EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS REFLEXIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN E-PORTAFOLIO DOCENTE EN UN CONTEXTO INTERNACIONAL Y MÓVIL

Azahara Cuesta García
Universitat de Barcelona, España

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia del momento de globalización en el que vivimos, el perfil actual del profesorado de ELE es diverso y heterogéneo, de forma que el docente de ELE se caracteriza cada vez más por el desempeño de la profesión en contextos de enseñanza de ELE muy dispares y numerosos en el mundo (Muñoz-Basols, Rodríguez Lifante y Cruz Moya, 2017). No cabe duda de que a este fenómeno se añade la importancia que han ido cobrando en la realidad docente en la que se desenvuelve nuestra carrera profesional los procesos de construcción de conocimiento propios de la sociedad digital, globalizada e interconectada. En este contexto en el que cambia constantemente la forma en la que se accede y construye la información, se hace cada vez más necesario, dentro del paradigma educativo actual, el desarrollo de las conocidas competencias para la educación del siglo XXI (Binkley et al., 2012). Son especialmente destacables entre ellas el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades en resolución de problemas y toma de decisiones, el aprendizaje metacognitivo y las estrategias para aprender a aprender, las competencias de trabajo relacionadas con la comunicación y el trabajo en equipo, las competencias digitales y el desarrollo de la actividad y la innovación.

Este paradigma requiere, por tanto, de una formación del profesorado de ELE que tenga como objetivo la construcción de: (1) un docente reflexivo que sepa analizar e interpretar de forma crítica y constante no solo su práctica docente, sino también el contexto de enseñanza que le rodea (Mann y Walsh, 2017) para poder ser innovador, creativo y transformador; (2) un docente en aprendizaje y *Desarrollo Profesional Continuo* (DPC) (Day, 1993; Hayes, 2014; Borg, 2015); (3) un docente que reúna habilidades de comunicación y colaboración para

desempeñar su labor en una sociedad de redes profesionales interconectadas y (ciber)comunidades de práctica (Wenger, 1998) y, finalmente, (4) un docente con competencias digitales (Redecker, 2017), que sepa desenvolverse en el uso de herramientas digitales y las estrategias de la comunicación digital durante la gestión de los procesos de aprendizaje y enseñanza y la de su propio DPC. En este sentido, la formación internacional e intercultural puede permitir a los profesores de lenguas extranjeras en formación desarrollar habilidades de comunicación y de colaboración intercultural que serán vitales en la carrera profesional. Además, entrar en contacto con mundos educativos distintos implica fomentar la práctica crítico-reflexiva sobre el contexto propio, sobre la realidad de enseñanza y sobre la propia práctica docente. Todo ello es posible mediante la creación de redes y comunidades profesionales que van más allá de las que se pueden desarrollar en el centro de formación o en la escuela donde se imparte la docencia, permitiendo el DPC.

En este artículo se describen los resultados de las primeras experiencias formativas desarrolladas en el marco del proyecto internacional Erasmus Mundus+ Propic Europa[1] con los estudiantes del Máster de Formación de profesores de ELE de la Universidad de Barcelona. Este proyecto de innovación está dirigido a profesores de lenguas extranjeras en formación inicial. Los docentes tienen perfiles académicos diversos y proceden de las cinco instituciones europeas involucradas en el proyecto (*Universitat de Barcelona*, *Newcastle University*, *University of Borås*, *Paedagogishe Hochschule Karlsruhe* y *Christian-Albrechts Üniversität zu Kiel*). El objetivo de este es promover los procesos reflexivos de DPC de los docentes a partir del desarrollo de herramientas y estrategias como la práctica reflexiva, el aprendizaje móvil (*Mlearning*), la innovación docente, la investigación en el aula y el aprendizaje intercultural sobre la base, tanto de la movilidad internacional como del aprendizaje a distancia. El proyecto formativo se sustentó en el trabajo colaborativo en equipos internacionales que tuvo lugar tanto en línea como presencialmente en estancias financiadas en las universidades participantes. En ellas, los profesores de ELE trabajaron en colaboración con formandos procedentes de cada universidad miembro. En este contexto, una de las actividades más relevantes fue la elaboración de un e-portafolio reflexivo con la ayuda de una serie de herramientas de aprendizaje

1 PROPIC Europa: Promoting Professionalism, Innovation and Transnational Collaboration in Teacher Education. Proyecto Erasmus + KA2. Código: 2017-1-DE01-KA203-003547IP: Dr. Götz Schwab (Paedagogishe Hochschule Karlsruhe, Alemania).

móvil enfocadas a la reflexión y la innovación docente, tales como la observación en el aula con VEO, un sofware específico para gestionar y compartir contenidos educativos.

