

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN PORTAFOLIOS DIGITALES

ANALYSIS OF THE REFLECTIVE PRACTICE OF UNIVERSITY INSTRUCTORS IN DIGITAL PORTFOLIOS

NAYIT ESPINOZA

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, CARACAS, VENEZUELA

nayitespinoza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1121-3728>

VANESSA MIGUEL

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, CARACAS, VENEZUELA

vanessa.miguel@ucv.ve

<http://orcid.org/0000-0003-2015-9644>

Fecha de recepción: 30 octubre 2020

Fecha de aceptación: 8 marzo 2021

RESUMEN

En los últimos años se ha incrementado el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en entornos virtuales como presenciales. Ante esta realidad, resulta de interés evaluar el alcance de la incorporación de las TIC en los procesos de formación. La investigación tuvo como objetivo general analizar los niveles de reflexión alcanzados en una muestra de discursos producidos para portafolios digitales por docentes universitarios en formación en relación con las estrategias didácticas que guiaron su uso como un recurso para desarrollar la reflexión. La investigación se asumió desde el paradigma hermenéutico, concretamente, el análisis de contenido, a través del cual, se procuró la comprensión e interpretación de una muestra de discursos digitales como un acto social, particular y relativo al contexto de estudio. Se pudo validar un modelo de análisis del discurso digital con el estudio de la muestra. Se analizaron un total de 1951 discursos digitales, de los cuales en su mayoría (82,1%) correspondieron al nivel descriptivo y sólo el 17,9% a alguno de los niveles reflexivos: pre-reflexión (6,9%), superficial (24,4%), pedagógica (50,9%) y crítica (17,8%). El análisis evidenció que la participación en el blog y el tipo de reflexión docente, varió durante el desarrollo del curso y fue dependiente del tipo de actividad planificada tanto dentro del curso, como en los otros cursos que se llevaron a cabo conjuntamente. Se pudo concluir que con estrategias bien definidas se puede promover y elevar el nivel de las reflexiones sobre la práctica docente, empleando el blog personal como recurso.

PALABRAS CLAVE: Práctica reflexiva; Portafolio Digital; TIC; Metacognición; Formación Docente

ABSTRACT

In recent years, the support of Information and Communication Technologies (ICT) has increased in teaching and learning processes, both in virtual and face-to-face environments. Given this reality, it is of interest to evaluate the scope of the incorporation of ICT in training processes. The general objective of the research was to analyze the levels of reflection achieved in a sample of speeches produced for digital portfolios by novel university teachers in relation to the didactic strategies that guided their use as a resource to develop reflection. The research was assumed from the hermeneutical paradigm, specifically, the content analysis, through which the understanding and interpretation of a sample of digital discourses was sought as a social act, particular and related to the study context. A digital discourse analysis model of the sample was validated. A total of 1951 digital discourses were analyzed, of which the majority (82.1%) corresponded to the descriptive level and only 17.9% to any of the reflective levels: pre-reflection (6.9%), superficial (24.4%), pedagogical (50.9%) and critical (17.8%). The analysis showed that participation in the blog and the type of teacher reflection varied during the development of the course and was dependent on the type of activity planned both within the course and in the other complementary courses that were carried out jointly. It was possible to conclude that well-defined strategies can promote and raise the level of reflections on teaching practice, using the personal blog as a resource.

KEY WORDS: Reflective practice, Digital Portfolio, ICT, Metacognition, Teacher Training.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años ha ido en ascenso la tendencia a incluir Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para acompañar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este fenómeno ha incidido en la formación constante y permanente de los docentes para apropiarse de su uso y obtener de ellas su máximo beneficio. Esto ha progresado de manera acelerada debido a la crisis ocasionada por la pandemia de COVID19 y la necesidad de continuar los procesos educativos de forma remota.

Tanto en un contexto de innovación, como en el de situaciones de contingencias, es necesario reflexionar sobre los retos que se presentan en la práctica docente en nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. Escenarios que exigen educadores capaces de repensar su propia práctica, de observar y evaluar su desempeño y resultados con el objetivo de mejorar. Ante este panorama, y como lo afirmara Dewey (1989), el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo en la educación, destacando entre sus valores, la posibilidad de librarnos de las actividades puramente “rutinarias”, de propiciar una actividad planificada, apegada a los objetivos.

Korthagen (2010) asegura que la práctica reflexiva en la formación del profesorado ayuda a los futuros educadores a ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y encontrar soluciones. Y más aún, conforma la “piedra angular” del aprendizaje profesional constante. Por su parte, Larrivee (2000) refiere que un profesor que no desarrolle una práctica de reflexión crítica quedará atrapado entre creencias, juicios y suposiciones no examinadas con objetividad, imposibilitado de reconocer las necesidades y requerimientos de los estudiantes de hoy en día. La educación, para esta autora, demanda facilitadores capaces de reflexionar sobre su propia práctica y sobre su impacto en el logro de los objetivos de enseñanza.

Bajo este enfoque se diseñó la experiencia educativa de la unidad de aprendizaje “Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social”, enmarcada en el Diplomado de Formación de Profesorado de la Universidad Central de Venezuela (UCV): *Aletheia* (Diplomado Aletheia), dirigido a los profesores instructores por concurso de esa casa de estudios. Este diplomado fue desarrollado en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVEA), alojado en el Campus Virtual de la UCV. Durante esta experiencia educativa se produjeron una serie de discursos en una plataforma digital, en formato blog, los cuales no habían sido analizados desde esta perspectiva. Discursos que se generaron, además, en un contexto universitario de grandes desafíos: adecuación a las nuevas tecnologías, un presupuesto deficiente, y el compromiso de brindar educación de calidad al servicio del desarrollo del país.

Para esta investigación se planteó la revisión de dicha experiencia desde los discursos compuestos por los profesores instructores participantes, a fin de identificar los niveles de reflexión alcanzados a la luz de las estrategias didácticas implementadas por la facilitadora del curso. Al ser docentes universitarios en periodo de formación adquiere mayor importancia la práctica reflexiva, pues, es un acto que permite analizar el quehacer pedagógico en sí mismo, esto se traduce en mejoras del proceso de enseñanza y por ende del aprendizaje.

Tal como lo expresaron Flores y Miguel (2017), a pesar del auge que ha tenido el uso de las TIC en la actividad académica de la UCV, no hay una evaluación sistemática de los procesos de aprendizaje mediados por las tecnologías, a excepción de diversos trabajos que estudiaron casos particulares de cursos. La importancia de analizar y evaluar este tipo de prácticas reflexivas apoyadas por TIC es que permiten, como afirma Guerra (2009), reunir un conjunto de evidencia científica que apoye la importancia de incluir la reflexión en la formación de profesores y cuáles estrategias didácticas pueden facilitarlas.

Se encaminó la investigación a responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo fue el discurso reflexivo de los docentes universitarios en periodo de formación en una muestra de discursos digitales en formato blog? ¿Cuáles estrategias didácticas favorecieron la práctica reflexiva en un proceso formativo en EVEA? ¿Cómo el PD en formato blog puede promover la práctica reflexiva docente? ¿Cómo el PD puede ser una herramienta para apoyar la evaluación y autoevaluación de los procesos de aprendizaje?

1.1. Objetivos de la Investigación

1.1.1. Objetivo general

Analizar los niveles de reflexión alcanzados en una muestra de discursos producidos para PD por docentes universitarios en formación en relación con las estrategias didácticas utilizadas en el curso “Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social” de la V Cohorte del Diplomado Aletheia .

1.1.2. Objetivos específicos

1. Desarrollar un modelo de análisis del discurso digital de la experiencia educativa a evaluar.
2. Caracterizar los niveles de reflexión alcanzados por los docentes universitarios en la producción de sus discursos en el PD.

3. Determinar la relación entre las estrategias didácticas empleadas en la experiencia educativa y lo niveles de reflexión docente alcanzados.

2. PORTAFOLIO DIGITAL (PD) Y PENSAMIENTO REFLEXIVO

El PD en educación ha sido definido y estudiado desde diferentes enfoques (González y Atienza, 2010; Guerra, 2009; Lomas y Vargas D'Uniam, 2016; Rodríguez, 2013; Rodríguez y Rodríguez, 2014; Salgado, García y Méndez, 2020). Estos enfoques varían desde su uso para la recolección de trabajos en formato digital, a modo de herramienta para mostrar los logros alcanzados en un proceso de formación, o como un recurso para evidenciar procesos reflexivos de aprendizaje (Aponte, 2005; Groom y Maunonen-Eskelinen, 2006; López, Ballesteros y Jaén, 2012; Parkes, Dregger y Hicks, 2013; Paulson y Meyer, 1991).

