



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

ISSN: 2145-9444

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

Sánchez-Tarazaca, Lucía; Sanahuja Ribés, Aída; Escobedo Peiro, Paula

El portafolio en la formación inicial del profesorado: ¿Cómo conseguir un aprendizaje reflexivo en los Trabajos de Final de Grado?

Zona Próxima, núm. 37, 2022, Julio-Diciembre, pp. 4-31

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.37.370.562>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85375377002>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.370.562>

El portafolio en la formación inicial del profesorado: ¿Cómo conseguir un aprendizaje reflexivo en los Trabajos de Final de Grado?

The reflective portfolio in initial teacher education: How to achieve reflective learning in Final Degree Projects?

LUCÍA SÁNCHEZ-TARAZAGA

Profesora Ayudante Doctora en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura en la Universitat Jaume I (Castellón, España).

Correo electrónico: lvicente@uji.es

AIDA SANAHUJA RIBÉS

Profesora Ayudante Doctora en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura en la Universitat Jaume I.

Correo electrónico: asanahuj@uji.es

PAULA ESCOBEDO PEIRO

Profesora Contratada Doctora en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura en la Universitat Jaume I.

Correo electrónico: pescobed@uji.es



RESUMEN

La dimensión reflexiva del docente es una meta formativa en los programas de formación del profesorado y resulta determinante para su desarrollo profesional. Sin embargo, aún no está plenamente consolidada en los planes de estudios, lo que se atribuye, entre otros factores, a la dificultad de su desarrollo. El portafolio es uno de los recursos didácticos utilizados para estimular la reflexión de los docentes, pues facilita el análisis de su propia actuación. El objetivo de esta investigación es analizar la utilidad del portafolio como medio para el aprendizaje reflexivo en el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Para ello, se presenta un estudio de caso centrado en los Trabajos de Final de Grado de cinco estudiantes de la Universitat Jaume I de Castellón (España). A partir del análisis documental, los resultados evidencian las principales potencialidades del portafolio reflexivo (toma de conciencia de su propio aprendizaje, sentimiento de orgullo y responsabilidad, compromiso para seguir aprendiendo, oportunidad para mejorar los planes de estudio hacia un enfoque más competencial). Se concluye con la necesidad de fomentar este enfoque reflexivo desde el comienzo de la formación inicial docente para que los estudiantes puedan ir desarrollando sus competencias.

Palabras clave: Aprendizaje reflexivo, portafolio, competencias profesionales, formación inicial del profesorado.

ABSTRACT

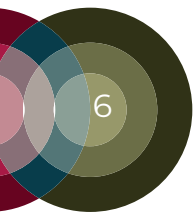
Teacher's reflective dimension is a training target in teacher education programmes and is a determining factor in their professional development. However, it is not yet fully consolidated in the curriculum, which is attributed to the difficulty of its development, among other factors. The portfolio is one of the didactic resources used to stimulate teachers' reflection, since it facilitates the analysis of their own performance. The objective of this research is to analyze the usefulness of the portfolio as a means for students' reflective learning in the Childhood Education Teacher's Degree. To this end, a case study is presented focused on five students' Final Degree Project from the Universitat Jaume I of Castellón (Spain). The results show, from a documentary analysis, the main potentialities of the reflective portfolio (awareness of their own learning, feeling of pride and responsibility, commitment to continue learning, opportunity to improve the curriculum towards a more competent approach). It concludes with the need to strengthen this reflective approach from the beginning of the initial teacher programme so that students can develop their competences.

Keywords: Reflexive learning, portfolio, professional competences, initial teacher education.

Como citar este artículo:

Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja Ribés, A. & Escobedo-Peiro, P. (2022). El portafolio en la formación inicial del profesorado: ¿Cómo conseguir un aprendizaje reflexivo en los Trabajos de Final de Grado?. *Zona Proxima*, 37, 4-31.

Recibido: 25 de abril de 2020
Aprobado: 29 de septiembre 2020



INTRODUCCIÓN

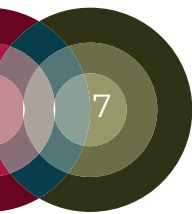
El aula es un lugar en el que coexisten muchas situaciones. Por muy preparada y planificada que un docente tenga su clase, el componente fortuito que debe haber en el aula provoca situaciones espontáneas que el docente debe solventar (Diker y Terigi, 1997). Por otra parte, el avance de la sociedad del conocimiento, la necesidad creciente de atender la diversidad del alumnado, sus emociones o el aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2019) son algunos elementos que han ido modificando el rol del profesorado (Eurydice, 2015; Gimeno Sacristán, 2012; Marcelo y Vaillant, 2018; Nóvoa, 2019).

En este contexto es donde ha ido cobrando fuerza la importancia de desarrollar la práctica reflexiva de los docentes, pues a través de un diálogo crítico con ellos mismos reconocen la naturaleza compleja de la enseñanza y pueden transformar sus prácticas. Expertos educativos y organismos internacionales (Beauchamp, 2014; Comisión Europea, 2013; Domingo, 2020; Meckes, 2014; Salinas et al., 2017; Unesco, 2006) coinciden en incluir la práctica reflexiva del profesorado como un aspecto imprescindible en la configuración de su perfil y en los programas de formación inicial (Collin et al., 2012; Jaeger, 2013). Es cierto que no asegura por sí misma un buen desempeño docente, pero es una condición necesaria para ejercer con mayores garantías la profesión (Perrenoud, 2004).

Hace algo más de una década, la Comisión Europea (2005) ya manifestaba su preocupación sobre la falta de eficacia de los sistemas de formación actuales para preparar a los y las docentes para los retos actuales. Entre las medidas propuestas instaba a que los Estados miembros pusieran en marcha los incentivos y sistemas de apoyo necesarios con el fin de lograr potenciar en su profesorado sistemas de reflexión de forma sistemática. Más recientemente, este organismo (Comisión Europea, 2018) ha insistido en la importancia de incluir prácticas reflexivas a lo largo de la carrera profesional para mejorar la calidad de la docencia. Así pues, los programas de formación docente deberían basarse en introducir al alumnado en el aprendizaje reflexivo; esto es, la capacidad de proporcionarles ciertas destrezas, como comprender mejor su práctica, analizar el entorno que les rodea e identificar y resolver problemas de la profesión, convirtiéndose en sujetos con mayor autonomía, creatividad y espíritu crítico (Sáiz y Susinos, 2014).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En plena consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha propiciado el avance de las competencias en el currículum universitario, que pone énfasis en la individualiza-



ción de la enseñanza, la autonomía del alumnado, así como el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva (Jarauta y Bozu, 2013). En el caso español, a pesar de que el enfoque competencial comenzó hace más de dos décadas, sigue teniendo plena vigencia en el debate educativo (Arroyo et al., 2020; Cano, 2019). En concreto, el Trabajo de Final de Grado¹ representa una de las materias más polémicas en los planes de estudio de las universidades españolas, especialmente en cuestiones referidas a su evaluación (Reyes García y Díaz Megolla, 2020).

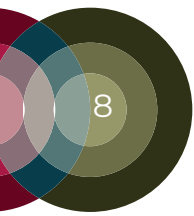
El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su artículo 12 indica que las enseñanzas de grado concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de final de grado (en adelante, TFG), y deberá estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. El TFG se enmarca en el último curso de la titulación y sirve (o debería servir) para acreditar aquellas competencias que el estudiante ha tenido que adquirir a lo largo de su formación inicial.