En el presente estudio son descritas y analizadas las percepciones sobre las experiencias de aprendizaje vinculadas al proyecto de las profesoras en formación inicial de ELE participantes en la primera edición del mismo. El análisis se centra particularmente en los aprendizajes durante y mediante el proceso de construcción del e-portafolio docente y el desarrollo paralelo de estrategias reflexivas. En este capítulo se describen brevemente el proyecto y su fundamentación teórica en primer lugar, para a continuación presentar el análisis de los primeros resultados de la implementación del proyecto en el Máster de Formación de profesores de ELE de la Universidad de Barcelona, mediante un estudio de caso de enfoque cualitativo y descriptivo.

1. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se delinean los conceptos clave sobre los cuales se fundamentan tanto el proyecto formativo descrito en este trabajo como el análisis de los datos. En primer lugar, abordaremos la noción de *Desarrollo Profesional Continuo* (DPC) y la de *práctica reflexiva* como una de sus principales líneas de actuación para pasar, a continuación, a definir qué entendemos por e-portafolio.

1.1. DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO Y *PRÁCTICA REFLEXIVA*

En términos generales el DPC se define como "una experiencia multifaceta, a lo largo de la vida, que puede tener lugar tanto dentro como fuera del espacio de trabajo y que a menudo se mueve más allá de lo profesional a la vida personal del profesor" (Hayes, 2014, p. 5). Entendemos más concretamente el DPC como una formación continua o una forma de aprendizaje a lo largo de la vida, puesto que abarca todas aquellas *actividades* en las que los profesores se involucran en el contexto de su carrera profesional o de un curso (Day y Sachs, 2005) y

de todas aquellas experiencias de aprendizaje, tanto naturales o espontáneas (Day, 1999) como conscientes y planeadas (Day, 1999; British Council, 2011), realizadas individualmente o con otras personas. No obstante, el DPC comporta una doble noción que involucra un tipo de formación y al mismo tiempo un proceso de adquisición y el desarrollo crítico de conocimientos (Day, 1999; British Council, 2011), habilidades e inteligencia emocional, con el propósito de desarrollar un buen pensamiento, planificación y prácticas profesionales en cada fase de la vida como profesor. En ese proceso no solamente estarían involucrados los alumnos, sino que también cumplen un rol otros compañeros de la profesión (Day, 1999). En la actualidad, las necesidades de este proceso de adquisición han experimentado cambios como, por ejemplo, el acompañamiento del proceso por parte del desarrollo de las cualidades personales y profesionales del profesor (British Council, 2011), y el paso de la preocupación por las habilidades metodológicas, como los saberes prácticos relacionados con la gestión del aula o el uso de la tecnología, por ejemplo, a una noción mucho más amplia de la práctica profesional (Borg, 2015).

En este sentido, cobra vital importancia que los programas de formación inicial de profesores promuevan el inicio y desarrollo de procesos de DPC mediante metodologías, herramientas y el desarrollo de estrategias adecuadas para tal fin. El uso de la *práctica reflexiva* como enfoque para promover estos procesos es reconocible en muchos de los programas de formación de profesorado, tanto en los más recientes como en los que se remontan a las últimas décadas. Mediante la enseñanza reflexiva, los profesores "recopilan datos sobre sus prácticas docentes, examinan sus actitudes, creencias, asunciones y prácticas de enseñanza y usan la información obtenida como una base para la reflexión crítica sobre la enseñanza" (Richards y Lockhart, 1994, p.1). Desde este enfoque, especialmente en estadios iniciales de desarrollo, la enseñanza reflexiva actúa como una herramienta mediante la cual el formando va configurando su propia práctica docente a través de procesos que implican tanto la construcción de las prácticas, partiendo de la reflexión sobre la planificación y la acción docente en sí misma, como la deconstrucción de las mismas, tomando como punto de partida la observación, el análisis y la reflexión retrospectiva y prospectiva (Day, 1999; Farrell, 2007). En estos procesos es vital que la reflexión sea analítica e involucre el diálogo con otros, ya que, ante todo, "ofrece a los profesores la posibilidad de cambiar el nivel de concienciación de sus prácticas docentes en el momento, de forma que pueden articularlas" (Farrell, 2007, p. 7), y esto es

el primer paso para poder mejorarlas. En este sentido, los procesos de *práctica reflexiva conjunta* permiten el análisis de la práctica docente desde puntos de vista alternativos a los involucrados en la reflexión individual.

