

EL PORTAFOLIO DEL PROFESOR EN FORMACIÓN

UN ANÁLISIS DE LAS REFLEXIONES

VANESA RODRÍGUEZ OLIVER

Memoria Máster Edición 2004-2006

Asesora Núria Sánchez Quintana

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

ÍNDICE

Introducción.....	I
1. Motivos y justificación del campo de estudio.....	1
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1. Portafolio/s o Portfolio: cuestiones terminológicas.....	5
2.2. El Portafolio del profesor en formación: orígenes y cuestiones teóricas...10	
2.2.1. El Constructivismo.....	17
3. Preguntas que guían el estudio.....	22
4. Diseño del estudio.....	25
4. 1. Descripción del contexto en el que se desarrolla el estudio.....	25
4.1.1. La Institución.....	26
4.1.2. El Curso.....	26
4.1.3. Los Participantes.....	30
4.1.4. El Portafolio aplicado en este curso.....	34
4. 2. Los Datos.....	36
4. 3. La Clasificación.....	37
5. Análisis de los datos.....	43
5. 1. Las muestras de Portafolios.....	43
5. 2. Los Documentos de Partida.....	59
5. 3. Análisis de los Cuestionarios.....	64
5. 4. Resultados que emergen de los datos: Portafolios y Cuestionarios.....	76
6. Conclusiones.....	83
7. Bibliografía.....	88
Anejo 1.....	91
Anejo 2.....	93

INTRODUCCIÓN

El tema que vamos a tratar en el presente estudio versa sobre la aplicación del Portafolio como herramienta para desarrollar la reflexión en la formación de profesores de ELE. La singularidad del trabajo radica en la novedad del tema por tres motivos: por la novedad de la propia herramienta, por el modelo de profesor reflexivo que promulga y por los pocos trabajos existentes en relación al análisis a partir de muestras de esta herramienta. Evidentemente vamos a hacer referencia a los orígenes de este instrumento, su estructura, los objetivos y funciones que cumple, así como a las teorías de las que parte. Pero el objeto de estudio no se centra solo en la descripción del Portafolio y el modelo de formación y profesor que fomenta, sino que va más allá al basarse en muestras reales de portafolios de profesores en formación.

Nuestro propósito consiste, en primer lugar, en analizar los Portafolios de veinticuatro formandos, observar los rasgos de las reflexiones para percibir si se establece una clasificación de tipos de reflexión. Para este primer propósito los datos utilizados son los Portafolios de los formandos. En segundo lugar, vamos a buscar posibles vínculos entre los tipos de reflexión establecidos y otros factores, como la percepción que tienen los formandos del Portafolio, sus expectativas del mismo, las sensaciones experimentadas durante la realización de este instrumento, la experiencia y formación de los formandos, entre otros. Para este segundo propósito los datos utilizados son los Portafolios utilizados en el apartado anterior y un cuestionario que han realizado los mismos formandos, cuestionario que trata sobre su percepción, expectativas o sensaciones sobre el Portafolio.

Pero a parte del análisis de los datos, en este estudio se exponen otros contenidos.

Vamos a empezar presentando los motivos que llevan a la selección de este tema como objeto de estudio. Estos motivos, además, se van a ejemplificar con una muestra de mi propio Portafolio realizado durante el Máster, para mostrar, anticipándonos al siguiente apartado, cuáles son las funciones que cumple esta herramienta partiendo de una experiencia práctica.

En el siguiente apartado vamos a definir en qué consiste este instrumento, refiriéndonos a las diversas terminologías utilizadas en trabajos previos, cuáles son sus orígenes, las funciones que tiene y de qué teorías del aprendizaje- enseñanza parte, es decir, vamos a hacer un repaso de lo que se ha escrito hasta el momento sobre el Portafolio.

En tercer lugar nos vamos a centrar ya en el estudio que nos ocupa, para ello, en un primer apartado vamos a plantear las preguntas que guían el estudio, a parte también de exponer las preocupaciones que nos llevan a estas preguntas; en un segundo apartado describiremos el diseño del estudio: para empezar se presentará la información relativa a la Institución y el curso en el que se enmarca el estudio, los participantes y el Portafolio aplicado en este curso; para terminar se describirán los datos y la clasificación que emerge de los mismos.

En un segundo apartado se van a recoger las muestras de los datos, tanto de los Portafolios como de los cuestionarios, y los resultados que percibimos tras el análisis de los datos a partir de las preguntas que nos planteábamos.

Para concluir, presentamos un apartado en el que se recoge un resumen del trabajo, las implicaciones didácticas que pueda tener en el contexto en el que se desarrolla el estudio y las posibles líneas de investigación que quedan abiertas.

Al final del trabajo se expone la bibliografía y, en los anejos, los cuestionarios realizados a los formandos.

1. MOTIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO

Para exponer los motivos y la justificación del campo de estudio, nos parece significativo describir de dónde nace el interés por el uso del Portafolio como herramienta de reflexión en el proceso formativo. Para ello, vamos a partir de una muestra del Portafolio realizado durante el presente Máster. Esta estructura pretende representar el proceso reflexivo que vamos a tratar en profundidad más adelante: partiendo de una experiencia y la reflexión sobre la misma se produce un cambio en la acción docente. Los motivos del campo de estudio también surgen de la reflexión sobre la experiencia.

Mi interés por el tema parte de la realización de mi Portafolio durante el periodo de Postgrado del presente Máster. En mi Portafolio y, por lo tanto, en las muestras seleccionadas y sus respectivas reflexiones, se repite de forma constante mi preocupación por conceptos tales como: la *autonomía del estudiante*, *aprender a aprender*, el hacerse cargo del propio proceso de aprendizaje-enseñanza y la capacidad de reflexión. Esta preocupación se percibe tanto en mi propio proceso, como profesora en formación y profesora en ejercicio, como en los profesores en formación, que voy a denominar formandos, del Curso de Formación Inicial de Profesores de ELE que imparto con regularidad.

Para demostrar este punto de inicio, he seleccionado una reflexión a una muestra de mi Portafolio que refleja claramente cómo, a partir de la experiencia como formadora y como realizadora de mi Portafolio, llego a comprender los conceptos antes mencionados. Después de citar esta reflexión, desarrollo las conclusiones a las que llegué y que serán los motivos que me llevan a centrar mi estudio en el uso del Portafolio en los profesores en formación.

Esta reflexión trata de la preocupación por entender el porqué de cierto rechazo ante la crítica de algunos formandos del curso de formación de profesores de ELE y mi papel como profesora:

Bien, tras darle muchas vueltas, porque me preocupaban los feedbacks recibidos y la actitud poco receptiva de ciertos alumnos¹ a la crítica, hasta considerarlo un tema de memoria, y también fruto de algunas conversaciones durante la fase del Practicum con profesores y compañeros, diferentes contenidos de Metodología 3, lecturas de Williams, M., y Burden, R. L. (1997) y Arnold. J (1999) y la puesta en práctica de cambios en mi actitud y comportamiento, los feedbacks recibidos estos dos meses² han sido sustancialmente diferentes y la actitud de los estudiantes también, así como mi visión de la cuestión, ahora mucho más amplia. ¿Cuál ha sido la secuencia de toda esta evolución?

En primer lugar, el tomar conciencia de lo que realmente significa la motivación. Si antes pensaba que se refería a crear actividades motivadoras, dinámicas, con temas que fueran del interés del alumno, que también se refiere a eso, ahora he descubierto la motivación en tanto que crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje, esto es, tomar conciencia de cuál es el punto de partida con respecto a los sentimientos de los alumnos cuando se enfrentan a una situación de aprendizaje. Si antes pensaba que por el hecho de matricularse a un curso, sea de español o de formación de profesores, sus sentimientos y actitudes tenían que ser de permeabilidad, estar receptivos, dispuestos a equivocarse, etc. ahora entiendo que su disposición es esta, pero no su realidad. Me refiero a factores meramente humanos: al sentimiento de vergüenza, el sentido del ridículo, la necesidad de protegerse, la autoestima, el sentimiento de superación, en definitiva, toda la dimensión afectiva, puesto que se enfrentan a una situación en la que tienen que demostrar unos conocimientos, y lo realizan en sociedad (en una clase), todos estos sentimientos empiezan a ponerse en situación de alarma. Y si tienen que estar pendientes de proteger su imagen, no pueden aprender.

Por consiguiente, y en segundo lugar, después de entender qué significa motivación cabe plantearse cuáles son las condiciones adecuadas que se deben crear en el aula, que ya no solo se refieren a dinámicas, temas interesantes, actividades comunicativas, etc., sino a crear un clima de total tranquilidad, confianza, donde el alumno se sienta cómodo y reconfortado, en confianza consigo mismo. Y esta es la parte que me corresponde atendiendo a mi actitud en el aula. Y me he dado cuenta que, en los cursos de formación, en los que día tras día se realizan unas prácticas que, a parte de analizarse, se evalúan, yo soy 'juez', soy el peligro y de lo que se tienen que defender. He llegado a la conclusión de que mi actitud es demasiado totalitaria por diferentes creencias y por mi falta de seguridad. Algunas creencias pueden tener que ver con la imagen de profesor todavía controlador que tiene que poder dar la última palabra, que tiene la verdad absoluta y que su función es la de evaluar al estudiante. Dicha evaluación la podría también calificar con el término de juzgar, aunque fuerte, creo que representativo. He observado que esta actitud en las clases de español no me ocurre, ya que está claro que yo siempre seré quien sepa más, pero no me pasa lo mismo en un aula de españoles, donde veo peligrar mi posición, mi imagen y donde se activa mi propio sistema de defensa.

Finalmente, y en tercer lugar, ¿Cómo cambiarlo? Dejando de evaluar, de ser un juez, dejando de ejercer esta necesidad de demostrar mis conocimientos y, por lo tanto, marcar el territorio. Así pues esforzándome por situarme a su nivel en todos los aspectos,

¹ . Los alumnos a los que me refiero en esta reflexión son los alumnos del curso de formación de profesores de ELE.

² . Se refiere a agosto y septiembre de 2005.

una aprendiente más que comenta, con otros aprendientes cómo ha ido la clase y qué otras alternativas había. Todo ello lo he conseguido a través de varias estrategias. (...) Si antes pensaba que tenía que ser muy analítica, ahora entiendo que comentar muchos errores a la vez solo genera frustración, y este sentimiento impide que ni tan siquiera puedan escuchar con mente receptiva. Opto por seleccionar, ver qué son capaces de sacar ellos por sí solos y añadir, máximo, un par de observaciones más. (...) Finalmente, otra cuestión es, en este comentario final, a modo de resumen, centrarles en solamente dos cosas máximo como objetivo para trabajar el próximo día, ya que después del feedback han ido saliendo varios elementos a mejorar, creo que es bueno centrarse en no más de dos, los más importantes, y, poco a poco, ir avanzando.

Quizá me queda, para concluir este proceso de cambio, entre otras cosas, el no ser yo quién les centre en los dos objetivos que se deben marcar para el próximo día, pero creo que también necesitan algo a lo que agarrarse, aunque puede que así siga fomentando la dependencia del profesor. (12/10/2005)

Por lo tanto, y como conclusión de este proceso plasmado en esta reflexión, extraigo dos justificaciones o motivos para plantearme una Memoria sobre la realización de un Portafolio por parte de los profesores en proceso de formación:

- a) En primer lugar, y como aprendiente, la propia muestra representa cómo me sirve a mí para reflexionar y mejorar mi actuación en el aula y, por lo tanto, como favorece mi proceso de aprendizaje-enseñanza. Durante la realización del Portafolio en el Postgrado experimento y comprendo cómo no solo se trata de un trabajo final que servirá para evaluarme, sino que es una herramienta que me sirve a mí para hacerme cargo de mi formación y actuación docente: paso a comprender qué significa *aprender a aprender, la autonomía en el aprendizaje*, el ser un *profesional reflexivo*, puesto que el hecho de reflexionar en las muestras del Portafolio me hace ver qué tipo de profesora soy, por qué actúo de una manera determinada, me ayuda a marcarme objetivos, a realizarlos y a sacar conclusiones después de ver los resultados. Es decir, que me ayuda a formarme autónomamente.
- b) En segundo lugar, y como profesora, el contenido de la muestra también evidencia cómo me cuestiono el papel del profesor, comprendo

cómo y por qué debe cambiar y pasar del tradicional papel de transmisor de conocimiento al papel de la persona que crea las condiciones favorables para el aprendizaje, que significa ser un guía y dinamizador. Por lo tanto, también experimento lo positivo de este nuevo modelo de profesor, el cual da la importancia al estudiante, quien pasa a ser un elemento activo en el aula. Para que ello se produzca, el profesor es quien debe crear las condiciones adecuadas, y solo puede hacerlo si realmente cree en este modelo, si lo ha experimentado. Me parece muy difícil que un profesor pueda llevar a la práctica un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, que pueda crear esas condiciones adecuadas en el aula para que los estudiantes se hagan cargo de su proceso de aprendizaje si el profesor no sabe hacerse cargo de su propio proceso. Si el profesor no tiene claros cuáles son los elementos clave para propiciar la autonomía de sus estudiantes, si no tiene claras cuáles son sus propias estrategias de aprendizaje ¿cómo va a poder guiar a sus estudiantes en esta empresa?

Para resumir, entiendo el Portafolio como la herramienta necesaria para llevar a la práctica el nuevo modelo de aprendizaje-enseñanza, realizado tanto por los aprendientes como por los profesores y, en el caso que me ocupa, por los profesores en formación. En este último caso, la realización del Portafolio puede crear las condiciones adecuadas para que:

a) en tanto que aprendiente, el formando experimente lo que supone hacerse cargo de su proceso de aprendizaje.

b) en tanto que futuro profesor: - conozca esta herramienta que puede seguir utilizando si quiere mantener una actitud reflexiva.

- los dos aspectos anteriores pueden servir de modelo si quiere fomentar un aprendizaje reflexivo centrado en el estudiante en sus clases de ELE.

“Una enseñanza reflexiva requiere profesores reflexivos, y los buenos profesores son también buenos alumnos”, Little y Perclová (2003)

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo vamos a realizar una visión general de lo que significa el Portafolio. Para ello, vamos a centrarnos, en un primer apartado, en las diferentes terminologías que se utilizan para designar esta herramienta y qué diferencias hay entre ellas, es decir, en qué ámbitos se utilizan. En un segundo apartado veremos de dónde nace el Portafolio como herramienta para la formación, cuáles son sus antecedentes y cómo se pasa a aplicar en la enseñanza de idiomas, por qué se opta por esta herramienta para la formación de profesores y en qué teorías del aprendizaje- enseñanza se basa.

2.1. PORTAFOLIO/S O PORTFOLIO: CUESTIONES TERMINOLÓGICAS

El término *portafolio* presenta varias acepciones. Empezaremos por distinguir los diferentes términos, a qué ámbitos se refieren y cuáles son las funciones y estructuras básicas de cada uno de ellos.

A pesar de haber diferentes términos y referirse a ámbitos diversos, todos los Portafolios tienen algo en común, todos son un compendio de trabajos y experiencias que reflejan el proceso y el lugar del proceso formativo o profesional en el que se encuentra el titular. Podríamos compararlo con el término inglés *book* que se ha utilizado para artistas, modelos y otras profesiones.

En el primer apartado describiremos a qué se refiere el término *Portfolio* y en el segundo trataremos el *Portafolio* o *Portafolios*.

a) Encontramos en primer término el **Portfolio**, que se refiere al Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

Se trata de un documento personal promovido por el Consejo de Europa³, en el que los aprendientes de lenguas pueden registrar sus experiencias de aprendizaje en

³ http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/
<http://www.coe.int/>

esas lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas. Su estructura consta de tres partes:

- *Pasaporte de Lenguas*: es una descripción de las competencias adquiridas en la lengua o lenguas meta a partir de los descriptores del Marco Común Europeo de las Lenguas (2002). Esta descripción la realiza el propio titular, con lo cual es también una autoevaluación. También se añade en este apartado información sobre los diplomas obtenidos, certificados de los cursos a los que ha asistido, seminarios, conferencias, etc.
- *Biografía lingüística*: en este apartado se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas meta. Le sirve para planificar y evaluar su progreso.
- *Dossier*: en este apartado se encuentran las muestras de las diferentes experiencias en el proceso de aprendizaje. La selección la realiza el titular, y pretende ser una ilustración del proceso experimentado, así como del punto en el que se encuentra, es decir, de los conocimientos adquiridos o capacidades que ha obtenido en las lenguas meta. Puede contener trabajos de clase, proyectos, grabaciones de audio o de video y todos aquellos documentos que el titular considere importantes en su proceso de aprendizaje.

Las funciones del PEL son dos. Por una parte cumple con una función informativa, en tanto que busca demostrar las habilidades del titular en las lenguas meta; y por otra parte cumple una función pedagógica, puesto que la realización del mismo por el propio titular conlleva tener que reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que sigue, tener que autoevaluarse y marcarse objetivos y todos estos elementos revierten en una responsabilidad y en hacerse cargo de su proceso, es decir, en ejercitar la autonomía. Todo ello también puede fomentar una mayor motivación en el estudiante.

Entre los objetivos del PEL se encuentra el de facilitar la movilidad en Europa mediante una descripción de las capacidades lingüísticas consensuada y común en todos los países; animar a aprender lenguas y culturas, y favorecer, así, el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa; por lo tanto, también tiene el objetivo de proteger y promover la diversidad lingüística y cultural.

b) También encontramos el término **Portafolio o Portafolios**⁴. En este caso, con ambos términos existen ejemplos de Portafolios de profesores en formación o en ejercicio. Este término también se refiere a Portafolios de profesionales del mundo de las artes tales como fotógrafos, arquitectos, diseñadores gráficos, entre otros. Durante el presente trabajo voy a utilizar el término Portafolio por ser con el que estoy más familiarizada, a pesar de poder encontrar, como he comentado, el término Portafolios para designar el mismo tipo de herramienta.

Vamos a ver ahora, como hemos elaborado a partir del PEL, la estructura y las diferentes funciones del Portafolio del profesor en formación.

Esteve (2004a) nos habla de un consenso en la estructura del Portafolio, que debe tener dos grandes bloques más un tercero:

- 1) El primer bloque incluye todo aquello que normalmente aparece en el Currículum Vitae, todos los datos objetivos que demuestran titulaciones, certificados, etc. En este apartado también debe incluirse, en un anexo, una descripción de las competencias que quiere alcanzar el sujeto en formación, para poder tener un punto de referencia que permita al propio sujeto gestionar el uso de Portafolio, saber hacia dónde se dirige y qué pretende conseguir.
- 2) El segundo bloque incluye las muestras de la práctica docente (las evidencias) junto con las respectivas reflexiones. Este apartado es el central y contiene información y documentación de carácter subjetivo e introspectivo. Es subjetivo e introspectivo no sólo por las reflexiones que realiza el sujeto sino también por la selección de muestras que hace, que debe ser consciente y representativa de su proceso de formación.
- 3) Hay un tercer bloque que comprende el índice y los anejos. En estos últimos el sujeto añade documentos en los que describe sus objetivos o todo aquello que le sirva de referencia para la realización del Portafolio.

⁴ Real Academia Española: "Portafolio/Portafolios (del francés *portefeuille*). 1.m. cartera de mano para llevar libros, papeles, etc. <http://www.rae.es/>

Posteriormente, en Esteve *et al.* (2006), se distinguen diferentes tipos de Portafolios según su función o formato. No vamos a tratar la cuestión del formato: si es en papel, digital o electrónico. Pero sí la distinción según su función: si se trata de un Portafolio con una función acreditativa o formativa.

Función acreditativa: En esta ocasión, la descripción que se hace del Portafolio es la de un Portafolio de un profesor que no está en formación, sino de un profesor que quiere demostrar a una institución la calidad de los servicios que se están ofreciendo. El contenido de este Portafolio trata tanto elementos descriptivos del profesor y del contexto en el que trabaja, como los objetivos que se plantea, reflexiones acerca del progreso del proceso seleccionado, resultados del proceso y planificación de objetivos futuros.

Función formativa: en este caso, el Portafolio es entendido como una herramienta de reflexión y formación. Por lo tanto, se entiende el Portafolio como un instrumento más para la formación y el proceso de aprendizaje, en el que el sujeto pueda reflexionar sobre lo que hace, por qué lo hace y cómo podría cambiarlo, es decir, para que tome conciencia de su práctica docente a través de una práctica reflexiva, términos que describiremos detalladamente en el apartado siguiente sobre cuestiones teóricas del Portafolio. Para poder tomar conciencia de este proceso, es importante que haya un documento de partida que corresponda al inicio de este ciclo de formación, y otro documento que evalúe el ciclo, y que a su vez cierre este periodo (a pesar de que nunca quede cerrado, porque a partir de este ciclo se empezará otro, en el cual el punto de partida será la autoevaluación del ciclo anterior, y así sucesivamente)

Por lo tanto, en ambos casos, el Portafolio, tiene tres acciones clave:

- 1) Análisis reflexivo de la situación de partida
- 2) Plan de acción para modificarla o mejorarla
- 3) La autoevaluación y reflexión del proceso completo, analizando aquello que se ha conseguido del plan de acción que se marcó, y desarrollando un nuevo plan de actuación.

Estas acciones clave coinciden con las también descritas en el Diccionario de Términos Clave del Cervantes como fases necesarias para la reflexión en acción:

(...) Los diferentes movimientos nacidos dentro de la investigación-acción señalan las siguientes fases como esenciales en su proceso:

- *la reflexión sobre un área problemática, por ejemplo, la falta de atención de los estudiantes en clase,*
- *la planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, como puede ser el planteamiento de nuevas actividades, de nuevas dinámicas de grupo, etc.,*
- *y la evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres fases, esto es, por seguir con el mismo ejemplo, la evaluación de los efectos ocasionados con las nuevas actividades y organización de grupos propuesta en la atención de los estudiantes. Esta evaluación conlleva el planteamiento de nuevos problemas, como pudiera ser, el rol del profesor en el aula, pongamos por caso.*

Estas fases, por tanto, adquieren forma de una constante espiral, puesto que es un método de trabajo en el que cada respuesta aporta nuevos interrogantes, esto es, nuevos aspectos sobre los que reflexionar. En este sentido, la investigación-acción es longitudinal, ya que, una vez se ha seguido este proceso, se continúa con el replanteamiento del problema, lo que desencadena un nuevo ciclo (...)

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

Estas fases se relacionan de forma directa con las características generales descritas por Sklenár (2000) citado por Esteve (2004a), que son las siguientes: el Portafolio está orientado hacia la persona en formación, hacia la práctica, hacia el proceso, hacia el futuro y hacia un aprendizaje de por vida.

A estas características, la autora citada añade las siguientes:

- 1) Parte de las experiencias de los docentes para crear un puente desde la práctica a la teoría.
- 2) Entiende la reflexión como parte intrínseca del proceso de formación y de la mejora cualitativa de la práctica docente
- 3) Entiende la evaluación desde su vertiente formativa y conjuga esta perspectiva de la evaluación con otra más acreditativa

Bien, llegado este punto de la aplicación práctica del Portafolio, el apartado que queda por tratar es cómo se realiza esta evaluación, ya sea formativa o acreditativa.

La misma autora describe tres criterios de evaluación generales, a pesar de que cada institución deba establecer sus propios criterios. Los tres criterios son:

- *Respecto a la estructura: si el portafolio contiene todos sus componentes y está bien estructurado, en qué medida el autor es consecuente en la elaboración.*
- *Respecto a la evidencia: en qué medida las pruebas que incluye el titular hacen patentes los cambios que está experimentando a lo largo de su proceso de formación.*
- *Respecto a la reflexión: con qué profundidad reflexiona sobre su práctica y sobre los cambios que está experimentando.*

Esteve (2004a: 99)

Como hemos visto la estructura del Portafolio es muy importante y está íntimamente relacionada con las funciones, características metodológicas y objetivos del mismo. Por lo tanto, el Portafolio debe comprender todas sus partes bien estructuradas y coherentes entre ellas, es decir, que el plan de acción que se plantea el profesor para modificar su práctica docente sea coherente con los objetivos que se ha marcado previamente. El segundo punto hace referencia a las evidencias, puesto que deben ser realmente evidencias de sus cambios con respecto a los objetivos y plan de acción marcados. Finalmente llegamos a la reflexión, que trata de evaluar si la reflexión del profesor con respecto a su práctica y a su propia autoevaluación es profunda. Este punto se comentará más ampliamente en el apartado que trata sobre *Las preguntas que guían el estudio*⁵ puesto que el estudio en sí consiste en el análisis de las reflexiones.

2.2. EL PORTAFOLIO DEL PROFESOR EN FORMACIÓN: ORÍGENES Y CUESTIONES TEÓRICAS

En este apartado vamos a tratar los orígenes del Portafolio como herramienta para la formación, cuáles son sus antecedentes y cómo se pasa a aplicar en la enseñanza de idiomas, por qué se opta por esta herramienta para la formación de profesores y en qué teorías del aprendizaje- enseñanza se basa.

⁵ Preguntas que guían el estudio, pág. 22

El Portafolio nace de los Portafolios, carpetas o dossiers de profesionales artísticos como arquitectos, artistas y diseñadores. El objetivo era ofrecer una alternativa o complemento al tradicional Currículum Vitae. Nace en Canadá y en los EE.UU. y pronto se extiende a Australia y Reino Unido.

En el contexto de la educación se empieza a poner en práctica en EE.UU. y en especial en la formación del profesorado en los años ochenta. A Europa llega en los años noventa. Pero si hablamos de los inicios de los Portafolio en el ámbito de la formación, nos tenemos que centrar en la formación de profesionales artísticos, y tenemos que hacer referencia a *la crisis de confianza en la preparación de profesionales* de la que habla Schön (1987) y de donde nace la necesidad de formar a profesionales reflexivos.