El término “competencia” se ha instaurado de pleno en el paradigma de enseñanza universitario, y aunque ha recibido numerosas definiciones, la mayoría de ellas coinciden en conceptualizarlo como la integración combinada de saberes, procedimientos y actitudes que permiten dar respuestas adecuadas a cada contexto planteado y son susceptibles de ser desarrollados a través de procesos formativos (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014).

En la normativa de la Universitat Jaume I se especifica que el alumnado deberá demostrar en esta materia que ha adquirido las competencias del prácticum, así como las de las materias del grado. Además, la tarea del tutor será orientar al estudiante para buscar las evidencias y después valorarlas. Por tanto, el TFG se presenta como un espacio y un tiempo idóneo para que el alumnado reflexione sobre sus competencias, su nivel de adquisición y el propósito que se persigue con todo ello (Rullán et al., 2010), de forma que demuestre su capacitación como profesional al final de su proceso inicial de formación (Rekalde, 2011).

Sin embargo, en las titulaciones de Maestro/a de la citada universidad podemos inferir, a partir de nuestra experiencia, que no se está demostrando que el alumnado compendie todas las competencias del plan de estudios ni que haya una reflexión explícita de las mismas que evidencie su adquisición. Aunque aún no disponemos de estudios empíricos concluyentes sobre el tema en nuestro contexto de investigación, en un estudio reciente (Reyes García y Díaz Megolla, 2020) se abordaba la dificultad que aún supone la articulación de los TFG en las universidades españolas

¹ En el contexto iberoamericano se refiere a las tesis de pregrado.



debido a la heterogeneidad de formatos, la pluralidad de agentes que intervienen, así como complejidad en la evaluación de las competencias transversales.

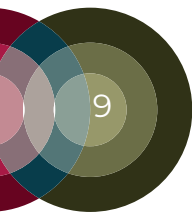
En nuestro caso, este alejamiento del potencial reflexivo del TFG y su finalidad evaluadora de competencias podemos atribuirlo a varios motivos. En primer lugar, al elevado número de competencias que definen el perfil del título, pues encontramos que el conjunto de ellas (genéricas y específicas) suman hasta 163. Esto puede dificultar, sin lugar a duda, por las posibilidades de reflexión al alumnado, por una cuestión de número y extensión del propio trabajo.

El segundo motivo tiene que ver con su diseño. Así, pensamos que el formato en el que está articulado el TFG (con tres modalidades posibles), este cuesta vincularlo a la reflexión sobre las competencias durante la formación inicial. En la opción teórica, se propone realizar una revisión sobre un tema trabajado en el grado a partir de bases de datos científicas. En la profesionalizadora, el alumnado debe diseñar un producto nuevo para la comunidad educativa. La alternativa experimental se desarrolla únicamente en el marco de un proyecto de investigación, por tanto, debe responder a un planteamiento de un problema de estudio sobre el cual aplicar el método científico. Todo ello merma el potencial reflexivo del estudiante sobre sus competencias. Se centra en labores de investigación que solo enganchan de forma colateral con las competencias profesionales, tal y como ponen de manifiesto Zamora y Sánchez (2015). No obstante lo anterior, debe quedar claro que la ausencia de la dimensión reflexiva tiene más que ver con cómo se aborda el trabajo que con la elección de su formato.

En tercer lugar, la evaluación diseñada para el TFG resta importancia al desarrollo competencial del estudiante. Así, la rúbrica disponible con la que el tutor debe valorar el trabajo del alumnado no incluye mención alguna al nivel de logro de competencias que ha adquirido y solo cuenta con un único ítem sobre el grado de “reflexión real” del estudiante. Se deja en manos de la pericia del tutor potenciar el pensamiento reflexivo, más allá de que esté contenido en el instrumento de evaluación.

A pesar de las dificultades expuestas para desarrollar el TFG, consideramos que el mismo debería recuperar su sentido evaluativo y reflexivo, de tal forma que permita al alumnado evaluar verdaderamente sus competencias.

Existen diferentes estrategias e instrumentos, pero aquí se hará referencia al portafolio por considerarse una herramienta idónea en la formación docente para estimular los procesos reflexivos vinculados al aprendizaje de competencias (Díaz Barriga, 2019).



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

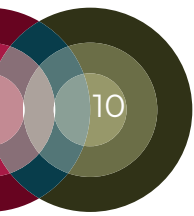
Según Fullana et al. (2013) no existen muchas investigaciones centradas en el estudio del aprendizaje reflexivo en el contexto español. No obstante, merece mención especial la investigación generada desde la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva², proyecto colaborativo impulsado desde la ciudad de Barcelona (España) que está en marcha desde 2011. Así mismo, desde la implantación del EEES y del nuevo modelo competencial, se favorece el impulso de la práctica reflexiva en la Educación Superior.

En la misma línea, Amórtegui y Mosquera (2018) señalan que existen numerosos estudios centrados en la investigación sobre el *conocimiento pedagógico del contenido* de los docentes en ejercicio (“producido por la transformación de otros dominios de conocimiento para la creación de oportunidades de aprendizaje efectivo”, p.50), mientras que existe un vacío en relación con el proceso de formación inicial de los docentes vinculado a dicho concepto. Se han detectado algunos problemas existentes en la formación inicial del profesorado, siendo algunos de estos: 1) desconexión entre las materias y su pedagogía, 2) falta de articulación entre las instituciones formadoras y los centros educativos, 3) fragmentación del currículo de formación y 4) desconexión entre teoría y práctica (Echeverría, 2010).

Si nos focalizamos en la cuarta problemática anteriormente apuntada, desde la literatura científica revisada, se encuentran modelos o enfoques que ayudan a paliar esa desconexión o brecha existente entre la teoría y la práctica. Ponce y Camus (2019), desde el contexto de América Latina y el Caribe, proponen un modelo pedagógico para la formación inicial docente, poniendo énfasis en el enfoque metodológico de la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1992) y en la práctica reflexiva (Schön, 1998).

En primer lugar, nos centraremos en el enfoque de investigación-acción (I-A). Paukner-Nogués y Sandoval-Molina (2018) señalan que el alumnado puede realizar procesos de investigación y reflexión crítica acerca de su propia práctica, en la línea de otros diferentes estudios. En este caso, dichos autores realizaron una investigación en un curso de pregrado (50 alumnos) correspondiente a la titulación de Pedagogía de la Universidad Católica del Maule (Chile). Concluyen con

² <https://practicareflexiva.pro/>



la importancia de incorporar la investigación-acción sistemática en los programas de formación inicial del profesorado, para poder fomentar hábitos de investigación y reflexión entre los futuros docentes. Posteriormente, en este mismo apartado, aludimos a trabajos que utilizan la I-A en las prácticas externas (prácticum) en los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria.

Otro modelo encontrado en los estudios revisados corresponde al modelo ALACT de Korthagen (2001), que también se estructura a través de un ciclo reflexivo, el cual corresponde a las siguientes fases: a) *fase A*: el docente identifica las situaciones problemáticas de su práctica, b) *fase L*: distanciamiento de la situación práctica (mirando hacia atrás), consiste en comprender y examinar la situación e identificar los condicionantes, c) *fase A*: consiste en analizar las razones de la actuación e identificar posibles dilemas, d) *fase C*: se fundamenta en evaluar y buscar alternativas, relacionar con la teoría con el propósito de crear nuevos métodos de acción, y *fase T*: aplicación y evaluación de estos nuevos métodos. Esto genera nuevos ciclos de reflexión.

