Herramientas de reflexión en cursos de formación inicial de profesores de ELE: el Portafolio Inicial de Profesores (PIP)

Juan Francisco Urbán Parra y Silvia López López
Instituto Cervantes

RESUMEN

Este artículo recoge las experiencias formativas de profesores de español como lengua extranjera (ELE) que tuvieron lugar en el Instituto Cervantes de Orán y el Aula Cervantes de Seúl a lo largo de los años 2011, 2012, 2013, 2015 y 2016. En concreto, se aborda el uso del portafolio organizado en torno a descriptores de competencias como herramienta de apoyo a la tutorización de profesores noveles.

El artículo da cuenta del contexto específico en el que se desarrolla la experiencia, los principios básicos de la práctica reflexiva que suponen la base teórica del programa de tutorización, y el uso del portafolio como herramienta de reflexión para facilitar el progreso de los profesores en formación.

1. LA COMPLEJIDAD DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Recordar episodios de la infancia suele estar conectado a experiencias de aprendizaje intensas que, a menudo, van acompañadas de sentimientos de una gran carga emocional. ¿Seríamos capaces, por ejemplo, de recordar el momento en el que aprendimos a montar en bicicleta? ¿Podríamos describir los pasos que nos llevaron a ese momento en el que fuimos capaces de rodar por la calzada, sin necesidad de un apoyo extra, como la mano de nuestro hermano mayor en el sillín o las ruedas supletorias traseras? Algunos de nosotros recordaremos episodios en los perdimos el equilibrio, otros rememoraremos la sensación de libertad de los primeros metros, pero a pesar de la disparidad de experiencias, lo que todos tendremos en común será el definirnos a partir de aquel momento como *poseedores* de una habilidad: montar en bicicleta.

Dicha habilidad - *sé montar en bicicleta* - , conforma una competencia compleja. Perrenoud (2002) define *competencia* como la "capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos". La competencia no se refiere a una actividad puntual, aunque se pueda materializar y observar finalmente en una acción concreta, sino

que más bien el individuo la experimenta como toda una serie de combinaciones de acciones internas (cognitivas). Competencia es, en este sentido: "la aptitud para enfrentarse eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento" (Perrenoud, 2001).

Donald Schön (1983), investigó durante muchos años cómo diferentes grupos de profesionales (arquitectos, planificadores urbanos, gerentes de empresa o profesores, entre otros) desarrollaban sus competencias profesionales. Concluyó en sus estudios que los profesionales desarrollan un *saber hacer* que - en muchas ocasiones – les resulta difícil de describir con palabras. Schön denominaría este tipo de saber como *conocimiento en acción*.

Retomando el ejemplo anterior, sabemos montar en bicicleta porque cada vez que lo hacemos movilizamos una serie de recursos, que aplicamos a la situación y al terreno concreto en donde queremos avanzar: observamos los movimientos de las ruedas y el manillar, anticipamos posibles problemas, evaluamos y decidimos casi de manera refleja cómo manejar la bicicleta en ese tramo del camino.

Si establecemos un símil entre esta situación y la educación, encontramos que, como docentes en el aula, observamos a nuestros alumnos, anticipamos las dificultades de la tarea que les proponemos, evaluamos rápidamente la situación concreta de ese particular momento de clase y decidimos casi de manera automática cómo continuar. ¿Somos capaces de explicar a un compañero todas las secuencias de acciones y recursos que ponemos en marcha, todas las decisiones que tomamos en nuestras clases para intentar favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos? Probablemente, de forma similar a los profesionales a los que entrevistaba Schön, nos supondría un reto explicitar todas las decisiones tomadas. Podríamos concluir que una competencia compleja no puede transmitirse verbalmente. Al igual que la competencia de ir en bicicleta, cada individuo debe experimentar en primera persona y desarrollar su propia competencia docente. El reto de la formación de profesores sería el de ayudar a los profesores noveles a recorrer su camino, desplegando las estrategias necesarias para facilitarles este complejo proceso.

En este artículo, compartimos una serie de experiencias formativas que se sitúan dentro del modelo de la práctica reflexiva y que se materializan en el acompañamiento a los docentes noveles mediante un programa de tutorización y el uso de un portafolio basado en descriptores. El objetivo de este andamiaje formativo - tutorización y uso del portafolio- ha sido el de favorecer la orientación de los formandos ante la multitud de fenómenos a los que han de enfrentarse en el aula y fomentar su reflexión sobre sus propias experiencias en el aula. Este trabajo se ha desarrollado a lo largo de varios cursos académicos, por lo que, por último, describiremos brevemente las últimas experiencias y modificaciones que han surgido a lo largo nuestra experiencia de implantación de portafolios de competencias en formación inicial

2. DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS DOCENTES Y PORTAFOLIOS

Un ejemplo de portafolio especialmente diseñado para profesores en formación inicial con el objetivo de fomentar la reflexión acerca de sus propias competencias docentes y ayudarles a visualizar su progreso a lo largo de este periodo formativo lo constituye el Portafolio para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) publicado por el Consejo de Europa en 2007. El PEFPI contiene una sección de auto-evaluación que contiene 193 descriptores organizados en 7 categorías (imagen 1).

