



CONSTRUCCIÓN DE E-PORTAFOLIOS EN PRÁCTICAS FORMATIVAS BAJO MODALIDAD A DISTANCIA

CONSTRUCTION OF E-PORTFOLIOS IN FORMATIVE PRACTICES VIA DISTANCE LEARNING

Sonia Helena Castellanos Galindo (*)

Blanca Cecilia Reyes Restrepo

Universidad Santo Tomás
Colombia

Resumen

Se presentan resultados de una investigación sobre la implementación de una innovación pedagógica orientada a la construcción de e-portafolios en un programa de formación docente inicial en modalidad de educación a distancia. Su propósito fue enriquecer los ambientes de aprendizaje de las prácticas formativas a través de una reorientación de su diseño y el desarrollo de la reflexividad. La investigación fue de carácter cualitativo con características descriptivas, interpretativas y evaluativas. Los resultados de esta investigación permitieron identificar posibilidades de los E-portafolios para enriquecer el proceso de aprendizaje en las prácticas formativas, ya que su construcción se dio en el marco de tareas auténticas y las participantes generaron producciones propias en las que evidenciaron sus aprendizajes. En este contexto, se promovió el desarrollo de la reflexividad en el marco de la evaluación formativa, y de la continua retroalimentación de los docentes a las producciones de las estudiantes.

Palabras clave: Formación de docentes; educación a distancia; práctica pedagógica; evaluación formativa; innovación pedagógica.

Abstract

This paper presents the results of a study on the implementation of a teaching innovation designed to build E-portfolios in initial teacher training programs via distance learning. Its purpose was to enrich the learning environment of formative practices by reorientating their design and the development of reflexivity. This research was of a qualitative nature with descriptive, interpretative, and evaluative characteristics. The results made it possible to identify E-portfolios possibilities to enrich the formative-practice learning process. Since the E-portfolios construction took place within a context of authentic tasks, the participants developed their own productions which evidenced their learning. The development of reflexivity was promoted in the context of formative assessment and teachers' permanent feedback on student productions.

Keywords: Teacher training, distance mode, pedagogical practice, formative assessment, e-portfolio.

(*) Autor para correspondencia:

Sonia Helena Castellanos Galindo

Universidad Santo Tomás

Cra. 9 #51-11, Bogotá, Colombia

Correo de contacto: soniahelenac@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional

Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 04.06.2020

ACEPTADO: 12.05.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1245

1. Introducción

Las prácticas de los programas de formación docente inicial requieren un abordaje e intervención sistemáticos con el fin de articular la formación teórica y la práctica, promover la autonomía y el compromiso académico de los docentes en formación, y procesos de evaluación formativa para ofrecer un mejor acompañamiento al alumnado. Investigaciones sobre formación docente inicial identifican la desarticulación entre la formación pedagógica brindada en asignaturas del currículo y la experiencia de la práctica docente y/o profesional (Saiz & Ceballos, 2019; Villota, 2016). También han señalado que una pobre planeación de la experiencia de aprendizaje durante las prácticas, y el escaso seguimiento o tutorización durante el desarrollo de estas, son aspectos que afectan la formación docente inicial (Égido & López, 2016; Vaillant & Marcelo, 2015). Asimismo, el análisis de propuestas curriculares de instituciones de formación docente inicial ha mostrado un divorcio entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico que se plasma en currículos atomizados (Vaillant & Marcelo, 2018).

Para el caso de los programas de formación docente inicial que se ofrecen en modalidad a distancia, esto es con una mayor carga de créditos académicos orientados al trabajo autónomo y una menor orientada al encuentro directo con el docente. De aquí que se haga necesario ponderar los retos y dificultades que se generan en estos procesos formativos dadas las características de la modalidad, que implican importantes esfuerzos orientados a promover la autonomía y el compromiso académico de los docentes en formación, así como la generación de acciones dirigidas al acompañamiento continuo del trabajo autónomo.

La formación docente ha dado un viraje hacia un paradigma crítico-reflexivo (Domingo & Gómez, 2014), en el que se articula la teoría y la práctica a través del desarrollo de la reflexividad, y en este contexto distintos investigadores han planteado las posibilidades de las prácticas formativas para la construcción de una formación docente contextualizada en los escenarios del ejercicio profesional (Égido & López, 2016; González, Barba & Rodríguez, 2015; Saiz & Ceballos, 2019; Vaillant & Marcelo, 2015; Zabalza, 2016). Se plantea que las prácticas de formación docente son escenarios para el aprendizaje experiencial, en donde el aspecto central no es únicamente “el aprender haciendo” sino la reflexión. González et al. (2015) hacen un recorrido por distintas orientaciones de la reflexividad en la formación docente, y retoman aspectos recurrentes en estas perspectivas para proponer que reflexionar es “analizar, examinar, observar, dialogar con uno mismo, buscar una explicación a lo que se hace y al modo en que se hace, ser crítico con la manera de abordar la enseñanza y justificar las propias acciones, intenciones y decisiones” (p. 149). Siguiendo a Monereo (2010), es frecuente

encontrar en la literatura sobre la formación docente la alusión a la reflexividad como un componente fundamental, no obstante, sigue siendo un reto su desarrollo planeado y continuo en las propuestas formativas. Lo anterior implica una revisión crítica de los ambientes de aprendizaje; algunos aportes de la investigación sobre formación docente inicial han hecho énfasis en la continua interacción entre la teoría y la práctica a través del desarrollo de disposiciones reflexivas y para el aprendizaje a lo largo de la vida (Canabal, García & Margalef, 2017; Domingo & Gómez, 2014; Monereo, 2010; Muñoz, Serván & Soto, 2019; Noceti & Medina, 2018; Vaillant & Marcelo, 2015). Se plantea entonces que en los programas de formación docente resulta imprescindible trascender concepciones centradas en la información y en el protagonismo del profesor para generar procesos educativos que promuevan en los docentes en formación una mayor responsabilidad frente a su propio aprendizaje, el desarrollo de disposiciones reflexivas, y su participación crítica en actividades formativas situadas en los contextos en los que ejercerán su trabajo.