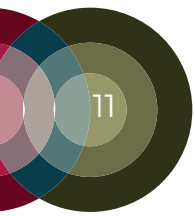
Un trabajo realizado por Castellanos et al. (2018) muestra cómo se ha utilizado el modelo ALACT en la formación inicial del profesorado de matemáticas, concretamente en las prácticas de licenciatura (Universidad de los Llanos, Colombia). Este modelo permitió a los estudiantes abordar los fundamentos teóricos en la didáctica de la matemática y aplicar los procedimientos, es decir, diseñar, implementar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje para su clase.

En segundo lugar, presentaremos los trabajos referentes a la *práctica reflexiva*. Si lo llevamos al contexto educativo se puede decir que “el docente reflexivo se va formando a medida que se integra el pensamiento práctico en el proceso formativo inicial y continuo” (Ponce y Camus, 2019, p.118).

Diferentes estudios se han centrado en los niveles de profundidad de reflexión existentes y ponen de manifiesto la necesidad de fomentar la práctica reflexiva en los programas de formación inicial del profesorado (Van Manen, 1977; Larrivee, 2008; Griffin, 2003; Mena y García, 2013). Seguidamente, se presentan los aportes de algunas investigaciones recientes sobre la temática.

Fullana et al. (2013) realizaron un estudio en la Universitat de Girona sobre la valoración de los estudiantes de Educación Social, Ciencias Ambientales, Enfermería y Psicología en relación con el aprendizaje reflexivo, valorando de manera positiva su potencialidad en la educación superior y proponen ir introduciéndolo de forma gradual.

Salinas et al. (2018) realizaron un estudio centrado en la profundidad y el foco de reflexión de 44 estudiantes de pedagogía de Chile, en el que analizaron portafolios, bitácoras e informes de



prácticas. En el estudio se plantea la cuestión ¿Cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado en Chile?, y se concluye que los estudiantes de Pedagogía presentan un grado de reflexión medio, dejando de lado aspectos relevantes (como los aprendizajes propios obtenidos en la experiencia de práctica profesional).

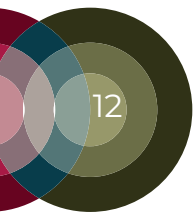
Peña-Zabala et al. (2018) presentan una experiencia realizada con cinco estudiantes voluntarios pertenecientes a un grupo de innovación de la asignatura “Aportaciones del Arte a la Innovación Educativa” del Grado en Maestro/a de Educación Infantil (Bilbao, España). A través del método lúdico denominado *Legó Serious Play (LSP)* utilizan el juego simbólico como herramienta canalizadora del pensamiento reflexivo a partir de las prácticas artísticas desarrolladas en el aula.

Colén et al. (2016) muestran una experiencia didáctica llevada a cabo con estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Primaria (Barcelona, España) en la que, a través de un proceso de investigación-acción, realizan la metodología de rincones de trabajo. El alumnado realiza un aprendizaje experiencial centrado en la acción-reflexión, que a la vez potencia el aprendizaje cooperativo.

También resulta importante mencionar estudios que se han centrado en la formación inicial del profesorado de otras etapas, como la Educación Secundaria. En trabajos previos, Sánchez-Tarazaga (2017) desarrolló una investigación con la finalidad de averiguar la importancia de las competencias docentes por parte del profesorado (actual y futuro) en la provincia de Castellón (España). Los resultados apuntan que la competencia referente a la práctica reflexiva (*Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica*) es percibida como importante por parte de docentes en activo, estudiantes del máster de secundaria y profesorado de dicho máster, pero aún hay margen para su fomento en el programa de formación inicial, pues tampoco es una de las más valoradas. Del mismo modo, Imbernón (2019) analiza los diferentes modelos sobre la formación del profesorado de este nivel educativo y reclama: 1) un currículo basado en la práctica, 2) mayor coordinación entre el profesorado de las diferentes asignaturas, 3) selección del profesorado que imparte clase en el máster, así como el alumnado que accede y 4) una selección cuidadosa de los centros de prácticas y de los tutores y tutoras.

En la literatura consultada se encontró otro bloque de investigaciones que giran en torno a las prácticas curriculares (prácticum) llevadas a cabo con estudiantes del Grado de Maestro/a de Infantil o Primaria desde un enfoque reflexivo. A continuación, presentamos algunos estudios.

Fuentes et al. (2017) realizaron un trabajo (en la Universidad de Galicia, España) centrado en un estudio de caso en torno a cómo se configura la identidad de una futura docente, a través del prácticum, con relación a la propuesta formativa basada en un modelo de docente reflexivo e



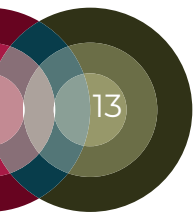
investigador. El estudio recoge buenos ejemplos de prácticas reflexivas e impulsa el trabajo con futuros docentes que sean capaces de poder analizar e identificar problemas derivados de situaciones generadas durante la estancia de prácticas.

García et al. (2018) a través de un estudio de casos analizan el prácticum en alternancia (dos días en la escuela y tres en la universidad) que se ofrecen en el Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Lleida y en la Universidad Estatal de California en Long Beach. En este caso se detecta cómo:

Las prácticas no se realizan después de la teoría, sino que, a través de ellas, se asimilan los contenidos de las áreas de conocimiento que conforman el currículum básico de la formación universitaria y es el punto de inicio de los aprendizajes que los futuros maestros llevarán a cabo. (p.363)

Ruiz-Bernardo et al. (2018) proponen que las prácticas en los centros educativos deben ser espacios que estimulen la reflexión y el pensamiento crítico para poder mejorar el contexto educativo y las prácticas docentes. En dicho trabajo se destaca que la investigación-acción como una herramienta propicia para tal cometido. En esta misma línea, el equipo liderado por la profesora Ruiz-Bernardo de la Universitat Jaume I realizó trabajos centrados en el análisis de las memorias de prácticas del Grado en Maestro/a de Educación Primaria (Peñalver et al., 2015) y contribuyó con numerosos avances en la calidad del prácticum y su perspectiva reflexiva en la citada universidad (Sánchez-Tarazaga et al., 2015).

Si pasamos ahora a la reflexión detectada en los TFG, Giner et al. (2018) analizaron las narrativas reflexivas de un grupo de estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil en estos trabajos. Más específicamente, las temáticas que analizaron fueron: 1) tipología de planificación (UD, trabajo por proyectos...), 2) fases de la programación didáctica (re-activa, activa, post-activa), 3) tipología del relato (neutral, reflexivo-teórico, reflexivo-crítico), 4) medidas docentes (instrumental o técnica, práctica o procesual), 5) dimensión didáctica (cooperación, juego, afectos, telecomunicaciones digitales, significatividad/globalización, individual, emociones, experimentabilidad/actividad manipulativa, descontextualización, ritmos de tiempo de aprendizaje, evaluación) y 6) inclusión (educación inclusiva, multiculturalidad, comunidad de aprendizaje, coeducación). Revelaron que la mayoría de las descripciones recogidas en las memorias del TFG se sitúan en un relato narrativo crítico y dilemático de las situaciones didácticas vivenciadas en el prácticum, con poca fundamentación y derivadas de un sesgo teórico y tecnista en su formación.