Esta crisis se produce por una tradición en la que se ha dado mucho más valor a aquel conocimiento basado en teorías, un aprendizaje basado en la transmisión de conocimientos teóricos, y ha quedado relegado a un conocimiento de segunda aquel que nace de la práctica, conocimiento que podríamos relacionar con la idea tradicional de los oficios. Esta idea conllevó un abandono y una falta de revisión crítica hacia el conocimiento práctico y, por lo tanto, un conocimiento profesional basado en la práctica obsoleto o, por lo menos, anticuado, poco atendido y desvalorizado. Por lo tanto, y todavía imperante en nuestra sociedad, se ha dividido aquel profesional de primera categoría, porque ha recibido un conocimiento sistemático de tipo teórico que debe aplicar a la práctica, y el profesional de segunda categoría, cuyo conocimiento nace de la práctica. A la vez, aquel profesional de primera categoría, que ha recibido un conocimiento teórico sobre elementos de la práctica, resulta que no está preparado para resolver problemas que nacen de la práctica concreta, de situaciones concretas cuyos elementos vinculados son mucho más amplios y no pueden resolverse aplicando reglas fijas.

Schön nos habla, específicamente, de profesiones como la arquitectura, la medicina y la abogacía como ejemplos de profesiones de primera categoría. En estas profesiones, el estudiante recibe unos conocimientos teóricos y sistemáticos que debe, posteriormente, aplicar a la práctica. Por lo tanto, al arquitecto, por ejemplo, le surge un problema en la práctica que debe solucionar aplicando el saber teórico que ha recibido. Pero ¿qué ocurre cuando le aparece un problema para el que no tiene ninguna solución

teórica? En este momento el profesional queda sin respuestas, ya que no ha sido entrenado para solucionar problemas que nacen de la práctica. No ha sido formado para tomar decisiones en momentos de incertidumbre, en los que no hay una solución. En definitiva, no está preparado para tomar sus propias decisiones. Tenemos que tener en cuenta, además, que la realidad a la que se enfrentan los profesionales cambia vertiginosamente, con lo cual, es muy probable que, desde que se forman hasta que empiezan a trabajar como profesionales, el contexto y los medios cambien sustancialmente.

Este problema se ha intentado abordar de diferentes maneras en diferentes profesiones, por ejemplo, con la necesidad de *mantenerse al día* en el campo de las investigaciones, o formarse con cursos en otros ámbitos para suplir carencias. Pero todos estos intentos están centrados, una vez más, en la adquisición de conocimiento teórico. Ernest Lynton (1985), citado por Schön (1987), habla de la falta de conexión entre los centros de formación superior y los centros de trabajo, entre la investigación científica y académica y la práctica, y determina una crisis en la preparación que se da en la Universidad.

Por todo ello Schön (1987) plantea el problema al revés, es decir, no cuestionar cómo hacer un mejor uso del conocimiento, sino cómo aprender a partir de aquellos problemas que nacen de la práctica, independientemente del conocimiento previo teórico que se tenga.

Este autor, citado por Wallace (1991), distingue dos tipos de conocimiento, aquel conocimiento científico que se recibe durante la formación, *research-based theories and techniques*; y aquel conocimiento que se adquiere de la reflexión en la acción, partiendo de situaciones prácticas en las que el propio estudiante es capaz de reflexionar y tomar sus propias decisiones *knowing-in-action* y *reflection*. Este último conocimiento sería el que realmente capacitaría a un profesional a ser competente en su profesión. Schön lo relaciona con el término *artista*, en tanto que, a pesar de cual sea la profesión, se suele catalogar de artista a aquellos profesionales que realmente son competentes, que son expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Utiliza este término *artista* porque lo que entendemos tradicionalmente por artista, aquellos que se forman en Bellas Artes, aprenden a partir de la práctica, aprenden haciendo, es

también el caso de los oficios, y se sirven de un guía con más experiencia. Por todo ello, Schön desarrolla la idea del *practicum reflexivo* y el arte de una buena acción tutorial.

Más adelante, y centrándonos ya en el campo de la enseñanza de lenguas, Wallace (1991) nos habla de los mismos conceptos. Parte de la misma teoría que Schön para justificar la necesidad de un profesional reflexivo, dicha teoría trata sobre la distancia que existe entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la práctica, y esta distancia existe porque suelen ser personas diferentes aquellas que se dedican a la investigación y las que se dedican a ejercer como profesores o formadores. También encontramos la misma teoría en Latorre (2003), donde desarrolla cómo la teoría nace de la investigación, y dicha investigación, en la visión tradicional, estaba totalmente desligada de la práctica, la creaban los investigadores, y no los profesores.

Además, Wallace (1991) explica la necesidad de un profesional reflexivo por la explosión que la enseñanza sufrió en el campo de las lenguas extranjeras durante el s. XX fruto de la nueva era de la comunicación. Esta demanda repentina, que implicó una demanda de profesores para la que no estaban preparados, llevó a muchos profesores, que sólo se habían formado como profesores de lenguas, a convertirse en formadores de profesores. Por lo tanto, estos nuevos formadores se forman a sí mismos y se ven obligados a responsabilizarse y hacerse cargo de su propio desarrollo.

El mismo autor distingue tres tipos de modelos de formación:

a) *the craft model*, que corresponde al proceso de aprendizaje de un aprendiz en un oficio, basado en la imitación de las técnicas del maestro.

b) *the applied science model* o lo que hasta el momento hemos llamado el conocimiento científico recibido durante la formación, o lo que Schön⁶ llama *technical rationality* o *research-based theories and techniques*, como lo hemos llamado anteriormente.

c) *the reflective model* es lo que Schön llama *knowing-in-action* o *reflection-in action*.

En este caso, el autor que estamos citando, desarrolla el tercer grupo con un gráfico muy claro que representa el modelo reflexivo. Posteriormente se ha representado

⁶ Los términos de Schön están citados por el propio Wallace (1991), por este motivo no citamos la referencia bibliográfica.

este proceso con gráficos muy similares, Kortahagen (2001) que lo llama *proceso cíclico*, pero vamos a centrarnos en el gráfico que presenta Wallace (1991)

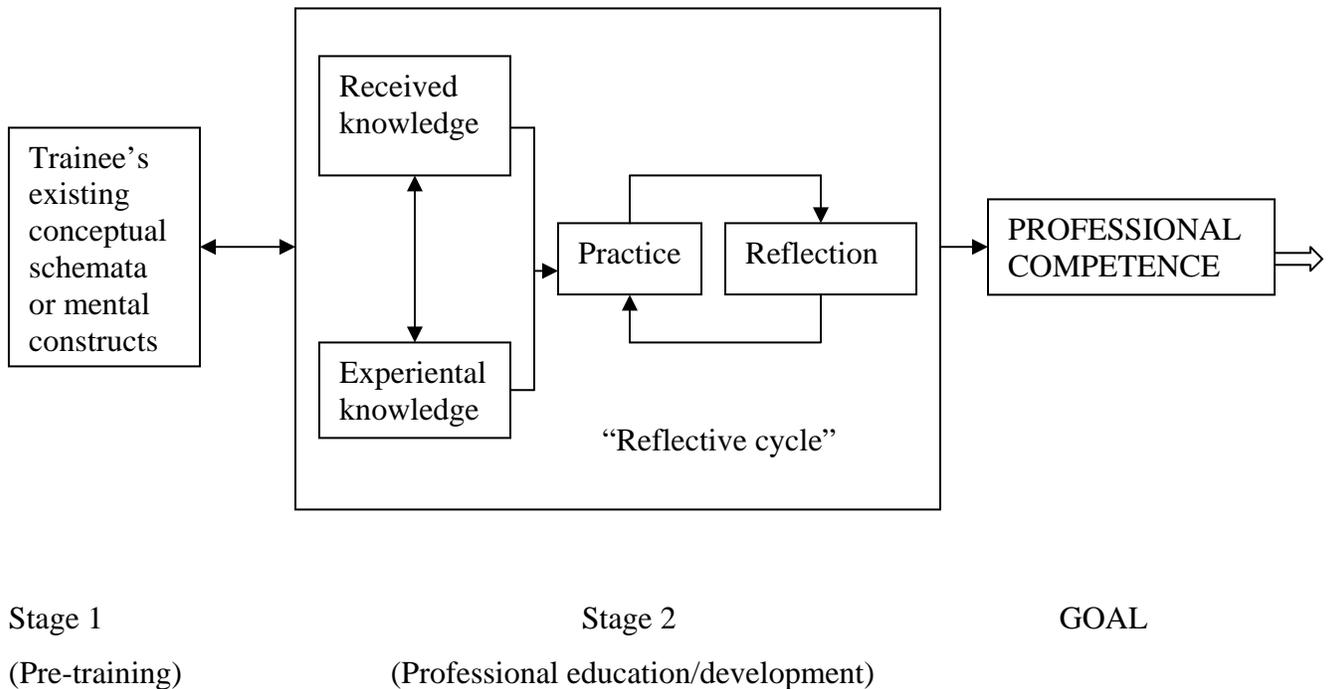


Figura 1. Reflective practice model of professional education/development. Wallace (1991: 49)

En esta figura, en la que se representa el modelo reflexivo, observamos dos estadios para llegar a la meta u objetivo, que es ser competente en nuestra profesión.

El primer estadio corresponde a aquello que los estudiantes o, en enseñanza, los formandos ya tienen de conocimiento. Este conocimiento que posee cada uno, su *background*, y que se ha configurado a través de las diferentes experiencias como profesor, si ya tiene experiencia, como estudiante y como persona. Son todas aquellas *creencias* que llevamos con nosotros fruto de todas nuestras vivencias. Este conocimiento lleva a actuar de una forma, pero la forma en la que se actúa es intuitiva, no hay conciencia del porqué, es decir que la acción puede preceder a la base teórica.

En el segundo estadio interactúan tanto el conocimiento que recibe el formando o *received knowledge*, *research-based theories and techniques* según Schön, y el conocimiento en la acción u observación, *experiential knowledge*, *know-in-action* por

Schön. El ciclo reflexivo o *reflective cycle* hace referencia a la continuidad del proceso que implica la interacción del conocimiento recibido y del conocimiento en la acción. El adquirir esta herramienta, llevará al formando a ser competente en su profesión, puesto que significa un modo de acción de por vida que conlleva a estar siempre atento a la acción en la práctica, a reflexionar sobre ella y, por lo tanto, a ir construyendo un tipo de conocimiento compuesto por lo teórico y lo experimentado.

Wallace (1991) hace una distinción entre dos tipos de formación. *Teacher training or education*, que se refiere a la formación recibida y creada por otros, es decir, por los formadores o teorías; y *teacher development*, que se refiere a aquella formación realizada por el mismo sujeto. Como puede observarse en su modelo reflexivo, el estadio segundo recibe el nombre de *professional education/development*, por lo tanto, es aquel estadio que permite al formando formarse a él mismo, ser autónomo en su formación y evolución, partiendo de la práctica, reflexionando sobre ella y, así, construyendo su conocimiento. Es así, pues, que el formando o profesor llegará a ser competente en su profesión, puesto que se encontrará en un proceso continuo de formación y desarrollo.

Es lo que Schön (1987) llama *profesor como práctico o profesional reflexivo*, o Latorre (2003) *profesores-investigadores*, es decir, el profesor que se encuentra en el aula sea también investigador. Volvemos, por lo tanto, al inicio de esta exposición, en la que se defendía la necesidad de un cambio en el modelo de formación dada la distancia entre los conocimientos que se transmiten, fruto de la investigación, y el mundo del aula, la práctica y realidad a la que se enfrentan los profesores o profesionales.

En el Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes también podemos encontrar la definición de *la investigación en acción* como

(...) un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

Y se destaca como autores principales de esta corriente en el ámbito social al psicólogo social K. Lewin como el creador y a P. Freire.

En el ámbito de la educación se destaca L. Stenhouse y su colaborador J. Elliot quienes introducen el concepto de *maestro investigador*. Como evolución de este concepto Schön (1983) introduce el de *práctica reflexiva*.

De este cambio también nos habla Esteve en varios artículos (2004 a/b). Lo llama *cambio o transformación* en la formación de profesores y se refiere a encontrar un modelo que provoque un *cambio cualitativo*, ya que el modelo tradicional de transmisión de pensamiento aporta muy poco al cambio cualitativo que se espera de una persona en proceso de formación. Este nuevo modelo (Holmes, 1998; Korthagen, 2001; Liebermann, 1998; Wallace, 1991) debe estar más ligado a la realidad del profesor, que parta de sus experiencias vividas, que parta de la persona misma y configure así el saber teórico, a partir de la experiencia, y no a la inversa, que es lo que proponía el modelo tradicional, el cual partía del saber teórico que, a su vez, quedaba desligado de la práctica ya que el profesor no encontraba vínculos de unión entre ese saber y su realidad diaria. Al contrario, el modelo que se presenta trata el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión, es el conocimiento *perceptual*, a diferencia del *conceptual*.

Según Esteve este cambio también nos lleva al *aprendizaje reflexivo* que se basa en la teoría constructivista, "*el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias*" (Ormrod, 2003: 227). Aprender es, por lo tanto, un esfuerzo muy personal por el que los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales pueden consecuentemente ser aplicados en un contexto de mundo real y práctico. La persona se forma dando significado a unos contenidos a través de su experiencia, no recibiendo unos contenidos llenos de significado. Por lo tanto se trata de un aprendizaje basado en la práctica y la reflexión sobre ella. Así es como el sujeto toma conciencia del propio proceso o *conocimiento perceptual*. (Esteve, 2004: 82)

Este nuevo modelo de profesor es necesario porque

(...) necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello.

Si aceptáramos que la enseñanza es exclusiva o fundamentalmente una actividad rutinaria, estática y más bien estereotipada, no necesitaríamos teorías de esas

características; en ese caso, las recetas e instrucciones serían lo más adecuado. Pero ya sabemos que enseñar es otra cosa, y que los planes cerrados rara vez se adecuan a las necesidades de la situación. (Coll y Solé, 1993: 9)

Dado que el aprendizaje reflexivo se basa en las teorías constructivistas, revisamos a continuación el constructivismo en el aula tratado por los autores citados.

2.2.1. EL CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo parte de la idea de que uno, cuando aprende, no lo hace desde la nada, no es una pizarra en blanco en la que el profesor pueda escribir y el aprendiente aprender aquello que el profesor ha escrito. El aprendiente ya posee una pizarra repleta de conocimiento fruto de sus experiencias previas, y el conocimiento nuevo que recibe lo relaciona necesariamente con aquello que ya sabe. Es a partir de estas relaciones - que el propio aprendiente establece-, que sitúa el conocimiento recibido en un espacio determinado, con una forma determinada e, incluso, con un significado determinado. En el caso que no encuentre ninguna relación con lo que ya sabe, tratará ese conocimiento como realmente nuevo, y esto supondrá un reto en la medida en cómo lo integra. La interpretación y comprensión de nuevos conocimientos siempre va a suponer una reestructuración de los que ya tenía, puesto que deberá integrar aquello nuevo estableciendo nuevas relaciones con el conocimiento previo. Este representaría el proceso por el que se *aprende significativamente*, a diferencia del aprender como copiar o reproducir una realidad sin ser capaz de darle un significado fuera de ese ámbito en el que se *ha aprendido*, por lo tanto, sin ser capaz de relacionarlo con lo que uno ya sabe y llenarlo de un significado propio. Como explican muy bien los autores citados, *“no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos”* (Coll y Solé, 1993:16) Esta idea ya la defendía Kant en el s. XVIII, la idea de que la realidad no se encuentra fuera de quien la observa, sino que ha sido construida por su propio aparato cognoscitivo.

Por lo tanto, el alumno es el responsable último de su proceso de aprendizaje, es él quien aprende. Es en este punto en el que nos parece imprescindible definir qué es el *aprender a aprender* y la *autonomía*. El Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes define:

*La expresión aprender a aprender hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su **proceso** de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el **aprendiente** debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, que le permitirán:*

- a) tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo «desde fuera»;*
- b) ser consciente de los propios procesos mentales;*
- c) reflexionar sobre la forma en que aprende;*
- d) administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;*
- e) alcanzar la autonomía.*

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

En la definición también se aborda el cambio en la concepción del aprendizaje enseñanza, desde una visión tradicional que entendía la enseñanza como transmisión de pensamiento o saber a una visión que proviene de la investigación en psicología y filosofía que entiende el aprendizaje como un proceso mucho más complejo en el que participa el alumno de forma activa aportando, como apunta el constructivismo, sus conocimientos previos y dando, así, sentido a lo que aprende, construyendo su propio conocimiento. En la enseñanza de idiomas también se contempla, como hemos comentado en la formación del profesorado, la reflexión por parte del alumno de los procesos mentales que le permiten construir este conocimiento, que no es más que tomar conciencia de las estrategias que posee para realizar este proceso y de las que puede desarrollar. Como el profesor, el estudiante de idiomas puede desarrollar estas capacidades durante toda la vida, es decir, es un proceso visto a largo plazo y de por vida, para ser un buen estudiante independientemente de las transformaciones que sufran las circunstancias y el contexto en el que aprende. Estas estrategias, llamadas también

cognitivas, junto con otros elementos son el objetivo primero de la educación, según postula el constructivismo liderado por J.S. Bruner y basado en las ideas de J. Piaget.

La autonomía en el aprendizaje se describe como la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje, un proceso que pasa a ser consciente y planificado.

(...)Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue M. Knowles (1972, 1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, H. Holec (1980) define la autonomía como «la capacidad de gestionar el propio aprendizaje»; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas. (...)

http://cvc.cervantes.es/obref/diccionario_ele/indice.htm

Ser autónomo beneficia al alumno en diversos factores como la motivación, el adaptarse a sus estrategias y estilos de aprendizaje, el ser reflexivo y desarrollar sus estrategias y procesos de aprendizaje y todo ello va progresando, por lo tanto, le va convirtiendo en un mejor aprendiz cada día.

Si aplicamos el concepto de *aprender a aprender*, que en la definición del Diccionario de Términos Clave del Cervantes se centra en el aprendiz de lenguas, en la formación de profesores de ELE, creemos que hay dos cuestiones que destacar:

- 1) el símil del proceso, también se puede comparar con el ciclo reflexivo de Wallace.
- 2) el hecho de que, si en la metodología que aplicamos en las clases de ELE apostamos por este concepto, es decir, que los estudiantes de ELE aprendan a aprender, el propio profesor deberá saber cuáles son sus estrategias, tendrá que estar familiarizado con este concepto y forma de acción para poder guiar a sus estudiantes.

Fijémonos en que el Constructivismo ya nos hablaba de la idea de que el aprendiz debe hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, de ser autónomo y que el papel del profesor, por lo tanto, es el de guía.

No podemos dejar de mencionar, aunque no sea el objeto de estudio de este trabajo, pero sí clave en este modelo del profesor reflexivo, la función del tutor. Jérôme

Bruner, partiendo de Vigotsky, desarrolla la idea del tutor como *mediador*, puesto que es el encargado de guiar al formando, o aprendiente, a avanzar en sus capacidades.

A pesar de defender que el aprendiente debe desarrollar su autonomía ejerciendo el control sobre su propio aprendizaje, este proceso se produce en situaciones de interacción con el medio o contexto en el que se encuentra, con sus compañeros y con su profesor o tutor. Esta idea se ha llamado *Interaccionismo Social*, y sus orígenes se encuentran en L.S. Vigotsky (1934), quien sostuvo que, basándose en la teoría constructivista, el aprendiente efectivamente ya posee unos conocimientos y capacidades, nunca parte de cero. La distancia entre lo que ya posee y aquello que puede alcanzar la denomina la *Zona de Desarrollo Proximal* o *ZDP*; y la define como aquel escalón natural al que puede ascender en sus capacidades en un momento determinado o llamado también *el nivel de desarrollo potencial*. Y este ascenso puede ser mucho más productivo o eficaz si se realiza junto a una persona que sea más experta en la materia en la que se esté formando el aprendiente. La función de este mediador es la de guiar al aprendiente hacia el nuevo eslabón, proceso que también se denomina *andamiaje*. Por lo tanto, y como hemos dicho, el objetivo del Portafolio como herramienta de reflexión es el de fomentar un formando investigador sobre su proceso de aprendizaje con el fin de adquirir la autonomía y la habilidad de aprender, pero intrínsecamente ligada a esta herramienta en un proceso de formación inicial está también el papel del tutor, quien participa y forma parte de este proceso. En este estudio nos vamos a centrar en el Portafolio como herramienta para tratar de analizar qué tipos de reflexiones se realizan, pero queda abierta una puerta para una futura investigación, una vez analizados los productos finales de varios Portafolios, analizar y estudiar cuál es la intervención del tutor en estas reflexiones, y cómo puede afectar dicha intervención a las reflexiones de los formandos. Habría muchas cuestiones que tratar: desde qué tipo de tutorización debe realizar y qué efectos tiene, hasta, partiendo de que cada aprendiente posee unas estrategias diferentes, cómo debe adaptarse el tutor y sus intervenciones para acercarse al máximo a aquello que es significativo para el aprendiente; si la intervención del tutor puede modificar la visión y/o reflexión del formando; cuál debe ser el papel del tutor para conseguir un mayor rendimiento, partiendo de la idea (que ya se apunta en mi propia muestra fruto de la reflexión en acción) de que crear un clima adecuado es imprescindible, por lo tanto el

formador y el formando deben situarse en un mismo nivel, para que así el formando se sienta cómodo y no evaluado constantemente por un elemento autoritario, y pueda desenvolverse y expresarse con total libertad, es la idea de simetría que defiende Esteve (2004b) y que se basa en el concepto de co-construcción, Contreras (1991).

Así pues, seguimos defendiendo que el conocimiento se construye, partiendo de la práctica misma del formando, en cooperación con el formador, tutor o mediador, (aunque también con todos aquellos elementos con los que interaccionará el formando) y a partir de una reflexión profunda de lo que hace y, sobre todo, del porqué lo hace. Sería muy interesante ver qué tipo de intervención puede realizar el tutor para guiar de la mejor forma posible al formando en sus reflexiones. Todos estos instrumentos para la reflexión, y otros, se recogen en el Diccionario de términos Clave:

*(...)Las herramientas básicas para poder llevar a cabo una investigación sobre la acción educativa propia son la **observación** y el diálogo con otros profesionales o entre investigadores y docentes, llevados a cabo de modo sistemático y registrado. De este modo, pueden triangularse los resultados obtenidos, esto es, pueden someterse a control cruzado los puntos de vista de profesores, estudiantes y observadores). Es, pues, una investigación cooperativa. Los instrumentos más empleados para la recogida de datos son el diario del profesor, diario de aprendizaje, el informe de clase, la grabación de clases, entrevistas a personas implicadas en el proceso, discusiones en grupo, la creación de un **portafolio** (tanto del profesor como del aprendiente), etc.(...).*

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

3. PREGUNTAS QUE GUÍAN EL ESTUDIO

En este capítulo vamos a presentar las preocupaciones de las que partimos para realizar este estudio y cuáles son las preguntas que terminamos planteándonos para el estudio.

El propósito de este estudio es analizar los Portafolios de los formandos de los Cursos de Formación de Profesores de ELE para observar los diferentes rasgos en las reflexiones que realizan y establecer una clasificación en los tipos de reflexión. A partir de la clasificación que emerge se pretenden encontrar vínculos entre los tipos de reflexión y otros factores.

Este propósito parte de las motivaciones que llevan al inicio de este estudio, el interés por desarrollar la capacidad reflexiva en los profesores en formación a través del Portafolio, y de las preocupaciones derivadas de la aplicación de esta herramienta en el curso de formación que se va a describir ampliamente en el apartado sobre el contexto del estudio⁷.

Como se ha desarrollado hasta el momento, queda patente la importancia de que, a parte de tener conocimientos de análisis de la lengua, de metodología, empatía con los estudiantes, etc., un profesor debe tener capacidad para reflexionar sobre su práctica docente para poder ser competente en su profesión. Por lo tanto, si en un curso inicial de formación se evalúa la capacidad de análisis de la lengua, las herramientas metodológicas y todos los elementos antes mencionados se plantea la cuestión de si se debe evaluar también su capacidad de reflexión a partir del Portafolio.

La preocupación de evaluar o no el Portafolio conlleva nuevas preocupaciones como por ejemplo: si el Portafolio persigue que el formando se haga cargo de su proceso de aprendizaje, si es un instrumento para desarrollar la reflexión y la autonomía, lo que implica reconocer que cada sujeto tiene unas estrategias propias ¿no es contradictorio que un sujeto externo evalúe algo que solo le pertenece a él?, ¿qué se debe evaluar del Portafolio?, ¿se deben evaluar la estructura, las muestras y las reflexiones?, ¿cómo

⁷ Descripción del contexto en el que se desarrolla el estudio, pág. 25

evaluar las reflexiones?, ¿a partir de la forma en que reflexiona el tutor que las va a evaluar o del momento en el que se encuentra de su propio proceso como tutor? Pero y si las estrategias del tutor no son las mismas, ¿significa que las del formando son erróneas? Y si dijéramos que el Portafolio se va a evaluar, ¿el sujeto no estaría más pendiente de cubrir unas expectativas que de reflexionar?, ¿no buscaría la demostración de sus conocimientos y la justificación de errores para superar la prueba? Relacionado con esta idea: si hemos defendido la simetría entre formando y tutor para la buena co-construcción de conocimiento, la que permite que el formando se sienta cómodo y relajado para que pueda compartir sin miedo sus reflexiones con un tutor ¿no sería difícil de conseguir si el formando sabe que su tutor evaluará/valorará sus reflexiones? Si tiene que estar defendiendo su imagen, ¿podrá centrarse en la reflexión?