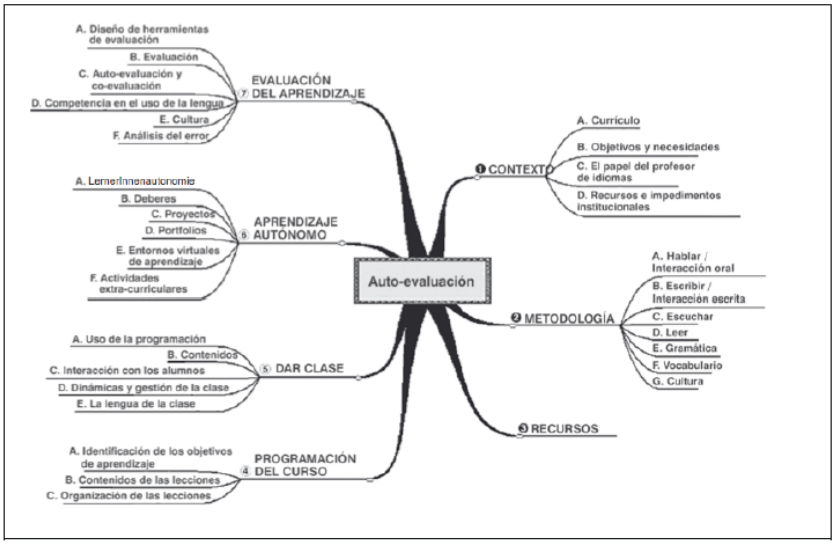


Imagen 1: categorías del PEFPI

Es importante destacar que el PEFPI no espera que los futuros profesores generen evidencias para todos los descriptores listados al final de un proceso de formación inicial. Aunque dota a profesores y a instituciones educativas de una categorización de distintas competencias, no está concebido como una lista de control, sino como una herramienta "para que estudiantes, profesores y tutores discutan los aspectos importantes que constituyen los fundamentos de la formación del profesorado y que contribuyen a desarrollar una conciencia profesional" (Consejo de Europa, 2007).

Con este espíritu, en el Instituto Cervantes de Orán durante los años académicos 2011-2012 y 2012-2013, se adaptó la estructura de listados de descriptores y dossier de evidencias del PEFPI, y se elaboró un portafolio con un listado de 30 descriptores que hacían referencia directa a temas tratados en el curso de formación inicial que se imparte en el centro. Como formadores, consideramos que dada la gran variedad de descriptores propuestos por el PEFPI (193 en total), redu-

cir a un número menor los descriptores, ayudaría a orientar a nuestros formandos. Los descriptores se seleccionaron con el objetivo de que ayudaran a los formandos a establecer mayores conexiones entre su práctica docente incipiente y las sesiones del curso de formación inicial. A este portafolio de competencias (anejo 1) lo denominaremos a partir de este momento *Portafolio Inicial de Profesores* (PIP).

El portafolio utilizado pretendía estar atado a la especificidad de las necesidades formativas del centro, priorizando aquellas que desde el terreno se consideraban más relevantes para desarrollar. En este sentido, para la selección de los descriptores se tuvo en cuenta un informe previo de necesidades formativas que se realizó en el contexto (Urbán, López y Díez, 2011).

Al igual que el PEFPI, El PIP no pretendía ser una lista exhaustiva de competencias ni tampoco una lista cerrada, ya que consideramos que sus descriptores podrían ser revisados y mejorados a lo largo de los cursos académicos futuros. Tampoco consideramos que el listado de 30 descriptores utilizado en esta experiencia concreta, pudiera ser implantado sin ser objeto de revisión en otro contexto, dado que los descriptores de cada PIP deben partir de una análisis de necesidades de cada centro. Es decir, no concebimos un portafolio con descriptores fijos, sino como una herramienta abierta donde los descriptores puedan ser negociados dentro de una comunidad de práctica concreta.

3. PORTAFOLIOS Y PRÁCTICA REFLEXIVA

Al comienzo de este artículo hacíamos referencia al concepto schöniano *conocimiento en acción*: un tipo de conocimiento procedimental, que se origina en la capacidad de adaptación que poseemos los seres humanos al aprender nuevas destrezas a través de la misma práctica. La *reflexión sobre la acción* (Schön, 1983) hace referencia a la capacidad para reflexionar y profundizar en los fenómenos acontecidos en la práctica para intentar comprenderlos y aportar nuevas soluciones, ampliando mediante ese proceso, potencialmente, el *conocimiento en la acción*.

Los portafolios han sido objeto de análisis amplio en la literatura académica que se ocupa de la formación de profesores (Barberá, 2006; Esteve, Carandell y Keim, 2006; Pujolà y González, 2008; entre otros) como herramientas para ayudar a explicitar dicha *reflexión sobre la acción* (Schön, 1983). El profesor, puede encontrar en el portafolio un espacio para dialogar internamente con sus acciones, ayudándole a constituirse en investigador de su propia práctica. A modo de ejemplo, presentamos a continuación un posible itinerario de un profesor en formación que usa un portafolio reflexivo como herramienta de desarrollo profesional:

– Tras una sesión de clase, el docente reflexiona acerca de un aspecto que considera que puede ser mejorado en relación a un descriptor concreto del

portafolio. Decide incluir una muestra de este momento o fenómeno como evidencia en su portafolio de formación.

– Además de la muestra, añade un texto reflexivo en el que se plantea interrogantes acerca de la problemática de lo acontecido y un plan de acción para poner en práctica en su próxima clase e intentar abordar el aspecto concreto identificado.
– Tras haber llevado a la práctica este plan de acción, vuelve a seleccionar una nueva muestra de sus avances e intenta reflexionar acerca de lo que ha logrado respecto a los interrogantes planteados inicialmente.

Como vemos, la práctica reflexiva se caracteriza por un recorrido cíclico originado por la reflexión del profesional frente a una dificultad surgida de la práctica. Kortaghen (2001) recoge en su modelo de formación ALACT esta visión de la formación como un proceso de aprendizaje experiencial en los que se suceden momentos de acción y de reflexión.

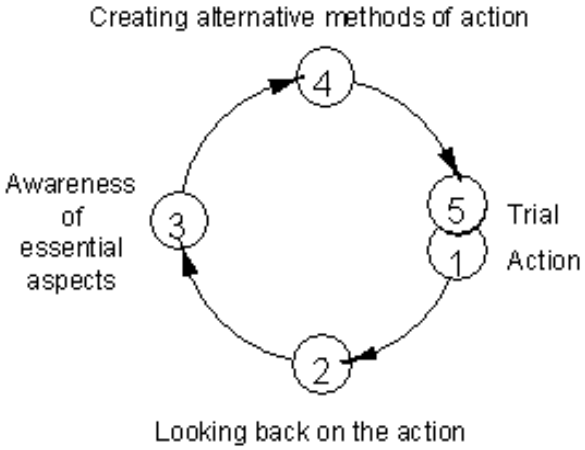


Imagen 2: Esquema ALACT (Korthagen, 2001)

Este potencial de los portafolios para ayudar al docente a explorar su propia identidad docente y tratar de construir nuevo conocimiento a la luz de su propia práctica puede ser una herramienta especialmente interesante en las experiencias de formación inicial de profesores. Atienza (2009) señalaría acerca de la potencialidad de los procesos reflexivos generados por los portafolios y destaca la importancia de la reflexión compartida:

Ahora bien, no se concibe dicho proceso en solitario, como labor introspectiva, sino, [...], busca tender puentes que permitan la co-construcción del conocimiento, al discutir lo construido personalmente con otros colegas o con un mentor.