Los tipos de PD varían de acuerdo a su intención, dependiendo de los propósitos educativos de los mismos. Danielson y Abrutyn (1999) refieren tres tipos de portafolio según su finalidad: trabajo, evaluación y presentación. Pueden ser empleados para fines de acreditación o promoción de cargo, como herramienta de aprendizaje o como bitácora de experiencia docente. Esta variedad incluye desde los diarios de aprendizaje hasta recopilaciones complejas que evidencian procesos de duración que median entre uno y dos años (Castro, 2006).

El PD viene a ser una suerte de bitácora en la que va quedando reflejada la memoria de un recorrido a través de una experiencia educativa. Como producto de la estrategia del PD se obtiene un conjunto de discursos que plasma los avances, dificultades, progresos de una experiencia en particular. En distintas caracterizaciones del portafolio se evidencia como una suerte de vitrina de las propias experiencias de aprendizaje. Por ende, se convierte en una muestra importante de los procesos de reflexión y análisis posteriores a una experiencia de enseñanza.

Con respecto al pensamiento reflexivo, definir un concepto tan abstracto como pensamiento resulta complejo, aún más cuando se añade al mismo un calificativo como reflexivo. Para Dewey (1989) el pensamiento reflexivo implica:

- 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (p.28).

En la Tabla 1 se resumen algunos conceptos de reflexión de acuerdo a diversos autores, todos enfocados en la formación docente. En su mayoría, coinciden en definir la reflexión como un proceso que se da a nivel cognitivo y cuyo propósito es atar cabos entre las teorías pedagógicas, la experiencia personal y la propia práctica docente, a fin de evaluar los resultados obtenidos y la consecución de los objetivos trazados.

Tabla 1. Definiciones de reflexión según diferentes autores

Autor	Definición
Shön, (1992) García Cabrero et al. (2008)	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” (citados por Lamas y Vargas-D’Uniam, 2016, p. 60). Esto llevado a la práctica docente conduce a pensar que la teoría y la praxis se convierten en procesos integrados que van transformando la propia experiencia del docente, teniendo implicaciones en sus resultados.
Van Manen (1977)	Proceso reflexivo docente durante su práctica. Considera la importancia del análisis del contexto social y político en la reflexión docente (citado por Rodrigues, 2013).
Smyth (1989)	Modelo que toma en consideración aspectos como el contexto político económico y social, para caracterizar el avance del proceso reflexivo en los alumnos (citado por Lamas y Vargas-D’Uniam, 2016, p.61-62).
Pérez (2010)	“toda reflexión supone una praxis (operación), que lleva a cabo "la mente" cuando ésta focaliza su atención en su funcionamiento (los propios actos de conocimiento)”(p.2).
Dewey (1989)	“consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 21).
Jay y Johnson (2002)	“proceso individual y colaborativo, que implica experiencia e incertidumbre. Comprende la identificación de cuestiones y elementos claves de una temática que es significativa, y cuyo proceso, permite lograr nuevas claridades, que permiten la modificación de la acción” (citado por Guerra, 2009. párr. 15).
Rodríguez(2013)	Una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir de manera positiva en su enseñanza. La práctica reflexiva debe rescatar el saber docente, debe estar enfocada a situaciones, acciones y problemáticas concretas y debe, por lo tanto, estar estrechamente vinculada con la acción y transponer el espacio del aula (p.85).

Larrivee (2008), ya había advertido que la gran cantidad de definiciones o acercamientos a la práctica reflexiva ameritaba la unificación de criterios. Por lo que, para efectos de la investigación, se consideró como pensamiento reflexivo el resultado de un proceso cognitivo que conduce al docente a estructurar sus experiencias personales, con los conocimientos adquiridos en los distintos módulos del diplomado, y además, confrontarlos con su propio contexto, con el objetivo de corregir y mejorar sus métodos con el objetivo de mejorar su quehacer.

Distintos especialistas en el área de formación docente han desarrollado algunas experiencias que buscan promover la práctica reflexiva en educadores (Cornejo, 2011; González y Atienza, 2010; González, C.; Marín, N. y Caro, M, 2018; Guerra, 2009; Moon, 2007; Ñancupil, Carneiro y Flores, 2013; Parkes, Dregger y Hicks, 2013; Pérez, 2010; Rodríguez, 2013; Rodríguez y Rodríguez, 2014; Talavera, Bautista y García, 1998; Viciano, Delgado y Del Villar, 1997; Zeichner, 1982; Jimenez Muñoz, Jorge Andrés; Rossi, Fernanda; Gaitán Riveros, Carlos, 2017). Y es que, de acuerdo con Cornejo (2011), el pensamiento reflexivo en profesores se ha vuelto una gran aspiración de todo proceso de formación que

procure el mejoramiento profesional de los educadores en ejercicio, y la razón es su repercusión en la calidad de la educación.

Asimismo, un considerable número de autores han estudiado también la posibilidad de medirlo y evaluarlo (Chávez, 2017; González, Marín y Caro, 2018; Nocetti y Medina-Moya, 2019; Ortega, 2019; Salinas, Rozas, Cisternas, 2018; Viciano, Delgado y Del Villar, 1997). Entre ellos se encuentra Larrivee (2008), quien desarrolló una herramienta de evaluación empleada por diversos autores como Rodrigues (2013).

Larrivee (2008) propuso una escala de cuatro niveles de reflexión adoptando la terminología de pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica, la cual se muestra en la Tabla 2. El nivel de pre-reflexión se refiere a un primer estadio en el que los docentes reaccionan a los estudiantes y a su práctica de forma automática y rutinaria, sin verse como sujetos protagonistas de la situación, donde los estudiantes son los principales problemas en aula; en el nivel superficial los docentes se centran en estrategias y métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados, reconociendo la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos pero sin profundizar en las teorías; se considera que hay reflexión pedagógica cuando los profesionales aplican bases teóricas con el propósito de mejorar su práctica docente y lograr el aprendizaje de los alumnos y finalmente el nivel de reflexión crítica es el que refleja una evidente actividad investigativa y de reflexión acerca de las acciones de enseñanza y sus consecuencias.

Tabla 2. Categorías de discursos reflexivos según Larrivee (2008)

Discursos reflexivos	Criterios
Pre-reflexión	Funciona en modo de supervivencia, reaccionando automáticamente sin considerar respuestas alternativas. Considera las circunstancias de los alumnos y del aula como ajenas al control del profesor. Descarta las perspectivas de los estudiantes sin la debida consideración. Está dispuesto a dar las cosas por sentado sin cuestionar. Atribuye la propiedad de los problemas a estudiantes u otros. No reconoce la interdependencia entre las acciones del maestro y el alumno. Aplica estándares de operación preestablecidos sin adaptarse o reestructurarse según las respuestas de los estudiantes. No considera las diferentes necesidades de los alumnos. No conecta cuidadosamente las acciones de enseñanza con el aprendizaje o el comportamiento de los estudiantes. Verse como víctima de las circunstancias. No admite creencias y afirmaciones con evidencia de la experiencia, teoría o investigación. Está preocupado por la gestión, el control y el cumplimiento de los estudiantes. Describe problemas de manera simple o unidimensional. No ve más allá de las demandas inmediatas de un episodio de enseñanza. Se enfoca en hechos, eventos o datos aislados sin una comprensión más amplia. Defiende en lugar de analizar las prácticas docentes. Responde a conflictos con afirmaciones de poder en lugar de involucrarse en la resolución de problemas. Justifica los métodos de enseñanza sin explorar alternativas. Responde a situaciones del aula sin conectarlas con otros eventos. Aplica plantillas de texto predeterminadas para evaluar la información. Toma decisiones basadas en circunstancias inmediatas que no anticipan el futuro. Utiliza un razonamiento de auto-confirmación en lugar de considerar explicaciones plausibles alternativas.
Superficial	Reacciona a las respuestas de los estudiantes de manera diferente pero no reconoce patrones. Limita el análisis de las prácticas de enseñanza a preguntas sobre técnicas de enseñanza. Modifica las estrategias de enseñanza sin cuestionar los supuestos subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Ajusta las prácticas de enseñanza solo a la situación actual sin desarrollar un plan a largo plazo. Apoya creencias solo con evidencia de la experiencia. Proporciona adaptaciones limitadas para los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Cuestiona la utilidad de prácticas docentes específicas pero no de políticas o prácticas generales. Implementa soluciones a problemas que se centran solo en resultados a corto plazo. Realiza ajustes basados en la experiencia pasada. No puede conectar métodos específicos a la teoría subyacente. Proporciona alguna instrucción diferenciada para abordar las diferencias individuales de los estudiantes.
Pedagógico	Busca formas de conectar nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes. Analiza el impacto de las estructuras de tareas, como grupos de aprendizaje cooperativo, parejas, pares u otras agrupaciones, en el aprendizaje de los estudiantes. Analiza la relación entre las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos. Reconoce lo que el alumno aporta al proceso de aprendizaje. Tiene compromiso con el aprendizaje continuo y la práctica mejorada. Tiene una curiosidad genuina sobre la efectividad de las prácticas de enseñanza, lo que lleva a la experimentación y la toma de riesgos. Reconoce la complejidad de la dinámica del aula. Busca patrones, relaciones y conexiones para profundizar la comprensión. Identifica formas alternativas de representar ideas y conceptos a los estudiantes. Se esfuerza por mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Participa en una crítica constructiva de la propia enseñanza. Considera las perspectivas de los estudiantes en la toma de decisiones. Ajusta los métodos y estrategias en función del rendimiento relativo de los estudiantes. Considera que las prácticas docentes permanecen abiertas a futuras investigaciones. Reconoce la brecha entre lo que se está logrando y lo que se necesita lograr. Acepta la responsabilidad de la práctica profesional y los resultados de aprendizaje.
Critico	Desafía las normas y prácticas del statu quo, especialmente con respecto al poder y el control. Considera la práctica dentro de los contextos sociológicos, culturales, históricos y políticos más amplios. Aborda los problemas de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula. Considera las ramificaciones éticas de las políticas y prácticas del aula. Reconoce las consecuencias sociales y políticas de la enseñanza. Reconoce que las prácticas y políticas de enseñanza pueden contribuir o dificultar la realización de una sociedad más justa y humana. Se observa a sí mismo en el proceso de pensar. Es consciente de la incongruencia entre creencias y acciones y toma medidas para rectificar. Desafía los supuestos sobre los estudiantes y las expectativas para los estudiantes. Fomenta acciones socialmente responsables en sus alumnos. Reconoce suposiciones y premisas subyacentes a las creencias. Es un investigador activo, que critica las conclusiones actuales y genera nuevas hipótesis. Pone en duda las creencias comunes. Suspende los juicios para considerar todas las opciones