Resulta pertinente diseñar, implementar y evaluar innovaciones de tipo pedagógico que promuevan la integración de la teoría y la práctica, y el desarrollo de disposiciones reflexivas en las prácticas de la formación docente inicial. Esta necesidad se ve reforzada en tanto las innovaciones en la formación inicial de docentes han sido escasas y son mayores las necesidades de cambio en este nivel que en la formación continua de educadores (Vaillant & Marcelo, 2018).

Se propone aquí el uso de los e-portafolios en programas de formación docente inicial bajo modalidad a distancia teniendo en cuenta el potencial que distintas investigaciones sobre su diseño e implementación señalan para favorecer procesos de formación integradores y reflexivos en la formación inicial de docentes (Aneas, Rubio & Vila, 2018; Carl & Strydom, 2017; Farías & Ramírez, 2010; Harun, Hanif & Choo, 2020; Hopper, Fu, Sanford & Monk, 2018; Nafarzadeh, Ahmadian & Fakhri, 2021; Oakley, Pegrum & Johnston, 2014; Soria & Carrió, 2016). Los portafolios son un desarrollo didáctico reciente en programas universitarios, y sobre los cuales se explora su potencial actualmente como herramienta mediadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Revisiones sobre investigaciones realizadas a partir de su implementación en distintos programas de educación superior han mostrado que juegan un rol importante en la mejora de la enseñanza, de los aprendizajes de los estudiantes y en los procesos evaluativos (Quintana, Montero, Recio, Páez & Cortés, 2018; Salazar & Arévalo, 2019).

La construcción de portafolios proviene de las disciplinas artísticas como un medio para compartir las propias producciones con una comunidad profesional. En su origen se hacía en físico través de la selección y presentación de bocetos, dibujos, críticas y reconocimientos

escritos (Díaz & Pérez, 2010). La construcción de un portafolio supone la posibilidad de seleccionar las propias producciones para dar a conocer un proceso de trabajo y de pensamiento, lo cual se ha aprovechado en distintos contextos formativos y profesionales planteándose así tres tipos de intencionalidades para los portafolios, entre estas: acreditativa, comunicativa y formativa (Chye, Zhou, Koh & Liu, 2019; Hopper et al., 2018; Olivares, García, Gutiérrez & Mérida, 2020; Rigo, 2013). Aquí se hará referencia al portafolio formativo, este tiene el propósito de mostrar los aprendizajes logrados, e implica una evaluación ante todo de tipo cualitativo orientada a evidenciar el progreso alcanzado en términos procesuales destacando el aprendizaje de habilidades complejas (Díaz & Pérez, 2010; Hopper et al., 2018; Rigo, 2013). Los portafolios en los que un docente en formación reflexiona críticamente sobre su trabajo, para tomar conciencia de sus logros, sus limitaciones y sus intereses, corresponden en su intencionalidad a un portafolio formativo (Hopper et al., 2018; Rigo, 2013).

La construcción de portafolios formativos sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, al permitirle mostrar qué ha aprendido en su práctica y cómo lo ha aprendido, de una manera única, e ilustrando su proceso con evidencias representativas (Cordeiro & Terezinha, 2020; Soria & Carrió, 2016). El desarrollo del portafolio implica el análisis del propio proceso de aprendizaje, y por esta vía el de la reflexividad, lo cual requiere que los docentes en formación integren su conocimiento teórico y práctico para explicar sus acciones, evalúen el resultado de estas, seleccionen ejemplos que ilustren sus análisis, y proyecten sus acciones a futuro en el contexto de la práctica formativa, o en su ejercicio profesional.

Actualmente, la construcción de portafolios amplía sus posibilidades a través del uso de las tecnologías de información y comunicación, surgiendo así los portafolios electrónicos o e-portafolios, los cuales se pueden modificar y actualizar en la nube virtual (Salazar & Arévalo, 2019). Permiten almacenar y reelaborar materiales digitalizados, el empleo de recursos multimedia y la introducción de recursos que favorecen la ejemplificación, la comunicación e interacción. El portafolio electrónico o e-portafolio puede ofrecer medios variados y efectivos para desarrollar la reflexividad a través del uso de textos, imágenes, vídeos e hipervínculos que permiten la integración de diversos tipos de evidencias a la presentación y análisis de los procesos de aprendizaje (Roberts, 2018).

Se considera que la construcción de e-portafolios tiene cuatro posibilidades importantes en los procesos de formación docente inicial (Cebrián, Bartolomé, Cebrián-Robles & Ruiz, 2015; Harun et al., 2020; Hopper et al., 2018). En ellos los estudiantes construyen su identidad profesional a través de la selección y presentación de textos propios, y documentan su proceso de aprendizaje a partir de la presentación de distintas evidencias (documentación). Al mismo

tiempo, los formatos de publicación de estas evidencias permiten mantener una comunicación con docentes y pares sobre las experiencias formativas (comunicación), y se favorece la retroalimentación continua de docentes, pares y de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje (evaluación). De este modo, el trabajo en torno a los e-portafolios implica su articulación con el desarrollo de procesos de evaluación del aprendizaje formativos y auténticos.