En la implementación del PIP durante los años académicos mencionados en el apartado 2, el portafolio se planeó como una herramienta con el objetivo de generar un *discurso reflexivo compartido* entre los profesores recién incorporados al centro y profesores con más experiencia.

4. EL USO DEL PIP EN UN PROGRAMA DE TUTORIZACIÓN

Las palabras de Atienza (2009) anteriormente citadas ponían el foco en la reflexión compartida entre el autor del portafolio y otros compañeros o un mentor. Con el objetivo de enriquecer la reflexión en torno al portafolio, se concibió un programa de tutorización que se desarrolló a lo largo de los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013 en el Instituto Cervantes de Orán. Este programa fue extensivo a todos los profesores que iniciaban su trayectoria profesional en el centro. El programa se basaba en establecer parejas de tutorización entre un profesor con más experiencia que actuaba de *tutor*, y un profesor que se acababa de integrar al centro, como *tutorando*. Tras un primer año de andadura del programa de tutorización, se pilotó el uso del PIP entre 3 parejas (formadas por un tutorando y un tutor) del programa.

El procedimiento de uso sería el siguiente:

- El curso de formación inicial del centro contenía sesiones en las cuales se desarrollan los temas tratados en los 30 descriptores del PIP seleccionados.
- Tras el curso de formación, se entrega el PIP a los tutorandos para que recojan evidencias de su propia práctica docente.
- Las evidencias o muestras que se recogen en el portafolio pueden incluir planes de clase, vídeos, fotografías o cualquier tipo de evidencia textual o gráfica que ayude a comprender la muestra. Asimismo, la evidencia debe ir acompañada de un texto reflexivo en el que el tutorando explique por qué ha decidido seleccionarla.
- En la charla de tutorización, tutorando y tutor reflexionarán acerca de las muestras incluidas en el portafolio, generando ideas o planes de acción futuros para intentar hacer frente a las dificultades del tutorando.
- Las muestras pueden ser incluidas por iniciativa del tutorando, ya que ha considerado que tiene una evidencia interesante para ser analizada en la posterior charla de tutorización; o puede ser sugerida por algún aspecto tratado en las charlas a través de la reflexión compartida entre tutor y tutorando.

Los resultados de la investigación que da cuenta de la experiencia (Urbán, 2013; López, 2013) muestran cómo haber usado el portafolio ayudó a enfocar la reflexión generada entre tutor y tutorando en torno a los 30 descriptores que lo estructuraban. Centrarse en estos 30 descriptores permitió a tutores y tutorandos generar reflexiones sobre la práctica que en muchas ocasiones hacían referencia a los contenidos de la formación inicial previa.

Basándonos en las muestras de los portafolios analizados y los textos reflexivos que los acompañaban, se identificaron ciclos reflexivos en donde los tutorandos reflexionaban sobre su propia práctica y eran capaces de aportar soluciones para posteriormente ser llevadas a la práctica. En otras palabras, el PIP se concibe como una herramienta de apoyo o andamiaje para los procesos que transcurren en torno a él, procesos basados en los principios socioconstructivistas de la práctica reflexiva.

5. REFLEXIONES SOBRE DESCRIPTORES DE COMPETENCIAS: PROPUESTA DE NEGOCIACIÓN DE DESCRIPTORES DE UN PIP

En los últimos años han aparecido documentos de referencia que proponen definiciones de competencias docentes aplicados a diferentes contextos, tales como *Las Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) o la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (EAQUALS, 2011). Estos documentos contienen descriptores de competencias que pueden ser muy útiles en el diseño de los cursos de formación inicial. Veíamos al comienzo del artículo cómo el PEFPI también propone descriptores que definen competencias concretas agrupadas en diferentes categorías destinadas al uso de profesores y formadores en el ámbito de las lenguas extranjeras.

No obstante, el uso de descriptores en el ámbito educativo puede presentar problemas de comprensión entre sus destinatarios finales. La dificultad de la redacción y la compresión de los descriptores en educación de lenguas, aunque refiriéndose a documentos con fines evaluativos, ha sido tratada específicamente por Fleming (2009):

The need to narrow and focus the assessment objectives in clear language may be in danger of diminishing the richness of the educational goals and may ultimately have a detrimental effect on the teaching and learning if they are allowed to determine what happens in the classroom.

Veíamos como Atienza (2009) llamaba la atención sobre la potencialidad de los portafolios para co-construir conocimiento sobre la propia práctica con la ayuda de un mentor. Fleming (2009) también señala a los portafolios como un complemento reflexivo que propicia la negociación del significado entre pares. Asimismo, añade que la "ejemplificación", el aporte complementario de ejemplos, en contraste con sus descriptores puede acercar al usuario a la comprensión del descriptor:

> A key concept in using descriptors is the idea of 'exemplification', meaning that such statements need to be interpreted and understood in relation to concrete examples of what they mean in practice. The transparency of descriptors is not necessarily achieved by constant refining of the statements themselves, it is rarely possible to achieve total transparency and consistency of interpretation in this way. It is by sharing and negotiating through examples of practice that agreement in judgement is more likely to be reached.

