El portafolio del profesor de español: una herramienta de formación continua [1]

M.ª Vicenta González
Universitat de Barcelona

Introducción

Hace algunas décadas para ser profesor de español bastaba con una licenciatura y en algunos casos se valoraba la posesión de cursos de formación específica como los ofrecidos desde centros privados o los programas de máster de universidades públicas. La situación ha cambiado. En estos momentos se considera que la formación específica del profesor se inicia cuando se termina la licenciatura, por lo que se espera que posea certificados que acrediten la formación específica que le capacite para desempeñar con garantías su trabajo. Además, tampoco se puede afirmar que dicha formación concluya ahí, la sociedad demanda la actualización constante de conocimientos sobre la materia que imparte, así como el desarrollo constante de habilidades para llevar sus conocimientos al aula. Es en este contexto en el que debe inscribirse la propuesta que se presenta a continuación: un modelo de portafolio docente que ayude al profesor en su proceso de formación y desarrollo profesional a lo largo de su carrera.

1. Competencia docente

En la formación tradicional de los profesores de lenguas se habla de un tipo de formación que focaliza su atención en la transmisión de teorías, contenidos, y su aplicación a la enseñanza; por otro lado, también existe una formación (a menudo en jornadas y talleres) que facilitan técnicas didácticas, a modo de recetario, para aplicar directamente en el aula sin relación o base teórica. En ambos casos se trata de aplicar las teorías y los conocimientos de otros sin preguntarse el porqué de todo ello. En la actualidad, si nosotros asumimos que la idea de enseñanza ha cambiado, que se ha de capacitar al alumno para que sea capaz de reflexionar sobre lo que está aprendiendo y descubra el funcionamiento de la lengua, para que sea autónomo en su proceso, para que sea capaz de valorar ese proceso y autoevaluarse, es de esperar que el docente sea capaz de asumir para sí mismo todo eso que está intentando transmitir a sus alumnos. Así pues, se espera que el docente de la sociedad actual sea un profesional reflexivo, capacitado para adaptarse a los cambios constantes de la sociedad. Si pensamos en cómo era ser profesor de ELE hace

[1] Este texto es una versión del taller que se presentó en el Instituto Cervantes de Múnich el 23 de noviembre de 2007; se han conservado las actividades prácticas que se realizaron, lo que implica que se aparta de lo que se considera en el contexto académico un artículo de divulgación.

algunos años, en los que se seguía de forma fiel el método o enfoque vigente en esos momentos, sin cuestionarse nada más, la situación es muy distinta. En estos momentos se afirma que estamos en la era postmétodo o en la del método ecléctico, pero eso no significa que todo vale; por ejemplo, se han de conocer las bases teóricas de los diferentes enfoques o métodos, el origen de las prácticas que llevamos al aula, los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos presentes en el aula, criterios de evaluación de las diferentes destrezas, etc. Así pues, lo que se espera de los docentes es un conocimiento teórico lo suficientemente amplio y riguroso, sobre todo de los aspectos ligados a la materia que imparte y de las cuestiones relacionadas con la enseñanza, para que pueda ir evolucionando según las exigencias de la sociedad.

Así la competencia docente ha de entenderse como la suma de conocimiento, habilidades y actitudes que capacitan al profesor para llevar a cabo con éxito su tarea.

Competencia docente

— Conocimiento

  • Objeto de enseñanza o materia
  • Teorías de enseñanza-aprendizaje
  • Habilidades (Saber hacer)
  • Docentes, Comunicativas, Profesionales, Interculturales, de Autoformación

— Actitudes (Saber ser)

  • Hacia los alumnos, la institución y sí mismo

Entre los conocimientos se han de incluir el objeto de enseñanza (teorías de comunicación, gramática, léxico, fonética, procesos de producción y recepción de textos, cultura, etc.) y las teorías de enseñanza-aprendizaje en las que sustenta su práctica docente. Por habilidades ha de entenderse la capacidad docente de llevar al aula esos conocimientos para que sean objeto de aprendizaje. Ha de conocer las diferentes teorías didácticas y técnicas de aula que le permitan llevar su conocimiento al aula (técnicas de enseñanza de vocabulario, de presentación de gramática, de gestión de grupos). Ha de poseer la capacidad de comunicarse en la situación de enseñanza ante un alumnado que posee características especiales (a veces sin ningún nivel de competencia comunicativa en la lengua meta). También ha de ser hábil como profesional para trabajar en interacción con otros colegas, formar equipos de trabajo y gestionarlos, y poner en marcha proyectos de innovación docente e investigación didáctica. Asimismo, se espera que sepa relacionarse con otras culturas, que pueda ejercer de mediador entre las diferentes culturas presentes en el aula. Además, se le exige que esté preparado para adaptarse a los cambios de esta sociedad en proceso de evolución constante; para iniciar procesos de autoformación, a través del análisis de las necesidades de los alumnos, de la observación y análisis de su propia actuación y de la del resto de participantes.

