Trabajar con el *portfolio* en el nivel A1: orientaciones y dificultades

F. Ernesto Puertas Moya
Instituto Cervantes de Orán

Cuando empecé a familiarizarme con la idea del *portfolio,* encontré una dificultad que ahora entiendo es una de las grandes dificultades del concepto en cuestión: esperaba verlo materializado de algún modo y no percibía que se trata de un constructo abstracto que el profesor debe interiorizar antes de empezar a trabajar con él en el aula. Esa sensación de no entender exactamente qué es el *portfolio* se me repite y renueva cada vez que me acerco a él de un modo teórico, y entonces tengo la certeza de que me encuentro —si me permiten la analogía— ante un misterio de origen místico, religioso o metafísico, pero es entonces cuando combato la desesperación y el abatimiento acudiendo a las actividades y guías de *portfolio* que acompañan al manual con el que trabajo desde hace tres años: *En Acción*, en sus tres volúmenes aparecidos hasta el momento para los niveles A1-B2. Ya sé que esto puede parecerles una declaración publicitaria, como de una revelación o de una conversión, pero nada más lejos de la realidad; lo que quiero es compartir con ustedes, colegas y compañeros, una experiencia práctica que tiene su origen en estas aulas del Instituto Cervantes de Argel, hace dos cursos, y que me ha vuelto a confirmar una vieja sospecha: muchos estudios teóricos en ELE son meras abstracciones que a menudo no se compaginan ni compadecen bien con la experiencia docente de cada día, pero si le damos la vuelta a esta situación y teorizamos desde nuestra actividad y nuestro conocimiento diarios, probablemente podamos aportar más luz a las grandes discusiones académicas y científicas en Lingüística Aplicada que leyendo excelentes manuales de Gramática Teórica (ya lo dice el adagio latino, *sabe más un burro preguntando que cien sabios contestando*), e incluso es posible que algún día nos sintamos con fuerzas para empezar a esbozar verdaderas gramáticas didácticas, de uso, que partan más de la incomprensión y la extrañeza de nuestros estudiantes (algo así como una guía de perplejos de Maimónides) que de las certezas y las regularidades aprendidas en nuestro período de filólogos, si es que alguna vez lo fuimos (y hablo solo por mí).

Me gustaría, por tanto, empezar hablando del *portfolio,* definirlo y teorizar sobre él, pero casi me apetece más hacerlo desde lo que para mí no es un *portfolio* que de cualquier definición al uso o de lo que debe ser ese instrumento de trabajo. Para definirlo, incluso en estos términos negativos o por defecto, resulta inevitable citar a Daniel Cassany (2006: 54), para quien «el concepto del PEL [Portfolio Europeo de las Lenguas] no se corresponde ni con un libro de texto, ni con un programa o currículo académico, ni con material complementario o de apoyo». Entonces, me dirán (aunque más bien deberíamos preguntarle al experto profesor Cassany), ¿qué es el *portfolio?* En mi opinión, más que saber lo que es el *portfolio,*

interesa saber cuál es la forma que va a adoptar el resultado del trabajo individual y colectivo, o dicho en otros términos: en qué se convierte esa herramienta que usan personas concretas en el aula (no las definiciones abstractas que no han pasado por la experimentación), y en ese sentido conviene saber si el *portfolio* es útil y válido para quienes lo utilizan. Si es útil o no hay que ponerlo en relación con la capacidad para evaluar o comprobar los progresos conseguidos al alcanzar objetivos concretos en el uso de la/s lengua/s que aprenden.

Como profesor, uno puede pasar horas y horas estudiando documentos teóricos sobre el *portfolio* sin percibir que el *portfolio* debe realizarlo, a su medida, cada estudiante, con apoyo teórico y práctico de los materiales con los que trabaja o los que le facilite el profesor, y para ello antes de trabajar con un documento al que podamos denominar *portfolio* se debe realizar la tarea de reflexión sobre su estructura y evaluar los riesgos y las ventajas que conlleva su utilización, incluso el cambio de modelo educativo que supone.

