

Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences

REPENSAR LA TUTORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE LOS MAESTROS: DAR PASO A LA REFLEXIÓN Y LA COLABORACIÓN

RETHINKING THE TUTORING OF THE PRACTICUM EXPERIENCE IN TEACHER EDUCATION: REFLECTION AND COLLABORATION

Carmen Yot Domínguez
carmenyot@us.es

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla*

Resumen

En la presente comunicación planteamos la necesidad de repensar la metodología que hasta el momento se viene siguiendo en la tutorización de las prácticas externas en las titulaciones de grado de educación. Nuestra propuesta será justificada y fundamentada teóricamente. Abogamos, en primer lugar, por promover que el alumnado construya un portfolio electrónico que ayude a la autorreflexión sobre su práctica de enseñanza. Ésta es una forma óptima para que los estudiantes reconozcan sus debilidades y fortalezas en el ejercicio de la profesión docente. Asimismo si animamos a la lectura de la producción, total o parcial, del portfolio de otros compañeros e incidimos en que intercambien comentarios y opiniones estamos contribuyendo a la construcción colaborativa de la profesionalidad docente. Finalmente, proponemos que el alumnado participe en una red social donde pueda interactuar y comunicarse de forma continuada, y con total flexibilidad geográfica, con sus compañeros y con el equipo de docentes expertos encargados de la tutorización. Ésta puede constituirse en una comunidad donde sea posible, por una parte, hacer visible los problemas y dificultades encontrados en la realidad del aula y recibir rápido asesoramiento tanto de los iguales como de los tutores y, por otra, trabajar colaborativamente.

Palabras clave: practicum, docentes, portfolio, red social, reflexión, colaboración.

Abstract

In this communication we explain the need to rethink the methodology which is been currently following in the tutoring of the practicum experience in Teacher Education. Our proposal will be justified with teorethical information. Firstly we propose that the students build an electronic portfolio that allows the self-reflection on their teaching practice. This is an optimum choice for the students because they can recognize their strengths and weaknesses as teachers. Also, if we encourage them to read the partners' production (total or partial) in their portfolio and ask them to exchange comments and opinions, we are contributing to the collaborative construction of teacher professionalism.

Finally, we suggest the students participate in a social network where they can interact and communicate with their partners and with the team responsible for tutoring. This can become a community where, on the one hand, it's posible to show the problems

and difficulties found in the classroom and receive some advice from their peers or tutors and, on the other hand, work collaboratively.

Keywords: practicum, teachers, portfolio, networking, reflection, collaboration.

1. LA REFORMA DE LAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha movilizadado en las universidades españolas todo un proceso de reforma curricular que ha afectado a las diferentes titulaciones universitarias, al tiempo que ha impulsado cambios considerables sobre la forma como concebimos el trabajo en la universidad tanto por parte del profesorado como del alumnado.

En relación con el sentido formativo de las universidades, la entrada en vigor del EEES generó la necesidad de rediseñar los programas formativos de la totalidad de las titulaciones universitarias. Para ello las universidades contaron con orientaciones emanadas de determinados decretos, como el REAL DECRETO 1393/2007, que establecía un marco de criterios comunes para el diseño de los nuevos títulos universitarios.

La configuración de los nuevos planes de estudios tomó como eje o elemento central el enfoque de competencias. El profesorado de los centros universitarios hubieron de realizar todo un esfuerzo adicional al que se ha desarrollado en otros momentos de cambio curricular para dar respuesta a preguntas tales como: ¿qué profesional estamos formando? ¿a qué tipo de problemas se va a enfrentar? ¿cuáles son las necesidades de la sociedad, así como del sector productivo en relación con dichos profesionales? ¿cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes que estos profesionales han de poseer para desenvolverse en un mundo complejo y en un mercado laboral cambiante?

En consecuencia, la formación inicial del profesorado se ha visto afectada. Por una parte, se ha reducido a dos titulaciones (Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria) y, por otra, ha recuperado la temporalidad de cuatro años. En lo que respecta a la planificación de las enseñanzas en los títulos de Graduado/a en Educación Infantil y Primaria, las órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 establecieron las doce competencias que iban a configurar el perfil profesional de los docentes de Educación Infantil y Primaria y delimitaron los módulos mínimos en base a los cuales las diferentes universidades habían de rediseñar sus planes de estudios.