La evaluación de competencias en educación es compatible con el trabajo en torno a e-portafolios, pues evaluar competencias implica enfrentar a los estudiantes a la integración y movilización de conocimientos, destrezas técnicas, estrategias, actitudes, etcétera, para enfrentar una situación problemática y propia del ejercicio profesional (Díaz & Pérez, 2010; Quintana et al., 2018). Investigaciones realizadas sobre la implementación de e-portafolios en la formación de educadores han evidenciado que su construcción favorece la evaluación auténtica del aprendizaje, entendida esta como un proceso continuo de valoración y retroalimentación a partir del desarrollo de actividades situadas y complejas que involucran diversos aprendizajes relacionados con experiencias propias del ejercicio profesional. Para el caso de la formación docente, a través de la construcción de e-portafolios es posible evidenciar el análisis de contextos educativos, procesos de diseño e intervención educativa, y balances críticos de experiencias formativas (Aneas et al., 2018; Cebrián et al., 2015; Cordeiro & Terezinha, 2020; Díaz & Pérez, 2010; Maor & Herrington, 2016; Muñoz et al., 2019; Soria & Carrió, 2016).

De esta manera, la construcción de e-portafolios en procesos de formación docente implica su articulación con tareas auténticas en el marco de procesos continuos de evaluación formativa (Aguaded, López & Jaén, 2013; Granberg, 2010; Hopper et al., 2018; Muñoz et al., 2019), favoreciendo así el desarrollo de habilidades de alto nivel o de aprendizajes complejos (Díaz, Romero & Heredia, 2012). Para ello, es fundamental el ejercicio de una retroalimentación continua del proceso de aprendizaje evidenciado en los e-portafolios (Muñoz et al., 2019; Oakley, Pegrum & Johnston, 2014). Resulta necesario entonces plantearse otras formas de entender la formación y la evaluación del aprendizaje centradas más en lo procesual (Granberg, 2010; Muñoz et al., 2019), de modo que la construcción de e-portafolios implique el rediseño de los ambientes de aprendizaje en el marco de tareas auténticas que favorezcan un aprendizaje situado y reflexivo.

2. Metodología

Se realizó una investigación de carácter cualitativo con características descriptivas, interpretativas y evaluativas (Flick, 2012), que integró el desarrollo de una intervención

pedagógica orientada a la construcción de e-portafolios. La investigación tiene características descriptivas porque se presenta en detalle el proceso de diseño, implementación y evaluación de la intervención pedagógica. Tiene características interpretativas porque el seguimiento al proceso y el estudio de la información que se recopiló condujo a la definición de categorías analíticas que permiten explicar y conceptualizar dimensiones del trabajo pedagógico planteado. Y es evaluativa ya que como resultado de la descripción e interpretación se hizo un balance y se generaron orientaciones para fortalecer los procesos formativos de las prácticas pedagógicas en el contexto de la implementación.

La investigación se realizó en un programa universitario de formación inicial en educación infantil ofrecido en modalidad a distancia en el año 2019, y en el contexto de dos espacios académicos de práctica docente, uno en modalidad de “observación” y otro en modalidad de “intervención”. Este programa se ofrece a estudiantes que se encuentran en distintas zonas del país, de modo que la interacción transcurrió de manera virtual. La implementación de los e-portafolios implicó el rediseño de los ambientes de aprendizaje al proponer una reorganización de las prácticas a través del desarrollo de actividades de aprendizaje contextualizadas y complejas, que promovieron el aprendizaje activo, y la continuidad de la observación y retroalimentación por parte de los docentes formadores.

Los espacios académicos fueron conducidos por una de las autoras de este artículo, pero diseñados conjuntamente por las dos investigadoras. Ambos espacios se reorientaron en términos de su diseño pedagógico para integrar de forma significativa el uso de los e-portafolios. En el caso de la práctica de “observación”, se realizó un análisis del currículo de un centro de educación infantil a partir del análisis documental, la realización de entrevistas a profesores, y la observación participante en los centros educativos; todo ello se documentó por parte de las estudiantes a través de distintos tipos de registros (documentales, fotográficos y audiovisuales) y se integró al e-portafolio para presentar el desarrollo del ejercicio propuesto e ilustrar las reflexiones surgidas a partir del análisis de una propuesta curricular. En el caso de la práctica de “intervención”, se planteó el diseño e implementación de una intervención educativa en la que se integró una herramienta digital disponible en línea; inicialmente cada estudiante consultó sobre estas herramientas para seleccionar una y así diseñar e implementar una intervención. El proceso de diseño e intervención fue documentado en el e-portafolio a través de distintos tipos de evidencias (textuales, fotográficas y audiovisuales) para hacer un balance crítico de la implementación y de las posibilidades y limitaciones del diseño inicial.

Los e-portafolios se realizaron a través de “Google Sites”, cada estudiante presentó el enlace de su e-portafolio a través de entradas a foros de discusión que hicieron parte de las aulas

virtuales de los espacios académicos. A lo largo del proceso de intervención pedagógica, las investigadoras, junto a otros dos docentes adscritos al programa académico en que se desarrolló este ejercicio, hicieron continuos ejercicios de retroalimentación del trabajo de las estudiantes con el fin de promover una mayor argumentación y reflexividad en el trabajo evidenciable en sus e-portafolios. Estos ejercicios se registraron por escrito en los foros de discusión. Dado que en los e-portafolios se registró el trabajo realizado por las estudiantes (todas fueron mujeres), se consideró que este iba a dar cuenta de la evaluación del espacio académico; vale precisar que se planteó un proceso de evaluación formativa que condujo a una evaluación sumativa. Durante este proceso de trabajo se construyeron 23 portafolios en total, 11 en la práctica de “observación” y 12 en la práctica de “intervención”.

Al finalizar el período académico se hizo un análisis de la presentación, de la producción textual y de los tipos de evidencias reportadas en cada uno de los 23 e-portafolios, teniendo en cuenta un conjunto de categorías y subcategorías. Este análisis permitió describir y contrastar aspectos centrales en la elaboración de cada e-portafolio. Lo identificado sobre estas categorías en cada uno de los e-portafolios se registró en una matriz de doble entrada, que permitió la organización y el contraste de la información. En la Tabla 1 se presenta el conjunto de categorías y subcategorías propuestas para este análisis.