Conviene señalar que en todo momento estamos hablando del *portfolio,* que —según recoge el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*— «es un documento que consta de tres secciones: a) el pasaporte de lenguas, que refleja el nivel de conocimientos obtenido por el alumno o aprendiz en una o varias lenguas extranjeras […]; b) la biografía lingüística, que resume las experiencias del alumno o aprendiz en la lengua o lenguas objeto de estudio, así como sus prioridades de aprendizaje; c) el *dossier,* que consiste en una selección de materiales y certificaciones que justifiquen documentalmente los logros obtenidos» (Palacios Martínez, 2007: 287). Es esta última parte la que en español podemos llamar *Portafolio,* es decir, la «herramienta o técnica de aprendizaje que consiste en la recopilación por parte del estudiante de una muestra de los que considera sus mejores trabajos y de sus experiencias de aprendizaje más significativas durante un período determinado» (Palacios Martínez, 2007: 286). Para ver la diferencia entre *portfolio* y *portafolio,* puede consultarse el informe elaborado por los profesores del Instituto Cervantes de Belgrado (AA.VV., 2008: 4), donde no solo se razona la diferencia de nomenclaturas sino que se reconoce que empezaron trabajando con el *portfolio* y han acabado haciendo hincapié en el portafolio, tal vez porque el manual (*Gente*) con el que trabajan no les permite realmente hacer uso de las posibilidades y capacidades de desarrollo que presenta el *portfolio* como estrategia de aprendizaje.

El *portfolio* se compone, como constructo teórico, de dos funciones y tres criterios, y como constructo práctico de tres partes, todas ellas inspiradas en los descriptores de nivel que marcan el camino de la interlengua que el alumno va digiriendo y haciendo suya; las dos funciones claramente reconocidas del *portfolio* son, sin duda, la evaluadora o acreditativa y la pedagógica, tal como señala en su reciente memoria de investigación Marina Cruz Montes (2008: 33), quien habla de «sus dos funciones principales: su función acreditativa, en cuanto que permite recoger toda experiencia de aprendizaje, y su función pedagógica, pues se utilizará

como herramienta de motivación al aprendizaje de nuevas lenguas y servirá para desarrollar la autonomía entre los estudiantes».

A su vez, el *portfolio* exige que el estudiante adquiera estrategias de aprendizaje a través de la reflexión, la autoevaluación y la evaluación externa (sea esta de un compañero o del propio profesor), y en este aspecto incide Mónica Ortega (2008: 6) cuando, citando a Gardner, habla de:

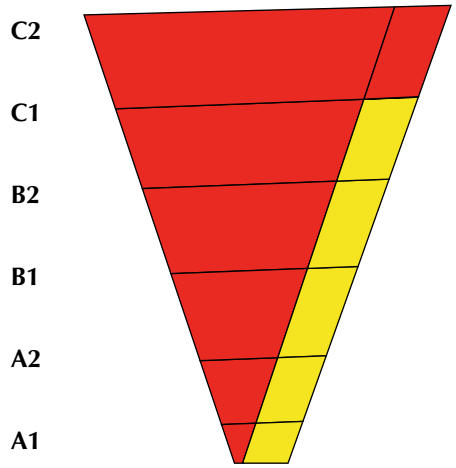
> Reflexión: A partir del portafolio […] el alumno o docente puede reflexionar sobre su aprendizaje.
>
> Autoevaluación: Se pueden analizar las propias habilidades y competencias de una forma dinámica.
>
> Evaluación: A través de las actividades incluidas en el portafolio se pueden ver los problemas y progresos que ha hecho el alumno o el docente a la hora de conseguir unos objetivos, a través de la observación de los resultados.

