

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Rosana Satorre Cuerda (Ed.)

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

Octaedro 
Editorial

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria

EDICIÓN:

Rosana Satorre Cuerda

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2022

© De la edición: Rosana Satorre Cuerda

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-8-19506-52-8

Producción: Ediciones Octaedro

La revisión de los trabajos se ha realizado de forma rigurosa, siguiendo el protocolo de revisión por pares.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

22. El portafolio digital como autorregulador de los aprendizajes en el aula de educación musical

Esteve-Faubel, Rosa Pilar; Botella-Quirant, María Teresa

Universidad de Alicante

RESUMEN

El variado nivel de conocimientos musicales desde donde parte el alumnado en el acceso al grado de Maestro hace que el desarrollo formativo de la asignatura obligatoria de segundo curso “Música en la Educación Primaria” sea desequilibrado. El equipo de profesores del área de Música de la Universidad de Alicante, propuso a partir de una metodología basada en la investigación-acción, introducir el *portfolio formativo individual* como medio de dar respuesta a las necesidades formativas individuales incorporando la reflexión como base de la construcción del conocimiento y que a su vez, permitiera analizar y recoger evidencias sobre el trabajo individual, el de equipo, construir el conocimiento sobre la investigación y fomento de la creatividad. Se implementó la herramienta del *portfolio formativo individual* en 5 grupos de dicha asignatura analizándose las percepciones del alumnado y del profesorado participante. De los resultados obtenidos se desprende que el *portfolio* es facilitador de una autoformación, permitiendo una reflexión continua y una organización efectiva del aprendizaje. Sin embargo y aunque exige una mayor carga docente al tener un seguimiento continuo y permanente, sí otorga evidencias de aprendizaje que facilitan una evaluación continua más real.

PALABRAS CLAVE: educación musical, *portfolio*, formación individual, *portfolio digital*, autoformación.

1. INTRODUCCIÓN

Música en la Educación Primaria es una asignatura de carácter obligatorio de 6 ECTS, del segundo curso de los estudios conducentes a la titulación del Grado de Maestro de Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Su finalidad es proporcionar al alumnado una visión amplia de la educación de esta etapa educativa y, a su vez, dotarle básicamente del conocimiento técnico de la materia, de su práctica y de su didáctica, para que pueda acrecentar su creatividad y su aplicabilidad mediante proyectos interdisciplinares.

No obstante, su desarrollo presenta en general una dificultad de progresión en el alumnado dada su baja o muy escasa calidad de los conocimientos previos musicales, excepción hecha de un pequeño grupo que tiene una formación buena o muy buena adquirida extraescolarmente, bandas de música y/o conservatorio, lo que problematiza en parte la construcción del saber musical aplicado a la educación primaria mediante la citada asignatura.

Los estudios iniciales sobre esta cuestión realizados hace casi una década (Esteve-Faubel et al., 2009; Esteve-Faubel et al., 2013), ya pusieron de manifiesto la insuficiente formación musical del alumnado que accede a los estudios de Magisterio que se siguen corroborando en la actualidad, tras analizar la información de tipo sociodemográfico que se aporta en la ficha inicial de la asignatura.

Ante esta disparidad de conocimientos previos sobre la materia musical, el equipo de profesorado del área de la citada universidad propuso introducir el *portfolio formativo individual* como medio de dar respuesta a las necesidades pedagógicas y que a su vez permitiera tanto al alumnado como al pro-

fesorado hacer un ejercicio de reflexión crítica (Bird, 1997; Cheng et al., 2018; Shulman, 1998; van der Schaaf et al., 2017), analizar la efectividad del trabajo en equipo, conocer sobre la investigación y la creatividad, etc., con el fin de apoyar y contribuir a un desarrollo formativo musical adaptado, es decir, documentar su experiencia de aprendizaje (Orland-Barak y Maskit, 2017).