Tabla 1

Categorías y subcategorías para el análisis de los e-portafolios

Categorías	Subcategorías
<i>Tipo de presentación personal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta información personal básica. - Presenta información personal junto a intereses propios o relacionados con su formación. - Elabora una construcción articulada sobre sí mismo haciendo referencia a diferentes aspectos de su persona.
<i>Formato de las evidencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos adjuntos - Fotográficas - Audiovisuales
<i>Características de la producción textual propia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Párrafos desarticulados. - Párrafos en donde se presentan elaboraciones propias. - Textos conformados por tres o más párrafos en los que se elaboran ideas propias.
<i>Producción textual elaborada a partir de las evidencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta la evidencia que se adjunta. - Se describe la evidencia. - Se describe el trabajo realizado en el aula o en la

indagación institucional.

- Se elabora un análisis de la evidencia que se presenta.
- Se elabora un análisis del trabajo realizado en el aula o en la indagación institucional.
- Se elaboran explícitamente conclusiones a partir del trabajo realizado.

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías y subcategorías para el análisis de los e-portafolios se formularon atendiendo aspectos que se consideraron relevantes para su presentación y construcción. La categoría “tipo de presentación personal” aportó información sobre las características de la presentación biográfica de las estudiantes considerando su riqueza y los elementos que acerca de sí mismas pudieron dar a conocer en este ejercicio. Se identificaron los formatos de las evidencias presentadas en los e-portafolios, considerando tres opciones: documentos adjuntos, evidencias fotográficas y audiovisuales. También se analizó la producción textual de las estudiantes, caracterizando el tipo de redacción a través de la identificación de párrafos desarticulados, párrafos en donde se presentaron elaboraciones propias, y textos en los que se elaboraron ideas propias a través de la articulación de tres o más párrafos. Asimismo, se analizó la producción textual relacionada con las evidencias, y se identificaron distintos tipos de presentación, entre estas, las relacionadas con la descripción de la evidencia, con el análisis de la evidencia y con el análisis del trabajo realizado del que da cuenta la evidencia y que permite la formulación de conclusiones.

Junto al análisis de los e-portafolios se consideró necesaria la realización de entrevistas en profundidad, con el fin de conocer la experiencia de las estudiantes durante la construcción de los e-portafolios, ampliar la información sobre los aprendizajes reportados, y la incidencia del proceso de evaluación y retroalimentación en el desarrollo de la reflexividad. Se realizaron 10 entrevistas en profundidad. Previo a la realización de estas entrevistas se envió un correo electrónico con una invitación y se entrevistó a quienes mostraron interés por participar, 6 estudiantes hicieron la práctica de “observación” y 4 la de “intervención”.

En estas entrevistas se indagó por los siguientes aspectos desde la perspectiva de las entrevistadas: *concepciones sobre el aprendizaje, finalidades de la evaluación, finalidades de la retroalimentación y aportes de la construcción del e-portafolio para su aprendizaje*. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y se analizaron a través del software para el análisis de información cualitativa Atlas.ti (versión 8). Se partió de categorías previamente

definidas desde los temas abordados en el guion de entrevista, y en el proceso de análisis se plantearon un conjunto de categorías emergentes que permitieron identificar matices en el conjunto de información. En paralelo a la categorización se construyeron redes de sentido para establecer conexiones significativas entre las categorías y subcategorías propuestas, y visualizar el análisis realizado.

La información proveniente del análisis de los e-portafolios permitió identificar logros y debilidades en su construcción, por otra parte, lo identificado en el análisis de las distintas entrevistas permitió profundizar en la experiencia de las estudiantes durante el desarrollo de los e-portafolios, y en la incidencia reportada de la evaluación y retroalimentación continua. Las entrevistas también permitieron conocer otros aportes del desarrollo de la intervención pedagógica que enriquecieron el ambiente de aprendizaje de las prácticas formativas.

3. Resultados

El análisis realizado a los e-portafolios permitió evidenciar que su construcción involucró a estudiantes de los dos espacios académicos de práctica en un ejercicio de trabajo continuo para documentar su trabajo, hacerlo evidente a sus compañeras, y conocer el de las demás. De este modo, el e-portafolio se convirtió en un articulador de aprendizajes y de las evidencias respectivas (Díaz et al., 2012). Así mismo, este ejercicio permitió aprovechar las posibilidades de herramientas digitales para la presentación del trabajo realizado, y la puesta en escena de un trabajo creativo y único en cada e-portafolio (Cordeiro & Terezinha, 2020). En los 23 e-portafolios fue evidente un ejercicio de producción propia. El diseño de cada uno dio cuenta de las distintas habilidades de cada estudiante en el manejo de herramientas digitales, y en todos se usaron distintos tipos de evidencias (documental, fotográfica y audiovisual).

Un apartado importante en el diseño de cada e-portafolio fue el de la presentación personal o biografía de la docente en formación, integrando su actual formación inicial con una proyección de sus propósitos futuros como docente de educación infantil. Con respecto a las presentaciones personales, se identificó que 19 estudiantes articularon información personal junto a intereses propios y relacionados con su formación, y 4 realizaron una construcción articulada sobre sí mismas haciendo referencia a diferentes aspectos de su persona, sin integrarlos a su proceso formativo. Sin embargo, en ninguno de los textos analizados se identificó una presentación en la que se integrara la experiencia formativa actual con una proyección futura en el ejercicio profesional, lo que evidenció dificultades de las estudiantes para la articulación de sus propias ideas en torno a sus experiencias personales y formativas al construir un texto que diera cuenta de aspectos relacionados con su identidad docente.