Por último, ha de ser un profesional con una actitud de respeto y confianza hacia sí mismo y hacia los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esa actitud se ha de reflejar en una capacidad de reflexión ante su actuación docente y de constante revisión de sus conocimientos, sus prácticas, sus habilidades y actitudes.

2. **Práctica reflexiva**

La revisión de las competencias docentes obliga a buscar un paradigma teórico que ayude al docente a alcanzar esos objetivos. A continuación presentamos los presupuestos de los que parten Richards y Lockhart (1994) para ayudar al profesor de lenguas extranjeras en su proceso de reflexión sobre su práctica:

— Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección.
— La experiencia es insuficiente para el perfeccionamiento.
— La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia.
— A partir de la reflexión sobre la propia enseñanza, es posible evaluar esta, decidir si algunos aspectos de esta pueden cambiar, desarrollar estrategias para el cambio y supervisar los efectos producidos al poner en marcha estas estrategias. (Richards y Lockhart, 1994).

Como afirman estos autores, es necesario partir no solo del conocimiento derivado de la experiencia, sino también de un conocimiento reflexivo sobre nosotros mismos como docentes. Con el fin de llegar a una primera aproximación sobre qué sabemos de nosotros mismos como docentes, proponemos el siguiente cuestionario.

Cuadro 1: Ficha de reflexión

Vamos a empezar a reflexionar sobre nosotros mismos como profesores:

- ¿Disfrutas yendo al trabajo todos los días?
- ¿Para ti enseñar es apasionante y, de algún modo, un reto?
- ¿Para ti la enseñanza es un trabajo o una profesión?
- ¿Qué es lo más positivo de tu vida como profesor?
- ¿Y lo más negativo?
- ¿Empleas mucho tiempo en pensar nuevas ideas para tus clases?
- ¿Discutes sobre tu trabajo con tus colegas?
- ¿Pides a otros colegas que observen tus clases y luego comentas con ellos?
- ¿Hay algo que te gustaría cambiar de tus clases? Si es así, ¿crees que podrías hacerlo?
- ¿Qué has aprendido de ti como profesor hasta este momento?

Adaptado de Farell (2004)

El profesor inquieto al leer el cuestionario ha intentado ya contestar a alguna de las preguntas, de modo que será necesario aportarle más información acerca de lo que es la práctica reflexiva y cómo se le puede ayudar a iniciar procesos de autoformación.

Se entiende la práctica reflexiva como las preguntas constantes a las que los docentes someten sus prácticas pedagógicas. No se ve en el desarrollo de la reflexión un simple cambio, sino la evolución e integración de modos o procesos más complejos de iniciar un examen crítico de la propia labor pedagógica. En otras palabras, la práctica reflexiva se caracteriza por explorar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación y de la posterior interpretación. Esta exploración se ha de realizar con técnicas concretas y apropiadas a cada situación de enseñanza (diarios, notas de campo, cuestionarios, observación de clases, grabaciones, etc.) y su posterior interpretación puede llevarse a cabo a través del portafolio docente. Esta práctica se ha de hacer en el aula y han de ser los propios docentes los que la lleven a cabo.

Schön (1983) acuña la expresión «reflexión-acción» para definir el proceso consistente en analizar la labor desarrollada por los profesionales a través de sus acciones. Este proceso capacita al profesional para que sea más consciente de los problemas que afectan a su trabajo y actúe en consecuencia. En el ámbito educativo, este autor propone el término «práctico-reflexivo» para definir un nuevo modelo de profesional que reflexiona en la acción y que a partir de la acción construye estrategias para enfrentarse y dar respuesta a los problemas que surjan en su labor docente.