La literatura científica sobre el uso de este instrumento, en un principio, se ha centrado básicamente en los EE. UU. y Canadá, donde es habitual en el quehacer docente, sobre todo a partir de la creación del National Teachers Examination que, tras sucesivas etapas de su implementación, muestran que el portafolio se ha convertido en algo valioso, por ejemplo, como estrategia de evaluación-aprendizaje (Grant y Huebner, 1998; Lyons, 1999; Lyons y Freidus, 2004; Shulman, 1998; Wright et al., 1999).

De los estudios sobre su aplicación en las cuestiones musicales, básicamente se desprende la necesidad de enseñar a utilizar este recurso al alumnado para que sepa afrontar la autoevaluación como forma de lograr avances significativos en su formación. Esta forma de proceder educativo busca que el estudio musical no se contemple, como una mera repetición mecánica de aquello que se pretende dominar, pues la reproducción en sí hasta su logro no implica necesariamente asumir plenamente lo que se está trabajando (Hughes, 2017; Pitts y Davidson, 2000), sino que el alumnado debe entender qué es aquello que está haciendo para lograr un avance significativo como forma de llegar a su pleno dominio (Hallam, 2001; Jørgensen, 2000; Rosenthal et al., 2009).

Aprender a aprender implica adquirir una concepción socio-constructivista de la cultura, ya que se reelabora de forma constante el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de la autorreflexión con el objetivo de adquirir las competencias correspondientes (Laia Lluch y Cinta Portillo, 2018; Slepcevic-Zach y Stock, 2018).

También el profesorado puede realizar mediante su uso una reflexión sobre la coherencia de aquello que pretende enseñar a su alumnado, pues en el portafolio se evidencia no solo el progreso de aprendizaje de su alumnado, sino cómo éste lo percibe y lo interioriza. Es decir, se pone de manifiesto su trabajo autónomo, sus avances y las evidencias de sus logros (Hamilton, 2018).

La tipología de portafolio es variada dependiendo del objetivo con el que se utiliza este modelo de recogida de evidencias. Se puede contemplar con el foco en el alumno en su formación o en su evaluación (van der Schaaf et al., 2017), o en el docente respecto a su carrera profesional o a la didáctica en una disciplina determinada, en este caso, la enseñanza musical (Rawlings, 2016). Por ello, suele hablarse de portafolio docente (Prendes Espinosa y Sánchez Vera, 2008), de portafolio discente (Rico Vercher y Rico Pérez, 2004), de portafolio colaborativo (López Meneses et al., 2017), y del e-portafolio o portafolio digital que responde a los anteriores, pero en formato electrónico.

La hipótesis de trabajo es que la creación y uso de un *portafolio formativo individual*, en este caso mediante e-portafolio que implica la utilización de herramientas digitales, contribuye a la mejora de la comprensión de la materia musical, favorece la construcción del conocimiento de forma autónoma y desarrolla el pensamiento crítico a partir de la reflexión personal.

El objetivo de la implementación y evaluación en el aula implica mejorar el desarrollo competencial del alumnado desde la materia música a partir del uso del portafolio formativo individual, siendo los objetivos específicos o descriptores operativos:

a) Valorar los beneficios y debilidades del uso del e-portafolio en el aula, b) Comparar el grado y tipo de aprendizaje que obtiene el alumnado con el uso del e-portafolio como herramienta de enseñanza-aprendizaje, con el alumnado en la que no se utiliza e-portafolio, y c) Evaluar los beneficios o dificultades sobre la metodología y carga docente observada entre el grupo que ha utilizado el e-portafolio en su formación y el grupo no lo ha usado.

La adopción del uso del portfolio formativo individual se plantea con el fin de posibilitar una mejora en la formación de forma adaptada, pues se detecta en el alumnado una dificultad en el aprendizaje derivado del conocimiento y dominio de la disciplina en su acceso a la asignatura que crea una brecha mayor y ansiedad en su realización.

