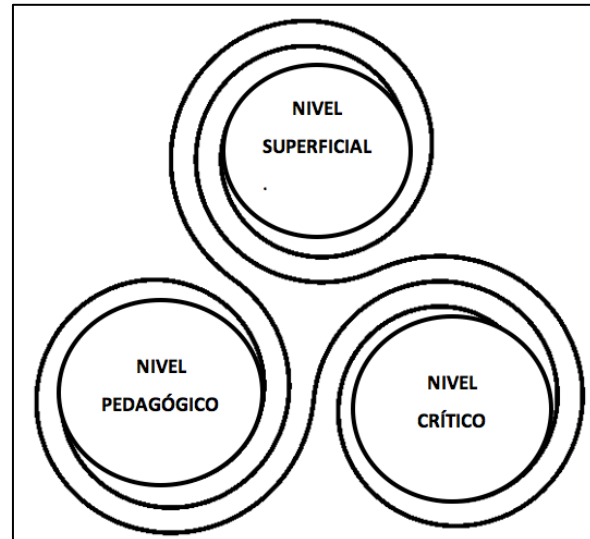
En el segundo nivel, nivel pedagógico, los profesores piensan constantemente sobre cómo su práctica afecta el aprendizaje de los estudiantes. La mejora continua de esta representa el objetivo principal, así como poder llegar a cada estudiante a través de ella. En este nivel, la práctica es guiada por un marco conceptual pedagógico. Aquí las creencias y

decisiones pedagógicas se fundamentan en la experiencia, en la teoría y en la investigación.

Finalmente, Larrivee (2008) explica que, en el último nivel, nivel crítico, el profesor se involucra en una reflexión y la investigación crítica constante sobre su práctica docente. Se somete continuamente a la examinación y verificación de sus prácticas pedagógicas y sus ideologías teórico-filosóficas.

Si bien el término “nivel de reflexión” ha sido cuestionado por algunos autores (Collin, Karsenti y Komis, 2013; Zeichner, 1994), aludiendo a que la nomenclatura implicaría un orden jerárquico, donde el nivel más alto o complejo resultaría más relevante que un nivel inferior, Larrivee (2008) explica que la distinción de los niveles no representa un ordenamiento lineal y que la reflexión podría presentarse desde diferentes niveles simultáneamente, como lo muestra la figura 1.

Figura 1. Niveles de reflexión.



Fuente: elaboración propia.

### E-portafolio

En relación con el portafolio es importante precisar que se refiere a “una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo” (Cano, 2005, p.54). Bozo e Imbernón (2012) también lo conciben como “una experiencia de aprendizaje en sí misma, valorando más su dimensión procesual y dinámica” (p.242). López (2013) agrega que este sistema de recopilación, normalmente, se hace en función de objetivos previamente establecidos por el mismo autor u otras personas y que, además de organizar su experiencia de aprendizaje y reflexionar sobre lo aprendido, también ayuda

a determinar futuros desafíos sobre su práctica pedagógica, en la lógica de un aprendizaje permanente.

López (2013) identifica cinco propósitos para la construcción de un portafolio: 1) como almacenamiento de trabajos; 2) como evaluación de desempeños; 3) como un medio de interacción entre el autor y otras personas; 4) como objeto de aprendizaje y 5) como potenciador de la reflexión sobre la práctica docente, donde los profesores registran, evalúan y mejoran su trabajo.

Gracias a los avances de las tecnologías y herramientas informáticas, el portafolio análogo, basado en papel, ha avanzado hacia modelos digitales. Este E-portafolio portafolio digital permite que la información ahora sea almacenada en diferentes formatos, como audio, texto, fotografía y video, y diversas plataformas, tales como wikis, blogs, páginas *web*, aplicaciones móviles, nubes, etc. (Lane, 2007). Es importante precisar, tal como lo plantean Rodrigues y Rodríguez-Illera (2014), que el E-portafolio debe contemplar un sistema que:

ofrece diferentes posibilidades de lo que ellos están acostumbrados a utilizar, lo que ha significado que esta nueva alfabetización digital se ha convertido en un proceso paralelo de aprendizaje a través del cual han sido capaces de producir sus E-portafolios (p. 101).

López (2013) agrega que este sistema diverso en formatos y plataformas ayuda a los usuarios a desarrollar diversas competencias, entre las que se destacan aquellas relacionadas al uso del lenguaje, la organización de la información, la alfabetización digital y también el aprendizaje autónomo, ya que el E-portafolio permite a los autores crear, seleccionar, organizar, editar y evaluar su propio trabajo. Asimismo, Eynon (2009) destaca que el E-portafolio fomenta procesos de aprendizaje colaborativo puesto que permite a quien lo elabora interactuar con otras personas, intercambiar ideas e información, retroalimentar el proceso de construcción de otros y recibir comentarios sobre su propio avance, de manera permanente y desde cualquier ubicación, presencial o a distancia.