En el proceso de construcción de los e-portafolios se promovió la presentación de distintas evidencias para ilustrar las observaciones y análisis. Estas presentaciones se acompañaron de elaboraciones escritas en las que se buscó que las estudiantes explicaran sus acciones, las analizaran y avanzaran hacia la reflexión a partir de su trabajo. De esta forma, se promovió intencionalmente la producción escrita y para ello los docentes acompañantes hicieron un continuo ejercicio de lectura y retroalimentación orientado a que las docentes en formación articularan sus ideas, profundizaran en sus análisis y en la revisión de su experiencia formativa. En el análisis de la producción textual de las participantes se identificó que inicialmente todas (23) presentaron frases desarticuladas describiendo sus evidencias. Al finalizar el proceso, fue posible identificar que en 18 casos se avanzó hacia la construcción de textos cuyo propósito fue describir las evidencias del trabajo realizado.

Sobre el contenido de la producción textual realizada por las estudiantes, se identificó que esta estuvo mayormente orientada a la descripción de las distintas evidencias presentadas y a la exposición descriptiva del trabajo realizado en el aula o en la indagación institucional. En diez de los e-portafolios se evidenciaron avances en el tipo de producción textual, pasando de textos descriptivos a textos que evidenciaron el análisis del trabajo realizado tanto en el aula como en la indagación institucional, logrando explicitar aprendizajes significativos relacionados con una revisión crítica de las propias acciones, o de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto a evidencias relacionadas con el desarrollo de la reflexividad, es posible plantear que se logró en todos los casos un nivel inicial centrado en la descripción de lo observado y de lo realizado (Feixas & Zellweger, 2018), y que en diez de los e-portafolios se avanzó hacia tipos de textos o producciones que explicaron la experiencia de la práctica y que tuvieron un carácter más reflexivo. Vale precisar que el desarrollo de esta producción estuvo mediado por el ejercicio de la retroalimentación continua a la construcción de los e-portafolios por parte de los docentes acompañantes de los dos espacios de práctica docente.

Las estudiantes entrevistadas plantearon distintas formas en que la construcción del e-portafolio contribuyó a su experiencia de aprendizaje y enriqueció el proceso formativo de la práctica docente. En períodos académicos anteriores, las prácticas se habían realizado a través de la mediación de un aula virtual (plataforma Moodle) que se usa mayormente como un repositorio de documentos, para el desarrollo de encuentros sincrónicos de tutoría, y para la comunicación entre docentes y estudiantes a través del correo electrónico anidado en la misma plataforma. Dado que el programa se ofrece en modalidad a distancia a estudiantes ubicados en diversas zonas del país, el aula virtual ha sido el medio para mantener el contacto con los docentes en formación y hacer un seguimiento de su trabajo. Las posibilidades que ofrece la construcción de e-portafolios ampliaron el marco de uso demarcado por las aulas virtuales, en

tanto estos se configuraron como un contexto de presentación y articulación de los procesos formativos de la práctica docente.

Las entrevistadas coincidieron en afirmar que el desarrollo del e-portafolio les permitió presentar el trabajo que realizaron en la práctica docente de forma innovadora y hacer referencia a sí mismas. Resaltaron la oportunidad de recurrir al uso de distintos tipos de evidencias (documental, fotográfica y audiovisual) para la elaboración de los e-portafolios, en tanto les permitió recurrir a formatos distintos a los que usualmente habían usado en sus prácticas para dar cuenta de sus actividades (tablas de Excel, presentaciones en PowerPoint y documentos de Word):

“La experiencia me pareció muy dinámica, ya que íbamos haciendo nuestras actividades y las teníamos que armar de una forma diferente, que no fuera como siempre como un trabajo en Word o en PowerPoint [...] teníamos que mostrar nuestro lado imaginativo para plasmar lo que queríamos poner y la experiencia que habíamos tenido”. Entrevistada 4

El proceso de construcción de los e-portafolios implicó para las distintas entrevistadas un reto, pues les requirió el manejo de las herramientas digitales y la generación de evidencias e ilustraciones de su trabajo atendiendo distintos formatos para su presentación. Así, las estudiantes señalaron que en este proceso desarrollaron aprendizajes relacionados con el uso de las herramientas digitales implicadas para documentar su trabajo y generar distintas evidencias para ilustrar sus aprendizajes. De la misma manera, las estudiantes resaltaron que el ejercicio les permitió pensar sobre el trabajo que realizaron en su práctica formativa:

“Me gustó de esta práctica que más que el trabajo con los niños fue el trabajo con nosotras mismas [...] a mí gustó eso, que fue como un ejercicio de conocerme más, y de pensar en lo que he venido haciendo”. Entrevistada 9

Algunas de las entrevistadas resaltaron que los e-portafolios constituyeron contextos para la presentación de sus ideas, y que este ejercicio implicó la articulación de su propio discurso y el uso consistente de distintas evidencias de aprendizaje para ilustrar sus planteamientos: *“Él [profesor] me dice también que las imágenes... no era tanto enfocarme en tomar las fotos solamente, sino en cómo expresar lo que las fotos evidenciaban”* (Entrevistada 3). De forma que la construcción de los e-portafolios enfrentó a estas estudiantes a la necesidad de comunicarse de forma estructurada y clara, lo cual les demandó una revisión continua de la articulación entre sus intencionalidades comunicativas y la presentación de su trabajo: *“Para mí aportó*

como tener muy definido lo que quería plasmar, entonces eso fue clave en la organización que yo debía tener para el portafolio". Entrevistada 7