2. MÉTODO

La metodología para la presente investigación se fundamenta en la investigación-acción que trata de desarrollar una teoría sustantiva de la acción en el aula (Elliott, 1990), por resultar relevante el trabajo cooperativo del profesorado que permite desarrollar un nuevo conocimiento profesional, necesario para resolver problemas prácticos de complejidad que se dan en el aula. Es decir, se plantea a través del portfolio un proceso enseñanza-aprendizaje donde se da a la vez la acción educativa, el análisis y la reflexión (Pelton, 2010), teniendo en cuenta que, esta forma de intervención hace que el proceso enseñanza-aprendizaje se reinicie y evolucione de manera constante en cada uno de los sujetos o grupos estudiados.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Desde esta perspectiva, la presente investigación y aplicación fue llevada a cabo por el grupo de profesores del área de música de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

En cuanto al alumnado participante fue de un total de 109 alumnos y 5 profesores, de 397 alumnos matriculados en esta asignatura con un total de 9 grupos, 5 grupos a los que se les introdujo el portfolio como elemento educativo, grupo experimental, y 4 que siguieron una metodología tradicional, grupo control.

2.2. Instrumentos

Como investigación educativa, la planificación de la acción, su ejecución y evaluación se realiza bajo el método experimental con un tratamiento de datos de carácter cualitativo tanto del portfolio ya que en él se recogen las evidencias y reflexiones, evolución y participación tanto en aspectos individuales como colaborativos, como mediante discusión en un grupo focal del profesorado participante en la investigación.

Para ello se diseñó la introducción y desarrollo de un portfolio con la finalidad de poder analizarlo con posterioridad, que debería contener: a) datos sociodemográficos; b) información general de la materia; c) carpeta por cada bloque temático que estará formado por diversas subcarpetas por cada tema tratado; d) temas que deben incluir los aspectos teóricos, análisis crítico del aprendizaje de la investigación, la formación, la metodología utilizada, las prácticas realizadas, el trabajo cooperativo, la evolución personal, la valoración del esfuerzo, el seguimiento, una reflexión y una conclusión sobre la asignatura evidenciando entre otros aspectos la utilidad como usuario de la música y como futuro docente.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se realizó el diseño del portfolio conjuntamente entre el profesorado y el alumnado acorde con la guía docente de la materia. Se establecieron de este modo los ítems que eran imprescindibles tratar para poder tener un enfoque de mejora en el aprendizaje individual al introducirse este como un elemento autoformativo y adaptativo a las necesidades individuales del alumnado (Mannathoko y Mamvuto, 2018).

Las plataformas de trabajo para el alumnado fueron *Moodle* de la Universidad de Alicante para estructuras de materias y entregas de prácticas y *Padlet* del profesor con registro de código para su acceso a los muros por parte del alumnado donde desarrollar el trabajo cooperativo.

Una vez entregados los portfolios, se inició la obtención de la información mediante su simplificación, que comprendió las siguientes fases: extracción de los temas surgidos de los datos mediante la identificación de palabras clave; edición de categorías y, de los temas relevantes, metacategorías, es decir, mediante un análisis inductivo de los resultados que permite ir de lo particular a lo general.

Cada investigador propuso una codificación concreta de las transcripciones. Tras ello se hizo una primera puesta en común llegando finalmente, tras dos reuniones más, a un acuerdo del 96 % sobre cómo categorizar los datos. El software utilizado para llevar a cabo el análisis fue Atlas.Ti6, asignándoles un acrónimo a cada participante: Número de orden identificativo, H=hombre o M=mujer, SP=sin estudios musicales previos o CP=con estudios musicales previos, y la edad.

Así mismo, en el caso del profesorado, mediante la técnica de grupo focal, se planteó quincenalmente una sesión de trabajo donde se hizo la puesta en común de la evolución de la materia tanto de los grupos en lo que se introdujo el portfolio como en los que no. Estas narrativas fueron registradas y, al igual que en el caso anterior, usando el mismo software.