Para el caso de los portafolios presentados aquí, cada programa de formación inicial docente ha propuesto los objetivos que deben cumplir los profesores en formación a través del E-portafolio, siendo la reflexión sobre la práctica docente el más destacado. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo identificar la relevancia que se atribuye al E-portafolio como una herramienta en el desarrollo de la

práctica reflexiva, desde las voces de los mismos usuarios.

## Planteamiento del problema

Bajo las políticas educativas actuales que guardan relación con la carrera docente en Chile, en la que se considera la importancia que ha asumido el portafolio docente, muchos programas de formación de profesores lo han implementado como herramienta que facilita los procesos reflexivos en el área de práctica, ya que impulsa la reflexión sobre el quehacer docente y la mejora continua. Asimismo, la implementación de un portafolio digital ha respondido a las demandas ministeriales por incluir las TIC dentro del currículo de formación.

Considerando el marco anterior, ambos programas de formación inicial docente se han adscrito a la implementación de portafolios digitales a lo largo de la formación práctica, cada uno con sus características, implementación y procesos de evaluación propios, cuyas decisiones han sido tomadas en cada equipo y compartidas por el cuerpo docente de cada programa. Bajo este contexto, surge la inquietud de comprender las experiencias de los estudiantes, pertenecientes a dos programas distintos de una misma facultad, en el momento de utilizar el E-portafolio para llevar a cabo sus prácticas reflexivas. En este sentido, se estableció como objetivo general del estudio identificar, desde las voces de los estudiantes, la relevancia del uso del E-portafolio como una herramienta en el desarrollo de la práctica reflexiva.

## Metodología

Para cumplir con el objetivo establecido, la presente investigación responde a un enfoque cualitativo con una metodología de estudio de caso, considerando que una o más instancias de un fenómeno son estudiadas en profundidad (George y Bennett, 2005). Respecto al tipo de caso, el estudio implicó dos casos de tipo instrumental. Stake (2010) explica que este tipo de casos representa una necesidad de comprensión general cuyo fenómeno se entenderá desde el análisis de casos particulares. En el presente trabajo, los casos corresponden a dos programas de formación inicial de profesores de una universidad privada en Chile.

## Participantes

En el estudio participaron estudiantes de dos programas de

formación inicial docente. Los criterios de selección de estos programas se basaron en a) contar con estudiantes que tengan dos años de experiencia previa en la construcción de un E-portafolio; b) contar con estudiantes de formación inicial docente que se encontraran en cuarto año de la carrera; y c) contar con un área de formación práctica que declare abiertamente el desarrollo de la práctica reflexiva a través de un E-portafolio. Cabe señalar que los estudiantes firmaron un consentimiento informado donde se comunicó el objetivo del estudio y se resguardó la participación voluntaria.

### Técnica de recolección de información

El proceso de generación de información consistió en llevar a cabo dos grupos focales, uno por cada programa (caso 1, caso 2). Para esto se formaron dos grupos por conveniencia, de seis estudiantes cada uno, con la finalidad de identificar las percepciones de los profesores en formación sobre el uso del E-portafolio para la práctica reflexiva. El guion y las preguntas utilizadas en los grupos focales fueron previamente validados por dos jueces expertos, respecto de la pertinencia, para determinar que las preguntas fueran apropiadas para el ámbito de indagación, y respecto a la intelección, para determinar que las preguntas fueran de fácil comprensión para los destinatarios.

### Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis de contenido a partir de la información de los grupos focales, a la luz del planteamiento teórico de Larrivee (2008) y sus tres niveles de reflexión, entendidos aquí como categorías teóricas: 1) nivel superficial, 2) nivel pedagógico y 3) nivel crítico, junto con sus subcategorías, pertenecientes a los diferentes indicadores de cada nivel. El fin de esto fue interpretar lo manifestado por los profesores en formación con respecto a la contribución del E-portafolio para el desarrollo de los niveles de reflexión.

Para este análisis, primero se hizo lectura de las transcripciones para identificar las unidades de análisis. Luego se utilizó una matriz de comparación donde cada unidad de análisis fue asignada a una categoría en particular, y luego a su subcategoría según los indicadores definidos (esta categorización se validó con un juez experto). El proceso continuó con la reducción de información por similitud respecto a cada indicador para determinar las características que sobresalieron en cada una de las categorías establecidas sobre niveles de reflexión en asociación con el uso del E-portafolio.