Por otra parte, al preguntar a las entrevistadas sobre su perspectiva acerca de los fines de la evaluación, llamó la atención que plantearon fines más relacionados con la evaluación sumativa que con la formativa. Al respecto se plantearon ideas como las siguientes: *"Evaluar es saber si se han adquirido los conocimientos"* (Entrevistada 4), *"evaluar es saber qué tanto se ha aprendido"* (Entrevistada 5). Con respecto a las prácticas evaluativas vividas por las entrevistadas previo a esta experiencia, se señaló que estas se relacionaban más con la entrega de trabajos escritos, y que fueron poco frecuentes los escenarios de retroalimentación al trabajo realizado. Por tanto, llamó la atención de las entrevistadas algunas de las posibilidades de las retroalimentaciones recibidas en este ejercicio, y al respecto se señalaron ideas como las siguientes: *"La retroalimentación sirve para mejorar el propio trabajo"* (Entrevistada 3), *"la retroalimentación permite ubicarse en el proceso de aprendizaje"* (Entrevistada 8), *"la retroalimentación es útil para reflexionar sobre el trabajo"* (Entrevistada 9). Asimismo, se identificó que este proceso de evaluación les permitió identificar debilidades y fortalezas en la construcción del e-portafolio:

"Los aportes que me decían a mí [...] fue que estaba muy claro lo de las evidencias, pero tenía que ser más reflexiva en cuanto a lo que veía en el proceso, centrarme más en la parte de escritura, y ya en la tercera tuve en cuenta estos aspectos que me habían dicho". Entrevistada 8

Lo anterior se articula con otro aspecto planteado por las entrevistadas, y este corresponde a que la construcción del e-portafolio permitió una comunicación más frecuente con docentes orientadores para presentar el desarrollo de las actividades y recibir retroalimentación, de modo que generó una mayor interacción entre las docentes practicantes y los formadores en el marco del seguimiento a la práctica.

La documentación del trabajo realizado en el e-portafolio hizo posible que este fuera conocido no solo por los profesores, también por las demás estudiantes, y que esas observaciones enriquecieran el proceso de construcción:

"Yo miraba otros e-portafolios, y yo decía mira tan chévere subieron esto, esto me ayuda a revisar esto o tener en cuenta esto, y con todo lo que trabajé yo subí más evidencias, fue bonito porque pude llevar todo, así como en un orden". Entrevistada 2

De forma que el proceso de elaboración de los e-portafolios en estos contextos de práctica profesional docente también amplió las posibilidades de visibilización y comunicación del propio trabajo y de su desarrollo, en primera instancia con los docentes acompañantes, y en la siguiente con las demás estudiantes.

4. Discusión

El análisis de los e-portafolios y lo aportado por las estudiantes entrevistadas permitió evidenciar que el trabajo a través de los e-portafolios incidió en cambios que enriquecieron los procesos de aprendizaje de las prácticas formativas (Díaz & Pérez, 2010; Muñoz et al., 2019; Quintana et al., 2018), en tanto su construcción favoreció la articulación de evidencias, análisis y reflexiones dadas en la práctica, y se promovió la mediación a través de la evaluación formativa y el desarrollo de una retroalimentación constante de los docentes acompañantes. Asimismo, su construcción implicó la personalización de la herramienta a través de la creación de un espacio propio, favoreciendo la diversidad y la originalidad (Cordeiro & Terezhina, 2020), aunque se promovió el uso de una plataforma común.

Lo anterior fue posible dado un trabajo de diseño pedagógico orientado a la transformación de los ambientes de aprendizaje para aprovechar el potencial de la herramienta, lo cual es consistente con lo reportado por Soria y Carrió (2016) y Quintana et al. (2018), quienes señalan que la construcción de e-portafolios debe plantearse en el marco de ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo de actividades significativas y el protagonismo del docente en formación. En este diseño pedagógico se atendió lo propuesto en investigaciones previas sobre el uso de los e-portafolios en procesos de formación docente (Díaz et al., 2012; Maor & Herrington, 2016; Muñoz et al., 2019), donde se plantea que el uso de este recurso debe articularse con el desarrollo de tareas auténticas y complejas. Así, el desarrollo de las prácticas se contextualizó a través de actividades que corresponden al ejercicio profesional de un docente (tareas auténticas), e implican la articulación de conocimientos y habilidades para el análisis crítico de contextos educativos y el planteamiento de alternativas de acción pertinentes (tareas complejas).

En esta investigación se ha identificado que el desarrollo de la evaluación formativa y de la retroalimentación constante de los docentes acompañantes resultó vital para la apropiación significativa de los e-portafolios en el proceso de documentación y reflexividad de las prácticas formativas, lo cual es relevante dado que algunas experiencias de implementación de e-portafolios plantean un carácter limitado de sus posibilidades para el desarrollo de la reflexividad (Chye et al., 2019). Al respecto, vale plantear que la sola implantación del e-portafolio puede no garantizar por sí mismo el ejercicio reflexivo, ya que este se enmarca en el

contexto de un ambiente de aprendizaje en el que se ofrece el estímulo y el acompañamiento para ello, a través de las actividades propuestas y el acompañamiento docente.

El proceso presentado aquí implicó el desarrollo continuo de un proceso de evaluación formativa y de retroalimentación, lo cual es consistente con lo propuesto por Granberg (2010), quien señala que la elaboración de e-portafolios requiere trascender las prácticas tradicionales de evaluación en educación superior donde los docentes en formación generan productos finales para ser evaluados. Al plantearse una dinámica procesual para el desarrollo de los e-portafolios, es pertinente el ejercicio de una evaluación del aprendizaje formativa y continua, de modo que este ejercicio, más que una tarea para “aprobar”, constituye una “oportunidad para aprender” (Cebrián et al., 2015, p. 14).