En línea con los avances más recientes de la metodología reflexiva en la formación de profesorado y su investigación (Mann y Walsh, 2017), el diseño del proyecto parte de: (1) profundizar en la comprensión sobre qué es reflexionar y cómo se hace para hacer más efectivo el acompañamiento pedagógico de la PR; (2) promover la reflexión basada en evidencias concretas y dirigida por los datos; (3) fomentar la reflexión más allá de la práctica del aula individual hacia la comprensión del contexto de enseñanza en el que se desarrolla la práctica; (4) incorporar la reflexión dialógica y oral que implica una naturaleza social, más allá de considerar la reflexión solo como una empresa escrita e individualizada; y (5) hacer hincapié en la importancia de introducir en el proceso la reflexión entre iguales, además de la reflexión mentorizada o tutorizada.

Una de las herramientas más versátiles en el desarrollo de la práctica reflexiva para fomentar procesos de DPC es precisamente el portafolio electrónico o e-portafolio (Atienza, González y Pujolà, 2015), que permite recabar y seleccionar evidencias de aprendizaje y de la práctica docente, así como reflexionar de forma sistemática y crítica sobre ellas. En este sentido, el e-portafolio promueve el desarrollo de competencias tanto reflexivas como digitales.

1.2. E-PORTAFOLIO

Las definiciones de e-portafolio que tomamos como punto de partida en este trabajo muestran la doble dimensión del portafolio electrónico como un producto y un proceso reflexivo al mismo tiempo. Es destacable de ellas la relevancia que cobran tanto la reflexión individual como la reflexión compartida en el acompañamiento del proceso, ya que este se entiende como "una historia documental estructurada basada en un conjunto de logros mentorizados (...) que se realiza de forma completa a través de la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación" (Shulman, 1998, pp. 36-37). El carácter dinámico del proceso y el producto influye en la selección de evidencias por parte del docente, puesto que se entiende como

> una colección cuidadosamente escogida y en evolución, de pensamientos, objetivos y experiencias profesionales enhebradas con reflexión y autoevaluación. Representa quién eres, qué haces, por qué lo haces, dónde has estado, dónde estás, dónde quieres ir y cómo has planeado llegar hasta ahí (Evans, 2005, p. 11).

Siguiendo a Danielson y Abruntyn (1997), observamos que existen diferentes formas de orientar el proceso en función de los propósitos perseguidos con el mismo: (1) el portafolio de aprendizaje o de trabajo, que constituye una colección de evidencias acabadas y en proceso, y que muestra el aprendizaje en desarrollo; (2) el portafolio *escaparate*, en muchas ocasiones de carácter profesional, cuyo objetivo es mostrar los mejores trabajos y los logros ya alcanzados; y (3) el portafolio de evaluación, cuya finalidad es evaluar los aprendizajes alcanzados a través de las evidencias. La potencialidad del e-portafolio sobre otras versiones no digitales de la herramienta lo convierte en una vía adecuada para el desarrollo de estrategias reflexivas y competencias digitales del profesor en formación, ya que lo capacitan para acompañar tanto los productos como los procesos reflexivos y para mostrar su recopilación y reflexión sobre evidencias docentes de forma multimodal e hipertextual.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Como decíamos anteriormente, las líneas maestras sobre las cuales se sustenta nuestro proyecto formativo estriban en el desarrollo de la profesionalización docente de futuros profesores de lenguas extranjeras mediante estrategias y herramientas para el DPC, el uso de la práctica reflexiva, la innovación docente, la colaboración internacional y el aprendizaje mediante dispositivos móviles. Los perfiles de profesorado en formación son heterogéneos. No obstante, dichos docentes tienen las características comunes de ser estudiantes de máster o grado y estar especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, español y sueco). Por su parte, los profesores en formación participantes de la Universidad de Barcelona son estudiantes procedentes del Máster de Formación de profesores de ELE.

En cuanto al proyecto, consiste en un programa formativo de estructura flexible: en cada institución el proyecto ha sido introducido en el currículo de forma diferente. Mientras que en el caso de algunas universidades el espacio del proyecto está integrado como una asignatura optativa por la que los profesores en formación reciben 6 créditos ECTS, en otras, como es el caso de la Universidad de Barcelona, el proyecto es una acción formativa optativa, de carácter complementario y transversal al currículo del máster o el grado.



Imagen 1 - Fases del proyecto formativo PROPIC Europa

El programa formativo diseñado para el proyecto tiene previsto desarrollarse en tres ediciones consecutivas entre 2017 y 2020, de forma que cada edición cuenta con la participación de 12 profesores en formación por universidad (60 por edición).