	Infantil	Primaria
Formación básica	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Sociedad, familia y escuela. Infancia, salud y alimentación. Organización del espacio	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y escuela.

	Infantil	Primaria
	escolar, materiales y habilidades docentes. Observación sistemática y análisis de contextos. La escuela de educación infantil.	
Didáctico y disciplinar	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática. Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura. Música, expresión plástica y corporal.	Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias experimentales, Ciencias sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación musical, visual y plástica y Educación física.
Practicum	Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.	Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.

Tabla 1. Módulos para la formación de Maestro en Educación Infantil y Primaria.

Fuente: ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

1.1 Las prácticas externas en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria

En los nuevos grados se favorece la gradual incorporación de los estudiantes a los centros escolares, a través de las consideradas prácticas externas, como primera oportunidad de ejercer en contextos reales previo a su plena incorporación al mundo laboral como docentes inicialmente cualificados. Decimos que es gradual puesto que es común que los créditos ECTS de dicho módulo formativo se distribuyan en diferentes cursos académicos.

	Infantil				Primaria			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Universidad de Almería	6	8	12	18	6	6	14	18
Universidad de Sevilla	-	-	20	24	-	-	30	14
Universidad de Cádiz	2 (asignado a materias básicas)			18	24	2 (asignado a materias básicas)		
Universidad de Córdoba	-	8	18	18	-	8	18	18
Universidad de Granada	-	-	20	24	-	10	10	24
Universidad de Huelva	-	-	20	24	-	-	20	24
Universidad de Jaén	-	-	20	24	-	-	20	24
Universidad de Málaga	-	6	8	30	-	6	8	30

Tabla 2. Distribución de créditos ECTS correspondientes a las prácticas externas en las universidades andaluzas

Fuente: Memorias para la verificación de los títulos

Estas prácticas externas, como módulo formativo considerado en los planes de formación inicial, persiguen que el alumnado no sólo aplique los conocimientos y competencias adquiridas hasta ese entonces en el grado sino que también obtenga un conocimiento más cercano del entorno laboral (escuelas y aula), desarrolle aptitudes y actitudes frente a la docencia y adquiera los hábitos de ser un docente en ejercicio. Por ello, en este momento el alumnado es acompañado de un docente de la institución universitaria en la que ha recibido su formación inicial y supervisado por un docente en la institución en la que va a trabajar.

Sin lugar a dudas, se han superado algunos de los problemas que arrastraba el practicum en los planes anteriores de magisterio como la ampliación de los créditos (Molina Ruiz, 2004) pero, más allá de esto, pareciese que nos hemos limitado a cumplir con el propósito de enviar a los estudiantes a los centros escolares y nos hemos detenido ahí. Hemos avanzando poco hacia el desarrollo de otros componentes del diseño curricular del practicum que harían de esa experiencia un momento especialmente relevante en la formación de los estudiantes y, sin embargo, han traído considerables pérdidas desde el punto de la calidad de la experiencia (Zabalza Beraza, 2011).

En la presente comunicación planteamos la necesidad de repensar la metodología que hasta el momento se viene siguiendo en la tutorización de las prácticas externas en las titulaciones de grado de educación. En la formación inicial docente tenemos la oportunidad de crear nuevos docentes apasionados por la enseñanza o bien podemos simplemente contribuir a un sistema reproductor que no haga más que confirmar las creencias que los futuros profesores ya traen consigo cuando ingresan a la institución formadora. Pero para que este objetivo se cumpla debemos plantear la necesidad imperiosa de reformar las estructuras curriculares, organizativas y personales que actualmente imperan. No actuar en este sentido supone alimentar el engaño de creer que la universidad forma y la escuela deforma.

Abogamos, en primer lugar, por promover que el alumnado construya un portfolio electrónico que ayude a la autorreflexión sobre su práctica de enseñanza. Ésta es una forma óptima para que los estudiantes reconozcan sus debilidades y fortalezas en el ejercicio de la profesión docente. Asimismo si animamos a la lectura de la producción, total o parcial, del portfolio de otros compañeros e incidimos en que intercambien comentarios y opiniones estamos contribuyendo a la construcción colaborativa de la profesionalidad docente.

