

Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

**EL PORTAFOLIO REFLEXIVO DEL PROFESOR COMO
HERRAMIENTA PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA:
UN ESTUDIO DE CASO**

**Memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua
Extranjera
Bienio 2005-2007**

**PRESENTADA POR MANUEL RASTRERO RUIZ
DIRIGIDA POR DRA. ELISA ROSADO VILLEGAS**

Barcelona, noviembre 2007

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Elisa Rosado, por su paciencia, comprensión y buenos consejos cuando había más sombras que luces en este camino transitado.

A la Dra. Vicenta González y al Dr. Joan-Tomàs Pujolà por permitirme analizar su propuesta de portafolio reflexivo del profesor y por su colaboración.

A la profesora Maribel porque sin ella este trabajo no hubiera sido posible.
Por último, agradecer a mi familia, en particular a Florence, por su paciencia y por los ánimos que siempre me dieron durante la realización de esta memoria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	3
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
2.1. Definición de portafolio	5
2.2. El portafolio en la educación	6
2.2.1. Origen del traslado del portafolio al ámbito educativo	6
2.2.2. La situación actual del portafolio en la educación	10
2.2.3. El portafolio del estudiante o de aprendizaje	11
2.2.4. El portafolio del profesor	14
2.2.4.1. ¿Qué materiales incluir en un portafolio docente?	22
Tabla de contenidos de un portafolio acreditativo	26
Tabla de contenidos de un portafolio formativo	27
2.2.5. Tipos de portafolio	28
2.2.6. Portafolio en formato papel vs. Portafolio electrónico	30
2.3. El portafolio en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE)	33
2.3.1. El portafolio del estudiante de LE	33
2.3.1.1. El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)	35
2.3.2. El portafolio del profesor de LE	37
2.4. El Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP)	38
2.4.1. Objetivos del PRP	39
2.4.2. Características del PRP a través de un modelo de elaboración	40
2.4.2.1. Descripción de los apartados y secciones del PRP	41
2.4.3. Creación de un PRP	51
2.4.4. Pregunta de investigación	52

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.1. Sujetos de la investigación	55
3.2. Recogida de datos	57
3.3. Categorización de las entradas en el Portafolio Reflexivo del Profesor	60
IV. ESTUDIO DE UN PRP	62
4.1. Resultados de los cuestionarios	62
4.2. Análisis del PRP de una profesora	63
4.2.1. Secciones del PRP	63
4.2.2. Entradas en el PRP	66
4.2.2.1. Entradas de estímulos externos al aula	71
4.2.2.2. Entradas de estímulos internos al aula	86
V. CONCLUSIONES	91
VI. BIBLIOGRAFÍA	96
VII. ANEXOS	100
7.1. Anexo I	100
7.2. Anexo II	101
7.3. Anexo III	105
7.4. Anexo IV	108
7.5. Anexo V	111

INTRODUCCIÓN

¿Qué significa ser un buen profesor? Esta pregunta puede tener objetivamente tantas respuestas como profesores haya pero si tratamos de responderla de un modo objetivo, el asunto se complica. Y si la pregunta formulada fuera ¿Qué hay que hacer para ser un buen profesor? Posiblemente nos hallaríamos en la misma situación.

La profesionalidad y competencia del profesorado siempre ha sido un tema que ha estado presente en la educación y del que se han escrito multitud de libros, artículos y ensayos. La sociedad necesita saber que nuestros educadores están bien preparados para efectuar una docencia eficaz, de ahí el hincapié en llevar a cabo una formación de profesores responsable y de calidad. Esta preocupación produjo en la década de los ochenta una reforma educativa en Estados Unidos porque se pensaba que la formación del profesorado no era la más adecuada y eso se veía reflejado en la escasa calidad de la docencia que había en las aulas. A causa de esa reforma se trasladó al ámbito educativo una herramienta que se solía utilizar en otros ámbitos profesionales: el portafolio. Con él se aspiraba a mejorar la evaluación que se hacía de los profesores mas poco a poco, se dieron cuenta de que el portafolio no solo era útil en esa tarea sino que podía ser, asimismo, una herramienta potente para la formación del profesorado.

Veinte años después, el portafolio se ha consolidado como un instrumento esencial en numerosas aulas, especialmente en América del Norte y Canadá. Sin embargo, en Europa, el portafolio no ha tenido la misma acogida pero medidas como la aparición del Portfolio

Europeo de las Lenguas (PEL) en el 2001 por el Consejo de Europa apuntan a un deseo por cambiar esta situación. Y, efectivamente, el portafolio del estudiante y el del profesor tienen cada vez más presencia en nuestras aulas pues son considerados como una de las herramientas formativas que posibilitan una evaluación global eficaz y un desarrollo formativo (del alumno y del profesor) de garantías.

Fruto de todo este interés y de las investigaciones que se llevan a cabo para la formación de profesores, surge la propuesta del Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP) de González y Pujolà (2006), que es presentada y analizada en este trabajo. Esta herramienta, que se presenta y se comenta ampliamente en esta investigación, es mostrada por sus autores como un instrumento que fomenta la práctica reflexiva del profesor que puede repercutir en una mejora de la práctica docente. Así pues, el objetivo de esta investigación es observar si el uso del portafolio reflexivo del profesor (en adelante PRP) por una profesora de español como lengua extranjera promueve en ella la práctica reflexiva en la formación que lleva a cabo pudiendo percibir algún tipo de cambio y mejora en su práctica docente.

Sin embargo, antes de entrar directamente en esta cuestión y debido a la cierta novedad que suponen los portafolios educativos en España, he decidido iniciar mi estudio familiarizando al lector con lo que es un portafolio y sus inicios en la educación: cómo se instaló el portafolio en la educación, cómo fue evolucionando y qué características tienen actualmente los portafolios educativos: quién hace el portafolio, quién lo evalúa, qué tipos de portafolio existen, en qué formato se realizan, qué materiales se incluyen, y finalmente, con qué objetivo se llevan a cabo, etc.

Tras esta exposición general de los portafolios educativos nos centramos en el portafolio del estudiante de lenguas extranjeras (LE) y del profesor de LE para después iniciar la presentación y análisis del PRP. Comentamos sus objetivos, estructura y características para familiarizarnos teóricamente con la herramienta.

Una vez que el estado de la cuestión ha sido dilucidado, pasamos a exponer la metodología utilizada en esta investigación, donde se trata de la elección de llevar a cabo en este trabajo la metodología del estudio de caso dentro de un marco cualitativo.

Para finalizar, se analiza el PRP de la participante en la investigación mostrando el uso que realizó de la herramienta e intentando responder a la pregunta de investigación planteada en este trabajo para, finalmente, exponer las conclusiones más relevantes que emerjan del estudio realizado.

I. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde hace algún tiempo estoy interesado en el uso de diarios como herramienta para documentar lo que se hace en clase y poder ir observando la evolución del docente. En ellos se recogen los aspectos más destacados que suceden tanto en el aula como lo que el profesor¹ siente con respecto a su práctica. Sin embargo, a pesar del interés que me suscita la idea, nunca he llevado a cabo un diario educativo como profesor pero una vez que tuve constancia de la propuesta del Portafolio Reflexivo del Profesor consideré que su potencialidad era superior a la del diario pues lo englobaba.

La primera vez que supe de la propuesta del PRP fue cuando asistí a un taller de los profesores González y Pujolà en el XV Encuentro Práctico de profesores de español como lengua extranjera celebrado en Barcelona en diciembre de 2006. La idea era muy novedosa y me pareció sumamente interesante porque, por un lado, antes de ese taller desconocía la existencia de portafolios en la educación y, por otro, encontré que la propuesta del uso de esta herramienta por parte del profesor podría resultarle muy útil para desarrollar su labor docente y para ser profesores más profesionales, es decir, mejores profesores.

Las tesis defendidas por los autores eran que el PRP permitía al docente, entre otros aspectos, recoger y recopilar una gran cantidad de datos de su práctica docente o de sus

¹ En el presente trabajo se utilizará el término “profesor” desde un punto de vista genérico, entendiéndose que hace referencia a ambos sexos

investigaciones y lecturas que le sirvieran para reflexionar acerca de su labor así como para demostrar su profesionalidad. Asimismo, el hecho de que el portafolio tuviera un soporte electrónico me pareció acertado pues permite interacción y *feedback* entre docentes o personas interesadas en la didáctica de lenguas. Era un modo de fomentar la cooperación entre iguales que permitiría al autor del portafolio mantener un diálogo continuo con otros profesionales acerca de lo que él iba escribiendo en él.

Debido a esto, y a la novedad del tema, decidí embarcarme en la empresa de extraer de aquella idea original de González y Pujolà el tema de la presente memoria.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si hiciéramos una encuesta en los colegios, institutos, universidades y academias en España sobre el uso de portafolios educativos, suponemos que posiblemente un porcentaje considerable de encuestados no podría hablar de su uso debido a que desconocen la herramienta al no formar parte de su material académico.

En nuestras aulas, a diferencia de países como Estados Unidos o Canadá, el concepto de portafolio como documento en el que recoger muestras de los estudiantes o de los profesores para su análisis o reflexión no acaba de estar integrado en nuestra educación. Sin embargo, esta situación parece estar cambiando debido a propuestas como la del Portfolio Europeo de las Lenguas, aunque queda mucho camino por recorrer. Ante todo, se ha de definir, explicar el portafolio y dar a conocer la experiencia de docentes y alumnos que lo han usado y que lo alaban debido a la reflexión que conlleva.

2.1. Definición de Portafolio

La RAE define el portafolio como una “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.” Sin embargo, en el ámbito profesional, es utilizado para referirse a los documentos que son representativos del trabajo de un profesional en su oficio. Artistas, publicistas, diseñadores y

un largo etcétera de profesionales muestran, en sus portafolios², sus trabajos o logros más representativos. Las fotos más destacadas y los mejores planos de las casas proyectadas, formarán parte del portafolio de un fotógrafo y de un arquitecto respectivamente. Además, estas muestras pueden estar acompañadas de recortes de prensa, de vídeos o de cualquier otro elemento en cualquier formato que pudiera ejemplificar el trabajo de un profesional en concreto.

Bien presentados y ordenados, estos portafolios pueden ser evaluados por clientes potenciales que decidirán si contratan o no al profesional. El futuro contratante quiere, necesita ver de qué es capaz el fotógrafo o dibujante que está a punto de contratar; necesita, asimismo, comprobar si su estilo, su línea de trabajo y enfoque son los adecuados para el trabajo que se propone. Por lo tanto, los portafolios entendidos como lugar en el que se recogen los mejores trabajos de un profesional nacen como presentación de resultados, orientados no al proceso, sino al producto.

2.2. El Portafolio en la educación

Siendo el portafolio una carpeta donde ciertos profesionales almacenan evidencias de sus trabajos, es factible la suposición de que el traslado de esta herramienta al ámbito educativo supondría la acumulación de trabajos de profesores y alumnos. Sin embargo, ¿por qué deberían profesores o alumnos realizar un portafolio?, ¿Cuáles son sus objetivos cuando deciden realizar un portafolio?

A continuación vamos a comentar cómo y por qué se produjo el traslado del término “portafolio”, entendido como colección de documentos que reflejan el trabajo de un profesional, al ámbito educativo. Veremos qué causas crearon esta situación así como el papel que tuvo el portafolio educativo en sus inicios. Una vez visto el origen de los portafolios educativos continuaremos observando su evolución y los cambios que ha ido sufriendo el concepto “portafolio” en la educación.

2.2.1. Origen del traslado del portafolio al ámbito educativo

En la década de los setenta e inicios de los ochenta había en Estados Unidos una gran insatisfacción general con respecto a la educación que se impartía en las escuelas norteamericanas. Esta situación hizo que en la década de los ochenta se produjera una reforma

² La RAE da como válidos el término “portafolio” como “portafolios”. El primero es la traducción española del término inglés “portfolio” mientras que “portafolio” deriva de la tradición románica donde palabras compuestas como “saca-corchos” o “cortaúñas” son siempre en plural

educativa que trajo consigo la urgente exigencia de un nuevo profesionalismo docente (Lyons, 1999). Los encargados de la reforma sabían que la clave para mejorar la educación estaba en la formación de los docentes, así que se hacía necesario tener educadores bien preparados. No obstante, las evaluaciones que se llevaban a cabo para demostrar la eficiencia de los docentes no permitía captar las complejas, desordenadas y múltiples dimensiones de la enseñanza (Shulman, 1988). Las evaluaciones consistían en el *National Teachers Examination*, que se basaba en respuestas de selección múltiple, y en las observaciones en el aula. Ninguna de las dos tenía en cuenta, sin embargo, el contexto (se evaluaba a todos los docentes según el mismo patrón sin importar si se observaba a un profesor de primaria o de secundaria) ni se recurría demasiado a la reflexión.

El *Stanford Teacher Assessment Project* (Proyecto de Evaluación Docente de *Stanford*) iniciado en 1985 era muy crítico con este tipo de evaluaciones y con el hecho de que se considerara a la docencia desde un punto de vista “demasiado conductista, demasiado genérica y demasiado independiente del contexto” (Shulman en Lyons, 1999:46). Shulman trabajaba en este proyecto y junto con algunos colegas como Bird, hizo que se creara en 1989 la *National Board for Professional Teaching Standards* (Junta Nacional para la Determinación de Estándares en la Profesión Docente). Shulman y sus colegas intentaban averiguar cómo trabajaban los docentes en el aula, qué filosofía de trabajo tenían y a medida que investigaban y experimentaban modelos de evaluación, se dieron cuenta de que necesitaban poner más énfasis en alguna forma en que los docentes documentaran sistemáticamente lo que hacían en sus clases. Esto les hizo pensar en los portafolios que profesionales de otros ámbitos utilizaban para documentar y presentar su trabajo para ser evaluados y consideraron la posibilidad de adaptar esa idea al ámbito educativo. Lo que buscaban era un modelo de evaluación que pudiera reflejar lo más fidedignamente posible la práctica docente de un profesor para poder evaluarla en consecuencia.

La mirada dirigida a los portafolios de otros profesionales llevó a Bird (1997) a considerar qué era un portafolio y de qué forma se podría incorporar a la enseñanza. En primer lugar, Bird sostuvo que el profesor debería tener una serie de carpetas (portafolio) donde documentar su trabajo y en las que se podrían incluir fotocopias, documentos oficiales, exámenes, cintas de vídeo, materiales, planificaciones, *feedback* escrito a los alumnos, etc. Estos documentos serían susceptibles de cambio y ampliación con el transcurso del tiempo. Así pues, una vez los docentes tuvieran sus portafolios, sus documentos, se podrían analizar para aportar pruebas relevantes a la hora de valorar su trabajo. Además, Bird consideró que la elaboración de un portafolio durante la formación docente podría proporcionar experiencias didácticas potentes

que contribuyeran a un desarrollo profesional del profesor, objetivo que se había marcado la reforma educativa antes mencionada. El hecho de que un profesor eligiera muestras de su trabajo para documentarlas en un portafolio y que después estas fueran evaluadas permitiría reconocer las limitaciones y carencias del docente para que éste pudiera solventarlas.

Si la profesión docente se entiende como un trabajo complejo, debería proporcionarse al profesor principiante un período de apoyo, y en éste el portafolio proporcionaría la oportunidad de planificar, tutelar, apoyar y registrar los logros del nuevo profesor. (Bird 1997, en Millman, J. y Darling-Hammond, L. (eds) 1997: 336)

Para Bird, pues, la profesión de docente resultaba compleja por todos los factores (intelectuales, afectivos, sociales) que en ella confluían, y confluyen, pero muchas veces los docentes se sentían solos en la realización de su labor al no haber una buena organización y un intercambio profesional continuo. El portafolio, no obstante, ofrecía, y ofrece, la posibilidad de que los docentes observaran el trabajo de otros profesores, bien para evaluarlos bien para apoyarlos e intercambiar opiniones acerca de la práctica docente. Podían ayudarse mutuamente para elaborar sus portafolios y pedir la tutorización de profesores más expertos para que les aconsejaran y orientaran. Se consideraba muy relevante que los docentes tuvieran un guía o tutor que monitorizara la elaboración del portafolio hasta que se familiarizara con él y fuera capaz de gestionarlo solo. Un docente podía estar muy dispuesto a presentar su forma de enseñar, de actuar en el aula pero sin una estructura que le permitiera organizar sus muestras sería muy complicado interpretar su significado.

Bird (1997) sugirió una estructura que estuviera muy relacionada con el trabajo y que ayudara a los docentes a describir su propia práctica. Esta estructura, como dice Bird (1997), se basaba en cinco grupos de actividades entrelazadas del profesor: impartición de una clase, planificación y preparación, evaluación de alumnos, intercambio profesional e intercambio con la comunidad escolar. Estas actividades se dividían en diferentes ítems según fuera el centro de atención o intereses. De este modo, el profesor podría trabajar sobre aquellos problemas o carencias que hallara en la globalidad de su práctica con la ayuda de otros docentes o un tutor para mejorarla. Por ejemplo, un profesor podría estar interesado en saber cómo dar su primera clase de una asignatura y sería posible y conveniente que de forma colaborativa trabajara para solucionar esta problemática. Las opiniones y comentarios entre docentes supondrían, de este modo, una mayor colaboración en una profesión, a veces, solitaria conllevando con ello un nuevo recurso para mejorar la práctica docente.

Así pues, la elaboración del portafolio por parte del docente para ser evaluado provocaba en éste una reflexión acerca de su práctica que podía compartir con otros docentes. El profesor reflexionaba y el portafolio reflejaba el posible progreso mostrando los logros que alcanzara en su práctica y, cuando fuera evaluado, el docente podría elegir las muestras más ilustrativas de su labor justificando su elección atendiendo a valores pedagógicos en su quehacer diario. Por consiguiente, la visión que tendrían los evaluadores de la práctica del profesor se centraría en las muestras o evidencias que este presentara y expusiera. Era un modo de llevar la labor del docente en el aula fuera de ella para ser evaluada y Shulman consideraba que la evaluación que se llevaría a cabo sería mucho más real que la que se realizaría cumplimentado un examen con respuestas múltiples.

Además, como indica Shulman (1990), el uso del portafolio no se limitó a ser un modelo de evaluación sino que se convirtió en una potente herramienta para la formación docente y su aplicabilidad en el aprendizaje de los discentes. Los investigadores sostuvieron que el uso de portafolios podría aportar grandes beneficios a la educación. Los portafolios permitían que los estudiantes y profesores demostraran sus trabajos y actividades y les dedicaran su reflexión. Del estudio que llevó a cabo Shulman surgió la definición pionera de lo que es el portafolio didáctico:

Es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. (Shulman 1994, en Lyons 1999:18)

En esta cita aparece ya el hecho distintivo tradicional del portafolio como conjunto y acumulación de trabajos, sin embargo Shulman va más allá y sostiene que la selección que lleva a cabo el autor del portafolio ha de ser reflexiva y comentada. No se trata únicamente de seleccionar y acumular muestras sino que cada muestra elegida debe ser justificada con respecto a la relevancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este aspecto es de gran consideración debido a que la “acumulación simple de trabajos” ha sido llevada a la práctica por profesores desde hace tiempo. Lyons (1999) sostenía que antes de que los portafolios tuvieran el carácter evaluativo y formativo que los define, “se habían popularizado entre los maestros y profesores de redacción para uso de los estudiantes” (Lyons 1999:15) Los profesores recogían trabajos, redacciones de los alumnos que acumulaban en carpetas para controlar su aprendizaje mas es necesario advertir que esta recopilación no agotaba, y ni siquiera englobaba, el término “portafolio” en el ámbito académico. En efecto, el

alcance del portafolio era, y es, mucho mayor y se hace necesario definir algunas de sus características para diferenciarlo de un concepto extendido de manera amplia acerca del portafolio que lo establecía de forma llana como una simple colección de documentos.

García (2000:4) destaca tres aspectos acerca de lo que supone un portafolio educativo:

1. Es una selección deliberada del alumno o del docente que busca dar a conocer los esfuerzos, progresos y estrategias que sigue para lograr determinados objetivos.
2. La selección de trabajos que crea el portafolio se realiza de manera sistemática al constituir una secuencia cronológica que permite observar la evolución de conocimientos, habilidades y actitudes del alumno o del docente en una o más asignaturas.
3. Los trabajos contenidos en el portafolio están acompañados de una narrativa reflexiva por parte del autor que posibilita la comprensión de su proceso de aprendizaje.

Estas características permiten diferenciar al *portafolio colección*, en el que los alumnos producen trabajos que los docentes acumulan y en el mejor de los casos son utilizados para constatar trabajos realizados y constituir una calificación, del *portafolio reflexión*, concepto dinámico en el que la reflexión es parte indispensable. De hecho, es la reflexión sobre las muestras, las razones por las que fueron seleccionadas y lo que el autor del portafolio aprendió de ellas, aspectos claves del portafolio (Abrami y Barrett 2005; Klenowski 2006; Smith y Tillema 2003; Wade y Yarbrough 1996; Loughran y Corrigan 1995)

Kimball (2005) va más allá argumentando que “ni la colección ni la selección de muestras para ser incorporadas a un portafolio son tareas de aprendizaje valiosas si no se parte de la reflexión. La reflexión asegura toda la pedagogía de los portafolios³” (Kimball 2005:2)

2.2.2. La situación actual del portafolio en la educación

Como se ha observado anteriormente, se vinculaba al portafolio a la evaluación con el objetivo de que fuera un instrumento que proporcionara un progreso en la calidad de la enseñanza y el portafolio sigue considerándose un elemento muy valioso a la hora de evaluar tanto a docentes como a discentes mas la evaluación que se realiza difiere de la tradicional. Si en ésta el foco de atención era el producto final, el portafolio fija su atención en todo el proceso llevado a cabo.

Supone la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso (Casanova 1998, en García 2000:7).

³ Traducción propia

El portafolio se presenta como una alternativa a las estrategias de evaluación tradicionales que no permiten la identificación cabal de lo que el estudiante sabe o puede realizar. El portafolio, además, se basa en la negociación y en el intercambio comunicativo entre el profesor y el estudiante durante el desarrollo de la herramienta porque el profesor hace explícito, y puede negociar con el estudiante, los criterios para evaluar el portafolio. Al ser el alumno quien selecciona las muestras (actividades, fotocopias, vídeos, fotos, escritos, etc.) para componer su portafolio, cobra un papel fundamental como parte activa en el proceso evaluativo porque tiene que ser consciente de su progreso en el aprendizaje identificando qué aspectos domina y cuáles tiene que mejorar.

Debido a las ventajas (evaluación, seguimiento e implicación) que proporciona, el portafolio ha ido convirtiéndose en una de las herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad muchos docentes y alumnos elaboran portafolios no ya únicamente para ser evaluados sino también para ser más conscientes acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje que repercute en una formación más cualitativa. El hecho de realizar un portafolio didáctico conlleva inherentemente una reflexión por parte de su autor, quien centra su atención en *aquello que* aprende o hace y en *cómo* lo aprende o lo hace potenciando así la implicación del autor del portafolio en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El portafolio supone, pues, llevar a cabo un aprendizaje significativo que permite captar los logros y esfuerzos no sólo a quien evalúe o lea un portafolio sino también a su autor.

A continuación comentamos las características generales de los portafolios más comunes actualmente en la educación: el portafolio del estudiante y el portafolio del profesor. Aquí nos centramos en los aspectos generales de los portafolios educativos mientras que más adelante nuestra mirada se dirige a los portafolios existentes para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

2.2.3. Portafolio del Estudiante o de Aprendizaje

Durante largo tiempo, la enseñanza tradicional ha otorgado un papel secundario al alumno con respecto al del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor era el que ostentaba el conocimiento y el alumno era el “receptáculo” en el que se vertía ese saber. El agente principal del proceso era el docente, quedando el alumno relegado a una posición pasiva, a la espera de recibir conocimiento. Esta situación, afortunadamente, ha cambiado (o está cambiando) debido a la aparición de una nueva corriente pedagógica: el Constructivismo

Social, cuyo máximo ideólogo fue el psicólogo bielorruso Vigotsky (1978) sin olvidar al psicólogo suizo Piaget (1952) quien destacó en lo que se llamó Constructivismo Psicológico.

El Constructivismo sostiene que el aprendizaje se desarrolla en interacción con el mundo, dando significado a lo que nos rodea, a lo que experimentamos. Así pues, aprender no puede basarse únicamente en la recepción de conocimientos sino en su creación. Siendo el alumno una parte activa en su aprendizaje al crear conocimiento, aprenderá más y mejor, y es en esta línea de pensamiento y actuación en la que se enmarca la presencia del portafolio del estudiante pues se considera una herramienta de gran potencial educativo. Pero, ¿qué es un portafolio del estudiante? Es una recopilación de trabajos académicos, denominadas “muestras” o “evidencias”, realizados por el alumno. El estudiante selecciona y reúne en su portafolio las muestras que considere más significativas para reflejar su proceso de aprendizaje y, junto a ellas, lleva a cabo una reflexión sobre el esfuerzo que tuvo que realizar para elaborarlas, de su proceso de aprendizaje, mostrando así su evolución a través del tiempo. El portafolio, pues, es una herramienta didáctica que permite visualizar el progreso y el desarrollo del estudiante a través de los registros acumulados y de los comentarios acerca de la consecución de los aprendizajes, facilitando tanto la autoevaluación del alumno como la evaluación por parte del profesor.

El portafolio es una colección de los trabajos del estudiante, seleccionados, analizados y ordenados por el estudiante para identificar sus destrezas reales, sus progresos, para autoevaluarse y ver el grado con que alcanza sus metas y la ruta de las nuevas metas que necesita para su continuo crecimiento, no se trata sólo de enseñar contenidos de una materia, al elaborar el portafolio se le enseña al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sobre su aprendizaje y sus necesidades. (Tobin 1994, en Ugalde y López 1995:1)

De este modo, el portafolio del estudiante es visto como una colección de muestras que permite al alumno ser consciente de su proceso de aprendizaje. El alumno, al recoger sus evidencias y reflexionar sobre ellas, percibe tanto sus dificultades como sus logros pudiendo de este modo autoevaluarse. En efecto, al mostrar su trabajo, el discente no solamente provee información acerca de la calidad y cualidades de su trabajo, sino que materializa la evidencia de su progreso al mismo tiempo que le permite autoevaluarse.

“El portafolio anima a los estudiantes a expandir continuamente sus metas y mejorar su trabajo, y les permite señalar, entre otras, las siguientes funciones evaluativas: demostrar el dominio de

los estudiantes en importantes temas de un curso o programa, proveer información acerca de las maneras como se ha desarrollado y ha evolucionado un trabajo asignado, ligar experiencias y logros dentro y fuera de la clase” (Castro 2003:3)

Además, el uso de un portafolio permite también al profesor evaluar el trabajo desde una perspectiva más global en la que ya no se valora únicamente el resultado final sino también el proceso y el progreso que demuestra haber llevado a cabo el alumno, así como las dificultades encontradas por éste en ese proceso, sus esfuerzos, logros y fracasos.

A partir de la experiencia llevada a cabo por Castro en el proyecto de implantación del portafolio en un seminario de pedagogía en la Universidad de Tolima en el 2002, afirma que un portafolio de aprendizaje tiene las siguientes características y propósitos:

- Consiste en una colección sistemática y organizada de evidencias del trabajo de un estudiante.
- Contempla la participación autónoma del estudiante en la selección de los trabajos que desea incluir como muestra de sus procesos y sus progresos.
- Posibilita los procesos de reflexión del estudiante sobre sus aprendizajes y el desarrollo de conciencia intencional acerca de los propios procesos de pensamiento y aprendizaje.
- Permite al estudiante identificar lo que conoce y sabe, planear sus estrategias de procesamiento de información, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz, reflexionar acerca del propio rendimiento, y evaluar su productividad y su propio funcionamiento intelectual.
- Está focalizado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender a aprender.

(Castro 2003:3)

Así pues, el portafolio representa, como se ha mencionado con anterioridad, una herramienta educativa muy potente que enriquece la formación de los discentes otorgándoles responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje y en la evaluación de este.

2.2.4. Portafolio del Profesor

Al inicio de este trabajo se ha comentado la reforma que se produjo en EEUU con vistas a de mejorar la profesionalidad del profesorado para disfrutar de un sistema educativo de garantías. Puede que esta reforma nos parezca lejana en el tiempo (en los ochenta del pasado siglo) pero su objetivo sigue estando vigente. La calidad del quehacer educativo se determina por la calidad del profesorado, motivo por el que la formación de profesores está en el centro del debate acerca de la calidad educativa. Únicamente con docentes bien formados y en constante formación, el éxito de la educación estará cerca, pero, ¿cómo conseguir que los docentes, tanto los que inician su formación como los que ejercen desde hace tiempo, lleven a cabo una buena práctica docente?

En el ámbito educativo coexisten dos actividades necesarias que, lamentablemente, suelen estar separadas: la enseñanza y la investigación. La primera se centra en la *práctica*, en lo que sucede en el aula, mientras que la segunda tiene como objetivo crear *teorías* sobre la educación. Las razones que han provocado esta separación entre teoría y práctica se han vinculado a:

- La debilidad de las técnicas de investigación (su escasa precisión y exactitud), en la convicción de que la investigación está bien enfocada, pero necesita afinar sus herramientas de análisis.
- Una elección errónea de los problemas de investigación, debido a que quienes trabajan en la teoría están tratando de responder a preguntas que en realidad no se han hecho los que trabajan en la práctica.
- Diferencias conceptuales entre el profesorado y quienes investigan, originadas sobre todo por los intereses de los científicos por generar un conocimiento de carácter universal y validado experimentalmente, cuando el que requiere y usa el profesorado es un conocimiento educativo, validado en la práctica.
- La escasa atención que se ha prestado a la forma en que los resultados de la investigación se vinculan a la práctica educativa.

(Latorre 2003:8)

Así pues, las investigaciones que se han llevado a cabo se han centrado más en la elaboración de teorías que en mejorar la práctica educativa. El profesorado puede no sentir como suyas las problemáticas en las que trabajan los investigadores y a pesar de que ciertas teorías contienen informaciones relevantes para la práctica docente, no se ha sabido establecer el vínculo con la realidad del aula. Esta situación ha creado que el profesorado haya recibido

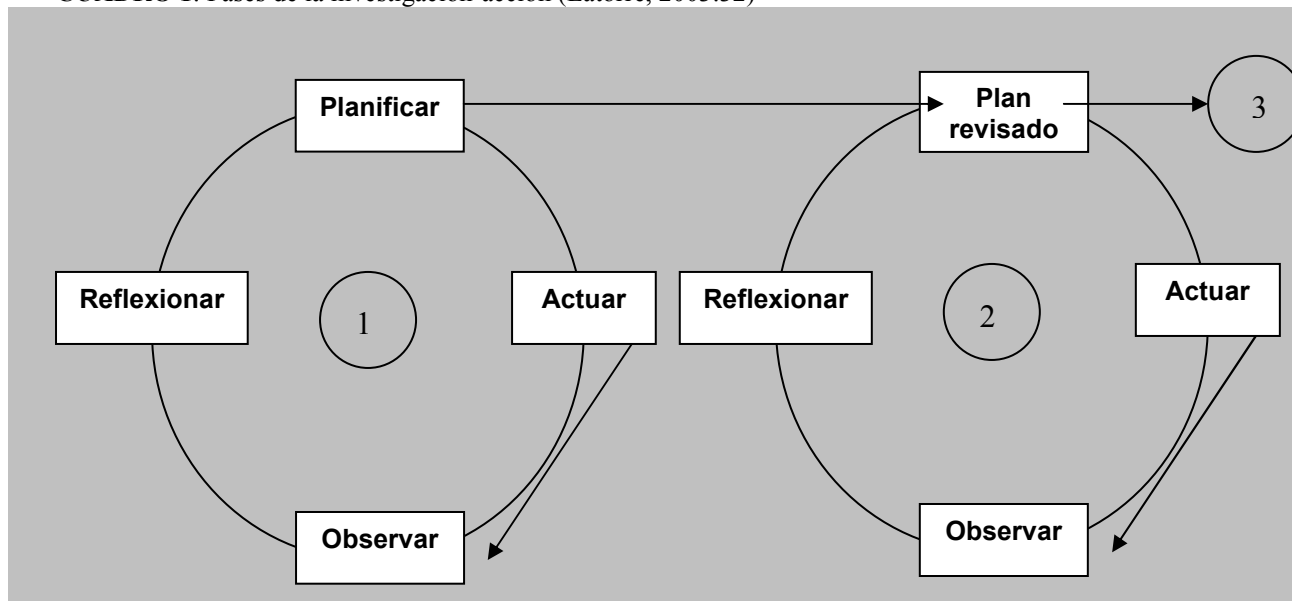
en su formación teorías de relativo interés práctico que no lo capacitan para ejercer una labor de calidad. Por consiguiente, el docente puede sentir la necesidad de ampliar su formación buscando caminos alternativos, caminos que converjan en su competencia docente y que siempre están señalizados con varios “postes”, como por ejemplo el de la “*reflexión*”.

