



PUCP

Facultad de
Educación

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN del Trabajo de Suficiencia profesional *EGRESADOS*

□ Modalidad para la Obtención del Título de Licenciado en Educación

Agosto 2021

Facultad de Educación

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Facultad de Educación
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.
Página Web:
<http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/>
<https://facultad.pucp.edu.pe/educacion/egresados/estructura-de-plan-de-tesis/>

Primera edición digital, agosto 2021

Coordinación y edición: Dirección de Estudios y Decanato
Elaboración: Martha Santiváñez, Liza Cabrera, Flor Quispe y Cecilia Bernabé
Revisión de contenidos: Diana Revilla, Lileya Manrique y Alonso Velasco
Coordinador de diagramación: Fabio Tapia Ojeda
Diseño: Ximena Bullón Capcha



Guía para la Elaboración del Trabajo de Suficiencia profesional - Egresados por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-09746.

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

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

ISBN: 978-612-48288-5-0

Índice

| | |
|--|-----------|
| Presentación | |
| 1. El Trabajo de Suficiencia Profesional para optar la Licenciatura en Educación en la Facultad de Educación PUCP | 5 |
| 1.1 ¿Qué es el Trabajo de Suficiencia Profesional? | 5 |
| 1.2 Enfoque de la Facultad de Educación: la práctica reflexiva docente | 5 |
| 2. Reconocimiento de la experiencia profesional | 9 |
| 2.1 La experiencia docente significativa | 10 |
| 2.2 La experiencia docente y la práctica reflexiva | 12 |
| 2.3 Las evidencias en la experiencia docente significativa | 13 |
| 3. Orientaciones para la reflexión docente | 16 |
| 3.1 La práctica reflexiva en el ejercicio profesional docente | 16 |
| 3.2 La narración reflexiva como dispositivo para la práctica reflexiva | 23 |
| 3.3 Redacción de las narrativas reflexivas | 25 |
| 4. La contribución de la FAE PUCP al desarrollo profesional docente | 32 |
| 4.1 La reflexión sobre la formación inicial | 33 |
| 4.2 Aporte de los egresados a la propuesta formativa de la FAE PUCP | 34 |
| 5. Presentación formal del TSP | 35 |
| 5.1 Esquema del TSP | 35 |
| 5.2 Pautas formales para la presentación del TSP | 36 |
| Referencias | 42 |

PRESENTACIÓN

Estimados egresados de la Facultad de Educación de la PUCP, esta es la Guía Didáctica para la elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional de la Facultad de Educación de la PUCP, para la obtención de la Licenciatura en Educación. En ella se desarrolla la ruta metodológica para elaborar el Trabajo de Suficiencia Profesional, que privilegia la práctica reflexiva sobre la experiencia profesional.

La Guía ofrece referencias teórico-conceptuales del proceso de reflexión sobre la práctica profesional docente, necesarias para desarrollar cada uno de los componentes del Trabajo de Suficiencia Profesional. Del mismo modo, se desarrollan los criterios para la identificación y delimitación de la experiencia docente significativa y la selección de evidencias, así como orientaciones para redactar la narración reflexiva de dicha experiencia. Esta ruta metodológica le orientará en la elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional.

Asimismo, se formulan preguntas orientadoras para argumentar los aportes de la Facultad de Educación al desarrollo profesional docente del egresado. Finalmente, se describe el esquema del documento a desarrollar y las condiciones formales para la presentación y sustentación del Trabajo de Suficiencia Profesional.

1. El Trabajo de Suficiencia Profesional para optar la Licenciatura en Educación en la Facultad de Educación PUCP

1.1 ¿Qué es el Trabajo de Suficiencia Profesional?

El Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) es una modalidad de titulación, por la cual el bachiller en Educación demuestra y documenta el dominio y la aplicación de competencias profesionales adquiridas a lo largo de la carrera. Con el Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP), la egresada, egresado, se prepara para obtener la Licenciatura en Educación. Para ello elabora y sustenta el informe, en el que se da testimonio y se exhiben evidencias de la adquisición de las competencias del Perfil de Egreso, que se desarrollaron a lo largo de la implementación del Plan de Estudios.

A través del TSP la Facultad de Educación de la PUCP espera que el egresado realice un proceso de reflexión crítica sobre las competencias profesionales obtenidas en su formación y de las EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS vivenciadas durante el desarrollo laboral. Este proceso se materializará en un DOCUMENTO cuya estructura y contenidos se detallarán en esta Guía.

1.2 Enfoque de la Facultad de Educación: la práctica reflexiva docente

Para fines de titulación y bajo la modalidad del Trabajo de Suficiencia Profesional, la egresada, egresado de la Facultad de Educación debe haber desarrollado, por lo menos, dos años de experiencia profesional en la docencia y, en ese tiempo, haber aplicado las competencias adquiridas durante la formación. Esa trayectoria en el campo laboral, sin duda, ha permitido consolidar las habilidades para la enseñanza y la formación, el ejercicio ético y responsable de la profesión, así como el fortalecimiento de las actitudes y la identidad docente.

Bajo este marco, la elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional está orientado por dos ejes que presentamos en la siguiente figura:

Figura 1

Ejes para la elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional



En el transcurso del siglo XX, frente a la preocupación por la formación inicial y continua del docente, surgió una línea de investigación enfocada en la práctica docente y el docente reflexivo, dando valor al conocimiento generado en su quehacer en el aula. En este sentido, Schön (1987) señala la existencia del conocimiento en la acción, el cual se revela en acciones observables y no observables. Este conocimiento está en la ejecución hábil y espontánea, pero que no podemos verbalizar, ya que forma parte de un conocimiento tácito constituido por reglas, valores, estrategias, etc.

Para Schön (1987), durante la reflexión en la acción ejercemos nuestra función crítica (la cual puede ser respuesta ante un factor sorpresa), y respondemos a partir del cuestionamiento de nuestro conocimiento en la acción reestructurando la estrategia, lo que nos lleva a una experimentación in situ.

Por su parte, Perrenoud (2006) nos presenta también, la reflexión sobre la acción, la cual implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo o con acciones de otras personas. Esta reflexión permitirá comprenderla, aprender de ella, integrar lo sucedido, etc., por lo cual la reflexión tendrá como elementos la crítica, el análisis, la comparación, entre otros.

La Facultad de Educación asume la práctica reflexiva como una actividad dinámica y situada, que comprende los acontecimientos, vivencias, situaciones, emociones y decisiones vinculadas a los procesos formativos.

Es decir, parte de las experiencias personales y profesionales del docente, por lo que es él quien va a analizar reflexivamente el propio quehacer docente para construir propuestas orientadas a la mejora, especialmente en aquellos aspectos donde no se han obtenido los aprendizajes deseados (Domingo, 2012).

La Facultad de Educación es una comunidad académica que se dedica a formar educadores con una sólida base ética, democrática y orientada a los buenos valores. La investigación, reflexión y autocrítica son parte importante de nuestro modelo educativo, ya que motivan a los futuros docentes a proponer mejoras para el desarrollo de sus prácticas y entornos, las que nacerán a partir de la observación consciente de su realidad. Buscamos formar a profesionales en Educación con deseo de superarse constantemente y que estén plenamente comprometidos con la mejora de la calidad educativa en el país (Web de la Facultad, Misión institucional).

Ser un docente reflexivo sobre la práctica significa:

Interpelar la práctica educativa pensándose y pensando desde la realidad educativa concreta, cuestionando la cultura escolar tradicional, favoreciendo la toma de conciencia de los condicionamientos personales y sociales de sus propios desempeños como condición para innovar su práctica. En suma, se trata de pensar la práctica privilegiando la reflexión sobre la práctica vinculada con la investigación como herramienta de aprendizaje. (FAE, 2013, pp. 58-59)

Y, ¿qué entendemos por práctica docente?

Sin duda, es lo que hacemos en nuestro quehacer docente. Sí, pero no es solo eso.

Para Davini (2015), las prácticas siempre involucran al pensamiento y la valoración, de tal modo que las ideas, juicios, conocimientos y valoraciones están presentes en las experiencias cotidianas, en la acción docente.

Anijovich y Capelleti, entienden la reflexión, “como un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar fenómenos que no tienen relación, o que éstas no son visibles, un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y busca formular más preguntas que respuestas (2018, p. 76).”

Para estas educadoras, expertas en reflexión y práctica docente, reflexionar implica revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados, pero también, poner en diálogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella (Anijovich y Capelleti, 2018, p. 78).