3. MÉTODO

3.1. Caso de Estudio: Blog de la V Cohorte del Diplomado Aletheia

El Diplomado Aletheia es desarrollado por el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO), dependencia adscrita al Vicerrectorado Académico de la UCV, el cual viene a ser un complemento obligatorio para la actualización de los docentes instructores que ingresan por concurso a dicha casa de estudios, con el objetivo de fortalecer sus competencias y mejorar su quehacer pedagógico.

Según su programa sinóptico (V Cohorte), el Diplomado Aletheia tuvo una duración de 250 horas distribuidas en un año académico (36 semanas) entre mayo 2014 y abril 2015. Su modalidad fue mixta o b-learning (*blendedlearning*), aun cuando el mayor porcentaje de actividades fueron llevadas a cabo a distancia (90%). Los ejes de formación del programa de estudio fueron: Formación Docente (100h), Investigación (50 h), Actualización (65 h) y Gestión Universitaria (GU) (35 h), el de mayor interés para la presente investigación.

La Unidad de aprendizaje a analizar, Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social, el único curso del eje GU, se desarrolló en un EVEA alojado en el Campus Virtual de la UCV, en su primera versión, desarrollado en el Sistema de Gestión de Aprendizaje(LMS) MOODLE (Modular Object-OrientedDynamicLearning). El mismo es un espacio virtual de formación que fortalece y articula los planes de estudio que ofrece la UCV en sus distintas facultades y dependencias

El corpus de estudio es el resultado de los PD en formato blog individuales compartidos por los 68 profesores universitarios que egresaron del Diplomado en su V cohorte en abril 2015. Los participantes, 42 mujeres y 26 hombres, provenían de diferentes Facultades (Humanidades y Educación, Odontología, Medicina, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ingeniería, Ciencias Veterinarias, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias, Arquitectura y Urbanismo) y áreas del saber en período de formación, cursantes de dicha cohorte. Cada participante generó un número significativo de entradas en sus blogs, muestras de discurso digital que representan el objeto de este estudio, en su totalidad. Estos blogs eran evaluados en el módulo de GU, eje transversal a todos los otros módulos de formación.

Las indicaciones para su desarrollo fueron dadas directamente por la facilitadora del curso. Sin embargo, en la medida que fue avanzando la experiencia, la facilitadora del curso fue evaluando las indicaciones y los resultados, considerando la necesidad de especificar las instrucciones, así como de compartir material acerca de la reflexión en el ejercicio docente y de la metacognición para su análisis, además la preparación de un encuentro presencial para resolver dudas y orientar en la práctica de la escritura en el portafolio. Entiéndase estas prácticas como parte de las estrategias didácticas implementadas.

En la Tabla 3 se resumen las características principales del curso Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social, el cual tenía como propósito permitir al participante obtener un conjunto de conocimientos en el área de legislación, gestión, cultura, género, mitigación de riesgo y responsabilidad social, para aplicadas e incorporadas en su vida académica.

Tabla 3. Curso Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social

Sesión	Objetivos	Estrategias	Actividades
Gestión de tiempo	Organizar y utilizar de forma más efectiva el tiempo disponible para cumplir con las actividades que exige el proceso de formación	Lecturas Blog Foros de discusión	Reflexionar acerca de la estrategia que se utilizará para gestionar el tiempo durante el Diplomado. Revisar los recursos y participar en los foros de discusión
Conociendo la UCV	Reflexionar acerca del sentido de pertenencia con la Institución	Recorrido virtual UCV	Hacer recorrido virtual. Subir al blog una fotografía en un lugar especial de la UCV, presentar una reseña de la historia de la Cátedra y la Escuela a la que pertenece.
Mi rol como tutor y asesor académico	Analizar los factores que pudieran afectar el rendimiento académico en el contexto e identificar la forma en que podría contribuir un programa de asesoramiento académico	Recursos: Reglamentos, asesorías, videos	Participar en las actividades de intercambio: Blog, Foros Describir en el blog cómo es el rendimiento académico de la asignatura que imparte y reflexionar acerca de cómo afecta esto en el rendimiento estudiantil.
Autoevaluación	Evaluar formativamente los logros alcanzados en el curso hasta el momento.	Foro para evaluar la metodología didáctica. Rúbrica para autoevaluación	Evaluar la metodología didáctica del curso. Autoevaluar su desempeño en el blog a partir del modelo de rúbrica compartido.
Mitigación de riesgos, género y discapacidad como ejes transversales en los planes de estudio	Reflexionar acerca de la incorporación de estrategias inclusivas en los espacios de formación	Taller presencial “estrategias inclusivas para una atención y educación en la diversidad”	Asistir al taller presencial. Describir en el blog su experiencia en el taller
Cierre	Integrar lo compartido en las diferentes actividades	Monitoreo de lo aprendido	Ensayo reflexivo entre 2-5 páginas donde se tome en cuenta aspectos como: gestión de tiempo, sentido de pertenencia, atención a la diversidad de los estudiantes, evaluación del módulo

3.2. Caracterización de la Investigación

La investigación se asumió desde el paradigma hermenéutico. Esto supone en cierta medida la subjetividad de los sujetos inmersos en la experiencia y la propia carga subjetiva del investigador, quien, ubica la lupa en los aspectos que le interesan y va construyendo significados frente a los fenómenos. El análisis del discurso ameritó la comprensión e interpretación de la muestra como un acto social, particular y relativo a ese contexto de estudio; por lo tanto, el énfasis estuvo en la interpretación y no en la explicación, ni en la generalización.

Se utilizó un método deductivo pues se realizó el análisis de la muestra, partiendo de una clasificación ya determinada, a fin de generar interpretaciones que pudieran servir para

entender una realidad concreta. Surgiendo así una relación dialéctica entre el investigador y el discurso en ese constante leer y comprender para categorizar e interpretar. Relación dinámica que implicaron aspectos contextuales y subjetivos que fueron reconfigurando los resultados y generando sentido.

Se trató de un trabajo etnográfico ex post facto ya que se revisó una experiencia educativa concluida, con el propósito de comprender los resultados generados en la misma a la luz de las estrategias didácticas empleadas. El alcance fue desde el inicio hasta su conclusión descriptivo, ya que examinó las características del discurso reflexivo producido en PD bajo unas estrategias didácticas y cómo estos elementos se relacionaron.

La técnica principal que se empleó fue el análisis de contenido. Esta técnica permitió adentrarse en el discurso producido por profesores universitarios en período de formación, en un contexto digital. Se revisaron los pasos propuestos por Piñuel (2002): selección de la muestra, selección de las categorías a utilizar, selección de unidades de análisis y selección del sistema de recuento. Y en base a esta propuesta metodológica se diseñó un modelo de análisis propio, el cual se ilustra en la Figura 1.

Se utilizó la propuesta de Larrivee (2008) para categorizar los niveles de reflexión de los docentes en el blog del curso de GU. Sin embargo, a medida que se avanzó con el análisis se detectó la necesidad de ampliar este modelo agregando una nueva categoría para reunir aquellos discursos que no dejan de ser reflexivos, pero que tampoco están relacionados con la reflexión pedagógica. Para ello se recurrió al modelo diseñado por Smyth (1989) para categorizar como descriptivos aquellos discursos orientados al relato sobre creencias, decisiones que toman en su vida cotidiana, opiniones acerca del contexto político y social del país, dudas, situaciones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje particular así como los problemas enfrentados como estudiantes y no como docentes. Son discursos que vienen a ser la génesis de un nivel de reflexión pedagógico y crítico.