Schön (1992) acuña lo que se ha denominado “reflexión en la acción”, que se constituye en un proceso para analizar la labor que desarrollan los profesionales a través de las acciones que realizan. Es un proceso que capacita al profesional a ser más consciente de los problemas que afectan, o pueden afectar, a su labor y actuar en consecuencia. En el ámbito educativo, Schön (1998) propone el “práctico reflexivo” que es un nuevo modelo de profesional que reflexiona en la acción y que, en la reflexión, construye estrategias de acción para afrontar y solventar los problemas que aparezcan en su labor. Ahora el docente no se limita a recibir recetas o teorías sobre cómo actuar en el aula sino que se convierte en su propio investigador, en un agente que reflexiona acerca de lo que ocurre en su realidad pedagógica. Es el movimiento del “profesorado como investigador” que surgió en Inglaterra de la mano de Stenhouse (1985) y que Elliot (1993) desarrolló.

La idea que subyace en esta propuesta es la de un profesorado con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; la figura de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionarse, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva. (Latorre 2003:12)

Esta propuesta hace posible que el profesor identifique los problemas o dificultades que encuentra en su labor y reflexione sobre ellos: qué ocurre, por qué es un problema, qué importancia tiene, cuál es su origen, etc. Tras la reflexión, y a partir de esta, el profesor ha de plantearse posibles acciones que puedan solventar su/s problema/s y, por ende, mejorar su docencia. Así pues, investigación y reflexión han de estar encaminadas a la consecución de un objetivo, es decir, orientadas a la acción. Es lo que se ha denominado “investigación-acción” que, siguiendo a Latorre (2003), fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), Zuber-Skerritt (1992), Elliott (1993) entre otros autores. Este proceso pasa de la reflexión en la acción (Schön, 1992) a un proceso de investigación en la acción y se compone, tal y como se observa en el siguiente cuadro 1, de cuatro fases: observar, reflexionar, planificar y actuar.

CUADRO 1: Fases de la investigación-acción (Latorre, 2003:32)



Como se observa en este cuadro, una vez que la acción derivada de la reflexión y la planificación se lleva a cabo, se inicia un nuevo proceso de observación determinando de este modo su carácter cíclico. A través de este proceso se pretende mejorar la práctica docente identificando el problema derivado de la observación en la acción (en el aula) y proponiendo vías de actuación para solventarlo.

De igual modo, Esteve (2004a, 2004b) propone el concepto de “aprendizaje reflexivo” (Korthagen, 2001) como modelo de proceso para mejorar la competencia docente.

Se basa en una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal 1991), según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. (Esteve 2004a:82, en Lasagabaster y Sierra (eds.) 2004)

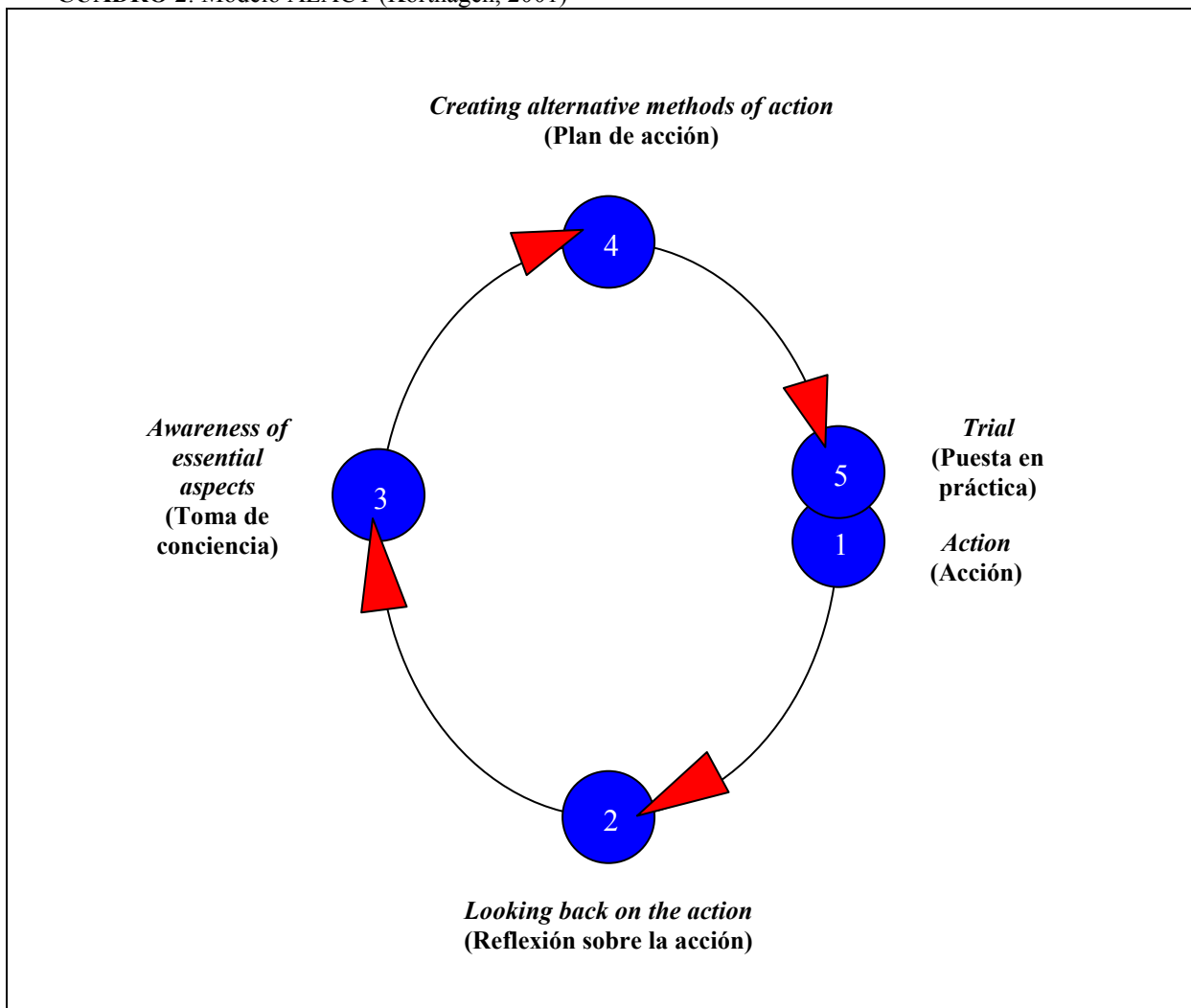
El docente no ha de basar su formación en teorías que ha recibido sino que a través de su labor va estableciendo nuevo conocimiento.

El conocimiento teórico adquirido es importante, igual que las habilidades para llevarlos al aula, pero también su capacidad para observar lo que sucede en el aula y extraer de la observación información suficiente que le lleve a seguir aprendiendo (González y Pujolà 2007)

Es a través de la experiencia donde el profesor reflexiona acerca de lo que hace, cómo lo hace y, especialmente, por qué lo hace de forma que su formación se basa en la práctica y su eje central lo constituye el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión (Esteve, 2004a,

2004b). Esto no significa que el profesor ha de desechar toda teoría recibida en su formación sino que ha de crear un vínculo entre la teoría y su experiencia práctica, observar cómo se aplica una teoría en las condiciones particulares en las que él trabaja y reflexionar sobre ello pudiendo reelaborar las teorías desde su experiencia o creando nuevos conceptos. Por consiguiente, aprendizaje y actuación están estrechamente ligados. “El aprendizaje mejora la calidad de la actuación, y esta crea a su vez nuevas necesidades de aprendizaje; así se generan procesos cíclicos en los cuales ambas dimensiones se retroalimentan mutuamente” (Esteve 2004a:84 en Lasagabaster y Sierra (eds.) 2004). Este proceso cíclico se observa muy bien en el denominado modelo de formación ALACT desarrollado por Korthagen (2001) que presentamos a continuación en el siguiente cuadro 2:

CUADRO 2: Modelo ALACT (Korthagen, 2001)



Según este modelo de formación, el proceso de un docente en formación, en su camino hacia la concienciación de la propia práctica profesional, recorre las siguientes fases:

a) Se parte de la experiencia de la persona y de su actuación (*action*) en prácticas concretas, una actuación que se caracteriza por estar sumida en procesos más intuitivos o inconscientes.

b) En la segunda fase se inicia un lento proceso de concienciación, el profesor empieza a tomar conciencia de su práctica porque se fija en la actuación llevada a cabo: *attention* (reflexión sobre la acción).

c) En la tercera fase, se sube a un nivel superior de concienciación, *awareness* (toma de conciencia): la persona empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio.

d) En la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores: *creating alternative methods of action* (plan de acción).

e) Finalmente, estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores (puesta en práctica) y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo.

(Adaptado de Esteve, 2004a:105 en Lasagabaster y Sierra (eds.) 2004)⁴

Este proceso, por consiguiente, tiene como objetivo mejorar la práctica docente a través de la propia actuación y la reflexión sobre ella mas puede resultar de cierta complejidad llevarlo a cabo si el proceso no está bien estructurado. Es aquí donde entra en escena el Portafolio de desarrollo profesional (Esteve, 2004a) o Portafolio del profesor porque, en su vertiente formativa, puede guiar y orientar a su autor durante su proceso reflexivo. De este modo, el portafolio del profesor se convierte en una herramienta que proporciona al docente la posibilidad de investigar su propia actuación a través de una estructura determinada con el objetivo de crear nuevo conocimiento y mejorar su labor.

En el contexto de la formación de profesorado, el portafolio se considera actualmente como (Sklénar, 2000):

- un producto, una realidad material, impresa o en soporte tecnológico,
- elaborado por su titular- el propio profesor, por definición en proceso de formación y actualización permanente- de forma autónoma,
- con el objetivo de “hacer patente” (*mediante evidencias o muestras*)- ante sí mismo y ante otros: evaluadores externos- aquello que se produce en su práctica docente y formativa.

(Esteve, 2004a:96 en Lasagabaster y Sierra (eds.) 2004)

⁴ Clasificación tomada de Esteve (2004)

Esteve considera que el portafolio puede utilizarse tanto en la formación inicial como en la permanente, si bien la primera es la más utilizada. Por esta razón se habla de tres fases en su desarrollo (la inicial, la intermedia y la final) y Esteve (2004a) presenta el modelo⁵ de portafolio más utilizado en el programa de formación en el que trabaja (formación continuada de profesores de alemán como lengua extranjera).

CUADRO 3: Guía para el Portafolio personal (Esteve, 2004^a:103-104)

<p>Portafolio inicial “La confrontación: mirando hacia atrás y ahora y contrastando”</p>
<p>Mis reflexiones iniciales. YO +</p> <p>..... el curso en el que estoy participando la asistencia al congreso las lecturas las discusiones con otros/as compañeros/as la observación de mi propia actuación (<i>a través de grabaciones</i>) la observación y los comentarios de un/a compañero/a (<i>a través de grabaciones o de la observación participante</i>) ¿qué más me ha aportado algo?</p> <p>¿Qué es/ha sido significativo para mí y mi práctica docente? ¿Por qué es/ha sido significativo? ¿Qué aspectos de mi docencia creo que debo mejorar?</p>
<p>Portafolio intermedio “Toma de conciencia: mirando hacia delante, ensayando, mirando hacia atrás, revisando”</p>
<p>➤ Mi centro de interés para (<i>las próximas semanas, los próximos días, el próximo mes, etc.</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué quiero centrar mi atención? ¿Cuál es mi objetivo o tengo más de uno? • El/los objetivo/s que me propongo, ¿son realistas para mí? • ¿Cómo puedo alcanzar los objetivos que me he propuesto? ¿Dónde puedo encontrar ayuda? ¿O podré yo solo/a? • ¿Se trata de un objetivo adecuado a mi carácter y a mi personalidad? <p>➤ ¿Qué haré exactamente para alcanzar el/los objetivos que me he propuesto? PLAN DE ACCIÓN 1</p> <p>➤ ¿Cuándo, cómo, con quién ensayaré y revisaré el plan de acción? ¿Cómo (me) puedo demostrar que he cambiado algo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo y cuándo he incorporado el plan de acción? ¿Qué ha representado para mí? • <i>Graba tus clases y observa tu actuación, pregúntate:</i> ¿He alcanzado mis objetivos? • ¿Qué ha sido lo más significativo para mí? ¿Por qué?

⁵ Modelo elaborado por el equipo de coordinadoras del Curso de Postgrado de Didáctica del Alemán como Lengua Extranjera de la Universitat Autònoma de Barcelona

<ul style="list-style-type: none">• ¿En qué competencia/aspecto creo que debo seguir trabajando? <p>PLAN DE ACCIÓN 2, 3,....</p>
<p style="text-align: center;"><i>Portafolio final</i> “Evaluación del proceso: mirando hacia atrás”</p>
<p>➤ ¿Qué he ido cambiando en mi docencia a lo largo de este proceso?</p> <ul style="list-style-type: none">• Para este cambio presento la/s siguiente/s evidencia/s• Para este otro presento esta/s evidencia/s <p>➤ ¿Cómo evalúo mi propio proceso?</p> <ul style="list-style-type: none">• Comparando las primeras evidencias con las últimas, <i>¿percibes algún cambio significativo? ¿Cuál?</i>• <i>A partir de las grabaciones que hayas recogido en los distintos momentos y de las sucesivas reflexiones, evalúa tu actuación. Argumenta esta autoevaluación.</i> <p><i>Haz una selección argumentada de las evidencias que presentas. ¿Por qué son significativas? Justifica debidamente tu elección.</i></p>

Este cuadro nos muestra el proceso de reflexión por el que pasa el profesor que lleva a cabo este tipo de portafolio. La etapa inicial es de revisión y concienciación de la práctica docente; es empezar a saber el modo como se trabaja y, una vez se logra esto, se proponen objetivos u objetivo así como el plan de actuación para alcanzarlo/s con el fin de mejorar la docencia. Por último, se evalúa el proceso emprendido y se justifican los posibles cambios producidos en la actuación docente. Debido, pues, a todo este proceso reflexivo, el portafolio docente ha conseguido que los profesores se vuelvan cada vez más sensibles a su labor, permitiendo a su vez que supervisores, coordinadores o directivos emitan recomendaciones o simplemente estén al corriente de sus actividades, de lo que hacen en clase, lo que tradicionalmente no salía de las cuatro paredes del aula.

Por consiguiente, el principal objetivo de un portafolio docente es la mejora de la práctica pero también el profesor puede desear realizar un portafolio para hacer público su trabajo.

Otro autor que ha tratado el tema del portafolio docente es Fernández (2004) aunque lo ha hecho desde la perspectiva de los profesores universitarios. Fernández sostiene que hay tres ejes fundamentales en los que debe fundamentarse la profesionalidad y el *savoir faire* de los profesores universitarios.

1) *La reflexión sobre la práctica*. El profesor ha de tener una actitud reflexiva acerca de su práctica docente con el objetivo de analizarla y mejorarla.

2) *El trabajo en equipo y la colaboración* en contraposición a la soledad e individualismo que existe en la profesión de docente. La colaboración permite una mayor posibilidad de innovación así como compartir experiencias que mejoren el desarrollo profesional.

3) *Pensar la enseñanza desde el aprendizaje del alumno*, lo que a su entender tendrá repercusiones en la elaboración de materiales didácticos, en los planteamientos pedagógicos, etc.

Si bien estos ejes son presentados para el profesor de universidad, es posible extrapolarlos a la docencia en sí, a todos los niveles en los que estos principios pueden llevarse a la práctica, del mismo modo en que es susceptible de aplicarse la dimensión ética que Fernández reivindica para la práctica docente.

Esta dimensión ética supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que hacemos, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales nos corresponde hacer (Fernández 2004:129)

Fernández sostiene que de los tres ejes que definen a un profesor, la capacidad de reflexionar sobre su propia labor es de capital importancia y por esta razón es necesario introducir estrategias formativas que permitan su desarrollo. La estrategia que Fernández plantea es el portafolio docente.

Su objetivo fundamental es desarrollar dicha competencia reflexiva, aprendiendo a buscar evidencias que muestren los esfuerzos y los resultados del profesorado por mejorar su docencia, sirviendo, de este modo, como instrumento de mejora y de acreditación de su desarrollo profesional (Fernández y Maiques 2001, en Fernández 2004:130)

Así pues, el portafolio docente, como ya se ha visto, es un instrumento que permite al profesor reflexionar acerca de su práctica docente y, en consonancia con la definición de portafolio, seleccionar evidencias sobre actividades relacionadas con la enseñanza que hagan patente lo que hace en sus clases, por qué lo hace, cómo lo hace y la frecuencia o intensidad con que realiza determinadas actividades. Como señala Fernández (2004), el profesor puede documentar su reflexión en el portafolio docente en relación con aquellas áreas de su práctica que desee mejorar para solventar sus carencias así como recoger y presentar evidencias y datos concretos acerca de la efectividad de su enseñanza con vistas a posibles promociones. Además, el portafolio es susceptible de ser utilizado como documento con el que conocer cómo ha

evolucionado su enseñanza en el tiempo, cuando se presenten nuevas oposiciones, para compartir sus conocimientos y su experiencia con los profesores de su centro más jóvenes o para solicitar reconocimientos o premios relacionados con su docencia.

Por consiguiente, existe una variedad de fines que se desean alcanzar con la realización de un portafolio docente y esta diversidad nos lleva a la cuestión acerca de los materiales que suelen incluirse en los portafolios para lograr esos fines. ¿Han de aparecer los mismos materiales si el objetivo del portafolio docente es formativo o es acreditativo, o si el objetivo es la creación de materiales o el deseo de compartir la experiencia con otros profesores? Trataremos de responder a esta pregunta basándonos en las teorías del profesor Seldin.

2.2.4.1. ¿Qué materiales incluir en un portafolio docente?

Seldin (2004) considera que la variedad de los fines para un portafolio no es el único factor determinante a la hora de considerar los materiales y contenidos que aparecerán en el portafolio docente pues aspectos como el contexto de enseñanza en el que trabaja el profesor como su estilo de enseñanza y organización también juegan un rol relevante. Al ser el portafolio docente el producto de la labor de un profesor concreto, no existen dos portafolios docentes iguales porque no existen dos profesores iguales. Sin embargo, a pesar de ser el portafolio docente una obra tan personalizada, Seldin, tras haber analizado más de mil portafolios docentes, sostiene que hay ciertos ítems⁶ que aparecen una y otra vez en los portafolios docentes.

1) Material de uno mismo

- Una relación de las responsabilidades en la docencia que incluya los nombres de las asignaturas, número de alumnos, créditos y una breve explicación sobre si la asignatura es obligatoria u optativa, para titulados o no titulados.
- Un relato reflexivo por parte del profesor que describa su filosofía personal sobre el aprendizaje y la enseñanza, estrategias y objetivos, metodologías, etc.
- Las innovaciones que se van realizando en la enseñanza y la valoración de su efectividad.
- La descripción de revisiones curriculares, incluyendo los nuevos proyectos del curso, materiales y actividades de clase.

⁶ Traducción propia de los ítems aparecidos en Seldin (2004:9-11)

- Las innovaciones desarrolladas en el curso y en los materiales, incluyendo guías de estudio, manuales, estudio de casos, notas bibliográficas, libretas del curso y programas de aprendizaje por ordenador.
- Un programa representativo que detalle el contenido del curso y los objetivos, métodos de enseñanza, lecturas, asignaciones de tareas, etc.
- Una descripción de cómo los materiales informáticos y audiovisuales fueron utilizados en la enseñanza.
- La participación en programas de mejora de la enseñanza.
- La descripción de pasos dados para evaluar y mejorar lo que uno está enseñando, incluyendo los cambios que son el resultado de la autoevaluación, el tiempo invertido en la lectura de publicaciones sobre mejora de la enseñanza, etc.
- Una declaración personal en la que se describa sus objetivos de mejora en la enseñanza para los próximos cinco años.

2) Material de otro

- *Feedback* de los estudiantes sobre el curso que da una valoración general de satisfacción o propone mejoras.
- Reconocimiento de colegas o estudiantes sobre su enseñanza, tales como una enseñanza distinguida o premios de asociaciones de estudiantes.
- Declaraciones de colegas que han leído tanto los materiales de enseñanza del profesor, como el programa del curso, las actividades, las prácticas de evaluación y calificación, o que han observado al profesor en el aula.
- Invitaciones de otros estamentos didácticos para enseñar o dar una conferencia sobre la enseñanza de una disciplina o de la enseñanza en general.
- Documentación de actividades de desarrollo de la enseñanza llevadas a cabo en su institución.
- Declaraciones de colegas a otras instituciones sobre lo bien que han sido preparados los alumnos por el profesor.
- Declaraciones de alumnos acerca de la calidad de la enseñanza.
- Evidencias de la ayuda prestada a otros colegas en el desarrollo o mejora de sus cursos.

3) Productos de la enseñanza o del aprendizaje de los alumnos

- Puntuaciones de los estudiantes antes y después de los exámenes del curso como evidencia del aprendizaje del estudiante.

- Redacciones de alumnos, informes sobre el trabajo de campo, libretas del laboratorio, etc.
- Ejemplos de trabajos de final de curso de alumnos graduados que muestren un trabajo excelente, bastante bueno y malo.
- Un informe de los estudiantes que han tenido éxito en estudios avanzados en la especialidad del profesor.
- Trabajos realizados por los alumnos bajo la dirección del profesor.
- Información sobre el efecto del profesor en la elección de la carrera del alumno o ayuda dada por el profesor para afianzar a los estudiantes en su empleo o en su admisión en otros estudios para graduados.
- Diferentes borradores de trabajos de un alumno que contengan comentarios del profesor sobre cómo ese borrador podría ser mejorado.

Como sostiene Seldin, éstos son los ítems más comunes en los portafolios docentes pero eso no significa que no puedan aparecer otros. Algunos profesores, debido a razones de disciplina académica, al estilo de enseñanza o a la preferencia institucional, pueden llegar a tener un contenido diferente. Así pues, Seldin asevera que otros ítems que a veces aparecen en un portafolio docente son:

- Un vídeo de una clase típica del profesor
- Participación en actividades de fuera del campus relacionadas con la enseñanza
- Una descripción de cómo la tecnología es utilizada en clase
- Una autoevaluación de actividades de enseñanza realizadas
- Colaboración en publicaciones sobre la enseñanza de la disciplina del profesor
- Una declaración del director del departamento donde valora la contribución a la enseñanza del profesor
- Revisión del rendimiento como profesor tutor

La lista no está cerrada pues, al ser el portafolio docente un producto tan personal, cada docente puede incluir en él lo que considere más apropiado para alcanzar el objetivo u objetivos que se impone en la elaboración del portafolio docente. Sin embargo, y siguiendo a Seldin (2004), los profesores han de hacer un esfuerzo por ser selectivos en la elección del material que se incluirá en el portafolio porque de no ser así requeriría bastante tiempo organizarlo como ser revisado por parte del autor o de otras personas.

Asimismo, el objetivo y la audiencia a la que va destinado el portafolio docente tendrán gran relevancia en la elección del material mas el profesor también ha de ser consciente de que no puede incluir todo ese material en el portafolio. En efecto, un portafolio docente en el que se incluyera demasiada información resultaría muy denso y de difícil lectura. Es, pues, aconsejable que el docente lleve a cabo un esfuerzo de síntesis y selección para, por una parte, presentar aquellas evidencias y documentos que más fielmente le ayuden a lograr el objetivo u objetivos que se ha marcado y, por otra, porque el hecho de realizar una selección del material supone ya una primera reflexión sobre él.

Así pues, ¿cuánta información y evidencias son necesarias para elaborar un portafolio docente? “La experiencia indica que un portafolio de ocho o diez páginas más el material contenido en los apéndices es suficiente para la mayoría de los docentes⁷” (Seldin 2004:12) En los apéndices se incluirían aquellos materiales complementarios necesarios para demostrar la veracidad de los contenidos e informaciones expuestos en el portafolio.

Ahora bien, si el número razonable de páginas que debiera tener un portafolio docente sería aquel que no superase la decena, ¿qué pasaría si el portafolio elaborado fuera un portafolio electrónico? La respuesta sería la misma. Las nuevas tecnologías y las herramientas en la red permiten una mayor organización pudiendo crear hipervínculos que amplíen o refuercen la información dada, pero el autor ha de ser cauto con respecto a una posible sobrecarga de información. Por este motivo, tiene gran relevancia que el docente tenga claro el objetivo u objetivos que busca con el portafolio y la audiencia a la que irá destinado para saber qué contenidos deberá incluir.

Seldin refleja esta situación elaborando, por una parte, una lista o tabla de contenidos estándar para los portafolios docentes que serán evaluados por terceros y con un fin acreditativo y, por otra, una tabla de contenidos estándar para aquellos portafolios docentes que se realicen para la mejora o autoformación del profesor.

⁷ Traducción propia

CUADRO 4: Tabla de contenidos de un portafolio acreditativo

<i>Portafolio docente</i> ⁸ <i>Nombre del profesor/a</i> <i>Departamento/centro</i> <i>Institución</i> <i>Fecha</i>
Tabla de contenidos
1) <i>Responsabilidades de enseñanza:</i> el docente incluye toda la información relacionada con las tareas académicas que lleva a cabo en su trabajo (asignatura que imparte, nivel, número de alumnos, etc.)
2) <i>Declaración de filosofía de la enseñanza:</i> el docente expone sus opiniones y creencias sobre aspectos educativos como por ejemplo: ¿qué significa ser profesor?, ¿qué significa enseñar y aprender?, etc.
3) <i>Objetivos de enseñanza, estrategias, metodologías:</i> el docente explica los objetivos del curso así como la actuación del profesor en el aula: qué enseña, cómo lo hace, cómo evalúa, etc.
4) <i>Calificaciones de los estudiantes en los exámenes:</i> el docente presenta los resultados de los alumnos para su análisis.
5) <i>Observaciones de clases efectuadas por profesores o administradores:</i> Informes de expertos o de iguales que aporten información acerca de la práctica del docente en el aula.
6) <i>Revisión de los materiales de enseñanza por colegas de la institución o fuera de ella:</i> Informes de colegas que evalúen los materiales utilizados por el docente.
7) <i>Detalle representativo del programa del curso:</i> el docente presenta y comenta el programa del curso.
8) <i>Evidencias del aprendizaje del alumno:</i> el docente selecciona evidencias que demuestren que los estudiantes han aprendido.
9) <i>Premios y reconocimiento de su enseñanza:</i> el docente exhibe los premios y reconocimientos que pudiera haber obtenido durante su enseñanza como evidencia de su buen hacer.
10) <i>Metas de enseñanza: a corto plazo y a largo plazo:</i> el docente explica los objetivos profesionales y personales que desea alcanzar en la enseñanza.
11) <i>Apéndices:</i> el docente incluye en los apéndices documentos como por ejemplo el programa del curso, las revisiones o comentarios de los colegas, etc.

En este portafolio docente, pues, se observa que el profesor enfoca más el contenido a una evaluación de su práctica docente que no a una mejora de ésta. Contenidos como el 5) y 6) denotan el carácter evaluativo de este portafolio así como el número 8) donde el profesor expone los méritos acumulados en su docencia. No obstante, sería posible hallar los contenidos

⁸ Traducción propia de un modelo de Seldin en *The Teaching Portfolio* (2004:16)

cinco y seis en un portafolio en el que el profesor buscara mejorar su docencia más difícilmente encontraríamos la exhibición de premios.

Observemos ahora la tabla de contenidos de un portafolio docente formativo.

CUADRO 5: Tabla de contenidos de un portafolio formativo

<i>Portafolio docente⁹</i>
<i>Nombre del profesor/a</i>
<i>Departamento/centro</i>
<i>Institución</i>
<i>Fecha</i>
<p>Tabla de contenidos</p> <p>1) <i>Responsabilidades de enseñanza:</i> Las mismas que en el portafolio docente acreditativo.</p> <p>2) <i>Declaración de filosofía de la enseñanza:</i> Lo mismo que en el portafolio docente acreditativo.</p> <p>3) <i>Objetivos de enseñanza, estrategias, metodologías:</i> Los mismos que en el portafolio docente acreditativo.</p> <p>4) <i>Descripción de los materiales del curso (programas, apuntes, tareas):</i> el docente describe los materiales que utiliza en su curso para dar una idea de lo que hace en clase.</p> <p>5) <i>Esfuerzos por mejorar la enseñanza:</i> el docente reseña las acciones que ha llevado o lleva a cabo por mejorar su enseñanza. Aquí se incluye además la reflexión sobre las actividades formativas en las que ha participado, incluyendo su valoración y en qué medida ha llevado a la práctica lo que ha trabajado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a conferencias/talleres - Revisiones curriculares - Innovaciones en la enseñanza <p>6) <i>Calificaciones de los estudiantes en preguntas de diagnóstico:</i> el docente presenta los datos obtenidos de la evaluación que hacen los estudiantes acerca de su labor como profesor. Estos datos son susceptibles de ser analizados por el docente como autorreflexión de su práctica.</p> <p>7) <i>Evidencia del aprendizaje del estudiante:</i> Lo mismo que en el portafolio docente acreditativo.</p> <p>8) <i>Metas de enseñanza a corto y largo plazo:</i> Lo mismo que en el portafolio docente acreditativo.</p> <p>9) <i>Apéndices:</i> En este apartado se pueden incluir, entre otros elementos, las preguntas realizadas a los alumnos para que evalúen al profesor, trabajos de alumnos, etc.</p>

Se observa que en este portafolio aparece también un contenido (el 6)) de carácter evaluativo, si bien el objetivo aquí es promover una reflexión *en* el profesor *sobre* su práctica docente y no una presentación de la opinión de sus alumnos a otros evaluadores.

⁹ Traducción propia de un modelo de Seldin en *The Teaching Portfolio* (2004:19)

En cierto modo, se puede afirmar que los contenidos típicos de un portafolio docente con fines acreditativos o con fines formativos no difieren en gran medida pues comparten bastantes contenidos, seis para ser exactos.