## Resultados

### Uso del E-portafolio en los grados de complejidad en los niveles de práctica reflexiva

Los grados de complejidad se entenderán como la presencia de mayor o menor número de indicadores de cada nivel en las unidades de análisis arrojadas en el grupo focal, en referencia al uso del E-portafolio. Esto quiere decir que, si bien los estudiantes transitan entre los niveles de reflexión, sus percepciones sobre el desarrollo de la reflexión facilitado por el uso del E-portafolio podrían alojarse en una variedad menor o mayor de indicadores por nivel. Los resultados se presentan para cada caso a continuación.

#### Caso 1: PEDI

En este caso se aprecia que las percepciones de los estudiantes sobre su desarrollo reflexivo facilitado por el uso del E-portafolio son consistentes con la información arrojada en el grupo focal. Se puede observar que los alumnos transitan entre niveles y, sobre todo, en el nivel pedagógico. Considerando que se encuentra mayor diversidad de indicadores en las unidades de análisis y también mayor número de referencias para cada indicador, es posible hallar consistencia en el desarrollo de este nivel. A continuación se expondrán los resultados desde la incidencia mayor encontrada en cada uno de los niveles abordados.

Respecto al *nivel pedagógico*, es posible encontrar los siguientes indicadores (se ilustra cada uno con ejemplos de las percepciones identificadas):

#### a) Presenta un alto nivel de reflexión, basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas

Las percepciones que hicieron referencia a este indicador llevan a establecer que los estudiantes valoran el E-portafolio como una herramienta que les permite vincular los referentes teóricos trabajados en clase con las decisiones pedagógicas que se plasman en informes de tipo diagnósticos o planificaciones de clase. Principalmente desde estas últimas, los alumnos aprecian el hecho de que la estructura que tiene el portafolio les demande la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en referentes teóricos pertinentes, considerando que esto les entrega seguridad a la hora de ejecutar sus clases en los centros de práctica.



Aspectos relacionados a lo anterior se pueden apreciar el siguiente apartado:

se te pueden ocurrir muchas ideas de repente y te toca sí o sí plasmar al papel o algo y saber de dónde nace esa idea, porque no te nace de la nada. Entonces, ese fundamento sí te lo van a pedir o de alguna manera te lo han pasado en el transcurso de la carrera. Entonces, de igual manera, todo se acerca tanto de *feedback* de parte de que tú puedas buscar estrategias nuevas o metodología nueva o estás usando metodología que ya te han pasado otros profes o simplemente has investigado o te has enterado por ahí, o el mismo colegio utiliza y de repente te ves, o por lo menos a mí en particular, me pasan mezclando dos metodologías porque entiendo que un niño no va a aprender solo con una, y te pone a crear materiales dependiendo de otras cosas, y al final llegas a la conclusión de que todo lo que tú haces tiene un sustento y un porqué. Yo creo que el portafolio es la mejor parte para plasmar eso y que el trabajo que tú haces a diario tiene un sustento teórico que no es menor. Entonces, en el momento de que alguien llegue a juzgar tu clase, tú tienes de dónde poder aferrarte y decir “Oye, ok, no lo estoy haciendo por nada” (profesora en formación 1, caso 1).

### **b) Su objetivo es la mejora continua de la práctica y que todos los estudiantes alcancen el aprendizaje propuesto**

El análisis de las percepciones de este indicador permite establecer que los estudiantes valoraron el uso del E-portafolio en el sentido que les aportó un espacio para la reflexión constante sobre su quehacer pedagógico y sobre episodios críticos que fueron enfrentando durante su proceso de práctica. Asimismo, los alumnos agregan que, gracias al trabajo en el E-portafolio, pueden identificar sus fortalezas, pero principalmente sus debilidades, cuyo desafío asumen como compromiso dentro del E-portafolio. Las reflexiones luego de cada clase hacen posible monitorear la mejora de sus prácticas en pos del aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente extracto:

Con el paso del tiempo me he ido dando cuenta de que lo que tengo que hacer dentro del portafolio tiene un fin, que es que el aprendizaje del estudiante sea significativo, [...] entonces, lo que está dentro del portafolio no es como un cumplir, sino que es con un propósito en los estudiantes.

Entonces para mí eso ha sido como lo que me ha contribuido el portafolio: como ir reflexionando acerca de que si lo que estoy haciendo está realmente bien, realmente significativo, realmente está siendo un aporte, si al final [...] nosotros podemos hacer un cambio significativo. Lo que estamos haciendo dentro del portafolio lo tomamos con un compromiso (profesora en formación 3, caso 1).

