HERRAMIENTAS REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE E/LE: EL PORTAFOLIO DEL PROFESOR.

Silvia López López
Instituto Cervantes de Orán

Juan Francisco Urbán Parra
Instituto Cervantes de Orán

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la reflexión en la formación inicial de profesores, y en particular el uso de herramientas para facilitarla como pueden ser los portafolios del profesor. La propuesta que se presenta parte de la necesidad de crear un portafolio adaptado a los profesores del centro en donde actualmente desarrollamos nuestra actividad docente: el Instituto Cervantes de Orán. En el artículo se da cuenta del origen de las secciones del portafolio inicial de profesores así como de los documentos y conceptos clave que influyeron en su diseño posterior.

PALABRAS CLAVE

Portafolio del docente, práctica reflexiva, aprendizaje realista, desarrollo profesional del profesorado

DIRIGIDO A:

- Docentes con funciones de coordinación de programas de formación inicial de profesores.
- Profesores que quieran iniciar o buscar nuevos modelos de desarrollo de las competencias relacionadas con su práctica docente.

1. El portafolio del profesor.

Como el pintor que pinta muy lentamente y con gran precisión en la distancia corta, y que posteriormente se reincorpora hacia atrás y se aleja del lienzo para contemplar panorámicamente las figuras que surgen de su pincel; el docente también puede iniciar una reflexión sobre el análisis detallado de sus clases haciendo un pequeño parón en su praxis diaria, observando lo hecho con una distancia indagadora. Esta reflexión del profesor vinculada directamente a la práctica puede ser apoyada por herramientas como el portafolio, que ayudan tanto a profesores como a coordinadores de equipos docentes en la búsqueda de un aprendizaje reflexivo y realista que les ayude a desarrollarse profesionalmente.

Los portafolios comenzaron a utilizarse fundamentalmente en el campo artístico y fueron concebidos en sus inicios como dosieres o carpetas que recogían muestras fotográficas de los trabajos de sus autores. De esta manera, las carpetas agrupaban modelos de diversos proyectos revelando las fases del desarrollo creativo a lo largo del tiempo. La capacidad de los portafolios para evidenciar el progreso llamó también la atención en el campo educativo y en concreto se emplearon como un medio de presentación de muestras tanto de alumnos como de profesores. En este último caso, los

docentes han utilizado los portafolios para recoger muestras de sus logros a lo largo de su carrera profesional y también como herramienta de reflexión que espolee su capacidad de autoobservación.

El portafolio puede ser una herramienta muy útil, especialmente en la formación inicial del profesorado, ya que proporciona entre otros aspectos, una visualización del progreso y de las posibles áreas de mejora de cada docente. Los portafolios de docentes que se han ido desarrollando en la última década son una muestra de esta característica visualizadora y reflexiva (Barberá 2006, Cassany 2006; Esteve, Carandell y Keim 2006, Pujolà y González 2008 entre otros). Todos ellos, aunque formulados con diferentes partes y estructuras, contienen evidencias (documentos que muestran capacidades y habilidades que componen la llamada competencia docente) que además están acompañadas por notas en las que se razona la elección de dicha muestra.

La mayoría de los portafolios citados comienzan por una reflexión inicial que tiene como función situar profesionalmente al docente en el momento de inicio del documento, proporcionándoles un punto de partida claro. Les siguen muestras recogidas en diversos momentos de su práctica docente, seleccionadas por el propio profesor, con la intención de que ilustren momentos significativos de su desarrollo como profesor. En el caso del portafolio de profesores en formación inicial que presentamos en el presente artículo queríamos destacar una característica más en cuanto al modo de ordenación de las evidencias. En lugar de ordenarse cronológicamente por la fecha en la que las evidencias habían sido seleccionadas, se ordenarían por una serie de categorías propias de la competencia docente en las que nos interesaba que reflexionaran especialmente nuestros profesores iniciales.