A caballo entre estos dos portafolios, González y Pujolà (2006) crean el Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP), que nace con la voluntad de aunar ambos portafolios en uno solo pues es susceptible de ser utilizado para alcanzar los objetivos que se proponen. Esto se relaciona con el hecho de que el PRP no está únicamente dirigido a los profesores en formación (formación inicial) sino también para los profesores que ya lleven tiempo ejerciendo su labor docente (formación permanente) y deseen reflexionar acerca de su práctica con vistas a mejorarla o a promocionarse.

Por consiguiente, el hecho de que un profesor confeccione un portafolio puede ser debido al deseo de lograr fines profesionales (buscar o cambiar de trabajo, escalar profesionalmente, etc.) o fines formativos (evaluar y mejorar su propia docencia) pero en la bibliografía consultada se observaba una variedad de portafolios que motivó incluir en este trabajo un apartado donde se explicitara una tipología de los mismos.

2.2.5. Tipos de portafolio

Como acabamos de ver, la decisión de realizar un portafolio puede derivar de varias razones (aprendizaje, desarrollo profesional, evaluación o búsqueda de empleo o promociones) y el modo de llevarlo a cabo también dependerá del tipo de audiencia al que vaya destinado (para un profesor, una evaluación, uno mismo, etc.). Debido a esta variedad podemos suponer que no existe un único tipo de portafolio sino varios y, como ha demostrado un reciente estudio sobre la bibliografía existente acerca del Portafolio y del Portafolio Electrónico en la enseñanza superior, hay una falta de consenso acerca de los posibles tipos de portafolio existentes y de la función o fin de cada uno ellos.

En EEUU, donde mayor tradición tienen los portafolios, no hay unificación de términos pues muchas veces se habla sencillamente del “portafolio” sin ninguna distinción especial. Sin embargo, hay autores que sí distinguen tipologías de portafolios y entre éstos parece haber un cierto consenso en cuanto al número puesto que en general establecen tres tipos, aunque otros autores (Smith y Tillema, 2003) sostienen que existen cuatro tipos de portafolios atendiendo a los fines para los que serían usados.

Las tipologías que presentamos a continuación, a excepción de la de Bullock y Hawk, aparecen en el estudio citado más arriba, pero no queda claro si esas tipologías lo son con

respecto a los portafolios tradicionales, entendidos como aquellos desarrollados con el formato papel, a los portafolios electrónicos o a ambos.

A nuestro entender, y coincidiendo con Doval (2005), estas tipologías se aplicarían a los portafolios tradicionales, que tienen un objetivo claro y no pueden utilizarse para otro fin que no sea el propuesto. Sin embargo, los recursos informáticos permiten que un portafolio electrónico, como veremos, pueda cumplir simultáneamente tanto la función evaluativa y formativa como la profesional.

Tipología

Bullock y Hawk (2000, citado en Doval 2005:113) sostienen que lo que define un portafolio son cuatro componentes básicos:

- a) Tiene un objetivo determinado.
- b) Se desarrolla para una audiencia particular.
- c) Contiene trabajos realizados conocidos como evidencias.
- d) Incluye reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas.

A partir de estas premisas Bullock y Hawk clasifican a los portafolios en tres tipos:

- *Process Portfolio*: “Portafolio de procesos” que plasma en un documento una secuencia de acontecimientos encaminada a la consecución de objetivos prefijados. Se pone el acento en el cómo más que en el propio resultado.
- *Product Portfolio*: “Portafolio de productos”, que analiza los resultados de una acción o acciones. Las evidencias incluyen tanto resultados positivos como negativos y se busca un análisis global de cara a la determinación del grado de consecución de unos objetivos antes que la simple presentación de resultados plenamente exitosos.
- *Showcase Portfolio*: “Portafolio de muestras”. Es un escaparate en el que se recogen los mejores resultados de un proceso. Su objetivo suele ser de “marketing” personal. Es el tipo de portafolio que utilizan los artistas.

Cada uno de estos portafolios tiene bien definido su objetivo así como quién es el destinatario. Una vez esto está claro se inicia el proceso de elaboración en el que, como se ya se ha señalado, la reflexión sobre las muestras es imprescindible.

Otras tipologías más recientes que tienen más puntos en común con la de Bullock y Hawk son las siguientes:

- 1) Zeichner y Wray (2001):

- *Learning portfolio*: “Portafolio de aprendizaje” que documenta el proceso de aprendizaje.
- *Credential portfolio*: “Portafolio acreditativo” que certifica los logros y títulos conseguidos.
- *Showcase portfolio*: “Portafolio escaparate” que se utiliza para solicitar un empleo. Mientras un portafolio de aprendizaje y uno acreditativo contienen ejemplos de trabajos realizados, pudiendo contener también borradores, en el portafolio escaparate solo se muestran los mejores trabajos.

2) De un modo similar, Abrami y Barret (2005) clasifican los portafolios en tres tipos:

- *Process portfolio*: “Portafolio de procesos” que es una colección de trabajos que muestran el aprendizaje del alumno.
- *Showcase portfolio*: “Portafolio escaparate” que muestra los logros del alumno en sus estudios.
- *Assessment portfolio*: “Portafolio evaluativo” que es específico para evaluar.

La variedad de formas de tipificación de un portafolio sirven para enfatizar la importancia de decidir el objetivo que se busca y la persona a la que va dirigido. Así pues, y siguiendo el estudio citado, un portafolio desarrollado para mostrar cambios y progresos en el proceso de aprendizaje de un alumno no será apropiado para ser presentado en caso de buscar un empleo, del mismo modo que un portafolio realizado con fines laborales no será útil para valorar el aprendizaje reflexivo por parte del alumno.

2.2.6. Portafolio en formato papel vs. Portafolio electrónico

A parte de la relevancia del autor, del objetivo y del destinatario del portafolio, otro factor a tener muy en cuenta en la elaboración de un portafolio es el formato. Tradicionalmente, como ya se ha mencionado, se ha entendido como portafolio la carpeta o dossier en el que se recogen los trabajos más significativos de un profesional en formato papel y que no suele superar las diez páginas. Durante mucho tiempo, este formato ha sido el único modelo existente, y el que por ende utilizaban aquellos profesionales que tenían su propio portafolio para presentar sus trabajos. No obstante, la aparición de las nuevas tecnologías ha permitido

introducir cambios muy significativos en el formato del portafolio, hasta el punto de que entra en escena el portafolio electrónico (también llamado portafolio digital o e-portafolio¹⁰).

Un portafolio electrónico contiene esencialmente el mismo material que pondríamos en un portafolio tradicional. Estos materiales, sin embargo, son capturados, organizados y presentados digitalmente. Así pues, un portafolio electrónico es básicamente una versión del portafolio tradicional creado digitalmente por medio de un ordenador. No obstante, el soporte informático permite contener en el portafolio electrónico no solo texto sino también gráficos, material audio visual, enlaces e hipervínculos entre páginas de la red, etc. Además, la vastedad de la red permite al docente la creación de una página virtual donde exponer su portafolio y compartirlo con todo el mundo para que comente el contenido del mismo. Es un modo de hacer público el trabajo de un docente para elevar el estatus de la enseñanza (Shulman, 1993) y también para que los profesores conozcan el modo de hacer y las experiencias de otros profesores. El portafolio electrónico, pues, debería ser accesible, transparente y permitir la interacción entre docentes para que colaborasen en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las diferencias entre los portafolios tradicionales y los electrónicos, Abrami y Barret (2005) consideran que existen diferencias significativas afirmando que los segundos:

- *Reducen esfuerzo y tiempo* debido a la vasta gama de posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. El considerable esfuerzo que requería la elaboración de un portafolio tradicional (escribir a mano evitando cualquier error que nos obligara a reiniciar el proceso, seleccionar cuidadosamente la información para que el portafolio no fuera muy voluminoso, rehacer todo el proceso de elaboración una vez se desee actualizar el portafolio, ser muy cuidadoso con la presentación, hacer fotocopias del portafolio, etc.) se minimiza al usar elementos informáticos como el ordenador, los cederróms o Internet. En efecto, las nuevas tecnologías permiten introducir imágenes, vídeos y gráficas que pueden ser mucho más ilustrativas que el documento escrito que se encuentra en un portafolio tradicional.
- *Son más fáciles de organizar, refinar, cambiar, y reorganizar.* La información contenida es muy flexible tanto en su contenido (actualización) como en su forma (movilidad). Además la búsqueda de un elemento concreto situado en el portafolio

¹⁰ Si bien los términos ingleses como “electronic portfolio” o “digital portfolio” son traducidos por “portafolio electrónico” y “portafolio digital”, no sucede lo mismo con el término inglés “e-portafolio” que es conservado en castellano cuando su traspaso a nuestra lengua debería ser “portafolio-e”

electrónico es más rápida, permitiendo que tanto el lector como el autor encuentren fácilmente aquello que les interesa.

- *Son más exhaustivos y rigurosos* debido a la gran variedad de material susceptible de incorporarse al portafolio electrónico. Ya no solo aparecen textos sino que se pueden incluir fotografías, sonido, animación, diseño gráfico y video. Así pues, el portafolio electrónico permite al autor utilizar material extra para que su trabajo, evidencias o progresos sean más globales y completas.
- *Son más accesibles*. Lo único que se necesita, aunque a veces pueda resultar difícil, es tener acceso a un ordenador y a Internet.
- Pueden tener una *estructura organizativa no lineal o jerárquica* enfatizando la sensación de conjunto y no de partes. Asimismo, se pueden efectuar hipervínculos o enlaces que nos conduzcan a otros apartados del portafolio o de otras páginas que tengan relación con alguna información contenida en una sección del portafolio.
- Permiten un rápido *feedback* puesto que al ser los portafolios electrónicos accesibles a todo el mundo (aunque es posible restringir ese acceso) y en todo momento, cualquier persona puede comentar o criticar las evidencias o reflexiones que se incorporan. Este aspecto, ya aparecido anteriormente, es de gran relevancia porque crea unas condiciones óptimas para la colaboración entre docentes, quienes encuentran en este espacio un lugar donde presentar, exponer o comentar ideas propias o ajenas.
- *Exhiben los conocimientos informáticos del autor* porque no solo es necesario tener algunas nociones informáticas para elaborar un portafolio electrónico sino que una persona con un buen dominio de las nuevas tecnologías es susceptible de utilizar muchos elementos informáticos en su realización.

Este último punto nos abre la puerta para tratar también algunas de las desventajas o retos que puede suponer elaborar portafolios electrónicos. En efecto, la creación de un portafolio electrónico requiere que su autor tenga ciertos conocimientos informáticos que no son tan de primera necesidad como leer y escribir, los dos puntos más necesarios para la elaboración de un portafolio tradicional.

Otro desafío para los docentes que lleven a cabo un portafolio electrónico es el peligro de sobre abundancia de datos. La inmensidad de la red donde poder almacenar, o enlazar con, gran cantidad de información es susceptible de ser una navaja de doble filo porque es fácil caer en la tentación de acumular tanta información que al final sea complicado organizarla toda.

Un tercer y último problema que puede aparecer en los portafolios electrónicos es la inclusión de materiales ajenos al docente pudiendo de este modo incurrir en algún delito de

derechos de autor (Kahn, 2004). La incorporación al portafolio de trabajos o fotografías de estudiantes o incluso un vídeo de una clase del docente donde aparezcan alumnos puede tener problemas legales de derechos de autor. Por esta razón es importante conocer la normativa legal sobre este asunto y, en caso de duda, pedir y demostrar el consentimiento expreso del autor del material que se desea incluir en el portafolio para evitar problemas legales¹¹.

2.3. El portafolio en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Delmastro (2005) sostiene que el uso del portafolio en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) y de lenguas extranjeras (LE) es producto de unos cambios producidos a nivel teórico-metodológico como efecto de la influencia del constructivismo pedagógico, que convergen en la búsqueda e incorporación de estrategias para la promoción de aprendizajes significativos. El constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. El discente aprende a partir de sus experiencias, de aquello que hace. En pedagogía, los constructivistas sostienen que el alumno ha de tener un papel activo en la construcción del conocimiento supervisado por un profesor que ya no es director de operaciones sino mediador en dicha construcción.

El Portafolio se enmarca en los paradigmas educativos vinculados con enfoques holístico-constructivistas y tendencias eclécticas vigentes en la actualidad en la Lingüística Aplicada. Como procedimiento de trabajo en aula y de evaluación integral en el desarrollo de destrezas en L2, el portafolio es una estrategia que genera aprendizajes significativos a partir de las necesidades del educando, desde el punto de vista lingüístico, afectivo, cognoscitivo y metacognitivo. (Delmastro 2005:45)

Podemos distinguir dos tipos generales de portafolios en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras: el portafolio del estudiante de LE basado en su competencia lingüística y el portafolio del profesor de LE basado en su competencia docente.

2.3.1. El portafolio del estudiante de LE

Centrándonos ahora en el portafolio del estudiante podemos decir que en la siguiente cita de Confucio se encierra una de las premisas que han propiciado su aparición, así como una de las premisas del Constructivismo en el que se fundamenta esa aparición:

“Lo Escucho y lo olvido; lo veo y lo creo; lo hago y lo comprendo” Confucio (551aC - 479aC)

¹¹ Para este trabajo se ha pedido la autorización expresa de los sujetos que intervienen en el estudio

El aprendizaje será más eficiente cuando se sea consciente de lo que se está aprendiendo y de cómo se hace y cuando la pasividad del estudiante deje paso a la acción. El alumno no ha de ser únicamente receptor de conocimientos sino también un administrador que reflexiona acerca de los contenidos que tiene para aprehenderlos mejor. La aparición de estas nuevas ideas y enfoques son el germen de la diversidad de portafolios de estudiantes que podemos encontrar actualmente en la enseñanza en general, mas a continuación nos centramos en aquellos portafolios relacionados con la enseñanza de idiomas. El siguiente cuadro 6 nos muestra los diferentes tipos de portafolio de estudiante de LE:

CUADRO 6: Clasificación de diferentes tipos de portafolio de estudiante de lenguas extranjeras (González y Pujolà 2006)

El portafolio del estudiante de LE	Portfolio Europeo de Lenguas (PEL)	PEL en la web: http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343
	Portafolio de asignatura	Lengua Inglesa 1 / Lengua catalana Facultad de Formación de Profesorado- Universidad de Barcelona GAD C Alemany – UPF
	Portafolio de la carrera	ECAL (Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas) – Portafolio de Lenguas Facultad de Formación de Profesorado – Universidad de Barcelona

Esta tipología muestra los pasos que se están llevando a cabo para implantar el portafolio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Especial mención se merece la propuesta del Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) elaborado por el Consejo de Europa en 2001 y que se comenta brevemente a continuación. Este portafolio, como apuntan Pujolà y González (2007), se está utilizando en algunas universidades catalanas como herramienta evaluativa de diversas asignaturas. Asimismo, los departamentos de lengua (Didáctica de la Lengua y La Literatura, Filología Hispánica y Filología Catalana) han unido esfuerzos para, a partir de la experiencia de cada departamento, crear un espacio común en el que el portafolio se convierte en el eje central de la evaluación de la competencia lingüística de los alumnos de la facultad creando de este modo el Portafolio de Lenguas de la carrera. Para ello se ha implementado el Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas (ECAL) con el que los departamentos han unificado criterios y contenidos para una mayor coherencia en el enfoque didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas.

2.3.1.1. El Portfolio¹² Europeo de las Lenguas (PEL)

La Unión Europea está actualmente compuesta por 27 países, lo que supone una gran variedad de costumbres, de creencias y, por supuesto, de lenguas. Desde su creación hace 50 años los proyectos llevados a cabo en la Unión Europea han estado centrados más en el aspecto económico (CEE, la implantación del Euro) que en el social. Sin embargo, en el 2001 el Consejo de Europa dio un paso social importante al presentar el *Portfolio* europeo de las lenguas, llamado comúnmente PEL, como un instrumento que aspiraba a ser una herramienta fundamental para fomentar el plurilingüismo y el multiculturalismo en Europa.

Este tipo de portafolio fue diseñado específicamente para el aprendizaje de idiomas con lo que su estructura no responde exactamente a las características de los portafolios descritos anteriormente. La estructura y el objetivo del PEL, como señala Cassany (2006) derivan del *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (MERC) que se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

El MERC es, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

La idea es que todos los europeos dispongan de un portafolio o carnet (PEL), desde que tenemos uso de razón hasta que morimos, que recoja todos los datos relevantes sobre las lenguas que usamos y las culturas con las que estamos relacionados, y que pueda ser comprendido en toda Europa, debido a que se basa en los estándares del MERC. (Cassany¹³ 2006: 10)

La función del PEL es doble: por una parte tiene la *función informativa* que ilustra las capacidades del propietario del PEL con respecto a la/s lengua/s extranjera/s que conoce según los niveles comunes de referencia del MERC; por otra, la *función pedagógica* que fomenta la reflexión y la autoevaluación del alumno en su proceso de aprendizaje.

¹² Utilizamos aquí el término inglés “Portfolio” por ser el término que acuña y recomienda usar el Consejo de Europa cuando se hable del PEL; en otros formatos utilizaremos “Portafolio o Portafolios”

¹³ Traducción propia

Con estas dos funciones el PEL está concebido para apoyar los cuatro objetivos políticos del Consejo de Europa: la profundización en el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural, la promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida y la descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa.

Asimismo el PEL consta de tres partes que tienen similitudes con la tipología de portafolio de Bullock y Hawk comentada más arriba.

- Pasaporte de Lenguas: Describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir) del titular sobre las lenguas que conoce a través de descriptores. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. (Equivale, en buena medida al *Product Portfolio*).
- Biografía lingüística: En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. (Se puede equiparar al *Process Portfolio*).
- Dossier: Contiene ejemplos de trabajos personales (certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.) para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos. (Es claramente un *Showcase Portfolio*).

Durante tres años (1997-2000) se llevaron a cabo pruebas piloto del PEL en quince estados miembros del Consejo de Europa: Austria, la República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza, y el Reino Unido; también en escuelas de idiomas privadas bajo los auspicios de EAQUALS (Asociación Europea para la calidad en centros de Servicios Lingüísticos) así como en universidades de varios países bajo los auspicios del CERCLES (Confederación Europea de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) y el Consejo europeo para las lenguas.

El seguimiento que se hizo del PEL demostró que resultaba ser una herramienta didáctica de gran utilidad que fue muy bien acogida por profesores. Veamos algunos comentarios, extraídos de Little y Perclová (2003:18-19), de profesores que utilizaron el PEL en los experimentos pilotos:

- “*El Portfolio me ayuda a mí y a mis alumnos a reflexionar sobre las lenguas extranjeras y sobre cómo y por qué las aprendemos*”. (Un profesor de francés en el Liceo de Moscú)

➤ “El Portfolio anima a los alumnos a ser independientes, a pensar sobre sí mismos y a autoevaluarse. Es algo completamente diferente de lo que han visto hasta ahora”.

(Profesor checo de inglés de niños de primaria de 8 y 9 años)

➤ “El Portfolio permite un enfoque hacia el aprendizaje que tiene en cuenta el ritmo y las aptitudes individuales del alumno. Cada alumno puede conseguir la meta. Ya no soy la única persona de clase responsable de la evaluación. Mis alumnos aprenden a ser más responsables de los resultados de su trabajo. Mi tarea es la de ayudarles a aprender”.

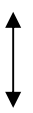
(Profesor checo de inglés de niños de secundaria de 13 y 14 años)

Este éxito hizo que finalmente en el 2001, el Año europeo de las lenguas, se presentara el PEL en la escena europea.

2.3.2. El portafolio del profesor de LE

No obstante, el portafolio además de ser utilizado con el objetivo de evaluar el progreso de los estudiantes también puede emplearse como herramienta de acreditación o formación de los profesores. El siguiente cuadro 7 nos muestra los diferentes tipos de portafolio del profesor de LE:

CUADRO 7: Clasificación de diferentes tipos de portafolio del profesor de lenguas extranjeras (González y Pujolà 2006)

El portafolio del docente de LE	Portafolio Profesional	En el ámbito universitario de América, Australia y Europa
	 Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP)	
	Portafolio Formativo	Master Semipresencial de la Universidad de Barcelona Internacional House – Curso de formación de profesores de ELE

Cuando hablamos de portafolios docentes se suelen distinguir, como se observa más arriba, dos tipos. Por un lado, el *portafolio profesional* que se desarrolla para evaluar la labor de un docente con vistas a escalar a un puesto de mayor grado o a buscar un empleo. Universidades de América, Australia y Europa solicitan al docente este portafolio como elemento

indispensable a la hora de optar a un puesto en la universidad. Por otro lado, el *portafolio formativo* que permite al profesor documentar el proceso de formación que está llevando a cabo. A medio camino o tomando como referencia ambos objetivos de estos portafolios se crea el Portafolio Reflexivo del Profesor (González y Pujolà 2006).

Una vez definido lo que es un portafolio tanto a nivel profesional como educativo, presentados los diferentes tipos de portafolios existentes, los formatos en los que pueden presentarse, después de ver varios modelos de portafolio, los materiales y contenidos que suelen incluirse en los portafolios docentes así como la necesidad de un profesorado práctico reflexivo, analizamos ahora la propuesta de González y Pujolà (2006) que se presenta en este trabajo, a saber, el Portafolio Reflexivo del Profesor o PRP.

2.4 Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP)

La profesión de profesor de español como lengua extranjera se ha ido transformando debido al auge de este idioma en el mundo así como a la aparición de nuevos métodos y enfoques de enseñanza. Esta situación ha hecho que las editoriales se hayan volcado en la creación de nuevos manuales didácticos y que hayan aparecido másteres, congresos, conferencias, talleres, cursos y seminarios de español como lengua extranjera (ELE). La consecuencia de toda esta vorágine es que el profesor de ELE ha de estar constantemente actualizándose y ser capaz de adaptarse a las nuevas realidades educativas. Así pues, en palabras de los creadores del portafolio reflexivo del profesor, la propuesta de este portafolio “surge de la necesidad de buscar una herramienta de desarrollo profesional que sea coherente con los cambios metodológicos que se están viviendo en el ámbito de la educación en estos momentos” (Pujolà y González 2007). En efecto, el docente, como se ha comentado más arriba, además de facilitar el aprendizaje de unos conocimientos determinados a unos alumnos ha de ser un profesional que reflexione acerca de su práctica docente y que sea capaz de actualizarse continuamente. Por eso “creemos necesario el diseño de un portafolio que posibilite la formación continua del profesor en ejercicio aun sin que esté siguiendo ningún curso específico en formación” (González y Pujolà 2007).

En la gran mayoría de los casos, la imposibilidad, económica y/o temporal, de disfrutar de la enorme oferta de formación continua existente actualmente para el profesor de ELE, puede resultar descorazonadora para los profesores que desean mejorar su docencia y ven que no pueden por los motivos aludidos. El portafolio reflexivo del profesor viene a solventar esta carencia. El uso de esta herramienta permitirá a los profesores tomar las riendas de su formación continua basándose en la reflexión sobre su propia experiencia docente. Además, el

PRP es una herramienta que permite analizar los logros obtenidos hasta el momento de la realización del portafolio y al mismo tiempo reflexionar sobre los procesos de la actuación que se marca el autor en su práctica docente. El profesor, pues, expone lo que ya ha llevado a cabo y está realizando en la actualidad así como su línea de actuación y futuros retos. Este deseo de mostrarse ante los demás puede perseguir el objetivo de ser evaluado por otros, de autoevaluarse o ambos.

2.4.1. Objetivos del PRP

La propuesta del PRP surge de la idea de que es a partir de una práctica reflexiva (Esteve 2004a, 2004b, 2006) acerca de su quehacer docente cuando el profesor toma una mayor conciencia del modo como realiza su labor profesional, de sus limitaciones y logros, y puede *a posteriori* actuar en consecuencia. Esteve considera que los docentes se forman mejor cuando se establece un vínculo claro y directo con las propias experiencias y cuando, a partir de ellas, se fomenta un proceso de reflexión encaminado a la búsqueda de nuevas alternativas o acciones pedagógicas.

Así pues, el PRP pretende ser una herramienta que dote al profesor de recursos que le permitan obtener información acerca de su práctica docente para llevar a cabo un análisis y un proceso de reflexión sobre ella que repercuta en una mejora de su docencia. De este modo, los objetivos que se pretenden obtener con el uso del PRP se pueden detallar en los siguientes puntos:

- Analizar los logros obtenidos por el profesor hasta el momento del inicio de la realización del portafolio así como las carencias o necesidades que percibe como necesarias para desarrollarse profesionalmente.
- Declarar los principios en los que se basa la enseñanza del profesor o sus creencias con respecto a lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar sobre los procesos de actuación que se marca el profesor en su desarrollo profesional.
- Explicitar objetivos realistas y factibles que pueda llevar a cabo en su contexto docente.
- Seleccionar muestras de su labor docente con el objetivo de extraer información sobre dicha labor.
- Analizar e interpretar la información extraída.
- Proponerse un plan de trabajo a partir de sus objetivos y de la información extraída del análisis de las muestras.

- Valorar las acciones derivadas de su plan de actuación.

(Adaptado de González y Pujolà 2007)

2.4.2. Características del PRP a través de un modelo de elaboración.

“El modelo de portafolio que ahora se presenta fue diseñado para ser llevado a cabo por profesores de español que desean continuar su formación a partir de la práctica reflexiva” (Pujolà y González 2007).

La propuesta de Pujolà y González consiste en un portafolio electrónico¹⁴ que se divide en diferentes apartados destinados a mostrar una parte específica del docente (su filosofía educativa, sus méritos, sus carencias, etc.) pero todas ellas forman parte de un mismo conjunto que es el PRP, un instrumento que, en principio, permite a su usuario la práctica reflexiva acerca de su labor docente. Asimismo, al estar el PRP en formato electrónico (online) propicia un mayor acercamiento entre unos profesionales que, por muy diversos motivos, pueden sentirse solos y aislados en su quehacer diario. De este modo, el PRP proporciona un espacio virtual al profesor en el que compartir experiencias, ideas, actividades, sugerencias, bibliografía con otros docentes que pueden contribuir al PRP con sus comentarios a modo de *feedback*.

Del mismo modo, el hecho de que el PRP sea electrónico significa disfrutar de todas las ventajas¹⁵ que la tecnología permite, como por ejemplo acceder a cada uno de sus apartados de manera ágil para ir desarrollándolos o modificándolos. Y es precisamente de los apartados y secciones del PRP de lo que nos ocupamos a continuación.

¹⁴ Para observar cómo es el modelo de PRP elaborado por Pujolà y González (2006) y encontrar allí información útil sobre el mismo les remitimos a la página electrónica <http://prpele.wordpress.com/>

¹⁵ Véase el punto 2.2.6. donde se compara al portafolio tradicional con el electrónico

2.4.2.1. Descripción de los apartados y secciones del PRP

El siguiente cuadro 8 sintetiza todos los apartados que los autores del PRP incluyen.

CUADRO 8: Resumen de los apartados que constituyen el PRP (González y Pujolà 2006)

PRP					
Introducción	Mi PRP – Presentación del portafolio y sus partes				
Punto de Partida	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> ¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos de aprendizaje/adquisición Práctica docente </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> ¿Dónde Estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades </td> </tr> </table>	¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos de aprendizaje/adquisición Práctica docente	¿Dónde Estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades		
¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos de aprendizaje/adquisición Práctica docente	¿Dónde Estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades				
Objetivos	¿Adónde voy? Objetivos Plan de acción				
Repertorio de Muestras	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Muestras de logros</td> <td style="width: 50%;">Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?</td> </tr> <tr> <td>Muestras de procesos de los objetivos marcados</td> <td>Reflexión: ¡Ya estoy en camino!</td> </tr> </table>	Muestras de logros	Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?	Muestras de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¡Ya estoy en camino!
	Muestras de logros	Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?			
Muestras de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¡Ya estoy en camino!				
Visión global	Mi evolución Evaluación general de mi desarrollo profesional				

Como vemos, el PRP se divide en cinco apartados que se subdividen a su vez en diversas secciones relacionadas unas a otras pues cada una de ellas es, en cierta forma, la antesala de la siguiente.

En efecto, en la sección *Mi PRP* se especifica qué es y qué se va a encontrar en el PRP, es la presentación del portafolio y de sus partes. Seguidamente el usuario del PRP trata de aspectos como su formación, su experiencia docente o sus creencias con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Esta sección, *¿Quién soy?*, como la siguiente, *¿Dónde estoy?*, permiten al autor presentarse ante los futuros lectores de su portafolio para situarlos en el punto de partida en el que se encuentra el docente al iniciar su portafolio. Los lectores conocerán las experiencias profesionales del profesor así como las necesidades e inquietudes didácticas que tiene en la actualidad.

Tras exponer el punto de partida, el docente declarará, en la sección *¿Adónde voy?*, los objetivos que se propone para mejorar su práctica docente con la elaboración del portafolio así como el plan de actuación que llevará a cabo para alcanzar tales objetivos. Así pues, como si de una cebolla se tratara, el docente va quitándose capas hasta llegar al corazón del portafolio, a saber, sus objetivos.

En la siguiente sección, *¿Cómo he llegado hasta aquí?*, el profesor presentará una selección de muestras de logros, de buenos trabajos como por ejemplo evaluaciones de alumnos a través de cuestionarios o un vídeo de clase, entre otros, sobre los que el profesor reflexionará y expondrá el por qué de la elección de esa muestra, qué le aportó esa evidencia.

Después, en *¡Ya estoy en camino!*, el docente comentará los procesos emprendidos para lograr los objetivos propuestos así como las muestras seleccionadas (por ejemplo notas de clase, comentarios de estudiantes, etc.) para ver si se percibe algún cambio en la práctica del profesor y si se han alcanzado los objetivos propuestos.

Por último, en la sección *Mi evolución*, el docente valorará el proceso llevado a cabo desde el inicio del PRP hasta su finalización.

Así pues, como se observa, los apartados que están en gris son los que constituyen el cuerpo central del PRP mientras que el primero y el último (Introducción y Visión global) son utilizados para cerrar procesos llevados a cabo por el profesor en el PRP y que facilitan la lectura del mismo por parte de otros profesores.

El hecho de que en todas las secciones exista la posibilidad de que aquellas personas que visiten el PRP hagan comentarios con respecto a lo que en él aparece, otorga a la herramienta gran dinamismo e interactividad. De este modo, el docente puede recibir *feedback* de otros profesores, estudiantes, etc. y crear un diálogo con ellos muy beneficioso. Se comparte información y puntos de vista que son susceptibles de crear un clima de cooperación y diálogo muy enriquecedor.

Otro aspecto relevante del PRP es la posibilidad de acceder a todas las secciones en cualquier momento. En efecto, esté en la sección que esté, el usuario puede ir a otra simplemente pinchando sobre el título de la sección deseada, proporcionando gran dinamismo a la hora de la redacción o la (re)lectura.

Una vez vista *grosso modo* la estructura del PRP, analicemos detenidamente cada una de las secciones que aparecen en él. Para empezar, sin embargo, es preciso decir que, excepto las secciones de la *Introducción* del PRP, las demás están provistas de una plantilla diseñada para ayudar al autor del portafolio en su elaboración, mas estas plantillas no son fijas sino que han de considerarse, como señalan los autores, una guía de trabajo que el usuario puede adaptar a sus necesidades. Estas plantillas se dividen en partes que tratan diversos aspectos y, para facilitar el desarrollo de estos por parte del autor del PRP, se presentan puntos y/o preguntas guía como punto de partida para la explicación, como se puede observar en la siguiente imagen.