3. RESULTADOS

Las características sociodemográficas de los investigados se reflejan en la Tabla 1, y se puede destacar que efectivamente la mayoría del alumnado tiene unos niveles muy bajos referidos a los conocimientos musicales.

Tabla 1: Características sociodemográficas del alumnado.

		n = 109	100%
Sexo	Hombre	36	33.03
	Mujer	73	66.97
Conocimientos musicales previos			
Por medio de la educación obligatoria	3 de la ESO	82	75.23
	Bachillerato artístico	2	2.75
Participación en asociaciones de música	Conocimiento amplio	5	3.67
Estudios reglados de música a través de conservatorio	Grado profesional	18	16.51
	Grado superior	2	1.84

En cuanto a los resultados obtenidos del análisis de los portfolios, los códigos emergentes se han agrupado alrededor de 4 grandes metacódigos: I Valoración del propio aprendizaje; II Percepción personal; III Reflexión; IV Emocional –véase Tabla 2–.

Cabe destacar que las narrativas en ninguno de los casos presentan diferencias entre hombres, 33.03%, y mujeres, 66.97%, ni entre los diferentes grupos según su formación previa, por lo que se van a tratar como si fueran un solo grupo.

En la Tabla 2 se puede observar tanto los metacódigos como los códigos emergentes, estos expresados en porcentajes, estando agrupados en torno a dos polos, de acuerdo (+) o en desacuerdo (–).

Tabla 2. Metacódigos y códigos emergentes.

Metacódigos	Códigos emergentes	%	
		+	—
I Valoración del propio aprendizaje	Es una herramienta importante en el aprendizaje de la materia	100	---
	La construcción ha ido desarrollándose de forma fluida a la par que la asignatura	100	---
	Su uso durante la realización de la materia permite una organización del conocimiento	97.25	2.75
	Me ha servido en el seguimiento y registro de las prácticas cooperativas	100	---
	Me ha servido como estudio de la materia	98.17	1.83
	El uso del Padlet ha servido de ayuda en las actividades cooperativas	100	---
II Percepción personal	Me ha servido para detectar de las debilidades personales para realizar cada práctica	100	---
	Grado de dedicación en su realización y construcción	100	---
	Grado de satisfacción con el uso del portfolio durante el curso	100	---
	Satisfacción con la elaboración del documento final del portfolio	98.17	1.83
	El formato digital permite organizar mejor la teoría, la práctica, la investigación, la creación y la reflexión realizada	99.08	.91
III Reflexión	Me ha servido para reflexionar sobre los elementos de la música y sus posibilidades	93.58	6.42
	Me ha servido para ser consciente de los conocimientos previos con los que partía	94.50	5.50
	Es necesario incorporar las reflexiones en mi futura formación y práctica docente	98.17	1.83
	Me ha servido para tener una percepción real del aprendizaje de la materia	97.25	2.75
IV Emocional	He tenido problemas con la construcción del portfolio	79.82	20.18
	Me ha costado la comprensión del mecanismo del portfolio	55.05	44.95
	Me ha creado presión y dudas durante su creación y uso	91.74	8.26

Del metacódigo I “Valoración del propio aprendizaje”, las narrativas sintetizan la expresión mayoritaria como positiva, mientras que la negativa en general es testimonial y poco significativa en cuanto a porcentajes.

Los resultados muestran en un 98.17% del alumnado, cómo ha servido el portfolio para el estudio de la asignatura para y de forma total lo expresan como una herramienta importante en su aprendizaje, situándolo como punto destacado en la detención de debilidades personales al realizar una práctica.

En referencia al metacódigo II “Percepción personal”, hay que destacar que una vez trabajado el portfolio la casi totalidad del alumnado se expresa positivamente, entre el 98.17% y el 100%.