Finalmente, proponemos que el alumnado participe en una red social donde pueda interactuar y comunicarse de forma continuada, y con total flexibilidad geográfica, con sus compañeros y con el equipo de docentes expertos encargados de la tutorización. Ésta puede constituirse en una comunidad donde sea posible, por una parte, hacer visible los problemas y dificultades encontrados en la realidad del aula y recibir rápido asesoramiento tanto de los iguales como de los tutores y, por otra, trabajar colaborativamente.

2. EL PORTFOLIO PARA FAVORECER LA PRÁCTICA REFLEXIVA

El portfolio docente nace, según Atienza (2009), como una forma de dar cabida a las distintas formas en que el profesor se acerca a reflexionar sobre su enseñanza con el fin de descubrir su propia identidad como docente y de transformarla, en caso de que lo estime oportuno. Y esta parece ser su cualidad distintiva, a saber: la reflexión al servicio de la toma de conciencia de la propia competencia docente y de la disposición al cambio.

El portfolio permite a los docentes (Seldin et al., 2010): describir las circunstancias particulares de sus materias, explicar el uso de estrategias y métodos de enseñanza específicos y proporcionar pruebas convincentes de que ellos son eficaces, las cuales, según Fernández March (2004), oscilan desde un relato reflexivo que describa su filosofía personal sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como sus objetivos, estrategias, metodologías, etc.; una declaración personal en la que se detallen sus objetivos de mejora en la enseñanza para los próximos años o la relación de pasos dados para evaluar y mejorar lo que uno está enseñando, hasta comentarios de colegas que han observado al profesor en el aula o de los alumnos sobre la calidad de su enseñanza.

Un portfolio no es una versión redactada de un currículum vitae, un diario docente o una recopilación de apuntes ni mucho menos un cúmulo de vanidad, una exhibición de logros, pero tampoco una ocasión para lamentarse de lo mal docente que uno puede llegar a verse (Atienza, 2009). El portfolio es un vehículo para la reflexión personal y profesional con miras hacia el cambio en la práctica docente. El portfolio permite al profesorado reconocer su productividad en el ejercicio de la docencia, contextualizar su experiencia, sistematizar el trabajo y a partir de ahí buscar alternativas para cumplir con los objetivos del curso. Pero para ello no debe concebirlo como repositorio de materiales y registros audiovisuales del trabajo docente sino dar el paso de elaborar un texto o ensayo reflexivo sobre el trabajo realizado (Cordero Arroyo, 2002).

Según Fernández March (2004), es de utilidad por tanto para:

- a) Recoger y presentar evidencias y datos concretos sobre la efectividad de su enseñanza.
- b) Reflexionar sobre aquellas áreas de su enseñanza que necesitan mejorar.
- c) Tener un documento con el que conocer cómo ha evolucionado su enseñanza en el tiempo.
- d) Compartir sus conocimientos y su experiencia con otros.

En consecuencia, el desarrollo del portfolio es una tarea constructivista en tanto que los docentes han de tomar decisiones sobre la organización y el contenido de los mismos pero es, asimismo, una actividad metacognitiva puesto requiere pensar sobre y examinar críticamente su propia práctica y sus conocimientos, ideas y creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza (Avraamidou & Zembal-Saul, 2006).

En el momento de las prácticas externas, el portfolio será una herramienta de valiosa ayuda para el desarrollo profesional docente por dos razones principalmente

(Seldin, Miller, & Seldin, 2010): 1) el nivel de inversión en tiempo, energía y compromiso personal en su preparación es alto y esto es una condición necesaria para el cambio y 2) la preparación del portfolio mueve a los estudiantes a reflexionar sobre su enseñanza profundamente. Según Mansvelder, et al. (2007), los estudiantes trabajan en un portafolio no sólo para mostrar lo que han logrado y aprendido (el portfolio entendido como producto) sino que el objetivo principal del portfolio es ayudarlos en su propio proceso de aprendizaje (el portfolio concebido como proceso) por medio de la reflexión, única forma de aprender de las experiencias vividas y ampliar los propios conocimientos prácticos de una manera activa, consciente y propositiva. De hecho, es recomendable que se enseñe a reflexionar antes de la realización del prácticum porque el periodo durante el cual los estudiantes se encuentran enseñando, debido a la enorme cantidad de preocupaciones a las que han de hacer frente, probablemente sea el menos apropiado para aprender a reflexionar (Roca & Manchón, 2007).