Como formadores siempre nos había preocupado, a lo largo de los años de trabajo con portafolios de competencias, la claridad en la redacción de los descriptores de los PIP con los que habíamos trabajado. Es a raíz de las experiencias de nuevos cursos de formación inicial, durante nuestro periodo de formadores en el Aula Cervantes de Seúl, durante los cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017, cuando decidimos poner en marcha una nueva implementación del PIP, que pretende tener en cuenta la negociación del significado de los descriptores durante el curso de formación inicial.

En esta experiencia, de la que damos cuenta en este artículo y que en el futuro pretendemos seguir investigando, los profesores en formación, tras cada sesión del curso de formación inicial realizaban una actividad grupal en la que tenían que redactar el descriptor que podría resumir la sesión. Los descriptores propuestos por cada grupo, eran de nuevo consensuados en común por toda la clase, con la facilitación del formador. El descriptor resultante de esta negociación de significado, pretendía establecer vínculos entre la teoría y la práctica, puesto que posteriormente estos descriptores serían los que compondrían un PIP que les podría acompañar en sus primeros años de práctica (imagen 3 y 4).

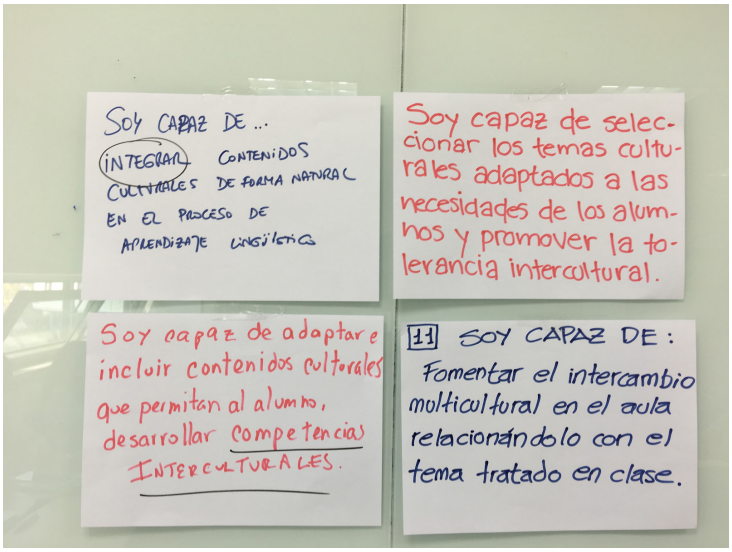


Imagen 3: descriptores propuestos por cuatro grupos de alumnos tras la sesión "La cultura en el aula de ELE". (Curso de formación inicial, Aula Cervantes de Seúl, 2017)

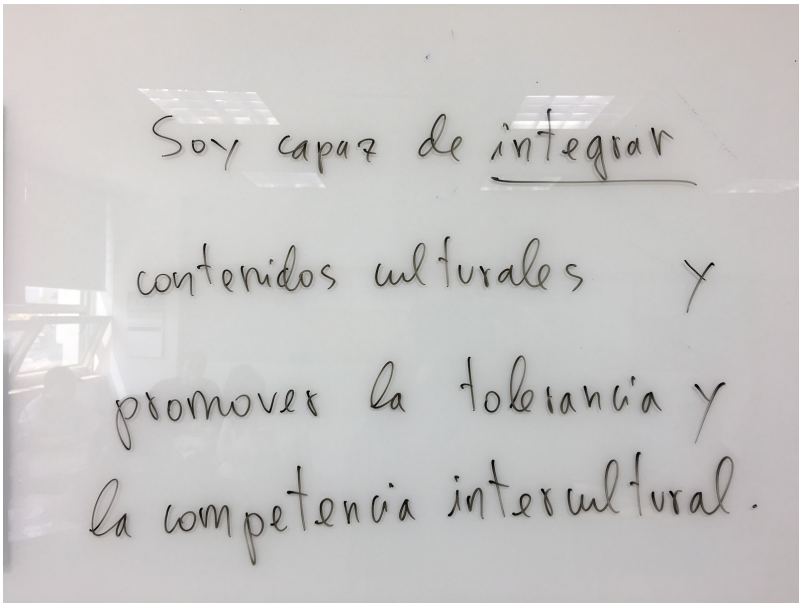


Imagen 4: descriptor consensuado tras la puesta en común de los descriptores propuestos (imagen 3) sobre la sesión "la cultura en el Aula de ELE".

Las potencialidades del uso de los portafolios en formación inicial sigue siendo un terreno que consideramos que es de gran interés para investigaciones futuras, así como la relación que se establece entre teoría y práctica al hacer uso de estas herramientas de reflexión y la capacidad para espolear la negociación del significado entre comunidades de práctica de profesores. Para favorecer el uso de la herramienta por parte de otros formadores se realizó una guía de uso, en lenguaje y formato divulgativo, que se presenta también como anejo a este artículo (anejo 2). En el futuro, pretendemos continuar investigando la relación entre programas de tutorización, el uso de herramientas como el portafolio y la reflexión de los formandos como motor de su desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atienza, E. (2009). «El portafolio del profesor como instrumento de autoformación». *Marco ELE 9*: 1–19.

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 3 (2)*. Barcelona: UOC.

Consejo de Europa (2007). «*Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*». Documento de Internet disponible en: http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx [Fecha de consulta 01.02.2018].

EAQUALS (2011). «*Profiling Grid for Language Teachers*». Documento de Internet disponible en: http://egrid.epg-project.eu/es/egrid [Fecha de consulta 01.02.2018].

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». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 39*. Barcelona: Graó.

Fleming, M. (2009). «*The use of descriptors in learning, teaching and assessment*». Language Policy Division [Disponible en línea en https://www.coe.int].

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Dirección Académica del Instituto Cervantes.

Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA.

López, S. (2013). *Propuesta de portafolio basado en competencias para la formación inicial del profesor de E/LE: Análisis de las reflexiones***.** Trabajo final de máster no publicado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Perrenoud, P. (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de tecnología educativa*, XIV, 3: 503-523.

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

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

Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books. (Ed. Esp.: *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).