### **c) Reconoce la complejidad de la dinámica de la clase**

Los hallazgos respecto a este indicador permiten observar el valor que los estudiantes les atribuyen a los insumos del E-portafolio, que facilitan la reflexión sobre los diferentes factores que pueden contribuir o entorpecer los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro del contexto escolar y dentro del aula de clases en la que se pueden desempeñar. El siguiente extracto da cuenta de esto:

Creo que uno se siente un poco más empoderado, con un ojo más crítico en cuanto a ciertos patrones del colegio; por ejemplo, las amenazas de los estudiantes, las ventajas y desventajas del curso, fortalezas, debilidades. Yo creo que el ojo va agudizando, y poder detectar esos elementos más tempranamente. Se puede sacar un informe; es cosa de estar observando, y eso te lo da la práctica nada más. Al final, claro, un profesional se forma, pero el profesional completo se hace (profesora en formación 1, caso 1).

Respecto al *nivel superficial* en el caso 1, se ilustran con un extracto las percepciones de los estudiantes, que guardan relación con la importancia de los cambios que pueden implementar en su quehacer pedagógico desde las situaciones previas de aprendizajes.

### **a) Realiza cambios basados en la experiencia previa**

A partir del análisis de contenido, se pudo apreciar que este indicador es el único presente en este nivel que cuenta con suficiente sustento. Según las percepciones recogidas, se valora altamente la capacidad que tiene el E-portafolio para almacenar los registros de las experiencias previas de práctica de las estudiantes, lo cual facilita la toma de decisiones pedagógicas con base en la reflexión sobre tales experiencias. Esto se puede apreciar en el siguiente extracto:

Me pasa que yo digo que ya a lo mejor ya tuve práctica con

este curso, entonces puedo usar una técnica parecida. Voy al registro de lo que había hecho durante ese semestre y lo vuelvo a aplicar, de una manera más actualizada, pero como en relación a lo que ya había hecho anteriormente (profesora en formación 3, caso 1).

Finalmente, haciendo referencia al nivel crítico en el caso 1, las apreciaciones de los estudiantes respecto al uso del E-portafolio para desarrollar su práctica reflexiva se focalizan en el siguiente indicador:

### **a) Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan**

Los siguientes extractos dan cuenta principalmente de la relevancia que los estudiantes les atribuyen a las condiciones sociales que enfrentan dentro de sus centros de práctica y de cómo se sirven de esa información para realizar su trabajo docente. En este sentido se incluyen la comprensión de la realidad educativa y de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y la importancia del contexto social para realizar la labor técnico-pedagógica.

Más que quizás llenar papeles por llenar en el portafolio, se trata ser un poco más consciente de lo que pasa en el contexto en sí (profesora en formación 1, caso 1).

El portafolio siempre brinda un informe semestral, que nos hace analizar el contexto en el que están insertos los estudiantes y cómo ese contexto influye en la vida de ellos. Entonces, sí creo que el portafolio nos brinda el poder de reflexionar acerca del contexto social en el que está inserto el establecimiento y lo que rodea a los estudiantes (profesora en formación 3, caso 1).

Esa descripción en sí del establecimiento también involucra la carrera, los facilitadores, y todos esos factores que nos influyen, tanto al establecimiento como al contexto de los estudiantes, porque de alguna manera igual nos vinculamos con todo esto. Según lo vea es información: las fuentes primarias en las que nosotras nos enfocamos primero, y luego en las necesidades en este caso. Es como la base para trabajar. Por donde empezamos. Al final eso lo plasmamos en las planificaciones porque decimos, por ejemplo, el contexto social es de vulnerabilidad. Eso influye en el estudiante, influye en lo que yo vaya a planificar, influye en los conocimientos, en los aprendizajes (profesora en formación 5, caso 1).

### **Caso 2: PEMI**

En este caso, el análisis de la totalidad de las respuestas otorgadas hace notar la ausencia de los niveles pedagógico y crítico. Se evidencia, en cambio, la reincidencia del *nivel superficial* cada vez que los estudiantes hacen referencia al E-portafolio para favorecer la práctica reflexiva. Así pues, se tiene el siguiente indicador:

#### **a) Realiza cambios basados en la experiencia previa**

Las percepciones de los profesores en formación de este caso, demostradas en los siguientes extractos, se centran principalmente en el uso de la experiencia previa para proponer cambios a las demandas de una nueva experiencia, basados únicamente en sus creencias y miradas personales de la realidad educativa.

Lo que yo hacía era que yo llegaba a la casa después de mi práctica y escribía todo lo que pasaba, y ahí hacía un uso reflexivo, que si después yo leía el portafolio completo, yo podía ver los cambios que pasaban clase a clase. Pero eso lo veía yo; nadie me decía “Pasó esto y esto hiciste tú”, porque nunca recibimos un *feedback* (profesora en formación 5, caso 2).

El portafolio es un aporte porque vas a tener el respaldo de las cosas que hiciste. Eso es muy bueno porque en mi caso yo suelo revisar portafolios anteriores. En caso de que yo tenga que hacer una clase, ahora puedo tomar ejemplos de cosas que sí me resultaron. Eso es muy útil (profesor en formación 3, caso 2).