Cerramos esta sucinta revisión de la literatura con las aportaciones de Canabal et al. (2017). Estas autoras, a través de un trabajo teórico recogen una serie de estrategias para generar el diálogo como espacio para la reflexión, lo que contribuye al debate en aras de fomentar una enseñanza reflexiva. Algunas de las estrategias son: díadas o tríadas reflexivas (organizar encuentros en línea para que los estudiantes en formación reflexionen sobre situaciones recogidas en sus diarios), analizar la propia práctica a través de grabaciones de las situaciones de aula, narrativa intrapersonal (autobiografías o biografías personales), estrategias colaborativas para una reflexión más compleja (diario del diálogo reflexivo, un seminario reflexivo y un portafolio reflexivo) o bien trabajar los incidentes críticos.

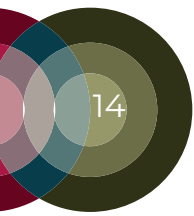
Aunque nos hemos centrado en estudios que fomentan el aprendizaje reflexivo, no se deben dejar de lado aquellas investigaciones que propicien una enseñanza reflexiva. En este caso, hay que destacar trabajos como el de Feixas y Zellweger (2019), quienes ponen énfasis en la reflexión docente del propio profesorado universitario evidenciada a través de los portafolios y proyectos de investigación que llevan a cabo dentro de los programas de formación inicial en una escuela universitaria en Suiza.

EL PORTAFOLIO REFLEXIVO COMO HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Como hemos comentado, la reflexión y el aprendizaje son dos aspectos directamente relacionados. Se ha visto cómo la I-A permite reflexionar sobre nuestra práctica para poder mejorarla, y también la importancia de que el docente sea un profesional reflexivo, que indague y reflexione de manera crítica sobre su propia práctica. En este sentido, el portafolio es una herramienta fundamental que se debe tener en cuenta en la formación de futuros docentes, ya que integra estos distintos componentes y logra articularlos en un mismo medio.

El portafolio se utiliza en la enseñanza universitaria (Barberá et al., 2009; Guder, 2013) y en la formación inicial docente, ya que posibilita una evaluación formativa (Cebrián de la Serna et al., 2015; Gómez-Urrutia y Arellano, 2019; Muñoz et al., 2019) y auténtica (Yang et al., 2015), al tener que aportar una mirada crítica sobre aquello aprendido. Con el uso de este dispositivo pedagógico se intenta que el alumnado documente productos que son significativos para él, lo que supone un ejercicio de repensar los aprendizajes adquiridos. Según Campaña (2013):

El portafolio en ámbito de la formación docente es una herramienta de reflexión y autoevaluación de las prácticas pedagógicas de quien ejerce la docencia; siendo un sistema



de selección y organización de documentos que transmiten información sobre el proceso de reflexión y aprendizaje del autor de este instrumento. (p.1)

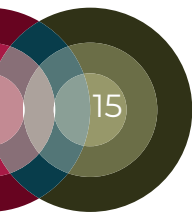
Esta definición también incluye los ePortfolios o portafolios digitales, puesto que se han potenciado las posibilidades de estos con el avance de las nuevas tecnologías (Barrett, 2010; Machado y Urbanetz, 2020). Los portafolios digitales permiten seguir con los objetivos antes mencionados y hacerlo utilizando un soporte tecnológico que facilita la autorregulación del aprendizaje y la autonomía de los estudiantes.

En cuanto a los estudios sobre el portafolio, algunos autores lo entienden como una herramienta que propicia el trabajo reflexivo del docente, mientras que otros lo consideran como un medio de almacenamiento. Sin embargo, incluso cuando se utiliza desde esta vertiente de recopilación de los saberes alcanzados, se considera que el portafolio es algo más, ya que también en estos casos representa la posibilidad de realizar una evaluación dinámica sobre los aprendizajes alcanzados por su autor (Dollase, 2003).

El portafolio es una herramienta potente para el aprendizaje porque no solo se limita a hacer mención sobre aquello aprendido, sino que se basa en un ejercicio de conciencia sobre esto mismo (Klenowski, 2005; Zubizarreta, 2004). Es importante el cómo se aprende y sobre qué se aprende. Así lo explica Campaña (2013) cuando entienden el portafolio como medio para el aprendizaje y la evaluación. Recoge evidencias de cómo el futuro docente se hace partícipe y consciente de su propia forma de integrar el conocimiento y de vincularlo con lo cotidiano a través de una práctica reflexiva.

Lyons (2003) comprobó que, después de realizar un estudio con futuros docentes, casi todos los estudiantes que estaban elaborando un portafolio desarrollaron un aprendizaje reflexivo y significativo para su vida profesional. Es por esto por lo que algunos autores hacen mención al portafolio como un aprendizaje que va a servir a lo largo de la vida (Coolahan, 2002; Jarauta y Bozu, 2013). La reflexión se convierte en un medio de aprendizaje y de desarrollo de competencias necesarias para el desarrollo personal docente y su trabajo en el aula.

Por otro lado, el portafolio no se centra únicamente en la adquisición de contenidos cognitivos, sino que se intentan incluir también las experiencias de aprendizaje que afectan a los sentimientos y las emociones (Armengol et al., 2011; Campaña, 2013). Con el uso del portafolio se trata de dar respuesta a una educación integral en el alumnado y futuro profesional de la educación (Sayós y Torras, 2019).



A modo de síntesis, los aspectos que debe incorporar el portafolio del profesorado en formación son, según Campaña (2013, p. 4): 1) incluir todo elemento que permita reconstruir y analizar lo que ha vivido en su preparación para la docencia. De esta manera se observará al estudiante como un ser integrado y no solamente en el aspecto intelectual, 2) facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales e interpersonales, 3) facilitar la práctica reflexiva de las situaciones de aula, incentivando a pensar sobre ellas desde la perspectiva de futuro docente y 4) ser un instrumento de evaluación y de autoevaluación sobre su aprendizaje. Estos elementos servirán como referencia para el análisis de resultados de este estudio.

OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar la utilidad del portafolio como medio para el aprendizaje reflexivo en la asignatura de Trabajo Final de Grado en un grupo de alumnos del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universitat Jaume I (España).

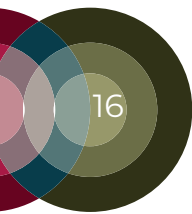
A partir de este objetivo, nos preguntamos las siguientes cuestiones: 1) ¿Permite el portafolio potenciar la reflexión del alumnado en los TFG? 2) ¿Sirve como herramienta para tomar conciencia de las competencias adquiridas a lo largo de sus estudios? 3) ¿Cómo puede repercutir esa reflexión en su propio proceso formativo y en su futuro desarrollo profesional como docente?

MARCO METODOLÓGICO

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: MUESTRA, INSTRUMENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El enfoque esencial de esta investigación responde a un enfoque cualitativo y exploratorio, situado en el estudio de un caso (Ragin, 2011). Siguiendo la propuesta de Stake (2013), se trata de un estudio de caso instrumental, puesto que nos encontramos ante la necesidad de indagar sobre la asignatura del Trabajo de Final de Grado (6 créditos ECTS) de la titulación de Maestro/a en Educación Infantil de la Universitat Jaume I. Así mismo, se trata de un estudio interpretativo (Pérez Serrano, 1994), puesto que contiene descripciones ricas e ilustra o corrobora categorías teóricas. Concretamente la técnica utilizada ha sido el análisis documental (Álvarez, 2008).