Esta nueva forma de concebir al docente lo capacita para identificar sus problemas o dificultades profesionales y reflexionar sobre ellos: qué ocurre, por qué, qué importancia tiene, qué consecuencias, cuál es su origen, etc. Tras esta reflexión y a partir de la misma, el docente debe plantearse acciones que le posibiliten la solución de sus problemas y, como consecuencia, mejorar su docencia. De este modo, la investigación y reflexión llevadas a cabo deben encaminarse a la consecución de un doble objetivo, centrado en la acción. Schön (1983) distingue entre la *reflexión en la acción,* en la que el profesor se centra en la confrontación de situaciones de aula mientras se está enseñando, y la *reflexión sobre la acción,* en la que, *a posteriori*, el profesor analiza lo acontecido en el aula para entender la complejidad del proceso de enseñanza.

Este proceso de investigación en la acción a partir de la práctica reflexiva se compone de diversas fases que se actualizan de forma cíclica (Korthagen, 2001, Latorre, 2003; Esteve, 2004a, 2004b): primero se observan los acontecimientos, después se reflexiona sobre ellos, posteriormente se planifican acciones para responder a las necesidades observadas y, finalmente, se actúa según lo planificado, Esta actuación volverá a ser observada para iniciar de nuevo la misma metodología de acción.

De lo dicho hasta ahora puede afirmarse que, aunque cada día estamos viendo lo que pasa en el aula, no se puede afirmar que cada día observemos lo que sucede. Observar es otra forma de acercarse a la realidad, y para poder observar es necesario una preparación previa que permita percibir lo que al profesor inexperto le pasa inadvertido. Igual sucede con nuestra capacidad de reflexión. Reflexionar no es solo dedicar unos minutos a la salida de clase a repasar cómo ha ido el día, qué objetivos se han cumplido y con qué no nos hemos quedado satisfechos. Es eso y algo más. Se ha de entender la práctica reflexiva como la reflexión sistemática a partir de los datos recogidos de nuestra actuación. Es por ello por lo que es necesario que el docente se conozca a sí mismo y valore si está capacitado para emprender una tarea de estas características.

Si se ha llegado hasta este punto, seguro que ya puede afirmarse que el lector es un profesor inquieto dispuesto a seguir avanzando con el objetivo de conocerse mejor a sí mismo y de mejorar como docente.

Cuadro 2: Ficha de reflexión

¿Continuamos reflexionando?

- ¿Por qué decidiste ser profesor?
- ¿Puedes definir qué significa para ti la palabra «profesor»?
- Si alguien te preguntara en qué consiste tu trabajo ¿cómo se lo explicarías?
- ¿Qué crees que piensan tus alumnos de ti como profesor?
- Dibuja tu clase ideal, ¿qué información te aporta este dibujo sobre ti como profesor?
- Describe a tu alumno ideal.
- ¿Qué objetivos te planteas como profesor?
- Ahora reflexionamos sobre lo que hemos escrito:

  ¿Qué preguntas han sido más fáciles de contestar y cuáles más difíciles?

  ¿Qué quieres aprender de ti como profesor a la vista de tus respuestas?

  ¿Crees que las preguntas anteriores te ayudan a saber más de ti como profesor?
- ¿Qué otras cuestiones añadirías para preguntarte a ti mismo?

Adaptado de Farell (2004)

Responder a alguna de estas cuestiones lleva algo de tiempo, pero buscar las respuestas ayuda a sistematizar algunas cuestiones que nos aportan información sobre nuestro trabajo, al tiempo que facilitan la reflexión sobre las mismas. La necesidad de sistematizar las reflexiones realizadas y generar un documento en el que se recojan para ser analizadas es lo que nos lleva a la propuesta de un portafolio docente de formación.

3. **El Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP)**

El Portafolio Reflexivo del Profesor se define como el documento reflexivo y comentado sobre el historial y la actividad docente del profesor en el que este incluye sus puntos fuertes, sus logros, sus carencias, sus necesidades y sus problemas; desde una perspectiva crítica y activa que le guíe en su proceso de formación continua.