2. Componentes de la competencia docente.

Para tomar la decisión de qué categorías y aspectos queríamos desarrollar en nuestro profesorado, realizamos una pequeña actividad reflexiva con todos los docentes del centro aprovechando una sesión del curso de formación inicial de profesores que realizamos en el Instituto Cervantes de Orán durante el curso académico 2011-2012. Nos interesaba especialmente indagar en las creencias de nuestros profesores y futuros profesores para poder delimitar cuáles eran las necesidades específicas de los formandos y cómo estos percibían los diferentes aspectos que conforman la competencia docente.

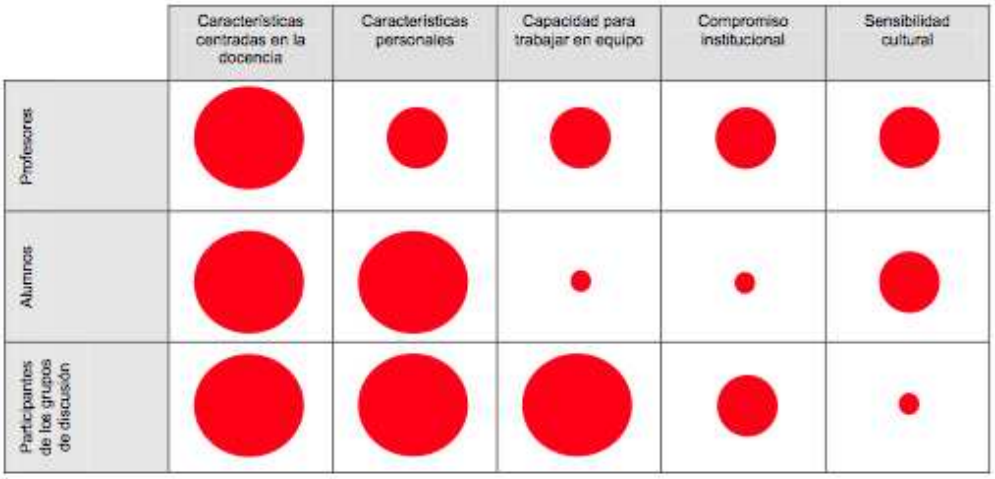
Las conclusiones de dicha actividad fueron publicadas en las Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado que se celebró en el Instituto Cervantes de Orán en noviembre de 2011. Como resumen, de las conclusiones extraídas podemos destacar que el docente ideal es percibido con una gran cantidad de cualidades humanas no necesariamente específicas de la docencia, sino que se trata de aspectos que podríamos aplicar a otro tipo de profesionales. Esto puede dar una idea de la imagen social que se tiene de los docentes en nuestro entorno, como personas en la que las cualidades personales se valoran inmensamente, hasta el punto de tener mucho más peso que los aspectos puramente metodológicos. En un segundo plano, los conocimientos de lengua y cultura surgieron también como aspectos a tener en cuenta por los profesores locales.

Una actividad similar, en la que también se valoraban de nuevo los aspectos más importantes de la profesión fue llevada a cabo por el Instituto Cervantes (2011) esta vez cuestionando no sólo a profesores y alumnos de todos sus centros en el mundo, sino también a expertos del mundo académico. Las conclusiones de dicho estudio arrojan

una interesante perspectiva de la visión de la competencia docente por los implicados directamente en el proceso:

> *"La investigación (...) tiene como objetivo mostrar cuáles son las creencias* que profesorado, alumnado, personal de la sede y centros, y expertos externos tienen respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Por un lado, se formaron grupos de discusión en la sede y, por otro, en los centros, profesores y alumnos realizaron una actividad. Los datos obtenidos fueron analizados conforme a una metodología cualitativa para establecer, a posteriori, un sistema de clasificación de las características —organizadas en categorías generales y tres niveles de subcategorías—, que definen al buen docente, según los informantes consultados. A su vez, los resultados permiten mostrar y contrastar en qué ha incidido cada grupo, así como qué tienen en común y en qué difieren en relación con los demás. La importancia de esta investigación radica en que los datos extraídos servirán de referencia para la elabora*ción del perfil del profesor del Instituto Cervantes."*