Durante las *Study Weeks*, la tercera fase de cada edición, cada universidad acoge también a 12 profesores en formación, aunque únicamente procedentes de las otras instituciones del proyecto, 3 por cada universidad. En consecuencia, se espera que la comunidad de profesores en formación generada por el proyecto alcance a su finalización el número de 180 participantes.

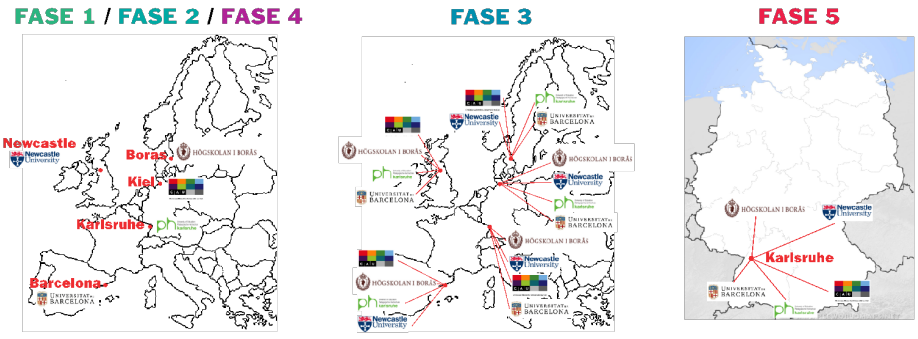

Imagen 2 - Distribución de los participantes en las fases de proyecto

Como parte de su paso por el proyecto, los profesores en formación realizan dos productos finales: un e-portafolio que recopila todas las evidencias de aprendizaje durante el proyecto y, en función de los requisitos establecidos por la institución de origen, un segundo producto que puede tener la forma de un proyecto de investigación en el aula o el diseño de una propuesta didáctica en la que se muestre un uso creativo de las herramientas móviles. En la Universidad de Barcelona el e-portafolio PROPIC está integrado en el e-portafolio formativo transversal que acompaña al máster. El segundo producto es optativo y puede consistir en una de las evidencias específicas del e-portafolio, realizadas en diferentes asignaturas del máster.

El e-portafolio formativo del máster de la UB es un portafolio electrónico de carácter semiestructurado: consiste en un punto de partida que se realiza al inicio del curso, un conjunto de diferentes reflexiones sobre muestras de aprendizaje seleccionadas por el profesor en formación al final de cada semestre y

una reflexión final junto con el diseño de un plan de acción que actúa como transición entre los diferentes semestres. Dentro de esta estructura, los alumnos tienen libertad para seleccionar y gestionar la plataforma y los recursos de su e-portafolio, y también para incorporar las muestras que quieran y reflexionar y elaborar los planes de acción de la forma que deseen. El e-portafolio no recibe ninguna calificación, pero tiene un seguimiento por parte de un formador tutor que proporciona al formando retroalimentación sobre sus entradas en diferentes momentos del proceso. No obstante, en algunas de las asignaturas del máster los productos de evaluación requeridos para la calificación de la asignatura son precisamente entradas del e-portafolio específicas relacionadas con el contenido de dichas materias. Estas entradas reciben retroalimentación específica por parte de los docentes y, al mismo tiempo, una calificación dentro de la asignatura en cuestión.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El objetivo del estudio era, como avanzábamos, la descripción y el análisis de las percepciones de las profesoras en formación inicial participantes en el proyecto PROPIC sobre sus experiencias de aprendizaje, en particular a las correspondientes al proceso de construcción del e-portafolio y al desarrollo de estrategias reflexivas. Para llevar a cabo este objetivo, se realizó un estudio de caso, de enfoque cualitativo y de carácter descriptivo, basado en la recogida de datos mediante la realización de un *focus group* con las profesoras participantes en el proyecto. Las participantes fueron las 5 profesoras en formación inicial que, de entre los 25 formandos del primer año del máster de formación de profesores de ELE del curso académico 2018-2019, decidieron tomar parte en la segunda edición del proyecto. Las profesoras tenían entre 22 y 28 años. La recogida de datos se realizó justo en la sesión de cierre de la edición, unas semanas después de la fase de *Study Week*. Sobre la transcripción del *focus group* se realizó un análisis temático y de contenido de categorías emergentes.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado se presentan los principales hallazgos del estudio con datos en torno a los aprendizajes reflexivos y profesionales desarrollados durante y mediante la construcción del e-portafolio docente y la participación en el proyecto por parte de las formandas en ELE.