Es decir, y antes de pasar a analizar los componentes que integran un *portfolio* desde el punto de vista material y organizativo, la apuesta por la utilización del *portfolio* es ante todo metodológica, y me atrevería a decir, ideológica, pues marca una línea divisoria entre profesores a la antigua usanza y profesores que han sabido asumir el reto de lo que supone enseñar interculturalmente una segunda lengua en nuestros días. Y en este sentido mi experiencia a pie de aula, como profesor, es que el constructo teórico del *portfolio* aún está por desarrollar porque son poquísimos los manuales de español que se acompañan de uno entre otros motivos, porque, para trabajar coherentemente con este, debe haberse abandonado (si alguna vez se tuvo) el enfoque por tareas para adscribirse al enfoque orientado a la acción que propugna el *MCER*.

Pero incluso con un material diseñado para trabajar el *portfolio,* los profesores tenemos que hacer un trabajo de reflexión y de actuación y actualización didáctica que permita entrar en la dinámica del portfolio. En este sentido, hay que reconocer que la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que propone el MCER es un proceso protagonizado por el alumno, en donde el profesor debe asumir otros valores y otras actitudes y reconocer lo que el alumno puede aprender por sus propios medios. El propio *MCER* (8.4.2. Portfolio y perfil) señalaba que el Portfolio «está diseñado para incluir no solo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas» (Consejo de Europa, 2002: 173-174).

De todos es sabido que el proceso de nivelación de aprendizaje de segundas lenguas tiene la forma de un cono invertido, en el que la base es menor que la cúspide; pero pocas veces se atiende al factor de autoaprendizaje, no dirigido, no fomentado necesariamente desde el aula, en el que se muestra la motivación real del aprendiente, y que a su vez va adquiriendo mayor protagonismo

con el transcurso del tiempo y de los niveles, de un modo parecido al siguiente esquema:



donde se puede observar que al porcentaje de tempo de aprendizaje en el aula (en amarillo) desciende progresivamente, hasta convertirse en algo testimonial en el penúltimo nivel, donde el aprendizaje formal pierde importancia frente a la búsqueda de información y de *inputs* que el aprendiente realiza en los focos de interés que él mismo se plantea en la lengua meta (de ahí que el C2 se pueda considerar directa o discrecionalmente tarea única del alumno, con escasa o nula orientación didáctica en el aula, salvo para eventuales preparaciones al DELE superior o certificado análogo o para incursiones puntuales en aspectos de la cultura meta en los que esté especialmente interesado).

Como señala Cruz Montes (2008: 54), hay modelos de *portfolio* como el del Ministerio de Educación español, donde el aprendizaje de cada destreza (leer, hablar, escuchar, escribir) se puede consignar en dos columnas: «En el aula» / «Por mi cuenta».

Por sencillo que parezca, el cambio fundamental que requiere el uso del *portfolio* concierne a la figura del profesor y a su ubicación en el panorama educativo; se repite hasta la saciedad, citando al *MCER,* que el aprendiente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que ello significa (aunque no se insiste tanto en este aspecto) de invisibilización del profesor, cambio de su papel y sobre todo su asunción de un papel que consiste en dinamizar la clase y servir de guía en los progresos y en las reflexiones sobre su propio aprendizaje del alumno, porque, como señala Cristina Escobar (2006: 91), el cambio de modelo que estamos introduciendo con la autoevaluación supone a su vez que el profesor aprenda «a compartir con los estudiantes parte del "poder" que se ejerce en el aula».

A menudo pensamos que nuestra labor es enseñar a hablar y evaluar el nivel de competencia lingüística, pero lo que realmente se hace es enseñar a comunicar y nuestra labor es enseñar a aprender del mismo modo que lo es aprender a enseñar. El *portfolio* sigue siendo la herramienta adecuada para que cada cual se haga cargo de su proceso de aprendizaje y el reflejo de cómo se aprende a aprender en el entorno de una sociedad multilingüe, pluricultural y globalizada.