Referente a la preocupación, y todas las cuestiones derivadas, de si se debe evaluar la capacidad reflexiva a través del Portafolio en el contexto en el que estamos, vamos a defender que no. Evidentemente que es un elemento más del curso, como la actuación y la planificación, y por lo tanto, se debe valorar. Pero se puede valorar a través de otras herramientas como son los *feedbacks*, las fichas de observación que realizan cuando observan a sus compañeros, la forma de expresar sus ideas y la capacidad de proponer soluciones alternativas. El Portafolio, en un curso inicial, sería una herramienta complementaria. Además, se presenta como una parte del curso obligatoria, con lo cual no responde a la necesidad del formando de investigar sobre un elemento en concreto de su práctica con el fin de subsanarlo. En este caso, el formando se centra, en general, en todo aquello que le ofrece el curso. Es un Portafolio inicial, que permite al formando iniciarse en la reflexión y en el uso de esta herramienta. Evidentemente, también le sirve para tomar conciencia de diferentes conceptos o actitudes, hacerse preguntas y marcarse objetivos, pero esas características nacen de la propia realización del mismo, y no como elemento motor para su realización.

Por lo tanto, y volviendo al propósito del estudio descrito al inicio, las preguntas que guían el estudio y a las que se pretende dar respuesta son las siguientes:

- 1) ¿Qué clasificación de diferentes tipos de reflexiones emerge de los datos?
- 2) Dicha clasificación o tipología, ¿se vincula con otros factores como: la formación previa del formando o la experiencia en la enseñanza de ELE?
- 3) ¿Los diferentes tipos de reflexión ya se intuyen en el Documento de Partida y las expectativas que plasman en él?
- 4) ¿Hay alguna relación entre la clasificación de reflexiones y su percepción de la herramienta: los objetivos, grado de satisfacción o sensaciones experimentadas?

4. DISEÑO DEL ESTUDIO

En este capítulo vamos a describir el diseño del estudio a grandes rasgos en un primer párrafo para luego centrarnos en el contexto en el que se desarrolla en un primer apartado; al corpus de la investigación en el segundo apartado; y a la clasificación que emerge de los datos en el tercer y último apartado.

Nuestra propuesta consiste en analizar veintidós Portafolios realizados durante el año 2006, se han recogido durante un periodo de seis meses, para determinar si se percibe una clasificación descriptiva de tipos de reflexión. Después vamos a buscar si existen vínculos entre los tipos de reflexión y las ideas previas y las impresiones que tienen los formandos del Portafolio a través del análisis de los mismos Portafolios y de dieciocho cuestionarios que han realizado. Los participantes del estudio: los sujetos de los Portafolios y los encuestados son los mismos. Sin embargo, a pesar de haber estado trabajando durante todo el estudio sobre una base de datos de veintidós participantes solo se han seleccionado algunas muestras de los Portafolios, y los cuestionarios solo pertenecen a dieciocho del grupo total, puesto que se han realizado posteriormente y algunos participantes no han conseguido enviarlo por diferentes motivos.

Por lo tanto, el diseño del estudio es cualitativo en la primera parte donde se analizan y clasifican los Portafolios, y mixto (cualitativo y cuantitativo) cuando se analizan los cuestionarios, dado que contienen preguntas de selección de ítems y preguntas abiertas.

4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA EL ESTUDIO

Con el fin de que se entiendan mejor los contenidos de los datos describiremos en este apartado el contexto en el que se ha desarrollado el estudio: el primer subapartado consiste en una breve descripción de la Institución; en el segundo subapartado se realiza una descripción más amplia del curso en el que se enmarca el estudio para comprender en

qué condiciones se realiza el objeto de estudio en sí que es el Portafolio; en el siguiente subapartado hay una descripción de la formación, profesión y experiencia en la docencia de ELE de los participantes del estudio, a parte de una descripción más amplia del tipo de estudiantes que en general suelen frecuentar el curso; y, finalmente, en el último subapartado vamos a describir el Portafolio que se realiza en este curso de formación.

4.1.1. LA INSTITUCIÓN

La institución en la que se desarrolla el estudio es una academia privada de idiomas, llamada International House, y situada en el centro de Barcelona.

Cuenta con estudiantes de todo el mundo y todas las edades, y ofrece cursos de inglés, español, francés y alemán como lenguas extranjeras, y también tiene un Departamento de Formación de Profesores de Inglés como lengua extranjera y uno de Formación de Profesores de español como lengua extranjera.

El profesorado debe tener una formación específica en la enseñanza de idiomas, y puesto que la escuela cuenta con los Departamentos de Formación de profesorado, y los cursos de formación gozan de mucho prestigio, el profesorado suele ser seleccionado de los cursos de formación que imparte la propia institución. Por lo tanto, la escuela se nutre de los profesores que ha formado. La metodología de enseñanza por la que aboga el centro está basada en el Enfoque Comunicativo. El profesorado también tiene la posibilidad de realizar una formación continuada asistiendo a diversos seminarios que imparten Profesores de los Departamentos de Formación, así como la asistencia anual de las Jornadas Didácticas que organiza el Departamento de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera junto con la Editorial Difusión.

4.1.2. EL CURSO

El curso en el que se ha llevado a cabo el estudio es el Curso Inicial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en el Departamento de Formación de

Profesores de Español. Este curso está reconocido por la Universitat de Barcelona Virtual.

A los formandos se les entrega un Certificado de Asistencia al terminar el curso. Más adelante, y después de la evaluación, se les entrega un Informe personalizado y descriptivo dividido en tres partes: 1. se detallan cuestiones relacionadas con la actuación y la planificación de las clases; 2. cuestiones relacionadas con la capacidad reflexiva, su participación en las clases teóricas y prácticas, la realización del Portafolio, etc.; 3. en el último apartado se comenta el progreso que ha experimentado durante el curso y en qué ámbitos ha sido más significativo. En este informe también se especifica el apto o no apto. En el caso de ser diplomados o licenciados también se les entrega un Título de la UB Virtual.

Este curso se ofrece en dos formatos, intensivo y extensivo. Ambos tienen la misma carga lectiva, 120 horas más las horas de preparación de las clases prácticas que deben dedicar los profesores en formación. Estas 120 horas se dividen en una parte teórica, en la que los formandos asisten a clase donde se imparten contenidos relacionados con la metodología, y cuestiones de análisis (más adelante se especificará qué contenidos se tratan), y una parte práctica en la que ellos imparten clases de español a estudiantes extranjeros. En estas clases prácticas los formandos se observan entre ellos cuando imparten las clases y justo después de la sesión se realiza un *feedback* o comentario con la tutora asignada a ese nivel que también se encuentra observando las sesiones. La única diferencia entre los dos tipos de curso, intensivo y extensivo, aparte de la duración, es que en el curso extensivo, que dura seis meses, de enero a junio, con dos días de clase a la semana en horario de tarde, primero se imparte toda la parte teórica, de enero a marzo, y después se realizan las prácticas, de abril a junio. En el caso del intensivo, que dura cuatro semanas, se imparte la teoría por la mañana durante todo el curso, y las prácticas empiezan la segunda semana del curso por la tarde. Hay que destacar que los cursos intensivos realmente son muy estresantes, puesto que los formandos trabajan durante cuatro semanas de manera ininterrumpida y el curso no es compatible con ninguna otra actividad ya que les ocupa la totalidad del día.

Los grupos constan de un máximo de 18 formandos y un mínimo de 12. Las prácticas se realizan en grupos reducidos de 6 a 5 formandos.

El curso tiene, por lo tanto, un bloque **teórico** que, si lo relacionamos con los conceptos tratados en el capítulo anterior correspondería al *received knowledge* según el modelo reflexivo de Wallace (1991), un bloque **práctico** o *experiential knowledge* según el modelo reflexivo ya citado y también consta de un bloque de **reflexión** en el que deben realizar un Portafolio del profesor en formación y los *feedbacks*, que lo relacionaríamos al *reflective cycle*. Pasamos a describir más detalladamente en qué consiste cada una de estas partes:

1) En el **bloque teórico** se tratan los siguientes temas:

- el manejo del aula (gestión y actuación)
- cuestiones metodológicas, basadas en el Enfoque Comunicativo y por Tareas, como: La Presentación del Vocabulario y del Lenguaje; cómo Planificar una sesión o Unidad Didáctica; cómo trabajar cada una de las destrezas en el aula y cómo integrarlas entre sí y en un plan de clase; cómo practicar el vocabulario y el lenguaje, diseñar actividades y analizar métodos/materiales ya existentes; cómo corregir en cada momento según el tipo de actividad y su objetivo dentro de la secuencia lógica del plan de clase; etc.
- cuestiones de análisis sobre: conceptos básicos de adquisición de segundas lenguas; la pronunciación (y cómo trabajarla en el aula); historia de la metodología; análisis del discurso; la competencia comunicativa; cuestiones de gramática (también se ofrecen tres sesiones en las que se dan ejemplos y modelos de cómo tratar los pasados, el subjuntivo y por/para en el aula); etc.

2) El **bloque práctico** tiene un peso muy importante y está estructurado de la siguiente manera: de un grupo de 18 formandos se hacen grupos reducidos de seis formados, por ejemplo, por lo tanto se forman tres grupos de prácticas, con lo cual se organizan tres niveles diferentes de clases de español y cada grupo de prácticas va rotando por los niveles con el objetivo de experimentar el máximo de niveles distintos de español y tratar con diferentes tutoras. Estos grupos reducidos de prácticas deben planificar e impartir clases de español a estudiantes extranjeros que asisten a unas clases en las que ya saben que los profesores están en un período de formación. En un principio, trabajan los seis en grupo e imparten unos 15 minutos cada uno de una sesión de 2 horas,

pero gradualmente el número de formandos que imparte una sesión se va reduciendo hasta preparar las sesiones entre dos formandos e impartir cada uno una hora (en el curso intensivo) o 45 minutos (en el curso extensivo). Por lo tanto, de forma gradual, cada formando va aumentando el tiempo en que debe impartir clases y también el tiempo de clase que debe planificar. Los objetivos de las sesiones que deben preparar son adjudicados por las tutoras de cada nivel y la responsabilidad en la preparación también es gradual: al principio del curso, los formandos reciben un plan de clase muy detallado y a medida que transcurre el curso y van teniendo más información teórica de cómo planificar, diseñar actividades, integrar destrezas, etc. el plan de clase se va reduciendo hasta llegar al final del curso, las seis últimas sesiones prácticas aproximadamente, en las que solo reciben el objetivo de la clase y deben diseñar toda la sesión.

El grupo de seis formandos de prácticas, aunque solo den clase tres o dos formandos, siempre se encuentra en el aula observando a los compañeros junto con la tutora. Para esta observación se les entregan unas fichas de observación que les sirven de guía. Después de cada sesión que imparten se realiza un *feedback* en el que participan los formandos del grupo que estaban dando la clase, los que estaban observando y la tutora. Se analizan tanto cuestiones de actuación como de planificación, selección de contenidos, tipología de actividades, integración de destrezas, entre otros. Este es el bloque práctico propiamente dicho pero, hay que destacar que, en esta parte hay también implícito un elemento importante de reflexión que se lleva a cabo en la observación de los compañeros y los *feedbacks*, puesto que los *feedbacks* son muy exhaustivos y los formandos deben participar. En ellos se comenta todo aquello que ha funcionado y todo lo que no. Se pretende analizar por qué no ha funcionado y cuáles serían las soluciones alternativas para cada una de las situaciones. Todo ello lo deben hacer los formandos dando primero la oportunidad y palabra a los que han dado la clase y en segundo lugar a los que están observando. Solo en tercer lugar es que interviene la tutora aportando esas soluciones alternativas. A parte, va guiando a través de preguntas para fomentar la reflexión de los formandos.

Por lo tanto, y para resumir, en el *feedback* se comenta todo, tanto la actuación de los formandos: cómo se han dado las instrucciones, cuál ha sido la posición del profesor según el tipo de actividad, qué tipo de interacción a creado con sus estudiantes, el

contacto visual con todos, la pizarra, etc.; como la planificación: desde las actividades, cómo se han planteado, cómo se han explotado, en qué dinámicas se han realizado, cómo se han corregido, a la secuencia de las diferentes actividades en el plan de clase, la coherencia entre ellas y con el objetivo de la clase, la presentación del lenguaje, el análisis que se ha realizado de la lengua, etc. Todos estos elementos se analizan con precisión, se vuelven a reconstruir las actividades, partes o la sesión si es necesario. Y todo ello se construye entre las aportaciones de los formandos y la guía y aportaciones de la tutora.

3) El curso cuenta también con un **bloque de reflexión** centrado en la realización de un **Portafolio del Profesor** en formación, que trataremos en el apartado correspondiente. Como hemos comentado en el apartado anterior, los *feedbacks* también forman parte del bloque reflexivo y las observaciones que hacen de sus compañeros.

4.1.3. LOS PARTICIPANTES

Los formandos proceden de varias disciplinas, no se les exige haber cursado ni ser licenciados en Filología, Traducción o similares. También son de diferentes edades. Se les realiza una entrevista previa a la inscripción para la que deben haber completado un cuestionario sobre inquietudes y expectativas para la realización del curso, y sobre cuestiones gramaticales, de vocabulario y creencias sobre la enseñanza de idiomas.

Los formandos realizan el curso con objetivos y experiencias muy diversas, pero en general podríamos formar dos grupos para describirlos.

Un primer grupo sería aquel en el que los formandos provienen de una carrera de Filología o Traducción, o con alguna formación específica en la enseñanza de idiomas, y que quieren dedicarse a la Enseñanza de Idiomas en el Estado Español o en el Extranjero, los hay que ya cuentan con experiencia y otros que no la tienen.

Un segundo grupo se compondría por aquellos formandos que tiene una formación muy alejada de la Enseñanza de Idiomas. Estos suelen hacer el curso por dos motivos: o para abrirse puertas a un nuevo ámbito profesional o porque van a vivir en el extranjero y quieren tener una salida profesional inmediata hasta conocer la lengua meta

y el país y poder situarse con su profesión. En este segundo grupo también hay formandos que ya cuentan con alguna experiencia aislada como profesores de español.

Pasamos a realizar una breve descripción de cada uno de los participantes. Contamos con el permiso de todos ellos para utilizar estos datos⁸. En la descripción nos centraremos en las siguientes informaciones, que aparecerán en este orden: su formación, experiencia como profesores de ELE o profesores de otras materias y profesión actual. Los datos se refieren al momento en el que se inscribieron al curso y que ellos mismo facilitaron, por lo tanto, se refieren al curso escolar 2006.

Participantes del curso extensivo 2006:

Noemí: Licenciada en Traducción e Interpretación de Francés/ Italiano/ Japonés. También ha realizado un curso de Corrector Profesional en Español. Tiene experiencia como profesora de ELE durante un curso escolar en un instituto de bachillerato en Francia. Coordinadora en una escuela de idiomas y Traductora.

Norma: Cursando el último curso de Filología Hispánica. Tiene experiencia como profesora de ELE durante un curso escolar en Italia dando clases particulares, y otro curso en Barcelona, también como profesora particular. Además trabaja como educadora y monitora en una escuela de Educación especial.

Emma: Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Helsinki, Finlandia, y Postgrado de Edición. Tiene experiencia como profesora de ELE durante un año en una academia en Helsinki, además de clases particulares. Coordinadora editorial y traductora.

Patricia: Ha estudiado Pedagogía, curso de lenguaje de signos y prácticas de pedagogía. Como experiencia menciona algunas clases particulares en San Francisco y Londres. Unos meses de experiencia como profesora de informática para adultos y niños. Administrativa.

⁸ Consultados los participantes los nombres corresponden a sus nombres de pila en algunos casos y, en otros, a nombres inventados, para cumplir su voluntad de preservar el anonimato.

Rebeca: Licenciada en Filología Hispánica. Sin experiencia como profesora ELE, algunas clases de repaso para niños y las prácticas del CAP. Profesión de atención al público.

Participantes del curso intensivo de mayo 2006:

Maria: Formación CFGS- Integración Social. Experiencia como profesora de ELE durante diez meses en una academia en Barcelona.

Débora: Licenciada en Filología Hispánica y CAP, asistencia a varios talleres de profesores de ELE en la universidad. Experiencia como profesora de ELE en Francia y Barcelona durante un año y clases particulares en Francia e Italia. También ha creado materiales didácticos y ha trabajado de correctora. Asistente de español en Francia.

Leticia: Licenciada en Filología Inglesa y en Traducción e Interpretación. Experiencia como profesora de ELE en Finlandia tanto para adultos como para niños, y profesora de inglés en Barcelona y Finlandia. Profesora.

Helena: Curso de Formación de Monitor, cursando el 1º año en Pedagogía. Experiencia como profesora de ELE en clases particulares en Italia, y unas clases de introducción a la lengua y cultura española en Wales. Trabaja en una cooperativa de servicios culturales.

Participantes del curso intensivo de julio 2006:

Mireia: Cursando Administración y Dirección de Empresas. Sin experiencia como profesora de ELE. Estudiante.

Elena 1: Licenciada en Filología Alemana. Experiencia como profesora de ELE para escolares en una escuela privada en Alemania y Beca como auxiliar de conversación.

Mary: Licenciada en Traducción e Interpretación de Inglés y Francés, CAP, Curso de comercio exterior y de Secretariado Internacional Bilingüe. Sin experiencia como profesora de ELE, profesora de inglés para niños durante un curso escolar. *Product manager* en mayorista de accesorios para móviles.

Participantes del curso intensivo de agosto 2006:

Andrés: Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Participó en un programa de intercambio lingüístico en catalán organizado por la Generalitat y durante unos meses hizo de profesor de conversación con una estudiante erasmus italiana. Periodista

Álex: Licenciado en Traducción e Interpretación. Sin experiencia como profesor de ELE, sí de profesor particular de inglés. Estudiante

Elena 2: Licenciada en Humanidades y 1º Ciclo en Filología Clásica. Experiencia como profesora de latín y sintaxis española en la educación secundaria durante tres meses. Correctora editorial.

Caty: Cursando el 5º año en Etnolingüística en Polonia. Profesora de ELE desde finales de 2005 en un Colegio en Polonia, además de clases privadas de francés, español y claqué. Profesora de ELE y estudiante.

Roser: Traducción e Interpretación, sin experiencia como profesora de ELE, sí como profesora particular de repaso para estudiantes de primaria. Estudiante.

Participantes del curso intensivo de septiembre 2006:

Marta: Licenciada en Historia, 1º Curso de Ciencias Políticas en Italia y CAP. Alguna experiencia ocasional como profesora de ELE en Italia. Experiencia como profesora de Humanidades, Italiano, Historia, Arte y Geografía durante un curso en Italia para adolescentes en un centro social. En paro.

Tanit: Licenciada en Filología Inglesa y CAP. Experiencia como profesora de ELE e inglés en una academia de Barcelona durante un año y tres meses. Profesora de ELE.

Claudia: Dos años de la licenciatura en Traducción e Interpretación. Sin experiencia en ELE. Telefonista y recepcionista.

Lidia: Trabajo Social. Experiencia como profesora de ELE en clases particulares en España, en Londres cuatro meses en la universidad. Trabajadora Social.

Laia: Licenciada en Filología Inglesa, CAP, Técnico Especialista en Relaciones Públicas, Diplomada en Publicidad, Máster en Traducción inglés/español, curso de

Corrección de textos orales y escritos en catalán. Experiencia como profesora de ELE en la Escuela de Adultos y clases de aprendizaje de lecto-escritura. Profesora de inglés.

4.1.4. EL PORTAFOLIO APLICADO EN ESTE CURSO

El Portafolio que se lleva a cabo en el curso cuenta con tres partes. La primera es el Documento de Partida; la segunda parte se compone de tres muestras (dos que deben seleccionar del diario que realizan durante el curso y una libre) con sus respectivas reflexiones; y la última parte resulta ser la Reflexión Final. Vamos a ver ahora cada una de estas partes más detalladamente y cómo se plantean en el curso:

1. El primer día del curso deben entregar un *Documento de Partida*, en el que desarrollan ideas como las siguientes:

- *¿Por qué he decidido hacer este curso?*
- *¿Qué espero del curso?*
- *¿Cuál creo que es el papel del profesor?*
- *¿Qué debe saber?*
- *¿Qué debe hacer en clase?*
- *¿Cuál creo que es el papel del alumno?*
- *¿Cómo concibo la enseñanza de idiomas?*
- *Experiencia*

Este documento corresponde a aquello que aportan los formandos antes de empezar este proceso de formación, es decir, a aquel conocimiento consciente fruto de sus experiencias. Bajo la terminología utilizada por Wallace (1991), sería el estadio primero o *pre-training*, o el conocimiento previo que siempre tiene un ser humano según el constructivismo. También corresponde a aquel primer bloque que menciona Esteve (2004a) cuando trata las diferentes partes del Portafolio, bloque que consiste en describir de dónde se parte y qué pretende conseguir.

2. El segundo apartado corresponde a las *Muestras* y la *Reflexión sobre las Muestras*. Para la recogida de las muestras, se les entrega un diario en el que se les invita a escribir cada día para ir siguiendo de cerca el proceso que van experimentando. El

diario es personal, no deben entregarlo a nadie, y no se controla que lo realicen o no. También se les sugieren unas preguntas o ideas que les pueden servir de guía, aunque en el diario pueden escribir lo que quieran y en el formato que quieran:

- *Cómo me he sentido*
- *Los conceptos que he aprendido hoy son*
- *Los conceptos que intuía o sabía*
- *Lo que ha resultado diferente de lo que pensaba*
- *No me ha quedado claro*
- *Define en una frase o dos lo más importante de la sesión teórica/práctica.*

De su diario, deben seleccionar dos muestras durante el curso y acompañarlas de una reflexión, las ideas guía para la reflexión son:

- *¿Por qué la he elegido?*
- *¿Qué efecto está teniendo sobre mi formación?*
- *¿Qué voy a hacer a partir de ahora?*

Una muestra la entregan a mitad del curso y la segunda al final. Estas dos muestras que entregan durante el curso son revisadas por la tutora que les ha sido adjudicada. La tutorización consiste en leerlas y si la tutora lo considera necesario les añade algunas sugerencias o preguntas que puedan ampliar su reflexión o desarrollar más un apartado que queda poco claro, o poco ejemplificado. Estas dos muestras las vuelven a mandar revisadas y ampliadas, respondiendo a la tutorización, en el Portafolio final.

Una vez terminado el curso tienen un plazo de dos semanas para realizar y entregar una *muestra libre* junto a su reflexión. Esta muestra puede estar seleccionada del diario que han realizado durante el curso, de una lectura relacionada con la enseñanza de ELE, de una experiencia previa, de una planificación de una clase o unidad didáctica, etc. Esta tercera muestra no es tutorizada.

3. El tercer apartado corresponde a la *Reflexión Final*, que entregan con la muestra libre, es decir, dos semanas después de haber terminado el curso, y con el Portafolio Final. Para esta Reflexión Final se les sugieren estas preguntas:

- *Crees que hacer el Portafolio te ha ayudado a: reflexionar y ser consciente de tu evolución y de tu proceso de aprendizaje y responsabilizarte de este proceso; ver que es una tarea que puedes seguir realizando en tu carrera profesional como parte de una formación continua.*
- *¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?*
- *De los objetivos marcados en el punto de partida, ¿cuáles has conseguido? ¿cómo ha cambiado tu visión de la enseñanza de idiomas?, ¿qué objetivos te marcas para el futuro?*

El objetivo de este apartado corresponde a la toma de conciencia por parte del formando de si ha conseguido aquellos objetivos que se marcaba y describía en su Documento de Partida. También pretende que se marque otros objetivos para el futuro y a partir de la situación actual en la que se encuentra después de este proceso de aprendizaje, con el fin de iniciar otro ciclo reflexivo y formativo.

4.2. LOS DATOS

El presente estudio se basa en veintidós Portafolios del Profesor en formación recogidos durante un período de seis meses, de abril a septiembre de 2006. Se han recogido Portafolios de participantes de cursos de formación extensivos e intensivos. Se han seleccionado Portafolios de formandos de los dos sexos, de diferentes formaciones y con diferentes experiencias. La selección de los Portafolios se ha basado en todos aquellos que, como tutora del curso, he recibido para tutorizar. Por lo tanto, la base de los datos corresponde a la realidad a la que me he enfrentado. Se puede notar la casi ausencia de datos de formandos de sexo masculino, como de formandos de edades no comprendidas entre veinte y treinta años aproximadamente. Por este motivo no se hace referencia a estas características para el análisis de los datos. Tampoco se ha partido de unas hipótesis previas o conceptos predeterminados para el estudio, por lo tanto, no se han buscado aquellos Portafolios que demostraran mejor esas hipótesis, de entre todos los formandos de los cursos.

La segunda parte del estudio se basa en dieciocho cuestionarios realizados entre dieciocho de los veinticuatro sujetos de los Portafolios. Los cuestionarios se han enviado

en los últimos dos meses, noviembre y diciembre de 2006. Los cuestionarios contienen preguntas de selección de ítems y preguntas abiertas.

4. 3. LA CLASIFICACIÓN

En este apartado vamos a describir la clasificación que hemos realizado de los diferentes tipos de reflexión y que emerge de los datos. La clasificación es propia, se ha construido a partir de las características de las reflexiones. Hemos agrupado los diferentes tipos de reflexión en tres grandes bloques. Evidentemente se podrían hacer subgrupos dentro de cada bloque, puesto que cada reflexión es diferente y el análisis podría ser mucho más exhaustivo. Pero el objeto de este estudio es realizar una clasificación amplia y general, cuyos rasgos se observan de forma muy inmediata cuando se lee una reflexión.