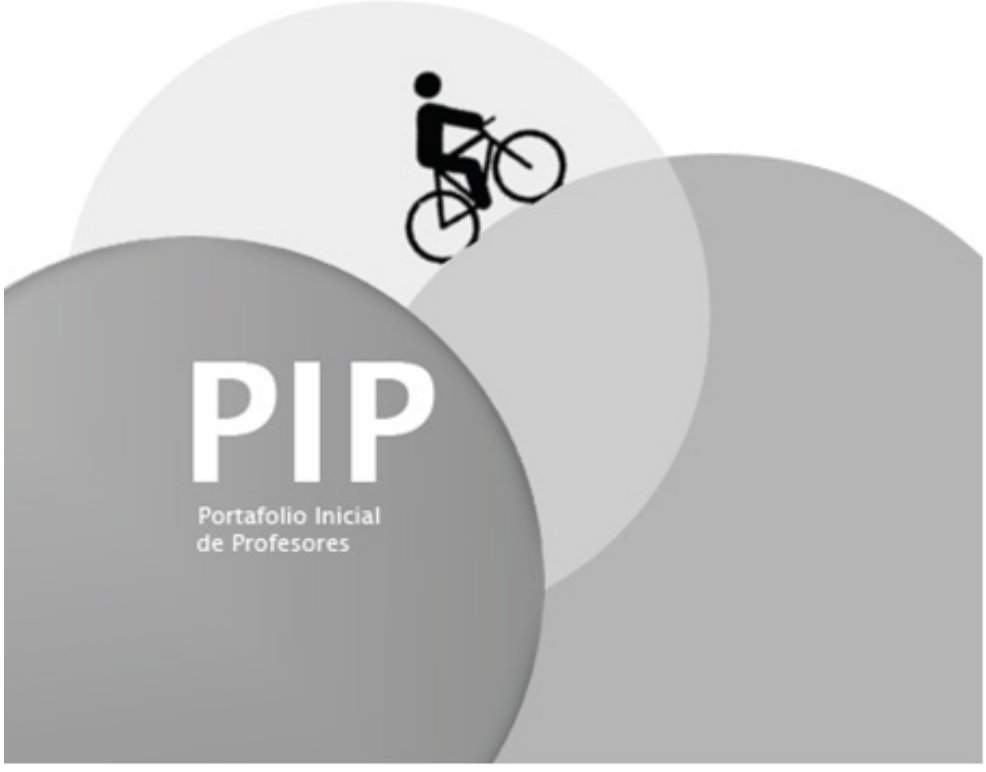
Urbán, J.F., López, S. y Díez Plaza, C.L. (2011). «Análisis de Creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado». En *Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado. La enseñanza del E/LE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística*. Orán: Instituto Cervantes de Orán. Documento de Internet disponible en http://oran.cervantes.es/imagenes/File/actas%20taller%204.pdf [Fecha de consulta 01.02.2018].

Urbán, J. F. (2013). *Propuesta de enfoque holístico en la formación de profesores: un estudio de caso*. Trabajo final de máster no publicado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

ANEJO 1

Nombre:

Fecha de inicio:



PUNTO DE PARTIDA de _____
Fecha y lugar: _____



1. Mi experiencia como estudiante de lenguas o como profesor/a:

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

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

porque...

4. Creo que mis puntos fuertes como profesor/a serán los descriptores:

porque...

5. Creo que tendré que trabajar más en los descriptores:

porque...

La secuencia: la experiencia previa

El primer grupo de descriptores gira en torno a lo que es capaz de hacer el profesor para ayudar a los alumnos a vincular sus conocimientos y experiencias previas con el input lingüístico y su contexto comunicativo.

1. Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos del español, de otras idiomas y del mundo, así como con sus experiencias personales.



2. Puedo seleccionar actividades comunicativas en las que aparezcan los contenidos de aprendizaje aunque no tengan que producirlos.



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

Este grupo de descriptores describe competencias del docente durante la sistematización de los contenidos lingüísticos (de forma inductiva, dialogada, etc.).

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 saquen *la regla* (o hagan sus propias generalizaciones):

A) A través de actividades de razonamiento inductivo.



B) A través del discurso del profesor.



6 Planifico la clase pero soy capaz de ser flexible y de adaptarme a las necesidades e intereses de los alumnos.



7 Utilizo un metalenguaje comprensible y adecuado a mis alumnos.



La secuencia: la experiencia nueva

Este grupo de descriptores describe las competencias del docente relacionadas con la facilitación de procesos comunicativos centrados en el significado, pero durante los que los alumnos pueden manipular los nuevos recursos lingüísticos.

8 Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas (de producción) 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

Los siguientes descriptores no se vinculan con un momento particular de la secuencia didáctica, sino que indican competencias necesarias en todo momento de la misma.

13 **EN ESPAÑOL:** Soy capaz de dar la clase en español.



14 **AGRUPACIONES:** 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 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, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase.



17 **EVALUACIÓN CONTINUA Y COMUNICACIÓN CON EL ALUMNO:** Informo adecuadamente al alumno de su progreso (puntos fuertes y aspectos a mejorar).



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: Sé adaptar** materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos



Lengua y cultura

Estos descriptores aluden a la competencia comunicativa y conciencia lingüística del propio docente, así como a su capacidad para actuar como mediador intercultural en el aula entre las culturas propias de los alumnos y las culturas del mundo hispánico.

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 lingüísticos 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.



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

Los últimos descriptores (del 28 al 30) describen la capacidad del docente para reflexionar de forma crítica acerca de su práctica, y de mejorar a partir de esta reflexión, así como del feedback que le aportan alumnos y compañeros.

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.



ANEJO 2


PIP
Guía de uso
Cómo llevar el Portafolio Inicial de Profesores a mi centro dentro de un enfoque reflexivo



Contenidos

1. Introducción
2. El Portafolio Inicial de Profesores (PIP)
3. Manos a la obra
4. Diseñando el PIP de nuestro centro
5. Recursos para consultar

Esta guía de uso que tienes en tu pantalla, surge de la experiencia formativa que se llevó a cabo en Instituto Cervantes de Orán, durante los años académicos 2010-2012.