De entre los datos obtenidos hemos seleccionado una de las tablas que nos ofrece este estudio y que creemos es particularmente ilustrativa para mostrar la opinión de los tres grupos entrevistados acerca de los diferentes aspectos que conforman la competencia docente: (Figura 1)



na importancia capital a características centradas en la docencia. En cambio, en el resto de categorías se producen diferencias visibles que merecen ser tenidas en cuenta, entre las que destacamos dos de ellas:

- En el apartado de características personales, tanto alumnos como expertos señalan la gran importancia de las mismas en la competencia docente. Sin embargo los profesores son capaces de relativizar estas características otorgándoles menor importancia.

- En el apartado de capacidad para trabajar en equipo, destaca la opinión de los alumnos, quienes no tienen la visión de los docentes de un centro como un grupo de trabajadores coordinados por unas directrices. Más bien, los alumnos parecen percibir a los profesores como entes que actúan individualmente. En contraposición, los expertos creen que el trabajo en equipo es fundamental.

En conclusión, delimitar las categorías de la competencia docente parece un fenómeno complejo en el que entran muchos aspectos en juego. No obstante, todas estas conclusiones nos ayudaron a reflexionar en nuestro propósito de crear un portafolio que pudiera trabajar en las zonas de mejora de nuestro profesorado.

3- El PEFPI

El Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) creado por el Consejo de Europa (Newby et al., 2007) ha sido un documento fundamental para la formulación de las categorías del portafolio finalmente diseñado en nuestro contexto. Este documento propone organizar las evidencias en torno a 193 descriptores que se agrupan en diferentes categorías proporcionando un panorama extenso y exhaustivo de la competencia docente. Consta de las siguientes secciones:

b) Una declaración personal que pretende ayudar a los profesores a reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza.

c) Una sección de auto-evaluación, que contiene descriptores encabezados por formulas ‘sé o puedo hacer’, para encauzar la reflexión y la auto-evaluación.

d) Un dossier, en el que se puede evidenciar de forma transparente los resultados de la auto-evaluación, para dar prueba del progreso y para registrar evidencias o ejemplos del trabajo en la enseñanza.

e) Un glosario de los términos más importantes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que se utiliza en el PEFPI.

f) Un índice de términos utilizados en los descriptores junto con una guía de utilización que ofrece información detallada sobre el PEFPI.

En la Figura 2 se observa la categorización en la que ordena sus 193 descriptores:

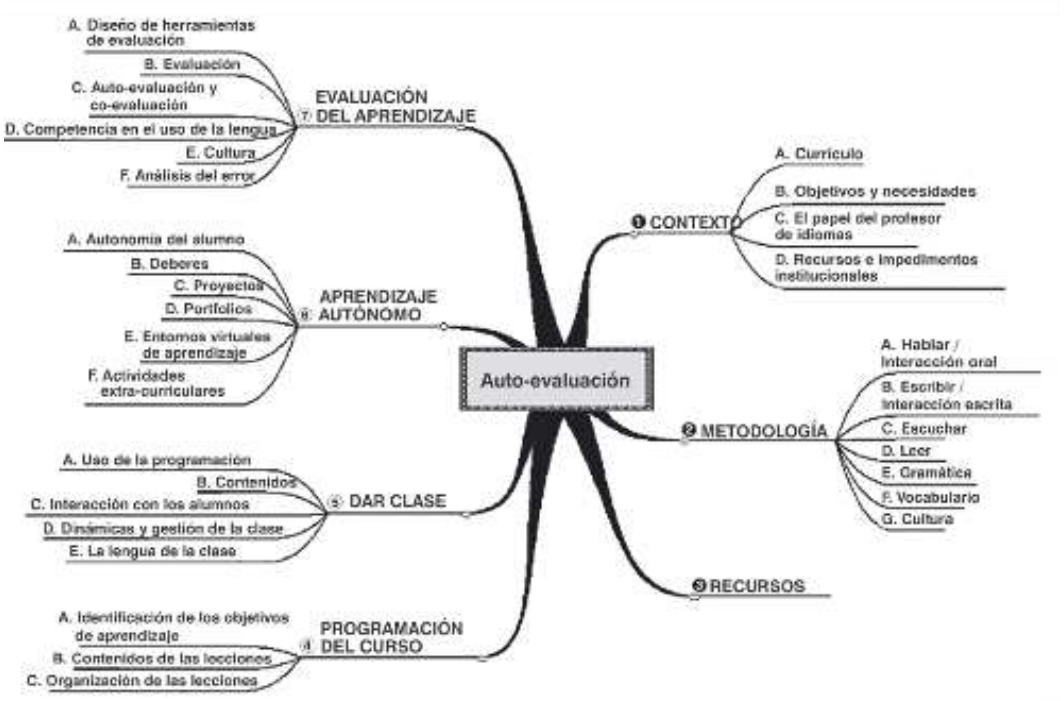
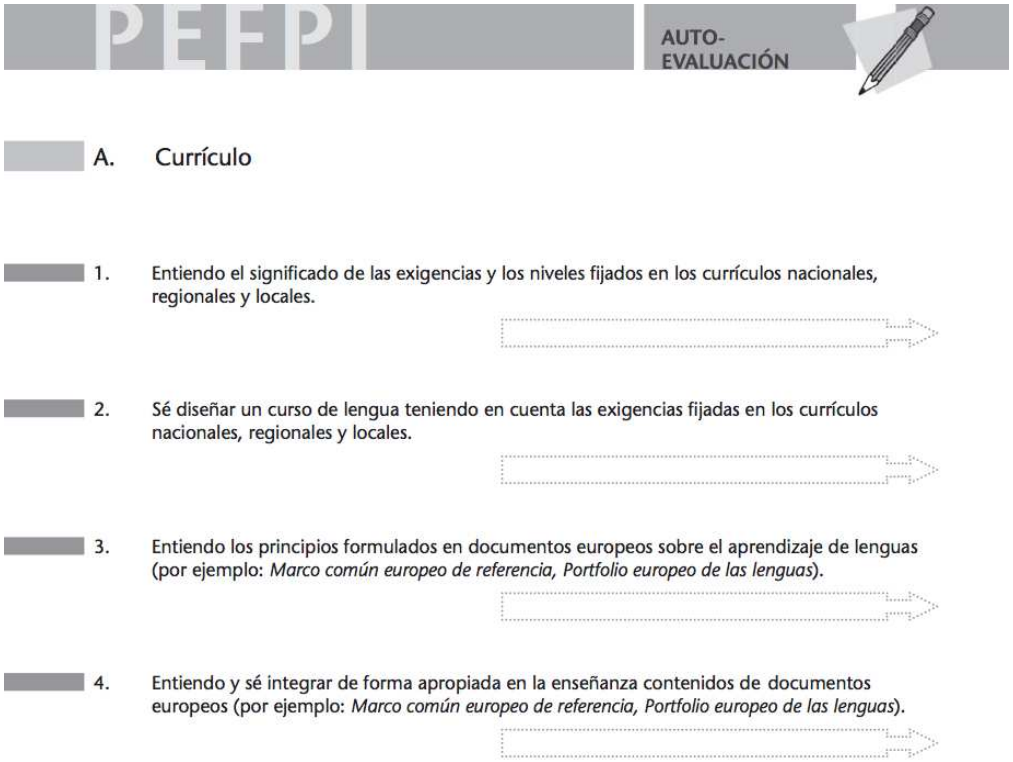