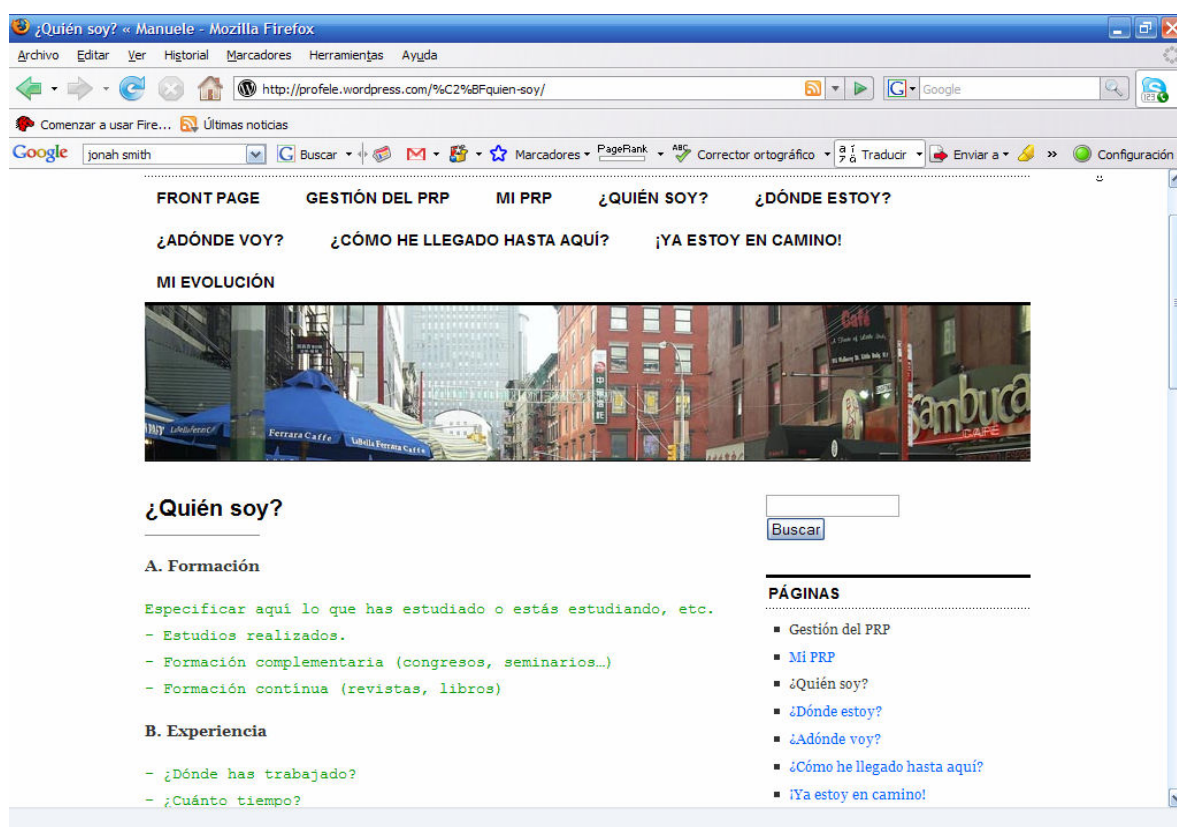


ILUSTRACIÓN 1: Muestra de una plantilla del modelo electrónico del PRP

En la parte de arriba aparecen las diferentes secciones o páginas de las que consta el PRP y para acceder a ellas se puede pinchar con el ratón del ordenador directamente en las palabras de la sección que se quiere ver situadas arriba y abajo a la derecha. Esta imagen pertenece a la

sección *¿Quién soy?*, y como se observa aparecen dos aspectos (“Formación” y “Experiencia”) que se dividen en puntos y preguntas guía.

Comentamos a continuación cada uno de los apartados con sus correspondientes secciones.

Apartado uno: INTRODUCCIÓN

Este primer apartado sirve como presentación del PRP. En él aparecen tres secciones que tienen papeles diferentes:

Front Page: Esta sección es exclusiva del formato electrónico del PRP y es la página principal del PRP. Puede usarse como diario sobre lo que el docente hace en clase o como lugar donde plasmar sus reflexiones. Las entradas¹⁶ o post que se incluyan en este apartado estarán datadas con lo que es posible ver cómo evoluciona el proceso del docente si utiliza este apartado como diario de clase.

Además esta sección, al ser la página principal del PRP, será el primer lugar al que accedan las personas que lo visiten.

Gestión del PRP: Esta sección¹⁷ no aparece en las plantillas originales presentadas por González y Pujolà (2006) pero fue introducida para este estudio con el objetivo de ayudar con la gestión del contenido del PRP a los docentes que iban a elaborar uno. Se presentan algunas convenciones para completar y estructurar el PRP a partir de las plantillas sugeridas. Incluimos a continuación las convenciones que se presentan en la sección *Gestión del PRP*:

- Todo lo que aparece en **negrita** son apartados fijos, es decir, que una vez que el usuario del PRP escriba en la entrada ese apartado (o intervención) que esté en negrita debería permanecer igual.
- Lo que aparece en **color**, sin embargo, son preguntas-pautas que pueden servir de guías a la hora de desarrollar los apartados que están en negrita. Como guías que son, pues, no es obligatorio responderlas todas y se pueden añadir otras. Por lo tanto no son preguntas fijas y es aconsejable borrarlas una vez desarrollada la respuesta en el apartado correspondiente.
- Con respecto a los elementos en *cursiva* pueden ser borrados o mantenidos. Son subapartados guías que se aconseja mantener si se van a desarrollar y borrar en caso contrario.

Así pues, ésta no es una sección de contenido sino de forma pues únicamente se explicitan y se aconsejan algunas convenciones para auxiliar al profesor a estructurar y servirse de las

¹⁶ Definimos una entrada como toda aquella información que se presenta en forma de texto o imágenes que trata sobre un tema.

¹⁷ En el Anexo I se muestra la plantilla que se creó correspondiente a esta sección

plantillas que se proponen en el PRP con el fin de que las entradas que se hagan en él pudieran quedar más claras.

Mi PRP: El objetivo de esta sección es que el docente haga una presentación de lo que es el PRP y de sus partes. Es la explicación general acerca de lo que se va a encontrar en el PRP y el profesor puede explicitar el por qué de la realización de su portafolio.

Apartado dos: PUNTO DE PARTIDA

En este apartado, el usuario presenta diversos aspectos de su enseñanza tales como su formación académica, su experiencia laboral, su filosofía de trabajo, sus mejores logros y las inquietudes o necesidades que tenga con respecto a su práctica. El docente, pues, no solo trata de aquellos elementos que aparecerían en un Currículum Vitae sino que además expone sus ideas acerca de la metodología que usa, creencias que tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modo como actúa en el aula, etc. En cierto modo el docente se sincera ante sí mismo y ante los posibles lectores en relación a aspectos de su vida profesional.

Este apartado se divide en las siguientes secciones:

- *¿Quién soy?*
- *¿Dónde estoy?*

Analicemos a continuación cada una de ellas:

¿Quién soy?: Esta sección se correspondería con uno de los contenidos típicos que Seldin sostiene que aparecen en muchos portafolios docentes, a saber, el de *Declaración de filosofía de la enseñanza*. A través de diferentes temas que se incluyen en la plantilla *¿Quién soy?* el docente hace un breve recorrido por su formación académica, su experiencia laboral y su filosofía de trabajo como profesor de ELE y lo realiza respondiendo o desarrollando algunas preguntas o aspectos que se exponen en subtemas presentados en las plantillas. Por ejemplo, en el tema C, que trata sobre las creencias del docente, se plantean las siguientes preguntas o aspectos en tres subtemas diferentes:

C. Creencias

a) Sobre el proceso de aprendizaje-adquisición

- ¿Qué es enseñar para ti? ¿Y aprender?
- ¿Qué es enseñar español?
- ¿Con qué enfoque te identificas más?
- ¿Qué es necesario que haga un alumno para aprender?
- ¿Qué debe hacer el profesor para que el alumno aprenda?
- ¿Qué es lo más importante para ti en una clase de español?

b) Sobre el rol del profesor

- ¿Qué profesor/a eres?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu actividad docente?
- Un buen profesor es el que...

c) Sobre el rol del alumno

- Los buenos alumnos son...
- El alumno debe...

d) Sobre la práctica docente

- ¿Cómo son mis clases?
- ¿Cómo las planifico?
- ¿Qué tipo de actividades realizo en el aula?
- Otros: uso de la L1, dinámica de grupos, gestión del espacio, etc.

El autor del PRP, como se ha apuntado anteriormente, es libre de responder, de suprimir o añadir lo que desee. La plantilla no es fija sino que el profesor la moldeará según sus intereses y objetivos. Estas cuestiones sólo se plantean como ayuda al usuario para desarrollar el tema, en este caso sus creencias acerca de la didáctica.

¿Dónde estoy?: En esta sección el autor presenta, por una parte, aquellos logros que haya obtenido en su formación académica y en su carrera profesional (que en la clasificación de contenidos de Seldin se correspondería con *Premios y reconocimiento de su enseñanza*) y, por otra, las necesidades que tenga en la actualidad en su práctica, los aspectos que le preocupen o le interese mejorar con respecto a su formación o labor docente.

Estas dos secciones le aportan al profesor una *fotografía*¹⁸ de su momento actual. No ha de ser la foto hecha por un profesional en un estudio, sino que lo que le interesa al docente en estos momentos es la imagen que le devuelve el espejo en el que se observa diariamente (Pujolà y González 2007).

¹⁸ La cursiva es propia

Apartado tres: OBJETIVOS

Este apartado está dedicado a los objetivos y metas profesionales que tiene el profesor así como la identificación de problemas, carencias y retos que se hayan manifestado o se manifiesten en su práctica docente y el plan de acción a desarrollar para tratar de solventarlos. Para alcanzar esto se propone la siguiente sección:

¿Adónde voy?: A través de los temas Objetivos y Plan de acción, y los subtemas de éste (Problemas, Carencias y Retos), que se presentan en la plantilla, el docente reflexiona acerca de qué tipo de profesor le gustaría ser y de qué aspectos debería mejorar en su enseñanza para conseguirlo. Para ello ha de identificar un problema, carencia o reto que intentará solucionar/alcanzar con la elaboración del PRP. Veamos la parte de la plantilla que trata sobre el plan de acción.

B. Plan de acción

En este apartado se tratan los problemas, carencias y retos que hayan surgido o surgen en tu práctica docente.

a) Problemas

- Identificación del problema
- Delimitación del fenómeno
- Toma de decisiones
 - Cómo voy a recoger datos
 - Cuándo empezaré/terminaré
 - Con qué grupo
- Búsqueda de información o Selección de muestras
- Análisis de las muestras

b) Carencias y Retos

- Identificación de la carencia/del reto
- Búsqueda de información
- Toma de decisiones
 - Leer información sobre el tema
 - Buscar ayuda de compañeros/expertos
 - Realizar un curso
 - Etc.

Como se observa, una vez que el docente identifica y delimita su problema, carencia o reto tiene diversos pasos a seguir. Estos pasos pueden ser los que se presentan en la plantilla u

otros, eso dependerá del profesor, pero ha de tener muy claro qué quiere mejorar y explicitar el plan de acción que llevará a cabo para ello.

Además, es de recibo explicitar que a los docentes encargados de desarrollar su PRP se les aconsejó que se centraran en un solo problema, carencia o reto debido a que el intento de querer abarcar demasiados aspectos al mismo tiempo podría resultar un trabajo demasiado ambicioso y poco satisfactorio. Reproducimos aquí la imagen donde aparece el consejo que aparece en la sección *¿Adónde voy?*:

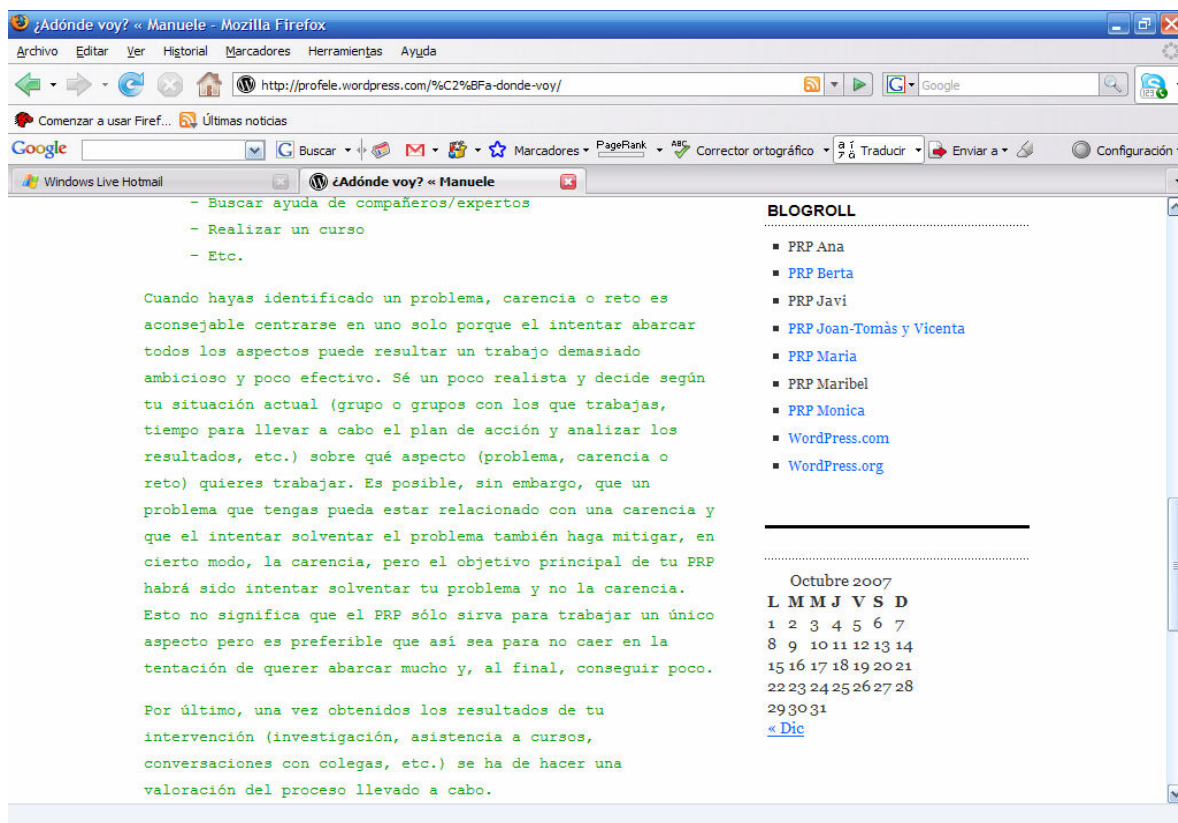


ILUSTRACIÓN 2: Consejo que aparece en la sección *¿Adónde voy?*

La elaboración de un portafolio requiere de un esfuerzo considerable y pensamos que si los docentes sólo se dedicaban a un objetivo, tendrían más posibilidades de éxito que si trataran de alcanzar varios. Ya que los docentes no tendrían un tutor que asesora y guiase su PRP, y debido a la novedad de la propuesta, consideramos conveniente dar este aviso. Sin embargo, en la plantilla se deja claro que con el PRP se puede trabajar más de un problema, carencia o reto pero que era preferible, como se dice, “abordar solo uno para no caer en la tentación de querer abarcar mucho y, quizás, conseguir poco”.

Apartado cuatro: REPERTORIO DE MUESTRAS

Una muestra o evidencia es todo aquel documento que el profesor considere relevante como objeto de análisis y reflexión sobre uno o más aspectos de su labor docente. Así pues, dependiendo del aspecto en el que focalice su atención, el profesor elegirá una muestra u otra. González y Pujolà ejemplifican diferentes tipos de muestras ya estén relacionadas con necesidades formativas del profesor (lecturas específicas, asistencia a talleres o congresos, etc), con su labor docente (planes de clase, creación de actividades y su desarrollo en clase, cuestionarios, evaluaciones, grabaciones de clase, etc.) o con la preparación y la gestión de la materia que imparte (diseño curricular, programaciones, etc.).

Por consiguiente, se observa que las muestras pueden presentarse en diferentes formatos (papel, vídeo, audio) y en relación a diferentes aspectos, pero lo relevante es que la muestra o evidencia que se seleccione debe destacar particularmente en el aspecto que el profesor quiere analizar. En efecto, el docente dispone de una gran variedad de muestras por lo que ha de llevar a cabo un proceso de selección que derive en la elección de la/s muestra/s más representativa/s. Mas, ¿qué criterio ha de seguir el profesor en ese proceso de selección? Escogerá aquella/s que mejor ilustre/n el o los objetivos que se haya marcado.

Este proceso de selección tiene gran relevancia porque supone ya una primera reflexión por parte del profesor acerca de su labor. Es el primer filtro por el que ha de pasar el docente en su proceso de reflexión pero el proceso no acaba aquí porque una vez seleccionada la muestra el profesor ha de justificar la elección y analizarla. “El profesor ha de ser capaz, a través del análisis de la muestra, de extraer datos que le informen acerca de su actuación para poder contrastarla con las percepciones que él mismo posee sobre su práctica docente” (Pujolà y González 2007)

Esta selección de muestras y su posterior análisis y reflexión se divide en este apartado (Repertorio de muestras) en dos secciones orientadas a dos tipos de muestras diferentes:

¿Cómo he llegado hasta aquí?: Aquí el profesor presenta aquellas muestras que considere más significativas de su práctica docente, a las que denominaremos “muestras de logros”. Tras haber presentado en secciones anteriores su filosofía de enseñanza, el docente se centra en la labor que realiza y selecciona las muestras que mejor la reflejen; es un paso en el que poder contrastar si las creencias del profesor se manifiestan en su quehacer diario.

De este modo, en “Muestras de logros” se presentan diferentes tipos de muestras (trabajos de alumnos, observaciones de colegas, actividades de clase, etc.) y una vez que el profesor ha seleccionado la muestra se pasa al tema B donde el docente ha de justificar la elección de las

muestras escogidas. Para ello se ofrecen en la plantilla algunas preguntas que puedan orientar al usuario en la respuesta, como por ejemplo: *¿En qué medida estas muestras son representativas de tu proceso de formación académica y profesional?*

¡Ya estoy en camino!: Esta sección tiene relación directa con la de *¿Adónde voy?* pues si bien en ésta se presentaban los objetivos a alcanzar con el PRP y el plan de actuación para ello, en *¡Ya estoy en camino!* se exponen, en primer lugar, las muestras emprendidas para lograr los objetivos fijados y a continuación se lleva a cabo la reflexión sobre las muestras seleccionadas y sus posibles conclusiones. “Del análisis de los datos y de la reflexión que extraiga ha de poder, si lo cree pertinente, diseñar un nuevo plan de intervención sobre su propia labor que incorpore las conclusiones a las que ha llegado” (Pujolà y González 2007)

Este proceso de reflexión puede llevar al profesor a una reestructuración en algunos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje o a una transformación.

En la siguiente parte de la plantilla de esta última sección se presentan de nuevo preguntas cuya única intención es la de ayudar y guiar al profesor en su reflexión, mas el usuario es libre de no responderlas o de responder otras.

Reflexión

- ¿Por qué he seleccionado esta muestra?
- ¿En qué medida la muestra me aporta la información necesaria que me ayuda a conseguir el objetivo marcado?
- ¿En qué punto del proceso me ubica esta muestra?
- ¿Durante estos procesos qué nuevos aspectos han cobrado importancia para mí?
- ¿Qué **cambios** percibo en mi proceso formativo o desarrollo profesional a partir del análisis de la muestra?

Reestructuración

- ¿Puedo percibir alguna reestructuración en relación a conceptos, creencias o prácticas docentes?
- ¿En qué medida se ha reestructurado mi concepción de los procesos de aprendizaje-enseñanza?
- ¿Esa reestructuración indica un proceso de cambio?

Transformación

- ¿He avanzado en proceso de formación?
- ¿En qué medida se ha transformado mi visión de la enseñanza y mi práctica educativa?
- ¿Qué ha cambiado en mi práctica docente a lo largo de este proceso? Ejemplificalo.

- ¿Qué logros y qué limitaciones puedo reconocer en la/s muestra/s?
- ¿Necesito recoger más información o datos sobre el mismo objetivo para continuar el proceso?
- ¿Qué necesito para continuar (lecturas, formación, asistencia a jornadas, etc.

Para resumir todo lo que conlleva este proceso de reflexión y el uso del PRP citamos aquí a los autores de esta herramienta:

La práctica reflexiva en el PRP implica para el profesor iniciar un proceso de reflexión desde el planteamiento de objetivos en función de sus intereses de formación, como en el diseño de un plan de actuación, en la planificación del trabajo, en la selección de las muestras, en la explicitación del proceso, hasta la evaluación de los resultados. A partir de la reflexión, el profesor se propone la consecución de nuevos objetivos para mejorar su docencia a corto y largo plazo (Pujolà y González 2007)

Este proceso se plasma perfectamente en el modelo ALACT de Korthagen (2001) (ver CUADRO 2).

Apartado cinco: VISIÓN GLOBAL

Este apartado es el punto final de un ciclo donde el profesor evalúa el proceso llevado a cabo. Esta evaluación se realiza en la siguiente sección del apartado:

Mi evolución: En esta sección, en primer lugar, aparecen ítems que representan acciones que ha podido llevar a cabo el profesor en el proceso y éste ha de señalar si ha realizado o no cada uno de los ítems y justificando su respuesta. A continuación al usuario del PRP se le plantean, como hemos visto en otras secciones, preguntas que le orienten en la evaluación del proceso emprendido.

2.4.3. Creación de un PRP

Para a la creación de un espacio en la red virtual donde poder elaborar un PRP existen diferentes posibilidades, como por ejemplo *blogger* o *wordpress*¹⁹. Ambos son sistemas de gestión de contenidos enfocados a la creación de *blogs* y que permiten almacenar archivos de diversos formatos (texto, audio, vídeo, etc.). Para la elaboración del modelo de PRP desarrollado en esta investigación se ha optado por el sistema *wordpress* por ser el mismo que los autores utilizaron en la presentación del PRP. La creación de un espacio en la red a través de *wordpress* requiere la previa realización de una cuenta que se lleva a cabo rápida y fácilmente siguiendo las instrucciones indicadas, y una vez activada la cuenta se obtiene un menú de opciones desde donde poder elegir, por ejemplo, el diseño del PRP, el idioma, la privacidad deseada así como la creación de páginas o secciones deseadas.

¹⁹ Para realizar un portafolio desde *blogger* es necesario ir a la página <https://www.blogger.com/start?hl=es> y seguir los pasos que allí se indican. En caso de que se desee crear un portafolio con *wordpress* la página es <http://es.wordpress.com/>

2.4.4. Pregunta de investigación

Esta investigación partía del interés en presentar y analizar la propuesta del PRP para después observar qué uso llevarían a cabo de la herramienta unos profesores de español como lengua extranjera (ELE). Para realizar esta investigación, pues, se requirió la participación de profesores de ELE que podrían tener o no tener cierto conocimiento sobre los portafolios educativos o portafolios reflexivos.

El PRP se presenta como una herramienta a la que se le supone un considerable potencial para promover la reflexión en la práctica docente repercutiendo en una mayor comprensión por parte del profesor de su labor y a una mejora de la misma. Así pues, la pregunta de investigación que nos planteamos en este trabajo es la siguiente:

- Teniendo en cuenta la teoría en la que se sustenta la creación del PRP ¿podemos decir que el uso de esta herramienta fomenta la práctica reflexiva pudiendo suponer alguna reestructuración o transformación en la labor docente y haciendo al profesor más consciente de su práctica docente?

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se ha realizado en este trabajo es de carácter cualitativo: se estudia el uso particular que una profesora de ELE hace de la propuesta del PRP de González y Pujolà. Se observa cómo se sirve de esta herramienta, se analiza el porqué de las entradas que hace, de la posible evolución o transformación en su práctica docente, es decir, con la investigación cualitativa describimos la realidad que estudiamos a través de los datos obtenidos.

Para el presente trabajo contábamos con la participación de seis profesores para que usaran el PRP pero la escasa o nula colaboración de cinco de ellos hizo que nos centráramos en un único caso. En efecto, la implicación de la mayoría de los participantes en el desarrollo de la herramienta fue muy limitada pues apenas hacían uso de ella. En cambio, una participante se afanó muy activamente en la elaboración de su PRP con lo que se decidió centrarse en el uso que esa sujeto hacía de la herramienta y debido a esto se optó por llevar a cabo una investigación basada en un estudio de caso.

Un estudio de caso, a veces denominado “monografía”, es un método empleado para estudiar un individuo o una institución en un entorno o situación único y de una forma lo más intensa y detallada posible. Es una investigación que se define como descriptiva, es decir, describe la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio. La palabra “único” es crítica aquí porque el investigador está tan interesado en las decisiones existentes que rodean a la persona como en la persona misma.

Existe un acuerdo en considerar que el término “estudio de caso” tiene su origen en la investigación médica y psicológica, donde se utiliza para denominar el análisis minucioso de un proceso individual que explica la dinámica y la patología de una enfermedad. Los estudios

de caso se enfocan hacia un solo individuo o cosa (sea, por ejemplo, una persona o un distrito escolar), lo que permite un examen y escrutinio muy de cerca y la recopilación de una gran cantidad de datos detallados. Por estas razones, los estudios de caso siempre han sido populares como método para situaciones clínicas. Las revistas médicas publican con regularidad estudios de casos de individuos cuyas condiciones son tan inusitadas que sus síntomas y tratamiento exigen atención especial, y es necesario diseminar información acerca de sus casos. Un pionero en el uso de los estudios de casos fue el médico convertido en psicólogo Sigmund Freud, quien basó en ellos su teoría psicoanalítica del desarrollo de la personalidad.

Mas el estudio de casos no se utiliza únicamente en el ámbito médico sino también como herramienta de investigación en las ciencias sociales.

Desde el diseño hasta la presentación de sus resultados, el método está estrechamente vinculado con la teoría. Una teoría es una respuesta a una pregunta del tipo “por qué” o “cómo”, y encierra generalmente un mecanismo causal. El caso permite indagar detalladamente en este mecanismo, con mayor profundidad que los estudios estadísticos. Su ámbito de aplicación está bien definido: estudia temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene control y responde a preguntas de tipo “cómo” y “por qué” (Yacuzzi 2005:1)

De modo similar, define Yin (1994) el estudio de caso como “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia” (Yin 1994:13). Se trata del estudio de un caso, de un ejemplo en acción, en contexto. Se selecciona un caso de un conjunto de objetos o personas (un fenómeno) y se investiga cómo funciona en contexto. Entendido de este modo se podría pensar que no hay una gran diferencia entre un estudio etnográfico y un estudio de caso porque ambos métodos son cualitativos: recogen datos y estudian el fenómeno dentro de su contexto. Sin embargo, si bien algunos estudios de casos (por ejemplo, de todo un distrito escolar) no se diferenciarían de los etnográficos, con la mayoría de estudios de casos, las diferencias son más aparentes porque el estudio de caso está generalmente más limitado en ámbito que el etnográfico. Algunos autores han considerado al estudio de caso como un “sistema limitado”. Así, por ejemplo, un estudio etnográfico sería un informe completo de una cultura particular, mientras que el estudio de caso examinaría una faceta o un aspecto particular de la cultura. No podemos negar, pues, que lo que los estudios de caso proporcionan en profundidad, pierden en amplitud. Aunque están extremadamente enfocados, no abarcan tanto como otros métodos de

investigación. Por ello, los estudios de caso constituyen el método recomendado si se desea efectuar un estudio a fondo de un tipo de fenómeno, como en esta ocasión.

En lingüística aplicada, el estudio de caso ha sido empleado principalmente como una herramienta para examinar el desarrollo del lenguaje en estudiantes de una primera o segunda lengua. Con respecto a la adquisición de segundas lenguas los estudios de caso realizados han generado informes muy detallados de los procesos y resultados del aprendizaje de lenguas de una variedad de sujetos²⁰.

3.1. Sujetos de la investigación

Para esta investigación se solicitó la colaboración de seis profesores nativos de español como lengua extranjera (cinco profesoras y un profesor) que no tenían una trayectoria extensa en la enseñanza, lo que presupondría un deseo en ir adquiriendo experiencia y ser cada vez mejor profesor. Todos trabajaban como docentes de ELE, aunque en contextos diferentes. Cuatro de ellos eran alumnos, y compañeros del autor del presente trabajo, del master de formación de profesores de español como lengua extranjera de la Universidad de Barcelona en el momento de aceptar la propuesta de formar parte de la investigación. Con respecto a los otros dos sujetos, una era compañera de trabajo del autor y la otra una profesora que no tenía vínculo alguno con el autor.

Como se ha señalado más arriba, la participación de estos sujetos, a excepción de una profesora, fue escasa o nula. Dos profesoras no iniciaron ningún tipo de desarrollo del PRP, por causas que desconocemos, mientras que otros tres sí que respondieron a las preguntas de alguna de las secciones del PRP comentadas anteriormente pero el desarrollo que llevaron a cabo del PRP en líneas generales fue poco revelador debido principalmente a la falta de tiempo, tal y como manifestó una profesora: “El inconveniente principal no procede del

²⁰ Uno de estos estudios es el que realizó Schumann (1978), quien hizo un estudio longitudinal (diez meses) de la adquisición del inglés en entorno natural, y sin instrucción formal, en seis hablantes nativos del español, haciendo un estudio de caso de uno de ellos, Alberto, un costarricense de 33 años. El objetivo de este estudio era demostrar la existencia y persistencia de pidginización en la adquisición de L2 cuando hay distancia social y psicológica entre el hablante (Alberto) y la lengua y cultura meta.

Durante el estudio se observa que Alberto muestra un desarrollo lingüístico muy limitado. Mientras los otros sujetos iban superando etapas en la adquisición del inglés, Alberto se quedaba en la primera etapa: *no + Verbo*. Schumann concluyó que la falta de desarrollo lingüístico podría ser atribuida a la distancia social y psicológica que sentía Alberto con la cultura objeto, considerando que su nivel lingüístico era suficiente para satisfacer sus necesidades comunicativas.

De este modo Schumann afirmó que la hipótesis de la pidginización (las lenguas pidgin [pidgin es la deformación indígena de *'business, negocio, comercio'*] son lenguas especializadas en el comercio y actividades análogas –lenguas en un primer momento de traficantes y misioneros- que utilizaban los que carecían de otra lengua común. Estas lenguas se caracterizan por tener un sistema lingüístico dotado de estructuras rudimentarias- léxico reducido, estructuras gramaticales elementales- y de funciones sociales limitadas) predecía que donde prevaleciera la distancia psicológica y social encontraríamos pidginización persistente en el habla de los que aprendían una L2.

portafolio en sí sino del profesor, y es la falta de tiempo que a veces tenemos para dedicar a escribir, a pensar sobre lo que hemos hecho”.

Un profesor, sin embargo, sostuvo que utilizaba el PRP no para reflexionar sino como una herramienta, a modo de blog²¹, donde almacenar materiales online (vídeos, audios, etc.) de su interés. Por consiguiente, el uso que hacía del PRP, aun siendo totalmente válido, no era el apropiado para responder a nuestra pregunta de investigación porque, como dijo el docente, “no utilizo el PRP para reflexionar”. En cambio, la profesora Maribel, sí hace un uso exhaustivo del PRP proporcionando datos que nos permitirían poder responder a la pregunta de investigación. Por esa razón, y debido a la escasa participación de los demás sujetos, este estudio se centra únicamente en el uso que la profesora Maribel llevó a cabo del PRP.