Expuesto a múltiples *inputs*, dentro y fuera del aula, al margen del poder omnímodo del profesor, el aprendiente que llega a nuestras aulas debería disponer de instrumentos que le diesen confianza en su trabajo diario, que les permitiese reflexionar sobre la utilidad de la gramática o sobre el uso que hacen del diccionario y con qué finalidades se comunican en otras lenguas, cuál es su perfil como hablantes y como agentes sociales.

Desde hace un par de años, se está implantando la forma de trabajo a través del *portfolio* en la enseñanza reglada secundaria, por lo que encontramos manuales destinados específicamente a jóvenes y adolescentes en contexto escolar que incorporan un *portfolio* en libro o cuadernillo aparte, como es el caso de *Aula Amigos* (Miki Kondo *et alii*, s.f.). Estamos, pues, ante una tendencia que progresivamente se va a ir afianzando en el material con el que los profesores vamos a poder trabajar en el aula; no debemos olvidar que el *portfolio* tiene que irse integrando progresivamente, como señala Cassany (2006: 71), «con el currículum y el resto de materiales didácticos, con el objetivo de que el alumnado lo perciba como una auténtica herramienta de aprendizaje».

Si se desea trabajar con él, hay que desterrar la idea de que se trata de ese apéndice que nos encontramos al final de un nivel en forma de ejercicios de reflexión o autoevaluación que el alumno puede utilizar para repasar y para comprobar lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido.

El *portfolio* es una manera de ir potenciando las estrategias de aprendizaje (constructivo) desde cada actividad, a cada momento; y a su vez es también un reto para el profesor, que debe conocer los objetivos del curso y ser capaz de formularlos en coherencia con los descriptores de nivel del curso que imparte y las características que definen al aprendiente y su interlengua en esa fase de aprendizaje.

El profesor que trabaja con *portfolio* sabe que ha de dedicar un tiempo y un esfuerzo adicional para poder llevar adelante su proyecto e implicar en él a los estudiantes; pero también tiene que aprender a respetar los estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes, compartiendo de esa manera el poder de la clase y haciendo explícitos los objetivos del curso.

En este sentido, hay que tener en cuenta que un ejercicio de reflexión como el que propone el *portfolio* tiene dos variables: por una parte, la familiarización con los descriptores de nivel que el *MCER* propone de forma generalizada y que para el español concretan los *Niveles de referencia* (o *Plan curricular del Instituto Cervantes),* y por otra parte la utilización del espacio comunicativo que es el aula para

desarrollar las potencialidades y capacidades (o competencias) del aprendiente, dando así un nuevo valor a su propia concepción de la lengua y de la enseñanza de la lengua, porque, como indicaba Cruz (2008: 26), el hecho de que se incluya la dimensión del aprendizaje y la dimensión cultural entre los objetivos de los *Niveles de referencia* supone que se «plantee el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva no solo lingüística, sino también metacognitiva y sociocultural».

Por este motivo es tan sumamente importante saber trabajar las estrategias de aprendizaje (recogidas de modo sintético en Palacios, 2006) y no centrarse única y exclusivamente (como hace la mayoría de los libros al uso) en la gramática y el vocabulario; y en ese aspecto la coherencia del manual *En Acción* es, cuanto menos, digna de ser tenida en cuenta a tenor de los ejercicios que en su *Cuaderno de Actividades* (Martín *et alii*., 2007) desarrollan específicamente las estrategias de aprendizaje (directas e indirectas, lingüísticas, mnemotécnicas, deductivas, de comprensión intercultural, etc.).

Para poder trabajar con un *portfolio,* para implicar y motivar al estudiante en su realización, hay que dotar de los mecanismos de reflexión necesarios, entre otros motivos porque —como señala Shulman (1990: 35)— «el portfolio debe ser un modelo de reflexión. No se trata solo de acumular muestras sino de que cada muestra debe ser elegida y justificada con respecto a la relevancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Mi experiencia como usuario del *portfolio* es que el estudiante se esmera por hacer una presentación vistosa y atractiva de su producto, incluyendo en él, muchas veces *motu proprio*, documentos y actividades (habitualmente de expresión escrita) que le resultan significativos por cuanto han permitido que se exprese a sí mismo y se manifieste, sirviendo la otra lengua como excusa y acicate para buscar su propia identidad; no podemos olvidar que este mundo de realidad identificadora y comunicativa es el que crea unos lazos afectivos que van a servir de motor y de empuje para seguir intentando perfeccionar su conocimiento y su expresión en la segunda lengua.