Como hemos comentado, para la clasificación que emerge de los datos no partíamos de ninguna clasificación previa. Una vez realizada la clasificación sí hemos buscado alguna clasificación de reflexiones realizada hasta el momento para poder cotejar algunos rasgos y encontrar puntos en común. Se trata de una clasificación que realiza Schön (1987), que consiste en una descripción de los diferentes resultados del aprendizaje de un practicum reflexivo guiándose por las experiencias de los estudiantes en los talleres de diseño arquitectónico. Dicha clasificación es:

Cada una de las siguientes oposiciones identifica los dos polos de un eje en los que puede desembocar el aprendizaje de un estudiante:

- **Vocabulario en circuito cerrado/ comprensión sustantiva.** *Un estudiante puede que no sea capaz de hacer otra cosa que repetir las palabras que ha aprendido, conectándolas entre sí pero no con algún tipo de experiencia o acción; o puede que adquiera una comprensión sustantiva de los procesos a los que se refieren esas palabras.*
- **Procedimientos parciales/comprensión integral.** *Un estudiante puede aprender a desarrollar procedimientos moderados (...) sin ser capaz de integrarlos en un proceso global de diseño. O puede aprender a combinar muchos procedimientos parciales diferentes en una red coherente de movimientos, consecuencias e implicaciones.*

• **Estrecho y superficial/ ancho y profundo.** *Un estudiante puede aprender solamente a resolver el problema de un proyecto concreto o puede aprender a verlo, de modos diferentes y a distintos niveles, como un modelo para la práctica futura; en último término, como un ejemplo de una forma de diseñar aplicable a cualquier situación de la práctica.*

• **Sobreaprendizaje/ representaciones múltiples.** *Un estudiante puede adoptar el punto de vista sobre el diseño que defiende un tutor como si se tratase del camino correcto a seguir, entregándose a él como un auténtico devoto- “sobreaprendiéndolo”- o puede verlo como un punto de vista, una forma de pensar y de hacer que debe ser analizada críticamente y yuxtapuesta y combinada con otros puntos de vista.” Schön (1987: 155)*

Estos cuatro pares de conceptos u opuestos que presenta Schön los hemos relacionado con la clasificación que emerge de los datos, que presentaremos a continuación, y, a pesar de no habernos basado en la clasificación de Schön para crear la que se presenta en este estudio, sí hemos encontrado puntos en común. Podríamos decir que la primera categoría que vamos a presentar, las **Reflexiones abiertas**, se relaciona con los conceptos: *comprensión sustantiva e integral, aprendizaje ancho y profundo y representaciones múltiples*, es decir, en el segundo concepto de cada par. La categoría siguiente que vamos a presentar: **Reflexiones descriptivas**, se relaciona con los conceptos: *vocabulario en circuito cerrado, procedimientos parciales, aprendizaje estrecho y superficial y sobreaprendizaje*, por lo tanto en los primeros conceptos que aparecen de cada par. La última categoría que presentaremos, las **Reflexiones basadas en la afectividad**, no las relacionamos con los conceptos de Schön. Puesto que esta categoría se fundamenta en un motivo principal para la reflexión, que no trata sobre los contenidos de la materia, sino sobre la afectividad, no hemos encontrado puntos en común con las categorías que presenta Schön, las cuales sí están basadas en los contenidos de la materia y cómo se procesan.

Como hemos anticipado, la clasificación que emerge de los datos que forman el corpus de este trabajo se compone de tres grandes bloques de tipología en las reflexiones. Esto no significa que en un mismo Portafolio, es decir, en un mismo sujeto, no puedan

darse más de uno o incluso los tres tipos de reflexión, pero en general predomina siempre un tipo.

La transcripción que haremos de las reflexiones de los Portafolios Finales de los sujetos es estricta, no hay ninguna manipulación de los datos. Las muestras que van a aparecer en el apartado siguiente en Análisis de los Datos han sido tutorizadas durante el curso con preguntas que pretendían incitar el desarrollo de temas, la reflexión, la justificación o la toma de conciencia de diferentes conceptos. Dado que el objeto de este estudio no es la función tutorial y los efectos que tiene en la reflexión del formando, se han eliminado las intervenciones del tutor, pero se ha dejado la muestra en su formato/resultado final. Como se ha comentado antes, la tipología de reflexiones que emerge de los datos está basada en unos rasgos generales que se perciben incluso antes de la acción tutorial y perduran después de dicha intervención.

Pasamos a describir cada uno de los tres tipos de reflexión. Para ello, primero detallaremos la clasificación que hemos percibido y, en segundo lugar, la cotejaremos con los términos que utiliza Schön. Como nuestra clasificación no está basada en la de Schön, ambos modelos no se corresponden, por lo tanto, solamente se han buscado puntos en común para dar más rigor al estudio.

A) Reflexiones abiertas (van hacia fuera):

En este tipo de reflexiones, el profesor en formación utiliza toda su persona para la reflexión: aquellas experiencias pasadas que ha tenido como estudiante de lenguas, aquellas que ha vivido como profesor, aquellas en otros ámbitos e, incluso, aquellas que han configurado su propia personalidad, la cual, se cuestiona o detalla porque le parece que afecta en sus clases, ya sea positiva o negativamente. Por lo tanto, el sujeto de reflexión es un todo, son aquellos conceptos teóricos tratados, es su persona, las diferentes experiencias vividas no sólo en el ámbito estrictamente educativo sino también existencial.

Cuando digo que van hacia fuera, para diferenciarlas del último tipo de reflexión que veremos, - que las vamos a llamar reflexiones basadas en la afectividad-, me refiero a que estas reflexiones, dudas, cuestiones y conclusiones a las que llegan los formandos,

tienen el objetivo de repercutir en el aula, es decir, a pesar de ser reflexiones por ejemplo de su propia personalidad, el objetivo final de la reflexión es el análisis de una situación ocurrida en el aula. Por lo tanto, las reflexiones, aunque a veces introspectivas, van dirigidas hacia el estudiante, hacia la actuación del profesor en el aula, sus clases, hacia su práctica docente. Por este motivo le adjudicamos la figura en espiral, un espiral que parte de un punto y va hacia fuera, que implica que el campo abarcado cada vez es mayor, que partiendo de un elemento concreto, el sujeto lo relaciona con diferentes conceptos, experiencias y reflexiones para llegar a una conclusión amplia y aplicable a otras situaciones. Las reflexiones permiten observar la capacidad de crear conceptos nuevos partiendo de la observación de la práctica, permiten observar la capacidad de sacar conclusiones propias y generalizables a otros contextos.

En el caso de aquellas personas que se basan en toda su persona hemos detectado en algunos casos, pocos, que sus reflexiones van más allá de temas tratados en el curso y llegan a conclusiones y reflexiones muy amplias que implican temas nuevos, puesto que son capaces de relacionar elementos ocurridos en el aula y que se han comentado durante el curso con otros temas que quizá no se han desarrollado en profundidad, debido al carácter inicial del curso. Las hemos denominado como aquellas reflexiones que abren puertas a nuevas reflexiones, no hay un discurso *circular, repetitivo y cerrado*, en terminología de Schön (1987), sino que sería en espiral, cada vez más amplio, y quedaría abierto.

Este tipo de reflexión demuestra que el sujeto es capaz de, a partir de un acontecimiento ocurrido en la práctica, reflexionar, relacionarlo con conocimientos teóricos y extraer su propio conocimiento fruto de este proceso, en el cual, como ya hemos comentado, interviene todo su bagaje, toda su persona.

B) Reflexiones descriptivas:

En este caso, las reflexiones se centran básicamente en los conceptos teóricos. Las reflexiones son una especie de resumen de todo aquello tratado tanto en las clases teóricas como, sobre todo, en la parte práctica y de reflexión posterior (*feedback*). Es una repetición de todo aquello que dijeron los compañeros y la tutora, como una especie de

sistematizar. En este caso el discurso es *circular y cerrado*, según Schön (1987), en contraposición al discurso descrito en el apartado anterior. En esta clasificación también cabe diferenciar aquellos discursos que son meramente repetitivos de lo que se ha ido diciendo durante el curso, y aquellos en los que el estudiante demuestra una comprensión amplia de los conceptos a partir de una experiencia en el aula. En general, este tipo de reflexión es descriptivo y lineal, por esta razón las identificamos con el símbolo de una flecha. También hay que destacar que en estas reflexiones hay una casi total ausencia de los sentimientos, experiencias previas y características personales del sujeto. Las descripciones se centran en contenidos de curso, y el propio sujeto de esas reflexiones parece estar ausente, en la medida en que no hace referencia a sí mismo. No aparecen divagaciones propias que lleven al sujeto a reflexionar sobre otros conceptos que no sean los tratados durante el curso, y los temas reflexionados se tratan en las dimensiones tratadas durante el curso.

Este tipo de discurso demuestra una toma de conciencia de los errores y una posibilidad para solucionarlos, que suele corresponder a la propuesta en los *feedbacks*.

C) Reflexiones que se basan en la afectividad (van hacia adentro):

Por último, hay reflexiones que básicamente se centran en el propio sujeto, que giran en torno a cómo se siente el formando y su propio proceso de aprendizaje. Hay reflexiones que se basan en sus sentimientos en el aula, otras que lo hacen en sus sentimientos con respecto al curso, pero pocas lo relacionan con sus clases o estudiantes. Es decir, tratan temas como la relación con sus compañeros, la intensidad del curso, cómo afecta a su estado de ánimo, etc. Estas reflexiones están centradas en los sentimientos del propio sujeto, ya sea en el aula, como profesores en prácticas, ya sea en relación al propio curso. En esta ocasión, a este tipo de reflexión le hemos adjudicado la figura de espiral, como el tipo A de reflexiones abiertas, pero en este caso la espiral gira en el sentido contrario, en vez de ir hacia fuera, va hacia dentro. Como ya se ha comentado al principio de este apartado, hay sujetos que realizan dos o tres tipos de

reflexiones, pero es significativo destacar que tanto en este tercer tipo de reflexión como en el segundo, hay sujetos que sólo realizan este tipo de reflexión. Es decir, en este tercer tipo hay sujetos que compaginan reflexiones sobre contenidos y reflexiones sobre sus emociones, pero los hay que todas las reflexiones se basan en sus emociones, en cómo perciben este proceso de aprendizaje. En el tipo B hay una casi total ausencia de las reflexiones afectivas

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Este capítulo que trata del análisis de los datos lo vamos a dividir en cuatro apartados. En el primero vamos a tratar la tipología de reflexiones planteada tras el análisis de los datos, se va a ejemplificar con fragmentos de muestras y comentarios sobre las mismas. En este apartado se analizan los datos necesarios para responder a las preguntas 1 y 2 que guían el estudio. En el segundo apartado vamos a tratar los Documentos de Partida, organizados según la tipología establecida. Dicho apartado consiste en analizar los datos para responder a la pregunta 3 del estudio. En el tercer apartado vamos a analizar los resultados de los cuestionarios y trata de responder a la pregunta 4 de nuestro estudio. Y, finalmente, en el cuarto apartado se recogen los resultados finales del análisis de todos los datos planteados en los apartados anteriores y se responde directamente a las preguntas del estudio.

5.1. LAS MUESTRAS DE PORTAFOLIOS

En este apartado veremos fragmentos de las reflexiones de los formandos con la finalidad de responder a las preguntas 1 y 2 del estudio que tratan sobre la categoría de reflexiones que emerge de los datos. En el caso de la pregunta 2, se responde a partir de la primera y los datos que tenemos de los participantes⁹. Hemos clasificado las muestras en tres bloques, siguiendo la tipología establecida en este estudio. Puesto que había que hacer una selección, ya que se han manejado muchos datos, en cada bloque se van a presentar cinco muestras¹⁰ que ejemplifican cada tipología. Esto significa que en estas muestras no queda reflejada la totalidad de los veintidós Portafolios y participantes utilizados como datos. A pesar de no quedar reflejados por una cuestión de formato, del total de veintidós participantes y tras el análisis de los rasgos predominantes de sus

⁹ Consultar la información de los participantes en el apartado 4.1.3 *Los participante*, pág. 30 dentro del capítulo 4 que trata el *Diseño del Estudio*.

¹⁰ En el último bloque, que corresponde a las reflexiones de tipo afectivo, hemos seleccionado seis ya que una de las seleccionadas es muy breve.

reflexiones ubicamos cinco participantes en el primer tipo (tipo A o reflexiones abiertas), diez en el segundo (tipo B o reflexiones descriptivas) y siete en el tercero (tipo C o afectivas). Se han seleccionado los fragmentos más significativos o que mejor demuestran la tipología que ejemplifican.

Las muestras que se presentan son fragmentos de una reflexión mayor, por esta razón y con el fin de explicar mejor en qué contexto se produjo cada reflexión van acompañadas de una explicación.

A) Reflexiones abiertas:

Vamos a empezar con el tipo de reflexiones A o abiertas que, recordemos, se caracterizan por ser reflexiones en las que aparece el sujeto que reflexiona, y dicho sujeto es un todo, partiendo de la observación de elementos concretos de la práctica en estas reflexiones se observa una capacidad de crear conclusiones propias y generalizables, aplicables a otros contextos. En estas reflexiones también aparecen conceptos nuevos, en el proceso reflexivo el formando llega a conclusiones que le obligan a plantearse conceptos nuevos que antes no se había planteado.

En este apartado se incluyen cinco muestras de esta categoría, que corresponden a los cinco diferentes participantes de los veintidós totales que ubicamos en esta categoría dados los rasgos predominantes de sus reflexiones.

(...) siempre me he preguntado sobre la importancia de la gramática en la enseñanza de idiomas. Yo me he criado en España y de pequeña aprendí finés en casa, pero hasta los 19 años no fui consciente de la gramática (antes de asistir a esta clase era de las que decía “hablo finés pero no sé la gramática”). Fue entonces cuando me di cuenta que tenía errores fosilizados que me han sido muy difíciles de corregir. Muchos de estos errores me los corregía mi madre, pero supongo que por “pereza” mental yo seguía cometiendo los mismos fallos y como mi madre ya entendía lo que quería decir, yo no sentía la necesidad de reformular mi enunciado (retroalimentación negativa). Pero ahora que he estudiado la gramática del finés, soy consciente de los errores que cometo y noto que a veces me resulta más difícil hablar, precisamente por eso, porque se me escapan errores y yo misma me entorpezco mi propio discurso. Quiero decir que antes quizás mi discurso no era preciso, pero era fluido; pero ahora hay situaciones donde no es tan fluido porque soy consciente de que no es preciso.

Explico todo esto porque al principio de esta clase pensaba que la gramática no es importante para aprender un idioma porque en mi caso he tenido la sensación de que conocer la gramática ha entorpecido muchas veces mis intentos de comunicación. Pero seguramente el problema han sido los errores fosilizados y sobre todo las interferencias de la L1

.....

(...)He escogido esta clase porque justo dos días después, en clase de italiano, pude analizar cómo mi profesora nos presentaba un tiempo verbal nuevo: el trapassato prossimo (analizando cómo presenta las clases mi profesora de italiano, no sólo estoy aprendiendo el idioma, sino que también puedo aplicar lo que aprendemos en las clases de ELE, desde dos puntos de vista, el del alumno que aprende una lengua nueva y el de futura profesora). (...)

Emma

Estas diferentes muestras de reflexión de un mismo formando nos sirven para ejemplificar el tipo de reflexión A, en las que el sujeto que reflexiona utiliza su experiencia para reflexionar sobre contenidos teóricos. Vemos que en la primera muestra reflexiona sobre su experiencia en el aprendizaje del finés casi de forma nativa e inconsciente al principio y de forma más consciente después, para cuestionarse sus creencias sobre la importancia de la gramática y su evolución al respecto. Todo ello motivado por una sesión que trata sobre las cuestiones de gramática. Y en la segunda muestra también podemos observar cómo aprovecha sus clases de italiano que recibe como estudiantes para analizar las cuestiones metodológicas que va aprendiendo en el curso. Por lo tanto, es un ejemplo del tipo de sujeto que en sus reflexiones conecta diversas facetas de su vida y sus diversas experiencias, un ejemplo del tipo de reflexión que parte de un elemento concreto y lo generaliza y traslada a otros contextos con el fin de comprenderlo mejor y llegar a sus propias conclusiones.

(...) Otro motivo por el cual me he dado cuenta de que tenía esta creencia acerca de los debates es el hecho de que personalmente no me gusta opinar en público, pero es un error pensar que todos somos iguales. Esto me lleva también a tener en cuenta que mis alumnos pueden tener caracteres distintos y proceder de culturas diversas que hagan que no se comporten de la misma manera en clase (por ejemplo, quizás hay alumnos que interaccionan menos oralmente por su forma de ser o lastre cultural). Si tengo eso en cuenta podré, a mi entender, buscar más fácilmente recursos que puedan ayudar al alumno a participar activamente en clase y aprender más, o, por lo menos, no pretender que todos los alumnos me respondan de la misma manera. En una de mis prácticas del nivel Elemental, me encontré con una alumna que no quería hablar delante de los demás y que incluso parecía que le molestase que la profesora le preguntase en clase abierta. Al

estar poco tiempo con este grupo no puedo afirmar cuál era el motivo para ello (podía ser inseguridad, vergüenza, miedo, cuestiones culturales,...), pero ahora se me ocurre que si tenemos en cuenta que a esta persona le cuesta comunicarse en español por factores extra-lingüísticos, la podríamos ayudar graduando su participación oral en clase. Es decir, inicialmente no hacer que hable excesivamente en clase abierta y potenciar que lo haga primero en parejas o pequeños grupos.

Norma

En este caso, vemos cómo la reflexión parte de cuestiones no solo ocurridas en el aula sino que intervienen factores personales que le ayudan a plantearse elementos de gran importancia en el aula, su forma de reflexionar le conduce a nuevas puertas de reflexión. De un tipo de actividad, el debate, y de su propia experiencia llega a reflexiones de tipo afectivo en el aula, teniendo en cuenta todos los elementos que tienen un papel muy importante en el aula, como la motivación, la autoimagen, etc. y el papel del profesor como guía y creador de las condiciones adecuadas para el aprendizaje. También busca soluciones con las herramientas que conoce. En este caso, a diferencia del tercer tipo que veremos de reflexiones, el sujeto reflexiona sobre su propia personalidad y carácter con el fin de comprender mejor al alumno.

Luego aparece el hecho de trabajar en grupo, que también forma parte de mi aprendizaje en este curso. Al fin y al cabo, en una clase siempre se trabaja en grupo si se pretende conseguir una interacción con los alumnos. Así trabajamos el acostumbrarnos a escuchar a los demás, para tenerlos en cuenta y que todos sigan el ritmo, no abandonarlos en un punto y dejarles que se pierdan. Tenemos que escuchar a nuestros alumnos para poder trabajar con ellos; de modo que también tenemos que escuchar a las personas con las que trabajamos, justamente para poder continuar haciéndolo, mejorando la calidad del proceso y resultado, así como de la relación entre los compañeros. A veces es necesario pararse y observar lo que sucede, aclarar los malentendidos y eliminar los malos rollos. Todos tenemos nuestros caracteres y nuestras cosas, pero si debemos trabajar juntos, es mejor trabajar primero el aspecto relacional para que el proceso se haga sin tensiones. Lo sucedido en el otro grupo nos ha hecho trabajar más este aspecto. Estoy aprendiendo mucho de mi grupo y de mí misma. En lo referente a cómo afecta el elemento afectivo en el proceso aprendizaje-enseñanza creo que puede llegar a afectar mucho. Si no se crea un buen ambiente de trabajo, la predisposición a aprender y a enseñar puede ser inferior, de modo que mermará el proceso de aprendizaje-enseñanza. Esto afecta a la motivación, la confianza, el respeto... de ambas partes (profesor-alumno), factores determinantes en este ámbito. Incluso aplicar la técnica que se utiliza en el feedback: dejar posibilidad a la autocorrección, después a la corrección del grupo y, por último, a la mía como profesora. Así, todos tienen la posibilidad de reflexionar y demostrar lo que han aprendido, en vez de dárselo todo mascadito, negándoles la posibilidad de autonomía

(sientes dependencia de la otra persona, que crees que posee la verdad absoluta). Además, de esta forma se evitan sensaciones negativas: se evita corregir algo de una persona que ya se ha dado cuenta de su error.

Débora

En este formando vemos cómo llega a conclusiones respecto al trabajo en grupo, -veremos en el apartado de reflexiones afectivas cómo se trata el mismo tema desde otra perspectiva-, pero en este caso es capaz de extrapolar la experiencia a otras situaciones, al aula en particular, y analizar el objetivo de trabajar en grupo.

En esta muestra también hay una puerta a la reflexión sobre la afectividad en el aula, a partir de su experiencia en el aula y como persona, se plantea cuestiones referentes al alumno que no se trataron en profundidad durante el curso, por lo tanto, es capaz de plantearse cuestiones propias. Esta reflexión propia la encontramos, en primer lugar, cuando dice *“pero si debemos trabajar juntos, es mejor trabajar primero el aspecto relacional para que el proceso se haga sin tensiones”*, y más adelante trata el tema directamente, ampliándolo, fruto de una pregunta que se le hizo en la tutorización.

(...)Yo creo que la clave está en sentir que los alumnos confían plenamente en mí y, sin embargo, al mismo tiempo, son capaces de entender y tolerar el más fatal de mis errores. Yo creo que es importante que ellos no se sientan como alumnos, lo mejor es que el profesor pase desapercibido, que sea únicamente una ayuda, la corrección de errores debería pasar por ellos mismos, o con ayuda de sus compañeros, la explicación de palabras nuevas entre ellos, las discusiones entre ellos (como los debates), el uso y la forma debe ser también descubierta por ellos, el profesor sólo necesita entonces comprobar que han entendido todo, y si no es así adoptar las medidas necesarias para que lo entiendan mejor. Igual como en los partidos es el mejor árbitro aquel que ha llevado el juego sin hacerse de notar, el profesor debe estar sin estar. Se consiguen varias cosas:

Los alumnos pierden miedo, participan sin temor a decir algo que no tiene mucho sentido, preguntan todas las dudas, sin miedo a interrumpir la clase, de manera que el profesor sabe como llevar la clase y es consciente en todo momento de “dónde se han quedado”. El profesor debe estar ahí sobre todo en la monitorización, el único momento donde preguntan los más tímidos y donde el profesor se gana la confianza de los alumnos. El profesor es un guía cercano, no una persona inaccesible y autoritaria. Una buena relación con los alumnos se consigue dándoles autonomía

Elena 1

En esta muestra el sujeto analiza detalladamente los beneficios de la figura del profesor como guía y el dar al estudiante autonomía. Esta reflexión nace de sus primeras

experiencias en el aula, en las que su papel fue de profesor centro, profesor que lo controla todo. Esta experiencia hizo que se sintiera muy alejada de sus alumnos, y también que se sintiera mal. Ello condujo a plantearse el cómo ganarse la confianza de los alumnos y crear un buen clima de clase. Por lo tanto, sin utilizar tecnicismos o el formando está tratando la afectividad, la relación de simetría entre profesor y alumno. Aunque no indague sobre esta idea, está relacionando, a partir de su experiencia en el aula, el papel del profesor con la motivación del estudiante.

Cuando empecé el curso ya sabía que teníamos que trabajar en grupo y pensé que sería eso precisamente lo que nos enriquecería y nos daría la oportunidad de ampliar nuestros conocimientos y de recopilar un sinfín de ideas originales de cada uno de nuestros compañeros. Sin embargo, lo que en realidad he encontrado ha sido un ímpetu y un gran derroche de energía por imponer una idea. Los primeros días fueron los más difíciles, quizás por el hecho de que la elección del grupo no se hizo mirando la psicología de cada uno de nosotros y nos hemos topado con caracteres muy diferentes, que en muchas cosas son incompatibles. Si ya de por sí es difícil planear una clase, este choque de ideologías lo ha hecho aún más complicado. Después de algunas discusiones y malos entendidos me di cuenta de algo esencial que no se me había pasado por la cabeza antes. Me paré a pensar en la metodología que aplicamos con los alumnos de poner siempre en práctica el trabajo individual con la finalidad de que cada alumno sea capaz de dar lo mejor de sí mismo y luego poner esos conocimientos en común con el resto de la clase. Fue este razonamiento el que me hizo pensar que quizás deberíamos poner en práctica el mismo método a la hora de planificar las clases. Quizás cada una de nosotras sea capaz de tener una visión global de la clase, mirando las copias, las actividades, las secuencias, el orden de las presentaciones, la posición e intención de las audiciones, etc, y así poder organizar en nuestra mente un poco mejor cuál sería la dinámica y las estrategias que utilizaríamos para dar esta clase. Tener esta visión global del plan de clase nos daría la oportunidad de buscar poco a poco actividades originales, divertidas, comunicativas y contextualizadas que vayan bien con el objetivo de la clase. Pensé que haciéndolo de esta manera rendiríamos más y seríamos capaces de sacar mayor provecho a las ideas de las demás compañeras. Si al hacer una puesta en común, las cuatro tenemos claro ya cual es el objetivo y de que manera está estructurada la lección, entonces podremos hacer un flujo de ideas más práctico y beneficiarlas todas de las diversas opciones que cada una de nosotras aporte (y que previamente se ha sonsacada a sí misma). Una vez la planificación se ha hecho individualmente, es más fácil escuchar las ideas del compañero y anotar diferentes actividades y formas de enfocar una idea

Leticia

En esta reflexión podemos observar cómo el sujeto es capaz de comprender el significado de una estrategia que utiliza en el aula para trabajar con los estudiantes y trasladarla a su propio método de trabajo en grupo. En este caso se trata de la dinámica de

grupo que consiste en el trabajo previo individual, para que cada estudiante tenga su tiempo de comprender la actividad, forjarse sus ideas y tener una visión global; y la posterior puesta en común en el grupo, en la que cada estudiante puede dar su opinión. Las dificultades del trabajo en equipo en la preparación de las clases prácticas le llevan a buscar estrategias para solucionar este conflicto. Y para ello recurre a cómo trabajan sus estudiantes en clase de español. Por lo tanto, es capaz de analizar una dinámica de grupo en el aula que le funciona y aplicarla a otro contexto, aparentemente un contexto muy diferente pero que no deja de ser exactamente el mismo: a ella misma con sus compañeras cuando preparan las clases, que es una situación en la que hay un proceso de aprendizaje y trabajo en equipo.

B) Reflexiones descriptivas:

En este apartado vamos a analizar cinco reflexiones que ejemplifican la categoría de reflexiones B o descriptivas. Esta tipología se caracteriza por un tipo de reflexiones en las que el sujeto está ausente, en la reflexión se manejan solo conceptos teóricos. Partiendo de la observación de elementos concretos de la práctica se describen las soluciones o conclusiones comentadas en el curso y aplicables a ese contexto en particular. En este tipo de reflexiones no aparecen conceptos nuevos, solamente aquellos tratados directamente durante el curso.