La necesidad de crear un programa formativo de tutorización y prácticas en el centro, nos dio la oportunidad de diseñar un portafolio específico para profesores en formación inicial e implementarlo posteriormente. En esta guía encontrarás claves y recomendaciones para poner en práctica experiencias como esta o similares.

La guía ha sido pensada para ilustrar las fases de diseño e implementación del proyecto de forma práctica e intuitiva. No pretende ser un documento exhaustivo ni definitivo, ya que entendemos que la adaptación al contexto es clave para planificar acciones de formación efectivas.

Autores: Silvia López y Juan Francisco Urbán. 2013.
Agradecimientos: Davina Ferreira y José Sánchez.



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ o envíe una carta a Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

1 Introducción

¿Puede transmitirse una competencia? Transmitir vs. desarrollar

Te proponemos una pequeña actividad de reflexión:



Intenta recordar con todo detalle el momento exacto en el que aprendiste a montar en bicicleta. ¿Fue difícil? ¿Con quién estabas? ¿Te ayudó alguien? ... Tómate tu tiempo para recuperarlo de tu memoria.



Ahora imagina que tienes que explicarle a tu sobrino por teléfono lo que tiene que hacer para montar en bicicleta. ¿Qué le dirías exactamente? ¿Sería capaz de hacerlo con tus explicaciones?

Muchas veces nos resulta difícil explicar con palabras lo que somos capaces de hacer. La clave es que gran parte de las decisiones necesarias, por ejemplo, para ir en bicicleta, las tomamos a nivel inconsciente y se disparan automáticamente cuando las necesitamos (qué músculos mover para mantener el equilibrio, hacia qué lado inclinar el peso del cuerpo, la cantidad de presión que hemos de ejercer sobre el pedal en cada momento...). En muchas ocasiones, ni siquiera nos damos cuenta de que tomamos esas decisiones (1).

Nadie puede aprender a ir en bicicleta exclusivamente siguiendo instrucciones. Para desarrollar esa competencia, cada uno tiene que probar y experimentar por sí mismo hasta que, a partir de su experiencia y sobre todo de sus errores, se apropia de la nueva habilidad.

Es decir, una competencia, como por ejemplo la de ir en bicicleta, no consiste solo en lo que sabemos y podemos transmitir verbalmente (*conocimientos*). También se trata de saber hacer cosas (habilidades), así como de querer hacerlas (actitudes). Esto es así tanto para aprender a ir en bici como para desarrollar cualquier otra competencia (cocinar, conducir, hacer punto, nadar...). Y también sucede lo mismo cuando hablamos de las competencias profesionales, que suelen ser mucho más complejas y no dejan de desarrollarse a lo largo de toda la vida profesional.



Volvamos de nuevo a las metáforas, ¿qué pasaría si trasladáramos a una persona que sabe ir perfectamente en bicicleta de ciudad, a una pista de montaña y le proporcionáramos una *mountain bike*? ¿Sería capaz de usarla? ¿Qué recursos utilizará?

(1) Es lo que Schön (1983) denomina *conocimiento en la acción*.

Presumiblemente, para superar el nuevo reto, hará uso del *conocimiento en la acción* del que dispone (de su competencia para ir en bici de paseo por una ciudad) y lo aplicará lo más conscientemente posible para adaptarse a las nuevas dificultades (utilizará los frenos de forma más consciente, se levantará del asiento para facilitar el progreso, etc.).

Este nuevo uso de los conocimientos existentes es lo que Schön (1983) denominaría *reflexión en la acción*. Los autores que optan por enfoques reflexivos, nos dicen que es precisamente ante los nuevos retos que se presentan en nuestra práctica, cuando desarrollamos nuestra competencia, y especialmente cuando reflexionamos acerca de esos retos. Esto implica que la práctica por sí misma no es garantía de desarrollo, si no hay retos ni reflexión.

Los profesores con más experiencia, cuando nos enfrentamos al reto de tutorizar a un compañero novel, descubrimos que no podemos transmitirles todo lo que somos capaces de hacer en el aula de forma que ellos lo pongan simplemente en práctica (la realidad es que son demasiadas cosas a las que atender al mismo tiempo, y "lo que me funciona a mí" no tiene por qué funcionarle a otro o a la inversa).

Siendo muchos los aspectos implicados y teniendo en cuenta que una competencia no se puede transmitir, sino que debe desarrollarla cada uno, ¿cómo podemos ayudar a otros compañeros?

Los enfoques reflexivos nos dicen que el punto de partida es la práctica. Siempre hay que partir de lo que hace en el aula el formando, y ayudarle a que reflexione de forma sistemática sobre lo que hace, de forma que pueda incorporar conocimiento teórico de forma contextualizada y significativa.

Este modelo de práctica reflexiva está representado en el ciclo de reflexión (ALACT) propuesto por Korthagen (2001):

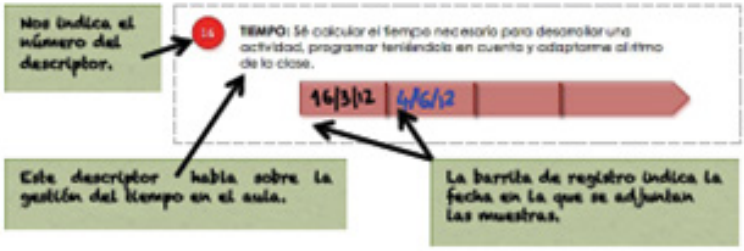


2 El Portafolio Inicial de Profesores

¿Cómo es el PIP? — Basado en competencias

Siguiendo el modelo reflexivo anterior y como apoyo para el mismo, proponemos un modelo concreto de portafolio basado en competencias: el Portafolio Inicial de Profesores o PIP, cuya mecánica está basada en el Portafolio Europeo de Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI), creado por el Consejo de Europa (2007).