4.1. BENEFICIOS Y ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DEL E-PORTAFOLIO EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO PROPIC

Desde la doble perspectiva del e-portafolio como producto y como proceso, las alumnas destacaron varios aspectos de la herramienta reflexiva para la formación como beneficiosos. Por una parte, el proceso de recopilación de evidencias de aprendizaje profesional y de *creación de contenido* mediante el uso de herramientas digitales en el que los estudiantes se involucran ayuda a visualizar el proceso de aprendizaje. Dicha recopilación refleja a su vez el recorrido del formando a largo plazo, lo que permite revisitar el proceso para autocuestionarlo y revisarlo. En este sentido, se enfatiza también que, a largo plazo, el e-portafolio facilita la accesibilidad y la gestión de las reflexiones *a posteriori*, lo que posibilita poder recuperarlas y hacerlas operativas en otros procesos de aprendizaje. La puesta en marcha de estrategias de estructuración y navegación en la recopilación de evidencias y las reflexiones de un e-portafolio parece fundamental en la gestión del proceso reflexivo y su disponibilidad y accesibilidad en otros estadios de desarrollo del profesor en formación. Veamos algunas de las reflexiones de las formandas.

> E: [Con el eportfolio] puedes ver el recorrido a largo plazo, viendo algo hecho al inicio y algo hecho al final. Cuestionar cosas que decías al principio…, eso queda reflejado ahí. Si no es así, se queda en un archivo de word que no vuelvo a ver. En este sentido estoy muy contenta y me ha aportado mucho. No suelo volver a mis trabajos, a menos que me pidan algo sobre ellos o tenga que hacer algo relacionado con ellos y tenga que volver para revisar.

En los datos recogidos se destaca también la libertad que brinda el e-portafolio para seleccionar las evidencias y para focalizar la reflexión en lo que el profesor en formación necesita de forma específica y personal. En este sentido, las participantes también destacaron como determinante en este aspecto la influencia que ejerce el hecho de que ni el e-portafolio ni las entradas específicas del mismo son calificadas o son a su vez instrumentos de la calificación de otras asignaturas.

> K: Me encantó reunir todo lo que había hecho del Propic ahí, porque ahí yo sí que veía. Tenía espacio para contar lo que yo quería, mis reflexiones [...] podíamos poner lo que queríamos, reflexionar sobre lo que queríamos.

Las participantes subrayan la forma en que el proceso de construcción del e-portafolio permite la adquisición de competencias digitales poco a poco y de forma individualizada. En este proceso de desarrollo de estrategias digitales y reflexivas, se destaca en primer lugar la gestión de la multimodalidad de las entradas, de forma que la posibilidad de utilizar diversos modos de comunicación aparte del texto escrito, tales como la imagen, el vídeo, el audio, permite tanto reflexionar como compartir con otros esas reflexiones de otras maneras. Algunos ejemplos mencionados a este respecto fueron entre otros la reflexión mediante la infografía, por ejemplo, y su potencial para hacer la reflexión más susceptible de compartir con otros usuarios, así como la reflexión mediante el audio, de la que recalcaron su facilidad para *simplificar* la complejidad a la hora de explicitar la reflexión, sin mediación del discurso escrito.

> J: Lo que sí me ha gustado mucho es lo de Infografías, con lo de Genially, y lo de utilizar eso para el portafolio. Eso me ha gustado. Descubrirlo y verlo. Si no hubiese sido por el portafolio, no me hubiese puesto a verlo y a descubrirlo. Me encanta eso de tener la infografía como entrada y no vale la pena tenerla sola en una carpeta, vale la pena compartirla.

> C: Otra cosa que me gusta del portafolio es que es multimodal. A mí me gusta expresarme en audios [...].

Otra de las cuestiones que más llama la atención en los datos es el énfasis que se muestra en el desarrollo de estrategias para poder gestionar un e-portafolio personal como un producto y como un proceso al mismo tiempo. Por una parte, observábamos en el fragmento anterior de J que, verse involucrada en la incorporación de prácticas de enseñanza concretas, como el diseño de actividades con herramientas digitales y móviles, actúa como estímulo para la reflexión y para la construcción del e-portafolio y sus evidencias. Pero, por otra parte, en un sentido similar, explorar recursos multimodales para la elaboración del e-portafolio puede llevarnos a recursos que tienen a su vez aplicaciones didácticas en el aula o que nos adentran en diversas formas de comunicación digital, con sus propias reglas y convenciones. Estos aprendizajes simultáneos propician el desarrollo de estrategias metarreflexivas que enriquecen el proceso reflexivo del e-portafolio, afectando en ocasiones a las decisiones del formato y las características de la evidencia de aprendizaje y la reflexión.