Este portafolio se caracteriza por promover la **práctica reflexiva,** por la posibilidad de selección de lo que se ha de incluir y por su carácter **abierto** y **dinámico.**

3.1. *La práctica reflexiva a través del portafolio*

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

Es la reflexión lo que ayuda al docente a ser consciente del sistema propio de creencias, a explicitar ese conocimiento tácito y compartirlo, a observar dicho sistema de creencias a la luz de la acción en un contexto concreto, a dar sentido a lo que hace, a reajustar dicho sistema de creencias con respecto a su propia experiencia pasada, con las reflexiones que hacen otros y con la creatividad necesaria para llevarlo a cabo, a construir una identidad concreta del tipo de profesor que queremos ser e intentar reproducirla en nuestras actividades diarias (Atienza, 2005).

3.2. *La selección de muestras*

El profesor decide qué va a incluir en su portafolio, los trabajos o muestras se seleccionan según el grado de *significatividad* y validez que poseen para el docente. Estas muestras pueden reflejar sus logros académicos o profesionales, sus necesidades, sus carencias, sus preocupaciones; algunos ejemplos pueden ser los objetivos de la asignatura que imparte; la programación o los contenidos; los materiales publicados con los que trabaja, o materiales de su propia creación; muestras del tipo de evaluación que lleva a cabo; experiencias de trabajo en el aula, como registro de sesiones de clase; actividades extracurriculares, como asistencia a cursos, seminarios, talleres, relacionados con la docencia; diarios del profesor (extractos) o de los alumnos; lecturas de libros y monografías sobre temas relacionados en la docencia, etc.

La selección de muestras ya implica una reflexión del porqué se han seleccionado las que se incluyen y no otras, empezando así el proceso de práctica reflexiva necesario para desarrollar un portafolio que potencie la formación continua.

3.3. *El carácter abierto y dinámico del portafolio*

El Portafolio tiene como objetivo reflejar la formación del profesor como un proceso **dinámico** al dejar constancia de los cambios que evidencian su evolución. A su vez, las metas conseguidas se pueden convertir posteriormente en el nuevo punto de partida del proceso de elaboración del portafolio. Todo ello gracias a su carácter **abierto,** ya que en cualquier momento su autor puede incluir nuevas muestras y cambiar las ya incluidas por otras que sean más relevantes por reflejar mejor el momento real en el que se encuentra. Este proceso dinámico permite a los profesores reunir los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos mismos con exhaustiva reflexión, compartidos con colegas y estudiantes.

3.4. *Los objetivos del PRP*

El PRP, y su implementación con profesores en ejercicio, persigue el objetivo de dotar al profesor de medios que le faciliten el análisis de su propia actuación docente con el fin de que de ella pueda obtener la información suficiente para poder iniciar un proceso de práctica reflexiva que lo conduzca a la autoevaluación de los procesos seguidos. De ese proceso de reflexión se ha de derivar su evolución profesional.

Los objetivos se pueden concretar en los siguientes puntos:

- Analizar los logros hasta el momento del inicio de la realización del PRP.
- Reflexionar sobre los procesos de actuación que se marca el profesor en su desarrollo profesional.
- Explicitar objetivos realistas y factibles que pueda llevar a cabo en su contexto.
- Seleccionar muestras de su labor docente con el objetivo de extraer información sobre dicha labor.
- Analizar e interpretar la información extraída.
- Proponerse un plan de trabajo a partir de sus objetivos y de la información extraída del análisis de las muestras.
- Evaluar las acciones derivadas de su plan de acción.

3.5. *Estructura del PRP*

El siguiente cuadro muestra la estructura del PRP para obtener una visión global de lo que implica su elaboración. Las diferentes secciones que lo componen incluyen ocho plantillas, algunas de las cuales se presentan en este apartado, el resto se pueden consultar en URL: <http//prpele.wordpress.com>[2]. Son documentos de trabajo que no pretenden encorsetar el proceso, sino más bien ayudar a su elaboración por lo que pueden adaptarse a las necesidades de cada profesor.

---

[2] También pueden consultarse las ocho plantillas para a elaboración del PRP en González, V. & Pujolà, J.T. (2007): «El Portafolio Reflexivo del Profesor» en VV.AA.: *La biblioteca de Gente 1.* Barcelona: Ed. Difusión.