Proceso igual ayuda, creo, y además que si uno va leyendo como sus reflexiones, va tomando como los pro y los contra, como los puntos buenos y los puntos malos, para no volver a cometerlos o para sí volver a hacerlo (profesor en formación 3, caso 2).

### **Discusión**

A la luz de los resultados del caso 1, se puede apreciar que los estudiantes perciben el E-portafolio como una herramienta que les facilita el tránsito entre los diferentes niveles de reflexión. Zeichner (1994) explica que todos los niveles o dominios de reflexión son igualmente importantes y necesarios para el profesor en formación, ya que la calidad

de la práctica reflexiva no debería depender de los niveles que se alcancen, sino de la diversidad de niveles o dominios por los cuales se transite.

Para explicar las percepciones que tienen los profesores en formación respecto a la función del E-portafolio para el desarrollo de la práctica reflexiva, es necesario detenerse a distinguir las características del portafolio digital que el programa del caso 1 promueve. En este caso, la construcción del portafolio se presenta en tres grandes instancias: *antes*, *durante* y *después* de la práctica en terreno. Dentro de este proceso, el rol del académico será acompañar, orientar y evaluar de forma concatenada los diversos insumos o trabajos que realiza el profesor en formación.

Entenderemos por *antes de la práctica en terreno* la instancia previa en la que los profesores en formación son mediados por un académico en las aulas universitarias e inician el diseño del portafolio digital a partir del uso de las herramientas Google Drive y Google Sites. En este proceso se contemplan los siguientes componentes: a) presentación, la cual es confeccionada por cada docente en formación y debe contener: título, reseña o presentación de este; b) índice, que señala las partes consecutivas del portafolio; c) introducción, en la que se plantean las expectativas y los aprendizajes que posee el maestro en formación antes de llevar a cabo su práctica en terreno desde la introspección alrededor de algunas preguntas como: “¿Cuáles son sus cualidades y debilidades para el desarrollo de esta práctica profesional?”, “¿Qué representan para usted cada uno de los dominios del Marco Para la Buena Enseñanza?”, “¿Cuál es su nivel de competencia de acuerdo a la mención que escogió y el desafío que debe emprender en esta práctica profesional?”, situadas en un marco conceptual pedagógico.

*Durante la práctica en terreno*, de forma sincrónica, los profesores en formación se encuentran en los diversos espacios situados y a la vez abordan cada uno de los insumos teóricos con el acompañamiento del académico. Esto da lugar a los siguientes componentes: d) panorama grupal, producto del proceso de observación, en el que los maestros en formación deben describir el contexto y analizar y reflexionar en relación con el diagnóstico grupal del curso asignado para posteriormente establecer un plan de intervención; e) matriz de episodios críticos, en la cual deben indicar aquellas situaciones inesperadas que generan un aprendizaje y que pueden abordar instancias pedagógicas, disciplinares y/o de gestión en el contexto educativo; f) proyecto en redes, donde, a través de la metodología de proyecto, deberán identificar una necesidad que se

circunscriba al curso asignado y, posteriormente, planificar, implementar y evaluar su proyecto de manera que se evidencie el uso de diversas redes a nivel externo e interno del centro de práctica; g) planificaciones de las clases realizadas, desde una mirada del proceso de enseñanza en la diversificación; h) informe final de práctica, en el que deberán analizar los objetivos de aprendizajes formulados en la determinación de apoyos que se planificó para el curso en el panorama grupal y reflexionar sobre cuáles son los principales logros, facilitadores y/o barreras que intervinieron durante el desarrollo de su intervención.

Cada uno de los insumos descritos en esta etapa, de acuerdo al orden de avance, se revisan semanalmente con los profesores en formación para que se puedan analizar y desarrollar. Posteriormente, se realiza una revisión *online* de los documentos dispuestos en la plataforma de Google Sites. Con esta lógica, y prevaleciendo el carácter digital del portafolio, estos estudiantes pueden obtener la retroalimentación de sus insumos en tiempo real a medida que el académico realiza la revisión y no deberán esperar hasta el próximo encuentro presencial.