> M: [...] Nosotras [M y E] hicimos una entrada en formato Podcast entre nosotras. Teníamos que hablar del Podcast, y de cómo grabar y cómo hacerlo, y decidimos hacerlo ya en formato podcast. Nos ahorramos mucho tiempo. Incluso nos pusimos en el papel de que teníamos un programa y nos pusimos una intro, y sintonía y todo.

4.2. DIFERENTES IDENTIDADES DEL E-PORTAFOLIO

Independientemente de las especificaciones tratadas por el proyecto, que asocian el e-portafolio a un portafolio formativo, de aprendizaje, las participantes manifiestan tener diferentes visiones sobre lo que constituye para ellas su propio e-portafolio. Tanto en el conjunto de los e-portafolios del grupo como en cada e-portafolio particular se pueden superponer diversas *identidades* que determinan la forma en que se organiza, las evidencias que se seleccionan, la forma en que se presenta el contenido reflexivo e, incluso, el tipo de discurso utilizado.

> C: [Para mí tiene] valor instrumental, oí decir que es como una carta de presentación cuando buscas trabajo, entregarlo y que vean lo que has hecho. [Por eso] Intento hacerlo bonito, me gusta reflexionar, pero dedicarle tanto tiempo, puf.

> J: Para mí el tono es más como un diario. [...] Es que a mí no me gusta el portafolio como algo puramente académico, sino que me gusta como una recopilación de cositas que yo voy metiendo a mi propia experiencia, y que a otro profe le puede servir, pero no para buscar trabajo, yo no lo veo como para buscar trabajo.

Estas pequeñas discrepancias entre diversas identidades del e-portafolio a las cuales adscribir el propio e-portafolio y el propio proceso reflexivo están acompañadas de ciertas creencias previas con respecto a cómo debe ser el e-portafolio y la reflexión. Si la reflexión es evaluada, se considera que debe ser escrita y además de carácter académico y formal. Estas discrepancias llevan consigo el hecho de cuestionar cuáles son las estrategias discursivas más adecuadas y cuáles son las consecuencias en el producto y en el proceso.

> J: Un problema que tengo yo es "qué tipo de discurso tengo que utilizar". Sé que un discurso académico es mucho más elevado…, citas… Pero en una página web, queda mal estar citando a personas. No es normal hacerlo con tanta frecuencia. [...] con lo cual no lo hago tan rápido, porque necesito que sea más adecuado, y al mismo tiempo me suena mal, porque no creo que su lengua sea la lengua académica.

Aunque las participantes optan por utilizar en todo el e-portafolio bien un tono formal o bien un tono informal, también se destaca la estrategia de incorporar un estilo *ecléctico* que se adapte específicamente a las diversas finalidades de las reflexiones.

4.3. APORTACIONES DEL PROYECTO A LA FORMACIÓN Y A LA REFLEXIÓN MEDIANTE LOS E- PORTAFOLIOS

El aspecto más destacado por las participantes sobre el proyecto de formación para el propio proceso reflexivo son, en primer lugar, las estancias realizadas durante las *Study Week* a diferentes centros de enseñanza primaria, secundaria o superior en el país de acogida para la observación de clases de ELE. Este contacto con contextos de enseñanza distintos permite reflexionar al formando sobre el alcance de diversos aspectos del contexto de enseñanza más externos al aula y su correspondencia con la práctica docente. Esta reflexión abarca desde las propias instalaciones y recursos disponibles, o las políticas educativas o normativas. Además, las observaciones permiten conocer a los docentes y entrar en contacto con prácticas y proyectos de enseñanza en los que se involucran dichos profesores en el centro. Esto ayuda al formando no solo a profundizar en las características del sistema educativo que rodea el contexto de enseñanza, sino que también les posibilita ver cómo una práctica docente particular se adapta a un contexto concreto, en el que además pueden visualizarse una vez sean docentes en ejercicio.

> M: [A las profesoras de Alemania] les enseñaban cosas que ellas no podían llevar a la realidad porque no tenían con qué llevarlo. Les prohibían el móvil, y tenían que tirar mucho de aplicaciones como el proyector, que va al ordenador con cable porque no hay wifi…, y todo eso. Ver las diferentes realidades, sobre todo ver las instalaciones que te permite el centro y lo que te tienes que adaptar. [Te das cuenta de] que realmente aprendes muchas cosas, pero vas a tenerte que adaptar mucho mucho al espacio del centro.