El PIP contiene listados 30 descriptores de competencias concretas que se espera que desarrollen los profesores. Para cada descriptor se recogen *muestras o evidencias* que ilustran lo que saben hacer los docentes en relación a estos. Veamos un ejemplo de un descriptor tal como aparece en un PIP:



¿Qué tipo de muestras se pueden adjuntar? — Basado en la práctica



Las muestras pueden ser tan variadas como una actividad de clase que ha llamado su atención, el producto de una tarea final de un estudiante, un vídeo de un momento de sus clases, una fotografía de la pizarra, una reflexión que le ha surgido tras una sesión, un comentario que ha recibido de un estudiante, etc.

¿Simplemente se trata de adjuntar muestras? — Reflexión sistemática

No, no solo se trata de seleccionar muestras y fecharlas. Cada muestra tiene que ir acompañada por una breve reflexión.



LA HOJA DE REFLEXIÓN

Este último documento es fundamental.

Acompaña a cada evidencia y recoge la justificación o la reflexión que explica por qué el docente ha adjuntado una muestra y cree que domina en cierta forma un descriptor determinado.

Punto de partida

El portafolio está preparado para que al comienzo de su uso, el tutorando complete una breve actividad de autoevaluación, que parta de sus experiencias previas como estudiante o como docente.



Descriptores

A continuación, el PIP agrupa los 30 descriptores en categorías. Los cuatro primeros grupos se centran en los procesos que ocurren durante la secuencia didáctica.

Esta visión de la secuencia como aglutinadora de muchos de los fenómenos y aspectos que se encuentran en el aula pretende orientar a los profesores en formación inicial a la hora de comenzar a enfrentarse a todos ellos.



Además de los descriptores que se vinculan a la secuencia didáctica, hay otro grupo de descriptores (Lengua y cultura) que aluden a la competencia comunicativa y conciencia lingüística del propio docente, así como a su capacidad para actuar como mediador intercultural en el aula.

El último grupo (Reflexión) describe la capacidad del docente para reflexionar de forma crítica acerca de su práctica, y de mejorar a partir de esta reflexión.

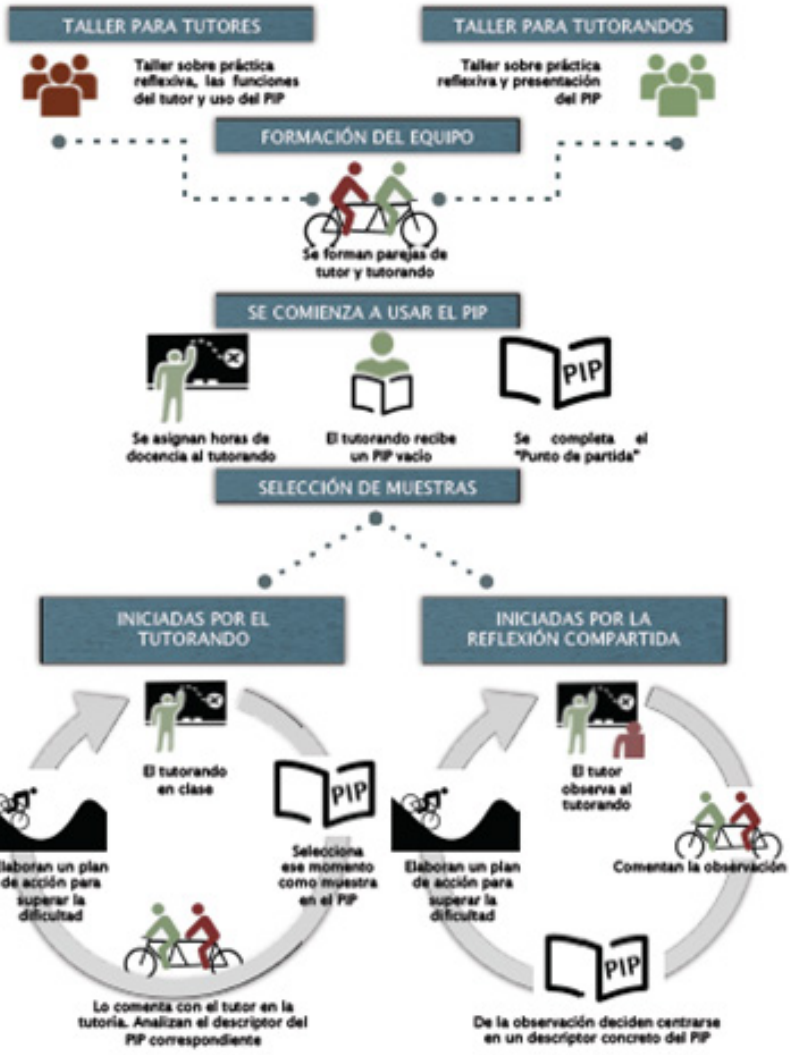
PARA SABER MÁS

1- El PIP basa su organización en un enfoque holístico basado en la secuencia didáctica. Para conocer su base teórica puedes consultar en la bibliografía (Urbán, 2018).
2- La organización de la secuencia está basada en el modelo ESETE desarrollado por Esteve (2011).

3 Manos a la obra

¿Cómo funciona? Procedimientos de uso

El PIP es una herramienta que está diseñada para acompañar a tutores y tutorandos durante el proceso formativo en los programas de tutorización y/o prácticas, con el objetivo de facilitar la reflexión sobre su propia práctica. Veamos cómo funciona:



3 Manos a la obra



¿Cómo funciona? Algunas

Estas son algunas consideraciones a tener en cuenta en su puesta en práctica:

PARA LOS TUTORANDOS

- El tutorando recoge muestras o evidencias de su propia práctica para adjuntar a su PIP.
- Cada muestra que el tutorando decide adjuntar al PIP tiene que ser fechada en la barrita de registro que se encuentra debajo de cada descriptor. Además, el tutorando completa la "hoja de reflexión" detallando el descriptor del PIP con el que está relacionada y por qué ha decidido incluirla.
- Durante las sesiones de tutorización, se comentan las muestras adjuntadas esa semana.
- Los tutorandos no reciben ninguna indicación acerca del orden en el que deben completar su PIP, ni cuántas muestras deben adjuntar a cada descriptor. No es necesario completar una muestra para cada descriptor a lo largo del periodo de tutorización. El profesor en formación elegirá libremente, a raíz de lo acontecido en su clase, qué documentos adjunta y con qué descriptores están relacionados.