*Después de la práctica en terreno*, al finalizar el período de práctica, los profesores en formación continúan asistiendo a las aulas universitarias, donde, como una instancia de cierre, se revisan y cotejan todas las dudas que puedan surgir en este lapso. Además, se realizan los dos insumos finales: por un lado, i) reflexión final, que se enmarca en una serie de ejercicios personales que tienen la finalidad de analizar el quehacer en el proceso de práctica según dos referentes: el perfil de egreso de la carrera y los estándares de egreso de la carrera. Dichos ejercicios serán orientados por el académico de la universidad y también tendrán espacios de trabajo personal orientado por algunas preguntas como: “¿Qué sé ahora que antes no sabía? Compare su respuesta inicial con la vivencia y el trabajo realizado en relación con las cualidades y las debilidades mencionadas”, “¿Cómo, cuándo y qué aprendiste desde tu rol docente en práctica?”, “¿Qué contribuciones hiciste al curso en función de los recursos de enseñanza y tipos de apoyos que brindaste a los estudiantes de acuerdo a las características que presentaron?”. En cuanto a los estándares de egreso nacional, es pertinente preguntarse: “¿Cuál considera usted que fue el que mayormente potenció en esta práctica?”. Por otro lado, y como se cierra, se encuentran los j) anexos, donde se deben evidenciar los aportes entregados al curso o colegio, la participación en reuniones con apoderados o en el consejo de profesores, las salidas a terreno, el material didáctico preparado o adaptado, los instrumentos y procedimientos de



evaluación, los trabajos de alumnos u otros que den cuenta del trabajo desarrollado.

En cada uno de los momentos o instancias formativas, las retroalimentaciones se realizan en comentarios u observaciones dentro de cada uno de los insumos dispuestos en la plataforma Google Sites de forma *online* y, de ser necesario, semanalmente, en cada uno de los encuentros que se desarrollan en las aulas universitarias a partir de la utilización de las rúbricas que conciernen a cada insumo.

Los resultados para el caso 2 difieren de los del caso 1. Principalmente, se destaca que las percepciones que tienen los profesores en formación respecto del E-portafolio para el desarrollo de la práctica reflexiva dan cuenta del bajo tránsito entre los niveles de reflexión, donde destaca únicamente el nivel superficial. Al respecto, cabe tener presente que Collin *et al.* (2013) explican que ningún nivel o dimensión de reflexión es más importante que otro y que la presencia de un nivel en particular dependería en gran medida de la experiencia pedagógica que gatilla la reflexión, más que de la capacidad que tiene el profesor en formación para reflexionar.

Frente a lo anterior, y con la misma intención de explicar los resultados del caso 2, fue necesario identificar las características propias del E-portafolio trabajado en el programa de formación docente. En este caso, el propósito general de dicho instrumento guarda relación con informar las tareas realizadas, demostrar evidencia que las sustenten y reflexionar sobre su desempeño pedagógico a lo largo del proceso de práctica profesional.

Se tiene, entonces, que el E-portafolio de práctica profesional, para el caso 2, consiste en: a) una introducción que informa sobre la escuela y el curso donde se desempeña el maestro en formación; b) entrevista al profesor mentor de la escuela; c) análisis de las necesidades de los estudiantes para conocer el contexto del curso y utilizar dicha información en las planificaciones de clase; d) planificación de una unidad de aprendizaje, donde se deben incluir muestras de los trabajos realizados por los alumnos de la escuela y una reflexión del docente en formación donde identifica aquello que resultó y lo que no de acuerdo a lo esperado, y qué cambiaría de su práctica pedagógica en una siguiente implementación; e) grabación de video de una clase, a partir de la cual se identifican fortalezas y debilidades y el profesor en formación reflexiona sobre aquello que le gustó y lo que cambiaría; f) descripción y fundamentación de la mejor y peor clase desarrollada durante el semestre para

que el maestro en formación reflexione sobre cómo ambas experiencias han influenciado sus prácticas pedagógicas; g) reporte de observación y análisis de una reunión de padres o consejo de profesores de la escuela; h) descripción de una actividad extracurricular realizada en la escuela y una reflexión sobre cómo esta favoreció o no la relación con los estudiantes; y finalmente i) una conclusión que describa los sentimientos del docente en formación durante su semestre de práctica, reflexión sobre lo aprendido, desafíos pendientes y sugerencias para mejorar el proceso. Todos estos componentes van acompañados de un apéndice con las diferentes evidencias que reflejan cada una de las tareas presentadas, las cuales pueden ser fotografías, videos, planificaciones, material diseñado, evaluaciones, etc.

Al inicio del semestre, el profesor del taller de práctica presenta a los estudiantes el listado de tareas con las orientaciones para realizar cada una. El docente propone una fecha para compartir el E-portafolio terminado, la cual concuerda con el término del período de prácticas casi al final del semestre. La evaluación de las diferentes tareas del E-portafolio es de carácter sumativo, a través de una escala de apreciación que evalúa el cumplimiento de la tarea con niveles de desempeño que van de “logrado escasamente” a “logrado completamente”.