Entre todos los participantes, veintidós, ubicamos diez en esta categoría dados los rasgos predominantes de sus reflexiones. Es decir que en esta categoría se encuentra el doble de participantes que en la categoría anterior.

Esta clase en particular me ha servido de mucho porque he visto una serie de cosas que debería cambiar. La presentación de lenguaje ha fallado porque en realidad lo que se presentaba no podía ser el contraste indefinido/imperfecto ya que algunos ni siquiera habían aprendido el imperfecto. Quizá es que la presentación de lenguaje era del imperfecto, hablar de una acción en proceso en un momento del pasado, y de hecho es lo que hemos comentado en el feedback. Por lo tanto ha habido falta de previsión porque hemos dado por supuestas algunas cosas. Más valdría haber presentado el imperfecto y si ya lo sabían presentar el contraste entre uno y otro. Creo que han funcionado los dibujos para aclarar el carácter de un tiempo y de otro, a pesar de la falta de teoría que tenían algunos estudiantes

El objetivo que queríamos alcanzar es que aprendieran a narrar en pasado pero no se ha conseguido porque quedan lagunas. No sé si acaban de ver el contraste entre un tiempo y otro, que el imperfecto es una acción que continúa en el pasado y el indefinido es una acción acabada. El imperfecto era nuevo para algunos de ellos.

Cuando reparto las oraciones ambiguas de indefinido/imperfecto no doy la instrucción necesaria de que lean y elijan la que crean adecuada y esto produce confusión.

Puedo sacar mucho más jugo y dar más juego si exploto mucho más los contextos, por ejemplo cuando les pregunto si recuerdan algún acontecimiento histórico. Les puedo poner un ejemplo de lo que yo haya vivido y hacerles preguntas profundizando más en el tema.

En la actividad de la comprensión auditiva debería haberles situado en los hechos de las fotos: el golpe de Estado en España, la liberación de París, y Argentina gana el mundial de fútbol. Sondear si saben qué es un 'golpe de estado', si saben lo que pasó etc., de cada uno de ellas.

Quizá habrían visto un poco más la utilidad del indefinido/imperfecto si hubiera hecho hincapié en el segundo ejercicio de la audición, en el que escribían qué estaban haciendo, con quién estaban y dónde, intentando que vieran que éstas son circunstancias y van con imperfecto, y el qué pasó es la acción principal ya acabada y va con indefinido

En la anticipación de problemas no había imaginado la posibilidad de que no conocieran el imperfecto, así que tuve que improvisar en una parte que teóricamente no me iba a tocar. Había pensado en otro tipo de problemas como el vocabulario 'golpe de Estado', y aún así me olvidé de comentarlo. Respecto al contraste de tiempos no había previsto tanto como para partir de la conjugación del imperfecto. Para otra vez seguramente no daremos las cosas por sabidas. También debemos variar el tipo de dinámica, abusamos de la clase abierta y hay muchas gestiones que pueden solucionar entre ellos, resolver ellos mismos las dudas entre compañeros.

Rebeca

En esta muestra encontramos un discurso básicamente descriptivo. Explica aquello que habían pensado durante la planificación, lo que ocurrió en la clase y lo que se comentó durante el *feedback*. En este caso el objetivo lingüístico trataba sobre los pasados. En su reflexión describe los problemas con los que se encontraron y analiza cuestiones no solamente de lengua sino también de instrucciones, dinámicas, actividades o anticipación de problemas. En general no extrapola conceptos que parten de una situación concreta a otros contextos, no demuestra ser capaz de utilizar la práctica concreta para forjar un conocimiento más teórico y abstracto. Diríamos que analiza la situación que se produjo en el aula, pero no describe conclusiones más amplias, si lo contrastamos con el tipo anterior de reflexiones. Tampoco observamos que hable de sus experiencias, de su persona en este proceso. Prácticamente como sujeto que reflexiona está ausente, solamente aparece en la primera persona que utiliza del verbo, pero no

sabemos nada acerca de su personalidad, sentimientos, impresiones ni en relación a cómo recibe esta experiencia y cómo la incluye en su bagaje existencial.

He escogido este día porque, en mi opinión, cometí fallos importantes y creo que analizándolos podré evitar sus efectos negativos, que son mi evaluación en las prácticas y mejorar mi aprendizaje.

Uno de los errores que cometí fue que no hice comunicativas las prácticas ya que a la hora de dar la instrucción no dije ningún objetivo. Tampoco estaban diseñadas para que fuesen comunicativas porque eran muy ambiguas, como por ejemplo la práctica 2ª que se basaba en decir los inventos que mejoraron la vida en las ciudades. Podría haberla hecho comunicativa si hubiese dicho que en parejas escogiesen los 5 inventos que fueron más importantes a la hora de mejorar la vida en las ciudades. De esta forma tendrían que ponerse de acuerdo entre ellos y luego relatar el por qué. El efecto que puede tener una actividad sin objetivo extralingüístico es que el alumno no sepa para qué hace esa actividad, se sentirá perdido y no sabrá realizar correctamente la actividad. En una actividad comunicativa el alumno profundiza más en el conocimiento y lo hace de forma más sólida que en el caso de una actividad individual. Por otra parte, en actividades de estas características, mejoramos los hábitos de participación e iniciativa.

Por otra parte, di por seguro que los alumnos sabían utilizar los conectores temporales y no me preparé una explicación por si acaso alguno de ellos no sabía utilizarlos. Por este motivo creo que es muy importante tener en cuenta todos los aspectos a la hora de preparar la clase. Me refiero a que si vamos a presentar el pretérito imperfecto, también me prepararé los conectores como también alguna otra duda que pueda salir como por ejemplo otras formas verbales.

La verdad es que para preparar una clase has de tener en cuenta lo que vas a presentar y también lo que los alumnos ya saben para no quedarte en blanco o no saber como explicar las diferencias que hay, en este caso, entre un tiempo verbal y otro (que también fue uno de los fallos de corrección que cometí).

El haber cometido estos errores me hizo darme cuenta en los días posteriores de que es importante tener en cuenta los conocimientos de los estudiantes a la hora de presentar una clase y también me parece fundamental hacer un sondeo antes de explicar las cosas ya que es posible que los alumnos ya lo sepan y no tengamos que perder tanto tiempo en esas determinadas actividades (no puedo poner ningún ejemplo en este caso porque no fue en algo concreto sino que fue gracias a la clase del día siguiente en la que me di cuenta de estas cosas)(...)

Mireia

En este caso encontramos también una descripción de lo ocurrido en el aula y la posterior resolución comentada en el *feedback*, así como cuestiones repetidas durante el curso. Hay que decir que las conclusiones a las que llega este formando, a diferencia de los formandos del tipo de reflexión A, son conclusiones que aparecen como la consecuencia directa de problemas detectados en la práctica, pero no queda reflejado el

proceso para llegar a esa conclusión. En cambio, en el tipo A observamos que el sujeto demuestra a través de su discurso un proceso analítico que le conduce a una conclusión.

(...)Al principio me preocupaba siempre por el tiempo, de que todo saliese según estaba previsto, de que las actividades no se alargaran más de la cuenta. En la última clase deje que los estudiantes llevaran un poco el ritmo de la clase y sacrifique la actividad del final para acabar de aclarar la presentación del lenguaje, ya que a algunos no les quedo muy claro al principio. La última actividad consistía en que organizaran el típico fin de semana de un turista inglés, alemán, italiano según la nacionalidad de los alumnos. Este ejercicio se podría haber mejorando pautándolo más, es decir, podríamos haber dicho desde un principio que pensaran en un turista en concreto, por ejemplo en uno japonés para no tener tantos problemas, ya que nuestros alumnos son de muchos países y es difícil agruparlos. La actividad habría sido mucho más provechosa y se podría haber contrastado lo que pensaban sobre un mismo referente.

Como he apuntado antes, debo mejorar el uso de la pizarra, sobre todo en niveles principiantes y elementales, ya que cuando empiezas a estudiar una lengua, la memoria visual juega un papel muy importante. Un estudiante necesita ver la palabra escrita e identificarla con el sonido para memorizarla a posteriori.

En conclusión, creo que he hecho un progreso desde la primera a la última clase en muchos aspectos. Al principio era muy reacio a crear mis propios materiales, ya que tenía miedo de que fueran confusos para los estudiantes, mientras que ahora creo mucho más, adapto actividades de los diferentes libros que hemos visto durante el curso (Gente y Aula, sobre todo). La posición es otro aspecto que he mejorado. Ahora me siento mucho más y no transmito tanto nerviosismo ni tampoco mantengo una posición rígida como al principio, la interacción con los alumnos es mucho mejor, los veo mucho más motivados y participativos. Eso es lo que más llena a un profesor, que sus alumnos estén motivados y que se les vea contentos con la clase.

Álex

Volvemos a encontrarnos con una reflexión en la que se detallan y analizan elementos muy concretos de la práctica, pero en este caso podemos observar que el sujeto sí contempla elementos afectivos que pueden repercutir en el aula, por ejemplo, el ambiente de clase que puede generar la posición y actitud del profesor. A diferencia de la categoría anterior, reflexiones del tipo A, el peso de la reflexión está más en la descripción que en el ahondar e indagar sobre los diferentes efectos más generalizables de elementos concretos de la práctica. También encontramos, sobretodo al principio de la muestra, el elemento descriptivo comentado en los otros modelos, donde el sujeto describe lo sucedido en el aula y lo que se comentó en los *feedbacks*.

(...)Otro aspecto a tener en cuenta es la secuencia de la comprensión lectora. En la clase, di mal la instrucción, ya que primero les dije que leyeran y cuando terminaron les di la tarea. Decidí que primero leyeran sin tarea porque pensé que en principiantes era mejor secuenciar más las instrucciones de la comprensión lectora (primero, leer; segundo, dar la tarea). En clase nos habían dicho que en principiantes las instrucciones debían ser lo más cortas posibles y me confundí al pensar que decirles que leyeran y darles la tarea (que consistía en completar una ficha) era no secuenciar bien la actividad. Así pues, mi objetivo era facilitarles las instrucciones, pero mi decisión les perjudicó, ya que hizo que después de la primera lectura tuvieran que volver a leer el texto para encontrar la información que necesitaban para completar la ficha. Lo más correcto habría sido decirles que leyeran y a continuación, darles la tarea, porque así en la primera lectura seleccionarían la información necesaria. Como consecuencia, la comprensión lectora se alargó quince minutos más de lo planificado y no se pudieron realizar unas actividades. También en relación a la comprensión lectora, otro aspecto a tener en cuenta es el vocabulario. Es muy importante dar antes de la lectura el vocabulario que los alumnos no conocen, y que puede ser necesario para la comprensión del texto. Así se evita que consulten el diccionario o que se queden sin saber el significado. En mi caso, olvidé darles el significado de algunas palabras importantes para la comprensión y me lo pidieron mientras hacían la lectura.

Ya he podido ver un poco cómo es este nivel y que requiere, y lo tendré muy en cuenta en el futuro A partir de ahora, voy a centrarme en la distribución del tiempo. Siempre que esté en un nivel de principiantes, daré más tiempo para cada actividad. En cuanto a la velocidad, intentaré hablar un poco más despacio. Y referente a la secuencia de las destrezas, daré antes la tarea, para que así la actividad tenga sentido ya desde el principio.

Roser

En general su reflexión se basa en todo lo dicho en los *feedbacks*, el tipo de discurso demuestra un análisis de todos los elementos de la práctica que realizó e influyeron a la hora de llevar a cabo la planificación de la clase. Reflexiona sobre su actuación, las consecuencias que tuvo en esa clase y se marca objetivos finales fruto de este análisis. A diferencia del tipo A, observamos que el sujeto que reflexiona solo aporta en el análisis elementos del curso, no aporta otros como su opinión o experiencias previas, el análisis que realiza es muy práctico, está basado únicamente en la práctica, al contrario del tipo A, en el que encontramos también un análisis más teórico para el cual el sujeto compara la situación práctica concreta con otras experiencias, otras situaciones en las que se ha encontrado el propio sujeto.

Ahora me he dado cuenta por qué muchas veces no me funcionaban las clases. Las instrucciones no estaban secuenciadas y, una buena o una mala instrucción, es más importante de lo que yo creía. Puedes tener una actividad muy buena y muy dinámica.

Pero con una mala instrucción, todo el trabajo de preparación se queda en nada. Por eso uno de los objetivos de esta semana para mí ha sido mejorar a la hora de dar instrucciones. Ahora son más claras, pero me encuentro con un nuevo problema: los ejemplos. Son demasiado largos y eso ralentiza el ritmo de la clase. A partir de ahora, voy a hacer servir un apoyo visual para intentar economizar tiempo y que no me baje el ritmo de la clase.

Precisamente, el ritmo es también uno de mis grandes problemas. Tengo la sensación que mis clases tienen un ritmo a trompicones, son incluso hasta un poco soporíferas. Una de las cosas que puedo hacer para que mis clases sean más dinámicas, como he dicho antes, es ganar tiempo en las correcciones. Por ejemplo puedo utilizar como soportes fotocopias, transparencias o la pizarra. Si hago la corrección oral, que sólo digan la respuesta y no la frase entera. En este aspecto del ritmo, tampoco encuentro el momento adecuado para cortar a los alumnos cuando están haciendo una actividad. Pero tampoco sé cual es el momento justo para hacerlo. Es algo que me tiene preocupada.

María

En este caso sí observamos una referencia a experiencias previas, pero fijémonos que el tipo de análisis sigue siendo descriptivo, lineal: a problema detectado en la práctica, se propone una solución. No hay una reflexión del porqué de las cosas que detecta en la práctica; por ejemplo, no se analiza por qué la corrección debe ser rápida, o por qué tiene que buscar más dinamismo y ritmo en sus clases, etc.

C) Reflexiones que se basan en la afectividad:

Esta categoría la vamos a ejemplificar con seis muestras, puesto que una de las seleccionadas es muy breve. La tipología C, o reflexiones afectivas, se caracteriza por ser un tipo de reflexión en el que aparece el sujeto que reflexiona y es, además, el tema central de sus reflexiones. Estas reflexiones están centradas en los sentimientos del formando en el aula, como profesor en prácticas, y en relación al propio curso, por ejemplo: a la intensidad del curso, a la relación entre los compañeros, la evolución que está experimentando, etc. En este tipo de reflexiones los conceptos tratados no van dirigidos a la práctica docente en apariencia, sino al propio sujeto.

Entre los veintidós participantes ubicamos siete en esta categoría.

En esta última semana he descubierto la perspectiva que necesitaba para convencerme. Las clases de teoría de esta semana han sido increíbles y sorprendentes. Me he dado cuenta de lo mucho que me alegro de no haberme agarrado a ese antiguo modelo de mi propia enseñanza, y darle importancia al sentido común y a mi experiencia como

persona; de esta manera me veo muy capaz de tirar adelante lo que he aprendido, que me sirva de primer escalón para seguir comprendiendo. Ya no tengo ese miedo a dar clases sin fondo que aparenten sesiones de ocio, no lo tengo porque creo que este enfoque tiene un gran sentido. Me veo capaz de defender esta manera de enseñar ante el primer contacto de personas que no lo conozcan porque he conseguido lo más importante, sentirme identificada con lo que se propone y confiar en ello.

Helena

En este formando se puede observar que su reflexión se basa en cómo percibe todo lo que va aprendiendo y lo que le va ocurriendo, básicamente está centrada en la parte emocional. No hay un análisis sistemático ni profundo de cuestiones concretas relacionadas con el aula, a pesar de tratar un tema tan profundo como el Enfoque que está aprendiendo. Su reflexión, sobre la comprensión del Enfoque, no está basada en el análisis de los elementos que le aporta este Enfoque y que hacen que finalmente ella comprenda y cree en él. Su reflexión está centrada en ella.

(...)Qué difícil es esto de ser profe, jaja. Bueno, voy a matizar más: lo que es difícil no es ser profesor, sino ser un buen profesor, ahí está la clave. La verdad es que estamos en un punto del curso en que, cuanto más sabemos, menos nos parece que sabemos, es un poco contradictorio, pero es así. Nos entran los miedos porque ahora sabemos cómo tenemos que dar una clase, pero no sabemos si vamos a ser capaces de hacerlo. Parece que haya que tener en cuenta tantos aspectos tan diferentes para impartir una buena clase, que quien lo haga y consiga además un equilibrio perfecto entre todos ellos es casi un semidios ;-). Sé perfectamente que esto es sólo una impresión y que la realidad será mucho más fácil de lo que ahora nos parece a todos, pero ahora es difícil de creerlo. Nos sentimos como niños pequeños que van nadando con su flotador mirando de vez en cuando por si se pincha. Un día se les desinflará sin más y a lo mejor ni se dan cuenta de que se les ha desinchado, y seguirán nadando tranquilamente, pero ay ay ay como se den cuenta antes de tiempo...entonces se hundan!

Noemí

En este fragmento también podemos observar cómo el formando reflexiona sobre la propia experiencia que está viviendo durante el curso. En este caso, la muestra hace referencia al curso en sí, a las condiciones y al ritmo que deben seguir y cómo lo están experimentando. La reflexión del proceso, una vez más, no está centrada en los elementos que van aprendiendo, y que menciona cuando nos habla de todos los aspectos que deben tener en cuenta, sino que está centrada a cómo lo vive el propio sujeto. Esta

reflexión de cómo se siente el sujeto no se utiliza para extrapolarla al aula de ELE y comprender cómo se puede sentir un estudiante. Se queda en el propio sujeto.

(...) ¡Vaya culebrón! A pesar de todas las partes más personales y grupales de esta entrada de mi diario, la he elegido porque creo que fue un punto de inflexión en el curso. Ese día estaba muy negativa. Pensaba que no entendía nada, que no sabía hacer nada y que no podía continuar. Después de empezar a preparar las actividades sola en casa, me di cuenta de que no podía dejar que los malos rollos influyeran en mí tanto porque estoy aquí persiguiendo un sueño y eso es lo mejor del mundo. Mi actitud desde ese día ha cambiado mucho. El miércoles salí, disfruté y aprendí cien veces más que el martes.

(...)

Respecto al problema con X, todavía no he llegado a ninguna solución. No pude hablar mucho con ella. Intenté explicarle por qué estaba exaltada en el Pans y cuál era mi punto de vista. Creo que todavía no lo sabe. Sólo hablamos 5 minutos porque no tuvimos más tiempo. Por ahora guardamos las apariencias, pero tengo pánico a la clase del 24 de julio que tengo que preparar sólo con ella. Si no me puedo comunicar con ella me voy a hundir y desde ahí no funciona nada. Seguiré pensando cómo hacerlo. Acabo de leer un pensamiento de Krishnamurti, sabio de la India, que dice así: “Uno se hace pobre interiormente porque ya no tiene absolutamente nada en el espíritu, ni búsquedas, ni exigencias, ni deseos: nada. Es esa pobreza interior la que puede percibir la verdad de una vida en la que no existe conflicto alguno”. Así que concluyo que los conflictos son los que nos dan riqueza interior porque nos obligan a buscar soluciones. Probablemente si tengo este conflicto es porque he de aprender algo importante para mi espíritu. Espero aprender algo más y enriquecerme también con este conflicto. Seguro que me será muy útil para saber trabajar con personas muy diferentes en la vida.

Mary

Observamos en este caso, otro fragmento de reflexión que está centrado en la propia experiencia de curso a nivel afectivo, en este caso, sobre las relaciones entre compañeros. En el tipo de reflexión A hemos observado algunas reflexiones sobre el trabajo en equipo, aquí observamos cómo el mismo tema se trata desde otro punto de vista totalmente diferente. En este caso, en vez de utilizarse para, llegadas a las conclusiones que sean pertinentes, entender mejor las situaciones en las que se encuentra nuestro estudiantes de idiomas cuando planteamos trabajos en grupo, o incluso el aula, con el profesor incluido, que supone un trabajo en equipo permanente; en este caso la reflexión es sobre un problema concreto, y el objeto de reflexión es esa situación concreta, los sentimientos del formando y cómo afrontar dicho problema en cuestión.

Los días más significativos para mí han sido el de la separación en dos del grupo para las prácticas y el segundo día de prácticas con los alumnos, que fue el primero para mí. He optado por transcribir éste dado que el primer día en que salí a dar clase me bloqueé y las cosas no salieron como yo esperaba, por lo tanto ese día estuve menos inspirada a la hora de escribir.(...) Como relaté en el diario, en esa sesión en la que se nos veía tan serias, a la luz del día de la ventana de la nueva aula, me di cuenta de que todo me imponía y daba mucho más respeto de lo que imaginé antes de empezar el curso, y de que realmente no me estoy enfrentando a una cosa cualquiera.

(...)Este fragmento transmite un entusiasmo que ha cambiado de color; sigo ilusionada pero estoy mucho más concentrada en los detalles de las actividades de las prácticas, y no me puedo detener en observaciones que días antes me parecían graciosas. (...)

Mi teoría de que las chicas del grupo somos muy parecidas y estábamos “predestinadas” se ha confirmado; la compenetración es buena, creo que tenemos muchas ideas y que estamos haciendo un buen trabajo; el curso significa mucho para nosotras y hemos tenido suerte con los alumnos que nos han tocado.

Desde el punto de vista personal sigo preocupada y obcecada en que las cosas salgan bien porque sé que puedo hacerlo, si he llegado hasta aquí llegaré hasta el final, por eso debo concentrarme.

....

La sensación de fraternidad es para mí esencial y reconfortante. Me tenía como a una persona de no trabajar en grupo, pero no es así: no me ha importado aceptar ideas de los demás olvidándome de lo que yo había pensado si eran mejores más que las mías, y los momentos previos a cada práctica, en los que una compañera te prepara las sillas por falta de tiempo y vela por ti no tienen precio; yo también he disfrutado estando en el otro lado, excepto en una de las primeras prácticas en las que me puse aún más nerviosa que la compañera observada por empatía y pasé un mal rato. Una chica del otro grupo me dijo que le pasó lo mismo, así que debe ser un fenómeno dentro de la normalidad en este tipo de cursos.

También me reafirmo en que cuando los días de práctica se tocan uno con otro, la persona comienza a estar tranquila porque se empieza habituar, con lo cual espero lo mismo para cuando dé clase, por no decir que estoy segura de que es un claro indicio de que así sucede.

Me hubiera gustado haber escrito más sobre lo que vimos de teoría ese día, a decir verdad esta muestra tiene un carácter muy intimista y deja en un segundo plano lo aprendido. Respecto a ello quiero decir que la creación de una unidad didáctica me parece una clase crucial para dejar clara la base de nuestra actitud profesional y para conocer y entender el sentido del método comunicativo en la enseñanza de idiomas extranjeros.”

Claudia

En este caso observamos cómo el formando trata muchos temas, sin desarrollar ninguno en concreto. Todos los temas tratados están enfocados desde la perspectiva de sus emociones, desde la propia elección que realiza el formando de la muestra sobre la

que quiere reflexionar, elección que se debe a que estaba más inspirada que otros días, y los siguientes temas que trata en los que siempre encontramos su percepción, sentimiento, estado de ánimo, etc. al respecto, por ejemplo observamos referencias a: estar seria, me imponía, entusiasmo, ilusionada, parecer gracioso, preocupada, obcecada, sensación de fraternidad, reconfortante, he disfrutado, estar nerviosa, etc. Si comparamos este tipo de reflexiones con las del tipo B, observamos la diferencia entre cómo se expresa cada uno de los sujetos, en el tipo B no sabemos qué siente o cómo percibe los elementos tratados, nunca hace referencia a sus sentimientos, en cambio en este caso, casi todos los temas tratados en algún momento son vistos desde las sensaciones del sujeto.

(...)Con la perspectiva que da el paso de los días, veo como aquella situación de ansiedad que relato que tenía dentro del aula durante la clase ha ido desapareciendo con el paso de los días y ahora ya no existe aunque reconozco que el feedback me parece claustrofóbico con aquella clase tan pequeña cerrada y Carmen valorando nuestras actuaciones.(...)

Andrés

Se ha seleccionado esta muestra para ejemplificar, claramente, cómo este formando nos habla de sus sentimientos, en este caso, durante el feedback. Su reflexión incluye elementos en los que aparentemente solo se tratan cuestiones relacionadas con las condiciones del curso y cómo el sujeto las está experimentando. Después no hay una reflexión posterior en la que se relacionen estas reflexiones primeras con características de las clases de español. El objetivo de dicha reflexión parece ser el expresar los sentimientos del sujeto.

(...)Valoro positivamente el trabajo en equipo pero en algunas ocasiones creo que no todas las personas de mi grupo han puesto el mismo empeño. Me considero una persona trabajadora y que da el máximo en el trabajo pero exijo lo mismo. Acepto los ritmos de cada persona pero no está reñido con la voluntad y disponibilidad y cuando se trabaja en equipo debe ser de igual forma.

La distracción voluntaria o el aislamiento no facilitan un trabajo bien hecho. Así pues, creo que se podría considerar la posibilidad de que se hiciera por parte de una persona una sola práctica entera y tal vez sería más realista la evaluación.

He trabajado en situaciones de crisis y nunca han absorbido tanta energía como alguna persona lo ha hecho durante el curso, quedando reflejado además en mi práctica.

Por otra parte, me llevo el recuerdo de gente encantadora y profesional que entiende que es colaborar y trabajar en equipo.

Lidia

En este caso observamos cómo se trata una vez más el tema del trabajo en grupo. En este caso, y a diferencia del tipo A, el tema es visto desde una perspectiva personal y subjetiva, sin analizar un poco más allá del objetivo del trabajo en grupo. Trata el trabajo en grupo desde el análisis negativo: *He trabajado en situaciones de crisis y nunca han absorbido tanta energía como alguna persona lo ha hecho durante el curso*, y desde el positivo: *me llevo el recuerdo de gente encantadora*, y en ambos deja entrever cuáles son sus sentimientos al respecto.