La muestra se analizó por entradas y no por blog, es decir, se evaluaron los alcances del grupo con las estrategias empleadas y no por individuo, aun cuando se consideró para su estimación sólo aquellos blogs que reportaron un número considerable de entradas. La selección de categorías, unidades de análisis y el sistema de recuento se apoyó en el uso de una matriz elaborada en el programa Microsoft Excel. En dicha matriz se procedió a la sistematización de las diferentes entradas de los portafolios por orden cronológico.

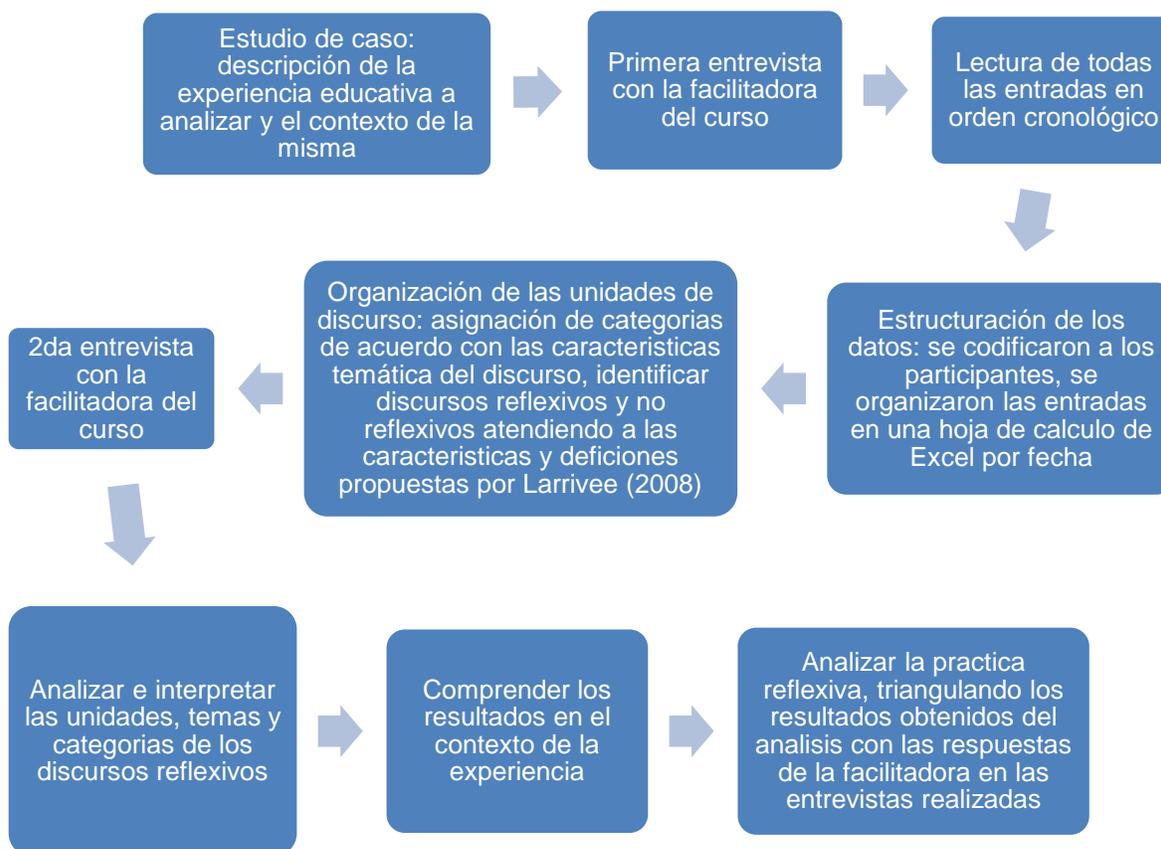


Figura 1. Modelo de análisis de los discursos que componen el Portafolio digital del curso Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social de la V Cohorte del Diplomado Aletheia

Durante la categorización se pudo ir dando seguimiento al desenvolvimiento de la experiencia educativa, es decir, el desarrollo del Diplomado Aletheia. Cada entrada recibió una codificación de acuerdo a las variables de los participantes: facultad de origen, femenino o masculino, y número de acuerdo a la aparición de su primera publicación. Por ejemplo, el código HF01 corresponde a un docente de la Facultad de Humanidades y Educación, femenino y fue la primera en subir una entrada al PD.

En la matriz en Excel se fue colocando la fecha, la codificación de cada participante, la entrada y palabras claves relacionadas con el contenido de la entrada. Posteriormente fueron leídas y clasificadas las entradas en las que se evidenciaba un discurso con características reflexivas de acuerdo a los criterios de Larrivee (2008). Prestando especial atención a los criterios se fue catalogando en Excel cada entrada, atendiendo a su vez a los temas que trataban en su reflexión, a fin de poder concluir más adelante cuáles fueron los materiales o temas de discusión que promovieron la práctica reflexiva en el docente. Se

obtuvo así una matriz de información para su posterior análisis a la luz de las teorías consultadas.

Toda la información del Diplomado Aletheia: unidades, cronograma, fechas, información en la plataforma MOODLE acerca de los diferentes encuentros indicaciones y algunos foros fue integrada en esa matriz de datos; lo que permitió cruzar la información y determinar los momentos claves en los que se generaron mayores discursos con características reflexivas. Una vez culminado este proceso se procedió a estudiarlo a la luz de las estrategias didácticas que dieron origen a la actividad de desarrollar los PD y en la validación de cómo los resultados se relacionaban con las mismas.

Otra técnica empleada fue la entrevista semi-estructurada. Se realizaron dos entrevistas utilizando preguntas abiertas a la docente-facilitadora del curso del eje GU, con el propósito de recabar información adicional que permitiera entender mejor el proceso didáctico llevado a cabo, lo cual ayudó al análisis y orientaron la identificación de las categorías. Las entrevistas fueron grabadas para su posterior análisis. A través de éstas se pudo explorar la visión de la facilitadora sobre las estrategias metodológicas de las sesiones, las características del grupo, la predisposición de los participantes y las expectativas de la facilitadora durante el desarrollo del curso de GU.

La primera entrevista tuvo como propósito obtener una visión general de la experiencia, información más descriptiva del caso de estudio. Para el segundo encuentro la intención de la entrevista fue más evaluativa y subjetiva de la experiencia de formación, donde se perseguía conocer los resultados obtenidos por parte de la facilitadora.

4. RESULTADOS

4.1. Características Generales del Blog de GU

Se analizaron un total de 68 PD en formato blog publicados en la plataforma MOODLE, desde el mes de mayo de 2014 a marzo de 2015. Se generaron entre todos 1951 entradas, distribuidas de la siguiente manera: 595 entradas durante el primer trimestre (mayo – julio), con una participación del 95,6% de la matrícula, 252 entradas durante el segundo trimestre (agosto – octubre), con una participación del 82,3 % de la matrícula; 656 entradas durante el tercer trimestre (noviembre – enero), con una participación del 94% de la matrícula; y 448 entradas los últimos dos meses del diplomado (febrero y marzo), con una participación del 92,6% de la matrícula (ver Tabla 4).

A pesar de la alta participación de los cursantes del Diplomado, no todos lo hicieron en la misma medida, algunos participantes reportaron apenas una entrada en el blog mientras que otros llegaron a alcanzar más de 100 entradas durante todo el curso. Las mujeres publicaron 30,3 mensajes en promedio por participante en comparación con 25,7 de los hombres, lo cual correspondió al 68,4% de las entradas para las mujeres y el 31,5% del total de entradas para los hombres. Los profesores que mayores entradas registraron fueron los de las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales (FACES), Ciencias Jurídicas y Humanidades.

La participación en los blog aumentaba o disminuía en la medida en que se desarrollaban las diversas actividades académicas pautadas por cada módulo del Diplomado. Por ejemplo, con el inicio del Módulo de Investigación se generó un incremento de 61,6 % de las entradas en noviembre de 2014, con relación al mes anterior, ya que era de interés colectivo el poder formular un problema de investigación, no sólo como requisito para el diplomado, sino que para muchos docentes estaba relacionado con su trabajo de ascenso.