El egresado de la Facultad de Educación, entre otras competencias, es un profesional que revisa su práctica, reflexiona en la práctica y sobre la práctica, con la finalidad de:

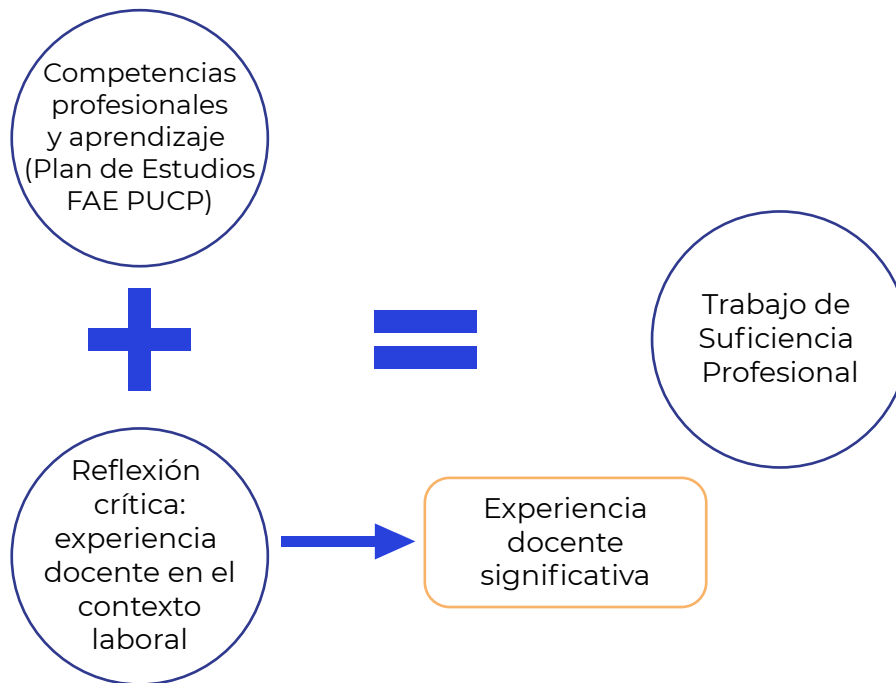
- Construir nuevo conocimiento: investigar desde la acción-reflexión-acción.
- Revisar sus creencias, teorías implícitas y cómo influyen en su actuación.
- Valorar el nivel de logro de sus competencias profesionales puestas en acción ante tareas de la actividad profesional.
- Mejorar y transformar su actuación.
- Innovar su enseñanza.
- Colaborar en la transformación social, en la dirección de una mayor justicia social, basada en la equidad y el respeto a los derechos humanos, la convivencia democrática y los principios éticos.
- Tomar postura y asumir la tarea formativa con responsabilidad social.

Por tanto, en el escenario de la práctica docente en el contexto laboral y mediante el Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP), los egresados integran y consolidan sus competencias profesionales sobre la base de sus conocimientos pedagógicos; investigan y analizan críticamente la teoría y construyen nuevos conocimientos; asimismo, son capaces de generar nuevas estrategias de actuación sobre la base de los procesos de acción-reflexión- innovación (FAE, 2013).

A continuación, en la sección 2 de esta Guía, se explica el concepto y características de la experiencia docente significativa, objeto del proceso de reflexión crítica y de análisis del Trabajo de Suficiencia Profesional. En la siguiente figura se puede apreciar este proceso:

Figura 2

Trabajo de Suficiencia Profesional - Experiencia docente significativa



2. Reconocimiento de la experiencia profesional

El eje central de la práctica reflexiva, elemento central para la elaboración del TSP lo constituyen las experiencias profesionales del egresado y la actitud reflexiva sobre las mismas, bajo este marco, es necesario identificar y seleccionar experiencias propias del ejercicio docente que permitan el análisis y la reflexión.

Es importante recordar que uno de los aspectos que permiten identificar la evolución del docente en su quehacer profesional, es la práctica docente que cada año va desarrollando con sus estudiantes. Frente a ello, cabe preguntarse:

¿Qué logro deseas destacar en los años de tu ejercicio docente y por qué?

Efectivamente, en el ejercicio de la práctica docente, el egresado en proceso de elaboración del TSP, debe valorar la posibilidad de cuestionar lo vivido en el ejercicio profesional, desarrollando un proceso de análisis y mirada retrospectiva y prospectiva a la docencia desarrollada. Esto permitirá identificar experiencias docentes significativas.

2.1 La experiencia docente significativa

La experiencia docente significativa es una situación concreta del ejercicio docente que ha representado un cambio o mejora en el proceso formativo. Esta experiencia significativa transcurre en un tiempo y contexto determinado con los actores involucrados, donde se generan evidencias que dan cuenta de lo ocurrido y que constituyen elementos fundamentales para la reflexión docente. En ese sentido, esta experiencia se desarrolla bajo principios o lineamientos de organización, desplegando metodologías, recursos, interacciones particulares, entre otros.

El desarrollo de la experiencia docente significativa requiere la movilización de los recursos personales y profesionales del docente, para producir los cambios deseados o requeridos. Es así que, esta experiencia implica un

Busca resolver una necesidad de la comunidad educativa o de algunos de sus miembros.

Se puede identificar las características de la necesidad detectada a través de indicios observables.

Se establece a partir de un cuestionamiento consciente de la acción docente.

Se propone soluciones novedosas o mejoras ante la situación detectada.

Se fundamenta en un proceso de reconstrucción teórico – práctico del fenómeno educativo.

Sus resultados han trascendido a la eficiencia que regularmente se obtiene con las prácticas pedagógicas tradicionales.

Se evidencia el compromiso docente para asumir la ruta que lleva al cambio.

A continuación, se presentan ejemplos de **identificación** de experiencias docentes significativas:

He incorporado estrategias para el trabajo colaborativo que han permitido desarrollar el sentido de cooperación entre mis estudiantes, así como motivar su participación y organización para el trabajo. Del mismo modo, ha favorecido la comunicación y la producción de las tareas con mayor calidad, agrado y el reconocimiento de los aprendizajes logrados.

Participar en una red de aprendizaje docente me ha permitido ser parte de un proyecto para la integración del ABP, como estrategia en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en mi aula. Los docentes participantes encontramos que, en nuestras aulas, los estudiantes están desarrollando la curiosidad científica, el compromiso con la indagación, la organización de equipos y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje.

A través del taller de teatro para estudiantes de Secundaria, aplicando la metodología de Augusto Boal, "Teatro del oprimido", mis estudiantes han podido desarrollar sus competencias sociales y sensibilizarse frente al tema de la equidad de género y la violencia contra la mujer, que se vive en la comunidad Melchorita, en Manchay.

visítanos en
www.facultad.pucp.edu.pe/educacion/

Una vez identificadas las experiencias docentes significativas en su ejercicio profesional de los últimos años, se puede realizar una verificación, a partir de los siguientes criterios:

| Criterios | Sí | No |
|--|-----------|-----------|
| Buscaba resolver una necesidad/problema /dificultad/incidente de mi práctica docente relacionado con los miembros de la comunidad educativa. | | |
| Nació del proceso de reflexión docente. | | |
| La necesidad o situación de atención estaba claramente identificada con evidencias observables. | | |
| Se desarrollaron soluciones novedosas o mejoras a la situación detectada. | | |
| Sus resultados permitieron establecer una diferencia en la práctica docente diaria. | | |

2.2 La experiencia docente y la práctica reflexiva

Tradicionalmente, cuando se visualiza la actividad del docente, se centra su acción en desarrollar planes de clase, elaborar recursos y calificar trabajos, sin embargo, como señalan Fandiño Parra y Bermúdez Jiménez (2015), más allá de la trasmisión de conocimientos, el dominio de conocimiento académico o el empleo de ciertas competencias o destrezas, la práctica docente está enmarcada por la adaptación a las exigencias del entorno escolar, la reflexión sobre situaciones problemáticas y la búsqueda de alternativas de solución.

En este sentido, la reflexión es el proceso que permite llenar de significado lo experimentado en el ejercicio docente, articulando la razón, a través de la reflexión; la intuición, mediante el conocimiento en la acción y en gran medida la reflexión en la acción (Goyes Morán, 2015).

Como se ha visto, enmarcando la reflexión en la acción docente, se reconoce a la práctica reflexiva como una actividad dinámica y situada, que comprende los acontecimientos, vivencias, situaciones, emociones y decisiones vinculadas a los procesos formativos, y que permite reconstrucción y construcción del quehacer docente.

Es así que la práctica docente se convierte en un movimiento continuo entre construir y reconstruir para dar sentido a la realidad y dentro de ella a la propia práctica, examinando de manera permanente cómo se ha llegado a ... (aprendizajes esperados) para proponer cómo hacerlo mejor.

2.3 Las evidencias en la experiencia docente significativa

Es fundamental considerar que toda experiencia significativa docente debe reunir un conjunto de evidencias que sustenten el cambio que se ha generado o la mejora que se ha alcanzado. Veamos en qué consisten las evidencias.

Las evidencias son necesarias y permiten documentar las experiencias docentes significativas, puesto que se constituyen en muestras que sirven de respaldo a aquello que se desea presentar, es decir, la experiencia docente significativa. Pueden provenir de distintas fuentes: de la experiencia con los estudiantes, de los procesos autoevaluativos, de la evaluación de los pares, de las producciones realizadas por los estudiantes, entre otros. Es importante, además, que la selección de evidencias asegure que estas sean representativas del contenido de las reflexiones realizadas en la experiencia docente significativa, es decir, que muestren en forma



Para el TSP las evidencias deben representar y documentar el desarrollo de las experiencias significativas y los niveles de reflexión alcanzados; en este sentido, se espera representen y documenten, tanto el proceso desarrollo de las experiencias como los logros y cambios alcanzados en el desarrollo profesional docente.

Por tanto, las evidencias deben representar y documentar:

- El proceso desarrollo de la experiencia docente significativa.
- Los logros y cambios alcanzados en el desarrollo profesional docente.