Sin embargo, es preciso aclarar que al iniciar este proyecto de investigación, Maribel no formaba parte de la investigación porque, a diferencia de los otros profesores, no teníamos contacto directo con ella. En efecto, como se ha citado, los otros profesores tenían cierta relación personal o profesional con el autor de este trabajo y eso facilitó su implicación en este estudio. La aparición de Maribel se produjo por el descubrimiento de un blog²² en el que ella plasmaba a modo de diario lo que sucedía en sus clases así como reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante dos semanas se observó el uso que Maribel hacía de su blog y el profundo interés que mostraba su autora en ser consciente de lo que suponía ser profesora de ELE nos hizo pensar que el PRP podría ser una herramienta muy útil para ella debido a su extraordinaria motivación.

Maribel es licenciada en Filología Árabe por la Universidad de Alicante y profesora de ELE desde 2004, además de traductora voluntaria español-árabe para una ONG. Durante el tiempo que duró este estudio, Maribel era profesora de ELE para residentes en España, en cursos organizados por el ayuntamiento de su localidad y también realizaba cursos particulares de español como lengua extranjera. Anteriormente, trabajó para una empresa que trabajaba con la Diputación de Alicante para dar también cursos de español a residentes extranjeros.

Maribel no trabajaba, pues, con un equipo docente ni estaba en contacto directo (presencial) con otros profesores de ELE debido a su situación geográfica, por lo que consideró

²¹ Un *blog*, o en español también una *bitácora*, es un sitio *web* periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente. El término *blog* proviene de las palabras *web* y *log* ('log' en inglés = *diario*). El término *bitácora*, en referencia a los antiguos cuadernos de bitácora de los barcos, se utiliza preferentemente cuando el autor escribe sobre su vida propia como si fuese un diario, pero publicado en Internet en línea (definición de Wikipedia)

²² La dirección de este blog es: <http://elblogdemr1b31.blogspot.com/>

que la creación de un blog podría permitirle comunicarse con otros docentes para compartir experiencias.

Nos pusimos en contacto con ella para proponerle que formara parte de nuestra investigación y no dudó un instante en aceptar, aunque desconocía lo que era el PRP. El siguiente paso fue responder al primer cuestionario donde dejó constancia de que nunca antes había llevado a cabo un portafolio aunque sí comentó la elaboración de un blog y lo que la llevó a su creación. He aquí un extracto de una respuesta del primer cuestionario:

Quería reflexionar sobre qué cosas me hacían falta e ir dejando constancia de todas aquellas lecturas que iba realizando, además de recoger planes de clase. Lo concebí como un método de estudio y una forma de tener toda la información que fui recopilando junta y ver si avanzaba o no avanzaba, qué cosas tenía que cambiar. Dar respuesta a las preguntas que me iban surgiendo.

Con estas ideas como bagaje pusimos a su disposición el modelo de PRP que se elaboró para todos los participantes de la investigación y que se ha analizado más arriba.

3.2. Recogida de datos

La propuesta del PRP como herramienta para la reflexión e investigación de los profesores sobre su práctica es muy novedosa y en los primeros estadios de este trabajo no teníamos aún claro qué recursos utilizar para la recogida de datos. Considerábamos que la producción escrita por parte del profesor en el desarrollo de las secciones del PRP iba a ser la fuente principal de datos pudiendo observar el proceso emprendido por cada uno de ellos: si había identificación de un problema, carencia o reto; si se presentaban evidencias que mostrasen trabajos (actividades, exámenes, etc.) anteriores; si preparaban un plan de actuación para tratar de solventar el problema identificado; si exponían nuevos trabajos aplicando los nuevos conocimientos aprendidos durante la puesta en marcha del plan de actuación, etc. Así pues, la recogida de datos se haría directamente desde la información que los docentes incluyeran como respuesta o comentario a las preguntas-guía y apartados de cada sección del PRP para un posterior análisis para observar qué uso y desarrollo se había hecho de la herramienta. No obstante, la novedad del instrumento de reflexión, y las probables dificultades que pudieran tener a la hora de desarrollarlo, hizo que nos interesara averiguar los conocimientos previos y las relaciones que hubieran podido tener con respecto a los portafolios educativos, pues si bien es cierto que en algunas universidades (algunas de ellas citadas más arriba) se usa el portafolio, en general este sigue siendo una herramienta desconocida o de poco uso en las aulas españolas.

Éramos conscientes de que algunos profesores de la investigación habían realizado anteriormente un portafolio para la evaluación de una asignatura de un master de ELE mientras que desconocíamos la situación de otros. Por esa razón, así como para obtener más información acerca de los participantes, decidimos elaborar un cuestionario cuyo cumplimiento era un requisito necesario para poder iniciar su PRP, evitando de este modo que la visión del PRP pudiera influir en sus respuestas.

Así pues, las dos formas de recogida de datos en las que se basa esta investigación son: a) cuestionarios a los profesores y b) datos de los docentes en sus PRP. Este último punto es tratado en el siguiente apartado mientras que a continuación comentamos brevemente el uso de los cuestionarios como instrumento de investigación así como los cuestionarios realizados en el marco de este trabajo.

El cuestionario es un instrumento que se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales: es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativo y cuantitativo.

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista (García Muñoz 2003:1)

El uso de cuestionarios en investigación se basa en cuatro principios que rigieron la elaboración de nuestros cuestionarios:

1. El investigador debe partir de objetivos de estudio perfectamente definidos.
2. Cada pregunta es de utilidad para el objetivo planteado por el trabajo.
3. El investigador debe estructurar las preguntas teniendo en mente siempre los objetivos del trabajo.
4. El que contesta está dispuesto y es capaz de proporcionar respuestas fidedignas.

Todas las preguntas de nuestros cuestionarios son abiertas, es decir, no aparecen diferentes posibles respuestas de las que haya que elegir una sino que "solo contienen la pregunta y no ofrecen ningún tipo de respuesta, dejando esta a la consideración del sujeto que completa el

cuestionario” (García Muñoz 2003:4). Se actuó de este modo para no influir o delimitar la respuesta del participante.

Así pues, como ya se ha indicado, el objetivo inicial al elaborar el primer cuestionario fue determinar cuáles eran los conocimientos previos de los participantes con respecto a los portafolios educativos, pero también introdujimos cuestiones con el fin de fomentar la creación de expectativas acerca de los beneficios e inconvenientes que podría suponer para un profesor de idiomas desarrollar un portafolio de su práctica docente. La decisión de fomentar expectativas se basó en que a los docentes, tras un periodo de tiempo utilizando el PRP, se les entregaría un nuevo cuestionario donde se observaría, entre otras cosas, si se cumplieron o no tales expectativas. De este modo, ambos cuestionarios estarían conectados con el propósito de observar la visión de los participantes sobre el portafolio desde diferentes momentos de su desarrollo.

Preguntas del primer Cuestionario

- Aquellas que se refieren a la experiencia (preguntas 1-2)
 - 1) *¿Puedes dar una definición de portafolio dentro del ámbito de la educación?*
 - 2) *¿Qué experiencia has tenido con los portafolios? ¿Qué te aportó su elaboración?*
- Aquellas que fomentan la creación de expectativas (preguntas 3-5)
 - 3) *¿Qué ventajas crees que puede tener el hecho de que un profesor de lenguas extranjeras lleve a cabo un portafolio de su práctica docente?*
 - 4) *¿Y qué inconvenientes?*
 - 5) *¿Cómo crees que puede aplicarse la práctica reflexiva de un profesor de lenguas extranjeras en la elaboración de un portafolio?*

Sabíamos de la dificultad de esta última pregunta mas consideramos que era relevante porque podría hacer reflexionar a los participantes acerca de lo que pudiera ser un portafolio reflexivo antes de presentarles el modelo de PRP analizado anteriormente. Era un modo de promover la elaboración de hipótesis, expectativas por parte de los profesores que, en el segundo cuestionario, también tendrían su relevancia.

Una vez que este primer cuestionario fuera rellenado, los docentes tendrían a su disposición el modelo de PRP electrónico descrito más arriba y podrían iniciar su uso y nosotros podríamos empezar a recoger datos de lo que iba escribiendo.

Preguntas del segundo Cuestionario

El objetivo de este segundo cuestionario era saber si las expectativas que se hubieran podido hacer en el primer cuestionario correspondían con lo que sentían tras cuatro meses de uso del PRP. Para ello presentamos las siguientes tres preguntas:

- 1) *¿Tenías expectativas sobre lo que podría ser un PRP antes de iniciarlo? En caso afirmativo, ¿éstas se han cumplido? ¿por qué?*
- 2) *¿Qué ventajas has percibido, o estás percibiendo, en el hecho de llevar a cabo un PRP?*
- 3) *¿Y qué inconvenientes?*

También nos interesaba saber si tras cuatro meses de uso de la herramienta, percibían algún tipo de cambio en sus clases y que lo especificaran en caso afirmativo. De ese interés surgió la siguiente pregunta:

- 4) *¿Consideras que el uso del PRP está provocando algún cambio en tu práctica docente? ¿Podrías explicar en qué sentido?*

Por último, y para cerrar el círculo iniciado en el primer cuestionario con la pregunta sobre la definición de un portafolio educativo, planteamos la quinta y última pregunta:

- 5) *Ahora que ya tienes práctica en el uso del Portafolio Reflexivo del Profesor, ¿puedes definir lo que es un PRP?*

Con los dos cuestionarios recibiríamos información de los profesores en dos momentos diferentes de su proceso y podríamos percibir el impacto o influencia que pudiera ejercer, o estar ejerciendo, el PRP en su práctica reflexiva, en su labor diaria y en su visión sobre la herramienta.

3.3. Categorización de las entradas en el PRP

La fuente principal de datos acerca del uso del PRP por parte de los profesores, sería el desarrollo de las diferentes secciones de las que consta la herramienta. En los primeros estadios de esta investigación, pues, nuestra mirada se centraba en el desarrollo de las secciones, donde esperábamos observar aspectos como la filosofía de trabajo y creencias de los participantes, su metodología, los problemas, carencias o retos identificados, los planes de actuación para solventar el problema identificado y el proceso emprendido, etc. El objetivo era contemplar si el uso del PRP fomentaba un proceso reflexivo en el docente y si era así, observar ese proceso.

A medida que revisábamos las intervenciones de los participantes en sus PRP, especialmente el de Maribel por su elevada actividad, advertimos que, si bien las secciones iban siendo desarrolladas, la sección *Front Page* era la que tenía mayor protagonismo porque se utilizaba a modo de diario para explicar lo que se hacía en clase o exponer reflexiones. Esta sección parecía ser el núcleo del uso de la herramienta por parte de los profesores y las entradas que en él aparecían representaban el mayor porcentaje de información.

Una entrada, en relación con el contexto en el que nos situamos (el PRP electrónico), es, como ya se ha mencionado, aquella información proporcionada por el docente que puede presentarse en diferentes formatos y que trata acerca de un tema en concreto cuando se realiza. El hecho de que un docente cree una entrada en su PRP puede ser debido a muchos temas y razones, así que una vez que observamos qué uso se iba haciendo del PRP se estableció una categorización de las entradas para un análisis ulterior. Se convino clasificar las entradas teniendo en cuenta el estímulo principal que llevó a su creación, a explicitar el porqué de aquella entrada. Estos estímulos reflejarían el motivo inicial que provocaría la entrada y establecimos dos estímulos principales a partir de los cuales se enmarcarían las diferentes entradas:

- Estímulos Externos al Aula: La lectura de un libro, o de un capítulo de un libro, la asistencia a un curso, los comentarios de otras personas, etc. provocaría la creación, redacción de una entrada en el PRP. El docente, pues, escribe una entrada a partir de fuentes de información externas al aula de LE, que aun teniendo relación con el aula, ocurren fuera de ella.
- Estímulos Internos al Aula: A diferencia de los externos, las entradas categorizadas como estímulos internos al aula tratarían de lo que ocurre en el aula, de las actividades realizadas, de la actuación docente, del ambiente de la clase, de actitudes y aptitudes de los alumnos, de las reflexiones que surgen de la labor docente, etc.

Suponíamos que la categorización de las entradas bajo estos estímulos podría presentar alguna dificultad porque era muy posible que una misma entrada tuviera su origen en un estímulo externo y uno interno. Es decir, considerábamos que estos estímulos no estarían aislados unos de otros sino que podrían y deberían estar conectados puesto que no era difícil imaginar que la creación de una entrada fuera debida a algo que ocurrió en el aula y que provocara una reflexión o llevara a iniciar una lectura.

IV. ESTUDIO DE UN PRP

Una vez situada la propuesta del PRP en el contexto de la necesidad de un profesorado reflexivo, en formación permanente, que investigue acerca de su actuación creando nuevo conocimiento para mejorar su docencia, y tras haber analizado su estructura, es hora de examinar el uso que una profesora de ELE, Maribel, hizo de esta herramienta. No obstante, antes de iniciar dicho análisis, comentamos los resultados de los cuestionarios a fin de poseer toda la información pertinente para llevar a cabo un examen exhaustivo y comprensivo del PRP de la profesora.

4.1. Respuestas de los cuestionarios

En consonancia con el hecho de que se ha analizado únicamente el uso que una profesora hizo del modelo de PRP, las respuestas de los cuestionarios descritos más arriba que se comentan a continuación son las de esa profesora²³.

Así pues, atendiendo a las respuestas del primer cuestionario, el perfil de Maribel es el de una profesora que nunca ha realizado un portafolio pero sí, en cambio, un blog donde plasmaba lo que sucedía en el aula, asociando en cierto modo el blog con el portafolio con lo que se le presupone una inquietud y una predisposición positiva acerca de llevar a cabo una reflexión sobre su práctica docente. Y, quizás producto de su experiencia con el blog, Maribel sostiene que la realización de un portafolio puede aportar muchos beneficios a los profesores

²³ En el Anexo II se presentan las respuestas de los dos cuestionarios cumplimentados por Maribel

(recoger planes de clase, reflexionar sobre preguntas de alumnos, recordar lo que no funcionó, recoger información sobre los alumnos, etc.) y ningún inconveniente si se crea el hábito de llevarlo a cabo.

Por lo tanto, el primer cuestionario presentaba a Maribel como una persona predispuesta ya a la reflexión que tenía muchas expectativas con respecto a la realización de su PRP.

Tres meses después, las respuestas del segundo cuestionario, demuestran que las expectativas se han cumplido con creces y que el PRP le está aportando multitud de beneficios²⁴ pues su visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su práctica docente están cambiando.

4.2. Análisis del PRP de una profesora

Como ya se ha indicado, antes de desarrollar el PRP, Maribel había creado un blog donde escribía reflexiones sobre su práctica docente, actividades realizadas, informes de clase, etc. desde hacía casi un año y esa constancia en su deseo por conocer mejor la experiencia de ser profesora de ELE fue determinante para su inclusión en esta investigación. Nos interesaba ver qué uso haría del PRP una persona tan propensa a la reflexión teniendo en cuenta el inicio y desarrollo de su blog mencionado. Así pues, observemos cómo se sirvió la profesora del modelo de PRP elaborado por González y Pujolà.

El análisis que a partir de ahora se lleva a cabo se centra en el periodo en el que se observó el uso que la profesora hizo del PRP²⁵, iniciado el 6/03/07 y terminado el 6/09/07. Esto no quiere decir que la profesora haya dejado de utilizar la herramienta, que en modo alguno ha sido así, sino que las entradas y comentarios posteriores al 6/09/07 no son considerados en esta investigación.

El examen del PRP al que procedemos se divide en dos bloques: por una parte, el desarrollo que Maribel hace de las diferentes secciones de las que consta el PRP y, por otra, especialmente de los post²⁶ o entradas introducidas cronológicamente en la sección *Front Page* y que forman el núcleo del uso que la autora hace de la herramienta.

4.2.1. Secciones del PRP

Maribel comenta que la primera vez que se embarcó en el uso de un blog, la exposición y organización de sus ideas carecía de estructura y dificultaba, en cierta medida, la comprensión.

²⁴ Véase el punto V (Conclusiones)

²⁵ La dirección electrónica del PRP de Maribel es <http://maribelele.wordpress.com/>

²⁶ Equiparamos los conceptos “post” y “entrada” cuando el contexto se refiere a la red informática (blogs, portafolios electrónicos, etc.)

Quizá por ese motivo, en diferentes ocasiones, elogia la claridad de la estructura del PRP al estar dividido en diferentes secciones con objetivos concretos.

Las secciones son el primer elemento que investiga Maribel para conocer la nueva herramienta que tiene entre manos y, a medida que se familiariza con el instrumento de reflexión, empieza a desarrollarlo.

Echando un vistazo a todo el **PRP**, me he propuesto ir rellenando poco a poco todas las páginas que hay en blanco. Por lo pronto, hoy he empezado con la respuesta a **¿Quién soy?** He pensado que era la mejor forma de empezar, puesto que, después de todo, creo que eso es lo que más claro tengo. Así que en ello ando. Lo más probable es que continúe completando la información de la página **¿dónde estoy?** y así sucesivamente (7/03/07)

Así pues, Maribel inicia el desarrollo del PRP respondiendo las preguntas-guía que aparecen en las plantillas de las secciones “¿Quién soy?” y “¿Dónde estoy?” Como se lee en esta entrada, empieza por estas secciones porque las considera las más fáciles de responder mas a medida que va usando la nueva herramienta también desarrolla las otras secciones. Además, consideramos muy significativo que Maribel va apropiándose de la herramienta, la va adaptando a su forma de ser y trabajar. En efecto, si observamos el modelo del PRP del que disponía la profesora al inicio de la investigación con el que la profesora tenía tras algunos meses de uso, las diferencias saltan a la vista, tal y como se aprecia en las siguientes imágenes.

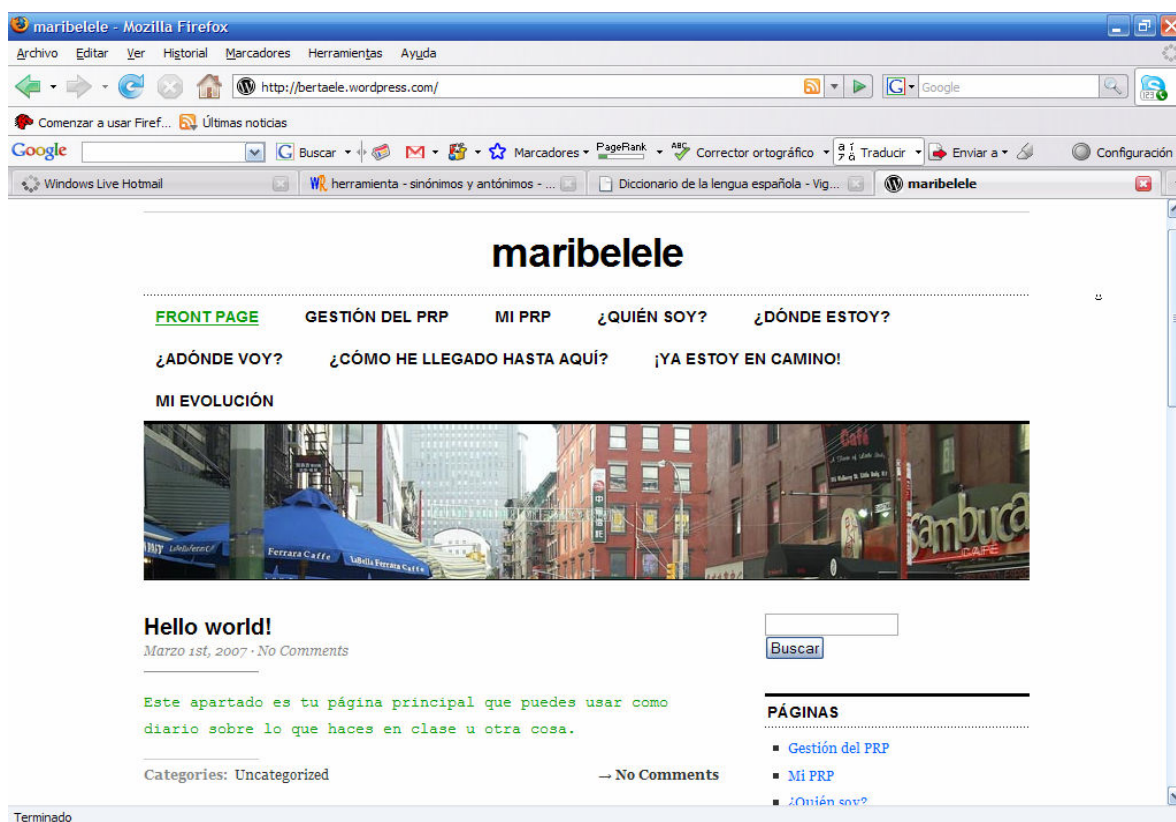


ILUSTRACIÓN 3: Aspecto del modelo del PRP electrónico de Maribel en marzo

Esta imagen corresponde al aspecto que tenía la página principal (*Front Page*) del PRP de Maribel en la primera etapa de la investigación. En ella se observa el nombre que se le asignó a su PRP (Maribelele) y los títulos de las diferentes secciones de la herramienta encima de una fotografía prediseñada. Comparemos a continuación esta imagen con otra tras cerca de dos meses de uso del PRP por parte de la profesora.



ILUSTRACIÓN 4: Aspecto del modelo del PRP electrónico de Maribel en septiembre

Los cambios son evidentes, mas dividámoslos en dos apartados:

- Cambios de forma: En primer lugar, se observa que ha habido una modificación en la imagen (ciertamente acertada) así como en la presentación de la plantilla. Algunas funciones que aparecían en la imagen anterior, como por ejemplo la función de búsqueda, son desplazadas o suprimidas. Maribel, pues, se apropia de la herramienta, la hace suya.

Además, es relevante destacar cómo los cambios formales que se van produciendo repercuten en una mayor claridad en la presentación y exposición de ideas, en las entradas que se efectúan. A lo largo de este trabajo, hemos sido conscientes de estas, quizá, pequeñas pero significativas modificaciones y hemos observado que resultaban un estímulo extra a la hora de leer la nueva información introducida en el PRP puesto que la claridad era mayor.

Otra modificación que se observa proviene de los títulos de algunas secciones. En efecto, Maribel varía dos títulos con respecto al modelo original propuesto para esta investigación. Sustituye lo que se denominaba *Front Page* por *Página Principal* y *Mi PRP* por *¿Qué es esto?*

▪ Cambios de contenido: Con respecto al contenido, la autora no hace expresamente un cambio sino una ampliación pues crea dos nuevas secciones:

➤ *Muestras: diarios de clase e informes de clase*, creada el 24/04/07 debido al interés que la profesora tiene en presentar e investigar sus programaciones.

En esta página voy a ir recogiendo diarios e informes de clase para poder ir investigándolos después. El objetivo es tratar de descubrir si consigo hacer lo que planeo, si en algún momento me veo en la necesidad de cambiar la clase, etc. Son varias cosas las que me gustaría descubrir

A partir de ese momento adjunta informes de clase, programaciones y resultados de cuestionarios que se pueden descargar directamente desde esa sección.

➤ *Apuntes de cursos, congresos, etc.* aparecida el 8/05/07, donde “voy a ir colgando los apuntes que vaya tomando en futuras acciones formativas, así como de mis lecturas”.

Estos cambios muestran el dinamismo y la elasticidad de la herramienta porque no es la autora quien se adapta a ella sino que a través de las modificaciones la profesora va amoldando el PRP a sus intereses y gustos.

Otro aspecto relevante con respecto al desarrollo de las diferentes secciones es que Maribel, una vez ha contestado a las preguntas-guía de las plantillas, no considera el proceso de esa sección acabado porque en varias ocasiones sostiene que al tratarse el PRP de una herramienta de reflexión siempre hay que revisar lo escrito y ver si se han producido cambios. Por consiguiente, en secciones como *¿Quién soy?*, donde ha respondido a todas las preguntas, la profesora, tras cierto tiempo, introduce notas donde verifica o niega lo que dijo en aquel momento, mostrando un proceso de reflexión continuo.

4.2.2. Entradas en el PRP

En el punto 3.3. se estableció el modo como se categorizarían las entradas del PRP, atendiendo a dos tipos de estímulos (externos e internos al aula) que provocaran reflexión en la profesora. A través de esos estímulos analizamos las entradas que Maribel hizo en el PRP y que representan el eje central del uso de esta herramienta de reflexión que llevó a cabo la profesora.

En los primeros estadios de esta investigación, como se ha comentado, recurrimos a los diferentes estímulos que podrían producir una entrada en base a su posible procedencia. De

este modo, consideramos que aquellas entradas que fueran producto de una lectura, curso, comentarios de otras personas, etc. serían catalogadas bajo el prisma de un estímulo externo al aula puesto que la fuente de información no se producía en el aula sino fuera de ella, agrupando como estímulo interno al aula toda información proveniente del aula (actuación del profesor, evaluaciones, programación, ambiente de la clase, interacción, etc.). Éramos conscientes de la dificultad de ajustar o encorsetar una entrada bajo estas miras porque en un proceso de reflexión hay variantes que no se pueden controlar.

El hecho de que se adoptara este tipo de categorías fue también promovido por el uso que realizaba Maribel de la herramienta en las primeras etapas. Se observó que la profesora, siguiendo la idea de la sección *¿Adónde voy?*, identifica un problema en su docencia con la intención de trabajar en su solución para que, de un modo progresivo, su actuación docente pueda ir mejorando. El problema que detecta es la falta de formación básica.

Maribel es profesora de ELE desde hace tres años y se considera a sí misma una profesora inexperta que necesita mejorar sus conocimientos, teóricos y prácticos, para tener una mayor competencia docente. Por ese motivo, suponemos que el problema más importante, y el que le urge más solucionar, es la falta de formación básica. No obstante, este problema, de enorme envergadura, no parece seguir la recomendación que se le hace al usuario del PRP en el apartado *¿Adónde voy?*²⁷ de delimitar bien una problemática en su docencia para que pudiera ser más factible lograr solventarlo a través del uso de la herramienta, pues Maribel identifica un problema que, no solo está poco delimitado sino que abarca muchos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Significa esto que el PRP únicamente puede ser válido para aquellos problemas, carencias o retos que estén bien delimitados? Creemos que no, pero sí consideramos que hay más posibilidades de solucionar un problema si no abarca diferentes aspectos y nos podemos centrar en uno solo, como por ejemplo, cómo enseñar gramática o vocabulario, cómo motivar a los alumnos, mejorar la forma de evaluar, etc. De este modo, nuestro punto de mira siempre está fijo en la misma diana y por eso las flechas (el plan de acción) van dirigidas en la misma dirección. Sin embargo, la profesora considera que tiene muchos aspectos que investigar y declara que su “gran” problema es la falta de formación básica, por eso no se centra en un único aspecto como se le aconsejaba sino que aborda varios. Así pues, el plan de acción que parece seguir es iniciar acciones (asistencia a cursos, lecturas) para solventar o paliar esa carencia.

²⁷ Véase página 48

El hecho de que Maribel no delimite su problemática no significa, en modo alguno, que no use la herramienta correctamente puesto que no existe un *único modo* de utilizarla. La elasticidad y capacidad de adaptación que ofrece la estructura del PRP al usuario le permite a este usar la herramienta del modo que crea más conveniente. Es el PRP quien se adapta a las necesidades del docente, no a la inversa.

Asimismo, es importante señalar que, a diferencia de muchos de los portafolios de los que hemos hecho mención, los sujetos de esta investigación no gozaban de la asistencia de un mentor-tutor que los pudiera guiar u orientar en el uso del PRP, con lo que debían desarrollar la herramienta del modo que creyeran más conveniente. Además, lo significativo del uso del PRP (y cuya pregunta intentamos responder en este trabajo) era comprobar si fomentaba en los participantes la práctica reflexiva y se podían percibir cambios en su competencia docente. El uso que se hace de la herramienta es relevante pero lo es más el beneficio o beneficios que se logran con ese uso.

Por consiguiente, cuando observamos que el uso de la herramienta se basaba, no exclusivamente pero sí de modo especial, en introducir entradas en la sección *Front Page* y que estas no parecían seguir un orden, tanto en su temática como en su procedencia, decidimos categorizar las entradas considerando el estímulo que la provocaba y observando si se efectuaba alguna evolución en su problemática.

Efectuar esta categorización resultó ser una ardua tarea porque durante el tiempo que se observó el PRP, Maribel escribió 52 entradas de extensión y temática variable. El método utilizado para la categorización fue observar qué factor llevó a la profesora a escribir una entrada, a qué estímulo podría corresponder y al iniciar el análisis de las entradas se observó que en algunas de ellas se encontraban combinaciones de estímulos (estímulos externos e internos al aula), es decir, que una entrada era provocada por dos estímulos diferentes. Por ejemplo, la profesora iniciaba la entrada a raíz de una lectura (estímulo externo al aula) efectuada por algo ocasionado en el aula (estímulo interno al aula). Por consiguiente, si bien las entradas de las que disponemos son 52, la cifra aumenta a 59 cuando las categorizamos en el tipo de estímulo puesto que una misma entrada puede formar parte de dos diferentes. De las 52 entradas que hace Maribel, siete son provocadas al mismo tiempo por dos estímulos diferentes o se basan en dos temas de un mismo estímulo, por lo que el resultado total de las entradas es de 59 (52 + 7).

Esto confirmaba nuestra hipótesis de que los compartimientos de los estímulos no serían estancos sino que se complementarían, pudiéndose categorizar una misma entrada como estímulo externo e interno al aula.

Así pues, una vez obtenidos todos los datos, empezamos a categorizar las entradas en los tipos de estímulos mencionados. Esta categorización mostró que el estímulo que había provocado un mayor número de entradas era el externo al aula con 36 de las 59 entradas. Esto es debido, en gran medida, a las diversas lecturas que llevó a cabo la profesora sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que provocaron o bien un resumen-comentario de lo leído o bien una reflexión que relacionara su experiencia con la lectura.

Es significativo que las lecturas provoquen tantas entradas y que Maribel asocie lo que lee con lo que hace, que relacione teoría y práctica (Latorre 2003, Esteve 2004a, 2004b). Maribel, por lo tanto, recibe información teórica que después relaciona con su experiencia para generar nuevo conocimiento (aprendizaje reflexivo) y hacerse más consciente de su labor. Una entrada ejemplifica esto:

He estado leyendo el apéndice 1 del tema 4 de *Estrategias de reflexión para la enseñanza de idiomas* y he intentado pensar sobre hasta qué punto sigo los criterios que en él se establecen para plantear una programación (14/05/07)

Con respecto al otro estímulo, consideramos que 23 de las 59 entradas son provocadas por lo que sucede en el aula y por las reflexiones que la profesora lleva a cabo sobre su proceso de reflexión.

Una vez categorizadas todas las entradas con sus respectivos estímulos, se observó que temática era la que se trataba en cada una de las entradas de un estímulo para poder agruparlas en apartados y organizarlas cronológicamente.

De ese modo, con respecto a los estímulos externos al aula, observamos que sus entradas se dividen en tres puntos:

- Uso de la herramienta (12 de las 36 entradas de este estímulo): hace referencia a todas aquellas entradas donde se trata del PRP: sus secciones, la forma de utilizarlo, etc.
- Lecturas (22 de las 36 entradas): hace referencia a las lecturas que provocaron una entrada en la profesora. En ellas puede tratarse de un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con su forma de enseñar o también pueden ser la presentación de lecturas que efectúa o quiere efectuar.
- Cursos de formación (2 de las 36 entradas): se centra en las entradas que son creadas, o tienen relación, a partir de los cursos a los que asiste Maribel pues durante el tiempo de la investigación realizó dos cursos de formación básica.