Del metacódigo III “Reflexión” hay que indicar que en general lo valoran bien pues su uso ha implicado un avance significativo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Un 93.5% muestran una valoración positiva en su aplicación referida a los elementos teóricos y específicos de la materia. Un 94.5% ha contribuido a tomar conciencia de los conocimientos previos desde los que partía y un 97.2% muestra que le ha sido útil para tener una percepción real del aprendizaje correspondiente:

Por último, del metacódigo IV “Emocional”, las valoraciones negativas se agrupan en dominio bajo de las tecnologías digitales y en la carencia de libro o apuntes de la materia agrupado en un solo documento.

Por otra parte, en cuanto a los resultados obtenidos del profesorado, estos se pueden agrupar en torno a dos grandes núcleos: Metacódigos I, referidos al aprendizaje del alumnado –Tabla 3– y II, aquellos que inciden en la metodología y carga docente –Tabla 4–.

Respecto del alumnado, tal como se aprecia en la Tabla 3, el profesorado destaca que el aprendizaje del alumnado es más equilibrado con el uso del portfolio al tener control de su construcción desde su primer momento, al obligar a compartir el diseño y la carpeta general que contiene todo el portfolio. También señalan que el fomento del autoaprendizaje al ir construyendo de forma reflexiva e investigativa es mucho más positivo que en los del grupo control, pues resulta más dificultoso conocer el continuo de la construcción del aprendizaje en intervenciones de tipo tradicional.

Tabla 3. Aprendizaje del alumnado.

Metacódigo	Códigos emergentes	
	Grupo Experimental	Grupo Control
Seguimiento de la materia por parte del grupo-alumno	Más igualitario Permite mejores autoaprendizajes	Más dispar Mayor atención del profesorado en la presencialidad
Adaptación desde los conocimientos previos	El alumno es consciente desde donde parte y le permite realizar una construcción guiada	El alumno tiene peor orientación si los conocimientos previos son muy bajos
Organización de la materia y las prácticas	Organización clara Posibilidad de seguimiento por parte del profesor	Muy individualizada y personal Acceso limitado al profesor
Evolución del alumnado respecto de la materia	Evolución muy positiva y controlada	Evolución menos controlada

A pesar de las opiniones expresadas, tanto unos grupos como otros, en general, han alcanzado los objetivos fijados en la guía docente, si bien resulta más eficaz la introducción del portfolio como un elemento más a la hora de realizar los aprendizajes

En cuanto a la metodología y carga docente, Tabla 4, se subraya la carga laboral que implica el seguimiento continuo del portfolio que es realizado fuera del aula, aunque permite controlar los fallos, subsanar dudas, y construir el aprendizaje desde el nivel de cada alumno, lo que permite mayor desarrollo individual.

A su vez, permite tener mayor número de evidencias del proceso de aprendizaje lo que contribuye a una mejor información en la evaluación continua que la que se podía tener en el grupo control.

Tabla 4. Metodología y carga docente.

Metacódigo	Códigos emergentes	
	Grupo Experimental	Grupo Control
Carga de trabajo docente en el desarrollo de la materia	La realización y seguimiento implica mucho trabajo del docente fuera del aula y de las sesiones presenciales	Carga normalizada

Evaluación continua	Por estar construido conforme la evolución de la materia y por compartir la carpeta principal contenedora con el docente, permite una evaluación continua conectada con la evolución del alumnado	La evaluación continua está más centrada en asistencias y entrega final de tareas, pero es más difícil evaluar los procesos.
Evaluación final	La organización y construcción de la materia permite al alumnado una visión genérica de carácter finalista y aplicable	La evaluación final se focaliza más respecto a contenidos concretos que a los procesos donde se aplica.
Metodología en el aula	El alumno es activo y centro de su aprendizaje El docente es más guía Se conjuga la competencia digital y la práctica real	El alumno es activo

En cuanto a la metodología, esta es más dinámica puesto que la construcción es permanente, sin paradas grupales generales y permite que el alumno construya su aprendizaje de forma más consciente. También indican que el alumnado incorpora en él aquello que estima realmente importante y no aquello que el profesorado creía que se debería reflejar, lo que implica un cambio importante en el proceder metodológico.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos de la percepción del alumnado usuario del e-portfolio con una concepción formativa e individual, así como receptor de las estrategias metodológicas asociadas a la creación y uso de esta herramienta y del análisis realizado por el profesorado, se extrae en general una valoración positiva de su implementación.