Son ejemplos de evidencias:

- Diseños de clase
- Un anecdotario
- Una ficha resuelta por los niños
- Una fotografía del material organizado en un ambiente de aprendizaje
- Videos de sesiones de aprendizaje, de reuniones, de actividades
- Aplicativo elaborado
- Dispositivos tecnológicos incorporados en el aprendizaje
- Actas de reuniones
- Entre otros

Sobre la selección y organización de las evidencias tomar en consideración lo siguiente:

Es necesario establecer los objetivos o propósitos para la selección de evidencias, así también se debe tener claridad de la forma cómo se organizan estas en función al TSP, la estructura de la experiencia docente significativa y la presentación de resultados del proceso de reflexión.

Las evidencias deben ser representativas y reflejar, de la mejor manera posible, los procesos desarrollados. Adicional a ello, estas evidencias deben ser elementos visibles y organizados para la validación de la experiencia docente significativa.

Las evidencias pueden referirse a diferentes momentos de la vivencia de la experiencia docente significativa:

- La detección de la necesidad de cambio o mejora a través de la indagación; por ejemplo, el diario docente, encuestas aplicadas, trabajos de los estudiantes, informes de desempeño, etc.
- Las acciones desarrolladas durante la experiencia docente significativa; por ejemplo, los planes de sesiones, los materiales elaborados, las fichas de trabajo de los estudiantes, el diario docente, etc.

- Los logros alcanzados a través de la experiencia docente significativa; por ejemplo, trabajos de los estudiantes, autoevaluaciones o heteroevaluaciones, informes, ejercicios metacognitivos, encuestas

Veamos a continuación las evidencias recopiladas en las siguientes experiencias:

| EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA | EVIDENCIAS |
|--|--|
| <p>He incorporado estrategias para el trabajo colaborativo que han permitido desarrollar el sentido de cooperación entre mis estudiantes, así como motivar su participación y organización para el trabajo. Del mismo modo, ha favorecido la comunicación y la producción de las tareas con mayor calidad, agrado y el reconocimiento de los aprendizajes logrados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Plan de clase que presenta las estrategias desarrolladas ● Fichas de trabajo colaborativo de los estudiantes ● Rúbricas de evaluación de la participación y organización de los estudiantes ● Actividades desarrolladas por los estudiantes ● Encuesta de satisfacción de los estudiantes. |
| <p>Participar en una red de aprendizaje docente me ha permitido ser parte de un proyecto para la integración del ABP, como estrategia en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en mi aula. Los docentes participantes encontramos que, en nuestras aulas, los estudiantes están desarrollando la curiosidad científica, el compromiso con la indagación, la organización de equipos y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Actas de la red ● Proyecto ABP ● Rúbrica de evaluación de las capacidades para la investigación y organización de equipo. ● Fichas de metacognición de los estudiantes |

A través del proyecto “taller de teatro para estudiantes de Secundaria”, aplicando la metodología de Augusto Boal, “Teatro del oprimido”, mis estudiantes han podido desarrollar sus competencias sociales y sensibilizarse frente al tema de la equidad de género y la violencia contra la mujer, que se vive en la comunidad Melchorita, en Manchay.

- Documento Diseño del Proyecto.
- Informe ejecución y evaluación del Proyecto.
- Programación de las sesiones-presentaciones de teatro, fichas de valoración, encuestas a estudiantes y padres de familia, entrevistas a dirigentes y directivos.
- Grabaciones de las presentaciones.
- Diseño de la metodología Teatro del Oprimido

Para el TSP, la egresada, el egresado, debe identificar y seleccionar tres experiencias significativas, bajo los parámetros y características señaladas en este apartado y que sea objeto del análisis y reflexión. En el apartado tres de esta guía, estas tres experiencias serán sometidas a una ruta metodológica de cinco fases para desarrollar la narración reflexiva.

3. Orientaciones para la reflexión docente

En este apartado se hace una revisión del concepto de reflexión que deberá aplicarse en el Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) y el nivel de reflexión que se requiere alcanzar al narrar la experiencia docente significativa. Asimismo, se describirá la ruta metodológica de cinco fases para redactar la narración reflexiva.

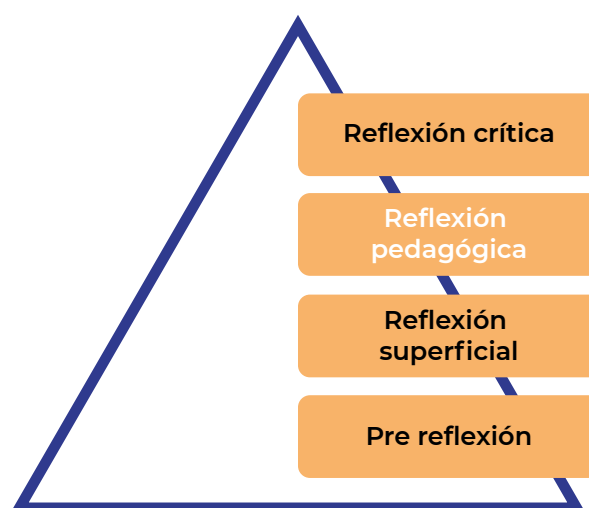
3.1 La práctica reflexiva en el ejercicio profesional docente

La reflexión es un proceso que se aprende a través del ejercicio constante y comprometido, que nos va conduciendo a niveles cada vez más crecientes. Ella nos permite tomar conciencia, consolidar o cambiar nuestras creencias, teorías, supuestos y experiencias; es decir, sustentar nuestras decisiones para la mejora en la práctica docente.

Es necesario saber que, en el proceso reflexivo identificamos varios niveles de reflexión, sobre los cuales se han propuesto distintas clasificaciones. Para efectos de la práctica reflexiva en el contexto de la elaboración del Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP), la Facultad de Educación plantea cuatro niveles de reflexión (Lamas y Vargas, 2016, p.62), que corresponden a la propuesta de Larrivee (2008):

Figura 3

Niveles de reflexión



Nota. Esta figura se ha elaborado a partir de Lamas, P. y Vargas- D'Uniam, J. (2016).

A continuación, presentamos las principales características que diferencian un nivel de otro, en el proceso reflexivo del docente.¹

a) Pre-reflexión

Para leer con atención:

- Reacciona a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo.
- Atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros.
- Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas, no se apoyan en la experiencia, teoría o investigación.
- Asume lo que acontece en la práctica sin cuestionar.

¹ Los ejemplos que se presentan sobre los niveles de reflexión se adaptaron del material de trabajo del curso "Investigación y Desempeño Preprofesional 1", correspondiente al plan de formación de la carrera de Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021.

Ahora, un ejemplo de este nivel de reflexión. A manera de ejercicio, se puede identificar en qué parte(s) de la narración de la docente se encuentran las características antes señaladas.

Relato de una estudiante de 9no ciclo de estudios. Aula: 1er grado de educación primaria

El primer día de clases, la profesora me presentó y luego tuve que dirigirme a ellos. Estaba nerviosa, me realizaron algunas preguntas como cuántos años tenía, cuánto tiempo me quedaría en su salón, cuál es mi nombre, qué estudio, entre otras.

Luego me fui al fondo del salón, no sabía qué hacer, la profesora no me indicó nada, así que me puse a observar el aula y a cada niño. Pude darme cuenta que algunos estaban atentos a lo que la profesora decía, otros estaban jugando por debajo de la mesa. Me llamó la atención una niña que parecía de un grado mayor, ella solo jugaba con su cabello y tenía la mirada perdida.

Cuando llegó la hora del recreo los niños me invitaron a jugar con los juegos de mesa que tenían y yo accedí. Desde ese momento, en las siguientes horas de trabajo personal, ellos me piden ayuda y yo me acerco y les oriento.

b) Reflexión superficial

Se observan las siguientes características:

- Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza se sustentan en la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas.
- Se centra en cómo le funcionan las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados.
- Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.

En el siguiente texto se pueden identificar, en las expresiones de la docente, las características de la reflexión superficial:

Re-escritura del relato

El primer día de clases, la profesora me presentó y luego tuve que dirigirme a ellos. Estaba nerviosa, me realizaron algunas preguntas como cuántos años tenía, cuánto tiempo me quedaría en su salón, cuál es mi nombre, qué estudio, entre otras.

Luego me fui al fondo del salón, después de un momento en que no sabía qué hacer, decidí observar el aula y a cada niño para reconocer el contexto y el clima de aula. Pude darme cuenta que algunos estaban atentos a lo que la profesora decía, otros estaban jugando por debajo de la mesa, no les interesaba lo que la profesora explicaba.

Me llamó la atención una niña que parecía de un grado mayor, ella solo jugaba con su cabello y tenía la mirada perdida, parece que está ausente, ¿será siempre así? Al observar su conducta durante un tiempo más largo, me di cuenta que seguía haciendo lo mismo. Podría tratarse de un patrón de conducta repetitivo o que alguna situación le habría sucedido.

Cuando llegó la hora del recreo, los niños me invitaron a jugar con los juegos de mesa que tenían y yo accedí para establecer una relación cercana y de confianza. Desde ese momento, en las siguientes horas de trabajo personal, ellos me pidieron ayuda y yo me acerco a orientarlos. Entiendo que no debo darles la respuesta, pues trabajan la autonomía en el estudiante.

c) Reflexión pedagógica

A continuación, las características de la reflexión pedagógica:

- Logra un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación a la enseñanza de conocimientos didácticos, investigaciones educativas o teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula.
- Fomenta la coherencia entre la teoría expuesta (lo que dice que hace y cree) y la teoría en uso (lo que hace en el aula).
- Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje.
- Tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y el aprendizaje de todos los estudiantes.