Cuadro 3: Esquema del PRP (González y Pujolà, 2006)

<table>
<tr><td>Introducción</td><td colspan="3">Mi PRP – Presentación del portafolio y sus partes</td></tr>
<tr><td>Punto de Partida</td><td colspan="2">¿Quién soy?
Formación
Experiencia
Creencias
Rol del profesor
Rol del alumno
Procesos aprendizaje/adquisición
Práctica docente</td><td>¿Dónde estoy?
Logros
Necesidades
Inquietudes
Preocupaciones
Curiosidades</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="3">¿Adónde voy?
Objetivos
Plan de acción</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Repertorio de Muestras</td><td>Muestras de logros</td><td colspan="2">Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?</td></tr>
<tr><td>Muestras de procesos de los objetivos marcados</td><td colspan="2">Reflexión: ¡Ya estoy en camino!</td></tr>
<tr><td>Visión global</td><td colspan="3">Mi evolución
Evaluación general de mi desarrollo profesional</td></tr>
</table>

La parte central del portafolio (destacada en gris en el cuadro 3) se compone de tres subsecciones:

1. *Punto de partida:* Es el apartado del portafolio en el que se empieza a definir el propio autor a partir de su formación académica y su experiencia profesional. Esta definición incluye las cuestiones relacionadas también con las creencias tanto sobre los procesos de enseñanza/adquisición de lenguas en general como su rol como profesor, sin dejar de lado las creencias sobre el rol del alumno. Es imprescindible que el profesor se defina en relación a su profesión, presentando lo que él considera sus logros y sus necesidades e inquietudes. El Punto de Partida es un documento clave en todo este proceso al permitir al profesor fotografiar el momento vital y profesional en el que se encuentra. Esta fotografía es el referente constante al que ha de remitirse para poder evaluar su proceso. Para la elaboración de este documento se puede partir de las plantillas *¿Quién soy?* y *¿Dónde estoy?*

2. *Objetivos:* A partir de la definición que de sí mismo proporciona el profesor en el Punto de Partida se derivan de forma coherente cuáles son los objetivos que ha de plantear para iniciar el proceso cíclico de práctica reflexiva en un plan de acción. Este ha de tener en cuenta el contexto individual y social en el que la docencia se lleva a cabo para que los objetivos sean realistas y viables y no frustren el proceso iniciado.

La plantilla *¿Adónde voy?* ofrece pautas para la definición de los objetivos que el profesor se quiera marcar.

3. *Repertorio de muestras:* Empezar a analizar la práctica docente y en el proceso de formación obliga a seleccionar muestras que reflejen el trabajo docente. Estas muestras pueden ser muy diversas, depende de los objetivos y las necesidades del usuario (*Muestras de logros* y *Muestras de procesos*). El profesor ha de ser consciente de que ya se inicia un proceso de reflexión desde el mismo momento en que empieza a seleccionar las muestras que incorporará en su portafolio para mostrar tanto quién es, qué hace y qué se ha propuesto y de qué forma lo ha puesto en marcha. Una buena muestra es aquella que permite desarrollar una reflexión que incorpore las respuestas a estas preguntas por lo que cada muestra debe ir acompañada de su reflexión.

Las plantillas *¿Cómo he llegado hasta aquí?* y *¡Ya estoy en camino!* pueden servir para guiar la reflexión. Desde la experiencia en la tutorización de portafolios se ha de destacar la complejidad en la explicitación de la reflexión sobre las muestras. Es por ello por lo que en este apartado se recomienda especialmente la consulta de estas pautas ya que en muchos casos se percibe una tendencia a la vaguedad de pensamiento y a la poca conexión, por un lado, entre experiencias relacionadas y, por otro, con los conceptos teóricos derivados de la formación. Es esta capacidad docente una de las más difíciles de desarrollar en la formación inicial y de perfeccionar en la formación continua.

Además de las secciones comentadas de la parte central, la estructura del PRP presenta otros dos apartados (véase cuadro 3). Estos se concibieron inicialmente como los que se deben elaborar en último lugar antes de la presentación pública del PRP, y esto es así por basarse en los patrones típicos de portafolios formativos en los que se va cerrando el portafolio cuando se ha alcanzado algún objetivo propuesto y su autor está preparado para el inicio de otro proceso a partir de un nuevo objetivo.

1. *Introducción:* En este apartado *(Mi PRP)* deben presentarse las partes de la que consta el portafolio e indicar cómo se ha estructurado para facilitar la posterior revisión por uno mismo o la lectura y revisión por parte de otras personas.