Barberà, et al. (2006) añaden que la elaboración de un portfolio, asimismo, le permitirá aprender a ser más autónomo en su proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante su actividad educativa, en definitiva, le facilitará la regulación de su propio proceso de aprendizaje. Y no nos olvidemos que a su vez el portafolio facilitará a los supervisores y tutores de las prácticas el conocimiento de los procesos y logros de aprendizaje del estudiante (Aguaded et al., 2013).

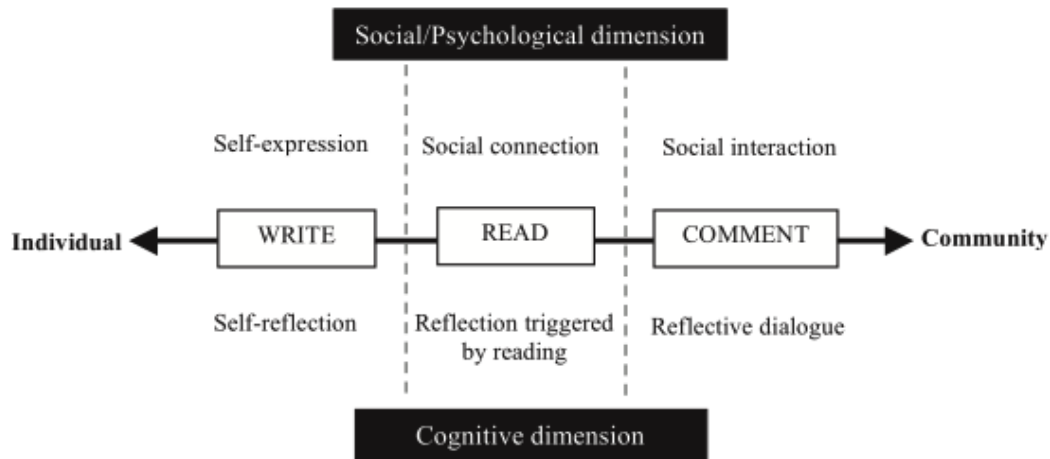
2.1 El blog como plataforma para desarrollar el portfolio

En un portfolio electrónico las evidencias recogidas son digitales y están disponibles a través de internet (Greenberg, 2004). Pero por ello, el portfolio no se convierte en una simple página web personal o repositorio de ejemplos de trabajo sino que mantiene las características que hemos venido definiendo.

En la actualidad, disponemos de numerosas herramientas 2.0 que nos facilitan el trabajo con portfolios electrónicos. Por ejemplo, el blog es una de esas herramienta que se presta al desarrollo de portfolios electrónicos dadas sus siguientes características (Chuang, 2008; Top, et al. 2010): la publicación instantánea de texto y gráficos en la web sin la necesidad de conocimientos de programación sofisticados, los fáciles mecanismos para que las personas puedan formular observaciones o comentarios a cada entrada y las oportunidades para archivar post pasados por fecha, para establecer hipervínculos a otros bloggers así como embeber recursos multimedias.

Deng &Yuen (2011) entienden que el uso de los blogs en el contexto de la formación docente tiene repercusión en cuatro áreas: la auto-expresión, la autorreflexión, la interacción social y el diálogo reflexivo. La auto-expresión y la autorreflexión se centran en los procesos individuales de exploración, descripción, análisis y deliberación. La auto-expresión implica dar a conocer nuestros pensamientos y emociones, así como la grabación de las experiencias propias. La autorreflexión se mueve hacia la búsqueda de significado de estas experiencias. Por otra parte, la interacción social y el diálogo reflexivo constituyen la dimensión comunitaria que tiene que ver con los procesos sociales de intercambio de ideas y apoyo. Estas cuatro áreas fueron estructuradas atendiendo a los tres grandes tipos de comportamientos en los blogs: escribir, leer y comentar.

Figura 1. Representación de Deng &Yuen (2011)



En términos más concretos, escribir en un blog permite expresar sentimientos y pensamientos personales y fomenta la autorreflexión. Desde la perspectiva de los lectores del blog, las historias reales relatadas en los blogs pueden servir de estímulo para la reflexión o como fuente de inspiración. En la dimensión comunitaria, las interacciones con los compañeros proporciona un lugar alternativo para el intercambio de apoyo social.