Todo lo anterior podría explicar que en el caso 2 el análisis de las percepciones que tienen los profesores en formación respecto del E-portafolio para el desarrollo de su práctica reflexiva resulte en un menor tránsito entre los niveles, toda vez que dicho instrumento se diseña como una herramienta de compilación de la información y no vincula las experiencias que estos futuros maestros vivencian en su práctica ni los procesos reflexivos que pueden ir desarrollando en cada componente. En consecuencia, cabe sugerir que el uso del portafolio en este caso permita dar cuenta de diferentes experiencias de la práctica docente que suceden en un período (Mansvelter-Longayroux *et al.*, 2007) y motivar a los docentes en formación a reflexionar sobre lo sucedido en aquella práctica (Tanner, Longayroux, Beijaard y Verloop, 2000).

Por otra parte, la característica digital del portafolio facilita, principalmente, la colaboración entre el docente en formación y su profesor o sus pares, así como el acceso y revisión permanente de los diferentes componentes de su portafolio (Song, Scordias, Huang y Hoagland, 2004). Así lo expresan los participantes de la investigación del caso 1, quienes consideran como una gran ventaja que la retroalimentación de sus insumos se pueda obtener en

tiempo real, de manera que no necesariamente deben esperar hasta el próximo encuentro presencial en las aulas universitarias, como sucedía antes de la implementación del E-portafolio. En últimas, un portafolio digital favorece la comunicación sincrónica y asincrónica entre el maestro en formación y el profesor que guía el proceso desde la universidad, lo cual puede contribuir a la retroalimentación continua y efectiva del proceso de construcción de dicho instrumento (Rodríguez-Illera, 2009; López-Fernández y Rodríguez-Illera, 2009).

Si bien las diferencias entre ambos casos podrían responder a otras variables que no han sido incluidas aquí, Russell (2005) explica que se tiende a asumir una capacidad reflexiva inherente al profesor en formación. Sin embargo, existe evidencia que sustenta que la reflexión sobre la práctica docente difiere de la reflexión que podemos hacer de manera espontánea en el día a día. Por tanto, la práctica reflexiva puede y debería ser enseñada tal como lo expone Schön (1992), quien releva la necesidad de contar con un mentor en los procesos en la formación inicial docente que acompañe a quienes se forman como maestros en el desarrollo de la práctica reflexiva vinculada con la formación práctica.

Sin duda alguna, es importante precisar que, al implementar el uso del E-portafolio como una herramienta que ayude al desarrollo de la reflexión en la formación inicial de maestros, se deberán resguardar aspectos como la organización y cada uno de los componentes o insumos que lo estructuran y que tributen a un objetivo e intencionalidad pedagógica que aporte a la actividad reflexiva.

## Conclusiones

En la actualidad, el uso del portafolio digital se ha vuelto de alto interés para los programas de formación inicial docente en el área de práctica como una herramienta que permite el contacto permanente entre profesores mentores y profesores en formación y que facilita el proceso de práctica reflexiva. Sin embargo, la popularidad de este instrumento también ha llevado a varios programas a adoptarlo sin considerar las bases que deberían sustentarlo para favorecer a los propósitos de práctica reflexiva. Esto podría responder a dos factores: por una parte, existe gran diversidad en las estructuras de un portafolio docente y, por otro lado, se aprecia falta de consenso respecto a lo que se comprende por práctica reflexiva.

Frente a esta realidad, el presente estudio se propuso como

objetivo identificar, desde las voces de los mismos usuarios, la relevancia que se atribuye al E-portafolio como una herramienta en el desarrollo de la práctica reflexiva. Así se pudo evidenciar, en el caso 1 en particular, que las percepciones daban cuenta del rol facilitador de tal instrumento. De igual modo se logró distinguir la asociación del uso del portafolio a indicadores pertenecientes a los diferentes niveles o dimensiones de la práctica reflexiva: superficial, pedagógico y crítico. Estos resultados se podrían explicar a partir de la estructura misma del portafolio que los profesores en formación construyen en este programa, el cual cuenta con el acompañamiento constante del profesor mentor, actividades concatenadas y un proceso de evaluación centrado en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, las percepciones de los profesores en formación del caso 2 son diferentes, ya que no permiten apreciar que el uso del portafolio digital les facilite el tránsito entre niveles o dimensiones de la práctica reflexiva, sino que se alojaron en un nivel superficial. En el momento de distinguir las características de este portafolio digital, se pudo constatar que este también difiere respecto del primero. Su estructura responde a un repositorio de información, por lo que se deberá resguardar el acompañamiento desde la construcción colectiva y evitar que el portafolio sea un producto final y desligado de los procesos reflexivos de los maestros en formación.