Coincidiendo con Rawlings (2016), la creación y uso del portfolio de forma continua ha servido de ayuda a la autoformación del alumnado al ser consciente de los conocimientos previos que tenía realmente, tanto musicales como de manejo de TIC. Esto ha contribuido al desarrollo del sentido crítico a partir del análisis y la reflexión de su e-portfolio, así como la capacidad de síntesis y, en su caso, la del trabajo en equipo. También ha resultado positivo, pues ha fomentado la creatividad entendida como la búsqueda, exploración y producción de nuevas propuestas a partir de los elementos conocidos.

Respecto a los resultados del análisis del profesorado, hay una referencia explícita a la mejora del autoaprendizaje, a la importancia como elemento para la recogida de información, y de evidencias de aprendizaje, además de contribuir a una evaluación continua más real y argumentada, todo ello mediante la práctica reflexiva (Cronenberg, 2022).

El formato digital, aunque ha generado en principio en el alumnado tensión y dudas de comprensión del mecanismo, al final del proceso lo destacan como facilitador de la organización al poder albergar una variedad de formatos, auditivos, visuales, audiovisuales entre otros, pero se observa la necesidad del tratamiento emocional desde un principio en esta forma de intervención educativa (Baumgartner y Council, 2019; Hsiao et al., 2018).

Aunque en los resultados finales del aprendizaje no se han evidenciado diferencias entre los grupos experimentales y los del grupo de control, el grado de satisfacción ha aumentado significativamente en el primero.

El profesorado destaca la organización clara del conocimiento y una mejora gestión de la asignatura que permite al alumno ser más activo y autónomo de su aprendizaje. Además, su uso, sirve como

herramienta válida para ofrecer información sobre el grado de formación individual del discente, pues puede recoger evidencias de mayor calidad sobre la formación realizada y del aprendizaje a lo largo de la asignatura.

Todo ello permite una evaluación continua más real y una organización y estructura clara para la realización de rúbricas detalladas en la evaluación final (Gallardo Gil et al., 2015), si bien necesita de un tiempo de aprendizaje relativamente amplio para su aclimatación.

Su uso pone de manifiesto un cambio metodológico que, si bien es muy positivo, supone una inversión temporal para su realización en el alumnado y en el profesorado importante, pues constantemente se produce una autoevaluación, una planificación y una reflexión continua que ayuda a generar de manera constante estrategias de aprendizaje que comporten el éxito del fin propuesto. De esta forma se evidencia el carácter procesual de la enseñanza, pues en el e-portfolio planteado se dan cita tanto el aprendizaje como la evaluación, entendida esta como una forma más de aprendizaje que sirve para formarse de manera constante.

Como conclusión hay que señalar que la utilización del e-portfolio es positiva, pues contribuye a una mejora en la formación que queda patente en la valoración positiva que de él se realiza al introducir el análisis y la reflexión de aquello que se aprende. Además, permite un aprendizaje más autónomo e investigador, más adaptativo, aprender a aprender, y evidencia de una forma más real el trabajo concreto del alumnado, lo que le convierte en un instrumento confiable de evaluación.

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por una ayuda del Programa de Redes-ICE de Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2021-22). Ref.: W24140

5. REFERENCIAS

- Baumgartner, C. M., y Councill, K. H. (2019). Music Student Teachers' Perceptions of Their Seminar Experience: An Exploratory Study. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 11-25. <https://doi.org/10.1177/1057083719867340>
- Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 332-351). La Muralla.
- Cheng, Y.-C., Chen, L.-L., Chang, Y.-S., Li, T.-C., Chen, C.-J., y Huang, L.-C. (2018). The effectiveness of learning portfolios in learning participation and learners' perceptions of skills and confidence in the mother of preterm infant. *Midwifery*, 62, 86-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.midw.2018.03.010>
- Cronenberg, S. (2022). Is the edTPA a portfolio assessment?: Applying academic language in teacher education. *Arts Education Policy Review*, 123(2), 70-83. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1793250>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Esteve-Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., y Stephens, J. (2009). A qualitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *Music Education Research*, 11(2), 241-265. <https://doi.org/10.1080/14613800902924516>
- Esteve-Faubel, J. M., Stephens, J., y Molina Valero, M. Á. (2013). A quantitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *British Journal of Music Education*, 30(1), 59-84. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000071>