A continuación, un ejemplo de este nivel de reflexión:

Re-escritura del relato

El primer día de clases, la profesora me presentó y luego tuve que dirigirme a ellos. Estaba nerviosa, me realizaron algunas preguntas como cuántos años tenía, cuánto tiempo me quedaría en su salón, cuál es mi nombre, qué estudio, entre otras. Les pude responder tratando de mostrarme cordial y respetuosa y les hice algunas preguntas. Es decir, traté de establecer un nivel de contacto con todo el grupo y un rapport adecuado. Recordé todo lo que aprendí sobre el uso de mi cuerpo como instrumento de comunicación y traté de manejar mi voz y mis movimientos corporales en forma adecuada.

Luego me fui al fondo del salón, después de un momento en que no sabía qué hacer, decidí observar el aula y a cada niño para reconocer el contexto y el clima de aula. Me interesa adaptar mis sesiones a las necesidades e intereses de este grupo, por ello comencé a registrar algunas conductas que acontecieron en clase. Así, pude darme cuenta que algunos estaban atentos a lo que la profesora decía, otros estaban jugando por debajo de la mesa, no les interesaba lo que la profesora explicaba. Pude concluir que el grupo presentaba niveles variados de atención y motivación, se interesaron más cuando la profesora les dio oportunidad de manipular material concreto y trabajar con sus compañeros. Esto último, concuerda con el nivel de desarrollo del pensamiento en el grupo de niños.

Después, me llamó la atención una niña que parecía de un grado mayor. Ella solo jugaba con su cabello y tenía la mirada perdida, parece que está ausente, ¿será siempre así? Al observar su conducta durante un tiempo más largo, me di cuenta que seguía haciendo lo mismo. Podría tratarse de un patrón de conducta repetitivo, por lo que tendré que indagar con la docente sobre su comportamiento y tomarla en cuenta para incluir actividades en mis clases, que favorezcan la integración social. Recuerdo que Piaget nos enseñó que cada individuo sigue una trayectoria evolutiva determinada, según su contexto social y cultural y del momento histórico en que vive cada individuo (citado por Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loor-Rivadeneira, 2016), por tanto, tengo que estar atenta a la conducta de esta niña.

Cuando llegó la hora del recreo, los niños me invitaron a jugar con los juegos de mesa que tenían y yo accedí para establecer una relación cercana y de confianza, además de poder conocerlos en otro espacio distinto. Desde ese momento, en las siguientes horas de trabajo personal, ellos me pidieron ayuda y yo me acerco a orientarlos. Entiendo que no debo darles la respuesta, pues trabajan la autonomía en el estudiante. Ello me exigió hacerles preguntas para que reflexionen sobre lo que hacen y no hacen. De alguna manera aplico el concepto de práctica reflexiva que me enseñaron mis profesoras. En todo caso, será importante conocer más sobre las normas de convivencia del aula y poder colaborar con la docente.

d) Nivel de reflexión Crítica

Atención a las características de este nivel de reflexión sobre la práctica docente:

- Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula y en los estudiantes, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan.
- Considera la práctica dentro de un contexto sociológico, cultural, histórico y político más amplio.
- Propone soluciones a problemas de equidad y justicia social que afectan a los estudiantes.
- Enfoca su atención tanto en su propia práctica como en las condiciones sociales en la que se sitúa. Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza.
- Se evidencia la actividad investigativa y la auto reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como un examen profundo sobre su sistema de creencias y valores, expectativas y supuestos que están en la base de su comportamiento docente, en sus creencias sobre la capacidad y la disposición de los estudiantes para aprender.
- Se compromete con su propio desarrollo y el de sus estudiantes, considerando las diferencias sociales y étnicas.

En el siguiente ejemplo, se puede apreciar cómo se narra una experiencia en el nivel más elevado de reflexión:

Re-escritura del relato

El primer día de clases, la profesora me presentó y luego tuve que dirigirme a ellos. Estaba nerviosa, me realizaron algunas preguntas como cuántos años tenía, cuánto tiempo me quedaría en su salón, cuál es mi nombre, qué estudio, entre otras. Les pude responder tratando de mostrarme cordial y respetuosa y les hice algunas preguntas. Es decir, traté de establecer un nivel de contacto con todo el grupo y un reporte adecuado. Recordé todo lo que aprendí sobre el uso de mi cuerpo como instrumento de comunicación y traté de manejar mi voz y mis movimientos corporales en forma adecuada. Tengo el reto de ver cómo voy mejorando el volumen de mi voz, sé que con ella puedo cautivar a los niños y ellos aprenderán mejor.

Luego me fui al fondo del salón, después de un momento en que no sabía qué hacer, decidí observar el aula y a cada niño para reconocer el contexto y el clima de aula. Me interesa adaptar mis sesiones a las necesidades e intereses de este grupo, por ello comencé a registrar algunas conductas que acontecieron en clase. Sé que tengo un compromiso social no sólo con estos niños, sino con la educación de mi país y deseo dar lo mejor de mí. Este es el tiempo de aplicar todo lo aprendido en las aulas, por eso observé con mucha atención.

Así, pude darme cuenta que algunos estaban atentos a lo que la profesora decía, otros estaban jugando por debajo de la mesa, no les interesaba lo que la profesora explicaba. Pude concluir que el grupo presentaba niveles variados de atención y motivación, se interesaron más cuando la profesora les dio oportunidad de manipular material concreto y trabajar con sus compañeros. Esto último, concuerda con el nivel de desarrollo del pensamiento en el grupo de niños. Entonces, decidí conversar con la profesora responsable del aula para encargarme de diseñar y conducir actividades lúdicas que disparen el interés y la curiosidad de los niños por los temas de aprendizaje en todas las clases. La profesora estuvo encantada con la idea y, después de unas semanas de trabajo en ello, la profesora cambió la propuesta de sus clases, incorporando el juego como un elemento importante.

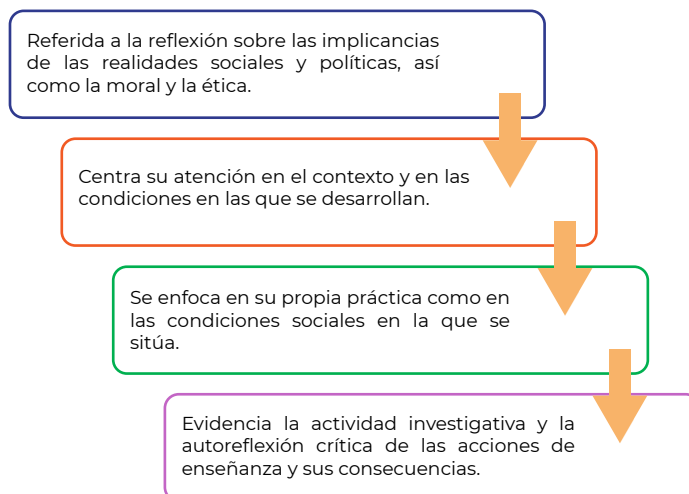
Después, me llamó la atención una niña que parecía de un grado mayor. Ella solo jugaba con su cabello y tenía la mirada perdida, parece que está ausente, ¿será siempre así? Al observar su conducta durante un tiempo más largo, me di cuenta que seguía haciendo lo mismo. Podría tratarse de un patrón de conducta repetitivo, por lo que tendré que indagar con la docente sobre su comportamiento y tomarla en cuenta para incluir actividades en mis clases, que favorezcan la integración social. Recuerdo que Piaget nos enseñó que cada individuo sigue una trayectoria evolutiva determinada, según su contexto social y cultural y del momento histórico en que vive cada individuo (citado por Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loo-Rivadeneira, 2016), por tanto, tengo que estar atenta a la conducta de esta niña. Buscaré momentos para trabajar con ella en forma individual, además le diré a la profesora conversar con los padres, de modo que ellos se involucren en la formación de la niña. Quizás podamos iniciar ya la Escuela de Padres para trabajar todos en equipo.

Cuando llegó la hora del recreo, los niños me invitaron a jugar con los juegos de mesa que tenían y yo accedí para establecer una relación cercana y de confianza, además de poder conocerlos en otro espacio distinto. Desde ese momento, en las siguientes horas de trabajo personal, ellos me pidieron ayuda y yo me acerco a orientarlos. Entiendo que no debo darles la respuesta, pues trabajan la autonomía en el estudiante. Ello me exigió hacerles preguntas, para que reflexionen sobre lo que hacen y no hacen. De alguna manera aplico el concepto de práctica reflexiva que me enseñaron mis profesoras. En todo caso, será importante conocer más sobre las normas de convivencia del aula y poder colaborar con la docente.

Es así como el nivel de reflexión crítica permite:

Figura 4

Aportes de la reflexión crítica



Nota. Esta figura se ha elaborado a partir de Lamas, P. y Vargas- D'Uniam, J. (2016).

La práctica reflexiva, al ser una actividad dinámica y situada, permite al egresado avanzar progresivamente en sus niveles de reflexión, de modo de pasar de la reflexión basada en hechos anecdóticos a una más compleja, que evalúe las afirmaciones, permita hacer juicios basados en razones y aportes teóricos pertinentes y, finalmente, posibilite la mejora en el ejercicio docente.