Tabla 4, Caracterización de las entradas del blog del Diplomado Aletheia

Período	Participación		Entradas(n)				
	n	(%)	Mujeres	Hombres	Total	Con discurso reflexivo	Descriptivas
I trimestre	65	95,6	452	143	595	94	500
II trimestre	56	82,3	157	95	252	51	201
III trimestre	64	94	453	203	656	97	559
IV trimestre	63	92,6	273	175	448	106	342
Total de entradas			1335	616	1951	348	1602

Nota: Total de docentes (n) =68 (42 mujeres y 26 hombres)

Es decir, diferentes momentos educativos durante el diplomado marcaron la variación en cuanto a la calidad de los discursos presentes en los blog analizados. Por ejemplo, en un primer momento, la rúbrica para la autoevaluación del blog permitió que los participantes reconocieran los objetivos que se esperaban en la producción de sus respectivos blog, y desde este instrumento revisar sus propios discursos y los de sus compañeros con miras de crear conciencia del uso del mismo

Auto evaluar me nunca ha sido tarea sencilla porque a mí me pasa que siempre quiero una buena nota, pero aquí como ha dicho la profe más allá de la nota es importante reflexionar para lograr una autoevaluación crítica y basada en hechos reales y objetivos cumplí no cumplí (MF22, 04/08/2014).

Los encuentros presenciales generaban una importante participación en los blogs, ya sea para compartir las experiencias adquiridas en la actividad o para reflexionar sobre lo compartido en dichos encuentros: legislación, discapacidad, y Saber UCV. Dichos encuentros generaron reflexiones del tipo que se ilustra a continuación:

Asistí a la clase inaugural y me pareció fantástico ver a todos mis compañeros y profesores. No sabía que este diplomado ya tuviese cinco años de gestión, me parece que este es un esfuerzo necesario porque estos tiempos demandan la adopción en la academia de la tecnología disponible para llevar la información a nuestros alumnos. (CJF06, 05/05/2014).

En cuanto al contenido de las entradas en los blogs hubo cierta homogeneidad en los mismos, todos los participantes iban haciendo aportes en torno a temas en común: una clase,

una tarea, un recorrido virtual por la UCV; escritos con un lenguaje sencillo y bastante coloquial. A excepción de algunos blogs con un contenido más académico, teórico y basado en el análisis de lecturas y experiencia académica. Tal como se ilustra en la Tabla 5 se resumen las subcategorías del nivel que se ha denominado descriptivo, y que viene a complementar el modelo de Larrivee (2008) para efectos del análisis de esta investigación.

Esta categorización surgió a partir del análisis de contenido, al notar que los patrones se repetían en la descripción de algunas entradas se fueron identificando estructuras discursivas en los blog. Por ejemplo, en la categoría *Diario personal* el patrón recurrente consistía en una redacción en primera persona, con tono confesional, y con enunciados que cuentan anécdotas familiares o personales no relacionadas directamente con lo académico, emociones o sentimientos a través de expresiones como: “estoy”, “me siento”, “aquí estoy”, “siento”, “hoy”, “ayer”, “estas semanas han sido”. En *reporte de actividad* el participante entregaba sus asignaciones como parte de las entradas o describía detalladamente algún encuentro presencial. Para la categorización de *aprendizaje colaborativo* aparte de compartir material a través de la entrada tales como videos, frases, artículos, películas, música, era recurrente el uso de las siguientes palabras: “recordé que”, “leí”, “vi”, “revisando”. De esta manera se fueron creando estas categorías que van reuniendo el contenido general del blog. En algunas de las entradas descriptivas se encontró que se combinan algunas de estas categorías.

Tabla 5. Tipos de discursos descriptivos identificados en las entradas del PD

Categorías de discursos no reflexivos	(n)
<i>Saludos</i> : saluda al grupo como si se tratara de un foro	206
<i>Diario personal</i> : reporta emociones, sentimientos, cosas cotidianas de su vida personal, enfermedades, problemas con las circunstancias sociales y políticas del país	657
<i>Reporte de actividad</i> : menciona o describe alguna actividad presencial o no que se lleva a cabo durante el diplomado, o entrega alguna tarea específica pendiente	1083
<i>Análisis de lectura</i> : se ofrece algún comentario de lecturas a modo de resumen	32
<i>Aprendizaje colaborativo</i> : comparte imágenes, películas, videos, artículos de prensa o información general, mensajes de autoayuda	304
<i>Reporte de dificultad o dudas</i> : utiliza el blog para aclarar alguna duda o información relacionada al curso	9
<i>Expectativas del blog, críticas o sugerencias</i> : se refiere al blog en sí mismo como parte de la evaluación del Diplomado, así como la evaluación que hacen algunos participantes en cuanto a la planificación y estrategias del Diplomado, sin llegar a ser un discurso propiamente reflexivo.	20
<i>Sentir Ucevista</i> : se manifiesta mensajes de orgullo por ser parte de la comunidad universitaria de la UCV	64

Tal como se ha acotado anteriormente, durante el análisis de contenido se observó que algunos participantes desarrollaron sus entradas combinando varios temas o propósitos, por ejemplo, diario personal con socialización (saludos y dudas) y algunas reflexiones:

Muy buenos días! me encuentro por aquí en lo posible para tratar de compilar lo que ha sido y será mi experiencia con respecto a la realización de este Diplomado. Prácticamente hemos finalizado el primer Curso, relacionado con la Comunicación efectiva y la motivación en el aula de clases. Es increíble saber que existen tantas herramientas para lograr los dos conceptos mencionados anteriormente y que pudieran sernos útiles en nuestro desarrollo como docentes (...) ¡Hasta la próxima! (FF34, 06/06/2014).

En otros casos desarrollaron una entrada para compartir material y terminaban dando una breve reflexión. Otros blogs se constituyeron únicamente en un depósito de material a compartir como: videos, películas, imágenes, noticias; sin permitirse trascender a expresar su propia visión del mundo. Para otros participantes, el blog sirvió de herramienta para hacer catarsis de la situación del país, recordemos que durante el año 2014 inicia en Venezuela un proceso de escasez e hiperinflación que se ha ido incrementando con el tiempo. Esos factores sociopolíticos no estuvieron exentos de constituir parte del proceso de formación y de los diferentes aportes o reflexiones de los docentes.

La reflexión crítica creo que la llevamos a cabo todos los docentes del país actualmente, no sólo los del área de salud, sino cualquier área, nadie está ajeno a la realidad socio política que estamos atravesando, resulta imposible educar, estudiar, trabajar o distraerse sin que la realidad nos toque diariamente. Modificamos maniobras, procedimientos, actividades, y hasta horarios para adaptarnos a la realidad, a lo que se consigue, lo que queda o lo más seguro (OF24, 29/10/2014).

Otros blogs se convirtieron en un portal de autoayuda y motivación, capaces de inspirar a otros posibles lectores, o tal vez, darse ánimos como profesor en proceso de formación resolviendo algunas vicisitudes cotidianas. En conjunto los diferentes blogs fueron reflejo del avance de los contenidos del Diplomado Aletheia, y funcionaron como una bitácora de todo el proceso, desde los encuentros presenciales, en los que se registraron incluso fotografías, hasta las conclusiones de algunos módulos o las dudas que estos generaron, incluso algunas críticas por parte de los participantes hacia el contenido del Diplomado o la planificación del mismo. Son en general diarios de un viaje y dejan constancia de un esfuerzo en común, tanto de los facilitadores como de los docentes en formación.

4.2. Niveles de la Reflexión

En la Tabla 6 se muestran los niveles de reflexión alcanzados según la escala de Larrivee (2008). Para esta categorización se consideraron únicamente 348 entradas de las 1951 que representa la muestra. Esto debido a que se categorizaron siguiendo estrictamente las descripciones hechas por la autora en su modelo. Siendo necesario trabajar el resto de las entradas en base a la categorización anteriormente descrita.

Tabla 6. Niveles de reflexión en los discursos analizados en el Diplomado Aletheia V cohorte

Niveles de Reflexión	Entradas por Trimestre (n)				Total	
	I	II	III	IV	n	%
Pre-reflexión	6	4	8	6	24	6,9
Superficial	15	13	28	29	85	24,4
Pedagógica	58	22	44	53	177	50,9
Crítica	15	12	17	18	62	17,8
Total n (%)	94 (27,0)	51(14,7)	97 (27,9)	106 (30,4)	348	100

De acuerdo al modelo de Larrivee (2008) la fase de pre-reflexión se relaciona con contestaciones casi automáticas, sin pensar respuestas alternativas, tampoco considera la posición del alumno en el proceso de enseñanza, entre otras características ya expuestas, se pudiera entender como los primeros acercamientos a un pensamiento reflexivo, como se ilustra en la siguiente participación:

Luego de realizar las actividades de esta sesión, pude aprender los estilos de aprendizajes, lo cual me parece de mucha importancia para lograr efectividad en el aprendizaje del docente, del alumno e incluso en nuestro día a día. Asimismo, veo la importancia que tiene la motivación y el lograr una buena comunicación (OF14, 02/06/2014).

Las participaciones correspondientes a este nivel fueron descendiendo paulatinamente, dando lugar a otros niveles. Los temas en torno a los que giraron las reflexiones en este nivel fueron gestión de tiempo, estrategias de enseñanza, motivación, comunicación, discapacidad, ejercicio docente. Se observó en los discursos un acercamiento a la práctica educativa de forma rutinaria, sin considerar otros factores externos a los propios estudiantes.