Para terminar este apartado, cabe destacar aquellas reflexiones, que suelen ser del tipo B, aunque no siempre, en las que carece cualquier tipo de referencia al formando como persona, son todo elementos teóricos aplicados a la práctica, pero en ningún caso el propio formando hace referencia a sí mismo como persona, sino sólo como practicante de todos aquellos conceptos teóricos.

Sin embargo, observamos los fragmentos del tipo C, en los que es todo lo contrario. Estos formandos, a pesar de tener también reflexiones de otros tipos, como ya comenté, incluyen en buena parte de sus reflexiones la parte emocional y afectiva que les está suponiendo dicho proceso, ya sea, en unos casos, a nivel de aprendizaje de los contenidos del curso, o como a nivel de experiencia vital.

Para concluir, como hemos ido numerando el total de participantes que se ubican en cada tipología, el tipo más predominante es el B, diez participantes, a diferencia del tipo A en el que se encuentran cinco, y siete en el tipo C.

5. 2. LOS DOCUMENTOS DE PARTIDA

En este apartado vamos a ver diferentes fragmentos de los Documentos de Partida con el fin de responder a la pregunta 3 de nuestro estudio. Recordemos que el Documento de Partida es el primer documento del Portafolio que entregan los formandos el primer

día del curso. En este documento reflexionan sobre el concepto que tiene de la enseñanza de idiomas, cuáles son sus creencias, experiencias, cuál creen que es el papel del profesor y el del alumno, es decir, de qué ideas parten antes de empezar este proceso formativo. También expresan cuáles son sus motivaciones para realizar el curso y los objetivos que pretenden con el mismo.

Este apartado está organizado como el anterior, en tres bloques de acuerdo a las tres categorías de reflexiones establecidas fruto del análisis de los datos. En cada uno de los bloques se han seleccionado varios fragmentos de Documentos de Partida. El criterio de selección ha sido el de responder a la pregunta que guía este estudio, esto es, encontrar vínculos entre las tres tipologías de reflexiones y los rasgos que de dicha tipología ya se intuyen en el Documento de Partida.

Una vez más, en este apartado de muestras, puesto que hay una selección, no quedan reflejados los veintidós participantes. Se ha intentado que la selección coincida con los mismos participantes de las muestras de reflexiones tratadas en el apartado anterior, pero en algún caso aparece algún participante que no aparece en el apartado anterior.¹¹

A) Reflexiones abiertas:

Las razones que me han llevado a inscribirme en este curso han sido diversas:

- En el ámbito profesional he pensado que podría abrirme más puertas en la enseñanza del español como lengua extranjera en Alemania, donde hay tanta demanda de profesores de español nativos, ya que de momento tengo prevista una estancia indefinida en el país.

- En el ámbito personal este curso supone un paso más en el curso de mi formación y para mí es un reto aprender y mejorar cada día en lo que posiblemente es mi verdadera vocación, la enseñanza de mi propia lengua. (...)

Elena 1

Mis motivaciones al matricularme en este curso son debidas, evidentemente, a una necesidad de formación en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua y poder así ejercer laboralmente como profesora. Hace ya muchos años que trabajo en el

¹¹ Es el caso de Claudia, participante que ubicamos en el tipo de reflexión C o afectiva, que en el apartado donde se reflejan los ejemplos de reflexiones no ha sido seleccionada.

ámbito de la educación, cosa que me motiva y tengo claro que quiero seguir haciendo, pero ampliando mi currículum con la enseñanza del español y así conciliar mi dedicación laboral con los estudios de Filología Hispánica que estoy cursando actualmente.

Norma

Soy licenciada en Filología Hispánica, tengo el C.A.P. y experiencia en la docencia de ELE. Cumpló con uno de los perfiles de la enseñanza de español para extranjeros. Sin embargo, con eso no tengo suficiente. Para muchos trabajos piden más. Asimismo, me encanta aprender, y siempre he tenido en mente continuar haciéndolo, especializarme en algo; pero para ello quiero antes conocer de qué se trata. He probado este campo, me gusta y quiero profundizar en él. Con la práctica he aprendido mucho; pero con este curso espero aprender de otro modo.

Para mí, ser profesor no es un trabajo con el que ganarse la vida; para mí, ser profesor es un trabajo en el que se necesita vocación.

Débora

La adquisición y el aprendizaje de lenguas siempre me han interesado. Desde pequeña en casa he hablado en castellano y finés, y en el colegio catalán. De pequeña ya me tocaba “enseñar” en la escuela, cuando mis amiguitos me preguntaban cómo se decía algo en finés.

Con 24 años, de repente y por casualidad, sólo por saber español, me encontré en Finlandia delante de un grupo de 20 adultos finlandeses a quienes tenía que enseñar español empezando de cero... ¡horror! Me las arreglé como pude y sobre la marcha di las clases sin ningún tipo de experiencia y con el temor continuo de que mis alumnos se fueran a aburrir conmigo, que cada vez asistieran menos personas a mis clases, que me notaran insegura y nerviosa, que me hicieran alguna pregunta que no supiera contestar y, lo peor de todo, que no aprendieran por culpa mía, por no saber enseñar una lengua.

Emma

Observamos que en los Documentos de Partida, especialmente en la exposición de los motivos para realizar el curso, donde hemos percibido elementos significativos que quedan representados en las muestras, en el caso del tipo A, los sujetos justifican su inscripción en el curso por motivos tanto académicos y profesionales, como motivos personales y de vocación. Fijémonos que en todos los casos se hace referencia a sus experiencias previas como docentes, aunque hayan sido muy breves, y el reconocimiento de necesitar más técnicas y metodología para volver a enfrentarse a esa situación; y a la vez también se hace referencia de alguna forma a la vocación por la enseñanza.

B) Reflexiones descriptivas:

Decidí hacer el curso intensivo para profesores de español en Mumbai (India) debido a los problemas que tuve para encontrar trabajo. Busqué alguna actividad relacionada con mi carrera: administración y dirección de empresas, pero, después de varios intentos, me di cuenta que mi nivel de inglés no era el adecuado para desarrollar una actividad laboral en el mundo empresarial.

Tras mis intentos fallidos decidí planificar mejor mi siguiente destino: Shanghai, e intentar que no me sucediese lo mismo ya que en esta ciudad vamos a estar aproximadamente un año.

Por estos motivos, creo necesario hacer este curso de formación con el objetivo de ser un buen profesional en el campo de la enseñanza y poder ganarme la vida en él. (...)

Mireia

Los motivos de la decisión de realizar el curso de formación de profesores de ELE son la posible salida profesional en este ámbito, el interés por los idiomas y la formación en enseñanza de lenguas. En primer lugar, dentro de mis perspectivas laborales, contemplo la posibilidad de trabajar como profesora de español, o de otras lenguas. En segundo lugar, me interesan mucho los idiomas, la traducción y la lingüística en general, y como carrera he estudiado Traducción e Interpretación. (...)

Roser

Decidí realizar el curso de formación de profesores de español para adquirir los conocimientos, las destrezas comunicativas y las herramientas que de un docente de este tipo se requieren. Además normalmente se pide un título acreditativo de formación para impartir clases aunque sean de la propia lengua, puesto que para enseñarla no sólo se tiene que saber utilizar sino que se deben reconocer las estructuras y se han de justificar ante un auditorio que no adquiere naturalmente esa lengua, sino a partir de un proceso de aprendizaje razonado. (...)

Elena 2

(...)Fue entonces, cuando decidí hacer este curso, porque considero que necesito asentar bases de cosas que he ido aplicando a base de experiencia e intuición. Es por eso que quiero aprender a dar clase lo mejor posible, sobretodo corregir mis malos vicios porque estoy segura que muchas de las cosas que hago no son correctas. (...)

María

En este caso, en los Documentos de Partida del tipo B, observamos que cuando los sujetos hacen referencia a los motivos que les llevaron a realizar el curso solamente

encontramos motivos de tipo académico, práctico e instrumental. A pesar de haber tenido ya algunas experiencias, ninguno hace referencia a la parte más personal o vocacional a la hora de justificar la selección de la profesión de docente. Parece que es un elemento que ya se da por supuesto, o simplemente no se considera pertinente, pero no se alude a ello.

C) Reflexiones que se basan en la afectividad:

(...)La desmotivación que me produce desde hace tiempo trabajar de lo que estudié y de lo que siempre había sido mi vocación -periodista- me lanzó a recuperar la que fue mi segunda opción cuando hice la preinscripción en la universidad, allá por el año 1987: ser profesor.(...)

Andrés

Este es el documento de partida de un curso que para mí es el punto de partida para una nueva vida. Siempre me ha gustado la comunicación, las lenguas y la educación. Estudié Traducción e Interpretación porque era una solución para comunicar a personas que no se podían entender entre sí por tener lenguas diferentes. Es un reto transmitir ideas, conceptos, sentimientos entre diferentes culturas; traducir es un trasvase cultural. Comparto esta pasión con la educación. Ayudar a crecer a otras personas intelectual y espiritualmente me enriquece y me ayuda a crecer a mí como persona. La enseñanza de lenguas une mis dos pasiones. (...)Cuando acabé la carrera estuve trabajando durante medio año en una empresa (...)Aprendí muchas cosas, pero después de seis años descubrí que no era feliz y que necesitaba algo más.

Mary

La principal razón por la cual me he decidido a hacer el curso ELE es que después de llevar largo tiempo en el mundo laboral, además de estudiar, he “redescubierto” que lo más importante de la experiencia profesional, y esto es casi decir de la vida, es hacer algo que te guste.

(...)Como profesora debería ver qué pasa, pero seguro que no me reporta sensaciones menos bellas.

Claudia

Hace 6 años empecé por casualidad a dar clases de español a inmigrantes en Cruz Roja como voluntaria, tal fue la dedicación y lo que obtuve de aquellos estudiantes que seguí haciendo clases a pesar de trabajar y no disponer de mucho tiempo libre.

A finales del 2004, decidí cambiar de aires e irme a vivir a Londres. Allí descubrí muchas cosas, entre ellas que me quería dedicar el resto de mi vida a la docencia.

Lidia

Y en este último caso, en los Documentos de Partida del tipo de reflexión C, encontramos una característica común en todos ellos otra vez, y es que todos ellos hacen referencia de forma específica, y como razón principal para realizar el curso, a la parte vocacional, todos ellos se plantean el curso como un cambio de rumbo en su camino profesional. En esta ocasión no hay unas razones explícitas de tipo instrumental, a pesar de haber tenido alguna experiencia algunos de ellos, no hacen referencia a la necesidad de adquirir una metodología para poder llevar a cabo esta actividad de forma satisfactoria, solamente hacen referencia a su necesidad existencial.

5. 3. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

En este apartado vamos a analizar los cuestionarios que han realizado dieciocho de los veintidós participantes del estudio. Con este análisis se responde a la pregunta 4 del estudio, que trata de posibles relaciones entre la clasificación de las reflexiones y la percepción que tienen los formandos del Portafolio: sus objetivos, el grado de satisfacción o las sensaciones experimentadas. Como la pregunta trata de las relaciones entre la clasificación de reflexiones y la percepción del Portafolio, los resultados de los cuestionarios también se han analizado dividiéndolos según los tipos de reflexión, es decir, que se han agrupado los cuestionarios de los cinco sujetos del tipo de reflexión A, los diez del tipo B y los siete del tipo C. Pero para poder analizar cuantitativamente dichos resultados se han formado grupos del mismo número de sujetos en cada tipo, por lo tanto, para el análisis que se hace de los cuestionarios, cuando se trata de preguntas cerradas: es decir, cuantitativas, sólo se utilizan trece cuestionarios, los más representativos.¹²

Los datos recogidos de los cuestionarios se han analizado de forma cuantitativa, de la que ya hemos comentado el número de encuestados utilizados para el análisis: los dieciocho cuando se analizan los resultados totales, trece cuando se analizan divididos

¹² Se han utilizado cuatro cuestionarios del tipo A, cuatro del tipo B y cinco del tipo C, diferencia que no es significativa, no modifica los resultados finales.

según los tipos de reflexión. Los resultados los representamos a través de gráficos acompañados de explicaciones. La coordenada de la “y” siempre va a representar el número de encuestados que han marcado un ítem concreto. La coordenada de la “x” representa en ocasiones los ítems que se proponen en cada pregunta o los diferentes grados (de menos = 1 a más = 5) según el tipo de información que se pide.

Pero como en las preguntas cerradas con ítems también se dejó la opción para añadir ítems que no estuvieran, es decir, preguntas abiertas, con lo cual también ha habido un análisis cualitativo. Los resultados de las preguntas abiertas se añaden al final de los gráficos, también separados según los tipos de reflexión detectados¹³. En estas transcripciones se subrayan aquellas expresiones o palabras clave que puedan facilitar los vínculos que se establecen con los tipos de reflexión.

Pregunta 1 del cuestionario:

Esta pregunta trata de averiguar cuál es la percepción de los formandos acerca de los objetivos y funciones del Portafolio. Se incluyen ítems, de los cuales deben marcar cinco, de diferente índole, obsérvese los ítems 7, 8 y 14 que se diferencian bastante de los restantes. Entre los restantes los hay de carácter más práctico, como 6 y 13 y otros de carácter más conceptual. Pasamos a transcribir la pregunta y los ítems:

1) *¿Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio?*

Ítems:

- 1- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje*
- 2- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje*
- 3- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.*
- 4- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia*
- 5- ser autónomo en mi formación y aprendizaje*
- 6- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión*
- 7- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso*
- 8- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos*
- 9- estar motivado*
- 10- marcarme objetivos*
- 11- reflexionar sobre mi práctica docente*

¹³ Adjuntamos el cuestionario en el Anejo 1, pág. 91, y todos los cuestionarios realizados por los participantes en el Anejo 2, pág. 93.

- 12- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- 13- repasar los contenidos del curso
- 14- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan

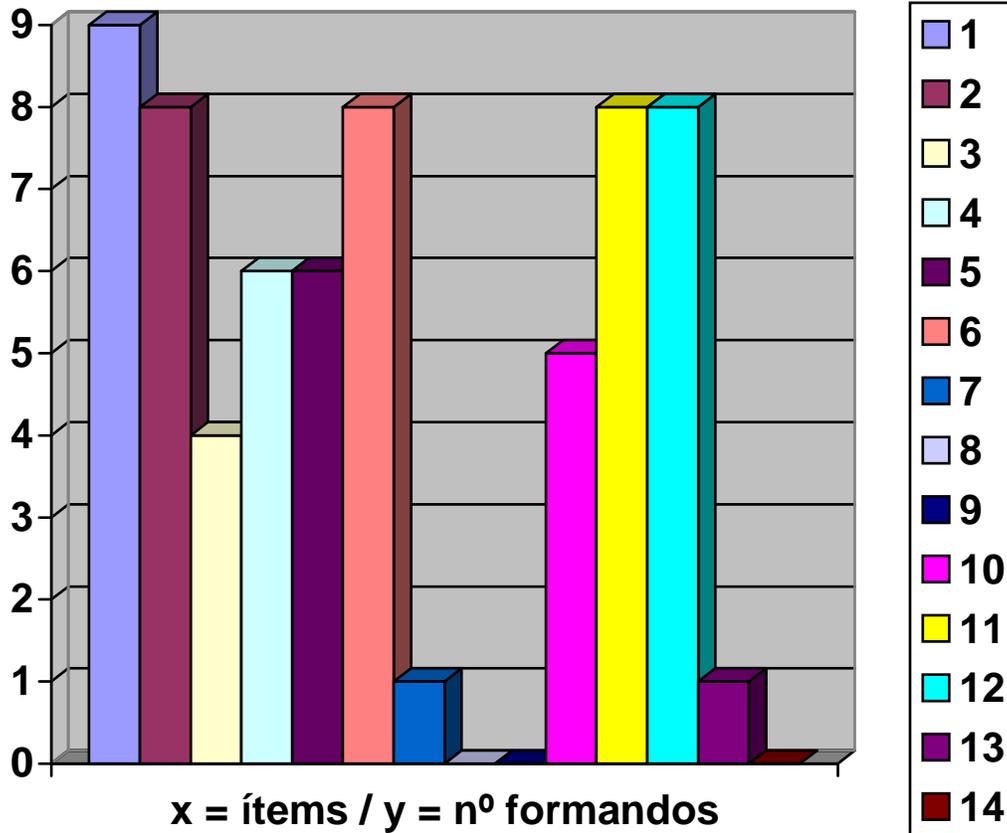


Figura 2. En esta figura se representan las funciones y objetivos del Portafolio que perciben los formandos.

Podemos observar cómo los ítems número 1, 2, 6, 11 y 12 son los más seleccionados. Por el contrario, los ítems 7, 8, 9, 13 y 14 son los menos o nada seleccionados, que coinciden con aquellos que hemos destacado como más diferentes de entre los restantes por ser de carácter afectivo o que se relacionan con sentimientos, de demostración de conocimientos de repaso de contenidos en un nivel práctico. Los más marcados son aquellos que hacen referencia a la función de autoevaluación, de ser, por tanto, consciente del proceso de formación y responsabilizarse de su aprendizaje y formación a corto y largo plazo.

Presentamos a continuación los resultados de la misma pregunta pero separados según los tres tipos de reflexión percibidos en los datos de los Portafolios. El tipo A hace referencia a las reflexiones abiertas, el B a las descriptivas y el C a las de componente afectivo. Estos resultados sólo hacen referencias a los ítems seleccionados del total, es decir, se han eliminado aquellos ítems que ningún formando había marcado: el 8, 9 y 14.

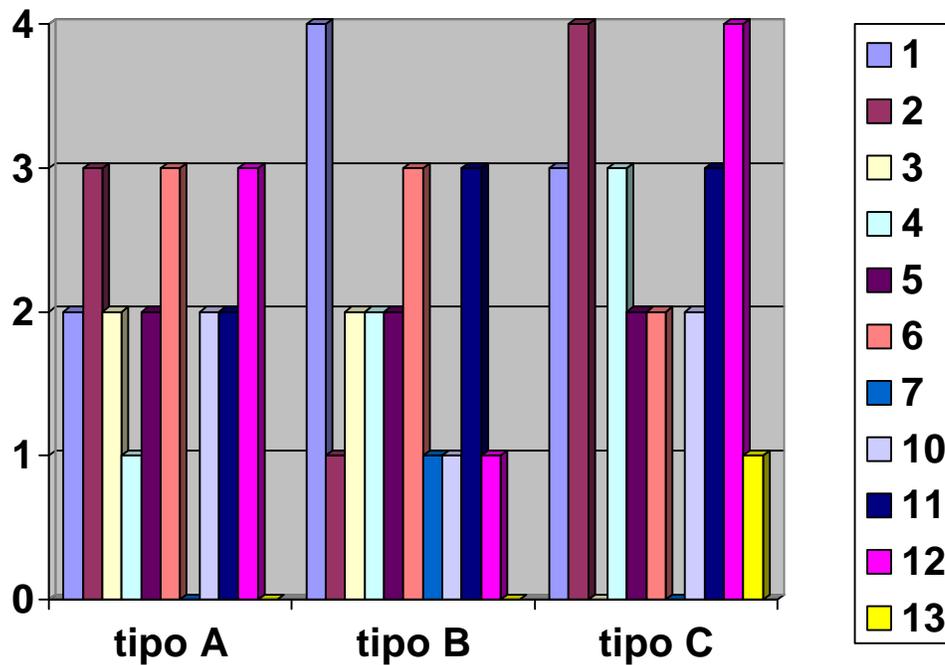


Figura 3. En esta figura se observan los datos obtenidos de la pregunta anterior pero clasificados según los tres tipos de reflexión percibidos en los datos.

En este gráfico según el tipo de reflexión podemos observar cómo el tipo B marca en menor grado el ítem que se refiere al uso del Portafolio como reflexión a largo plazo, a diferencia de los tipos A y C que lo marcan en mayor número. Se da la misma diferencia de resultados con respecto al ítem que se refiere a responsabilizarse sobre el propio proceso de aprendizaje.

El tipo C no marca el ítem que se refiere a estrategias de aprendizaje, el número 3, y sí lo hacen los tipos A y B.

En esta primera pregunta se deja abierta para que puedan añadir aquellos objetivos que consideran y no encuentran reflejados en los ítems. Pasamos a transcribir los ítems que añaden clasificados según los tipos de reflexión:

Tipo A)

- *tomar una actitud más reflexiva y activa en el aprendizaje*
- *Demostrar que la experiencia puede ser una formación, siempre y cuando se tenga en cuenta el proceso reflexivo*
- *Personalizar la formación y la evolución, tanto del profesor como de los vínculos creados con los alumnos y entre éstos*
- *Facilitar el seguimiento de los alumnos a los formadores del curso*

Tipo B)

- *Es un buen ejercicio para asentar los conocimientos que vas adquiriendo a lo largo del curso*
- *ser autocrítico con uno mismo*

Tipo C)

- *Estudiar y profundizar acerca del vínculo/no vínculo entre teoría y práctica y aprender a escribir sobre ello*
- *asimilar conceptos y encontrar la utilidad al portafolio que pensaba que era sólo una carga*
- *4 como herramienta de investigación (estudio de materiales de otros profesionales) reflexionar para encontrar soluciones a los problemas que se me plantean*

Pregunta 2:

¿Cómo valoras el Portafolio en general?

La segunda Pregunta del cuestionario tiene como objetivo ver qué valoración general realizan del Portafolio. Como se trata de una pregunta abierta transcribimos las diferentes respuestas también clasificadas según el tipo de reflexión:

Tipo A)

Valoro el Portafolio como una herramienta positiva para un aprendizaje más autónomo de la materia. La reflexión a la que te lleva su realización hace posible un aprendizaje más profundo y con sentido, a la vez que tomando más conciencia de lo que se está haciendo y porqué.

Necesario e imprescindible y acorde con el estilo de formación promulgado que he percibido

Nunca había trabajado de esta forma y me ha parecido muy interesante. Es una manera muy útil para estar siempre dando vueltas al tema, para evitar el hecho de ir a clase y al salir de allí olvidarse de todo.

Sobre todo como reflexión personal muy útil, ya que es una observación que hago de mí misma, es un estudio personal y lo que escribo me ayuda a ser consciente de la necesidad de cambio. Es importante proponerse retos en la enseñanza, motivarse con el progreso y compromiso diario.

Tipo B)

Positivamente. Aunque al principio no lo pensaba, ya que nunca antes lo había usado, creo que es bastante útil. Es una herramienta más del proceso de aprendizaje que permite ser más consciente de los conocimientos adquiridos. Te permite participar mucho más en tu propio aprendizaje.

Es una actividad que mejora tu capacidad de autocrítica y de reflexión ante tu propia actividad docente y de la del resto del equipo, con lo que te ayuda aprender de los errores.

Creo que es un buen método de evaluación para la práctica docente. Ya lo había realizado en algunas asignaturas durante la carrera universitaria de Pedagogía y, aunque a veces se hace un poco pesado y lleva mucho tiempo el realizarlo, creo que es muy enriquecedor y que te ayuda a vincular la teoría y la práctica y ser consciente del aprendizaje y la evolución de uno mismo.

Como herramienta muy útil y crucial. Toda persona debería hacer uno con el fin de poder darse cuenta de su evolución y de mejorar aquellas cosas en las que falla, y también darse cuenta de aquello que hace bien.

Tipo C)

Ha representado un 50 % del proceso de formación; también ha sido la parte más difícil para mí.

Es una buena herramienta de reflexión sobre nuestra evolución. El portafolio nos permite ser conscientes de nuestra evolución; reflexionar sobre algunos conceptos, asimilarlos mejor y relacionarlos entre sí; pasar de la teoría a la práctica y teorizar sobre la práctica también; nos ayuda a ver de dónde venimos y a dónde vamos procesionalmente y así podemos marcarnos mejor objetivos y mejorar nuestros puntos débiles. El portafolio nos permite continuar con la actitud reflexiva que nos ayuda a mejorar en nuestro camino profesional.

Es una herramienta cuya función es realmente útil en la medida que le sepamos sacar provecho. No creo que para todo el mundo sea evidente acostumbrarse a utilizarlo, pero tengo la impresión que una vez se adquiere la costumbre, el Portafolio se hace imprescindible.

Valoro muy positivamente la realización del Portafolio, por los objetivos arriba marcados y como parte de la evaluación final.

El Portafolio ayuda a reflexionar y a ser consciente de la propia evolución de una manera continuada. A mi modo de ver refleja la evolución de un futuro profesor mejor que una prueba final.

Pregunta 3:

¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Esta tercera pregunta indaga sobre su grado de satisfacción, relacionado a su autoevaluación, con respecto a esta herramienta. También transcribimos las respuestas siguiendo la misma estructura como hasta ahora:

Tipo A)

Inicialmente me encontré con dificultades para realizarlo ya que no entendía muy bien lo que se me pedía. A lo largo de su realización, no obstante, fui viendo la dirección que debía tomar y lo útil que me resultaba para mi aprendizaje, tanto al nivel teórico como práctico. Así, creo que a través del uso fui mejorando manejándolo mejor.

Muy útil: ha sido una herramienta que me ha ayudado mucho en mi evolución.

Creo que ha sido una herramienta que he sabido aprovechar bien, a pesar de estar un poco perdida al principio.

Ya he tenido la oportunidad de poner en práctica muchas de las cosas que aprendí y de cambiar todo lo que no hacía bien. Creo que el cambio sólo viene con la conciencia de los errores, y para detectarlos hay que reflexionar sobre ellos. El portafolio es una buena herramienta, permite avanzar.

Tipo B)

A mi me ha servido para ver más claramente mi proceso de aprendizaje: lo que puedo mejorar, lo que me ha salido bien, los objetivos.

Desde mi punto de vista, el portafolio, a parte de mejorar la autocrítica y la reflexión, es muy útil para recordar aquello en lo debes mejorar y poner mas atención en tu practica docente.