En el contexto del Trabajo de Suficiencia Profesional para optar la Licenciatura en la Facultad de Educación de la PUCP, se exige una narración y evidencias que presenten los niveles de reflexión pedagógica o crítica.

3.2 La narración reflexiva como dispositivo para la práctica reflexiva

En el desarrollo de la práctica reflexiva se usa una diversidad de estrategias, denominadas dispositivos formativos, que movilizan la reflexión sobre y para el ejercicio de la docencia. Estos pueden ser: biografía escolar, escritura de narraciones reflexivas, análisis de casos y diario pedagógico, análisis de incidentes críticos, parejas pedagógicas, diálogo reflexivo de uno

Los dispositivos para la práctica reflexiva permiten mirar la propia práctica para comprenderla, analizarla y transformarla desde una crítica argumentada. Se trata de disponer los recursos personales para producir los cambios o transformaciones que son necesarias.

En el marco del Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP), se propone el uso de las narraciones reflexivas, como una estrategia en particular para ejercitar la práctica reflexiva orientada al compromiso de la mejora continua. Pero, ¿en qué consiste este dispositivo de la práctica reflexiva?

La narración reflexiva es la **escritura de relatos de experiencias**, en este caso, relacionadas al **ejercicio docente**, que supone la lectura de situaciones o eventos particulares, vinculados al escenario educativo, así como la construcción y reconstrucción de significados en torno a lo que sucede allá afuera y en nosotros mismos; por tanto, involucra lo que el docente observa, piensa y siente respecto a ellos y a sí mismo (McEwan, 1998; Suárez, 2011).

Las metodologías narrativas son propias de las ciencias sociales, pero ayudan en la comprensión de las experiencias docentes vividas y movilizan a la construcción de significados en diálogo con los saberes y las teorías de las diversas ciencias de la educación, apropiadas a través de la formación docente inicial y continua. Se puede afirmar que, las narraciones reflexivas integran los discursos, pensamientos, posturas, emociones, sentimientos y compromisos para la mejora e innovación de las prácticas docentes.

Las siguientes preguntas, adaptadas y enriquecidas, pueden ser útiles para

- ✔ ¿Qué sucedió?
- ✔ ¿Por qué?
- ✔ ¿A quién(es) le sucedió?
- ✔ ¿En qué contexto social e institucional ocurrió dicha experiencia?
- ✔ ¿Cómo se desarrolló la experiencia?
- ✔ ¿Qué sentido tiene dicha experiencia?
- ✔ ¿Qué pensamientos y emociones me evoca dicha situación?
- ✔ ¿Con qué conceptos o teorías puedo vincularlas?
- ✔ ¿Cómo esta experiencia me permite mejorar mi desempeño docente?
- ✔ ¿Qué desafíos me planteo como docente frente a ella?

Entonces, la narración reflexiva hace visible nuestras acciones, discursos, pensamientos, emociones, sentimientos y posturas teóricas. Nos hace comprender la experiencia pedagógica vivida y nos prepara para el compromiso en la acción.

3.3 Redacción de las narrativas reflexivas

La redacción de la narración reflexiva es un proceso intencional, sistemático, deliberativo y ético, que exige una mirada retrospectiva y prospectiva sobre las experiencias en la práctica docente. Además, supone un distanciamiento de la situación para pensar sobre ella de manera objetiva y posibilitar una pertinente intervención (Cerecero, 2018).

Cabe señalar que el proceso de narrar una experiencia implica necesariamente una reflexión en espiral, es decir, involucra un análisis e interpretación creciente para llegar a obtener conclusiones que nos permitan la posterior actuación pedagógica.

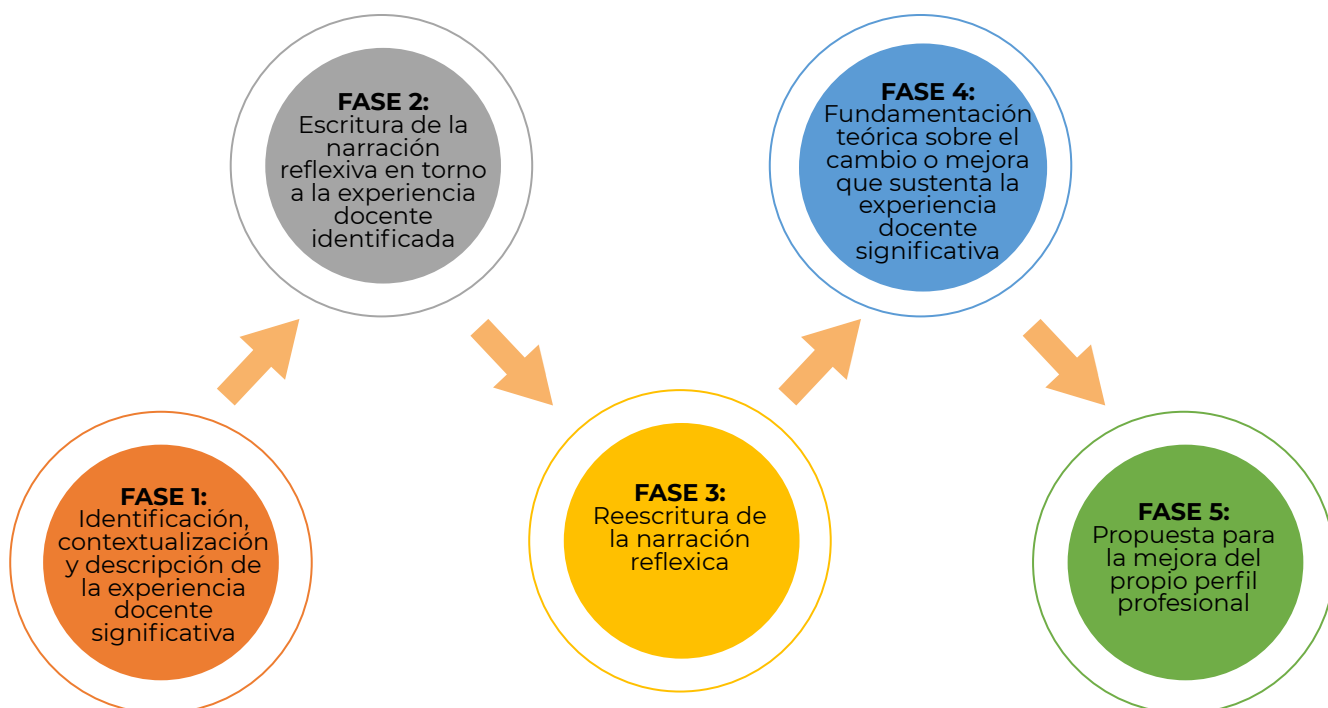
Se trata de una reflexión que demanda del docente “una relación pensante con lo que hace y le pasa para aprender consigo mismo, por sí mismo y desde sí mismo” (Contreras, 2011, p. 40 citado por Sarabiego et al., 2019, p. 13)

Escribir una narración reflexiva implica una primera escritura de la experiencia docente significativa, que supone reflexionar sobre ella en torno a los vacíos o inconsistencias que identificamos, para luego volver a escribirla y releerla, asegurando haber completado su significado; de tal modo que este proceso se realiza una y otra vez, hasta verificar que se comprenda e interprete el sentido de lo que ha ocurrido en la práctica docente. Por tanto, la narración reflexiva requiere de un proceso sistemático y cuidadoso de redacción de la experiencia.

Ahora, corresponde iniciar la ruta metodológica de cinco fases, que permitirá desarrollar la narración reflexiva para el TSP.

Figura 5

Fases de la narración reflexiva



A continuación, la descripción de cada una de las fases propuestas:

Fase 1: Identificación, contextualización y descripción de la experiencia docente significativa

Para poder focalizar una experiencia docente significativa será importante enunciar tres situaciones de la práctica educativa, que hayan promovido un cambio o mejora en el proceso formativo, en los dos últimos años del ejercicio profesional. Estos cambios o transformaciones pueden referirse a metodologías, estrategias didácticas, evaluación para el aprendizaje, estilos docentes o gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como ejemplo, a continuación, se muestran las tres situaciones que destacó la maestra del aula Alegría de una I.E.:

- Al cambiar mi estilo docente, generando un clima de aula dialógico y de trabajo colaborativo he podido acercarme más a los estudiantes, conocer sus necesidades, favorecer su motivación para el aprendizaje, así como asegurar su participación activa y organización para el trabajo. Del mismo modo se ha favorecido la comunicación y producción de tareas con mayor calidad, agrado y el reconocimiento de los aprendizajes logrados.

- Al capacitarse en la didáctica de la comunicación, particularmente, en lo que se refiere a la producción de textos, he podido diseñar y realizar actividades más significativas, donde los estudiantes sienten, ahora, que escribir es una actividad entretenida y que, a través de sus textos, pueden decir lo que piensan y sienten. Su redacción ha mejorado, su deseo de comunicar sus experiencias también y ello los ha dispuesto para escribir en todos los cursos.
- El trabajar por proyectos de aprendizaje y en forma colaborativa con mis colegas, me ha permitido acercarme a las necesidades de la comunidad y de los niños de mi aula. Los contenidos se trabajan en forma integrada, vinculados a las experiencias de vida de los niños y éstos participan activamente en la preparación y desarrollo de diversas actividades de aprendizaje.