PARA LOS TUTORES

- Durante las observaciones a los tutorandos, se relacionan temas y aspectos de la observación con los descriptores del PIP. En las charlas posteriores a la observación se comentan estos puntos identificando puntos fuertes y áreas de mejora.
- Los tutores se ayudan de las evidencias presentadas en el PIP por los tutorandos para conversar acerca de los descriptores e ir poco a poco negociando el significado profundo de los mismos, y recurriendo a la teoría (artículos, libros, etc.) conforme esta sea relevante.

Se puede sugerir – a través del diálogo compartido – trabajar más en algún aspecto concreto que ilumine el PIP, planeando conjuntamente planes de acción futuros.

PARA EL CENTRO

Si la formación inicial de profesores en vuestro centro cubre los temas tratados por los descriptores del PIP, será mucho más fácil que los tutorandos establezcan relaciones entre los contenidos del curso y su práctica.



Os recomendamos que diseñéis con la comunidad de profesores de vuestro centro, los descriptores que conformarán vuestro PIP, para ajustarlo mucho más a vuestro contexto.

4 Diseñando el PIP de nuestro centro

¿De dónde partimos? — Actividad de reflexión compartida

Antes de diseñar los descriptores de competencias que formarán parte de nuestro PIP, es recomendable tener una visión panorámica de nuestro contexto. Una pequeña actividad de reflexión compartida en la que analicemos las creencias de nuestro profesorado puede ayudarnos a iluminar fortalezas y áreas de mejora.

Algunas sugerencias para llevar a cabo la reflexión:

A) Reúne a tu equipo y pregúntales "¿Qué es ser un buen profesor/a?" En parejas o pequeños grupos escogen 7 características ideales. Poned en común vuestras elecciones y relacionadlas con proyectos o experiencias que suceden en vuestro centro. Consensuad las 7 ideales para todo el grupo.

B) Reúne a tu equipo y familiarizaos con el documento *Competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes*. En grupos, relacionad algunas de las competencias con proyectos o experiencias que suceden en vuestro centro. ¿Cuáles serían las áreas prioritarias en las que os gustaría trabajar este curso? Recoge estas conclusiones para la redacción posterior de los descriptores.

¿Hacia dónde queremos ir? — Redactar los descriptores

Los descriptores de vuestro PIP serán la guía compartida tanto para tutores como para tutorandos a lo largo del curso. Es importante que todos ellos estén consensuados por la comunidad de tutores de tu comunidad. Impulsa un grupo de trabajo para crear vuestro PIP. Estas son algunas consideraciones:

A) Para partir de una buena base, puedes consultar documentos como estos y seleccionar o modificar descriptores para adecuarlos a tu contexto:



Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras fue lanzado en 2012, y presenta una descripción de las competencias que se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes.



El Portafolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEPFI) creado por el Consejo de Europa (2007). Contiene 193 descriptores de competencias y fue creado específicamente para ayudar a los profesores a desarrollarse a lo largo de sus primeros años de docencia.

B) Selecciona descriptores y agrúpalos en torno a competencias clave o a otras categorías que ayuden a los usuarios del portafolio a orientarse fácilmente durante su uso.
C) Prioriza los descriptores más importantes en tu contexto, y siempre teniendo en cuenta que se trata de un portafolio para profesores en formación inicial. Procura no incluir más de 20 puntos.

Diseña tu PIP usando las plantillas — Producto final

Al final de este documento encontrarás un modelo de PIP. Te servirá para hacerte una idea de cómo se pueden organizar los descriptores y modificar o sustituir aquellos que el grupo de trabajo haya consensuado.

¿Y por qué un portafolio como el PIP? Compartiendo agendas

En muchas ocasiones, el tutorando y el tutor, como es natural, pueden tener ideas bastantes diferentes de a dónde quieren llegar y qué tipo de profesor es el más deseable. Estas diferencias en los objetivos, prioridades y expectativas las encontramos también entre los tutores de un mismo centro.
Puede resultar muy útil construir una agenda compartida, es decir, partir de una reflexión conjunta para diagnosticarse como centro (¿de dónde partimos?) y para definir las líneas de formación para el futuro (¿hacia dónde queremos ir?).

Un portafolio basado en descriptores de competencias como el PIP puede suponer una referencia común para todos a la hora de implementar un programa de formación que pueda incluir cursos, talleres, tutorizaciones, etc.

¿Qué puede aportar? Compartiendo agendas



5 Recursos para consultar

¿Dónde puedo encontrar más información? Recursos y bibliografía

Documentos de referencia para construir vuestro PIP:

Consejo de Europa (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas.* http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx)

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* Madrid: Dirección Académica del Instituto Cervantes.

Acerca de práctica reflexiva:

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En Ruiz Bikandi, Uri; Abascal Vicente; María Dolores (Ed.), *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29–48). Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica. Barcelona: Grao.

Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* Londres: LEA.

Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action.* Nueva York: Basic Books. (Ed. Esp.: *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós, 1998).

Acerca de experiencias formativas que han usado el PIP:

López López, Silvia (2013). *Propuesta de portafolio basado en competencias para la formación inicial del profesor de E/LE: Análisis de las reflexiones.* Trabajo Final de Máster de Recerça en Didáctica de la Llengua i la Literatura, Universidad de Barcelona.

Urbán Parra, Juan Francisco (2013). *Propuesta de enfoque holístico en la formación de profesores: un estudio de caso.* Trabajo Final de Máster de Recerça en Didáctica de la Llengua i la Literatura, Universidad de Barcelona.

Esperamos que este documento te haya resultado interesante y útil. Si te interesa algún aspecto del PIP, su puesta en práctica, o quieres hacernos llegar algún comentario o sugerencia, no dudes en consultarnos.
Nuestros correos son:

silvia.lopezl@cervantes.es jfrancisco.urban@cervantes.es