Con respecto a los estímulos internos, la clasificación se amplía puesto que las entradas de este estímulo las dividimos en cinco puntos:

- Actividades (5 de las 23 entradas de este estímulo): son las entradas donde se explica y/o se valora una actividad o tarea efectuada en el aula.
- Aptitudes del alumno (2 de las 23 entradas): trata de una reflexión acerca de las dificultades gramaticales que deben tener los niños inmigrantes en la educación española.
- Programación (5 de las 23 entradas): representan las reflexiones de la profesora acerca de varios aspectos de su práctica docente.
- Investigación en el aula (4 de las 23 entradas): Maribel no solo reflexiona sino que también investiga las creencias de sus alumnos, sus intereses, etc.
- Meta-reflexión (7 de las 23 entradas): las entradas de este grupo versan sobre las reflexiones de la profesora acerca de su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus progresos y comentarios.

Como resumen de la categorización llevada a cabo mostramos el siguiente cuadro 9:

CUADRO 9: Categorización de las entradas del PRP de Maribel

ESTÍMULOS EXTERNOS AL AULA (36 entradas)	ESTÍMULOS INTERNOS AL AULA (23 entradas)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Uso de la herramienta</u> (12) <ul style="list-style-type: none"> ➢ Desarrollo del PRP (5) ➢ Enlaces (1) ➢ Revisión de lo escrito en el PRP (4) ➢ Comprender el PRP (2) ▪ <u>Lecturas</u> (22) <ul style="list-style-type: none"> ➢ Procedimientos de investigación (3) ➢ Creencias de los profesores (3) ➢ Reflexión sobre el alumno (3) ➢ Proceso de enseñanza-aprendizaje (4) ➢ Programación (1) ➢ Bibliografía (3) ➢ Papel del profesor (3) ➢ Actividades (1) ➢ Afectividad en el aula (1) ▪ <u>Cursos</u> (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Actividades</u> (5) ▪ <u>Aptitudes del alumno</u> (2) ▪ <u>Investigación en el aula</u> (4) ▪ <u>Programación / Planificación</u> (5) ▪ <u>Meta-reflexión</u> (7)

Este cuadro nos muestra la variedad de aspectos que trata Maribel en las entradas de la sección *Front Page* y de sus diversas fuentes de reflexión. A primera vista, el uso que la profesora hace del PRP puede resultar caótico debido a esta variedad mas tiene cierta lógica. En efecto, Maribel sostiene que debido a su falta de formación básica, se interesa por muy diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que una lectura, o uno de esos factores, la lleva inevitablemente a otras lecturas o factores.

Así pues, para observar más detalladamente este proceso de reflexión reflejado en sus entradas, las analizamos a continuación dividiéndolas según los estímulos establecidos y mostrando los fragmentos de las entradas de cada temática que consideremos más relevantes o ilustrativos.

4.2.2.1. Entradas de estímulos externos al aula

Recordemos que se consideraba que una entrada era provocada por un estímulo externo cuando la fuente de información era externa al aula, es decir, cuando la idea o reflexión que causaba la entrada era a través de una lectura, del comentario de otra persona, de la asistencia a un curso, etc. Como resultado de esta clasificación, observamos que de las 59 entradas categorizadas, 36 corresponden a tres estímulos externos:

1) Uso de la herramienta: Aquí se incluyen aquellas entradas que hacen referencia explícita o implícita al uso del PRP o que son entradas propias del uso de un PRP. Estas entradas, que constan de 12 de las 36 de los estímulos externos al aula, las organizamos en los siguientes temas:

- *Desarrollo del PRP*: Cinco entradas tratan de este tema. En algunas de ellas Maribel expone el modo como va a desarrollar algunas secciones del PRP:

Echando un vistazo a todo el **PRP**, me he propuesto ir rellenando poco a poco todas las páginas que hay en blanco. Por lo pronto, hoy he empezado con las respuesta a **¿Quién soy?**. He pensado que era la mejor forma de empezar, puesto que, después de todo, creo que eso es lo que más claro tengo. Así que en ello ando. Lo más probable es que continúe completando la información de la página **¿dónde estoy?** y así sucesivamente²⁸ (7/03/07)

En otra entrada (4/08/07) simplemente dice que se va a tomar un descanso en su proceso de reflexión y, a la vuelta, comenta el modo como quiere reiniciar ese proceso:

²⁸ En los fragmentos de las entradas que se presentan conservamos la redacción original efectuada por Maribel en su PRP

Vuelvo al mundo reflexivo, si es que alguna vez me marché. Eso sí, la incorporación será paulatina para no abrumarme demasiado y para ir cogiendo fondo otra vez. Creo que **empezaré repasando los planes de clase que he ido recogiendo a lo largo del mes de julio y lo que va de agosto** (20/08/07)

- *Enlaces*: Una entrada en el PRP de Maribel nos ofrece un enlace para ir al blog que empezó hace dos años. Esta entrada es relevante porque la propia Maribel distingue las dos herramientas que está utilizando, su blog y el PRP, señalando que es en esta última donde se produce la reflexión sobre su actuación docente.

Aquí enlace mi otro blog sobre E/LE, ahí es donde posteo habitualmente sobre mis avatares en clase y las divagaciones varias que se me pasan por la cabeza. Aquí voy reflexionando sobre cómo todas esas cuestiones han ido cambiando y cambian mi actuación en clase (29/03/07)

- *Comprender el PRP*: Las dos entradas de este tema se corresponden con dos entradas del tema “Procedimientos de investigación²⁹” (estímulo externo al aula). En efecto, Maribel no comprende algunos aspectos del PRP y por lo tanto emprende la lectura de *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* de Richards y Lockhart (1998) para comprenderlos mejor:

He iniciado esta lectura porque hay bastantes cuestiones relacionadas con el PRP (Portafolio para la Reflexión del Profesor) que no termino de comprender bien (16/04/07)

A partir de entonces, como veremos más adelante, empieza a comentar cada uno de los procedimientos de investigación que aparecen en la obra de Richards y Lockhart y también en dos secciones del PRP: *¡Ya estoy en camino!* y *¿Cómo he llegado hasta aquí?*

- *Revisión de lo escrito*: En esta temática se presentan aquellas entradas donde Maribel hace un alto en el camino y echa la vista hacia atrás. Es el momento de revisar las entradas que ha hecho en esta sección (y en otras) para ver cómo evoluciona su proceso de reflexión. Bajo nuestro punto de vista estas entradas son muy importantes porque demuestran, una vez más, que la reflexión que lleva a cabo Maribel no es lineal porque hay avances y retrocesos. Así pues, tras un mes de utilización del PRP la profesora hace un alto en el camino:

Como esto es un portafolio reflexivo, pues, hay que andar revisando de vez en cuando lo que una ha ido escribiendo. Además, hay algún apartado que necesita actualización para que no coja polvo -me refiero, sobre todo, al apartado de quién soy-. Quién sabe, a lo

²⁹ Véase página 75

mejor, tengo que cambiar algo de lo que he escrito. De hecho, hay alguna cosa que me ha suscitado alguna duda o que creo que necesita ser completada... (10/04/07)

Esta entrada muestra el interés de Maribel por el proceso de reflexión que ha emprendido puesto que un mes después de haber empezado a usar el PRP, se plantea la posibilidad de que tenga que actualizar o modificar la información contenida ya en las diferentes secciones del PRP.

Esta revisión de lo escrito en las diferentes secciones del PRP se efectúa dos veces durante los seis meses que duró la investigación, manteniendo de ese modo una reflexión permanente que le permite ser consciente de sus posibles cambios o progresos en planteamientos y actuaciones. Esto demuestra el dinamismo de la herramienta.

La segunda revisión la efectúa el 20/06/07 porque es consciente de que ha llegado la hora de hacerla:

se impone la hora de parar la reflexión y releer todo lo escrito, así que he recopilado todas las reflexiones que he ido haciendo hasta el momento [...] Esto de releer lo que escribo es una tarea un tanto incómoda, pero necesito hacerla porque; aunque me quedan muchas cosas por reflexionar todavía, en este punto necesito pararme a ver qué he hecho, qué ha cambiado, etc. Es cierto que tengo la percepción de que las cosas han cambiado pero no sé hasta qué punto (20/06/07)

Por lo tanto, Maribel relee lo que lleva escrito para observar qué ha cambiado, puesto que considera que ha habido cambios. Cinco días después nos presenta las conclusiones de esa relectura:

Muchas de las ideas que me habían surgido en el transcurso de las reflexiones se han visto refutadas. Sin duda, tenía una idea bastante compartimentada de lo que suponía la enseñanza/aprendizaje de una lengua. Además, estaba absolutamente centrada en la enseñanza/aprendizaje de la lengua, más concretamente de la gramática- y era lo que mayor prioridad tenía. **Por cuestiones formativas estaba muy preocupada en profundizar mis conocimientos sobre la materia que enseño** [...] podemos ver el cambio de preocupación con respecto a mi formación en la bibliografía que ido leyendo para subsanar los problemas que se me han ido planteando. Al principio compraba y leía muchos libros relacionados con la enseñanza de la gramática, el vocabulario, etc. Otra cosa que no hacía era prestar atención a las destrezas ni a otras muchas cosas. Muchas de estas cuestiones, vienen dadas por una falta de formación con fundamento (25/06/07)

En esta entrada se observa la necesidad que Maribel siente de mejorar su formación básica pero también que tiene la percepción de que se han producido cambios, puesto que considera que ya no se centra tanto en la gramática. Creemos que llevar a cabo esta relectura es muy beneficioso para la profesora porque de su lectura afloran aspectos de los que quizá no fuera consciente, y la estructura del PRP permite realizar estas relecturas.

Asimismo, Maribel reflexiona sobre las entradas que ha efectuado en esta sección a la que ella asocia como diario:

También pensaba que el diario con respecto a las reflexiones era caótico, pero he descubierto que me ido centrado en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje para mejorarlo y ampliarlo. Necesito comprender mejor cómo se produce para poder efectuar los cambios oportunos en clase. Podríamos decir que tiene varias dimensiones o, que para mí ahora, tiene varias vertientes. Por un lado, el proceso de adquisición/aprendizaje a nivel lingüístico donde se estudian las diferencias entre una cosa u otra. Por otro lado, en un sentido más amplio el proceso de enseñanza/aprendizaje teniendo en cuenta al alumno, al profesor, al entorno, la materia de estudio, el material, etc. Y, por último, el aspecto afectivo de este proceso que también considero de suma importancia tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor (25/06/07)

Así pues, la profesora observa que su atención se ha basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la visión que tiene ahora sobre ese proceso es más amplia pues tiene en cuenta más factores.

Además, una vez Maribel expone las conclusiones, también presenta un plan de actuación de acuerdo a su nueva situación:

[...] he decidido, por el momento, seguir investigando este proceso y cómo se produce en mi aula para poder mejorar mis clase. Creo que la clave está ahí y en ello me voy a esforzar. Así las cosas, el plan de actuación es averiguar si estas nuevas ideas y las cosas que voy aprendiendo tienen un impacto en el aula. Si no es así, tendré que elaborar un plan para que realmente se produzca un cambio que vaya del pensamiento a la acción (25/06/07)

Maribel se propone llevar al aula lo que aprende para ver si tienen algún impacto. Así pues, no se limita a adquirir nuevo conocimiento sino que lo aplica a su práctica diaria ('investigación-acción')

2) Lecturas: Las lecturas tienen una importancia capital en el proceso de reflexión que lleva a cabo Maribel, por eso son el estímulo que provocan más entradas en el PRP (22). Representan la fuente primera de información y el punto de partida de la reflexión que realiza la profesora para empezar a solventar la problemática que ha identificado en su competencia docente. Estas lecturas la hacen más consciente de aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que posteriormente los tiene en cuenta en su práctica docente. Así pues, Maribel no se queda en el plano teórico sino que, como se ha dicho más arriba, relaciona teoría con práctica, con su experiencia.

Para intentar observar la importancia de las lecturas en el proceso de reflexión de la profesora desarrollado en el PRP, presentamos algunos fragmentos de los diferentes aspectos tratados en las entradas provocadas por este estímulo externo al aula según su temática.

▪ *Procedimientos de investigación:* Durante la observación que se hizo del PRP de Maribel, se advirtió que existían ciertas obras de referencia en su proceso de reflexión. Cronológicamente, la primera de estas obras es *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* de Richards y Lockhart (1998) que inicia porque hay aspectos del PRP que no comprende muy bien, como por ejemplo los procedimientos de investigación de la actuación docente (diario del profesor, informes de clase, cuestionarios, etc.) que aparecen en el apartado *Repertorio de Muestras* del PRP. He aquí parte de las entradas del 16/04/07 y del 17/04/07 donde se refleja lo dicho y se observa cómo a través de las lecturas trata de conocer esas herramientas.

He iniciado esta lectura porque hay bastantes cuestiones relacionadas con el PRP (Portafolio para la Reflexión del Profesor) que no termino de comprender bien. Para empezar necesito saber a qué me referimos cuando hablamos de diario del profesor, informes de clase, encuestas y cuestionarios, grabaciones, observaciones,... Por ejemplo, en lo referente al diario he descubierto que tiene dos funciones:

1. *Recoger los problemas o cuestiones surgidas en clase para reflexionar sobre ellos.*
2. *Descubrir las ideas que se tienen como profesor a través de la lectura/reescritura* (16/04/07)

Retomando el artículo de ayer, voy a seguir definiendo las herramientas que puedo utilizar para efectuar mi reflexión docente y, otra cosa importante, descubrir cómo usar dichas herramientas. Hoy voy a empezar por los **informes de clase** que son una lista de las cosas que han acontecido en clase (17/04/07)

Es relevante destacar que el interés de Maribel no se centra únicamente en conocer estos procedimientos de investigación sino también en su aplicación (teoría-práctica). Se plantea la posibilidad de usarlos y a causa de este interés creó, como ya se ha comentado, la sección *Muestras: Diarios de clase e informes de clase* una semana después de la lectura. Así pues, la lectura le provocó una reflexión que culmina con la integración del nuevo conocimiento en su proceso reflexivo, introduciendo nuevas herramientas de investigación para conocer cómo desarrolla su labor, para ser más consciente de ella.

Con los informes de clase, Maribel desea observar qué cosas hace en sus clases, qué objetivos se plantea, qué han aprendido los alumnos, qué ha sido lo mejor o lo peor de la sesión, etc. Además, como se puede observar en el Anexo III, hay una evolución en la forma de redactar los informes. En efecto, se presenta un informe del mes de abril, en el que las respuestas son esquemáticas, y uno de junio donde algunas preguntas son más precisas y las respuestas más elaboradas. Así pues, podemos decir que en dos meses se produjo en Maribel cierto progreso en el desarrollo de sus informes de clase.

Sin embargo, no solo se sirve de los diarios y de los informes de clase sino que también empieza a realizar cuestionarios a sus alumnos, como podemos observar en la siguiente entrada:

Hoy he realizado varias tareas referentes al proceso de reflexión que llevo. He elaborado un cuestionario a partir del inventario de Horwitz que aparece en la página 71 del libro, *Estrategias para la reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, que estoy leyendo. La finalidad del cuestionario, que tiene diez preguntas, es averiguar qué creencias tienen mis alumnos sobre la enseñanza-aprendizaje y comprobar si coinciden con las mías (25/04/07)

De este modo, Maribel toma el papel de investigadora en el aula para conocer las creencias de sus alumnos y realizar una práctica docente que tenga en cuenta esas creencias (‘investigación-acción’). Además, adjunta a su entrada el cuestionario³⁰ que realiza así como los resultados obtenidos para que el posible lector del PRP disfrute también de esa información.

Este interés por la creencia de sus alumnos viene determinada por la lectura del libro de Richards y Lockhart (1998). Hemos señalado que inició esta lectura para comprender mejor algunos aspectos del PRP que son descritos en el primer capítulo de dicha obra; no obstante, Maribel continúa con la lectura y va comentando muchos otros capítulos en sus diferentes entradas, tratando diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, observamos que la variedad temática tratada en las lecturas que se observa en el cuadro 9 proceden, en gran número, de la lectura de esta obra. Veamos, pues, continuando la exposición iniciada anteriormente, algunos fragmentos de las entradas de cada uno de esos temas.

▪ *Creencias de los profesores:* Siguiendo el libro de Richards y Lockhart, Maribel se centra, como muestran los siguientes fragmentos de tres entradas, en tres creencias de los profesores:

➤ Creencias sobre el aprendizaje:

Hoy estoy centrada en la lectura del segundo capítulo de *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Algo sospechaba yo sobre *la influencia que ejerce al haber sido alumna de idiomas durante años y el haber visto a muchos profesores* en clase actuando. *Inconscientemente se convierten en un modelo a evitar o a imitar* [...] Me parece interesante destacar los puntos sobre los que se asientan estas creencias con el fin de poder reflexionar sobre ellos.

1. **La propia experiencia como alumno de idiomas.** Como he comentado antes, quieras o no, terminas repitiendo los modelos que has experimentado en clase. A veces, no eres consciente de ello.

³⁰ Véase el Anexo V

2. **El conocimiento de lo que funciona en clase:** Creo que esto puede variar en función del perfil del alumnado, del entorno en el que trabajemos, etc. No siempre lo que funciona en una clase con un tipo de alumno determinado va a funcionar con otros. Yo tengo constatado que no es lo mismo enseñar a un niño que a un adulto” (18/04/07)

➤ Creencias sobre la enseñanza

[...] voy a centrarme en las creencias que tengo como profesora. A ver si soy capaz de responder a algunas preguntas relacionadas con la misma y se hace un poco de luz.

Me resulta bastante difícil explicar cuál es mi papel en la clase, no tanto por lo que yo creo que tengo que hacer sino por lo que, al final, realmente termino haciendo. Mi propósito siempre es ser la guía-la conductora de la clase e intento que sea el alumno el que se comunice pero, a veces, esto se hace bastante difícil porque comienza el silencio y las miradas y siento una necesidad imperiosa de tomar el control de la clase -¿Será que como buena española el silencio me incomoda y corro enseguida para llenarlo haciendo alguna pregunta? ¿Será que quiero tomar el control de la clase? [...] **Creo que la enseñanza eficaz es aquella que ayuda al alumno a alcanzar sus objetivos y se preocupa por el cómo se alcanzan esos objetivos.** Yo no creo que haya un método perfecto y, muchas veces, en función de nuestro bagaje tendremos una opinión u otra y nuestros alumnos también [...] Creo que es muy interesante averiguar qué quiere el alumno, qué piensa; aunque, también hay que tener un criterio de cómo se quiere enseñar -esta es mi próxima estación-. **Tampoco creo que el alumno deba ser el que tome todas las decisiones.** Quizá, el quid de la cuestión esté en escuchar al alumno (20/04/07).

➤ Creencias sobre los alumnos:

“¿Qué concepto tengo como profesora de mis alumnos? Es importante porque eso te hace enfrentarte a la clase de un modo diferente, ya que afecta a la planificación de las clases, al desarrollo de las mismas y, por supuesto, a su evaluación [...] A veces, se ve al alumno como **un cliente**, lo que significa que es él que decide qué, cómo, cuándo y durante cuánto tiempo aprenderlo. En este caso, como profesor, te ves obligado a diseñar cursos cuyo objetivo es satisfacer las necesidades y peticiones del alumno. En otras ocasiones, percibimos que los **alumnos** son **reacios** al aprendizaje por diversas razones: el imperativo de tener que aprender un idioma por cuestiones laborales, por cambio de país [...] El alumno como una **tábula rasa** donde ir imprimiendo los nuevos conocimientos” (18/06/07).

Estos fragmentos muestran la aportación que supone para la profesora la lectura realizada y su inclinación hacia la reflexión. No aborda el tema en demasiada profundidad ni extensión pero sí que intenta aplicar o comparar lo que lee en el aula.

- *Reflexión sobre el alumno:* Un nuevo capítulo del libro de Richards y Lockhart provoca dos entradas de este tema. Aquí se centra en los estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos y más adelante en la indivisibilidad de enseñanza-aprendizaje.

Fragmento de la entrada sobre los estilos de aprendizaje:

[...] **estoy totalmente de acuerdo con la idea de que una cosa es lo que yo creo que tengo que hacer, y, otra cosa, es lo que los alumnos piensan que tienen que hacer en clase** [...] comparto la idea de que si el profesor y los alumnos tienen ideas distintas de lo que supone el proceso enseñanza/aprendizaje se pueden producir problemas en clase e, incluso, los alumnos pueden desmotivarse y dejar de asistir [...] Creo que tengo que averiguar cuál es el estilo

cognitivo de mis alumnos para ver en qué momentos se sienten más cómodos, con qué tipo de ejercicios, etc. Creo que es importante porque me permitirá tener más información sobre mi práctica docente y saber qué ejercicios, actividades, etc. con más apropiadas y van a conseguir un aprendizaje más rápido o más profundo. (23/04/07)

A partir de la reflexión que le produce la lectura se propone actuar para conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos para que tengan un aprendizaje más efectivo. Es consciente de que sus alumnos y ella no tienen las mismas creencias de aprendizaje así que decide adaptarse a sus alumnos investigando el modo como aprendan mejor. La siguiente entrada comparte esta característica.

Fragmento de la entrada sobre las estrategias de aprendizaje:

Una vez que hemos aclarado cuál es nuestro **estilo de aprendizaje**, vamos a centrarnos en las estrategias que ponemos en práctica para poder alcanzar nuestras metas. Dichas estrategias serán unas u otras en función del estilo de aprendizaje que tengamos. Es importante tener en cuenta las estrategias, puesto que si somos conocedores de las que potencian nuestro aprendizaje podremos incidir en ellas y alcanzar antes nuestro objetivo. (24/04/07)

En esta entrada, presenta también las estrategias descritas por Richards y Lockhart con el objetivo de conocer qué estrategia puede ser la más adecuada para las actividades que realice en el aula. La lectura, una vez más, es la fuente de información que hace consciente a la profesora de diversos aspectos que, o bien desconocía o bien no era consciente de ellos. En efecto, en la tercera entrada de este tema, realizada dos meses después de las anteriores, la lectura de otra obra la lleva a la reflexión. Reproducimos a continuación un fragmento de esa entrada:

Por aquí sigo pensando en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta vez ando repasando el capítulo 4 del libro Planificación de clases y cursos, Tessa Woodward (2001). Es interesante porque plantea cuatro estilos de aprendizaje con sus estilos de enseñanza correspondientes. A esto estaba yo dándole vueltas en clase hoy. Inconscientemente me he puesto a comparar los dos grupos que tengo. Con uno el método que empleo va estupendamente y con el otro, es un desastre. En este grupo el cambio de enfoque o de método de enseñanza no ha funcionado bien, así que tengo que buscar una solución. Esto me lleva a darme cuenta de que no puedo tener en mi haber un sólo estilo de enseñanza, que tengo que surtirme bien de diferentes soluciones que he de aplicar a diferentes grupos. (11/06/07)

Parece claro que el cambio de enfoque que ha llevado a cabo con sus alumnos a causa del proceso de reflexión en el que está inmersa, no funciona del mismo modo en dos grupos diferentes y la lectura del capítulo de Woodward puede darle la clave para solucionar ese problema. Una vez más, la relación teoría-práctica se evidencia.

▪ *Proceso de enseñanza-aprendizaje*: Las dos primeras entradas que incluimos en esta temática están provocadas por la lectura de otra obra de referencia en el proceso de reflexión de Maribel: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* de Williams y Burden (1999) que trata del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lectura de este libro me está aportando una visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más amplia de la que tenía. Está ampliando mis horizontes y me demuestra que no es un proceso fácil ni para el profesor, ni para el alumno [...] Me parece muy necesario que los profesores comprendamos cómo se produce este proceso. Es importante porque, si somos capaces de entender cómo se produce y los factores que lo mejoran o empeoran, podremos hacer eficazmente nuestro trabajo (8/05/07)

En esta entrada y en la siguiente, Maribel hace un repaso de diferentes corrientes psicológicas (Psicología cognitiva, Constructivismo y Humanismo) exponiendo cuáles han sido sus ideas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. He aquí como ejemplo un fragmento del 8/05/07.

En este libro se da una visión panorámica sobre el concepto de aprendizaje y cómo ha ido modificándose a lo largo del tiempo en función de las corrientes psicológicas existentes. Así, el aprendizaje se consideraba en principio una respuesta a una serie de estímulos, por tanto, “estamos hablando del lenguaje como un comportamiento que hay que enseñar”. De esta idea se pasó a investigar la forma en que se aprende, los procesos y mecanismos, conscientes o inconscientes, que ponemos en marcha los seres humanos para conseguirlo (**psicología cognitiva**)

Y otro del 29/05/09:

Los consejos que el Humanismo ofrece para el profesor de idiomas:

- **Cohesionar al grupo.** Creo que es importante que los alumnos se sientan parte del grupo con el que comparten el espacio para aprender. Deben sentirse parte de él y, por ello, potencio que se conozcan, que intercambien experiencias, etc.
- **Promover el interés de los alumnos en el estudio de la lengua española.** Es importante que el alumno perciba que las cosas que aprendemos en clase no sólo son interesantes, si no que también son útiles. De ahí mi preocupación por si existe la práctica fuera del aula o no.

Observamos que Maribel no solo presenta algunos consejos sino que también da su opinión y especifica si los lleva a la práctica. Estas entradas son relevantes porque amplían la visión que la profesora tenía del proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, se da cuenta de que en este proceso intervienen muchos factores y a partir de esta lectura el Constructivismo y el componente afectivo en el aula cobran protagonismo en su proceso de reflexión.

Con respecto a la tercera entrada cronológica de esta temática, Maribel muestra algunas definiciones de enseñanza y aprendizaje y sostiene que “la enseñanza y el aprendizaje siempre

viajan juntos y la una sin el otro no pueden entenderse. Por tanto, es muy importante para mí profundizar y averiguar cómo enseño y cómo aprenden mis alumnos porque me ayudará a mejorar tanto la una como la otra” (29/06/07). Asimismo, en la misma entrada, valora lo que está suponiendo para ella y para su uso del PRP tratar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

A medida que profundizo en este tema, más claro tengo porqué escribo en este portafolio y porqué reflexiono. Aquí, se puede observar también un cambio y, por tanto, podemos ver que el aprendizaje se ha producido. He pasado de mi primera motivación y objetivo para este portafolio electrónico, compartir con los demás mis experiencias en el aula y buscar una retroalimentación, a un segundo objetivo, investigar cómo enseño para aprender a mejorar mi enseñanza y el aprendizaje de mis alumnos (29/06/07)

Así pues, Maribel se plantea un nuevo objetivo para el uso del PRP. Considera que conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental y por eso redefine un nuevo objetivo. Este hecho no hace sino confirmar la elasticidad y libertad que ofrece el PRP. En un proceso de reflexión es inevitable que haya modificaciones, revisiones, etc. con lo que una herramienta que no resista estos cambios no puede resultar demasiado útil. Mas este no es el caso del PRP pues, como se observa, permite a su usuario llevar a cabo las modificaciones que necesite sin que el proceso de reflexión se resienta ni se encorsete.

En la última entrada de esta temática, Maribel trata de la relectura de otra de sus obras de referencia: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* de Jane Arnold (2000). He aquí un fragmento de esa entrada:

[...] tenía la siguiente creencia en la mochila: profesor=enseñanza y alumno=aprendizaje sin posibilidad de intercambio de papeles o sin la consideración de que el profesor fuera un alumno a su vez dentro de la clase. Es verdad que la idea no es mía, es algo que he leído en el libro de Arnold y a lo que encuentro mucho sentido. Cuanto más trabaje sobre mí y lo que hago en el aula, mejor podré ayudar a mis alumnos porque podré encontrar las cosas que no funcionan, saber porqué no han funcionado y ofrecer las soluciones más adecuadas a ese momento (4/09/07)

Si observamos la fecha de esta entrada, han pasado dos meses desde la última mas Maribel sigue reflexionando sobre el tema y buscando respuestas. Esto demuestra el proceso de reflexión continuo que lleva a cabo Maribel.

▪ *Programación*: Si bien las entradas anteriores trataban de un tema de gran relevancia para la profesora, el tema de “Programación” también goza de protagonismo en las entradas. No obstante, la mayoría de entradas que abordan este aspecto son causadas por un estímulo interno pues la reflexión suele proceder de lo que Maribel hace en sus clases, de su actuación docente. Sin embargo, la lectura de un apéndice del libro de Richards y Lockhart mencionado ocasiona una entrada que podemos considerar por consiguiente como estímulo

externo aunque también es considerada como estímulo interno (una entrada, dos estímulos) porque a través de lo leído se examina la actuación docente:

He estado leyendo el apéndice 1 del tema 4 de *Estrategias de reflexión para la enseñanza de idiomas* y he intentado pensar sobre hasta qué punto siguo los criterios que en él se establecen para plantear una programación. **¿A qué conclusiones he llegado?** Que me dejo muchas cosas por el camino, así que tendré que hacer un replanteamiento para ir rellenando todos los huecos que estén vacíos. Cada uno de los apartados que se proponen en este apéndice, se subdividen a su vez en subapartados; en algunos casos se cumplen y en otros, no.

Es cierto que suelo pensar en el contenido didáctico principal: vocabulario, aspecto gramatical, destrezas, etc. Pero, no pienso conscientemente si la práctica es controlada, semi-controlada o libre; sin embargo, si me fijo en las programaciones que he ido haciendo creo que voy desde la práctica controlada y la libre. (14/05/07)

Compara su actuación docente según los criterios que aparecen en la lectura y finalmente observa las programaciones que ha almacenado en la sección *Muestras: Diarios de clase e informes de clase* que ella creó para comprobar qué tipo de práctica ha ido utilizando en sus clases. Así pues, el PRP le sirve aquí a Maribel para guardar programaciones a las que acudir cuando lo desee.

- *Bibliografía:* Hay tres entradas en las que la profesora presenta lecturas que realiza o quiere realizar. Veamos una de ellas que Maribel significativamente titula “Convirtiéndome en constructivista” (24/05/07):

Siguiendo por el camino del constructivismo y del interaccionismo sumo a la bibliografía del otro día estos dos artículos de Elena Landone publicados en Quadernsdigitals:

El aprendizaje cooperativo en el aula de E/LE (I)

El aprendizaje cooperativo en el aula de E/LE (II)

Dos semanas antes de esta entrada, Maribel leyó acerca de algunos aspectos del Constructivismo en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y debido al supuesto interés que le suscitó aquella lectura busca más información. Es un proceso reflexivo continuo porque una lectura la lleva a otra ampliando cada vez más su visión.