Otra característica de los textos producidos en este nivel es que no se encontraron indicios de una adaptación de sus estrategias a los estudiantes; ni tampoco mayor profundización entre las teorías y sus propias experiencias y creencias. La victimización del docente frente a algunas situaciones fue otra de las particularidades observadas en este tipo de discurso, así como el exponer dificultades sin soluciones o sin presentar un plan de mejora a largo plazo con algunas estrategias específicas.

Otra de las fases descritas por Larrivee (2008) es la reflexión superficial, que se distingue porque el participante reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, cuestiona la utilidad de prácticas docentes específicas pero no de políticas o prácticas generales, entre otras características antes descritas.

¿En qué momento de nuestra vida empezamos a afianzar o definir nuestros estilos de aprendizaje? Es una suma de "conductas aprendidas"? Es algo genético? Es algo adaptativo? Los resultados obtenidos en mi evaluación fueron "moderado" en Estilo Teórico y "muy alto" en Estilo Pragmático. No me extraña el resultado, ya que siempre (desde muy pequeña) he expresado estas características en mi proceso de

aprendizaje, que ahora, ya adulta puedo identificar y asumir como fortalezas y debilidades según sea el contexto. (OF16, 26/05/2014).

Las temáticas abordadas fueron estrategias de enseñanza y aprendizaje, proceso de metacognición, beneficios de la micro-enseñanza en el ejercicio docente, rendimiento académico. Se observó en los discursos en este nivel que, aunque se reconocía la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, no se profundizaba en las teorías pedagógicas que sustentaran cambios en su accionar o que condujeran a otros resultados más favorables.

Después de toda esta perorata, debo responder a la pregunta generadora sobre si la motivación en el aula es una necesidad pedagógica: ¡Sí! estoy convencida de que es necesario motivar a los estudiantes en el aula, e incluso trascender el momento del aula y lograr mantener su atención, su interés y su motivación a lo largo de todo el proceso. Es más creo Vale... lo dejo hasta aquí por ahora, Saludos. (FF26, 30/05/2014).

En cuanto a la reflexión pedagógica la evidencia escrita en los PD sólo corresponde al 3,2%, del total de entradas producidas por los docentes. Sin embargo, durante un proceso de autoevaluación la mayoría de los participantes se reconoció en esta fase, considerando que el principal objetivo del docente es mejorar la práctica y lograr el aprendizaje de los alumnos; basándose en las teorías e investigaciones que subyacen en los enfoques pedagógicos, como se ejemplifica en las siguientes entradas:

En la teoría me identifiqué como docente con Reflexión pedagógica, donde aplico conocimientos teóricos didáctico investigativo enriquecido con mis experiencias de manera de lograr que los estudiantes no solo se identifiquen con mis anécdotas sino que se sientan atraídos. Mi objetivo es lograr el cumplimiento de las competencias propuestas en la materia, indagar cuáles son los aspectos a lograr, motivarlos y llevarlos de la mejor manera el proceso de aprendizaje. (OF59. 2/11/2014).

Los tópicos que permitieron la reflexión fueron en su mayoría el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la utilidad del servicio comunitario, el rendimiento académico y por supuesto todo lo relacionado con diseño y planificación instruccional.

La planificación como diseño permite la vinculación entre el conocimiento teórico y la práctica docente, es el instrumento mediante el cual el contenido teórico-racional se transformará en experiencia y saber práctico. La cuestión reside en cómo el docente traduce lo abstracto en lo práctico, en esto consiste la profesionalización de la actividad de la enseñanza, esto es, una reflexión permanente sobre el hacer docente. Esta práctica garantiza la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje porque posibilita la modificación, la flexibilidad, la adaptación de la planificación al contexto social, psíquico, histórico en el que se vive. (HF41, 18/06/2014).

Incluso la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo fue un tema generador de este tipo de discursos en el nivel pedagógico, como se observa a continuación:

Yo particularmente vengo de la escuela clásica, la teórica, la que sólo mira un solo lado, la que ve solo hacia dentro del docente. Al analizar la lectura me doy cuenta

que conforme a la tabla propuesta creo estar apenas con lo aprendido hasta ahora en el segundo escalón, es decir, en la reflexión Superficial. (...) falta algo, falta profundidad. Creo que he aprendido a centrarme en los métodos para alcanzar los objetivos determinados pero sin tomar en cuenta las teorías pedagógicas. Apenas es que empiezo a reconocer las necesidades de los estudiantes (...) siento que me falta un montón por eso aquí estoy leyendo, escuchando y analizando. (CJF06, 26/10/2014).

Si bien en el análisis realizado se encontró que solo un 39,3% de los participantes alcanzó esta fase, en términos generales, los docentes en formación de esa cohorte eran en su mayoría profesionales que libraban una batalla para mantenerse en aula en unas condiciones sociales adversas de toda índole, como se puede observar en la siguiente entrada:

A todos nos gusta lo que hacemos. De eso no hay ninguna duda. Nos sentimos felices de hacer lo que consideramos que es nuestra vocación. (...) Pero debemos preguntarnos ¿a qué precio? Es decir, pareciera que por el hecho de hacer lo que nos gusta aceptamos un sueldo cada vez más miserable. Sin duda que el argumento es muy débil. (...) No es posible pensar en calidad y excelencia docente pasando trabajo, incluso, pasando hambre. (FMM54, 14/11/2014).

En sus participaciones los docentes mostraron capacidad de adaptación, investigación y conciencia de cómo sus creencias y juicios afectaban a los estudiantes. Por ende, se puede hablar de algunas características críticas en su praxis educativa, aun cuando no lo verbalizaran en el blog.

Entre las experiencias exitosas alcanzadas, podemos mencionar: se logró colocar una cartelera en el aula para incentivar las actividades y la participación de los estudiantes, se exhibieron las láminas de los talleres desarrollados en clase. Asistían a la clase con el Código Civil y su lectura era espontánea. (FF37, 25/11/2014).

En las entradas con características de reflexión crítica se evidencia la actividad investigativa y la reflexión en torno a las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento. El docente demuestra que es consciente de que sus percepciones personales: creencias, valores, juicios pueden afectar a los estudiantes

De tal suerte, la planificación para mí, es un asunto que no se resuelve en un semestre, sino más bien en cinco semestres Esto me obliga a tener una visión de conjunto de la formación que reciben mis estudiantes durante esa primera mitad de sus estudios universitarios, tomando en cuenta que la asignatura que dicto es la materia central, la que articula el Curriculum de la carrera. Eso supone, además de una enorme responsabilidad, un enorme desafío: planificar no solo los contenidos y su bibliografía, sino también las estrategias, evitando improvisar y repetirse. (FF26, 07/06/2014).

Los temas motivadores de la reflexión crítica fueron el ejercicio docente, la situación país y las nuevas prácticas con la incursión de las TIC en el aula, el servicio comunitario, la planificación instruccional, y la práctica pedagógica y los nuevos retos que enfrenta. Incluso en este nivel los docentes son capaces de extrapolar las propias experiencias del Diplomado a sus espacios de trabajo, como se puede observar el próximo ejemplo:

Ya he referido en otros comentarios, que este semestre me armé de un blog, y que en él a partir de unas preguntas generadoras, los estudiantes reaccionan en forma de comentarios. Esta dinámica ha resultado extraordinariamente positiva. Les confieso que era particularmente escéptica al principio, pero que la práctica ha derrumbado todas mis reservas (...) En fin es un espacio que nos da la oportunidad de tener un repositorio escrito de sus reflexiones y de sus debates con frecuencia muy ricos y hasta elaborados. (OF24, 16/06/2014).

En el caso de esta cohorte se constató que sólo un 2% alcanzó el nivel más alto de reflexión y un 16% al menos se inició en el proceso de registro de su experiencia docente, a fin de a futuro, analizarla y adecuarla a nuevas estrategias. Sin embargo, resulta evidente que en su mayoría el intercambio de experiencias sirvió de estímulo para establecer un compromiso de parte de los participantes para sumarse al cambio de paradigmas que exigen los nuevos tiempos.

De acuerdo con el análisis de los resultados la práctica reflexiva no es una actividad progresiva de manera lineal, es decir, los docentes pueden alcanzar diferentes niveles simultáneamente (Larrivee, 2008). Se observaron participantes que de acuerdo a los temas trabajados iban de lo superficial a expresiones realmente profundas, regresando en futuras entradas a tratamientos más triviales de los temas. Más que un progreso que se mantenga, la actividad reflexiva se eleva de nivel como por detonantes, es decir, temáticas, lecturas o situaciones que puntualmente conducen a un nivel elevado de los temas.