> K: En un centro nos explicaron el proyecto E-twinning, nos encantó. [...]. Es un programa donde te puedes ver inmerso, y que quizá se aleja de nuestro mundo ahora, pero quién te puede decir que no acabas en un año en un aula de secundaria, en un grupo de todo un año donde puedes hacer un proyecto así.

La reflexión conjunta e intercultural generada en las *Study Week* es también un punto muy subrayado por las participantes en relación con el proceso reflexivo. En particular, en los espacios de reflexión creados para el diseño

conjunto de tareas, actividades o clases con otros profesores en formación de diferentes lugares y para compartir experiencias docentes con herramientas digitales, entre otros. Estos espacios para el trabajo de docentes de diferentes contextos de enseñanza en grupo permiten a los formandos adquirir conciencia sobre diversas metodologías y estrategias de trabajo docente, de forma que los compañeros aportan a los problemas planteados enfoques e ideas distintos. En este sentido, la reflexión con otros promueve la reflexión crítica y traslada el foco de la importancia de incorporar las herramientas móviles y digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje a la importancia de que dichas herramientas se adecúen a los objetivos y las necesidades de aprendizaje de un grupo en particular. Con respecto a la relación del proyecto con el DPC, las participantes resaltaron especialmente los aprendizajes con aplicaciones móviles que permiten obtener retroalimentación sobre su actuación docente, tanto por parte de otros profesores como de alumnos, y tanto de forma síncrona como asíncrona. Destacaron las aplicaciones VEO y Plickers.

Para finalizar, otro aspecto sobre el cual se enfatizó en diferentes momentos de la discusión fue la metodología formativa llevada a cabo en las diferentes instituciones. De esta metodología de trabajo destacaron la combinación de algunas actividades de carácter práctico, tales como el *microteaching*, la observación de clases a través de vídeos, el diseño de actividades con herramientas digitales o la creación de *videopapers* (evidencias de aprendizaje en vídeo en el que se combinan la selección de fragmentos de una clase y la reflexión sobre dichos fragmentos) con dinámicas de trabajo que buscaban generar reflexión compartida e intercultural. Las participantes recalcan el papel que tuvieron las agrupaciones de docentes de diferentes instituciones en las fases de planificación, puesta en práctica y reflexión del *microteaching*, o el rol de la creación grupal de un *videopaper* sobre una actuación en el aula, en el que la selección de fragmentos y la reflexión se desarrollaba juntamente con profesores de otras instituciones. Esta combinación de dinámicas de trabajo favorecedoras de la comunicación intercultural ligada a las actividades formativas de carácter *activo* enriquece la reflexión docente y a su vez permite la posibilidad de recibir *feedback* importante sobre su propia práctica, procedente de diferentes perspectivas. Además, algunas de estas decisiones parecen fomentar actitudes de apertura y crítica constructiva más allá de las inseguridades al ser grabado y juzgado.

M: Yo siempre había hecho la clase y grabarme yo a mí sola. Pero como lo teníamos que hacer en grupos, el hecho de coordinarnos para preparar microteaching y organizarnos entre el grupo, y lo que propusimos en el grupo de trabajo es, yo aparte de hacerme mi autocrítica de mira yo he hecho tal, entre todas nos comentamos las tres, entonces fue muy nutritivo ver como otra forma de analizar un video mío dando clase ya lo he hecho, pero no tenía la experiencia del feedback en grupo. Entonces eso me gustó mucho.

C: En el *videopaper*, entre todas, las 3 pudimos escoger unos fragmentos. Nos reímos de lo que había pasado y estuve cómoda de ese modo, y luego, pues estábamos todos los de esa clase y ellos también te daban feedback y los profes también.

4.4. NECESIDADES Y RETOS DE FORMACIÓN

Las profesoras participantes explicitaron en la discusión diversas necesidades de formación y de desarrollo de estrategias que habían surgido en el proceso reflexivo de construcción del e-portafolio en el que se habían involucrado a través del proyecto PROPIC. Estas estrategias comprenden, por una parte, la necesidad de profundizar en la formación en y con el uso de herramientas digitales y móviles. Más allá de saber qué herramientas pueden utilizar y cómo, es necesario adquirir técnicas, ideas o modelos útiles en el proceso de elaboración digital del e-portafolio. Por otra parte, en función de la forma en la que la evaluación interviene en el portafolio digital o en algunos de sus elementos, más allá de la calificación numérica o de otro tipo, el acompañamiento del proceso de desarrollo de un portafolio electrónico debe dotar al profesor en formación tanto de retroalimentación sobre el proceso y el producto reflexivo como de estrategias meta-reflexivas que permitan realizar una *metaevaluación formativa* para valorar el alcance y la calidad de la propia reflexión sobre el aprendizaje.