Figura 2: Categorización del PEFPI

Las categorías que desglosa el PEFPI ahondan en una serie de habilidades, actitudes y conocimientos desarrolladas a lo largo de sus descriptores. Como ejemplo de alguno de sus descriptores presentamos a continuación los cinco primeros que contiene la sección denominada "Currículo" tal como aparece en el documento original (Figura 3):



Como se observa en la Figura 3, cada sección contiene varios descriptores formulados en primera persona que describen las capacidades o habilidades en ese campo concreto. El procedimiento de uso propuesto por el PEFPI es muy sencillo: los profesores deben ir seleccionando evidencias de su práctica docente que muestren cierto desarrollo en el descriptor seleccionado. Además de adjuntar dicha evidencia, existe una barra debajo de cada descriptor que permite registrar la fecha en la que ha sido seleccionada. De este modo, los profesores van completando su portafolio y registrando las evidencias en el tiempo para promover la comparación de evidencias y la visualización de su progreso a lo largo de su carrera docente.

4- La propuesta del portafolio inicial de profesores

A la hora de diseñar el portafolio en nuestro centro se tuvieron muy en cuenta los descriptores del PEFPI y se seleccionaron aquellos que considerábamos que nuestros profesores en formación inicial deberían trabajar este primer curso lectivo. Algunos fueron recogidos tal cual propone el PEFPI, y otros fueron reformulados en diferentes términos para adecuarse mucho más a nuestro contexto. Asimismo, algunos fueron añadidos.

La novedad frente a la categorización que propone el PEFPI radica en que nuestros descriptores se organizan en cuanto a la secuencia pedagógica que promovemos entre

todos los profesores del centro. La decisión de organizarlo de esta manera pretende enfocarlo desde una perspectiva holística, en donde la secuencia didáctica pretende englobar una gran mayoría de la fenomenología del aula. Con esta organización intentamos ayudar a nuestros profesores a la hora de orientarse frente a la gran cantidad de aspectos que tienen que tener en cuenta cuando se preparan y dan sus clases.

La secuencia pedagógica de la que hablamos se basa en una estructura de andamiaje denominada ESETE, desarrollada por Esteve (2009) sobre la base de las secuencias VESET creadas por el Instituto de Formación IVLOS (Korthagen 2001). Estas secuencias o estructuras están concebidas para ayudar al profesor o a otras personas expertas a mediar en el proceso de construcción guiada de conocimiento explícito por parte del aprendiz, y ello a partir del conocimiento previo que puede aportar el aprendiz.

A continuación enumeramos los diferentes pasos de la secuencia ESETE según la propuesta de Esteve (a partir de la base conceptual de VESET mencionada anteriormente):

E Erfahrungen (experiencias previas)

S Strukturieren (estructurar el conocimiento que proviene de los alumnos)

E Einrahmen (Enmarcar los conocimientos aportados por los alumnos en un concepto lingüístico, siempre asequible al alumnado)

T Theorie (Teoría; sistematizar e incorporar explicaciones gramaticales en los niveles lingüísticos que sean necesarios)

E Erfahrungen (Experiencias nuevas; aplicación de los nuevos recursos lingüísticos trabajados a nuevas situaciones comunicativas)

Para que los descriptores se agruparan de una forma mucho más sencilla, redujimos los pasos de la secuencia en tres fases que denominamos como experiencia previa, sistematización y experiencia nueva. Esta nueva clasificación hizo que nuestro portafolio tuviera estas tres primeras secciones y que se desarrollaran una serie de descriptores para cada una de ellas.

El resto de secciones del portafolio trabajarían otros aspectos que se desarrollan a lo largo de toda la secuencia, junto con dos apartados que nos parecían de especial interés para los profesores en formación como es su competencia en lengua y cultura, y su capacidad de autoevaluación.

En el Anejo 1 se muestran las hojas del portafolio en donde se pueden observar dichas categorizaciones con los respectivos descriptores seleccionados. En total se presentan 30 descriptores.