Llevado al objeto que nos ocupa, promover que cada docente, durante las prácticas externas, cree su blog personal y comience la elaboración de su propio portfolio ayudará, en primer lugar, al desarrollo del proceso de reflexión que venimos reseñando como necesario.

Ahora bien, hemos de conseguir que durante su redacción exista una conversación dialógica entre los estudiantes y, al menos, su supervisor en la universidad (Cebrián, 2011). De forma que los supervisores (Cebrián, et al., 2009): planteen el por qué de las reflexiones y los hechos acontecidos, ayuden a conectar las experiencias producidas en las prácticas con los aprendizajes realizados en la universidad, ofrezcan elementos para el análisis de lo experimentado más allá de los tópicos y las ideas prejuizadas, etc.

Al mismo tiempo debemos animar a la lectura del blog de otros compañeros/as también en prácticas e incidir en que intercambien comentarios para no sólo obtener el beneficio de que se vean a ellos mismos dentro de las historias que cuentan sino que a la vez reciban el feedback del resto del grupo convertido en audiencia participante (Gutierrez Cuenca, et al., 2009). Trent, et al. (2013) comprobó como, en la medida en que se utiliza el e-portfolio para compartir y reflexionar sobre las experiencias de otros, se reconocen los propios desafíos individuales y dificultades en el aula así como se refuerza una visión compartida sobre cómo la enseñanza y el aprendizaje deben ocurrir dentro de las aulas.

Además si se logra, aún finalizado el periodo de prácticas, mantener las conexiones con los compañeros y tutores a lo largo de la carrera profesional, contribuimos a que la experiencia de aprendizaje sea sostenible (Tang & Lam, 2012).

3. LA RED SOCIAL PARA FACILITAR LA ASISTENCIA

Mientras que entre los estudiantes está aumentando el uso personal de herramientas 2.0 emergentes como las wikis, los blogs o las redes sociales, entre otras, los profesores universitarios no terminan de tomarlas como recurso de apoyo al aprendizaje. Ajjan & Hartshorne (2008) indicaron que, mientras que algunos profesores sienten que algunas tecnologías representativas de la web 2.0 podrían mejorar el aprendizaje, la interacción del alumnado con los profesores y con otros compañeros, las habilidades de escritura de los estudiantes y su satisfacción con la acción formativa; pocos deciden utilizarlas en el aula.

Según Roblyer, et. al (2010), las redes sociales son un claro ejemplo de herramienta que a pesar de su aceptación entre el alumnado no llega a ser utilizada en las aulas. Los estudiantes son mucho más propensos a usar Facebook, o cualquier otra red similar, para apoyar el trabajo en el aula que en lo que en realidad se utiliza. Veletsianos & Kimmons (2013) hallaron que, aún cuando las redes sociales pueden ser utilizadas para fines formativos, los docentes pueden llegar a rechazar el valor de dichas herramientas al sentir que pueden afectar a la forma en que se perciben a sí mismos y sus enseñanzas.

Esencialmente una red social es un servicio basado en web que permite a los individuos construir un perfil semipúblico o público dentro de él y articular una lista de usuarios con quien se comparte conexión y se puede interactuar (Boyd & Ellison, 2007). Este sitio web sirve como repositorio de información pero principalmente fomenta la comunicación y la colaboración (Arnold & Paulus, 2010). A favor de ellas cabe decirse que los estudiantes no sólo necesitan herramientas para acceder, manipular y analizar información de manera individual, sino que también requieren otras que favorezcan la construcción colaborativa del conocimiento, la comunicación y el intercambio con otras personas (Häkkinen & Hämäläinen, 2012).

En lo que se refiere a las prácticas externas, la experiencia del estudiante no está exenta de peligros, incertidumbres, problemas, sin sabores. También de éxitos, satisfacciones, alegrías. En este momento es conveniente un sistema rápido, y permanente, de comunicación entre el estudiante y su tutor o supervisor o entre el estudiante y sus compañeros también en prácticas. Las redes sociales son muy oportunas para este fin, a saber: la asistencia intermitente al alumnado que puede requerir de consejo, ayuda u orientación o, simplemente, la necesidad de compartir o expresar las emociones.

Las redes sociales serán una importante comunidad online que alterará la forma en que los alumnos se comunican entre sí (ofreciéndose apoyo mutuo), así como con los tutores y supervisores (para la consulta o asesoramiento), dada entre otras circunstancias la supresión de las barreras de tiempo y distancia existiendo flexibilidad para comunicarse entre ellos en cualquier momento y desde cualquier lugar (DeWert, Babinski et al., 2003).