Es una herramienta cualitativa propiamente. Como he dicho, creo que es de mucha utilidad y a mí, particularmente, me ha ayudado mucho para mejorar mi práctica docente. También es una manera de plasmar las ideas preconcebidas que a veces tenemos de determinados conceptos o procedimientos. De hecho, creo que en nuestra práctica siempre vamos reflexionando sobre lo que nos pasa y lo que aprendemos y pensamos pero el hecho de plasmarlo de forma escrita, ayuda a tropezar menos veces con la misma piedra y a darse cuenta antes de los errores y así, poder rectificarlos más rápidamente.

De todas formas, como decía es una herramienta cualitativa y yo soy una persona muy perfeccionista y exigente conmigo misma. Así pues, siempre creo que se podría haber mejorado y que me podría haber esforzado más de lo que lo he hecho. Pero aún y así, he puesto mucho interés y motivación por hacerlo lo mejor posible.

Positiva, ya que es una herramienta muy útil como he dicho en la pregunta anterior.

Tipo C)

Creo que es la parte reflexiva, la que permite comparar el antes y el después. Por otra parte, la parte de observación.

Sinceramente, me sirvió mucho después del curso pero en la actualidad no estoy actualizándolo. Justo estoy empezando con mi experiencia como profesora y no tengo mucho tiempo de pararme a pensar, reflexionar y organizar. Sin embargo, en breve voy a buscar el momento para empezar a reutilizar esta herramienta porque creo que me puede ayudar realmente para aprender, organizar, reflexionar, mejorar y buscar objetivos futuros.

Me gusta escribir y tener cualquier oportunidad para hacerlo. Asi que para mi es una herramienta util y a la vez placentera. Ademas me sirve para priorizar y ordenar las ideas.

Creo que ha sido muy útil respecto a poder ver mi progreso y como se ha desarrollado mi aprendizaje a lo largo del curso. Destacaría un aspecto que me causó algún quebradero de cabeza pero que resultó ser la parte más constructiva para mi y fue la entrada libre (la lectura de diferentes estudios provocó la necesidad de leer aun más sobre todo que aquello que se ha escrito)

Reconozco que en ciertos momentos, cuando una clase no nos ha inspirado demasiado, o simplemente cuando uno está cansado, resulta difícil ponerse a escribir en el diario y realizar una reflexión. Pero, aún así, he intentado ser constante en este sentido y el hecho de redactar las reflexiones me ha ayudado a irme dando cuenta de mi evolución.

Creo que el Portafolio es un método de trabajo en el que hay que intentar ser constante. Si se deja, luego es mucho más difícil ponerse a ello de nuevo.

Pregunta 4:

¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?

En este caso se aborda el grado de satisfacción directamente pero relacionado, no con su autoevaluación, sino con la utilidad que le ven a la herramienta.

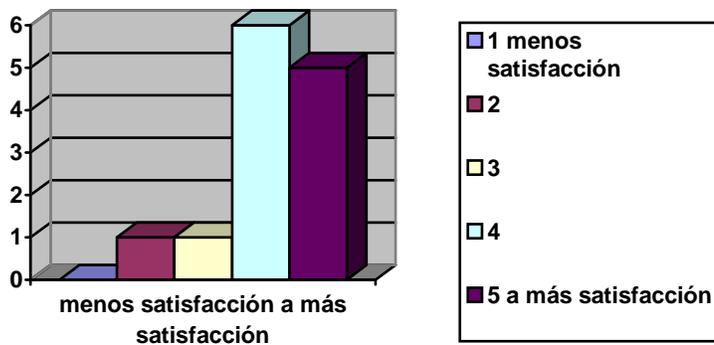


Figura 4. En esta figura vemos el total de los resultados respecto al grado de satisfacción del conjunto de esta herramienta.

En esta figura observamos cómo los resultados son mayoritariamente de una alta satisfacción.

También hemos clasificado los datos según el tipo de reflexión:

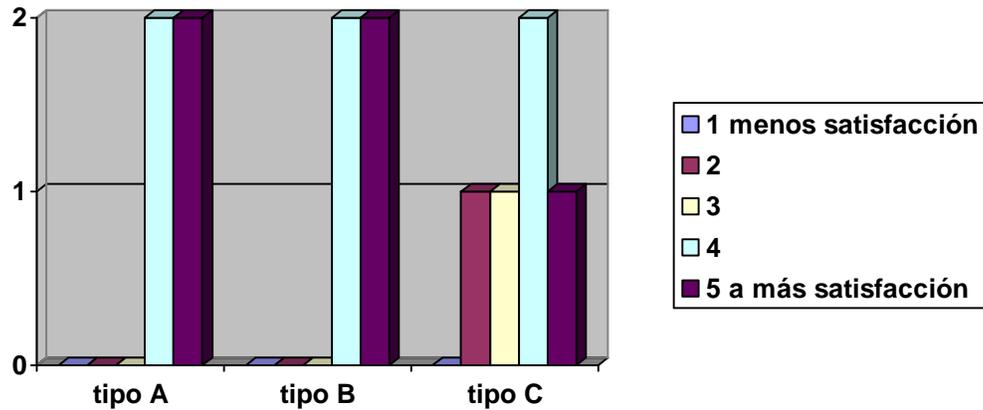


Figura 5. En este caso observamos el grado de satisfacción respecto a la herramienta del Portafolio en general pero divididos los resultados según el tipo de reflexión percibido en los datos.

Separados los resultados según el tipo de reflexión percibimos que la mayoría de resultados de alta satisfacción son del tipo A y B, y que en el caso del tipo C, a pesar de también tener resultados de gran satisfacción, es donde encontramos resultados de baja satisfacción, a diferencia de los dos tipos anteriores.

Pregunta 7:

¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del Portafolio?

Esta pregunta está orientada hacia cómo se han sentido los formandos mientras realizaban el Portafolio, está más centrada en lo afectivo, buscando una descripción de sensaciones y sentimientos. Se les ha dado los ítems siguientes y podían marcar todos aquellos con los que se identificaran. También se han buscado ítems que expresaran sensaciones diferentes y, quizá, que pudieran parecer contradictorias.

- 1) *de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí*
- 2) *de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera*
- 3) *de pérdida de tiempo, algo obligatorio*
- 4) *de indagación sobre lo que iba aprendiendo*

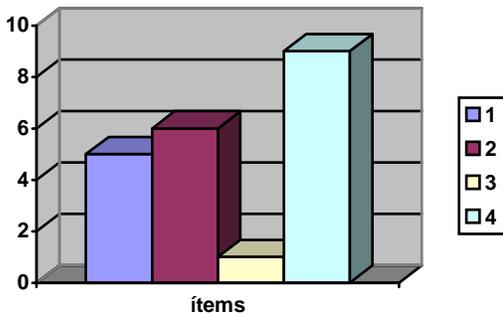


Figura 6. Esta figura representa los resultados totales de los ítems marcados por los sujetos que se refieren a las sensaciones experimentadas durante la realización del Portafolio .

En general las sensaciones son de indagación y de libertad a la hora de reflexionar, aunque también encontramos sensaciones de desorientación y en menor grado de pérdida de tiempo.

Pero también hemos representado los resultados por tipos de reflexión:

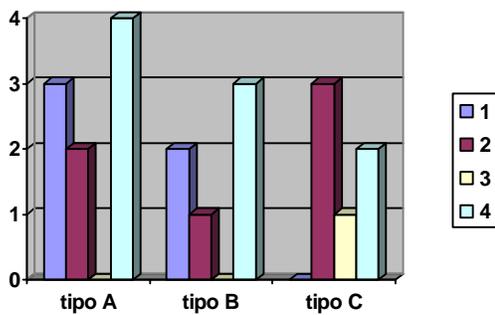


Figura 7. Esta figura también representa los resultados de las sensaciones que sintieron los formandos pero divididos según los tipos de reflexiones.

En los resultados reflejados según el tipo de reflexión encontramos que la sensación de desorientación corresponde a los tipos A y B, pero no al tipo C. En cambio, el tipo C experimenta la sensación de pérdida de tiempo, que los otros dos tipos no. También es el tipo que más se identifica con la sensación de libertad. Vemos que la sensación de indagación va disminuyendo desde el tipo A hasta el C.

En esta pregunta se dejaba la opción para que añadieran otras sensaciones o sentimientos que no estuvieran contemplados en los ítems. Pasamos a su transcripción clasificados según los tipos de reflexión:

Tipo A)

- *de indagación sobre lo que iba aprendiendo*
- *de una gran ayuda para mi maduración personal y humana, imprescindible teniendo en cuenta que se trata de una profesión en que tratamos con personas, y útil para cualquier otra esfera, no sólo la profesional*
- *de aprender cómo conocer a los otros y a mí misma, y aplicarlo de forma productiva en mi trabajo*
- *de una idealización de la profesión*
- *de una potenciación de nuestras cualidades*
- *de, aún así, continuar siendo cara*
- *de una gran humanidad*

Estas corresponden al tipo A de reflexión, pero es pertinente decir que pertenecen a una misma encuestada, es decir, que el resto no añadió ningún otro ítem o sensación.

Tipo B)

- *resumir lo que he aprendido, lo que he mejorado y en lo que tengo que poner más empeño en mejorar... en definitiva una reflexión.*
- *me ayudaba a tener una visión global del proceso y a enlazar la teoría y la práctica (dado que se daban en dos bloques separados temporalmente) de reflexión, de completar y ser consciente de aquello que me faltaba y de aquello que podía mejorar.*

Tipo C)

- *De intriga*
- *algo obligatorio (tuve muy poco tiempo para hacerlo porque justo acabar el curso empecé a trabajar y me sentí presionada en ese aspecto)....*
- *de reflexión, de comprensión, de asimilación, de poder abstraer ideas y poder tener ideas realmente prácticas desde la teoría.*
- *Escribir una autoreflexión personal para que la lea otra persona*

5. 4. RESULTADOS QUE EMERGEN DE LOS DATOS ANALIZADOS: LOS PORTAFOLIOS Y LOS CUESTIONARIOS.

Al analizar los datos hemos percibido una clasificación de tres diferentes tipos o categorías de reflexiones. No podemos evaluar o valorar que unas reflexiones sean mejores que otras porque cada formando tiene una forma diferente de reflexionar y las características del curso no nos permiten afirmar que unas sean más efectivas que otras. Por consiguiente, acabaríamos evaluando o valorando como mejor reflexión aquella que más se asemejara a la idea que tiene cada tutor de lo que representa una buena reflexión. Es decir, y lo más probable, a aquella que más se asemejara a la forma de reflexionar del tutor.

En contrapartida, hemos dirigido el estudio hacia el análisis meramente descriptivo de las reflexiones y a la realización de una clasificación muy amplia de las mismas. Pasamos a analizar las relaciones entre los diferentes tipos de reflexión y los resultados del cuestionario¹⁴ para poder llegar a ciertas conclusiones que sí nos den información acerca de cómo interpretan el uso del Portafolio, cuáles son sus expectativas, cuál es su grado de satisfacción o sus sensaciones respecto a la realización del mismo.

Por lo tanto, a la pregunta 1 que guía nuestro estudio: *¿Qué clasificación de diferentes tipos de reflexiones emerge de los datos?*, la respuesta que emerge de los datos es que percibimos tres grandes bloques o características en las reflexiones: aquellas que son de tipo abierto, las de tipo descriptivo y las de tipo afectivo¹⁵. No desarrollamos los tipos de reflexión porque ya han quedado suficientemente desarrollados durante la descripción del diseño del estudio y el análisis de los datos.

Por lo que se refiere a la pregunta 2: *Dicha clasificación o tipología, ¿se vincula con otros factores como: la formación previa del formando o la experiencia en la enseñanza de ELE?*, llegamos a la conclusión, tras el análisis de los datos y de la descripción de los participantes de que no se establece relación alguna, ya que

¹⁴ Cuestionarios adjuntos en el Anejo 2, pág. 93.

¹⁵ Véase la descripción realizada en el presente estudio, en el apartado *La Clasificación* de la pág. 37; y los ejemplos de las muestras en el apartado *Las muestras de Portafolios* en la pág. 43.

encontramos sujetos con formaciones académicas idénticas en varios tipos de reflexión. Tampoco hay ninguna relación con la experiencia previa en enseñanza de ELE.

Sin embargo, sí hemos encontrado una relación entre los tipos de reflexión y el Documento de Partida que configura el primer documento de su Portafolio y que hace referencia a la pregunta 3 de nuestro estudio: *¿Los diferentes tipos de reflexión ya se intuyen en el Documento de Partida y las expectativas que plasman en él?*. Este documento representaría de dónde parten los formandos, qué ideas o creencias tienen sobre la enseñanza, cuáles son sus motivaciones y expectativas del curso. Hemos advertido que en general, las personas que dedican partes de su reflexión a la afectividad y sus sentimientos, en el Documento de Partida hacen referencia a la toma de decisión de realizar este curso para cambiar el rumbo de su vida, para satisfacer una vocación que siempre han tenido. De alguna manera justifican el hecho de hacer este curso por factores personales y afectivos. No es sólo una motivación instrumental, sino que va más allá, como dice uno de los sujetos, es una motivación *existencial*.

En cambio, las personas que en general tienen un tipo de reflexión más descriptivo, del tipo B, en su argumentación para realizar el curso no hay ninguna referencia a su vocación ni sentimientos. Las explicaciones son meramente académicas, una motivación instrumental.

En el caso del tipo de reflexión A, hemos encontrado ambas características, en su explicación de los motivos que les llevan a realizar este curso encontramos argumentaciones que se refieren a la necesidad de adquirir elementos metodológicos pero también hacen referencia a su vocación.

También hemos percibido que los sujetos que hacen referencia a su experiencia previa en la enseñanza de ELE en el Documento de Partida de forma extensa, no solo la mencionan, sino que dedican unas argumentaciones y cómo les ha marcado en su trayectoria, suelen referirse a ella en las muestras y en sus reflexiones¹⁶. Estos sujetos que hacen referencia a su experiencia previa de forma extensa suelen ser del tipo A y B.

¹⁶ Véase tanto el Documento de Partida, pág. 61, como las muestras, pág. 44, de Emma.

Los resultados del análisis de los Portafolios y de los Cuestionarios quedan reflejados en la respuesta a la pregunta 4 que pretende encontrar vínculos entre los tipos de reflexión y la percepción que tienen los formandos de la herramienta: *¿Hay alguna relación entre la clasificación de reflexiones y su percepción de la herramienta: los objetivos, grado de satisfacción o sensaciones experimentadas?*

Cuando analizamos la pregunta 1 del cuestionario¹⁷ que hace referencia a los objetivos y funciones del Portafolio, los sujetos de reflexión tipo C o reflexiones afectivas, curiosamente, no identifican como objetivos del Portafolio aquellos que se refieren a sentimientos o emociones como por ejemplo:

- *tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos*
- *estar motivado*
- *desahogarme de aquellas cosas que me preocupan*

Por lo tanto, parece que el introducir sus sentimientos en sus reflexiones no es algo consciente, sino que va unido a la forma que tienen de reflexionar.

Es significativo que en ningún caso seleccionan como función del Portafolio el saber *cómo aprendo, qué me va bien y qué no*, es decir, como herramienta para tomar conciencia de sus estrategias de aprendizaje. En cambio, los sujetos de los tipos de reflexión A y B sí perciben el Portafolio como una herramienta para detectar sus estrategias de aprendizaje. Podríamos relacionarlo con las características que hemos percibido en los Documentos de Partida, en los que los sujetos de los tipos A y B tienen unos objetivos instrumentales, académicos y prácticos que les llevan a realizar el curso. En el caso de los sujetos del tipo C, tienen una motivación personal y, por lo tanto, su implicación en el proceso formativo está más enfocada en los elementos afectivos que en los instrumentales que ofrece dicho proceso, esto es, el hacerse responsable de su propio aprendizaje reflexionando cuáles son sus estrategias para aprender y ser, así, autónomos.

También es significativo el resultado que emerge de la misma pregunta 1 del cuestionario con respecto a los sujetos del tipo de reflexión B (aquella que llamamos reflexión descriptiva). En este caso, los sujetos no identifican como función del Portafolio el ser una herramienta para responsabilizarse de su proceso de aprendizaje ni como una herramienta que pueden utilizar en un futuro profesional con el fin de mantener una

¹⁷ Véase la *Figura 3*, pág. 67.

actitud reflexiva. Podríamos llegar a la conclusión de que el tipo de reflexión más descriptivo - que, recordemos, se centra básicamente en las descripciones de situaciones concretas y que les permite llegar a conclusiones en contextos concretos - lleva implícita, que puede parecer lógica, la creencia de que se trata de reflexiones concretas, desvinculadas de un proceso que podría ser más amplio, el de su formación continua. Podríamos relacionar esta idea con la coincidencia de que dichos sujetos, en sus reflexiones, prácticamente solo aparecen en concepto de estudiante de este curso en concreto, no aportan pensamientos propios, parecen estar ausentes en tanto que todo el conjunto de elementos que configuran su persona y solo aparecen en concepto de sujeto que ejecuta unos contenidos.

Estas dos funciones que no contemplan estos sujetos, curiosamente, son las más marcadas por los sujetos del tipo A y C, aquellos que sí aportan en sus reflexiones elementos de su persona, ya sea a través de sentimientos, emociones o para reflexiones de contenidos concretos. Este resultado, el del tipo C, parece estar en contradicción con el resultado comentado antes, el cual hace referencia a la no identificación por este tipo de formandos del Portafolio como herramienta para hacerse cargo de su aprendizaje en la medida de reflexionar *cómo aprenden, qué les va bien y qué no*.

Cuando analizamos el grado de satisfacción respecto al Portafolio¹⁸, tanto los sujetos del tipo A y del tipo B se muestran satisfechos con su autoevaluación del uso que han hecho del Portafolio. Es en el tipo C dónde encontramos ciertas valoraciones más bajas.

Y la última información que emerge de los datos de los cuestionarios y que corrobora la clasificación propuesta de las reflexiones hace referencia a las sensaciones experimentadas durante el proceso de realización¹⁹.

El tipo A de reflexión se identifica en general con la sensación de desorientación, de no saber qué tenían que hacer y qué se esperaba de ellos y de indagación sobre lo que iban aprendiendo. Cuando añaden ítems, todos hacen referencia a la indagación.

El tipo B se identifica, aunque en menos número, con las mismas sensaciones que

¹⁸ Véase figura 4 y 5 que representa la pregunta 4 en la pág. 72 y 73 respectivamente.

¹⁹ Resultados a la pregunta 7 del cuestionario y ejemplificados en las *figuras 6 y 7*, en la pág. 74, y en los posteriores ítems, pág. 75.

el tipo A y cuando añaden sensaciones todas hacen referencia a formas de asimilar mejor los contenidos como resumir, repasar o tener una visión más general. Estas sensaciones o visiones de cómo perciben el Portafolio se corresponden a un sentido práctico del mismo.

En cambio, el tipo C marca mayoritariamente la sensación de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente ellos quisieran y cuando añaden ítems, estos también hacen referencia a sentimientos como el sentimiento de intriga, de obligación, o de sentir que escribía una reflexión para que la leyera otra persona. En este caso, la visión del Portafolio no sería tan práctica como en el tipo A y, sobre todo, el B, y coincidiría con la ausencia de identificar como objetivo del Portafolio el desarrollo de estrategias. No es el caso del tipo A y B que sí lo percibe como una forma para el desarrollo de sus estrategias que, podríamos concluir, y relacionándolo con la clasificación, que en el tipo A serían las indagación, reflexión, y en el tipo B las estrategias más descriptivas como resumir, sintetizar, realizar una visión general, entre otros.

Por lo tanto, y para responder de forma explícita a las preguntas que guían el estudio, los resultados son:

1) ¿Qué clasificación de diferentes tipos de reflexiones emerge de los datos?

La clasificación que emerge de los datos se organiza en tres grandes categorías:

- a) las reflexiones abiertas
- b) las reflexiones descriptivas
- c) las reflexiones afectivas

2) Dicha clasificación o tipología, ¿se vincula con otros factores como: la formación previa del formando o la experiencia en la enseñanza de ELE?

Dicha clasificación no se vincula con factores relacionados con la formación previa del formando o experiencia en la enseñanza de ELE.

3) ¿Los diferentes tipos de reflexión ya se intuyen en el Documento de Partida y las expectativas que plasman en él?

Sí se intuyen las características de las reflexiones en los Documentos de Partida cuando los formandos explican por qué han decidido realizar este curso.

- a) reflexiones abiertas: hacen referencia a motivaciones académicas y personales.
- b) reflexiones descriptivas: solamente se refieren a motivaciones académicas e instrumentales.
- c) reflexiones afectivas: solamente se refieren a motivaciones personales y afectivas, de realización personal.

4) ¿Hay alguna relación entre la clasificación de reflexiones y su percepción de la herramienta: los objetivos, grado de satisfacción o sensaciones experimentadas?

Sí que se percibe una relación entre el tipo de reflexión y los diferentes factores:

a) Sobre los objetivos del Portafolio:

Los sujetos del tipo de reflexión afectiva, cuyas reflexiones están basadas en los sentimientos que experimentan, en cómo sienten y viven este proceso de formación, no identifican como objetivos el *tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos, estar motivado o desahogarme de aquellas cosas que me preocupan.*

Tampoco identifica como objetivo del Portafolio el *saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.*, a diferencia de los sujetos de los tipos A y B, que sí identifican tales objetivos.

Los sujetos del tipo B no identifican los objetivos de *responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje y ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro.* A diferencia del tipo A y del tipo C que sí identifica esos objetivos.

b) Sobre el grado de satisfacción

En este caso los que difieren en la respuesta son el tipo C o afectivo, los que expresan un grado de satisfacción significativamente más bajo que los tipos A y B.

c) Sobre las sensaciones experimentadas

Esta pregunta abierta nos permite ver en el discurso de los diferentes sujetos cómo utilizan términos relacionados con la tipología propuesta:

- a) reflexiones abiertas: *de indagación; maduración personal y human;, conocer a los otros y a mí misma, y aplicarlo de forma productiva en mi trabajo.*
- b) reflexiones descriptivas: *resumir; tener una visión global.*

c) reflexiones afectivas: *de intriga; algo obligatorio; autoreflexión personal para que la lea otra persona.*

6. CONCLUSIONES

Los resultados que emergen del análisis de los datos demuestran que sí se establece una clasificación en los tipos de reflexión. Hemos percibido tres grandes bloques en las reflexiones: a) aquellas que hemos llamado de tipo abierto, por tratarse de reflexiones en las que interviene todo el bagaje del sujeto y, partiendo de las experiencias, es capaz de extrapolar sus reflexiones sobre un caso concreto a otros contextos más generales y abrir, así, nuevos campos de investigación;

b) aquellas que hemos denominado descriptivas, en la medida en que el sujeto realiza una descripción de las prácticas, de las alternativas y reflexiones que se ofrecen en el *feedback* y de las conclusiones a las que llega, todo ello centrado en casos concretos de la práctica;

c) y aquellas que hemos llamado de carácter afectivo, puesto que el sujeto reflexiona sobre sus sensaciones y sentimientos en relación al proceso de aprendizaje experimentado.

Hemos percibido vínculos entre los tipos de reflexión y otros factores: especialmente en las expectativas que tienen los formandos sobre el curso, en el grado de satisfacción una vez realizado el Portafolio y la forma en que expresan las sensaciones que han experimentado al realizarlo.

Las implicaciones didácticas que se derivan del estudio giran en torno a la defensa de la no evaluación/ valoración de los Portafolios en el contexto en el que se desarrolla el estudio. Es decir, dado que percibimos diferentes reflexiones y que todos los sujetos creen estar reflexionando, pues así lo consideran en los cuestionarios, no pensamos que haya reflexiones más efectivas que otras, puesto que el contexto en el que se desarrolla el curso y el Portafolio no nos permite demostrar que haya mejores resultados según un tipo de reflexión u otro. La preocupación de cómo evaluar una herramienta que se presenta como obligatoria en el curso queda, por lo tanto, resuelta. Además conlleva la valoración de factores como fomentar una relación de simetría entre el formando y el tutor, esencial para el máximo aprovechamiento de la herramienta.

Dado que al finalizar el curso se debe realizar un informe descriptivo de cada uno de los formandos, en cuyo contenido se hace referencia tanto a cuestiones de planificación de las clases prácticas que realizan, a su actuación en sus clases prácticas, al progreso que experimentan durante el curso y al Portafolio, hemos elaborado unos descriptores que sirvan, al tutor, para describir qué tipo de Portafolio y de reflexiones realiza cada formando. Estos descriptores también pueden ser de utilidad a una institución, en el caso de que el formando decida hacerlo público.

La Propuesta de descriptores se realiza a partir de los resultados obtenidos del análisis de los datos pero no hay una relación cerrada entre los tres tipos de reflexión y las tres opciones que se presentan en cada apartado:

Sobre contenidos

- a) El sujeto es capaz de describir situaciones prácticas y reformularlas.
- b) El sujeto es capaz de reflexionar sobre elementos de situaciones prácticas y relacionarlos con los conceptos teóricos.
- c) El sujeto es capaz de reflexionar sobre elementos prácticos y relacionarlos con conceptos teóricos. Fruto de este proceso es capaz de demostrar una nueva construcción de los conceptos teóricos.

Sobre la afectividad

- a) El sujeto es capaz de incluir el elemento afectivo, que pertenece a su propia afectividad, en sus reflexiones.
- b) El sujeto es capaz de incluir el elemento afectivo, que tiene que ver con su afectividad y la del estudiante de ELE, en sus reflexiones.
- c) El sujeto es capaz de reflexionar sobre la relevancia del componente afectivo en el aula, partiendo de su propia afectividad y la de los estudiantes.

Sobre el propio proceso de formación

- a) El sujeto es capaz de describir aquello que le ha aportado el proceso de formación, ya sea de contenidos o sentimientos.