Posteriormente, se deberá seleccionar la que se considere de mayor relevancia y de la que se disponga de mayores evidencias para su fundamentación. Por ejemplo, la maestra del aula Alegría decidió seleccionar la situación referida al cambio en su estilo docente, orientado hacia un clima dialógico y trabajo colaborativo, porque las mejoras se extendían no sólo a la forma de comunicación y organización para el trabajo del aula, sino a la disposición de cada estudiante para el aprendizaje y los logros alcanzados en diferentes áreas curriculares. Por ello, la experiencia significativa resulta relevante.

Además, la maestra tenía evidencias representativas y elocuentes de las mejoras generadas en el trabajo del aula como las planificaciones de las experiencias de aprendizaje donde se busca que los estudiantes participan con iniciativa y protagonismo, videos de los diálogos entre los estudiantes para la toma de decisiones en los trabajos grupales, fotos donde se aprecia cómo se apoyan unos a otros para el desarrollo de las tareas propuestas por la docente, diapositivas creativas elaboradas por los mismos estudiantes para compartir los hallazgos de sus investigaciones. En este caso, la experiencia docente también cuenta con suficientes evidencias, que permitirán su narración reflexiva.

Veamos cómo las mejoras y transformaciones promovidas por la maestra se muestran resaltadas en la identificación de la experiencia significativa:

Al cambiar mi estilo docente, generando un clima de aula dialógico y de trabajo colaborativo he podido acercarme más a los estudiantes, conocer sus necesidades, favorecer la comunicación cercana y empática, disponer su motivación para el aprendizaje, así como asegurar su participación activa y organización para el trabajo. Del mismo modo se ha favorecido la producción de tareas con mayor calidad, agrado y el reconocimiento de los aprendizajes logrados.

Una vez identificada la experiencia docente significativa resulta importante describir el contexto social y educativo en el que se desarrolla la misma. Esto significa precisar lo siguiente:

- Nombre de la I.E.
- UGEL- distrito
- Nivel educativo
- Grado/ aula/ sección
- Área(s) curricular(es) involucrada(s)
- Campo específico: metodologías, estrategias didácticas, estilos docentes, gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, otros
- Características del entorno sociocultural y educativo

Identificada y contextualizada la experiencia significativa se hace una descripción que sustente su elección. Para este fin, se deben retomar las características que tiene una experiencia docente significativa:

- ✓ Busca resolver una necesidad de la comunidad educativa o de algunos de sus miembros.
- ✓ Se puede identificar las características de la necesidad detectada a través de indicios observables.
- ✓ Se establece a partir de un cuestionamiento consciente de la acción docente.
- ✓ Se propone soluciones novedosas o mejoras ante la situación detectada.
- ✓ Se fundamenta en un proceso de reconstrucción teórico – práctico del fenómeno educativo.

Fase 2: Escritura de la narración reflexiva en torno a la experiencia docente identificada

Con la experiencia docente identificada, descrita y contextualizada en forma precisa y completa, se requiere iniciar la escritura y reescritura de la misma. En ese sentido, las siguientes preguntas, han sido adaptadas y enriquecidas para iniciar la narración reflexiva (Blanco, 2012, citado por Chisvert et al., 2018):

- ✓ ¿Qué sucedió?
- ✓ ¿Por qué?
- ✓ ¿Quién(es) participaron en dicha experiencia?
- ✓ ¿En qué tiempos y espacios se desarrolló la experiencia?
- ✓ ¿Cómo se desarrolló la experiencia?
- ✓ ¿Qué problemática(s) has reconocido en la experiencia?
- ✓ ¿Cómo explicas lo sucedido?
- ✓ ¿Qué obstáculos enfrentaste? ¿Cómo?
- ✓ ¿Qué pensamientos y emociones te evocaron dicha situación?
- ✓ ¿Con qué conceptos o teorías puedes vincularlas?

Es necesario tener en cuenta que, las narraciones reflexivas deben ser sustentadas en evidencias concretas, que representen o documenten con precisión la experiencia docente presentada. Estas evidencias pueden ser: planes de sesiones de aprendizaje, trabajos de estudiantes, transcripciones de comentarios de maestros o alumnos, extractos de lecturas que presenten conceptos teóricos claves, fotos del trabajo en el aula, segmentos del diario de clases, entre otros.

Para seleccionar con pertinencia las evidencias, se debe asegurar que éstas sean representativas del contenido de las reflexiones, es decir, que muestren en forma clara los significados de las experiencias docentes. Por tanto, demandan un tiempo especial para seleccionarlas y articularlas.

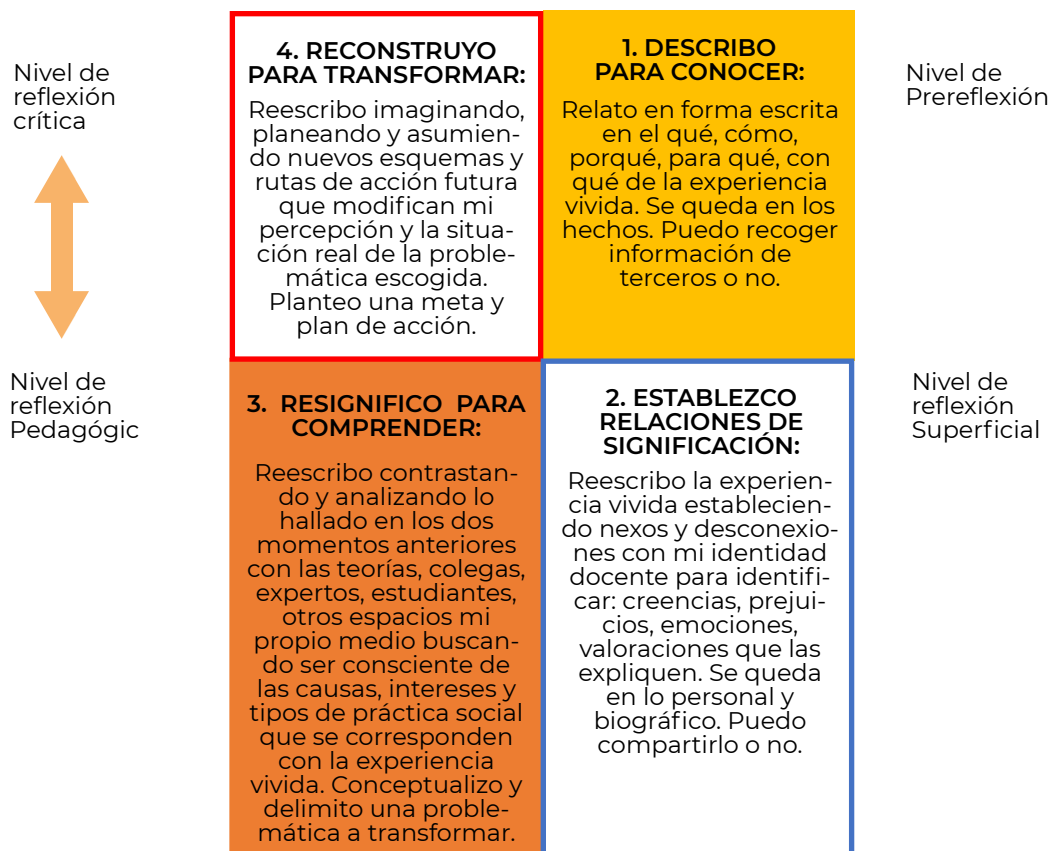
Fase 3: Reescritura de la narración reflexiva

Para asegurar que la narración reflexiva sea clara y se transmita con sentido completo el significado de la experiencia docente significativa, se requiere revisar una y otra vez el texto producido, a la luz de las preguntas ya presentadas. Como se mencionó antes, en dicho proceso se debe ir pensando cuáles son las evidencias que resultan pertinentes para sustentar las reflexiones. Lo importante es que la narración alcance, por lo menos, el nivel de reflexión pedagógica o crítica, en tal sentido, conviene recordar las exigencias de dichos niveles:

Cada docente escribirá según sus propias características y estilo, teniendo en cuenta que se trata de escribir generando la espiral reflexiva, esto es, escribir, releer y volver a escribir, hasta lograr una comprensión pedagógica de lo sucedido en la práctica.

Figura 6

Esquema de la Espiral Reflexiva y sus Cuatro Momentos



Nota. Esta figura se ha elaborado a partir de Justo, Cruz y Jarillo (2010, como se citó en Alatorre 2013) y Smyth (1989, como se citó en Rodrigues, 2013)

Fase 4: Fundamentación teórica sobre el cambio o la mejora que sustenta la experiencia docente significativa

Con la narración reflexiva concluida se procederá a identificar y desarrollar los conceptos teóricos, enfoques y teorías que sustentan la experiencia significativa presentada, vinculados a las ciencias de la educación. Para ello se recomienda realizar una revisión bibliográfica respecto a la experiencia elegida. Se trata de elaborar un texto de 8 a 10 páginas, con los conceptos principales, vinculados al campo del saber de la experiencia docente significativa, fundamentado en diversos autores actuales y pertinentes.