En el marco de la evaluación formativa, la retroalimentación continua de los docentes al trabajo realizado por las estudiantes permitió que a través de preguntas orientadoras y de sugerencias se llevara a las docentes en formación a la articulación de ideas y argumentaciones en las que avanzaron, por lo pronto, en la descripción de sus evidencias y de las acciones realizadas en sus análisis e intervenciones. Lo identificado aquí es consistente con lo propuesto por Oakley et al. (2014) y Muñoz et al. (2019) quienes señalan que la significatividad de la construcción de los e-portafolios está dada por la realización de un continuo ejercicio de retroalimentación que lleve a los estudiantes a profundizar en sus observaciones y a enriquecer sus planteamientos al considerar otras perspectivas. Así mismo, lo reportado en esta investigación con respecto a la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa se relaciona con lo planteado por Carl y Strydom (2017), quienes plantean que la retroalimentación continua del profesorado en el proceso de construcción de e-portafolios es fundamental para jalonar la reflexividad en tanto este no es un ejercicio solitario, requiere de la presencia de un tipo de interacción crítica que posibilite ir más allá de lo que a nivel inicial e individual es posible identificar y proponer.

Fue interesante notar que la retroalimentación continua incidió en una transformación de las concepciones iniciales de las estudiantes entrevistadas sobre la evaluación del aprendizaje, pues pasaron a ampliar sus perspectivas iniciales centradas en una concepción sumativa y finalista, a verla como parte del proceso de aprendizaje, y como una oportunidad para identificar debilidades y fortalezas en su trabajo para hacer una mejora de este. Siguiendo a Díez y Domínguez (2018), las prácticas de evaluación formativa y continua en el marco de las prácticas docentes inciden en transformaciones en las perspectivas de los profesores en formación con respecto a la evaluación del aprendizaje, en tanto les permiten vivenciar a través del procedimiento desarrollado otras prácticas evaluativas.

Con respecto al desarrollo de la reflexividad, se identificó que se avanzó en la descripción de evidencias y de las acciones realizadas, esto corresponde a un nivel inicial en el desarrollo de la reflexividad (Feixas & Zellweger, 2018). Siguiendo a Farías y Ramírez (2010), vale plantear que la selección de evidencias y su descripción corresponde a un proceso de reflexión en tanto las elecciones están dadas por razones que pueden ser argumentadas. Teniendo en cuenta que la reflexividad en el contexto de la práctica docente es una actividad aprendida que requiere de un desarrollo metodológico intencional (Domingo & Gómez, 2014), es necesario proyectar alternativas de intervención en las cuales se pueda avanzar hacia la explicación de las propias acciones y la revisión crítica de las mismas con el propósito de estimular niveles superiores de la reflexividad.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta que esta investigación se desarrolló en el contexto de un programa de formación docente inicial ofrecido en modalidad a distancia, se concluye que la construcción de e-portafolios enriquece los ambientes de aprendizaje de las prácticas docentes en tanto amplían las posibilidades para la producción propia por parte de las estudiantes a través del desarrollo de un trabajo creativo y original. Por otra parte, esta elaboración favorece las posibilidades de interacción entre los docentes y estudiantes a través de un continuo proceso de retroalimentación, enmarcado en el ejercicio de la evaluación formativa del aprendizaje. Ello resulta relevante teniendo en cuenta que la modalidad a distancia implica una interacción mediada a través de las tecnologías, y que la construcción del e-portafolio ofrece un contexto de visibilización del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La implementación de una apuesta pedagógica como esta implica un replanteamiento de las prácticas alrededor de un trabajo procesual en torno a actividades complejas y auténticas relacionadas con el ejercicio profesional docente. El e-portafolio favorece la documentación de lo realizado, la selección y descripción de evidencias, y la expresión de análisis y reflexiones que surgen en este proceso. No obstante, resulta vital tener en cuenta que este ejercicio requiere de una reorientación de la evaluación del aprendizaje en la que se pase de una orientación finalista a una procesual y formativa, esta permite acompañar el trabajo realizado por los estudiantes y ofrecer un tipo de interacción en la que se favorezca de forma paulatina la reflexividad como competencia importante de las prácticas formativas.

Así, el ejercicio continuo de la retroalimentación por parte de los docentes permite que la construcción del e-portafolio tenga un sentido mayor al de un repositorio de información digitalizada, en tanto es a través de la retroalimentación que se lleva al estudiante a profundizar en sus afirmaciones iniciales, contemplar otras perspectivas, explicar lo que

manifiesta y articular significativamente sus evidencias y planteamientos. De esta forma, se genera un tipo de interacción que acompaña el aprendizaje, aspecto fundamental en una modalidad a distancia, en donde quien aprende requiere de experiencias que jalonen sus posibilidades de aprendizaje individual. De cara a próximas intervenciones, es necesario hacer un mayor análisis de las producciones registradas por las estudiantes en sus e-portafolios para caracterizar sus niveles de reflexividad (Feixas & Zellweger, 2018), y desde allí plantear alternativas de intervención que permitan avanzar en el desarrollo de la misma, al considerar que el desarrollo de una práctica reflexiva requiere de una intencionalidad formativa y del acompañamiento continuo a través del ejercicio de un tipo de interacción crítica y constructiva.

Hay posibilidades de los e-portafolios que no se han explorado en esta investigación y que resultan muy relevantes para ampliar las posibilidades de comunicación e interacción en la formación docente bajo modalidad a distancia, entre estas se encuentra lo relacionado con la interacción entre pares, de la que también se han planteado sus potencialidades como jalonadoras de la reflexividad (Carl & Strydom, 2017; Cebrián et al., 2015; Harun et al., 2020; Roberts, 2018). También las relacionadas con sus posibilidades para la construcción de una identidad profesional y la articulación de comunidades de práctica (Hopper et al., 2018; Olivares et al., 2020), al ser este un espacio de elaboración personal en el que se enlazan vivencias, experiencias profesionales, y se documenta el ejercicio docente, que se encuentra en línea, y desde el cual es posible promover el intercambio con docentes en formación de otras instituciones y contextos, para generar así escenarios de aprendizaje conjunto. Estas posibilidades caben en próximas intervenciones, con fines semejantes a los presentados acá, de tal modo de continuar fortaleciendo la apuesta formativa de las prácticas docentes.