La motivación influye en los procesos de reflexión de los participantes, en la medida en que son acompañados en su proceso. Hay que destacar que la mediación es importante para el acompañamiento de los estudiantes en el uso efectivo de estas herramientas digitales. Sobre todo, para estimular a los profesores que argumentan que adolecen de falta de tiempo para dedicarse a la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar que los blogs dejaron una interesante bitácora del diplomado en general, herramienta muy valiosa para precisar otros aspectos en futuras investigaciones tales como el aprendizaje colaborativo, los docentes frente a algunos retos como la discapacidad, el aprendizaje virtual, la investigación, la resistencia a los cambios, etc.

4.3. Hallazgos relacionados con las estrategias y el diseño instruccional

Entre algunas de las estrategias diseñadas desde el Curso de GU para el desarrollo del PD destaca la primera actividad relacionada con la Gestión de Tiempo: “Compartir la reflexión acerca de la estrategia de gestión de tiempo que se empleará para concluir el Diplomado” (Aula Virtual MOODLE, junio 2014). A partir de este foro se generaron 12 entradas relacionadas a la temática.

Se observó que a partir de octubre de 2014, a raíz de la lectura del trabajo de investigación de Rodrigues (2013) sobre el desarrollo de la práctica reflexiva en el quehacer docente apoyada en el uso de un PD, compartida con los participantes por parte de la facilitador, se generaron entradas con características más relacionadas al proceso de reflexión. Comenzaron a disertar sobre el término metacognición, y a relacionarlo con su

práctica docente. Este tema generó 34 entradas relacionadas, cuyo nivel estuvo entre superficial y pedagógico. Algunos ejemplos:

Veo el valor y la importancia que tiene la metacognición; en un primer momento en todos nosotros, ya que implica un autoconocimiento, una reflexión una toma de conciencia de los procesos cognitivos que se dan en nosotros a la hora de aprender consideraría yo que de una manera casi instantánea al punto que no pensamos que se está dando en nuestra mente (OF21, 25/10/2014).

Me pregunto si realmente somos capaces de aprender a razonar sobre nuestro propio conocimiento, si realmente somos críticos y pensamos y reflexionamos sobre nuestro propio pensamiento. El profesor debe reinventarse, plantearse y cuestionarse su propio aprendizaje y ser capaz de alimentar su propio conocimiento de resolver situaciones particulares. (AF10, 03/11/2014).

En algunos casos cuando los participantes del diplomado reflexionaron acerca de la metacognición, lo hicieron en tercera persona, como los autorizados para generar esos procesos en sus estudiantes, pero no como seres capaces de hacer metacognición desde su propia práctica docente.

Pese a las dificultades, verbalizadas o no, es a partir de este momento donde los niveles comenzaron a subir. Por lo que presentar a los participantes material para su lectura y análisis resultó una estrategia crucial para promover la cantidad de entradas, pero también, la profundidad de las reflexiones, elevando su nivel. A partir de esta experiencia algunos participantes cayeron en cuenta de la importancia de la herramienta del blog para dejar constancia de ese trabajo reflexivo, de esa aplicación de estrategias que cada uno ha ido adecuando en su práctica profesional a partir de su formación en Aletheia.

El blog es como la bitácora del barco. A veces pasan días de navegación sin anotar nada, pero es necesario escribir y dejar las cosas por escrito para tener autoconciencia. (AM12, 06/11/2014).

La idea de este blog es realmente visionaria, ya que nos permite plantear nuestro proceso de aprendizaje en el diplomado desde nuestra realidad particular. En mi caso estoy encantada con todo lo que se me ha mostrado me siguen llevando de la mano hacia nuevos conocimientos esenciales para mi crecimiento personal y profesional (MF22, 06/11/2014).

En noviembre de 2014 se organizó un taller para aclarar dudas en cuanto a la elaboración de blog en MOODLE, durante este encuentro presencial se aclararon dudas a preguntas que dificultaban la participación de algunos estudiantes. Además se brindaron ideas para favorecer la reflexión en el blog, ofreciendo un panorama sobre la importancia de la metacognición en la formación docente.

Otra de las estrategias para promover el pensamiento reflexivo de los docentes que tuvo como resultado una importante participación en el PD, fue la propuesta que hizo la docente en el foro titulado ¿Cuál es el perfil del profesor tutor? donde se proponía identificar las competencias más importantes que debe tener un profesor para ejercer ese rol para construir colaborativamente dicho perfil. Paralelamente también se creó otro foro de

reflexión relacionado con el rendimiento académico. Ambos temas motivaron no sólo la participación en el blog, sino que subieron el nivel de las intervenciones. Se generaron 50 y 78 entradas relacionadas al foro del profesor tutor y al del rendimiento académico respectivamente.

Durante el mes de febrero de 2015 se abrió un foro para nuevamente, aclarar dudas específicas sobre la elaboración del blog. La facilitadora en este espacio también aprovechó la oportunidad para insistir en el blog como una herramienta para desarrollar el pensamiento reflexivo. Es importante destacar que durante todo el proceso los participantes estuvieron al tanto de que la actividad en el blog sería evaluada, y contaban con un instrumento para conocer los criterios que serían considerados para su calificación. En la Fig.4 se observa parte del instrumento utilizado para evaluar dicha actividad, la cual permitió la autoevaluación, la coevaluación y la hetroevaluación.

NOMBRE (colocar nombre del participante de <i>Aletheia</i>)					
RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL BLOG GESTIÓN UNIVERSITARIA (I LAPSO)					
Competencia del perfil de egreso	Criterio	Valoración			
		Necesita mejorar	Proceso iniciado	Satisfactorio	Excelente
Planificación de tiempo	Perioidad de publicaciones	No ha iniciado el blog	Ha iniciado el blog pero presenta tres o menos entradas en total o publica de forma irregular	Presenta entradas periódicas de en promedio una vez cada 15 días o al concluir cada actividad	Publica de forma periódica al menos una vez a la semana e incluyó al inicio la estrategia que utilizaría para gestionar el tiempo
Capacidad crítica y autocrítica	Metacognición	No se observa una posición personal en sus publicaciones.	Ocasionalmente comenta sobre sus experiencias personales en el Diplomado	Reflexiona críticamente sobre su proceso de aprendizaje y su práctica docente en relación a las experiencias en el Diplomado	Reflexiona críticamente sobre su proceso de aprendizaje y su práctica docente en relación a las experiencias en el Diplomado; aplicando el conocimiento y proponiendo mejoras en los procesos, incluyendo el propio Diplomado.
Capacidad de comunicación oral y escrita	Claridad de la redacción	Las ideas no se expresan con claridad, se observa palabras mal escritas o uso incorrecto de la gramática-	Se observa un uso correcto del vocabulario, la gramática y la ortografías. Las ideas no se organizan de forma clara o son poco elaboradas.	En la mayoría de las publicaciones en el blog, las ideas están claramente organizadas de forma que permiten una lectura fluida que despierta el interés del lector, utilizando correctamente las reglas gramaticales y ortográficas, así como el vocabulario	En todas las publicaciones en el blog, las ideas están claramente organizadas de forma que permiten una lectura fluida que despierta el interés del lector, utilizando correctamente las reglas gramaticales y ortográficas, así como el vocabulario

Figura 4. Algunos aspectos de la rúbrica de autoevaluación del Blog GU.

Aunque al analizar los resultados encontrados a la luz de las estrategias de enseñanza implementadas en el curso, se encontró que un alto porcentaje de los participantes empleó la herramienta del blog como un repositorio de todos sus trabajos y avances en cuanto a actividades durante el transcurso del Diplomado, también hay que destacar que toda actividad que recoge aprendizaje es una herramienta poderosa para evaluar el desempeño, rompiendo con las estrategias tradicionales de evaluación.

A partir de las respuestas proporcionadas por la docente y facilitadora del módulo GU se obtuvo información adicional que permitió comprender la experiencia de manera sistémica, al permitir conocer detalles como: los objetivos de las estrategias, las dificultades y obstáculos para alcanzar los objetivos, la dinámica con el grupo, entre otros datos. Todos estos facilitaron validar el análisis de los resultados, tanto en la categorización de la muestra, como en la incidencia de las estrategias en cuanto a los niveles reflexivos alcanzados.

En cuanto a las razones para incorporar el PD como herramienta para el proceso de enseñanza, la facilitadora respondió que a partir de un rediseño del Diplomado, se decidió

incorporar a las TIC como un eje transversal. Dado que el módulo de GU era el único que se mantenía durante todo el periodo de formación, era importante que se desarrollara desde el mismo la instrucción para producir el blog, con el principal propósito de ser un espacio de reflexión acerca del contenido que iban desarrollando en el resto de los módulos y además funcionaba como herramienta para el desarrollo de competencias digitales de los docentes en formación.