Fase 5: Propuesta para la mejora del propio perfil profesional

Después de describir en forma reflexiva la experiencia docente significativa seleccionada y vincularla con los aportes de los enfoques y teorías de las ciencias de la educación, es fundamental preguntarse de qué modo dicha situación tuvo impacto en el propio perfil profesional. En tal sentido, proponemos plantearse las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cómo la experiencia vivida me ha permitido mejorar mi ejercicio profesional?
- ✓ ¿Qué desafíos me plantea la experiencia vivida para la mejora de mi perfil profesional?

Se debe tener presente que, se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso experimentado, sino para orientar la acción futura, hacia aquello que hará más plena la práctica docente.

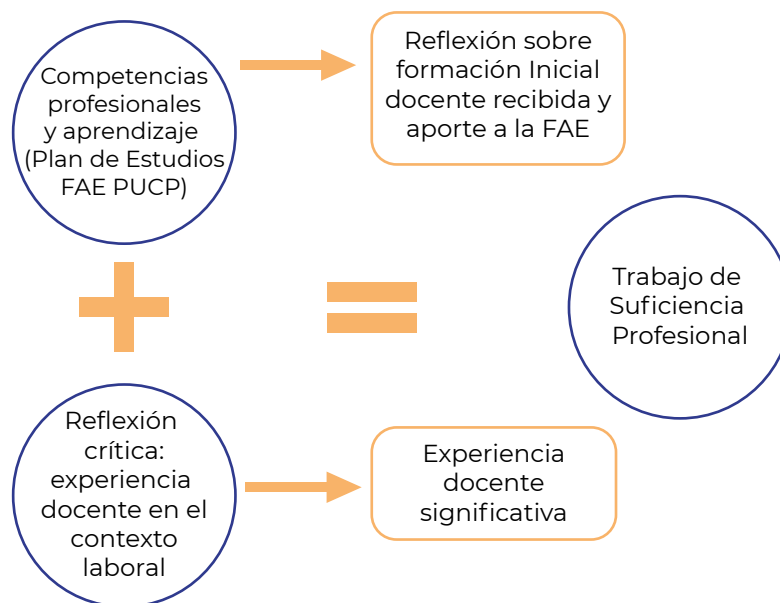
Se trata de ser críticos, de entrar en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y si se hace necesario, de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y teorías implícitas" (Domingo, 2013, p. 176).

4. La contribución de la Facultad de Educación al desarrollo profesional docente

En el Trabajo de Suficiencia Profesional, para este apartado se desarrollan dos aspectos. El primero en relación a la formación inicial del egresado, argumentando sobre la contribución de la Facultad de Educación PUCP a su desarrollo profesional. El segundo aspecto debe versar sobre las recomendaciones que la egresada, egresado presenta, para la mejora de la propuesta de formación inicial docente de la FAE PUCP. Para los dos aspectos, se espera el desarrollo de una argumentación con justificación teórica y empírica.

Figura 7

Trabajo de Suficiencia Profesional – Competencias profesionales y aprendizaje



Para desarrollar esta sección en el Trabajo de Suficiencia Profesional, se tendrá como referente el Perfil del Egresado que rigió la formación y por el cual se obtuvo el grado de Bachiller, así como el Plan de Estudios vigente en su proceso de formación de la FAE PUCP.

4.1 La reflexión sobre la formación inicial recibida

Con el fin de trabajar este apartado se presentan algunas preguntas orientadoras para la elaboración del TSP:

- ¿Qué ha aportado la formación inicial para el desarrollo de su ejercicio profesional?
- ¿Cuáles han sido las fortalezas de su formación en la FAE PUCP para su ejercicio profesional?
- ¿Qué áreas y aspectos destacaría como fortalezas en torno a su formación inicial y por qué?

Se trata de argumentar sobre el aporte de la formación inicial y las competencias profesionales que, como docente, se han adquirido en esa etapa y se han consolidado en los años de ejercicio profesional. Se requiere de un proceso analítico y reflexivo sobre el desempeño en la docencia, focalizando aquellas habilidades, actitudes, conocimientos, que constituyen su saber profesional, adquiridos en su formación, que le permitieron afrontar su práctica profesional frente a los contextos y circunstancias socio educativas en las que ha laborado el egresado y cuyo desarrollo se inició en la formación recibida en la FAE PUCP.

La Facultad de Educación PUCP (FAE), de acuerdo a su misión institucional se dedica a formar educadores con una sólida base ética, democrática y orientada a los buenos valores. La investigación, reflexión y autocrítica son parte importante de nuestro modelo educativo, ya que motivan a los futuros docentes a proponer mejoras para el desarrollo de sus prácticas y entornos, las que nacerán a partir de la observación consciente de su realidad y busca formar a profesionales en educación con deseo de superarse constantemente y que estén plenamente comprometidos con la mejora de la calidad educativa en el país.

Para acceder a los perfiles de egreso y planes de estudio de la Facultad de Educación, debe escribir al siguiente correo: educa@pucp.edu.pe

4.2 Aporte de los egresados a la propuesta formativa de la Facultad de Educación

Este apartado requiere de un proceso analítico-reflexivo, de parte del egresado, que permita evaluar cómo se brindó la formación inicial docente por la Facultad de Educación de la PUCP a la luz de su trayectoria profesional.

Esto significa, analizar de modo reflexivo y crítico el perfil de egreso y el plan de estudios tanto en su formulación como en su implementación. Es decir, lo que se vivenció en las aulas universitarias y en otros espacios formativos promovidos desde la facultad (por ejemplo, voluntariados y RSU). A partir de este análisis retrospectivo y con un sentido evaluativo de la trayectoria profesional, se podrá señalar los aspectos que deberían ser potenciados, mejorados, como también revisados para la mejora de dicha propuesta.

Se debe tener presente que, en el Trabajo de Suficiencia Profesional se deberá argumentar los aportes y recomendaciones a la FAE con sustento teórico y empírico.

A continuación, algunas preguntas orientadoras para desarrollar en esta sección:

¿Qué líneas formativas recomienda fortalecer en la formación inicial docente que brinda la FAE?

¿Qué competencias requieren mayor atención en la formación inicial docente, ante las exigencias del contexto socio educativo actual?

¿Qué recomendaciones daría a la FAE respecto a los contenidos formativos específicos de tu especialidad?



De la experiencia docente significativa que ha motivado su reflexión y la narración en el Trabajo de Suficiencia Profesional, ¿Qué líneas formativas, competencias o metodologías recomendaría revisar en la propuesta formativa de la FAE PUCP?

5. Presentación formal del TSP

En esta última sección, se presenta el esquema para organizar el contenido del TSP y las pautas formales para su presentación.

5.1 Esquema del TSP

A continuación, se muestra el esquema del Trabajo de Suficiencia Profesional FAE PUCP:

Carátula

Índice

Presentación

Parte I. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

1.1 Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente

1.2 Descripción de la experiencia significativa docente

Parte II. NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DOCENTE

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa docente

2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente y evidencias

2.3 Propuesta de mejora del propio Perfil Profesional

Parte III. CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación

3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa (de la Facultad de Educación)

Referencias

5.2 Pautas formales para la presentación del TSP

La redacción del TSP es un proceso de comunicación que requiere ideas expresadas con precisión y claridad. Por eso, debemos producir textos coherentes y cohesionados. Es primordial respetar la normativa, la puntuación y la ortografía. Asimismo, todas las citas y referencias que se empleen deben ajustarse a las Normas APA Séptima Edición:

<https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

Es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Extensión: Entre 40 y 50 páginas que incluye las referencias.
- Tamaño de papel: tamaño A4.
- Márgenes: el tamaño de los márgenes debe ser de 2.5 cm. a cada lado (superior, inferior, derecha e izquierda).
- Tipo de letra: Arial de 12 puntos.
- Interlineado: para la redacción normal del trabajo se emplea el interlineado sencillo (1 línea).
- Paginación: números arábigos para todo el trabajo. Debe contarse todas las páginas correlativamente desde la portada hasta el final.
- Sangría: cada párrafo debe iniciar con una sangría 1.27 cm.
- Tablas: se numeran correlativamente según el orden en el que aparecen en el texto.
- Figuras: se numeran correlativamente según el orden en el que aparecen.
Secciones del documento: los títulos de las secciones (Resumen, Referencias, Apéndice, Tablas, Figuras) deben estar centrados.
- Citas en bloque: las citas en bloque (citas con más de 40 palabras), deben utilizar una sangría de ½ pulg. (1,27 cm) desde el margen izquierdo. Si la cita en bloque tiene más de un párrafo, la primera línea del segundo párrafo, así como los párrafos posteriores deben sangrarse más ½ pulg. (1,27 cm). De modo que la primera línea tenga una sangría total de 1 pulg. (2.54 cm).
- Tablas y figuras: los números de tabla y figura, los títulos de tablas y figuras, así como las notas deben quedar alineados a la izquierda (sin sangría).
- Lista de referencias: las entradas de la lista de referencias bibliográficas deben tener una sangría francesa de ½ pulg. (1,27 cm).