- *Papel del profesor:* Otro aspecto de interés y que aparece en el libro de Richards y Lockhart es el “papel del profesor”, al que Maribel le dedica tres entradas. Analicemos algunos fragmentos de estas entradas:

[...] en los últimos tiempos y a raíz de las lecturas que he ido haciendo y de mi propia experiencia, me he dado cuenta de lo diferente que es la enseñanza-aprendizaje en función de los factores que la rodean (30/05/07)

La primera entrada sobre este tema se inicia, pues, con la toma de conciencia por parte de Maribel de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para, seguidamente, exponer los papeles que Richards y Lockhart le asignan al profesor de idiomas, de los cuales ella asume cuatro:

Podemos decir que he asumido cuatro papeles principalmente:

1. **Responsable de la programación.** Este ha sido un papel que he descubierto hace un mes o dos al hilo de mis reflexiones. Tanto es así que es importante que le dedique cierto tiempo a averiguar el tipo de programaciones que hago y porqué lo hago así y no de otra manera.
2. **Investigador - Profesional reflexivo** (término utilizado por Williams y Burden en Psicología para profesores de idiomas). [...] En este proceso de reflexión he descubierto lo importante de haberme puesto a trabajar sobre mis propias creencias como profesora. Se aprende mucho a partir del cómo actúo en la clase, qué hago, cómo planifico, etc. Sé que es un camino que acabo de empezar, de hecho, se presenta como un viaje de largo recorrido que he de caminar para tener una idea más clara de mi perfil como docente y cómo afecta a mi trabajo.
3. **Profesional.** ¿Por qué? Porque me preocupo por mi formación y por la mejora de mi trabajo.
4. **Analista de necesidades...** [...] Hasta este momento no había conseguido traspasar o enfocar bien cuáles eran las necesidades de mis alumnos y creo que era porque estaba demasiado centrada en los aspectos lingüístico, olvidándome de los extralingüísticos (30/05/07)

En este fragmento se observa que Maribel hace alusión explícita a lo que le está aportando el proceso de reflexión iniciado con el PRP puesto que descubre que es ella la responsable de la programación así como la importancia de conocer sus creencias como profesora. Está aprendiendo muchos nuevos conceptos acerca de su labor mas es consciente de que su proceso de reflexión “se presenta como un viaje de largo recorrido”. En efecto, un proceso de reflexión no es lineal sino que, como se observa en Maribel, hay aspectos que aparecen y desaparecen para después volver a aparecer. Es difícil encontrar respuestas definitivas porque siempre pueden surgir nuevas preguntas. El siguiente fragmento, escrito un mes después del anterior, es una buena muestra de ello.

Una lee muchas cosas relacionadas con el papel del profesor en clase y se pregunta muchas cosas:

¿Debe o no debe ser el protagonista de la clase? ¿Qué significa ser el protagonista de la clase?
¿Hablas tú todo el tiempo, no hablas nunca? ¿Debes ser invisible? ¿Debe ser el conductor, el facilitador, el transmisor de conocimientos,...? ¿Es realmente el alumno el protagonista de su aprendizaje? ¿Qué significa esto? ¿Debo tomar, como profesora, siempre todas las decisiones?
¿De verdad dejo que mis alumnos decidan algo? ¿Influye mi personalidad en la forma de dar la clase? Si es así, ¿cómo lo hace? ¿Afecta a mi toma de decisiones? (8/07/07)

Nuevas lecturas provocan nuevas preguntas que se pueden responder o esclarecer con más lecturas:

Son muchas preguntas y todas relacionadas con el papel del profesor dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. El libro: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* de Jane Arnold (coordinadora) me está ayudando a clarificar muchas cosas [...] **ahora estoy empezando a comprender qué significa ser facilitador** -a través de Richards y Lockhart he tenido la oportunidad de leer las teorías de Feuerstein al respecto, pero no terminaba de comprender bien qué significaba- **y la diferencia que existe con el concepto de profesor o lector**, que viene explicada por Underhill en el libro de Arnold. Como ejercicio, me he propuesto ir contestándome las preguntas para averiguar cuál es mi actitud en clase. *Esto último está siendo un descubrimiento para mí porque siempre había focalizado toda mi atención en el alumno; en sus actitudes, en sus opiniones, en tratar de averiguar cómo se siente* (8/07/07)

Las lecturas y la reflexión que lleva a cabo Maribel hacen que vayan “cayendo algunas de las barreras que me impedían acercarme y comprender mejor este proceso” (de enseñanza-aprendizaje) con lo que podemos considerar que hay una progresión en el conocimiento de la profesora. Sin embargo, no solo existe progresión en su reflexión sino también en su modo de reflexionar:

Hasta no hace mucho, me limitaba a recoger vivencias, no eran reflexiones con vistas a conformar un perfil docente; sino cosas que pasan en clase y que venían a describir el paisaje que veo en mis clases habitualmente. Tan sólo eran ideas, cuestiones que necesitaban de una solución momentánea o inmediata. Sí, tenía cierta intuición de que repercutirían en mi actividad posterior pero no hasta el punto que lo hacen. Ahora, mi intención va mucho más allá (30/05/07)

Este fragmento nos muestra el objetivo (recoger vivencias) que Maribel tenía al iniciar su primer blog y, posiblemente el PRP, en contraposición con lo que está llevando a cabo ahora con el PRP, un proceso de reflexión para conocer su docencia y mejorarla.

- *Actividades:* De nuevo, un capítulo de Richards y Lockhart (junto con la asistencia a un curso) provoca una reflexión, esta vez sobre las actividades en el aula. Maribel reflexiona acerca de la importancia de las actividades en el aula y se plantea preguntas como: “¿Qué tipo de actividades hago en el aula? ¿Qué tipo de actividades llevo para practicar la gramática? ¿Cuáles son más eficaces?”

¿De dónde sale esta idea? De la lectura del capítulo dedicado a las actividades en la clase de lengua en Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Una de las razones que me ha llevado a este capítulo es que en el curso de gramática nos están haciendo pensar sobre qué actividades son más eficaces para conseguir el aprendizaje de la gramática (7/06/07)

Sin embargo, en la entrada de esta temática no solo aparecen estos autores sino que Maribel se sirve de otros para comprender mejor las actividades:

[...] si atendemos a la definición de aprendizaje eficaz que se hacen Williams y Burden, tenemos que decir que:

1. La actividad debe tener interés para el alumno y debe conseguir que se involucre para resolverla.
2. Tienen que estar ajustadas al nivel del alumno.
3. Tiene que ser una actividad con unas instrucciones claras. El alumno tiene que saber qué tiene que hacer.
4. Tiene que servir para lograr el objetivo que nos hemos marcado. Asimismo, debe tener relación con lo que estudiamos en clase, por tanto debe estar inserta en un contexto.
5. Si tenemos en cuenta que el aprendizaje se produce a través de la interacción entre los alumnos, tendremos que proponer actividades encaminadas en esta dirección. Es decir, los alumnos tienen que interactuar para conseguir resolverla.
6. Debe capacitar al alumno para que pueda usar los conocimientos que ha adquirido a través de la tarea fuera del aula

Antes de llevar a clase una actividad hay que plantearse muchas cosas -por cierto, estoy leyendo *Planificación de clases y cursos* de Tessa Woodward porque quería mejorar mi trabajo en este sentido [...] Ha sido mágico descubrir que hay una serie de criterios a los que nos debemos atener para elegir nuestras actividades y llevarlas a clase. Leyendo el libro Woodward estoy aprendiendo a ver las cosas desde otro punto de vista (7/06/07)

Woodward (2002) y Williams y Burden (2000) proporcionan herramientas, descripciones, definiciones acerca de las actividades que amplían o modifican la visión que tenía de ellas antes de esas lecturas.

- *Afectividad en el aula*: Aunque únicamente hallamos una entrada para el aspecto afectivo en el aula, la profesora lo toma muy en consideración, por lo que emprende una nueva lectura, así pues esta entrada no procede de la lectura de la obra de Richards y Lockhart.

Sí, sigo averiguando qué puedo hacer en mis clases y como una de las cuestiones que me preocupa es el clima afectivo de la clase, pues, me he lanzado a leer *la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*³¹ de Jane Arnold (28/06/07)

Y descubre nuevas cosas:

[...] yo pensaba que la angustia, la ansiedad y otro tipo de sentimientos que se producen en la clase estaban relacionados directamente con la dificultad de la tarea, las actividades que hacíamos en clase o de claridad de las explicaciones. Sin embargo, en este momento me doy

³¹ El trabajo al que se refiere (Arnold, 2000), también será relevante más adelante (con respecto a la cronología de las entradas de la sección *Front Page*) para aclarar aspectos sobre el papel del profesor, como se observa en el anterior tema

cuenta de que no son lo único o más importante [...] también hay que tener en cuenta que hay factores en clase que contribuyen al aumento de la angustia, de los nervios... provocados por la situación de aprendizaje (28/06/07)

Además, esta nueva visión de las cosas viene determinada por la perspectiva constructivista que parece haber adoptado Maribel. Observa los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo este prisma, incluyendo el de la afectividad:

[...] esta corriente propone que todos los integrantes del aula, profesores y alumnos, vamos a clase con una serie de características y condicionantes psíquicos y psicológicos. Es decir, todos tenemos toda una historia detrás que nos hace ser como somos y que nos predispone a actuar o reaccionar de un modo u otro ante una misma cosa. De ahí, que haya alumnos que tengan una gran predisposición a hablar sin importarles el error o que sufran un menor bloqueo, o que estén más dispuestos a compartir que otros [...] también defiende la idea de que este proceso de enseñanza/aprendizaje afecta a la globalidad de la persona. En principio no entendía muy bien a qué se referían con esto pero creo que, poco a poco, voy entendiendo mejor este concepto. También me doy cuenta de que el profesor tiene que involucrarse en la clase; de hecho, una de las ideas que más me ha gustado y que aparecen en el libro es que **el/la profesor/a puede ayudar mucho a su alumno a través de su propio aprendizaje** (28/06/07)

Comentarios y reflexión sobre lo leído que aclaran conceptos en Maribel que considera que “el objetivo final es que, una vez que todo esto esté claro en mi mente, pueda diseñar un plan de actuación para poder introducirlo en la clase poco a poco”. Así pues, tras la investigación y la reflexión, encontramos la acción, tres pilares que se observan continuamente en el uso que Maribel hace del PRP.

3) Cursos: Como ya se ha comentado, durante el tiempo que se observó el PRP de Maribel, la profesora realizó dos cursos de formación básica, uno sobre destrezas y otro sobre gramática. Si bien esperábamos que hubiera más entradas que tratasen sobre lo que aprendía en esos cursos tan solo encontramos dos que hacen referencia explícita a ellos. Sin embargo, Maribel creó la sección *Apuntes de cursos, congresos, etc.* donde hace algunas reflexiones y proporciona bibliografía sobre el curso de gramática, quedando sin presencia el de destrezas.

Además, es preciso señalar que las entradas donde se trata de los cursos son entradas que tienen más de un estímulo, es decir, que no parten únicamente de los cursos (estímulo externo) sino también de la actuación docente (estímulo interno). El siguiente fragmento de una entrada donde trata de la programación así lo demuestra:

Esto son las cosas que tengo en cuenta a la hora de planificar las clases -la reflexión viene al hilo del curso sobre cómo enseñar gramática que estoy cursando (12/06/07)

4.2.2.2. Entradas de estímulos internos al aula

Una entrada considerada como estímulo interno al aula es aquella que fue provocada por lo que sucede en el aula y en nuestra categorización hallamos 23 entradas que se dividen en los siguientes estímulos internos:

1) Actividades: Las actividades tienen un rol relevante en las entradas de estímulos internos al aula porque de las 23 que hay, cinco se centran en las actividades. Las entradas incluidas en este estímulo son aquellas donde Maribel presenta la preparación o realización de actividades. Observemos como ejemplo un fragmento de una de las primeras entradas que hizo Maribel en la sección *Front Page*:

El otro día me propuse enseñarles a mis alumnos **la conjugación de los reflexivos**, ya iba sobre aviso porque en otras ocasiones me ha costado que comprendan la necesidad del pronombre, pero, aún así, yo les preparé unos ejercicios de práctica mecánica [...] necesitaba una actividad que se encuadrara dentro de los hábitos de salud y la vida diaria, puesto que estábamos estudiando este tema. De modo que, puse a trabajar el cerebro y se me ocurrió que podría llevar a clase un test sobre hábitos de salud. En cuanto llegué a clase me lancé a la búsqueda en mi amigo google y encontré el siguiente test: ¿Te cuidas?³² [...] Mi objetivo es que los alumnos activen todos los conocimientos necesarios para poder expresar sus hábitos de salud y cotidianos, si tienen que ir al médico. Por tanto, la actividad de precalentamiento será preguntar a los alumnos qué hacen para cuidarse -lluvia de ideas-, si creen que tienen una vida saludable, etc. Después, les propondré que verifiquen sus creencias con el test (9/03/07)

En primer lugar, se plantea lo que quiere que aprendan sus alumnos para después buscar una actividad que se adecuara al ámbito en el que estaban trabajando en ese momento. Así pues, es una descripción del proceso de búsqueda y creación de una actividad.

2) Aptitudes del alumno: En esta temática hemos consignado dos entradas que se refieren a diferentes tipos de alumnos. En la primera, Maribel trata de las dificultades que encuentra un niño inmigrante para aprender la terminología gramatical. Esta reflexión le surge a raíz de una clase con niños que lleva a cabo.

[Los niños inmigrantes] tienen que conseguir hacerse con el idioma para poder comunicarse con sus compañeros y por otro lado tienen que alcanzar el dominio de lengua necesario para poder pasar con éxito las asignaturas que cursan. Por tanto, el esfuerzo es doble y muy costoso. Los padres también trabajan mucho y duro para ayudar a sus hijos. Esto me pareció particularmente difícil en el caso de la clase de lengua y literatura castellana, ya que tienen que hacerse no sólo con el vocabulario normal, sino que tienen que hacerse con la terminología gramatical y aprender a clasificar y analizar morfológicamente las palabras. Es increíble (13/03/07)

³² En el anexo IV se presenta esta actividad

La conclusión que extrae de esta reflexión es que quizás sí debería utilizar la terminología gramatical, algo que no suele hacer, con ellos para que se familiaricen con ella.

La segunda entrada trata sobre sus alumnos adultos. Más arriba se ha comentado que Maribel tenía dos grupos con los que había cambiado de enfoque en sus clases y mientras con uno funcionaba bien, no con el otro. Ella pensaba que las causas podrían ser la edad o la falta de motivación pero era otro el motivo:

[...] no me había parado a pensar que tuvieran problemas de aprendizaje, no causados por la edad, si no por la falta de hábito o estrategias de estudio. Se me pasó tener en cuenta este detalle y ahora me doy cuenta de que es muy importante porque, si no existen estrategias o no son las adecuadas, el ritmo de aprendizaje no es todo lo satisfactorio que debería. Además, como profesora te crea muchas dudas sobre tu trabajo o porqué no funcionan las cosas como te gustaría. Ni qué decir tiene que no acertaba a comprender porqué las diferencias entre las personas del grupo si todos hacemos lo mismo y empecé a achacarlo a que esas personas tenían contacto con españoles fuera de clase u otras causas. La cuestión es que leyendo a Williams y a Burden, así como a Tessa Woodward y teniendo en cuenta algunos comentarios que leído en formespa, he sacado la conclusión de que al partir de una percepción incorrecta te creas una idea muy lejana de la realidad lo que impide puedas atacar al problema real (19/06/07)

Así pues, Maribel tenía una creencia errónea acerca de las aptitudes de sus alumnos y las lecturas que llevó a cabo la concienciaron de la importancia de conocer bien a sus alumnos para saber ayudarlos adecuadamente. Como resultado descubrió que algunos de sus alumnos carecían de estrategias de aprendizaje que les permitieran un aprendizaje satisfactorio.

3) Investigación en el aula: Maribel asume el papel de investigadora para conocer mejor a sus alumnos, sus necesidades, creencias y como consecuencia de esta motivación aparecen 4 entradas. Tres de ellas corresponden a la realización y comentario de los resultados de un cuestionario sobre las creencias e intereses de sus alumnos.

Hoy he realizado varias tareas referentes al proceso de reflexión que llevo. He elaborado un cuestionario a partir del inventario de Horwitz que aparece en la página 71 del libro, *Estrategias para la reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, que estoy leyendo. La finalidad del cuestionario, que tiene diez preguntas, es averiguar qué creencias tienen mis alumnos sobre la enseñanza-aprendizaje y comprobar si coinciden con las mías (25/04/07)

Así pues, Maribel realiza un cuestionario que adjunta a la entrada mientras que en entradas posteriores comenta los resultados obtenidos para que el posible lector del PRP disfrute también de esa información.

4) Programación/Planificación: Maribel se preocupa mucho en conocer el modo como programa y como consecuencia de ese interés dedica cinco entradas a este tema. Además, como ya se ha dicho, creó una nueva sección donde almacena informes de clase con el objetivo de comparar sus programaciones y en una de las entradas Maribel ya hace una

comparación. En efecto, Maribel adjunta programaciones del 2006 y se da cuenta de que algo ha cambiado:

Viendo estas programaciones, me doy cuenta de que me centraba en cuestiones gramaticales y no tanto funcionales. Es decir, no me planteaba qué finalidad tenía por ej: dar e intercambiar información sobre unos mismo (nombre, apellidos, dirección, número de teléfono, etc.) [...] ahora trato de darle una finalidad comunicativa y una utilidad al aprendizaje de la gramática, del vocabulario, de las diferentes destrezas,... [...] Si nos fijamos en las programaciones que propongo, se puede ver que para preparar las clases lo hago a partir de ejercicios y actividades. Dichas actividades eran las que hasta ese momento pensaba que eran las que mejor funcionaban. Creo que sin darme cuenta convertí el manual con el que había trabajado hasta ese momento en la guía de mis programaciones, aunque no lo usara en su totalidad. Por tanto, decidía lo que iba a enseñar en función de las actividades y el orden establecidos por él. Ahora, sigo programando por actividades y pensando cuántas puedo llegar a realizar durante la duración de la misma. Lo que ha cambiado es mi visión de la tipología de actividades que puedo llevar a clase ya que, ahora que lo pienso, también ha cambiado mi concepto sobre mis alumnos y sobre mi papel en el aula (2/05/07)

Sin embargo, como se ha ido observando en las entradas analizadas, el proceso reflexivo continuo que realiza Maribel, la lleva a perfeccionar cada vez más su práctica docente haciéndose consciente de nuevos factores. Este fragmento sobre una entrada dedicada a la programación ejemplifica esto:

Pensando retrospectivamente en algunas de mis clases, me ha dado cuenta de esto. En algunas ocasiones he planeado clase dando por sentado que la respuesta de mis alumnos iba a ser la esperaba; no sé porqué razón a la hora de programar no preveía que la respuesta fuera a ser negativa y que, por tanto, tendría que hacer uso de un plan B. Ahora, **me doy cuenta de que a la hora de programar no hay que dar nada por sentado, no puedo dar por válido algo por el mero hecho de que yo espere que sea de ésta o aquella manera.** A partir de ahora, me propongo planificar las clases tratando de tener ambas perspectivas. **Voy a plantearme la mejor de las situaciones y la peor de las situaciones con el objetivo de poder actuar en ambas situaciones** (25/07/07)

Una vez más, después de darse cuenta de un aspecto que no conocía, propone aplicar ese conocimiento en sus clases para tratar de mejorarlas.

2) Meta-reflexión: Las entradas que clasificamos bajo esta temática son aquellas en las que Maribel reflexiona acerca de su proceso de reflexión, intentando aclarar sus pensamientos a través de la escritura pues en diversos momentos sostiene que la escritura la ayuda a organizar sus reflexiones. Así pues, en estas entradas Maribel pone el acento en sí misma, en la posición en la que se encuentra dentro del proceso que lleva a cabo y las repercusiones que puede tener su proceso de reflexión en su práctica docente. Un fragmento de una entrada lo ejemplifica:

Llené mi cabeza con muchos conceptos como *input, output, feedback*, etc; asimismo sabía que existía *la motivación* -muy importante en el proceso de adquisición/aprendizaje-, las necesidades de los alumnos, la reproducción de la realidad en el aula y muchas cosas más. Lo cierto es que hasta ahora no había conseguido comprender y **asimilar** lo que todo esto significaba realmente. Todo estaba en mi cabeza, comprendía los conceptos pero el problema radicaba en que no había conseguido integrarlos, no había conexión entre esos conceptos y la realidad, la práctica. De ahí que sea para mí tan importante este portafolio y la observación del aula -mi trabajo, mis alumnos, sus interacciones, sus opiniones, ...-. Que duda cabe, que las reflexiones que estoy realizando y los cursos a los que he asistido este año, me han ayudado muchísimo a conectar la teoría con la realidad/la práctica en el aula (5/06/07)

El proceso de reflexión le está permitiendo, pues, captar conceptos que antes se le escapaban, que no lograba aprehenderlos y, además, poderlos integrar en su práctica docente. De ese modo, Maribel va mejorando sus conocimientos y, al aplicar lo que aprende en el aula, su competencia docente. Sin embargo, Maribel es consciente de que todavía le queda mucho por aprender y de que el proceso que realiza es un largo trayecto:

[...] ando tomando conciencia de que el proceso de reflexión no es algo rápido, no me va a servir para alcanzar recetas mágicas que eliminen todos mis problemas en clase, no es algo superficial. Es un proceso de aprendizaje sobre mi labor, por tanto es un proceso largo, de continuo cambio que me va a llevar a quedarme con algunas cosas, desechar otras,... (2/07/07)

Por lo tanto, Maribel es consciente de que el proceso que ha emprendido no puede ser corto porque los cambios no son superficiales sino sustanciales. Además, en la misma entrada, a continuación, Maribel escribe: “Asimismo, **es un cambio** que afecta a toda mi persona porque en él estoy implicada por completo”. El proceso no solo puede modificar aspectos de su labor sino también sobre su ser, su visión y comportamiento respecto al mundo. La implicación, pues, de la profesora es total. La profesora inició este proceso “porque necesitaba compartir lo que me pasaba en clase, necesitaba que alguien me ayudara, que me diera su punto de vista” pero su visión de la situación cambió:

En esos momentos, andaba pensando que podría alcanzar soluciones que me fueran a ser útiles siempre, veía las cosas de un modo más simple. Sin embargo, ahora me doy cuenta de que las cosas no son exactamente así y que este *proceso de reflexión me está aportando unas actitudes y aptitudes nuevas antes el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Hasta ahora iba detectando problemas y les daba soluciones de forma intuitiva o pensando en qué podía ser más adecuado en cierta situación, pero esto creo que me limita bastante (2/07/07)

Cada vez es más consciente de su proceso, de lo que le aporta, de los cambios que se van produciendo en ella:

Me he dado cuenta de cuál es el trasfondo de algunas de las cosas que hacía en clase y que pasaban totalmente desapercibidas para mí. Por supuesto, en el camino para investigar estas creencias van surgiendo otras muchas dudas y preguntas más sobre mis clases: la secuenciación, el tiempo que dedico a esto o aquello, el enfoque que les doy, el ritmo, etc. Al

principio me agobiaba ver que había tantos frentes a los que acudir pero poco a poco estoy aprendiendo a concebir este proceso como algo continuo y no como un trayecto que tiene principio y fin. Esta nueva visión afecta a mi forma de dar las clases, sé que lo hecho no se puede cambiar pero se pueden mejorar muchas cosas para el futuro. Además de que los cambios no serán de un día para otro, si no que serán de forma gradual. Asimismo, estoy aprendiendo a ajustarme realmente al diferente tipo de alumnado que tengo. Antes no lo veía pero en realidad lo que hacía era acomodar al alumno a mi visión de la clase y es algo que tengo el firme propósito de cambiar (23/07/07)

Se percibe un cambio de perspectiva acerca de su actuación docente producto del nuevo conocimiento adquirido. La visión que tiene ahora de su práctica difiere de la que tenía antes de iniciar el proceso de reflexión puesto que es mucho más consciente de lo que hace en clase y de porqué lo hace. Sin embargo, Maribel afirma que el proceso de reflexión no está acabado, y puede que nunca lo esté, sino en continuo movimiento:

[...] he ido abandonando la metáfora de la adquisición del conocimiento lingüístico como la construcción de una casa y la he ido sustituyendo por otras imágenes [...] me gusta la metáfora del jardín que plantea Woodward (2001) porque un jardín siempre está en proceso de construcción, siempre hay algo que hacer en él, siempre puedes modificar algo. Al fin y al cabo, es un ser vivo como la lengua [...] El hecho de considerar que estoy construyendo una casa implica que este proceso tendrá un final y realmente no es así, puesto que nos encontramos en un proceso de aprendizaje continuo (29/08/07)

V. CONCLUSIONES

Durante este estudio, se ha observado cómo los portafolios educativos no se han convertido únicamente en un modelo de evaluación sino también en una potente herramienta para la formación docente y el aprendizaje de los estudiantes debido a la reflexión que promueven. Su aparición se produjo por la necesidad de tener profesores bien preparados que pudieran realizar una enseñanza de calidad que repercutiera directamente en un mejor aprendizaje por parte de los alumnos. Debido a estas ventajas, el portafolio se ha consolidado en centros educativos de Estados Unidos y Canadá como un instrumento de uso común y los numerosos estudios sobre él han hecho que se establezcan diferentes tipos con objetivos distintos. No obstante, la presencia de los portafolios educativos en Europa es bastante menor pero iniciativas como el portafolio europeo de las lenguas y el portafolio docente intentan modificar esta situación.

La necesidad de profesores competentes que provocó el traslado del portafolio al ámbito educativo para evaluar la actuación docente sigue estando vigente, y para ello es imprescindible una buena formación. Sin embargo, la formación que se recibe se centra en teorías de relativo interés práctico que no capacitan al docente a realizar una práctica de garantías. Por ese motivo, los docentes deben buscar otro modo de ampliar una formación que ha de estar basada en la reflexión. Así pues, el profesor no ha de ceñirse a teorías sobre lo que ha de hacer en el aula sino en lo que él cree que ha de hacer según su experiencia. Para ello, ha de investigar y reflexionar sobre su práctica docente con el objetivo de hacerse más consciente de su labor y actuar en consecuencia. De ese modo, podrá saber qué tipo de profesor es, qué creencias tiene y qué aspectos debe mejorar.

Una consecuencia de este panorama es la aparición del portafolio reflexivo del profesor (PRP) que pretende ser una herramienta que posibilite la formación continua del profesor y que le proporcione recursos que le permitan obtener información sobre su práctica docente con el objetivo de analizarla y emprender un proceso de reflexión que repercuta en una mejora de su labor.

En el presente trabajo se presentaba la propuesta del PRP para profesores de español como lengua extranjera y su puesta en marcha por parte de una profesora. Se pretendía saber si el PRP era una herramienta que fomentara la práctica reflexiva y para ello se analizó el uso que la profesora Maribel hizo durante seis meses del modelo del PRP que se le entregó.

Era la primera vez que Maribel realizaba un portafolio y éramos conscientes de que la realización de un portafolio suele estar supervisada por un tutor que guía al profesor en su elaboración, explicándole el uso de la herramienta y aconsejándole y una vez que el profesor se familiariza con su uso, la figura del tutor va desapareciendo. Así pues, Maribel se encontraba ante una herramienta que desconocía y sin un tutor al que acudir, por lo que ignorábamos el uso que pudiera hacer del PRP y debido al análisis exhaustivo que se quería hacer del uso del PRP por parte de la profesora, el método de investigación utilizado es el de estudio de caso.

De este modo, tras un mes de observación, advertimos que Maribel utilizaba una parte de la herramienta que aparece en la versión electrónica del PRP (la sección *Front Page*) a modo de diario y realizaba muchas entradas en la misma sección. A la hora de establecer un sistema de categorías a partir del cual analizar qué repercusiones, en lo que a práctica reflexiva se refiere, tenía en ella el uso del PRP, decidimos analizar cuál era el estímulo que la llevaba a realizar cada una de aquellas reflexiones. Llegamos así a la propuesta que guía nuestro análisis y en virtud de la cual concluimos categorizar las entradas según los tipos de estímulos que las provocan, a saber: estímulos externos e internos al aula. Como esperábamos, y como ya se ha indicado, no fue siempre fácil aplicar esta categorización en algunas de las entradas porque era difícil precisar puntualmente cuál había sido el estímulo que las provocó y a veces se consideró que una entrada tenía, por así decirlo, un origen doble, es decir, era producida por dos estímulos diferentes. Sin embargo, esta categorización puso de manifiesto, y de un modo muy eficaz, la coherencia con la que Maribel usaba la herramienta. Se observó que las lecturas que efectuaba estaban destinadas a mejorar su formación básica y que ellas constituían el principal motor que la movía a la reflexión. El hecho de que Maribel tratara muchos temas diferentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifestó como un modo de hacer habitual en ella, inmersa en su proceso de intentar mejorar su formación. Si bien en un

principio nos resultaba un tanto desconcertante el hecho de que reflexionara sobre tantos aspectos diferentes, pudimos más tarde analizar tal fenómeno como un indicador de dos fenómenos que parecen crecer paralelos en los datos de nuestro estudio: por un lado, la productividad de la profesora examinada y, por otro, la versatilidad de la herramienta.

En efecto, antes de iniciar la investigación, considerábamos que el profesor debía identificar un problema, carencia o reto bien delimitado para que pudiera solucionarlo a través del uso del PRP. Por lo tanto, cuando se contempló la variedad de aspectos que trataba nuestra participante creímos que su uso de la herramienta no era el adecuado ya que su problemática no parecía delimitada. Sin embargo, pronto advertimos que si bien el problema identificado por Maribel no estaba delimitado, el uso que hacía de la herramienta y los beneficios que obtenía de ese uso eran muy numerosos, mayores, si se quiere, de lo que habíamos previsto. Como muestra de lo anterior exponemos a continuación las ventajas que el uso del PRP le ofreció tras tres meses de uso, tal y como aparece en la respuesta a uno de los ítems del segundo cuestionario (Anexo II)

1. Me está ayudando a mejorar mi comprensión del proceso enseñanza/aprendizaje desde un punto de vista no lingüístico, es decir, ahora no me centro sólo en la teoría lingüística de adquisición/aprendizaje y puedo percibir que hay otras cuestiones igual de importantes que intervienen en este proceso.
2. Me está ayudando a comprender mejor cuál es mi papel como profesora y a saber qué he hecho hasta ahora y por qué quiero cambiar o qué necesito cambiar.
3. Me está ayudando a comprender qué significa planificar y cómo hacerlo cada vez mejor.
4. Por fin, estoy empezando a vislumbrar el modo de conectar la teoría con la práctica. Esto es complicado porque muchas veces conocemos la teoría –enfoques, métodos, etc.- pero realmente no lo aplicamos en el aula.
5. Me ayuda a averiguar qué tipo de profesora soy y cuál es mi postura con respecto a la enseñanza y cómo debo realizarla.
6. Ha cambiado mi visión de lo que significa enseñar una lengua.
7. Estoy aprendiendo a ver los papeles que juegan los diferentes aspectos del proceso enseñanza/aprendizaje: el entorno, los materiales, los alumnos, etc.
8. Me he dado cuenta hasta qué punto es importante y facilita el trabajo saber qué pienso como profesora de lo que significa desarrollar esta labor.

Maribel demuestra que con el PRP se pueden trabajar al tiempo muchos aspectos que están, en realidad, relacionados entre sí debido, en gran medida, a la adaptabilidad y

elasticidad de la herramienta y a que su uso hace a quien lo emplea más consciente de cómo tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, y en relación con esa interrelación de la que hablamos, no reflexiona Maribel únicamente sobre las teorías existentes acerca de ese proceso sino que las aplica a su práctica docente y observa cuáles son los resultados creando nuevo conocimiento. Sabe que hay muchos elementos que desconoce del proceso de enseñanza-aprendizaje y por eso, cada aspecto que descubre en sus lecturas o en sus cursos de formación lo coteja con su experiencia con el objetivo de ver cómo lo aplica y los resultados que obtiene. Maribel lleva, efectivamente, a cabo una práctica reflexiva porque reflexiona e investiga sobre su docencia para ser consciente del modo en que trabaja y actuar (por medio del acceso a lecturas, de la asistencia a cursos, etc.) para mejorar su labor y contrastarlo después con su experiencia. Es una profesional que reflexiona sobre lo que hace para, a través de diversas acciones, mejorar en ello día a día; y el PRP le resulta una herramienta muy útil para plasmar y llevar a cabo esa reflexión.