- b) El sujeto es capaz de describir lo que le ha aportado el proceso de formación y hacerse preguntas o plantearse cuestiones.
- c) El sujeto es capaz de describir lo que le ha aportado el proceso de formación y marcarse objetivos.

Ahora bien, una vez analizadas las diferentes categorías de reflexión, y sin poder demostrar que unas tienen mejores efectos que otras, es evidente que unas parecen cubrir más ampliamente los objetivos que persigue la reflexión, estarían más cerca del modelo de profesor reflexivo.

Vamos a realizar el análisis a la inversa, empezando por el tipo C, luego el B y finalmente el A.

Sobre las reflexiones del tipo C, las afectivas, al ser reflexiones centradas en las emociones del sujeto, no lo están tanto en la práctica docente y en los elementos del aula.

Sobre las reflexiones del tipo B o descriptivas, según los resultados vemos que los sujetos no ven el Portafolio como una herramienta para usar en el futuro. Otro factor a tener en cuenta es que sus reflexiones son descripciones de toda la información recogida tras la clase y el *feedback* (*feedback* que ya es en sí una reflexión, y no necesariamente hecha por el propio sujeto, sino también por los compañeros y la tutora), y en un futuro, esos sujetos, al no disponer del *feedback*, de esa guía que supone en la reflexión, no tenemos certeza de que sus reflexiones sean iguales en otras condiciones.

Finalmente, el tipo de reflexión A o abierta, a diferencia de la anterior, sí demuestra un discurso propio, sí demuestra llegar a conclusiones propias, y, aunque de la misma forma, en ese camino haya sido de ayuda el *feedback*, sus reflexiones sí demuestran que pueden llegar a reflexiones propias, a temas propios que no se han tratado en el *feedback*, en definitiva, demuestran mayor autonomía. De esta manera, este tipo de reflexión sí ejemplifica las características del ciclo reflexivo del que nos habla Wallace (1991) y el constructivismo, puesto que esta tipología de reflexión evidencia que

a partir del análisis de la práctica, de la experiencia, los sujetos reflexionan sobre dichos elementos prácticos utilizando su bagaje y los conocimientos teóricos vistos durante el curso, y llegan a conclusiones y conceptos más teóricos, llegando a construir su propio conocimiento que, en alguna medida, modifica su bagaje/ conocimiento anterior.

El presente estudio deja algunas futuras líneas de investigación abiertas. Pero la principal se basaría en, una vez establecida la clasificación de los tipos de reflexión, que conlleva la aceptación de las diversas estrategias que tienen los formandos para reflexionar y aprender, ¿cuál sería la mejor acción tutorial o *andamiaje* para cada uno de los tipos? Si entendemos que la función del tutor es la de *mediador*, puesto que consiste en guiar y ayudar al formando a desplazarse por la *Zona de Desarrollo Proximal* con el objetivo de conseguir el *nivel de desarrollo potencial*. Para poder guiar de forma efectiva volvemos a la necesidad de no valorar o evaluar las reflexiones de los formandos, a la necesidad de crear el ambiente y la relación necesarios para que el formando se sienta relajado y en disposición de recibir de la mejor manera la acción del tutor. Por lo tanto, y con el propósito mencionado, se podrían plantear las siguientes preguntas: ¿Habría diferentes tipos de tutorización?, las diferentes tutorizaciones ¿se deberían relacionar con los diferentes tipos de reflexión?, ¿en qué medida?, ¿con tutorizaciones que sigan la línea del tipo de reflexión del tutorando o, al contrario, que inciten a otros tipos de reflexión?, ¿la acción tutorial iría enfocada a fomentar una reflexión del tipo A o abierta? ¿qué efectos tendrían estos tipos de tutorizaciones en las reflexiones de los tutorandos?, ¿podría la acción tutorial reconvertir una actitud poco favorable a la reflexión de un tutorando a una más favorable?, ¿cómo?

Respecto a esta nueva línea de investigación, podemos hacer referencia a un elemento que hemos observado fruto del análisis de los datos del presente estudio. En general, todos los sujetos repiten un mismo tema, que en cada formando es un tema distinto, en todas sus reflexiones. Parece ser que es inconsciente, pues lo repiten en las diferentes muestras, pero no hacen referencia a dicha repetición y no lo desarrollan ampliamente. Pero parece significativo que siempre esté presente. Por lo tanto se podría plantear lo siguiente: ¿Debería el tutor hacer referencia a ese tema para que el tutorando tome

conciencia y se centre en él, aúne en la reflexión de por qué acaba hablando siempre de lo mismo o siempre está presente?, ¿cómo y cuándo debería hacer esta observación el tutor?, ¿residiría aquí, en ese tema, su primer campo de investigación para continuar el ciclo reflexivo y formativo una vez terminado el curso? Podemos hacer referencia, partiendo del análisis de los datos, que los formandos del tipo C son los que valoran con puntuaciones más bajas la acción tutorial, a pesar de no ofrecer soluciones alternativas en la pregunta que se les propone, y decir que en realidad *estaba bien*. Los tipos A y B valora muy positivamente la acción tutorial. No se han desarrollado los resultados de estos ítems en los resultados por no tratarse del objeto de estudio²⁰.

²⁰ Se pueden consultar los cuestionarios en el Anejo 2, pág. 93.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. S. (1960). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Uteha, 1972.
- BRUNER, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.
- COLL, C. (et al) (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CONTRERAS, J. (1991). “El sentido educativo de la investigación”, *Cuadernos de Pedagogía* 196.
- ELLIOT, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1994.
- ESTEVE, O. (2004a). “La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente”. En: D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (Eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.
- ESTEVE, O. (2004b). “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica”. Documento disponible en <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf> [Consulta: 30 abril 2007]
- ESTEVE, O., LUCRECIA, K. y CARANDELL, Z. (2006). “El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent”. En *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39. Monogràfic “El Portafolis”. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- GIOVANNINI, A; E. MARTÍN PERIS; M. RODRÍGUEZ y T. SIMÓN (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, Colección Investigación Didáctica.
- HOLMES, M. (1998) "Change and tradition in education: The loss of community". En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer.
- KORTHAGEN, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA
- LASAGABASTER, D. y J. M. SIERRA (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.
- LEWIN, K. (1939) *Teoría del campo y experimentación en psicología social*.
- LIEBERMAN, A. (1998) The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 13-20). Dordrecht: Kluwer.
- LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. *El Portafolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2003
- LYNTON, E. (1985) *The Missing Connection Between Business and the Universities*, Nueva York: Mac Graw-Hill.
- NUNAN, D. y RICHARDS, J. C. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORMROD, J. E. (2003) *Educational Psychology: Developing Learners*, Fourth Edition.
- PIAGET, J. (1952). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969.
- PIAGET, J. (1970). *La epistemología genética*. Madrid: Debate, 1986.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP, 1994
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Madrid. (MEC)
- SKLENÁR, J. (2000). *Portfolio-Evaluation in der Lehrerfortbildung. Einsatz des Teaching Portfolios als Evaluationsform im Fernstudienkurs "Deutsch als Fremdsprache in Theorie and Praxis" in Ungarn*. Documento interno. Sin publicar
- STENHOUSE, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- VAN LIER, L. (2001) "La investigación- acción". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 27, 81-88
- VYGOTSKY, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- WALACE, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP
- WALLACE, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M y R. L. BURDEN. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: CUP
- WOODS, P. (1986), *La escuela por dentro*, Paidós: Madrid (MEC)

<http://es.wikipedia.org/wiki/Portada> [Consulta: 30 abril 2007]

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 30 abril 2007]

<http://www.mec.es/redele/index.shtml> [Consulta: 30 abril 2007]

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 30 abril 2007]

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 30 abril 2007]

<http://www.rae.es/> [Consulta: 8 mayo 2007]

http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/ [Consulta: 15 mayo 2007]

<http://www.coe.int/> [Consulta: 15 mayo 2007]

ANEJO 1

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?:
(marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

ANEJO 2

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Álex

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje 3
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 5
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente 2
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva 4
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- ser autocrítico con uno mismo
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Como herramienta muy útil y crucial. Toda persona debería hacer uno con el fin de poder darse cuenta de su evolución y de mejorar aquellas cosas en las que falla, y también darse cuenta de aquello que hace bien.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Positiva, ya que es una herramienta muy útil como he dicho en la pregunta anterior.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 **5**

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 **5**

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

No. Creo que el Portafolio y las tutorías que se llevaron a cabo fueron suficientes para ser consciente y capaz de reflexionar de mis puntos débiles y también de aquello que funcionaba.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- de reflexión, de completar y ser consciente de aquello que me faltaba y de aquello que podía mejorar.
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Elena 1

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 5 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- 4 saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 2 ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
estar motivado
marcarme objetivos
- 3 reflexionar sobre mi práctica docente
- 1 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
repasar los contenidos del curso
desahogarme de aquellas cosas que me preocupan

.....
.....

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Sobre todo como reflexión personal muy útil, ya que es una observación que hago de mí misma, es un estudio personal y lo que escribo me ayuda a ser consciente de la necesidad de cambio. Es importante proponerse retos en la enseñanza, motivarse con el progreso y compromiso diario.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Ya he tenido la oportunidad de poner en práctica muchas de las cosas que aprendí y de cambiar todo lo que no hacía bien. Creo que el cambio sólo viene con la conciencia de los errores, y para detectarlos hay que reflexionar sobre ellos. El portafolio es una buena herramienta, permite avanzar.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?:
(marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- 1 de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- 2 de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- 3 de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- 4 de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- 5
- 6
- 7

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Elena 2

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 1 ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 2 ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- 4 tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- 3 reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- 5 repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Creo que es un buen instrumento, pero necesita una constancia de la que carezco. Obliga a poner ordenadamente una serie de intuiciones que ya se tienen durante la clase y al finalizar. Como ya se tienen, uno las puede reflexionar sin necesidad de escribirlas, pero quedan sujetas a los caprichos de la memoria. Lo escrito permanece, y se puede acudir de nuevo a ello sin la distorsión que provoca el paso del tiempo.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

No le he sacado demasiado provecho, puesto que la crítica o la evaluación de la clase consistía en un hervir de ideas que no intenté plasmar lo más adecuadamente posible en el portafolio.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
- **De obligación útil**
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Laia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- repasar los contenidos del curso
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- reflexionar sobre mi práctica docente

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Creo que es una herramienta interesante que se puede utilizar en este curso y también al preparar y realizar clases como profesional docente.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

A mí me ha ido muy bien para reflexionar sobre los puntos indicados en el apartado 1

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 **4** 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 **3** 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Pienso que ha estado bien.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

aparte de las indicadas en el punto 1

- de indagación sobre lo que iba aprendiendo

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Marta

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc. 2
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 3
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos 5
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente 4
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Considero que es un documento útil sobre todo viéndolo desde el punto de vista de la retrospectiva, ya que repasándolo y leyéndolo otra vez soy más consciente de mi propio aprendizaje, de cómo iba progresando, las sensaciones, las dudas, las impresiones que en cada momento tenía.

Aunque era la primera vez que me veía obligada a hacer un portafolio del tipo, reconozco que puede ser un instrumento útil sobre todo para la propia reflexión personal.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Mi autoevaluación es positiva en general. Supongo que en cada momento escribí lo que pensaba, las reflexiones de cada momento, aunque en estos momentos hayan cambiado

seguramente algunas, pero creo haber escrito en cada momento lo que consideré necesario. No se trata de un documento que esté bien o mal, sino de un documento que refleje las impresiones de cada momento, y entendido así, para mí está correcto. Es un documento muy personal y subjetivo.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Creo que esta está bien. Otro tipo e guía a la que estoy acostumbrada es quizás la tradicional que no estoy segura pueda dar mejores resultados.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?: (marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Mireia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje **5**
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc. **3**
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia **4**
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión **2**
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente **1**
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- **Es un buen ejercicio para asentar los conocimientos que vas adquiriendo a lo largo del curso**
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Es una actividad que mejora tu capacidad de autocrítica y de reflexión ante tu propia actividad docente y de la del resto del equipo, con lo que te ayuda aprender de los errores.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Desde mi punto de vista, el portafolio, a parte de mejorar la autocrítica y la reflexión, es muy útil para recordad aquello en lo debes mejorar y poner más atención en tu práctica docente.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Me parece muy bueno el metodo empleado para ense;arnos a reflexionar y a ser mas criticos con nosotros mismos.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- resumir lo que he aprendido, lo que he mejorado y en lo que tengo que poner mas empe;o en mejorar... en definitiva una reflexion.
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Norma

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje **2**
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje **1**
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia **3**
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos **4**
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva **5**
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- **tomar una actitud más reflexiva y activa en el aprendizaje.....**
.....
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Valoro el Portafolio como una herramienta positiva para un aprendizaje más autónomo de la materia. La reflexión a la que te lleva su realización hace posible un aprendizaje más profundo y con sentido, a la vez que tomando más conciencia de lo que se está haciendo y porqué.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Inicialmente me encontré con dificultades para realizarlo ya que no entendía muy bien lo que se me pedía. A lo largo de su realización, no obstante, fui viendo la dirección que debía tomar y lo útil que me resultaba para mi aprendizaje, tanto al nivel teórico como práctico. Así, creo que a través del uso fui mejorando manejándolo mejor.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

La guía realizada me fue útil, pero me habría servido más si se hubieran tutorizado más muestras, sobre todo al principio ya que me sentía muy insegura al ser la primera vez y no saber cómo se debía realizar.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Tanit

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 1- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- 2- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 3- reflexionar sobre mi práctica docente
- 4- marcarme objetivos
- 5- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Mi evaluación del portafolio es positiva, pero al principio cuesta obligarse a la reflexión y no es hasta la primera revisión de una muestra que te das cuenta de la utilidad real de este instrumento. En ese punto ya has avanzado suficiente en tus conocimientos tanto teóricos como prácticos para poder analizar tus propios comentarios.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Considero que utilice el portafolio adecuadamente y

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Desgraciadamente no tengo ninguna otra experiencia con métodos similares, por lo tanto no podría proponer otro tipo de guía.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí **sí**
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera **sí** (pero no sabía muy bien si era eso lo que se me estaba pidiendo. De hecho, mi diario se centraba mucho en el tema que estaba dando, no comentaba mi estado de ánimo durante el día o otras cosas que me pasaban)
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio **no**
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo **no**
- **de reconocimiento de un aprendizaje.**
- **De poder ver como mejoraba.**
- **De tener objetivos sobre lo que estaba haciendo.**

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Caty

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc. 5
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 2
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente 3
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva 4
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Muy bien, es una herramienta perfecta para los que quieren desarrollarse.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

A mí me ha servido mucho, pero no siempre tengo tiempo (ahora) para hacerlo, creo que después de un tiempo ya hago lo mismo sin escribirlo.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 **5**

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 **4** 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

más tutorías individuales

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- **de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera**
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio **(al principio sí)**
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Débora

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- **3** responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- **5** saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- **2** ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- **4** ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- **1** reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- ***Demostrar que la experiencia puede ser una formación, siempre y cuando se tenga en cuenta el proceso reflexivo***
- ***Personalizar la formación y la evolución, tanto del profesor como de los vínculos creados con los alumnos y entre éstos***
- ***Facilitar el seguimiento de los alumnos a los formadores del curso***

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Necesario e imprescindible y acorde con el estilo de formación promulgado que he percibido

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Muy útil: ha sido una herramienta que me ha ayudado mucho en mi evolución

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

(Siempre me ayudaron las tutorizaciones vía mail: me hicieron reflexionar mucho y sabía que tenía a alguien que me escuchaba personalmente.)

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Cada uno tiene su propio estilo de aprender, con lo cual es posible que algún otro tipo de guía hubiera sido más acorde con mi propio estilo de aprendizaje. Sin embargo, la ignoro. Esta guía me ha sido de una gran ayuda.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?: (marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, *no saber* qué tenía que hacer y *qué se esperaba de mí*
- *de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera*
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- *de indagación sobre lo que iba aprendiendo*
- *de una gran ayuda para mi maduración personal y humana, imprescindible teniendo en cuenta que se trata de una profesión en que tratamos con personas, y útil para cualquier otra esfera, no sólo la profesional*
- *de aprender cómo conocer a los otros y a mí misma, y aplicarlo de forma productiva en mi trabajo*
- *de una idealización de la profesión*
- *de una potenciación de nuestras cualidades*
- *de, aún así, continuar siendo cara*
- *de una gran humanidad*
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Emma

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje **1**
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje **2**
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión **4**
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos **5**
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva **3**
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Nunca había trabajado de esta forma y me ha parecido muy interesante. Es una manera muy útil para estar siempre dando vueltas al tema, para evitar el hecho de ir a clase y al salir de allí olvidarse de todo.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Creo que ha sido una herramienta que he sabido aprovechar bien, a pesar de estar un poco perdida al principio.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo
Quizá hubiera preferido tener algún feedback de mis reflexiones al principio de todo, para saber si iba por buen camino o no.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Helena

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 4 ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 3 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- 5 ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 1 ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- 2 reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Es una herramienta cuya función es realmente útil en la medida que le sepamos sacar provecho. No creo que para todo el mundo sea evidente acostumbrarse a utilizarlo, pero tengo la impresión que una vez se adquiere la costumbre, el Portafolio se hace imprescindible.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Me gusta escribir y tener cualquier oportunidad para hacerlo. Así que para mí es una herramienta útil y a la vez placentera. Además me sirve para priorizar y ordenar las ideas.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Creo que este tipo de guía cuestiona tu capacidad de reflexión en vez de fomentar un mejor profundimiento en tu autovaloración. El tipo de preguntas de la tutorización igual tendría que ir más enfocado a lo que reflexionamos que a como lo hacemos.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- **Escribir una autoreflexión personal para que la lea otra persona**
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Lidia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- 3 ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- 2 marcarme objetivos
- 1 reflexionar sobre mi práctica docente
- 5 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- 4 como herramienta de investigación (estudio de materiales de otros profesionales)

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Valoro muy positivamente la realización del Portafolio, por los objetivos arriba marcados y como parte de la evaluación final.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Creo que ha sido muy útil respecto a poder ver mi progreso y como se ha desarrollado mi aprendizaje a lo largo del curso. Destacaría un aspecto que me causó algún quebradero de cabeza pero que resultó ser la parte más constructiva para mí y fue la entrada libre (la lectura de diferentes estudios provocó la necesidad de leer aun más sobre todo que aquello que se ha escrito)

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 **5** (entiendo el 5 como más satisfacción)

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?:
(marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Valoro positivamente las tutorizaciones que se dieron de las muestras un vez las entregamos. Y gracias a la tutorización de la primera muestra pude extender y profundizar más en la segunda. Pero sin saber demasiado si estaban bien hechas o no, ya que a la fecha de este cuestionario aun no he recibido el informe final.

Pienso que el portafolio tiene una pauta concreta pero que deja mucho margen al trabajo del estudiante y aunque esto pueda parecer al principio como un “abandono” creo que es muy positivo para que el alumno busque y deduzca que es lo que se espera de nosotros. Manteniendo una actitud reflexiva de nuestro proceso y perfeccionando aquello que es necesario.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- de pasar de un desconcierto a el entendimiento (necesitar un poco de tiempo hasta comprender el método comunicativo y poder ponerlo en práctica)
- de estar cubriéndose las expectativas respecto a aprender y asimilar que era lo más útil a la hora de enseñar

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Mary

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 5 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- 3 establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- 2 marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- 4 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- 1 repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- asimilar conceptos y encontrar la utilidad al portafolio que pensaba que era sólo una carga
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Es una buena herramienta de reflexión sobre nuestra evolución. El portafolio nos permite ser conscientes de nuestra evolución; reflexionar sobre algunos conceptos, asimilarlos mejor y relacionarlos entre sí; pasar de la teoría a la práctica y teorizar sobre la práctica también; nos ayuda a ver de dónde venimos y a dónde vamos profesionalmente y así podemos marcarnos mejor objetivos y mejorar nuestros puntos débiles. El portafolio nos permite continuar con la actitud reflexiva que nos ayuda a mejorar en nuestro camino profesional.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Sinceramente, me sirvió mucho después del curso pero en la actualidad no estoy actualizándolo. Justo estoy empezando con mi experiencia como profesora y no tengo mucho tiempo de pararme a pensar, reflexionar y organizar. Sin embargo, en breve voy a buscar el momento para empezar a reutilizar esta herramienta porque creo que me puede ayudar realmente para aprender, organizar, reflexionar, mejorar y buscar objetivos futuros.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Seguro que hay maneras de mejorarlo, pero en este momento no me siento capaz de dar ninguna idea mejor. Conforme vaya utilizando esta herramienta podré ser más crítica.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio (tuve muy poco tiempo para hacerlo porque justo acabar el curso empecé a trabajar y me sentí presionada en ese aspecto).
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- de reflexión, de comprensión, de asimilación, de poder abstraer ideas y poder tener ideas realmente prácticas desde la teoría.
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Noemí

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje 3
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia 4
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 2
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva 5
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-reflexionar para encontrar soluciones a los problemas que se me plantean.....
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

El Portafolio ayuda a reflexionar y a ser consciente de la propia evolución de una manera continuada. A mi modo de ver refleja la evolución de un futuro profesor mejor que una prueba final.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Reconozco que en ciertos momentos, cuando una clase no nos ha inspirado demasiado, o simplemente cuando uno está cansado, resulta difícil ponerse a escribir en el diario y realizar una reflexión. Pero, aún así, he intentado ser constante en este sentido y el hecho de redactar las reflexiones me ha ayudado a irme dando cuenta de mi evolución. Creo que

el Portafolio es un método de trabajo en el que hay que intentar ser constante. Si se deja, luego es mucho más difícil ponerse a ello de nuevo.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo
Me ha parecido bien el tipo de guía que se ha utilizado.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- en ciertas ocasiones sí que he tenido la sensación de tener que escribir porque era algo obligatorio. Quizá no se debería exigir redactar muestras todos los días. Hay momentos en que tanto trabajo resulta excesivo (especialmente en la etapa de prácticas)
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Patricia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 4- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 5- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
 - saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- 2- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- 3- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
 - ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
 - demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
 - tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
 - estar motivado
 - marcarme objetivos
- 1- reflexionar sobre mi práctica docente
 - ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
 - repasar los contenidos del curso
 - desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
 -

Si me permites un comentario, el orden no es excesivamente importante. Es decir, el 2 podría ser el 3 y el 3 el 2 pero sí que he escogido los puntos que creo son esenciales como objetivos del portafolios.

-

.....

-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Creo que es un buen método de evaluación para la práctica docente. Ya lo había realizado en algunas asignaturas durante la carrera universitaria de Pedagogía y, aunque a veces se hace un poco pesado y lleva mucho tiempo el realizarlo, creo que es muy enriquecedor y que te ayuda a vincular la teoría y la práctica y ser consciente del aprendizaje y la evolución de uno mismo.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Es una herramienta cualitativa propiamente. Como he dicho, creo que es de mucha utilidad y a mí, particularmente, me ha ayudado mucho para mejorar mi práctica

docente. También es una manera de plasmar las ideas preconcebidas que a veces tenemos de determinados conceptos o procedimientos. De hecho, creo que en nuestra práctica siempre vamos reflexionando sobre lo que nos pasa y lo que aprendemos y pensamos pero el hecho de plasmarlo de forma escrita, ayuda a tropezar menos veces con la misma piedra y a darse cuenta antes de los errores y así, poder rectificarlos más rápidamente.

De todas formas, como decía es una herramienta cualitativa y yo soy una persona muy perfeccionista y exigente conmigo misma. Así pues, siempre creo que se podría haber mejorado y que me podría haber esforzado más de lo que lo he hecho. Pero aún y así, he puesto mucho interés y motivación por hacerlo lo mejor posible.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?:
(marca la opción de menos a más satisfacción)

Menos 1 2 3 4 5 más

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

menos 1 2 3 4 5 más

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

No. Yo creo que el uso del portafolio es muy bueno. Aunque es verdad que la primera vez que lo utilizas como herramienta de evaluación te sientes un poco perdido porque no estás acostumbrado a ese tipo de evaluación más reflexiva, autónoma y cualitativa. A lo mejor sería necesario un trabajo previo en los primeros ejercicios de portafolios ya que no sabes si lo que estás reflexionando es suficiente o se “sale” del tema.

Aunque sí que tengo que decir, que me hubiera gustado que en el bloque de las prácticas, los compañeros me hubieran pasado su hoja de comentarios a mejorar o que se hubiera comentado un poco más. Ya que muchas veces, se comentaba solamente con la tutora. Aunque sé que esto pueda llevar a tener problemas en el grupo.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- al principio**- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
 - de pérdida de tiempo, algo obligatorio

básicamente- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- *me ayudaba a tener una visión global del proceso y a enlazar la teoría y la práctica (dado que se daban en dos bloques separados temporalmente)*

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Roser

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 1--ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- 3--saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 4--ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- 5--demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- 2--marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Positivamente. Aunque al principio no lo pensaba, ya que nunca antes lo había usado, creo que es bastante útil. Es una herramienta más del proceso de aprendizaje que permite ser más consciente de los conocimientos adquiridos. Te permite participar mucho más en tu propio aprendizaje.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

A mi me ha servido para ser ver más claramente mi proceso de aprendizaje: lo que puedo mejorar, lo que me ha salido bien, los objetivos.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

No, me han parecido bien las tutorías y el portafolio.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Claudia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 4 ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 1 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- 2 establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- 3 reflexionar sobre mi práctica docente
- 5 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
- Estudiar y profundizar acerca del vínculo/no vínculo entre teoría y práctica y aprender a escribir sobre ello
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Ha representado un 50 % del proceso de formación; también ha sido la parte más difícil para mí.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Creo que es la parte reflexiva, la que permite comparar el antes y el después. Por otra parte, la parte de observación.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? Descríbelo
Creo que estaba bien

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- Xde desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- Xde indagación sobre lo que iba aprendiendo
- X...De intriga
- X...en ocasiones, falta de información úti/concisa de cara al futuro profesional
-