Según la facilitadora del curso se presentaron diferentes obstáculos y dificultades, una de ellas y la más importante fue la poca familiaridad con los EWEA por parte de los docentes en formación, así como conectividad deficiente y la resistencia a romper con los esquemas tradicionales de evaluación. Sin embargo, las ventajas de emplear este tipo de herramientas prevalecieron para superar la aprehensión inicial de los participantes. También resultó de gran apoyo la constancia de participantes motivadores, que eran capaces de producir entradas con un buen nivel de contenido, lo que lograba entusiasmar al resto del grupo, no sólo para consultarlo sino también para atreverse.

La facilitadora reportó un alto nivel de satisfacción con la experiencia, pues permitió a los participantes un espacio para revisar su aprendizaje y quehacer educativo. Así, a pesar del arduo trabajo de seguimiento que ameritó este tipo de estrategia, fue retribuido el esfuerzo por el desempeño logrado y el conocimiento generado por los profesores. A su juicio las reflexiones plasmadas en los PD siguen aún vigentes, a pesar del tiempo transcurrido.

El PD es una práctica que la facilitadora recomienda, no sólo para promover los procesos reflexivos, sino también para promover el aprendizaje social, la modelación y la construcción del aprendizaje de manera colaborativa. Cada uno de esos aspectos alinea los procesos de enseñanza con los retos que enfrentan los estudiantes ante escenarios cambiantes que precisan de respuestas rápidas y novedosas.

5. CONCLUSIONES

1. Se implementó una metodología basada en el análisis del discurso y entrevistas a la facilitadora del curso que permitió el análisis del discurso digital producido por un grupo de docentes universitarios en periodo de formación en el curso Gestión, Cultura Universitaria y Responsabilidad Social de la V cohorte del Diplomado Aletheia.
2. Se encontró, como resultado del análisis inicial, que un grupo de discursos no se ajustaba a ninguno de los cuatro niveles de reflexión propuestos por Larrivee (2008), sino que se acercaban mucho más al nivel descriptivo propuesto en el modelo de Smyth (1989). Se decidió agregar dicha categoría en el análisis, quedando un modelo modificado de cinco categorías que permitió caracterizar y comprender mejor los discursos digitales del blog.
3. Se establecieron ocho subcategorías del nivel descriptivo producto de las categorías encontradas en el caso de estudio: Saludos, Diario personal, Reporte de actividad, Análisis de lectura, Aprendizaje colaborativo, Reporte de dificultad o dudas, Expectativas del blog, críticas o sugerencias y Sentir ucevista. Aunque son interpretaciones de un caso particular, los criterios utilizados identificar las

subcategorías, además de permitir entender mejor la experiencia educativa, podrían ser útiles en otros estudios para determinar su recurrencia e importancia.

4. Durante el curso de GU se produjeron en el blog del curso un total de 1951 discursos digitales, de los cuales en su mayoría (82,1%) correspondieron al nivel descriptivo y sólo el 17,9% a alguno de los niveles del Modelo de Larrivee (2008). Estos últimos, correspondientes a 348 entradas, se distribuyeron: Pre-reflexión (6,9%), Superficial (24,4%), Pedagógica (50,9%) y Crítica (17,8%).
5. El análisis evidenció que la participación en el blog y el tipo de reflexión docente, varió durante el desarrollo del Diplomado y fue dependiente del tipo de actividad planificada tanto dentro del curso, como en los otros ejes del Diplomado que se llevaron a cabo conjuntamente. El carácter de obligatoriedad del blog como requisito para aprobar el diplomado medió para garantizar la participación.
6. Las estrategias de la facilitadora, como las preguntas directas o la solicitud expresa de autoevaluarse, la discusión sobre metacognición, así como la investigación del rendimiento académico y la búsqueda de soluciones, elevaron la participación de los docentes, así como sus niveles de reflexión. Sin embargo, se requiere profundizar el estudio del efecto de la estrategia didácticas en la promoción de la reflexión crítica de los docentes, en especial aquellos en período de formación.
7. Se recomienda ampliar los estudios que exploren el uso de estrategias mediadas por TIC que favorezcan el pensamiento reflexivo de los docentes, no sólo en el ámbito universitario, sino también en el ámbito escolar.

REFERENCIAS

- Aponte, S (2005). *El portafolio digital como herramienta para promover la autoevaluación en la práctica docente de los maestros de educación básica* (Tesis de Maestría). Decanato de Estudios de Postgrado. Especialización en Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento. Universidad Metropolitana, Caracas.
- Cornejo, J. (2011). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, 32, 343-373. <https://bit.ly/2Z1nE4V> .
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Flores, J.F y Miguel, V.(2017). Análisis de la construcción colaborativa del conocimiento en los foros académicos. *Revista Proyección* (edición especial) Diciembre 2017, 57-67. <http://miunespace.une.edu.ve/jspui/bitstream/123456789/3082/1/Revista%20Proyec%20c3%b3n%20Edici%20c3%b3n%20Especial%20JITS%202017.pdf>
- González, M. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38 (1), 35-64. <http://hdl.handle.net/10230/23845> .
- González, C.; Marín, N. y Caro, M. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística*

Hispánica, núm. 32, Julio-Diciembre, 217-235. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

- Groom, B. y Maunonem-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: a comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 291-300. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510600680632> .
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, XXXV (2), 243-260. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>. <https://bit.ly/31Qd0zW> .
- Jimenez Muñoz, Jorge Andrés; Rossi, Fernanda; Gaitán Riveros, Carlos. (2017). La practica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente em Educación física. *Movimiento*, Vol. 23, 2, abril-junio, 587-600. <https://bit.ly/35aefKT> .
- Korthagen, Fred. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24-2), 83-101. <https://bit.ly/38hevd0> .
- Lamas, P y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica pre profesional docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5765930.pdf> .
- Larriee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1, (3), 293- 307. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623940020025561> .
- Larriee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9 (3), 341-360. <https://bit.ly/2AEMG0w> .
- López, E.; Ballesteros, C. y Jaén, A. (2012). *Los portafolios digitales como recursos didácticos para la innovación docente*. En Sandoval, Y, Arenas, A, López-Meneses, E. Cabero y J. Agudé (Eds.) *Las tecnologías de la información en contextos educativos: nuevos escenarios de aprendizaje* (pp. 241-269). Colombia: Universidad Santiago de Cali. <https://bit.ly/2Ccllmu>
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6, 191-200. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1460396907006188>.
- Ñancupil, J. C., Carneiro, R. F., y Flores, P. (2013). La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 34, 37-46. <https://bit.ly/2NZJyZd>
- Parkes, K; Dregger, K y Hicks, D. (2013). ePortfolio as a Measure of Reflective Practice. *International Journal of ePortfolio*, 3 (2), 99-115. <http://www.theijep.com> .

- Paulson, F.L, Paulson, P.R, y Meyer, C. (1991). What Makes a Portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63. <https://bit.ly/3e1BnwR> .
- Pérez, M. (2010). La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante. *REP: TE Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 6 (1), 1-12. <https://bit.ly/2O0tI7w> .
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios Sociolingüísticos* 3 (1), 1-42. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/31OSZK3>
- Rodrigues, 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 Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. <https://bit.ly/2ZGkySZ>.
- Rodríguez-Illera, J.L. y Rodrigues, R. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista iberoamericana de educación*, 65, 53-74. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a03.pdf> .
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Salgado R, Alma; García, Lorena y Méndez-Cadena, María. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://bit.ly/2VPMSkK> .
- Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO). (2014). *Diplomado de Formación Integral para el Docente de la UCV: Aletheia*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Talavera, M; Bautista, D. y García, C. (1998). *¿Quién habla ahí? Análisis del discurso virtual de los profesionales de la formación. La Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad. Las Palmas. Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3gwj5FD> .
- Viciana, J.; Delgado, M. y Del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la Educación Física y al Entrenamiento Deportivo. *Revista Motricidad*, 3, 151-175. <https://bit.ly/3gvA5vD> .
- Zeichner, K. (1982). *El maestro como profesional reflexivo*. Trabajo presentado en la 11^o University of Winconsin Reading Symposium. Resumen <https://bit.ly/3gAauC6> .

Nayit Espinoza. Licenciada en Letras. Productora Audiovisual y guionista. Diplomada en Enseñanza de Español como segunda lengua y Gestión de medios digitales. Maestrante

(tesista) de Educación, mención Tecnología de la Información y la Comunicación en la Universidad Central de Venezuela. Reside en Caracas, Venezuela

Vanessa Miguel. Licenciada en Biología y Magister en Ciencia de los Alimentos y Nutrición (Universidad Simón Bolívar), Doctor en Educación, mención Tecnología Instrucciona y Educación a Distancia (Nova Southeastern University, NSU), Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Central de Venezuela, UCV). Profesora Titular Jubilada de la Escuela de Medicina Luis Razetti de la Facultad de Medicina de la UCV. Profesora del Doctorado de Educación, Universidad Católica Andrés Bello Más de 60 publicaciones arbitradas en el área de Tecnología Educativa.