- Gallardo Gil, M., Sierra Nieto, J. E., y Domínguez Ramos, A. (2015). The Students Portfolio as an Alternative Strategy to the Standardized Competencies Assessment Tests. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 71-101. <https://doi.org/10.4471/qre.2015.57>
- Grant, G. E., y Huebner, T. A. (1998). The portfolio question: The power of self-directed inquiry. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 156-171). Teachers College Press.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hamilton, M. (2018). Bridging the Gap from Teacher to Teacher Educator: The Role of a Teaching Portfolio. *Studying Teacher Education*, 14(1), 88-102. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1414041>
- Hsiao, F., Zeiser, S., Nuss, D., y Hatschek, K. (2018). Developing effective academic accommodations in higher education: A collaborative decision-making process. *International Journal of Music Education*, 36(2), 244-258. <https://doi.org/10.1177/0255761417729545>
- Hughes, G. (Ed.). (2017). *Ipsative Assessment and Personal Learning Gain: Exploring International Case Studies*. Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Laia Lluch, M., y Maria Cinta Portillo, V. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>
- López Meneses, E., Vázquez-Cano, E., y Jaén Martínez, A. (2017). Los portafolios digitales grupales: un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015). *Revista de humanidades*, 0(31), 123-152. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19076>
- Lyons, N. (1999). How portfolios can shape emerging practice. *Educational leadership*, 56(8), 63-65. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.8907yrep=rep1ytype=pdf>
- Lyons, N., y Freidus, H. (2004). The Reflective Portfolio in Self-Study: Inquiring Into and Representing A Knowledge of Practice. En J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, y T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 1073-1107). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_27
- Mannathoko, M. C., y Mamvuto, A. (2018). Learner involvement in art and design education assessment: The missing matrix in Botswana's primary schools. *Arts Education Policy Review*, 119(3), 172-184. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1260081>
- Orland-Barak, L., y Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Pelton, R. P. (Ed.). (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. Rowman and Littlefield Education.
- Pitts, S., y Davidson, J. (2000). Developing Effective Practise Strategies: Case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/14613800050004422>
- Prendes Espinosa, M. P., y Sánchez Vera, M. d. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(32), 21-34. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61276>
- Rawlings, J. (2016). The Use of E-Portfolios in Music Teacher Education Programs: 2003-2013. *Contributions to Music Education*, 41, 53-69. <http://www.jstor.org/stable/24711128>

- Rico Vercher, M., y Rico Pérez, C. (2004). *El portfolio discente*. Marfil. <http://hdl.handle.net/10045/20350>
- Rosenthal, R., Durairaj, M., y Magann, J. (2009). Musicians' Descriptions of Their Expressive Musical Practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(181), 37-49. <http://www.jstor.org/stable/40319226>
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (pp. 23–37). Teachers College Press.
- Slepcevic-Zach, P., y Stock, M. (2018). ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 19(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437399>
- van der Schaaf, M., Donkers, J., Slob, B., Moonen-van Loon, J., van Tartwijk, J., Driessen, E., Badii, A., Serban, O., y Ten Cate, O. (2017). Improving workplace-based assessment and feedback by an E-portfolio enhanced with learning analytics. *Educational Technology Research and Development*, 65(2), 359-380. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9496-8>
- Wright, W. A., Knight, P. T., y Pomerleau, N. (1999). Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 24(2), 89-103. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.00000008148.71650.e6>