## Recomendaciones

Con lo anterior queda de manifiesto el desafío que existe en relación con implementar acciones consensuadas en ambos programas que permitan, por una parte, fortalecer los procesos asociados a una práctica reflexiva y, por otra parte, facilitar el uso del E-portafolio. Por tanto, en primer lugar, se recomienda consensuar qué se comprenderá por reflexión sobre la práctica pedagógica en la facultad de Educación de la universidad, lo cual se debe alinear a su vez con los requisitos de los estándares orientadores para la formación inicial docente determinados por el MINEDUC (2014a, 2014b), donde se establece la importancia de llevar a cabo esta práctica reflexiva. Para este fin es fundamental que profesores formadores y en formación tengan la capacidad de comprender la relevancia de dichos estándares y que se sirvan de ellos para guiar el proceso formativo de los futuros docentes. Esto, al mismo tiempo, podría facilitar la toma de conciencia de los maestros formadores y en formación respecto al rol fundamental que cumple la reflexión en el quehacer docente para la mejora de ambos: los aprendizajes

de los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los profesores.

Adicionalmente, se sugiere acordar actividades dentro del portafolio cuyo diseño promueva la práctica reflexiva, con propósitos y orientaciones claras para los profesores en formación, considerando que lo relevante no reside en la cantidad de tareas que conforman el instrumento, sino más bien en la calidad de la reflexión que se presenta en él. Sobre lo anterior, se sugiere relevar el acompañamiento, el andamiaje y la retroalimentación que puedan llevar a cabo los profesores formadores respecto a la reflexión sobre la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que no basta con solicitar a los maestros en formación que reflexionen, sino que es necesario acompañarlos en la comprensión, realización y evaluación de sus propias reflexiones, a través del diálogo constante y de comentarios a lo largo del proceso formativo que permitan a los estudiantes profundizar en dicha tarea. Cabe señalar que para lo anterior es recomendable que los mismos profesores formadores tengan la capacidad de reflexionar sobre sus propios desempeños de manera que sirvan, eventualmente, de modelo para los docentes que se forman.

### Declaración de Conflicto de Intereses

Para la redacción del presente artículo se deja de manifiesto que las autoras no tienen intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo alguna conducta inadecuada o que se desligue del proceso de investigación.

### Referencias Bibliográficas

Bozu, Z. e Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257.

Cano, E. (2005). *El Portafolio del Profesorado Universitario: Un Instrumento para la Evaluación y para el Desarrollo Profesional* (1.a edición). Barcelona: Octaedro.

Colén, M. T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.

Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.

Correa Molina, E. y Gervais, C. (2014). Compétence: pertinence du concept en formation pratique d'enseignants. En M. Tardif y J. F. Desbiens. (Dir.), *Les*

*approches par compétences dans les formations à l'enseignement et la profession enseignante: bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. 145-165). Québec: Presses de l'Université Laval.

Darling, L. F. (2001). Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.

Eynon, B. (2009). Making connections: The LaGuardia eportfolio. En D. Cambridge, B. Cambridge y K. Yancey. (Eds.), *Electronic portfolios 2.0: Emergent research on implementation and impact* (pp. 59-68). Virginia: Stylus Pu.

George, A. L. y Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.

Jay, J. y Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

Lane, C. (2007). The power of "e": Using e-portfolios to build online presentations skills. *Innovate*, 3(3). Recuperado de <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss3/3>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' levels of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. Ciudad de México: Pearson.

López-Fernández, O. y Rodríguez-Illera, J. (2009). Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio. *Computers & Education*, 52(3), 608-616.

Mansvelter-Longayroux, D., Beijaard, D. y Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1) 47-62.

MINEDUC. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Dirección de Comunicaciones. Serie Bicentenario. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/pdfs/info\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_chile.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf)

MINEDUC. (2014a). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Inglés*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2014b). *Estándares orientadores para carreras de Educación Especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42, 111-131.

Munby, H. y Russell, T. (1994). The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class. *Journal of Teacher Education*, 45(2), 86-95.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el*

- oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Illera, J. L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En M. Castelló. (Comp.), *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 145-163). Barcelona: Edebé.
- Rodrigues, R. y Rodríguez-Illera, J. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de educación*, 65, 53-74.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, 199-204.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Silva Quiroz, J. E. y Astudillo Cavieres, A. V. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1412>
- Song, K., Scordias, M., Huang, C. y Hoagland, C. (Marzo de 2004). Implementing e-portfolios in a university: An enterprise solution. En R. Ferdig, C. Crawford, R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2004-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2643-2648). Atlanta, GA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/14864/>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D. y Verloop, N. (2000). Piloting portfolios: Using portfolios in pre-service teacher education. *ELT Journal*, 54(1), 20-30.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Montevideo, Uruguay: División de Educación Superior-UNESCO.
- Von Wright, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2, 59-68.
- Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaag. (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). Londres: Falmer Press.

**Para citar este artículo:** Vega-Díaz, M., Appelgren-Muñoz, D. (2019). E-portafolio: una herramienta para el desarrollo de la práctica reflexiva de profesores en formación. *Praxis*, 15(1), 57-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2983>