Cada paso que se da con el *portfolio* como documento abierto y dinámico tiene como meta mirar hacia el futuro, avanzar y proponer nuevas perspectivas de trabajo. Por este motivo, hay *portfolios* que incluyen no solo la autoevaluación y la heteroevaluación, sino que explicitan los objetivos que el estudiante desea afrontar y alcanzar en sucesivas etapas de aprendizaje: «En algunos casos —afirma Cruz (2008: 53)—, junto al descriptor aparecen tres espacios o casillas: uno destinado a la autoevaluación; otro a la evaluación de un compañero o profesor, y una última [sic] para marcar aquello que aún no podemos hacer pero que tenemos como objetivo».

Los objetivos se marcan a través de descriptores, que son la piedra angular sobre la que se edifica un buen *portfolio*; de ahí que el profesor deba conocerlos, así como saber de su utilidad y llevarlos a la práctica, haciendo un *portfolio* base a la medida del manual que utiliza.

Si nos acostumbramos a formular nuestros objetivos con descriptores, la labor de evaluación será mucho más fácil, pero también lo será el saber hacia dónde vamos cuando empezamos un curso. Un descriptor, como afirma Neus Figueras (2006: 42) «es una afirmación que describe de manera independiente un aspecto de la competencia comunicativa y que forma parte de una franja en una escala de evaluación». Pero cómo se vinculan esos descriptores con los objetivos del curso y las tareas de aprendizaje es, como diría Kipling, otra historia y otro viaje que espero podamos hacer en otro momento, por ejemplo, en la segunda edición de estas jornadas que tan gentil y eficazmente ha organizado Luis Roger Rodríguez Paniagua, a quien desde aquí y aunque sea al final de esta intervención quiero agradecer (por) tantas cosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2008), «Informe sobre los resultados del trabajo con portafolio en el IC de Belgrado (2006-2008)», Intracentros del Instituto Cervantes.

Cassany, D. (2006), «Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales». En Daniel Cassany (dir.), *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 53-76. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Consejo de Europa (2002), *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Anaya.

Cruz Montes, M. (2008), «Estudio de integración del PEL, en su dimensión formativa, en el Instituto Cervantes», Memoria de máster, en RedELE, http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MarinaCruz/Memoira.pdf

Escobar, C. (2006), «Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria», en Daniel Cassany (dir.), *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 77-108, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Figueras, N. (2006), «Del Marco común europeo de referencia al Portfolio europeo de las lenguas», en Daniel Cassany (dir.), *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 37-52, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Martín, F., Molina, I., Ortín, M. (2007), *Cuaderno de actividades En acción 1*, Madrid, EnClave-ELE.

Miki Kondo, C., Ayllón, J. A., y Chicharro, T. (s. f.), *Aula Amigos 1. Portfolio del alumno*, Madrid, SM ELE.

Ortega León, M. (2008), *El portafolio en la clase de ELE*. Memoria de maestría, Universidad de León, en http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/MonicaOrtega.shtml.

Palacios Martínez (2006), «Aprendiendo a aprender en el aula de las lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula», en Daniel Cassany (dir.), *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 129-170, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

— (dir.) (2007), *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*., Madrid, EnClave-ELE.

Shulman, L. (1999), «Portafolios del docente: una actividad teórica», en N. Lyons (comp.), *El uso del portafolios. Propuesta para una nuevo profesionalismo docente*, 45-62, Buenos Aires, Amorrortu.
Verdía, E. (coord.) (2007), *En Acción*, Madrid, EnClave-ELE.