2. *Visión global:* En esta parte *(Mi evolución)* se ha de mostrar la evaluación del propio profesor sobre su evolución desde que inició su portafolio hasta el momento en el que considera que ya ha cumplido el objetivo propuesto. Llegar hasta aquí no significa que se dé por cerrado el portafolio, sino que se necesite dejar constancia de cómo se han vivido el proceso y las conclusiones para el desarrollo profesional al que ya se han llegado. No obstante, es posible que el docente se proponga otro objetivo e inicie otro tramo de su portafolio.

El PRP ofrece, además, la posibilidad de hacerlo público ya desde su inicio pese al riesgo de mostrarse ante los demás en el transcurso de un proceso no cerrado. Es en este punto en el que el componente afectivo se entrelaza con el profesional y determina que sea el propio profesor quien decida cuándo debe hacerlo público.

Estos dos apartados son los que facilitarán la lectura del documento al lector con el que se desee compartir ese proceso. De este modo será posible llegar a establecer una revisión entre pares si así se desea. Esta revisión forma parte de la evaluación entre iguales que fomenta el componente social del PRP. De ahí que el PRP se iniciara ya en una bitácora para facilitar la creación de una comunidad de profesores interesados en estos procesos de práctica reflexiva.

El formato bitácora del PRP permite asimismo la comunicación constante entre el autor y los posibles lectores ya que en su página principal *(Front Page)* el profesor puede ir publicando mensajes que a modo de diario reflejan tanto los procesos iniciados como sus inquietudes diarias. Estas entradas del *blog* pueden ser comentadas por los lectores, lo que motiva al profesor a seguir y no abandonar el proceso pues al ser un proceso de formación individual el profesor puede sentirse solo sin el soporte y la protección que en un curso de formación encontraría en la figura del tutor.

Compartir la experiencia con otros colegas, lejos de dificultar el proceso reflexivo ayuda a redefinir los objetivos, a dar seguridad en las decisiones tomadas, a encontrar soluciones a las que uno mismo no llegaría, a compartir conocimiento proposicional a partir de lecturas recomendadas, y a sentirse acompañado en todo el proceso.

3.6. *Procesos de autoevaluación*

La elaboración del PRP posibilita al profesor el inicio de un conjunto de fases de autoevaluación sobre el proceso de práctica reflexiva que está realizando y, como consecuencia, de su propia docencia. Para gestionar la autoevaluación ha de contar con descriptores que le permitan a lo largo del proceso describir y analizar su actuación docente para reflexionar sobre la misma, todo ello a la luz de la información que le arrojan las muestras seleccionadas junto con su reflexión.

La formulación de los descriptores se puede realizar a partir de los objetivos propuestos al inicio del portafolio, el plan de acción diseñado, y el análisis realizado sobre todo el proceso. A modo de ejemplo, a continuación, se presenta una ficha para que el profesor elabore sus propias parrillas de descriptores con el objetivo de tomar conciencia del proceso de revisión del trabajo realizado para su autoevaluación.

Cuadro 4: Preguntas de la Plantilla «¡Ya estoy en camino!»

Reflexión sobre las muestras

- ¿Por qué he seleccionado esta(s) muestra(s)?
- ¿En qué medida la(s) muestra(s) me aporta(n) la información necesaria que me ayuda a conseguir el objetivo marcado?
- ¿En qué punto del proceso me ubica/n esta(s) muestra(s)?
- ¿Qué he aprendido durante este proceso?
- ¿Qué **cambios** percibo en mi proceso formativo o desarrollo profesional a partir del análisis de la(s) muestra(s)?

Reestructuración

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

Transformación

- ¿He avanzado en mi proceso de formación?
- ¿En qué medida se ha transformado mi visión de la enseñanza y mi práctica educativa?
  - ¿Qué ha ido cambiando en mi práctica docente a lo largo de este proceso? Ejemplifícalo.
  - Comparando la selección de las primeras muestras y de las últimas, ¿qué cambios significativos aprecio?
- ¿Qué logros y qué limitaciones puedo reconocer en la(s) muestra(s)?
- ¿Necesito recoger más información o datos sobre el mismo objetivo para continuar el proceso?
- ¿Qué necesito para continuar (lecturas, formación, asistencia a jornadas, etc.)?

Llegar a este punto del PRP no ha de implicar obligatoriamente un cambio sustancial en el docente. Por nuestra experiencia, después de un período de formación corto o de un proceso de autoformación los profesores consideran que ha habido algún cambio en su práctica docente como reflejo de cambios en sus creencias sobre la enseñanza. Es en ese punto de conflicto entre lo esperable al inicio de un proceso de formación y los resultados obtenidos tras el mismo donde nace la clasificación y definición de los cambios que puede experimentar el docente. Estos cambios se dividen en dos tipos: *reestructuración* y *transformación*.