La experiencia del portafolio inicial de profesores está siendo pilotada durante en presente año académico 2011-2012 en el Instituto Cervantes de Orán. El portafolio acompaña a los profesores en formación inicial y sirve como herramientas de reflexión

para estos y también como herramienta formativa con el apoyo de sus tutores, ya que existe un programa de tutorización que hace que haya un profesor con más experiencia asistiendo a cada uno de ellos. Las conclusiones informales del pilotaje nos indican una buena recepción por parte de tutores y tutorandos. Asimismo, en el futuro se prevén nuevas modificaciones de la herramienta a través de las experiencias del pilotaje así como futuras investigaciones sobre el uso de este portafolio.

BIBLIOGRAFÍA

Barberá, E. (2006). "Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red". En Badia, A (coord.) Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento vol. 3, nª2. UOC.

Cassany, D. (2006). "Del Portafolis a l'e-PEL". En Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 39.

Esteve, O., Carandell, Z. y Keim, L. (2006). "El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent" En Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 39.

Esteve, O. (2009). "La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado". Ponencia dentro del IV Encuentro internacional de profesores de español como lengua extranjera, organizado por el Instituto Cervantes de Liubliana los días 16 y 17 de octubre de 2009.

Instituto Cervantes (2011). "¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución". Dirección Académica de Instituto Cervantes, Alcalá de Henares. Documento disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

Korthagen, F. (2001). Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Lawrence Erlbaum Associates: Londres.

Newby D. et al. (2007). Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) Consejo de Europa, Graz. Disponible en http://epostl2.ecml.at/

Pujolà, T. y González, V. (2008). "El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor". En Monográficos MarcoELE, 7.

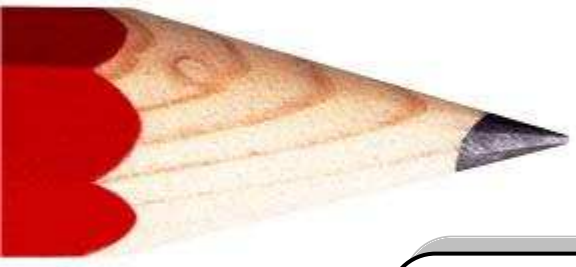
Urbán, J.F., López, S. y Díez Plaza, C.L. (2011). "Análisis de Creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado". En Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado. La enseñanza del E/LE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística. Instituto Cervantes de Orán, Orán. Documento disponible en http://oran.cervantes.es/imagenes/File/actas%20taller%204.pdf

Anejo 1: Propuesta de Portafolio inicial de profesores.

Instituto Cervantes

PIP

Portafolio inicial de profesores



Nombre:

Fecha de inicio:

PUNTO DE PARTIDA de _____

Fecha: _____

1. Mi experiencia como profesor/a:

2. Creo que un profesor/a tiene que ser…

3. Creo que un profesor/a tiene que saber hacer…

porque…

4. Mis puntos fuertes como profesor/a son los descriptores:

porque…



. Me gustaría mejorar en los descriptores:

porque…





LA SECUENCIA:

La experiencia previa

1 Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos…

A) del español.

B) de otros idiomas.

C) del mundo.

D) de sus experiencias personales.

2 Puedo seleccionar actividades comunicativas (centradas en el significado) que ayuden a los alumnos a trabajar con textos sin tener que producir los nuevos contenidos de aprendizaje.

3 Puedo seleccionar modelos de lengua (textos orales o escritos) con un input adecuado a los alumnos y a los objetivos.





LA SECUENCIA:

La sistematización

4 Conozco los objetivos y contenidos del curso, y cómo se organizan en las diferentes unidades.

5 Sé presentar modelos de lengua y ayudar a los alumnos a que hagan sus propias generalizaciones acerca de los objetivos de aprendizaje (descubrimiento guiado):

A) A través de actividades de razonamiento inductivo.