Participaron cinco alumnos del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat Jaume I matriculados en el TFG (tres alumnos en el curso 2017/2018 y dos en el 2018/2019) y que escogieron, de forma voluntaria, el tema propuesto por la profesora, orientado a evaluar las competencias adquiridas durante la formación inicial mediante el uso del portafolio. Se realizó un análisis de



contenido de dichos trabajos (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009), concretamente a partir de la información contenida en el apartado de “Conclusiones”. Se siguió una lógica mixta, es decir, inductiva y deductiva y se utilizó el software Atlas.ti (*The Qualitative Data Analysis & Research Software versión 8.4.5.*). Para identificar la procedencia de las narrativas del alumnado, se empleó un sistema de códigos donde ‘AL’ significa alumno y el número correspondiente.

Tutorización, acompañamiento y plan de trabajo

En el proceso de diseño del portafolio, en el marco del TFG, se ha combinado la tutorización y el acompañamiento con el trabajo autónomo del estudiante.

En primer lugar y siguiendo a De Miguel (2006), elegimos la tutoría *orientadora* como una estrategia didáctica mediante la cual el profesor facilita el aprendizaje del estudiante a través de un proceso sistematizado, convenientemente programado y en el que le asesora con el fin de alcanzar sus objetivos académicos y su perfil profesional, de acuerdo con sus expectativas, capacidades e intereses. Además, se combina la tutoría individual con la grupal, pues se considera el potencial que tiene esta segunda para enriquecer el proceso de reflexión, así como una visión cooperativa del trabajo.

En segundo lugar, para poder desarrollar el portafolio, el alumnado debe trabajar y aprender de forma autónoma y autorregulada, lo que hace necesario el compromiso activo del estudiante. Esto le permite, además de mejorar sus habilidades profesionales y personales, tomar conciencia de sus puntos débiles y de sus fortalezas tanto de carácter personal como profesional (Fullana et al., 2013).

En el estudio de caso seleccionado hemos elaborado un plan de trabajo con unos seminarios de seguimiento (individuales y grupales), en los que el profesorado consensua con el alumnado las fechas claves de entrega, teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada uno. Previo a las tutorías, el alumnado debe entregar los avances del trabajo en un documento. Durante las tutorías se ofrecen respuestas a las dudas, retroalimentación sobre el borrador enviado y se planifican los siguientes pasos.

En cuanto al plan de trabajo, el portafolio está organizado en cuatro etapas: 1) revisión teórica, 2) diseño de un marco de competencias docentes, 3) autoevaluación de competencias, 4) reflexión final (Figura 1). En las siguientes líneas presentamos su descripción.

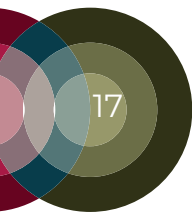


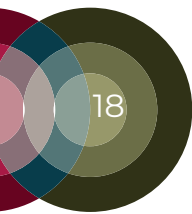
Figura 1. Plan de trabajo del portafolio



Fuente: Elaboración propia.

Fase 1: Revisión teórica. En la primera etapa el alumnado realiza una búsqueda bibliográfica en bases de datos científicas en torno a tres ejes principales que guían el trabajo: el portafolio, las competencias docentes y la práctica reflexiva. Previa a la misma, la profesora organiza una tutoría grupal en la que introduce al alumnado al tema de estudio, pues el portafolio adquiere su mayor potencialidad cuando alterna espacios de aprendizaje y reflexión individual con otros de trabajo compartido (Jarauta y Bozu, 2013). En esta fase asumimos la definición del portafolio como una herramienta pedagógica de formación, evaluación y autorregulación del aprendizaje de las competencias adquiridas durante los estudios de grado (Díaz Barriga, 2019).

Fase 2: Diseño de un marco de competencias docentes. Esta tarea persigue dos objetivos: uno de tipo formativo y otro metodológico. Por un lado, supone iniciar al alumnado en la comprensión de su perfil profesional y a formarse en los marcos competenciales, cada vez más necesarios en la concepción del desarrollo profesional del docente. Por otro lado, con el segundo objetivo se



consigue clasificar y reducir datos, pues el alumno convierte las 163 competencias a un número que facilite su evaluación (dependiendo de cada caso, oscilan entre cuatro y diez competencias o ámbitos de competencias).

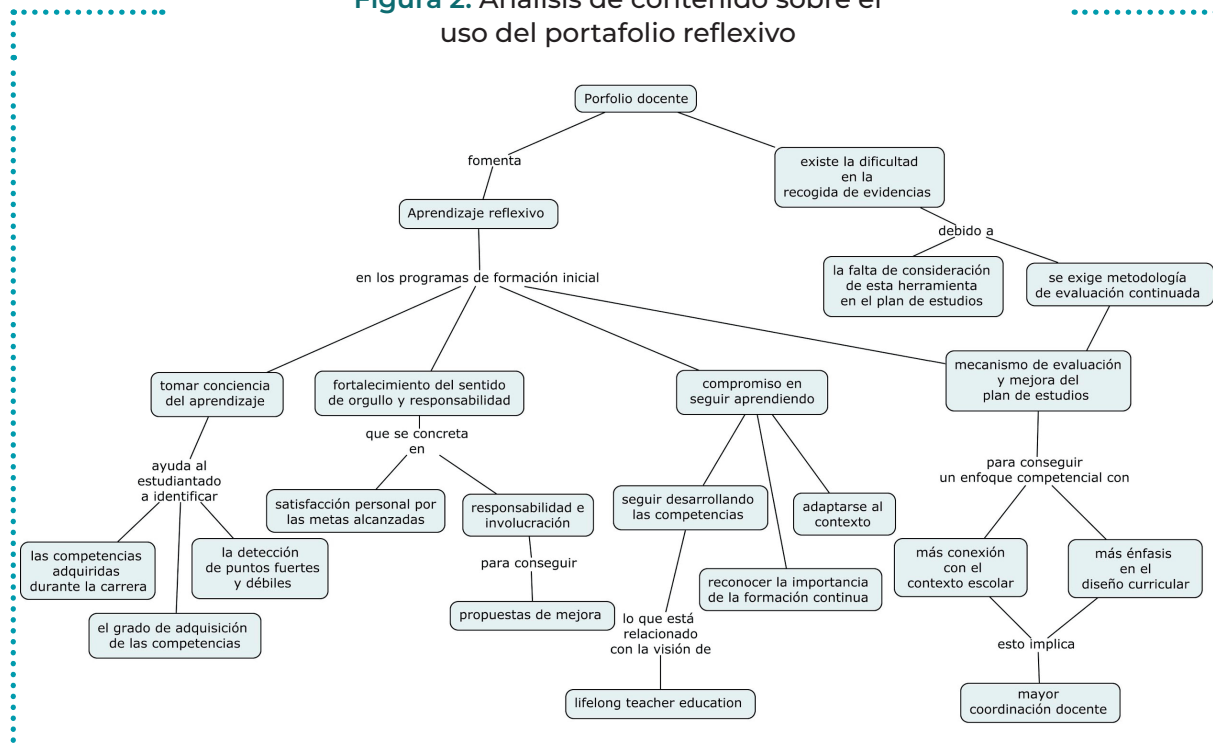
Fase 3: Autoevaluación. La tercera etapa es una de las más críticas, pues es la que le da sentido al trabajo, ya que se centra en la autoevaluación y autorregulación de competencias, dos procesos que se consideran centrales en el desarrollo competencial (Zimmerman, 2008). En esta fase el alumnado realiza tres acciones: reflexión sobre la importancia que tiene cada competencia en su desempeño como docente, búsqueda de evidencias a lo largo de sus estudios universitarios y valoración de su grado de adquisición. La tarea del profesor es muy importante, pues debe adoptar un rol de mediador y ayudar al estudiante a negociar los significados de las evidencias halladas.