6. Referencias

- Aguaded, J., López, E., & Jaén, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 7-28. Recuperado desde <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n1-aguaded-lopez-jaen.html>
- Aneas, A., Rubio, M., & Vila, R. (2018). Portafolios digital y evaluación de competencias transversales en las prácticas externas del grado de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, 54(2), 283-301. doi:10.5565/rev/educar.878
- Canabal, C., García, M., & Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva educacional*, 56(2), 28-50. doi:10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496
- Carl, A., & Strydom, S. (2017). E-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-10. doi:10.15700/saje.v37n1a1250
- Cebrián, M., Bartolomé, A., Cebrián-Robles, D., & Ruiz, M. (2015). Estudio de los portafolios en el practicum: Análisis de un PLE-Portafolio. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 21(2), art. M1. doi:10.7203/relieve.21.2.7479
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Liu, W. (2019). Using e-portfolios to facilitate reflection: Insights from an activity theoretical analysis. *Teaching and Teacher Education*, 85, 24-35. doi:10.1016/j.tate.2019.06.002
- Cordeiro, M., & Terezinha, S. (2020). Contributions of the digital portfolio for the evaluative praxis in higher education. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 285-293. doi:10.5209/rced.63169
- Díaz, F., & Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27.

- Recuperado desde
<https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view/200760>
- Díaz, F., Romero, E., & Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-117. Recuperado desde <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenidodiazbarrigaetal.html>
- Diez, A., & Domínguez, R. (2018). El tutor universitario como impulso del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 2, 311-328. doi:10.4067/S0718-07052018000200311
- Domingo, A., & Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Égido, I., & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el practicum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS – M. *Estudios sobre educación*, 30, 217-237. doi:10.15581/004.30.217-237
- Farías, G., & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 141-162. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513008>
- Feixas, M., & Zellweger, F. (2018). 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. doi:10.20420/EIGuiniguada.2019.265
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed). Madrid: Morata.
- González, G., Barba, J., & Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170. doi:10.4995/redu.2015.5424
- Granberg, C. (2010). E-portfolios in Teacher Education 2002-2009: the social construction of discourse, design and dissemination. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 309-322. doi:10.1080/02619761003767882

- Harun, R., Hanif, H., & Choo, G. (2020). The pedagogical affordances of e-portfolio in learning how to teach for Teacher Education Programs: A systematic review. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 1-15. doi:10.24815/siele.v8i1.17876
- Hopper, T., Fu, H., Sanford, K., & Monk, D. (2018). What Is a Digital Electronic Portfolio in Teacher Education? A Case Study of Instructors' and Students' Enabling Insights on the Electronic Portfolio Process. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(2). doi:10.21432/cjlt27634
- Maor, R., & Herrington, J. (2016). E-portfolio Based Learning Environments: Recommendations for Effective Scaffolding of Reflective Thinking in Higher Education. *Educational Technology & Society*, 19(4), 22-33. Recuperado desde <https://drive.google.com/file/d/1rcGFsiWlhsJ8XVLEHA9N1EaRsOtmcKkC/view>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis en intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 52, 149-178 Recuperado desde <https://rie-oei.org/RIE/article/view/615>
- Muñoz, L., Serván, M., & 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. doi:10.15366/riee2019.12.2.006
- Nafarzadeh, F., Ahmadian, M., & Fakhri, E. (2021). Developing Teacher Education Performance Assessment through Teaching E-portfolios and Preservice/In-service EFL Teachers' Self Reflection. *Education and Self Development*, 16(4), 10-24. doi:10.26907/esd.16.4.02
- Noceti, A., & Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15). Recuperado desde <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>

- Oakley, G., Pegrum, M., & Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as a tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50. doi:10.1080/1359866X.2013.854860
- Olivares, M., García, S., Gutiérrez, E., & Mérida, R. (2020). El e-portafolio profesional: Una herramienta facilitadora en la transición al empleo de estudiantes de Grado en Educación Social en la Universidad de Córdoba. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 129-148. doi:10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29265
- Quintana, S., Montero, M., Recio, R., Páez, J., & Cortés, J. (2018). Diseño de una ruta pedagógica para la evaluación de competencias a través del portfolio electrónico en entornos distribuidos y heterogéneos de aprendizaje. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 25-44. doi:10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23319
- Rigo, M. (2013). El caso de un portafolio electrónico docente: formación, actividad reflexiva y percepción social. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 60-85. doi:10.4151/07189729-Vol.52-Iss.2 -Art.172.
- Roberts, P. (2018). Developing reflection through an ePortfolio based learning environment: design principles for further implementation. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 313-326. doi:10.1080/1475939X.2018.1447989
- Saiz, A., & Ceballos, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 27(10), 136-150. doi:10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344
- Salazar, S., & Arévalo, M. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981. doi:10.5209/rced.59868
- Soria, V., & Carrió, M. (2016). Pedagogías disruptivas para la formación inicial de profesorado: usando blogs como e-portafolio. *Profesorado. Revista de*

curriculum y formación del profesorado, 20(2), 382-398. Recuperado desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52112>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes, 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea Ediciones.

Villota, O. (2016). Los problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia: un estado del arte. *Revista de Historia de la Educación en Colombia*, 19(19), 141-166. doi:10.22267/rhec.161919.18

Zabalza, M. (2016). El practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. doi:10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254