En ellas es posible que el alumnado (Rodríguez et al., 2011)

- adquiera mayor enriquecimiento personal a partir de las aportaciones de los compañeros, tutores y supervisores a sus experiencias narradas o en base a la lectura de las historias contadas por otros,
- aprenda a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de problemas y situaciones en la escuela y genere el hábito de trabajar en equipo con los colegas,
- obtenga abundantes ideas para mejorar la propia práctica puesto que los problemas se analizan en profundidad y
- reciba apoyo emocional en su debut como maestros.

En definitiva, la utilización de las redes aplicadas al desarrollo del practicum tiene entre sus ventajas las citadas en la tabla 3 (Cebrián, 2000) y cuenta entre sus principales potencialidades que (Area, 2011):

- Permite “hacer público” al grupo o colectivo de docentes en el ciberespacio.
- Permite que la comunicación entre los miembros de la red pueda realizarse en cualquier momento y desde cualquier lugar.
- Permite compartir e intercambiar materiales y recursos elaborados individualmente.
- Permite generar documentos y/o materiales mediante un proceso de trabajo colaborativo en un periodo de tiempo dado.
- Permite que cada docente pueda reconstruir personalmente su experiencia y comunicarla a los demás.

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación inmediata y solución a los problemas. • Sentimiento de grupo. Mejor y más comunicación entre todos los implicados (tutores, supervisores y alumnos entre ellos). Trabajo cooperativo con otros estudiantes durante las prácticas. • Se abordan y tratan los problemas antes de que crezcan. • Los supervisores poseen mayor consciencia a la hora de evaluar y observar el desarrollo de sus estudiantes. • Acceso a más información en cualquier momento y lugar. • La disposición es más activa por parte del estudiante a desarrollar actividades de intervención, observación, análisis, evaluación,... • Muchos de los problemas de timidez en clase con el supervisor aquí no 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia de algunos profesores a una comunicación mediada por tecnología vs. cara a cara. • Costo de mantenimiento, conexión,..., especialmente para los centros escolares. • Es fácil que los profesores de los centros no cooperen. Existe un cambio muy drástico en la colaboración.

Ventajas	Inconvenientes
existen. • Contacto en los momentos de la planificación de la acción.	

Tabla 3. Ventajas y desventajas del uso de las redes en el prácticum

4. CONCLUSIONES

Entendemos que la organización y tutorización de las prácticas externas en los grados de Educación Infantil y Primaria pueden ser enriquecidas si se atiende a las siguientes propuestas metodológicas:

1. Crear y dinamizar una red social donde los estudiantes puedan interactuar y comunicarse de forma continuada y con total flexibilidad geográfica entre ellos y con los tutores y supervisores. Ésta puede constituirse en herramienta a) de rápido asesoramiento ante los problemas presentados y b) de trabajo colaborativo en el análisis de las situaciones vividas. Asimismo, aún cuando no lo hemos abordado, la red social es un medio donde se puede llegar a fomentar la comunicación entre los supervisores de los centros y los tutores universitarios en lo que respecta a la coordinación de la experiencia de aprendizaje experiencial.
2. Incorporar el blog como herramienta útil para el desarrollo de un portfolio que ayude a la autorreflexión sobre sí mismo (sus conocimientos, creencias, percepciones, estereotipos...), sobre la práctica de enseñanza y sobre la experiencia de aprendizaje vivida personalmente. Asimismo al hacer visible la realidad del aula a otros compañeros estos pueden aportar sus apreciaciones y valoraciones, enriqueciendo la autoreflexión.

Sin lugar a dudas, lo que se expone como todo cambio de paradigma en la enseñanza requiere de tiempo, pero fundamentalmente, necesita estar dispuesto a enfrentar riesgos y estar abierto a cometer errores (Russell, 2012). Al menos aquí, se abre el debate acerca de una necesaria línea de mejora de la metodología que hasta el momento se está siguiendo en las universidades andaluzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, José Ignacio, López, Eloy, & Jaén, Alicia. (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.
- Ajjan, Haya, & Hartshorne, Richard. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, (11), 71–80.
- Area, M. (2011). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*, (63).