B) A través del discurso del profesor.

6 Soy capaz de ser flexible a la hora de trabajar con la programación y de responder a las necesidades e intereses de los alumnos a medida que la clase avanza.

7 Soy capaz de utilizar un metalenguaje gramatical siempre y cuando pudiera ser apropiado a las necesidades del estudiante.



LA SECUENCIA:

La experiencia nueva



8 Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas que ayuden a los alumnos a utilizar los contenidos de aprendizaje en las diferentes destrezas, según los siguientes criterios:

- Atención al significado
- Vacío de información
- El alumno habla desde su yo personal
- Objetivo lingüístico
- Objetivo extralingüístico

9 Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral que ayuden a mis estudiantes a utilizar los contenidos de aprendizaje y a desarrollar su fluidez.

10 Soy capaz de ayudar a los alumnos para que planifiquen, estructuren y revisen textos escritos (por ejemplo, utilizando mapas de ideas, esquemas, etc.).

11 Sé utilizar la co-evaluación entre compañeros y sacar partido de la retroalimentación mutua para mejorar el proceso de escritura.

12 Soy capaz de reconocer los puntos fuertes de la actuación de un alumno así como las áreas en las que necesita mejorar.

A LO LARGO DE TODA LA SECUENCIA

13 **EN ESPAÑOL:** Soy capaz de dar la clase en la lengua objeto de estudio (lengua meta).



14 **DINÁMICAS DE GRUPO:** Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o en puesta en común con toda la clase.



15 **TRATAMIENTO DEL ERROR:** Soy capaz de usar diferentes técnicas para tratar los errores (tanto en la lengua hablada como escrita) de manera que ayude al proceso de aprendizaje y no perjudique la confianza del alumno o impida la comunicación.



16 **TIEMPO:** Sé calcular el tiempo necesario para desarrollar una actividad o un determinado punto o aspecto, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase.



17 **EVALUACIÓN CONTINUA Y COMUNICACIÓN CON EL ALUMNO:** Sé dar cuenta de mi evaluación sobre el rendimiento y progreso del alumno mediante una descripción clara, transparente y comprensible para el alumno.



18 **AFECTIVIDAD:** Soy capaz de potenciar un clima de confianza que ayude a disminuir el nivel de ansiedad y favorezca la interacción y la participación de todos los alumnos.



19 **MATERIALES:**

A) Sé adaptar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos.



B) Sé diseñar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos.



CONOCIMIENTOS DE LENGUA Y CULTURA

1. Lengua

20 Soy nativo o tengo la capacidad comunicativa en español certificada por un nivel C1 o C2 del nuevo DELE.

21 Tengo los suficientes conocimientos acerca de cómo funciona la lengua como para comprender lo que confunde a los estudiantes y dar respuestas precisas a sus preguntas.

22 Soy capaz de detectar lagunas de conocimiento, buscar información en obras de referencia u otros materiales y resolver dudas.

CONOCIMIENTOS DE LENGUA Y CULTURA

2. Cultura

23 Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).



24 Soy capaz de proponer a los estudiantes ocasiones para que fuera del aula exploren la cultura de las comunidades de la lengua meta (Internet, correos electrónicos, etc.).



25 Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades para que los alumnos sean conscientes de las similitudes y diferencias socioculturales en las "normas de comportamiento".



26 Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno.



27 Soy capaz de detectar lagunas de conocimiento, buscar información en obras de referencia u otros materiales y resolver dudas.



REFLEXIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

28 Soy capaz de aceptar y asimilar los comentarios y las críticas que me hagan los alumnos y otros profesores y de tenerlos en cuenta en el futuro.



29 Soy capaz de evaluar mi modo de enseñar de manera crítica basándome en la experiencia y en los resultados del aula y de tener esta reflexión en cuenta en el futuro.



30 Soy capaz de evaluar críticamente mi modo de enseñar con respecto a la teoría y sus principios.