Sobre la carátula

Consignar la siguiente información:

- Nombre de la Universidad
- Nombre de la Facultad
- Logotipo institucional
- Título y subtítulo completo del TSP
- Tipo de modalidad (tesis) y título profesional (Licenciado en Educación en la especialidad...)
- Apellidos y nombres completos del autor (en mayúscula y minúsculas, según DNI)
- Apellidos y nombres completos del asesor (en mayúscula y minúsculas, según DNI)
- Mes y año de la sustentación

Pautas para la carátula:

- Colocar solo en letras mayúsculas y en negrita: el nombre de la Universidad, nombre de la Facultad, tipo de modalidad (TSP) y título profesional a obtener.
- El título debe ir en mayúsculas, minúsculas y en negrita. Debe iniciar la primera letra en mayúsculas para los nombres propios, sustantivos y adjetivos que designan entidades, nombres de festividades, sustantivos que señalan épocas o sucesos históricos y siglas de entidades, organizaciones y países.
- Los nombres y apellidos completos del estudiante(s) deben ir en letras mayúsculas y minúsculas. Debe iniciar la primera letra en mayúsculas.
- Los nombres y apellidos completos de los autores deben coincidir con los datos registrados en su Documento Nacional de Identidad (DNI).
- Colocar los nombres y apellidos completos del asesor(a) en mayúsculas y minúsculas. Estos deben corresponder a los que figuran en su documento nacional de identidad (DNI). Debe iniciar la primera letra en mayúsculas. No se coloca el grado académico del asesor o asesora.
- Tipo de fuente: Arial
- Número de fuente: 12 p.
- Colocar solo los datos establecidos en la carátula.
Se recomienda revisar con detenimiento el **Anexo 6**.

Sobre el Índice:

El índice presenta el contenido del TSP correctamente organizado, ordenado y paginado. Se recomienda:

- Verificar que el índice esté completo (títulos, subtítulos y número de páginas). Incluye las referencias bibliográficas.
- Verificar la correcta paginación.

Sobre la presentación

La presentación permite explicar el sentido de la reflexión docente, justificar y delimitar la experiencia docente significativa y la narración que de ella se ha presentado.

Esta sección del documento debe:

- Presentar la experiencia docente significativa
- Explicar en qué consiste el Trabajo de Suficiencia Profesional
- Elaborar una síntesis de los aportes del Trabajo de Suficiencia Profesional

Sobre las secciones centrales

Estas constituyen el Cuerpo del Documento y comprende lo siguiente:

Parte I. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

Parte II REFLEXIÓN Y NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DOCENTE

Parte III CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Se detallan los siguientes aspectos:

- Para las referencias y las notas a pie de página se emplea interlineado sencillo (1 línea).
- Para las citas textuales de más de 40 palabras debe escribirse como párrafo aparte y sin comillas. La cita se escribe con interlineado simple (1 línea) y con letra Arial de 11 puntos.
- Se recomienda aplicar el control de líneas viudas y huérfanas.
- Se debe verificar que no haya páginas en blanco dentro del documento.
- Se debe verificar que no haya páginas en blanco dentro del documento.

Notas a pie de página:

- Se usan para aclarar, complementar o profundizar las ideas expresadas en el trabajo.
- Estas son numeradas correlativamente y ubicadas a pie de página.
- Para ello se inserta automáticamente a través de insertar / referencia / nota al pie en Word. Se usa letra Arial en estilo normal en tamaño 10. El interlineado es a un espacio.

Sobre los encabezados de las secciones, subtítulos o niveles de división

Las mayúsculas, negrillas y cursivas se utilizan para diferenciar los diversos niveles de los encabezados. A continuación, se presenta una tabla con estos niveles de encabezados y sus formatos:

| Nivel | Formato |
|---------|--|
| Nivel 1 | Centrado • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula Texto inicia en nuevo párrafo |
| Nivel 2 | Alineado a la izquierda • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula Texto inicia en nuevo párrafo |
| Nivel 3 | <i>Alineado a la izquierda • Negrita • Cursiva • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula</i> Texto inicia en nuevo párrafo |
| Nivel 4 | Alineado a la izquierda • Negrita • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula • Con sangría de ½ pulgada (1.27 cm) • Con punto final. Texto inicia en la misma línea |
| Nivel 5 | <i>Alineado a la izquierda • Negrita • Cursiva • Cada Palabra Iniciando en Mayúscula • Con sangría de ½ pulgada (1.27 cm) • Con punto final.</i> Texto inicia en la misma línea |

Debes utilizar los niveles de títulos consecutivamente. Si tu documento cuenta con hasta tres niveles de títulos, entonces debes utilizar los tres primeros estilos de encabezados mostrados en la tabla anterior.

Nota. Tomado de Normas APA Séptima Edición (2021, p. 29).

Sobre el uso de tablas y figuras

Las tablas se emplean con la finalidad de mostrar visualmente al lector un contenido que requiere de una organización gráfica para ser mejor comprendido. Para el caso del estado del arte, las tablas deberán tener título y numeración e indicar la fuente o autoría. Las tablas se presentan en Arial 11.

La apariencia sigue el ejemplo presentado a continuación:

Formato de Tabla en APA 7

Tabla 5

Título de la tabla

| Aspectos | Caso 1 | Caso 2 |
|---------------------------|--------|--------|
| Ubicación | | |
| Tipo de escuela | | |
| Cantidad de participantes | | |

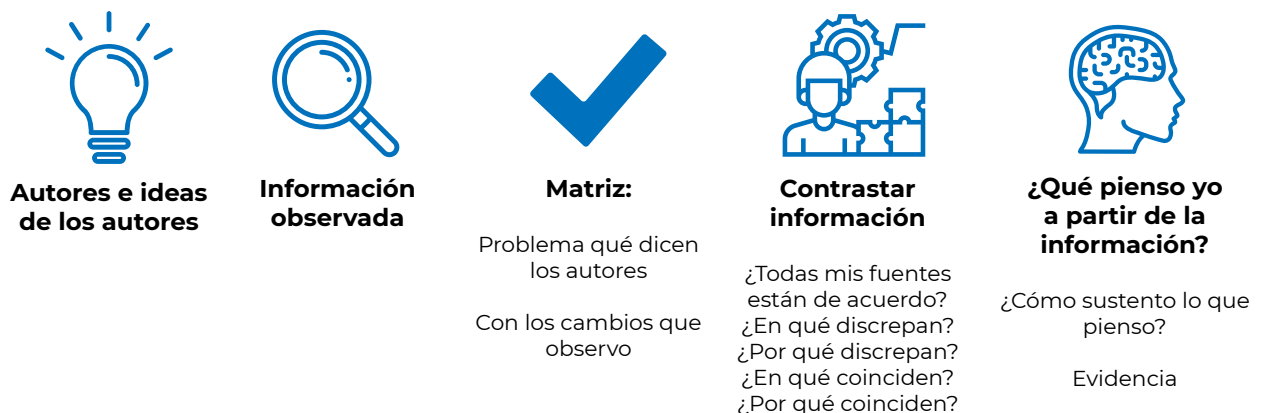
Nota²:

Se denomina figura a cualquier tipo de representaciones gráfica o visual de las ideas contenidas en el trabajo de investigación. Todo lo que no es una tabla, será considerado como una figura. Así, puede ser un gráfico circular o de barras; una fotografía; un dibujo u otro elemento similar.

La apariencia sigue el ejemplo presentado a continuación:

Figura 8

Estrategias y recursos orientados a favorecer el diálogo reflexivo



² Si es copia textual, se cita la fuente con formato APA, séptima edición. Si es una adaptación, se coloca Adaptado de Autor (año, pág.).

Para más información sobre tablas y figuras, se recomienda revisar las Normas APA Séptima Edición en el siguiente hipervínculo:
<https://bit.ly/3yC3EnV>

Sobre las Referencias

Las referencias se presentan de acuerdo con las normas APA (correspondientes a la séptima edición). Estas se incluyen en orden alfabético.

Para elaborar las referencias, se recomienda emplear la publicación de las Normas APA:

<https://bit.ly/3jDwD6H>

REFERENCIAS

Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018, junio). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, (28), 75-90. <https://bit.ly/3gVY4a5>

Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*, 121-158.

Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e044. <https://bit.ly/38COWm0>

Chisvert, M.J., Tarazona, M.J.; Palomares, D. y Soto, M. D. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En Sabariego, M. (coord.). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior. Cuadernos de docencia universitaria*, 35, 28–33. ICE y Ediciones OCTAEDRO. <https://bit.ly/3gU6tLd>

Davini, MC. (2015). *La Formación en la práctica docente. Revista del IICE*, 30, 17-32. <https://bit.ly/2WL7Pk1>.

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. <https://bit.ly/3yE6fxE>

Fandiño Parra, Y., y Bermúdez Jiménez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En R. Páez Martínez, *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (págs. 29-54). Ediciones Unisalle.

Goyes Morán, A. (2015). Cuatro estrategias para fortalecer la intervención de los maestros de maestros de lengua. En R. Páez Martínez, *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (págs. 55-66). Ediciones Unisalle.

Lamas, P., y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2), 57-78. <https://bit.ly/3zBYVUE>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), 341-360. <https://bit.ly/2WJOT5c>

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia, en McEwan, H. y K. Egan, (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación- FAE-PUCP (2013). Plan de Estudios. FAE-PUCP.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ediciones Grao.

Sarabiego, M., Cano, A-B., y Sánchez-Martí, A. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 813 – 830 <https://bit.ly/3jzZwR6>

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. *Revista del IICE*, 30, 17-32. <https://bit.ly/3klpfGx>



PUCP

—
**Facultad de
Educación**

ISBN: 978-612-48288-5-0



9 786124 828850