Fase 4: Reflexión final. Finalmente, la última etapa culmina con acciones de mejora del alumnado que orienten su plan de desarrollo profesional. Esta es otra de las potencialidades del portafolio, pues les permite “una mirada autocrítica y a la vez propositiva de su actuación y producciones” (Díaz Barriga, 2019, p. 59). Esto supone concebir la posibilidad de seguir formándose, dejando latente cierto compromiso en mejorar sus competencias a lo largo de su carrera profesional, al tiempo de dotar de sentido el TFG.

RESULTADOS

A través de un análisis de contenido de los trabajos del alumnado emergen cinco categorías, que muestran las potencialidades del portafolio reflexivo en los procesos de formación docente, dando así respuesta al objetivo de nuestra investigación. Estas categorías se han representado en un mapa conceptual a través de la herramienta Cmaptools (Figura 2).

Figura 2. Análisis de contenido sobre el uso del portafolio reflexivo



Fuente: Elaboración propia.

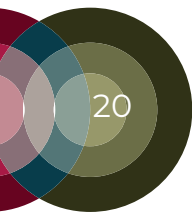
A continuación, incluimos cada categoría con una breve descripción y las evidencias encontradas.

a) *El portafolio como toma de conciencia del aprendizaje del alumnado.* En esta categoría se incluyen aspectos como la posibilidad de conocer las competencias adquiridas durante la carrera, el grado de adquisición de las mismas, así como sus puntos fuertes y débiles.

Creemos que es una buena manera de ser conscientes de aquello a lo que nos enfrentamos y debemos adquirir, ya que, en nuestro caso, no ha sido hasta este trabajo que hemos sido conocedoras de todas las competencias de la carrera. (AL1)

*

(...) considero que mi periodo de formación en el Grado de Infantil ha sido satisfactorio y que he conseguido un buen nivel general en la adquisición de las competencias. (AL2)



*

Ahora empiezo a saber lo que he aprendido y lo que aún me falta por aprender, aunque en este momento sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles. (AL3)

*

He analizado cada una de las competencias, destacando su importancia y evidenciando lo que he adquirido y lo que no. Con este trabajo he logrado ordenar mis conocimientos, he entendido mejor las asignaturas que he cursado a lo largo de estos cuatro años y he podido juzgar mi aprendizaje. (AL3)

*

Observando estos resultados, sobre la clasificación que termino de hacer, me hace decaer porque no he sido consciente realmente de las capacidades que he adquirido hasta que he llevado a cabo esta reflexión. (AL4)

*

(...) ya que he adquirido las competencias específicas esperadas por la UJI en el grado y estas competencias tratan de temas muy variados. (AL5)

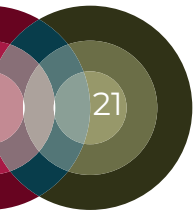
b) *El portafolio como fortalecimiento del sentimiento de orgullo y responsabilidad.* Bajo esta categoría se recoge la responsabilidad e involucración por conseguir las propuestas de mejora definidas, así como la satisfacción personal por las metas alcanzadas.

Para finalizar, me voy a asegurar que todas las propuestas de mejora (...) pasen a realidades. (AL3)

*

Al haber ido recuperando y visualizando algunos de estos trabajos me he emocionado, me ha traído recuerdos del tiempo que pasaba con mis compañeras y el estar en contacto con ellas me motivaba a esforzarme cada vez más. También me fascina los trabajos tan creativos que he llegado a crear y pienso ¿eso lo he hecho yo? Me siento muy orgullosa de los logros que he conseguido. (AL4)

c) *El portafolio como compromiso a seguir aprendiendo,* que hace referencia al reconocimiento de seguir desarrollando las competencias, la importancia de estar actualizado y de participar en la formación continua, así como adaptarse al contexto.



Así pues, llegamos a la conclusión de que aún nos queda un largo camino hasta alcanzar la cumbre de dichas competencias (...) Es por esto por lo que la formación continua en la trayectoria de un docente es de vital importancia. Nunca tenemos que dejar de aprender si queremos ser buenos maestros. (AL1)

*

(...) he podido comprobar que la mayoría de ellas necesitan de una actualización constante para adaptarse a las circunstancias actuales, de no ser así, en un futuro y debido a la evolución de la educación que avanza a pasos de gigante, corremos el riesgo de quedar anclados en el pasado y no evolucionar. (AL2)

*

(...) me queda mucho camino por recorrer en el perfeccionamiento profesional y personal para lograr ser un buen docente adaptado a las necesidades actuales y futuras. (AL2)

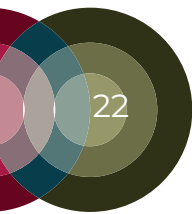
*

El nivel de adquisición de todas estas competencias se verá elevado a lo largo de mi vida laboral como docente, es por eso, por lo que no debería atormentarme el hecho de no haber llegado a alcanzar todas las competencias por completo. Los docentes debemos estar en formación continua a lo largo de toda nuestra vida laboral. Es muy importante que recuerde esto para asegurarme de que el grado que he adquirido de las competencias en esta formación inicial no descienda. (AL3)

*

Se trata de un largo camino de enseñanza-aprendizaje para adquirirlas todas de manera profesional. Es un camino individual y colectivo, en el que siempre una misma se ha de estar formando de manera permanente y dinámica, atendiendo a los cambios que vayan surgiendo en la sociedad. (AL4)

d) *El portafolio como mecanismo de evaluación y mejora de los programas de formación inicial docente.* Esta categoría incluye aspectos que deberían tenerse en cuenta para conseguir un mayor desarrollo de las competencias a lo largo de los estudios de grado: mayor conexión con el contexto escolar, mayor énfasis en las competencias del currículo, así como una mayor coordinación entre el profesorado que imparte las mismas.



Lucía Sánchez-Tarazaga, Aida Sanahuja Ribés, Paula Escobedo Peiro

Considero que desde el primer año se debería tener alguna experiencia real en las aulas; lo que nos permitiría desarrollar nuestra formación con una visión más exacta y adaptada a la realidad. (AL2)

*

En teoría, este sistema está bien distribuido y planteado, pero en la práctica, y como apreciación personal, considero que el resultado final no es el esperado, ya que sí queremos consolidar unas competencias y sin embargo las impartimos a través de asignaturas que muchas veces se rigen por un temario genérico, sin tener en cuenta las competencias asociadas al mismo... (AL2)

*

Para mi entender, hay que diseñar el temario en base a las competencias y no partir de un temario para trabajar esas competencias. Son muchas las asignaturas con este sistema, pero todavía quedan algunas que distan bastante de lo esperado. (AL3)

*

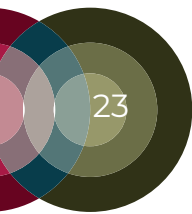
Al comienzo, mi actitud era completamente favorable porque estaba motivado, pero poco a poco fui perdiendo dicha motivación como consecuencia de las clases repetitivas de ciertas asignaturas cuyas competencias ya había adquirido previamente a su estudio. (AL5)

e) En el portafolio se reconoce la *dificultad en la selección de evidencias*. Esta categoría supone identificar una debilidad en sí misma del portafolio por el hecho de estar concebido más como producto del plan de estudios que como proceso: se han realizado muchos trabajos sin una selección previa y no se ha dispuesto de mucho tiempo para hacer la reflexión.