- Arnold, Nike, & Paulus, Trena. (2010). Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. *Internet and Higher Education*, (13), 188–196.
- Atienza, Encarna. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *Revista de didáctica ELE*, (9).
- Avraamidou, L., & Zembal-Saul, C. (2006). Exploring the influence of web-based portfolio development on learning to teach elementary science. *AACE Journal*, 14(2), 178-205.
- Barberà, Elena, Bautista, Guillermo, Espasa, Anna, & Guasch, Teresa. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2).
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230.
- Cebrián, M. (2000). Las redes y la mejora del prácticum en la formación inicial de maestros. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (14).
- Cebrián, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso. *Revista de Educación*, (354), 183-208.
- Cebrián, M., Accino, J. , Martin, J., Monedero, J.J, Ruíz, J., Sánchez, J., Reina, E., Martínez, M.C., Marínez, E., & Raposo, M. (2009). *La supervisión del practicum con e-portafolio: estudio y análisis de los diarios*. Paper presented at the Congreso Internacional El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training.
- Chuang, Hsueh-Hua. (2008). Perspectives and issues of the creation for weblog-based electronic portfolios in teacher education. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 170–174.
- Cordero Arroyo, Graciela. (2002). Consideraciones sobre el uso del portafolio de desempeño docente en Educación Superior. *Acción pedagógica*, 11(2).
- Deng, Liping, & Yuen, Allan H.K. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, (56), 441–451.
- DeWert, Marjorie Helsel, Babinski, Leslie M., & Jones, Brett D. (2003). Safe Passages: Providing Online Support to Beginning Teachers. *Journal of Teacher Education*, (54).
- Fernández March, Amparo. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, (33), 127-142.
- Greenberg, G. (2004). Extending the portfolio model. *Educause Review*, 39(4), 28–37.
- Gutiérrez Cuenca, Luispe, Correa Gorospe, José Miguel, Jiménez de Aberasturi Apraiz, Estitxu, & Ibáñez Etxeberria, Alex. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, (350), 493-505.
- Häkkinen, Päivi, & Hämäläinen, Raija. (2012). Shared and personal learning spaces: Challenges for pedagogical design. *Internet and Higher Education*, (15), 231–236.
- Mansvelder-Longayroux, Desiree D., Beijaard, Douwe, Verloop, Nico, & Vermunt, Jan D. (2007). Functions of the Learning Portfolio in Student Teachers' Learning Process. *Teachers College Record*, 109(1), 126-159.
- Mochizuki, Toshio, & Kitazawa, Takeshi. (2009). *Designing a Learning Community for the Pre-Service Teacher Training Using the Social Networking Service*. Paper

presented at the 17th International Conference on Computers in Education, Hong Kong.

- Molina Ruiz, Enriqueta. (2004). La mejora del practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2).
- Roblyer, M.D., McDaniel, Michelle, Webb, Marsena, Herman, James, & Vince Witty, James. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education*, (13), 134–140.
- Roca de Larios, Julio. & Manchón Ruiz, Rosa M. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés). *Revista de educación*, (342), 373-396.
- Rodríguez, Ana, Esteban, Rosa María, Aranda, Rosalía, Blanchard, Mercedes, Domínguez, Carmen, González, Paloma, Romero, Pablo, Sanz, Estefanía, Mampaso, Ana, Vitón, María Jesús, & Messina, Claudia. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, (355), 355-379.
- Russell, Tom. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on education=Encuentros sobre educación=Recontres sur l'éducation*, (13), 71-91.
- Seldin, Peter, Miller, J. Elizabeth, & Seldin, Clement A. (2010). *The Teaching Portfolio. A practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tang, Eunice, & Lam, Cherlotte. (2012). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. *Internet and Higher Education*, (In press).
- Top, Ercan, Yukselturk, Erman, & Inan, Fethi A. (2010). Reconsidering usage of blogging in preservice teacher education courses. *Internet and Higher Education*, (13), 214–217.
- Trent, John & Shroff, Ronnie H.(2013): Technology, identity, and community: the role of electronic teaching portfolios in becoming a teacher. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(1), 3-20.
- Veletsianos, George, & Kimmons, Royce. (2013). Scholars and faculty members' lived experiences in online social networks. *Internet and Higher Education*, (16), 43–50.
- Zabalza Beraza, Miguel A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43.