También en esta línea, las participantes destacaron la posibilidad de que en el desempeño de estas actividades de intercambio surjan malentendidos o prejuicios culturales. Se subraya pues la necesidad de que para que en este tipo de actividades la reflexión sea lo más enriquecedora posible, es fundamental el

desarrollo de estrategias de comunicación intercultural para que los formandos superen los prejuicios, generalizaciones, creencias y choques culturales sobre las prácticas educativas en otros contextos que puedan surgir en la realización de tareas colaborativas. Una de las participantes ejemplifica esta cuestión explicando una anécdota personal durante su estancia en Alemania:

> K: La chiquita que vino de Suecia, [...] me enfadé un pelín con ella. Porque vino a decir que el mundo del que venía tecnológico era mejor que el nuestro, me sentí colonizada. Me mordí la lengua. "Porque era mucho mejor aprender para escribir con una tablet que a mano, porque es más rápido. "¿Y por qué tanta prisa? Que a mí me gusta, ¿eh? Pero... incluso decía "me gustaría llevaros [la tecnología] a vuestro país". Hablaba como si no tuviéramos...

CONCLUSIONES

Las experiencias relatadas nos ofrecen una imagen preliminar sobre cuáles son las aportaciones, dificultades encontradas y estrategias desarrolladas en el proceso de desarrollo de un e-portafolio y en qué medida un proyecto formativo transnacional como el proyecto Propic puede incidir en este proceso reflexivo. Una de las conclusiones que se derivan de este trabajo es el valor que los proyectos de formación del profesorado que incorporan la dimensión internacional introducen en el aprendizaje y desarrollo de la práctica reflexiva y de un e-portafolio. Asimismo, son valiosos en la medida en que permiten empezar a construir procesos de desarrollo profesional desde la misma formación que se extiendan a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, la creación de un e-portafolio docente en un contexto o comunidad internacional con el que interactuar de forma móvil y presencial es una actividad que puede favorecer el desarrollo de la competencia intercultural de los formandos. En todas las fases de este proceso, el desarrollo de competencias digitales y de estrategias tanto reflexivas como de comunicación digital suponen una herramienta vital para crear la comunidad reflexiva, sostenerla y elaborar sus productos. Por su parte, hemos observado cómo los e-portafolios creados en este tipo de contextos o comunidades docentes reflejan una interesante construcción de la *identidad docente* (Barkhuizen, 2017). Más allá de los e-portafolios de

desarrollo profesional, que tienen como fin reflexionar para mostrar o *acreditar* el desarrollo de competencias o de adquisición de conocimientos docentes, una futura línea de investigación y de implementación didáctica puede plantear un análisis de la reflexión y de la construcción del e-portafolio como herramienta que lleva a los profesores en formación a crear y mostrar su propia identidad docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atienza, E., González, V. y Pujolà, J. T. (2015). La manifestación discursiva de la reflexión. *Linguarum Arena, 6*, 29-44.

Barhuizen, G. (Ed.) (2017). *Reflections on Teacher Identity Research*. New York: Routledge.

Binkley, M. et al. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw y E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Springer: Dordrecht. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Borg, S. (2015). *Teaching for Success. Contemporary perspectives on continuing professional development*. London: British Council.

British Council (2011). *Going forward: Continuing Professional Development for English Language Teachers in the UK*. Londres: British Council. Recuperado de https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/b413_cpd_for_teacher s_v2.pdf

Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for teacher development. *British Educational Research Journal, 19*, 83-93.

Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.

Day, C. y Sachs, J. (2005). *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Oxford: Open University Press.

Evans, S. M. (2005). *Professional Portfolios: Pocumenting and Presenting Performance Excellence*. Virginia Beach, VA: Teacher´s little secret.

Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective Language Teaching. From research to practice*. London/New York: Continuum.

Danielson, C. H. y Abruntyn, L. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hayes, D. (Ed.) (2014). *Innovations in the continuing professional development of English language teachers*. London: British Council.

Mann, S. y Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching. Research Based Principles and Practices*. New York: Routledge.

Muñoz-Basols, J., Rodríguez Lifante, A. y Cruz Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish language Teaching, 4*(1), 1-34. Recuperado de https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European.

Richards, J. C. y Lockhart, C. H. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shulman, L. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. En N. Lyons (Ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism* (pp. 23-37). New York/London: Teachers College Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.