Sin embargo, no podemos dejar de señalar lo especial del sujeto de nuestra investigación, en el sentido de que se trata de una participante muy activa, especialmente predispuesta para el análisis, la autocrítica, la reflexión del tipo que se pretende incentivar por medio de instrumentos como el PRP. La motivación que mostró la profesora para formar parte de esta investigación y, posteriormente, el uso tan prolífico que hacía de la herramienta, nos ha sorprendido y admirado desde las primeras etapas de este trabajo.

Como ya se comentó en el punto 3.4., Maribel no trabajaba con ningún equipo docente y no tenía contacto permanente con profesores por lo que consideraba que el uso de la red electrónica podía proporcionarle la interacción y *feedback* de la que no disponía en su lugar de residencia. Además, su situación personal y profesional le permitía gozar de bastante tiempo libre y esto unido a su deseo de mejorar su formación, la ha llevado a realizar un proceso de reflexión muy profundo que, como se ha observado en el análisis, ha provocado cambios sustanciales en su forma de trabajar. Ha sido, pues, una participante excepcional tanto por lo frenético y dedicado de su actividad como por habernos demostrado que el uso continuado y reflexivo del PRP puede aportar grandes beneficios.

En este sentido, y sin dejar de felicitarnos por el hallazgo que supone para nosotros Maribel, no podemos dejar de preguntarnos qué uso haría del PRP otra persona que fuera menos proclive a la reflexión, ¿serían los beneficios que obtendría comparables a los de la sujeto de nuestro trabajo? Asimismo, y de cara a controlar variables relacionadas con el mero funcionamiento de la herramienta, sería relevante examinar qué consecuencias tendría la

intervención directa de un tutor, a quien el profesor podría acudir en caso de duda o confusión, en la gestión de un portafolio de estas características. Quedan estos y otros interrogantes abiertos, de cara a ser abordados en futuras investigaciones.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- BARRAGÁN, R. (2005): “El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla”, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, [En línea] vol. 4, nº1, pp.121-139, disponible en http://www.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/raquelbarragan.pdf [Acceso el 12/09/07]
- BARBERÀ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A. y GUASCH, T. (2006): “Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales”, en BADIA, A. (coord.) *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea] *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, [En línea] vol. 3, nº 2, UOC, disponible en http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf [Acceso el 4/04/07]
- BIRD, T. (1997): “El portafolios del profesor” en MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (eds) *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid: La Muralla, pp. 332-351.
- BUTLER, P. (2006): *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*, eCDF ePortfolio Project, Massey University College of Education, [En línea] New Zealand, disponible en <https://eduforge.org/docman/view.php/176/1111/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf> [Acceso el 10/06/07]
- CANO, E. y IMBERNÓN, F. (2003): “La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 47, pp. 43-51

- CASSANY, D. (2006): “Del portafolis a l’e-PEL”, en *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, nº 39, Monogràfic “El Portafolis”, Barcelona: Graó, pp. 7-15
- CASTRO, L. (2003): “El portafolio de aprendizaje en la formación de educadores: una herramienta para evidenciar procesos metacognitivos y valorar aprendizajes significativos”, [En línea] Universidad del Tolima, disponible en <http://www.ut.edu.co/profesores/lcq/portafolio.htm> [Acceso el 12/05/07]
- CASTRO, L. (2002): “El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica”, en *Perspectiva Educativa*, nº 3., Universidad del Tolima: Ibagué
- DELMASTRO, A (2005). “El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales*”. *LIN*. [En línea]. jun. 2005, nº 16(9), disponible en: http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-66892005006000004&lng=es&nrm=iso [Acceso el 24/07/07]
- DOVAL, G. (2005): “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas”, en *Glosas Didácticas*, nº 14, 112-119
- ESTEVE, O. (2004a): “La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente”, en LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE-Horsori, pp. 79-118
- ESTEVE, O. (2004b): “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica”. [En línea] Documento disponible en <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf> [Acceso el 7/09/07]
- ESTEVE, O., KEIM, L. y CARANDELL, Z. (2006): “El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent”, en *Articles de Didàctica de la Llengua y la Literatura*, nº 39, Monogràfic “El Portafolis”, Barcelona: Graó, pp. 35-47
- FERNÁNDEZ, A. (2004): “El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional”, [En línea] en *Educación* 33, pp.127-142, disponible en http://www.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/0211819Xn33p127.pdf [Acceso el 6/09/07]
- FEIXAS, M. y VALERO, M. (2003): “El Portafolios y el SEEQ como Herramientas para el Desarrollo Profesional”, en GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (eds.) *Estrategias formativas para el cambio organizacional*, [En línea] CISSPRAXIS, Barcelona, disponible en: <http://www.udg.es/ice/FUniversit/Portafolios.pdf> [Acceso el 14/04/07]
- GARCÍA, E. (2000): “Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo”, [En línea] Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, disponible en

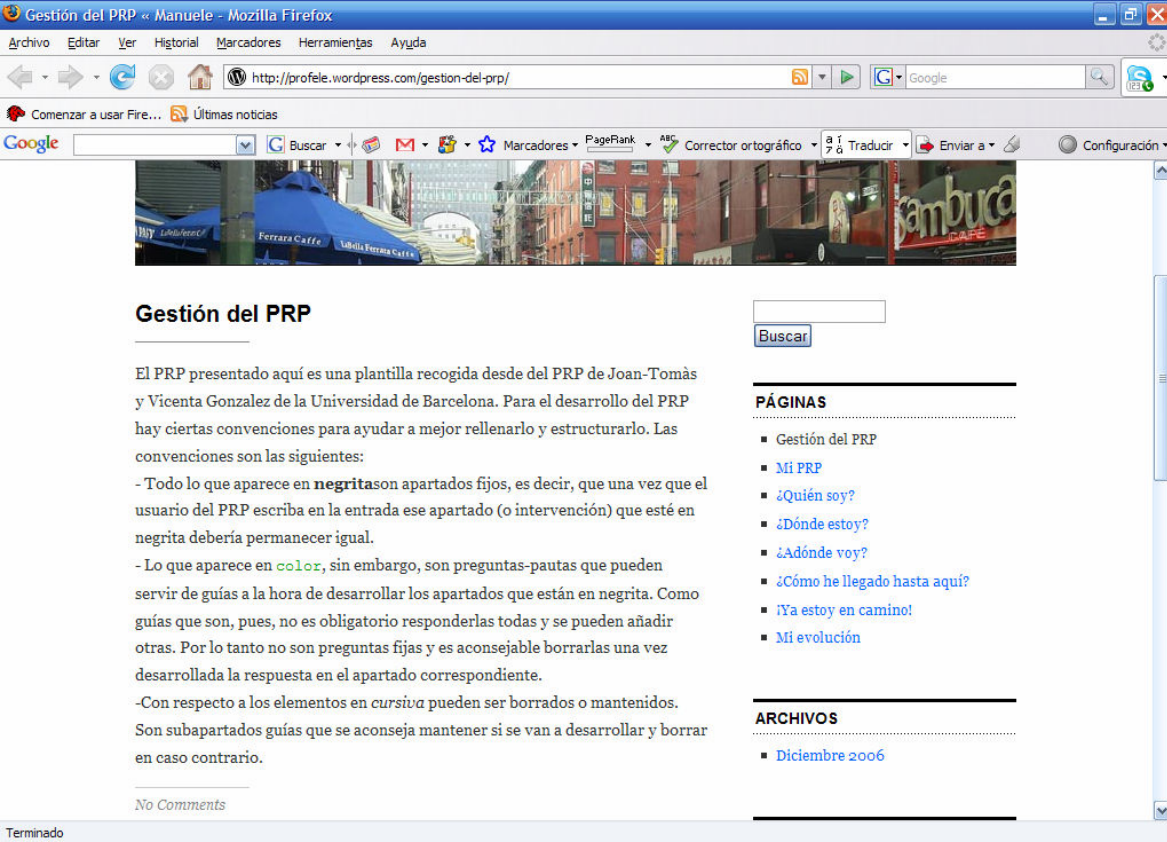
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=7050. [Acceso el 9/08/07]

- GARCÍA MUÑOZ, A. (2003): “El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación”, [En línea] disponible en http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf [Acceso el 18/09/07]
- GONZÁLEZ, V. y PUJOLÀ, J-T (2006): “La reflexión en el proceso de formación: el Portafolio”, *XV Encuentro práctico de profesores de ELE* (International House, Difusión); Barcelona
- GONZÁLEZ, V. y PUJOLÀ, J-T (2007): “El Portafolio Reflexivo del Profesor”, en *VVAA La biblioteca de Gente 1*, Barcelona: Difusión
- GONZÁLEZ, V. y PUJOLÀ, J-T (2007): “El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. En prensa.
- KORTHAGEN, F. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher*, Londres: LEA
- LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M (2004) (eds.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE-Horsori
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción*, Barcelona: Graó
- LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. (2003): *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- LYONS, N. (comp.) (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires: Amorrortu
- NUNAN, D. (1994): “Case Study”, en *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.74-90
- PUJOLÀ, J.T. (2005): “El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de E/LE”, en *Aula de Innovación educativa*, 146, Barcelona: Graó, pp. 65-67
- PUJOLÀ, J.T. y GONZÁLEZ, V. (2007): “Portafolio del profesor en ejercicio: Portafolio reflexivo del Profesor”, *I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”*, Universitat de Barcelona, Barcelona. En prensa.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexion sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós

- SCHUMANN, P. (1976): "Second language acquisition: the pidginization hypothesis", en *Language Learning*, 26, 2, pp. 391-408 (traducido por J. M. Liceras, 1991, *La adquisición de Lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, cap. 1, pp. 31-40).
- SELDIN, P. (2004): *The teaching portfolio: a practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*, Bolton: Anker Publishing Company
- SHULMAN, L. (1999): "Portafolios del docente: una actividad teórica", en LYONS, N. (comp.) (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires: Amorrortu. pp. 45-62
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata
- UGALDE, A. y LÓPEZ, R. (1995): "El portafolios: en zapatos de estudiante", [En línea] disponible en <http://www.una.ac.cr/bibliotecologia/boletinbiblioteca/1995/Elportafolio.doc> [Acceso el 22/06/07]
- VAN LIER, L. (2001): "La investigación-acción", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 27, pp.81-88
- VVAA. (2006): "Monografía El Portafolis", *Articles de Didàctica de la Llengua y de la Literatura*, nº 39, Barcelona
- WILLIAMS, M y BURDEN R.L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge: Cambridge University Press
- WOODWARD, T. (2002): *Planificación de clases y cursos*, Cambridge: Cambridge University Press
- YACUZZI, E. (2005): "El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación", [En línea] en CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo, nº 296, disponible en <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf> [Acceso el 27/09/07]
- YING, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications pp.1-20

VII. ANEXOS

7.1. ANEXO I: Plantilla de la sección *Gestión del PRP*



Gestión del PRP « Manuele - Mozilla Firefox

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

http://profele.wordpress.com/gestion-del-prp/

Comenzar a usar Fire... Últimas noticias

Google Buscar Marcadores PageRank Corrector ortográfico Traducir Enviar a Configuración

Gestión del PRP

El PRP presentado aquí es una plantilla recogida desde del PRP de Joan-Tomàs y Vicenta Gonzalez de la Universidad de Barcelona. Para el desarrollo del PRP hay ciertas convenciones para ayudar a mejor rellenarlo y estructurarlo. Las convenciones son las siguientes:

- Todo lo que aparece en **negrita** son apartados fijos, es decir, que una vez que el usuario del PRP escriba en la entrada ese apartado (o intervención) que esté en negrita debería permanecer igual.
- Lo que aparece en **color**, sin embargo, son preguntas-pautas que pueden servir de guías a la hora de desarrollar los apartados que están en negrita. Como guías que son, pues, no es obligatorio responderlas todas y se pueden añadir otras. Por lo tanto no son preguntas fijas y es aconsejable borrarlas una vez desarrollada la respuesta en el apartado correspondiente.
- Con respecto a los elementos en *cursiva* pueden ser borrados o mantenidos. Son subapartados guías que se aconseja mantener si se van a desarrollar y borrar en caso contrario.

No Comments

Terminado

Buscar

PÁGINAS

- Gestión del PRP
- Mi PRP
- ¿Quién soy?
- ¿Dónde estoy?
- ¿Adónde voy?
- ¿Cómo he llegado hasta aquí?
- ¡Ya estoy en camino!
- Mi evolución

ARCHIVOS

- Diciembre 2006

7.2. ANEXO II: Cuestionarios

Cuestionario 1 (6/03/07)

Nombre: M^a Isabel

1) *¿Puedes dar una definición de portafolio dentro del ámbito de la educación?*

Un portafolio es un documento donde se recogen reflexiones, anotaciones, ideas, lecturas, etc., que se van realizando para documentar el aprendizaje de cualquier materia. Es una especie de biografía de aprendizaje que nos sirve para ver qué hemos hecho y hacia dónde vamos.

2) *¿Qué experiencia has tenido con los portafolios? ¿Qué te aportó su elaboración?*

Con el portafolio como tal, no he tenido experiencia. Si es verdad que empecé hace unos meses a escribir un diario del profesor; aunque lo hacía sin estructura ninguna. Simplemente se trataba de ir recogiendo informaciones, observaciones, comentarios de los alumnos con el fin de saber si iba o no por buen camino. Quería reflexionar sobre qué cosas me hacían falta e ir dejando constancia de todas aquellas lecturas que iba realizando, además de recoger planes de clase. Lo concebí como un método de estudio y una forma de tener toda la información que fui recopilando junta y ver si avanzaba o no avanzaba, qué cosas tenía que cambiar. Dar respuesta a las preguntas que me iban surgiendo. Debo añadir que elegí el formato electrónico para escribir este diario del profesor porque me pareció que podría servirme para intercambiar opiniones con otros profesores. Era un modo de eliminar la soledad que tenía, dado que generalmente he trabajado en sitios donde no había reuniones de profesores, ni demasiadas oportunidades de intercambios de opiniones.

Efectivamente, lo que me ha aportado este diario personal como profesora ha sido una tendencia a analizar más mis clases y lo que pasa dentro de ellas, me permite volver sobre reflexiones antiguas porque tengo toda la información almacenada y, así, puedo ver en qué he ido modificando y qué he ido introduciendo de novedad en las clases que imparto.

3) *¿Qué ventajas crees que puede tener el hecho de que un profesor de lenguas extranjeras lleve a cabo un portafolio de su práctica docente?*

Las ventajas, como he contestado en la pregunta anterior, son muchas para un profesor de lenguas. Puede recoger los planes de clase y después evaluarlos con el fin de mejorar aquellas que no le han gustado cómo han funcionado en la clase. Del mismo modo, puede reflexionar sobre las preguntas

que hacen los alumnos y, que muchas veces, no son fáciles de contestar inmediatamente. Sirve de recordatorio para no olvidar qué No funcionó y qué hemos de cambiar. Se puede recoger información sobre el perfil de los alumnos con el objeto de saber qué estrategias seguir con ellos – no es lo mismo enseñar a niños de 8 a 11 años que a adultos de la tercera edad-. Es muy útil para tomar apuntes sobre la bibliografía que consultamos, así no se pierde y nos sirve de guía cada vez que queramos volver a ella. Además, nos da la pauta de porqué decidimos en este o aquel momento consultar este o aquel libro. Sirve para almacenar la información de aquellas secuencias de actividades que nos han gustado y que queremos volver a repetir. Sirve para recoger nuestras propias impresiones y nuestros sentimientos cuando estamos en clase. Hacer apuntes sobre cómo gestionamos el aula y si es correcto o no. Para reflexionar sobre nuestras creencias como profesores, ver nuestras carencias, ver nuestras virtudes, etc.

4) ¿Y qué inconvenientes?

No le veo inconvenientes, salvo la falta de tiempo para rellenarlo. Sin embargo, si creamos una dinámica y una disciplina, este problema puede eliminarse fácilmente. Al final, se convierte en una necesidad.

5) ¿Cómo crees que puede aplicarse la práctica reflexiva de un profesor de lenguas extranjeras en la elaboración de un portafolio?

Yo creo que la práctica reflexiva de un profesor de lenguas es la que configura el portafolio. Es decir, el portafolio se va escribiendo a partir de las reflexiones, dudas y respuestas, experiencias en clase con los alumnos, lecturas que vamos haciendo, manuales con los que trabajamos, intercambio de opiniones con otros profesores, opiniones de los alumnos, etc.

Cuestionario 2 (13/06/07)

Nombre: M^a Isabel

1) ¿Tenías expectativas sobre lo que podría ser un PRP antes de iniciarlo? En caso afirmativo, ¿éstas se han cumplido? ¿por qué?

Sí, tenía expectativas y llevaba algo que podía asemejarse; sin embargo no tenía esta estructura ni estaba tan dirigido. Creo que las expectativas, no sólo se han cumplido, si no que se han superado

porque me está ayudando mucho a estructurar mis reflexiones –si eso es posible teniendo en cuenta mis características personales que son tendentes al caos-.

2) *¿Qué ventajas has percibido, o estás percibiendo, en el hecho de llevar a cabo un PRP?*

Las ventajas son innumerables y esta reflexión me está dotando de muchas capacidades y herramientas de lo más útiles en mi labor. Estas son algunas de las cosas que percibo:

1. Me está ayudando a mejorar mi comprensión del proceso enseñanza/aprendizaje desde un punto de vista no lingüístico, es decir, ahora no me centro sólo en la teoría lingüística de adquisición/aprendizaje y puedo percibir que hay otras cuestiones igual de importantes que intervienen en este proceso.
2. Me está ayudando a comprender mejor cuál es mi papel como profesora y a saber qué he hecho hasta ahora y por qué quiero cambiar o qué necesito cambiar.
3. Me está ayudando a comprender qué significa planificar y cómo hacerlo cada vez mejor.
4. Por fin, estoy empezando a vislumbrar el modo de conectar la teoría con la práctica. Esto es complicado porque muchas veces conocemos la teoría –enfoques, métodos, etc.- pero realmente no lo aplicamos en el aula.
5. Me ayuda a averiguar qué tipo de profesora soy y cuál es mi postura con respecto a la enseñanza y cómo debo realizarla.
6. Ha cambiado mi visión de lo que significa enseñar una lengua.
7. Estoy aprendiendo a ver los papeles que juegan los diferentes aspectos del proceso enseñanza/aprendizaje: el entorno, los materiales, los alumnos, etc.
8. Me he dado cuenta hasta qué punto es importante y facilita el trabajo saber qué pienso como profesora de lo que significa desarrollar esta labor.

Como se puede ver, una de las cuestiones en las que más me he centrado en estos últimos tiempos en el proceso de enseñanza/aprendizaje porque tenía una gran carencia en este sentido, a lo que se ve. He hecho grandes descubrimientos al respecto y estoy muy interesada en ahondarlos. Cuando se diseñan cursos de formación para profesores se tocan temas relacionados con la creación de materiales, lingüística aplicada, enseñar fonética, gramática, etc.; sin embargo, se olvidan de enseñar al futuro profesor a manejarse en una clase y averiguar qué pasa en ella. Ahora me doy cuenta que siempre se hace hincapié en las cuestiones lingüísticas, en las funciones o en las destrezas pero no se da al profesor una herramienta que le ayude a comprender qué hace o porqué este tipo de actividad y no otra, si es verdad que hace lo que piensa que hace o no, si el trato con los

alumnos es bueno o malo, porque una actividad ha funcionado bien o mal. Este siempre fue mi mayor problema, ¿qué hago en clase? ¿Por qué esto y no lo otro? A lo mejor me he ido por las ramas...

3) ¿Y qué inconvenientes?

Quizá, el inconveniente mayor sea la falta de tiempo para escribir. Si trabajas muchas horas, puede que tengas problemas para observar las clases. Aunque, por otro lado, si en tu formación previa has adquirido el hábito será más fácil llevar a cabo este trabajo.

*4) ¿Consideras que el uso del PRP está provocando algún cambio en tu práctica docente?
¿Podrías explicar en qué sentido?*

Sí, la respuesta es un rotundo y enorme sí. Mi práctica docente ha cambiado y está cambiado. Lo hace poco a poco. ¿En qué sentido? Vamos a ver, antes tenía una visión más lingüística de mi labor docente, yo estaba ahí para enseñar lengua española y me preocupaba mucho en machacar la gramática, p. ej, los verbos, o las diferencias entre ser y estar o hacer hincapié en los verbos irregulares o en enseñar el vocabulario,... Estaba todo muy compartimentado y guardaban poca relación unas cosas con otras. Ahora, ya no me preocupa conseguir que sepan conjugar perfectamente un verbo en presente, si no son capaces de utilizar este tiempo adecuadamente. Antes no me planteaba para qué o por qué necesita aprender esto mi alumnado o si iba a tener un uso fuera del aula; simplemente, venía ordenado en el libro así y ya está. Estaba muy sujeta a un determinado orden de presentación de elementos y me sentía como, esto es lo que toca y es lo que tengo que dar. En estos momentos, concibo una enseñanza de la lengua basada en dotar al alumno con capacidades para proceder usando la lengua. Quiero que aprendan hablando, escribiendo, escuchando o escribiendo, que hagan cosas que tengan una relación real con su vida. Por otro lado, el hecho de contemplar el proceso de enseñanza/aprendizaje desde otro punto de vista ha provocado una mejoría en las programaciones, en que vea menos impedimentos a la hora de trabajar en clase con o sin pizarra, con o sin determinados materiales, etc.

5) Ahora que ya tienes práctica en el uso del Portafolio Reflexivo del Profesor, ¿puedes definir lo que es un PRP?

El portafolio es una herramienta de trabajo que ayuda al docente a adquirir una serie de capacidades de gran utilidad en el desarrollo de su profesión como, mejora de las planificaciones, profundización en los fenómenos ocurridos en clase, soluciones,... Asimismo se revela como una biografía de su evolución docente y supone una radiografía de sus preocupaciones profesionales.

7.3. ANEXO III: Informes de clase

Informe de clase (23/04/07)

Nivel: A1

Nacionalidad: inglesa

1. ¿Cuáles fueron los principales objetivos?

- Presentación del Pretérito Indefinido y su práctica desde el punto de vista formal.
- Expresar fechas.
- Hablar de acontecimientos importantes en la historia de los países de origen.

2. ¿Qué aprendieron realmente los alumnos?

- Los números de 100 en adelante.
- El conocimiento de las desinencias del pretérito perfecto.

3. ¿Qué procedimientos didácticos utilicé?

- Primero, un ejercicio donde aparecían una serie de acontecimientos que había que relacionar con unas fechas. Los acontecimientos venía expresados en pretérito indefinido.
- Después, escribí en la pizarra tres columnas: -ar, -er, -ir y les completé las desinencias en pasado.
- Les propuse un ejercicio de rellenar huecos con la forma correcta del verbo.
- Hicimos una lluvia de verbos y les hice preguntas.
- Después les propuse que hicieran una pregunta con un verbo a un compañero.
- Para finalizar, les daba un pronombre y un verbo en infinitivo para que dijeran la forma correcta.

4. ¿Qué problemas encontré y cómo los resolví?

- Me equivoqué con los ejercicios de rellenar huecos. Teníamos que haber hecho más de uno, pero inmediatamente deseché la idea me decanté por los ejercicios que he descrito.
- Fue problemático el ejercicio de presentación porque no conocían muchos de los acontecimientos que se les proponían. Creo que les generó angustia porque no se sentían capaces de resolverlos.

5. ¿Cuáles fueron las partes más productivas de la clase?

- Las partes de la clase donde nos dedicamos a la práctica de la mecánica. Fue el momento en que menos problemas pareció existir.

6. ¿Cuáles fueron las menos?

- Las partes de la clase en la que hicimos el ejercicio de rellenar huecos.

7. ¿Haría algo distinto si diera la misma clase?

- Sí, creo que haría las cosas de muy diferente manera. Mantendría la presentación, pero cambiaría algunos de los acontecimientos por cosas más universales. Para evitar eliminar las caras de angustia y que se sintieran más involucrados o con más ganas de participar en la resolución de la clase.
- Cambiaría el orden de los ejercicios que he propuesto anteriormente. Dejaría para el final, el ejercicio de rellenar huecos porque a esa altura de la clase, seguro que se sentirían más capacitados para resolverlos.

Informe de clase (8.06.07)

Grupo A Ingleses y suecos 1 hora y 30 minutos Destreza: Comprensión auditiva.

1. ¿Cuál era el objetivo? ¿Por qué?

La justificación de la clase viene dada por el deseo de implicar al alumno en la decisión sobre el tipo de ejercicio a realizar. A ver, un alumno me trajo un cdé con su música favorita como regalo y me sugirió que la primera canción podíamos escucharla en clase. Claro, esto me llevó a tratar de crear una actividad entorno a la canción. Dado que era una canción de desamor y que en ella se utilizaba el indefinido, pensé que era una oportunidad perfecta para practicar este tiempo verbal, junto con la comprensión auditiva más aprender a describir hechos en el pasado y hablar de sentimientos.

2. ¿Qué ha sido lo mejor de la clase? ¿Por qué o por qué no?

Las mejores partes de la clase fueron el principio y la parte dedicada a la audición porque es donde creo que sacaron más provecho.

3. ¿Qué ha sido lo peor de la clase?

La peor parte de la clase fue la dedicada al ejercicio nº 2 de la actividad porque le faltaba preparación. Salieron temas que no se me habían ocurrido, a pesar de que le puse el título: ¿El amor puede matar? Andaba pensando en el lado romántico y literario del asunto y no se me ocurrió pensar que saldrían los malos tratos. Debí haberlo previsto y haber preparado algo al respecto. Asimismo creo que le falta una mejora en la conexión de las actividades. *(Queda pendiente).*

Tampoco pudimos terminar la actividad porque no dio tiempo para todo. Nos quedó pendiente la realización de la última parte.

4. ¿Han aprendido los alumnos lo que estaba previsto?

Han aprendido algunas cosas de las que tenía planteadas, pero no todo.

5. ¿Qué han obtenido los alumnos de la clase?

Los alumnos lo que han obtenido fue la posibilidad de comprender una canción en español a partir de una serie de pasos. Quería que se dieran cuenta de lo que comprendían y de lo que no.

6. ¿Tenía la clase un nivel adecuado de dificultad?

Yo creo que sí.

7. ¿Han participado todos los alumnos?

No todos, creo que en principio en la parte dedicada a hablar sobre si el amor mata o no, no suscitó el interés deseado porque no estaba bien enfocado.

8. ¿Despertó el interés de los alumnos?

Unas partes de la clase sí y otras partes de la clase, no.

9. ¿Había preparado suficientemente la clase?

Sí, la clase estaba preparada. El problema al llevarla al aula fue la falta de previsión con respecto a algunas actividades que yo había visto desde un punto de vista y había olvidado enfocarlo desde otro punto.

10. ¿Enseñaré la materia igual la próxima vez?

No sé si tendré oportunidad de volver a llevar esta actividad otra vez pero, sí considero que necesita de algunos cambios para mejorarla.

7.4. ANEXO IV: Actividad



¿Llevas una vida sana? ¿Te cuidas? ¿Cuáles son tus hábitos de vida? Elige la respuesta más adecuada a tus hábitos para descubrir si tienes una vida sana o necesitas cambiar algo.

1 ¿Fumas 20 cigarrillos al día?

- a) Sí, siempre
- b) A menudo
- c) A veces
- d) Poco
- e) Nada/no

2 ¿Haces alguna de las dietas que hay en las revistas?

- a) Siempre
- b) A menudo
- c) Regular
- d) Poco
- e) Nada/no

3 ¿Por las mañanas te sientes lleno/a de dinamismo y energía?

- a) Nunca
- b) Pocas veces
- c) A veces
- d) Normalmente
- e) Siempre

4 ¿Con qué frecuencia te resfrías?

- a) Siempre.
- b) A menudo.
- c) A veces
- d) Muy pocas veces
- e) Casi nunca

5 ¿Te automedicas?

- a) Sí.
- b) Frecuentemente
- c) A veces
- d) De vez en cuando
- e) Nunca, siempre visito al médico

6 ¿Te acuestas tarde?

- a) Normalmente, sí.
- b) Casi siempre.
- c) Algunas veces.
- d) Muy pocas veces.
- e) Nunca.

7 ¿Tienes problemas para concentrarte?

- a) Sí.
- b) Bastante.
- c) Regular
- d) Poco
- e) Nada/no

8 Cuando te vas de vacaciones, ¿qué prefieres: un lugar para divertirte con muchas discotecas, bares, dormir poco e ir a muchas fiestas?

- a) Normalmente sí.
- b) A menudo.
- c) A veces.
- d) Muy pocas veces. Prefiero unas vacaciones para relajarme.
- e) Nunca. Prefiero relajarme en un balneario.

9 ¿Practicas algún deporte?

- a) Nunca.
- b) Regularmente.
- c) Algunas veces.
- d) Muy pocas veces.
- e) Sí, normalmente.

10 ¿Te sientes agotado por la noche?

- a) Normalmente.
- b) A menudo
- c) A veces.
- d) Casi nunca.
- e) Nunca

Consulta la tabla con los resultados:

Si tienes mayoría de **A y B** tienes que pensar seriamente en cambiar tus hábitos de vida, ¿qué tal practicar un poco de deporte o relajarte con un poco de música? ...

Si tienes mayoría de **C** debes pensar qué puedes hacer mejor para tener una salud mejor. ¿Qué puedes mejorar? Quizá, puedes practicar algo más de deporte o, a lo mejor, necesitas unas vacaciones para descansar.

Si tienes mayoría de **D y E** tu salud es excelente y estás por buen camino, sigue así :-D. ¡Enhorabuena!

Ahora responde estas preguntas con los datos de tus compañeros:

1. ¿Quién fuma un paquete diario?
2. ¿Quién no hace dieta nunca?
3. ¿Quién se levanta cansado/a?
4. ¿Quién no se resfría nunca?

5. ¿Cuántas personas se acuestan pronto?
6. ¿Cuántas personas no tienen problemas para concentrarse?
7. ¿Quién prefiere ir de vacaciones a un balneario?
8. ¿Quién no se automedica?
9. ¿Quién no practica deporte a menudo?
10. ¿Cuántas personas se sienten con mucha energía por la noche?

7.5. ANEXO V: Cuestionarios de Maribel a sus alumnos

Cuestionario sobre creencias de aprendizaje.

A continuación, lee cada frase y decide si:

- (1) estás muy de acuerdo.
 - (2) estás de acuerdo.
 - (3) neutral.
 - (4) estás en desacuerdo.
 - (5) Estás muy en desacuerdo.
1. Los niños aprenden una lengua extranjera más fácilmente que un adulto.
 2. El español es:
 - a. Muy difícil.
 - b. Difícil.
 - c. Ni fácil, ni difícil.
 - d. Fácil.
 - e. Muy fácil.
 3. Es necesario conocer la cultura de España para hablar bien la lengua.
 4. Me gusta practicar español con los españoles fuera de clase.
 5. Si dedicas una hora diaria a aprender una lengua, ¿Cuánto tiempo crees que tardas en hablarla muy bien?
 - a. Menos de un año.
 - b. 1-2 años.
 - c. 3-5 años.
 - d. No es posible aprender una lengua en sólo 1 hora al día.
 6. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es el vocabulario.
 7. Para aprender una lengua extranjera es muy importante repetir y practicar mucho.
 8. Lo más importante para aprender una lengua extranjera es muy importante aprender gramática.
 9. Es más fácil leer y escribir en español que hablarlo y entenderlo.
 10. No debo hablar en español, si no puedo hablar correctamente.