No ha sido fácil hacer una selección de los trabajos que he adjuntado, ya que he realizado muchos durante estos cuatro años. (AL4)

*

La principal limitación que ha surgido es la dificultad a la hora de buscar evidencias en trabajos realizados durante mis dos primeros años de carrera (...) y el tiempo empleado ha sido muy escaso. (AL5)



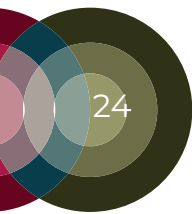
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

La relevancia de la competencia reflexiva constituye un elemento clave del buen desempeño docente (Beauchamp, 2014; Domingo, 2013, 2020; Meckes, 2014). Asistimos así a una creciente atención en el campo educativo del aprendizaje reflexivo del profesorado y se constata un esfuerzo por incorporar esta dimensión en los programas de formación docente y en los marcos competenciales (Collin et al., 2012; Jaeger, 2013; Salinas et al., 2017).

Una de las herramientas más extendidas en los planes formativos es el portafolio, ya que permite dar muestras del aprendizaje alcanzado para el alumnado y hacer un progreso de este por parte del profesorado. En concreto, este trabajo constituye un estudio exploratorio sobre la utilidad del portafolio en los TFG como medio para el aprendizaje reflexivo en el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universitat Jaume I.

Los resultados obtenidos evidencian que el portafolio docente sirve para potenciar la dimensión reflexiva (preguntas 1 y 2 de investigación), cuyas categorías dan cuenta de cuatro aspectos principales, que también reconoce la literatura científica: 1) la toma de conciencia del aprendizaje del alumnado (Klenowski, 2005; Muñoz et al., 2019; Zubizarreta, 2004), 2) el fortalecimiento del sentimiento de orgullo y responsabilidad por parte de este (Campaña, 2013; Paris y Ayres, 1994), 3) el compromiso a seguir aprendiendo a lo largo de su carrera profesional (Coolahan, 2002; Jarauta y Bozu, 2013) y 4) la evaluación y mejora de los programas de formación inicial docente (Campaña, 2013; Hernández et al., 2006). Además, se ha identificado a través de una quinta categoría la debilidad en la elaboración de este portafolio que tiene que ver con la dificultad para seleccionar las evidencias de aprendizaje. Esta última cuestión es relevante y, por ello, se retomará más adelante como prospectiva del estudio.

A la luz de estos resultados y a modo de conclusión, queremos detenernos en dos ideas que tienen que ver con dos categorías del análisis descrito. Por un lado, queremos subrayar el hecho de que el portafolio permita al alumnado manifestar su compromiso por seguir formándose a lo largo de la carrera profesional (pregunta 3). Este era uno de los propósitos del diseño y uso de esta herramienta: que el alumnado percibiera que la formación inicial es una primera etapa para el desarrollo de las competencias. Así mismo, ello permite conectar con el marco interpretativo denominado *teacher education system* o *Lifelong Teacher's Education* (Educación docente permanente) (Manso y Valle, 2016), que supone precisamente concebir la carrera docente como un continuo para la articulación de políticas y, por supuesto, para el enfoque competencial.

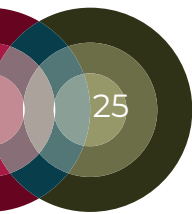


La segunda idea tiene que ver con la última categoría que describimos, acerca de la debilidad del portafolio. El alumnado culmina el trabajo de su portafolio reflexivo mostrando satisfacción y la utilidad que ve en el mismo. No obstante, también reconoce la dificultad para recoger y seleccionar las evidencias. Algunos estudiantes admiten que solo ha sido a través de este trabajo cuando han reflexionado sobre sus competencias y aprendizajes, puesto que el plan formativo adolece de un verdadero enfoque competencial. La universidad parece el lugar por excelencia de la reflexión y del pensamiento crítico, pero la realidad no siempre es así. Los saberes disciplinarios se imponen al desarrollo de competencias y a las prácticas reflexivas (Perrenoud, 2004). Estos resultados coinciden con investigaciones previas que parecen sugerir la ausencia de dinámicas reflexivas en las aulas universitarias (Giner et al., 2018).

Esto da pie a otra reflexión que tiene que ver con las percepciones sobre el nivel de consecución de las competencias. Así, en términos generales, tanto el sistema educativo como el imaginario colectivo y las creencias de los tutores tienden a considerar la detección de una falencia (durante la autoevaluación) como un error ante el cual se impone un castigo o disminución de nota, lo cual dificulta reconocer la debilidad en el logro de competencias. En todo caso, debemos ser cautelosos con los resultados porque son preliminares, y si bien ayudan a comprender mejor el caso, no son concluyentes. En este sentido, consideramos abordar sucesivos trabajos en esta línea que permitan indagar acerca de la falta de consenso entre los actores implicados para acordar cuáles serán las evidencias de aprendizaje que deben presentar y los criterios de evaluación de las mismas. Así mismo, como prospectiva de la investigación contemplamos incluir nuevas fuentes de información (de personas y de métodos) con la finalidad de triangular los resultados.

Una cuestión final para destacar, en la línea de lo anterior, es que la evaluación de las competencias previamente trabajadas por el estudiantado no se debe realizar solo en el transcurso del TFG. El enfoque competencial exige una metodología de evaluación continua que permita medir el progreso y los alcances del estudiantado (Bozu, 2012). Así pues, aunque el portafolio se ha venido entendiendo como una colección estática de trabajos (enfoque de producto o acreditativo), su verdadero valor reside en su utilización como estrategia procesual de aprendizaje y desde el inicio del plan de estudios (Jarauta y Bozu, 2013). La literatura revela que no se podrán desarrollar plenamente las competencias profesionales sin un verdadero ejercicio reflexivo y comprometido que se establezca desde el comienzo de la formación inicial (Comisión Europea, 2018; Halász, 2019; Sánchez-Tarazaga, 2016).

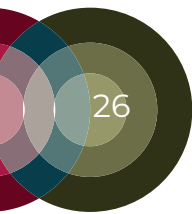
Toma sentido, pues, que diferentes estrategias e instrumentos (como el portafolio reflexivo) se incorporen al habitus profesional de los aprendices desde el comienzo de su formación, de forma



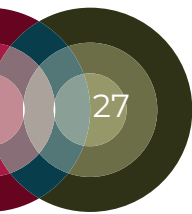
que vayan aprendiendo a relacionar teoría-práctica e integrando esta dimensión reflexiva a lo largo de su carrera profesional. Pero no conviene creer que el portafolio, a pesar de sus bondades, sea un talismán y pueda conseguir por sí solo esta meta. Es imprescindible una apuesta decidida de la coordinación de la titulación, así como adecuados sistemas de acompañamiento y preparación del profesorado universitario (MacPhail et al., 2018), si aspiramos a que los futuros docentes se conviertan en practicantes reflexivos (Domingo, 2013).

REFERENCIAS

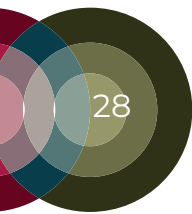
- Álvarez, C. Á. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Amórtegui, E. F. y Mosquera, J. A. (2018). Aportaciones de la práctica pedagógica en la construcción del conocimiento del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 43, 47-65. <https://doi.org/10.17227/ted.num43-8651>
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71- 98. <http://www.univnova.org/documentos/492.pdf>
- Arroyo, M.J., Pinedo, R. y Iglesia, M. de la (2020). Coordinación docente para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 35, 102-117. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009>
- Barberá, E., Gewerc Barujel, A. y Rodríguez Illera, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(1), 1-13. <https://revistas.um.es/red/article/view/69571>
- Barrett, H. (2010). *Balancing the two faces of ePortfolios*. <https://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Beauchamp, C. (2014). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 1 (19), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*. Octaedro.
- Campaña, K. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el prácticum de la Universidad de Navarra*. (Tesis no publicada). Universidad de Navarra, España.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <http://hdl.handle.net/10017/31125>



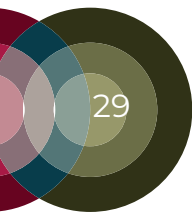
- Cano, E. (2019). Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas prácticas antes los actuales retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/11386>
- Castellanos, M.T., Flores, P. y Moreno, A. (2018). Reflexión en el prácticum: un experimento de enseñanza con estudiantes colombianos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (1), 413-439. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63651/38709>
- Cebrián de la Serna, M., Bartolomé-Pina, A., Cebrián-Robles, D. y Ruiz-Torres, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Prácticum: Análisis de un PLE-Portafolios. *RELIEVE*, 21 (2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479>
- Colén, M^aT., Jarauta, B, y Castro, L.C. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 179-198.
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2012). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications>
- Comisión Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. https://www.academia.edu/6623391/Supporting_teacher_competence_development_for_better_learning_outcomes
- Comisión Europea (2018). *Boosting Teacher Quality: Pathways to effective policies*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95e81178-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*, OECD Education Working Paper EDU/WKP(2002)2. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 49 - 66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.



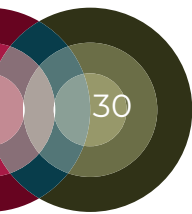
- Dollase, R. (2003). Cuando el estado exige el uso de portafolios: la experiencia de Vermont. En N. Lyons (ed.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 290-312). Amorrotu.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas*. Narcea
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, 32, 150-165. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154>.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/031792>
- Feixas, M., y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. El Guiniguada. *Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 28, 42-58. <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2019.265>
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado, *RELIEVE*, 20 (1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Fuentes, E. J., Abal, N. y Muñoz, P.C. (2017). La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum de formación inicial de docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr*, 6, 269-273 <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2588>
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R. y Pérez, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 60-76. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- García, S. del Arco Bravo, I., y Flores, Ò. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(1), 109-124. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernon (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 9-16). Graó.
- Giner, A., Iglesias, M.J. y Lozano, I. (2018). La realidad escolar a través de la programación didáctica en la educación infantil: reflexiones a través del Trabajo Fin de Grado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 427-446. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7731>
- Griffin, M. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4 (2), 207-220.
- Gómez-Urrutia, V. y Arellano, O. (2019). Portafolio reflexivo: una propuesta para la enseñanza de la Metodología Cualitativa. *Zona Próxima*, 31, 87-106. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.31.001.4>



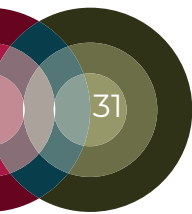
- Guder, C. (2013). The ePortfolio: A Tool for Professional Development, Engagement, and Lifelong Learning. *Public Services Quarterly*, 9(3), 238-245. <http://dx.doi.org/10.1080/15228959.2013.815528>
- Halász G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *Eur J Educ.*, 54, 323-336. <https://doi.org/10.1111/ejed.12349>
- Hernández, A., González, N. y Guerra, S. (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 227-240. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/201/197>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Jaeger, E. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014037.pdf>
- Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XX1*, 16 (2), 343-362. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2646>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Paidós.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Larrivee, B. (2008). Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lyons, N. (2003). Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos. En N. Lyons (Ed.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 325- 346). Amorrortu.
- Machado, M. F. R. C. y Urbanetz, S.T. (2020). Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 285-293. <https://doi.org/10.5209/rced.63169>
- MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbakkink-Marchand, H. y Bain, Y. (2018). The professional development of higher education- based teacher educators: needs and realities. *Professional Development in Education*, 45 (5), 848-861. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610>
- Manso, J. y Valle, J.M. (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio. En J. M. Valle y J. Manso (dirs.), *La 'cuestión docente' a debate: Nuevas perspectivas* (pp.179-182). Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea.



- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO/OREALC (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-109). UNESCO/OREALC.
- Mena, J. y García, M. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 197-210. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/362469>
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Muñoz, L., Serván, M.J. y Soto, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2),111-131. <https://doi.org/10.15366/iee2019.12.2.006>
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 211-222 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- OCDE (2019). *A flying start. Improving teacher preparation systems*. OECD. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Paris, S. G. y Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association.
- Paukner-Nogués, F. y Sandoval-Molina, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>
- Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L. y Aberasturi-Apr aiz, E. (2018). Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 1-15. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119183>
- Peñalver, M., Ruiz-Bernardo, P., Górriz, A., Mateu, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2015). Estudio descriptivo de las memorias de prácticum de primaria. *V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ponce, N. y Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113 - 128.
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Sage Publications.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, nº 260, 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488



- Reyes García, C.I. y Díaz Megolla, A. (2020). ¿Quiénes deben ser los agentes evaluadores del TFG? *Educación XX1*, 23 (1), 125-145. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23843>
- Rullan, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos de Fin de Grado: un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga L. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Sáiz, A. y Susinos, T. (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 453-476. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5657>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Salinas, A., Chandía, E. y Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos*, 43 (1), 289-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100017>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Salinas, A., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, XL (161), 87-106. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-87.pdf>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 5, 44-67. <https://doi.org/10.15366/jospoe>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria: Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. Castellón de la Plana.
- Sánchez-Tarazaga, L., Mateu Pérez, R., Ruiz Bernardo, P. y García Antolin, R. (2015). *Avances y retos en la calidad del prácticum de maestros en la Universitat Jaume I: una mirada reflexiva. XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (POIO 2015)* (pp. 1803-1816). Andavira Editora. https://reppe.org/?page_id=13
- Sayós, R. y Torras, F. (2019). Promover el aprendizaje reflexivo y la autonomía de aprendizaje a través del portafolio digital. En J.T. Pujolà (Ed.), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 27-42). Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.



Lucía Sánchez-Tarazaga, Aida Sanahuja Ribés, Paula Escobedo Peiro

- Unesco (2006). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Novena reunión, Ginebra, 30 de octubre - 3 de noviembre de 2006. <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/gb/docs/gb298/pdf/ceart-10.pdf>
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Yang, M., Tai, M. y Lim, C. P. (2015). The role of e-portfolios in supporting productive learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1276-1286. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12316>
- Zamora, F. y Sánchez, J. (2015). Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13 (3), 197-211. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5426>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Jossey-Bass.