El primero son los procesos de cambio inicial que no conllevan un cambio de comportamiento explícito en la docencia, sino que están relacionados con creencias y valores subyacentes en la mente del docente y en el imaginario colectivo. Además, estos valores y creencias están fuertemente arraigados por el conocimiento experiencial y proposicional adquirido y no es fácil su rápida sustitución por otros. Se trata más bien de «la sacudida» inicial que el docente sufre tras el descubrimiento de nueva información (a través de lecturas, talleres, jornadas, seminarios) y que le hace replantearse los conocimientos adquiridos.

Por su parte, la *transformación* es el cambio explícito en la actuación docente como consecuencia de la información que le aporta el análisis de su actuación docente y los avances en su proceso de formación. Aquí se recogen los cambios drásticos en aquellos profesores que después de un proceso formativo de cualquier

índole alteran totalmente sus prácticas docentes, adaptándolas a las nuevas prácticas en las que «han visto la luz».

Tras la reflexión llevada a cabo en la plantilla presentada anteriormente y la consecuente toma de conciencia de los cambios, tanto sin nuevas actuaciones docentes (reestructuración de sus valores y creencias) como con nuevas actuaciones docentes derivadas de ese proceso reflexivo (transformación), el docente se halla ya en situación de poder elaborar un informe en el que deje constancia de su proceso reflexivo.

Realmente empezar un proceso como la elaboración del PRP implica estar como mínimo preparado para aceptar cambios en la práctica ya que este portafolio pretende promover la autoevaluación, primero al observar en el «espejo» detalles de nuestra imagen profesional y luego analizándola. Otra de las plantillas destacables del PRP es la que se encuentra en el último apartado de valoración global y que intenta recopilar el proceso establecido para poder evaluarlo. Presentamos a continuación esta plantilla en la que puede observarse cómo el profesor puede llevar a cabo la valoración del proceso seguido y la posterior autoevaluación.

Cuadro 5: Plantilla «Mi evolución»

MI EVOLUCIÓN	**PRP**		
Valoración general del proceso Antes de empezar a valorar el proceso considera los siguientes puntos			
	Sí	No	Porque…
• He sido capaz de identificar el problema, la carencia o el reto a partir del cual empezar a trabajar.			
• He tomado las decisiones adecuadas para iniciar mi proceso.			
• He extraído/seleccionado la información relevante de las muestras/lecturas/otras fuentes de información.			
• El análisis de esas muestras que he llevado a cabo me ha aportado información en relación a mis objetivos.			
• He diseñado una actuación/intervención adecuada.			
• He sido capaz de extraer la retroalimentación de los resultados obtenidos.			
• Esta retroalimentación me ha llevado a reestructurar mi percepción del proceso de aprendizaje-enseñanza y, como consecuencia, estas nuevas percepciones afectan a mi sistema de creencias, los conceptos que manejo o mi práctica docente.			
• Esta reestructuración en mis percepciones sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza y sobre mi sistema de creencias ha tenido como consecuencia un cambio en mi actuación.			
• Si ha habido cambios, los puedo constatar en actuaciones concretas.			

Ahora ya puedes contestar a las siguientes preguntas y argumentar tus respuestas:

- ¿Cómo evalúo mi proceso?
- ¿He alcanzado los objetivos que me había propuesto al iniciar este proceso en relación a mis…..... problemas / carencias / retos ?

¿Qué conclusiones generales extraigo de las observaciones y percepciones de los demás (compañeros, alumnos, otros)?

Como puede apreciarse, en esta plantilla se presenta la información de dos formas diferentes para facilitar la valoración del proceso según los diferentes estilos de los profesores. Por un lado, la primera parte recoge las cuestiones más relevantes de las diferentes plantillas en las que se ha estructurado el PRP; y, por otro, la segunda parte ha sido diseñada con el objetivo de incidir en el aspecto reflexivo del portafolio. Dejar constancia de las decisiones tomadas, de las acciones realizadas y de las reflexiones llevadas a cabo, y además iniciar posteriormente un proceso de escritura en el que se manifieste de forma explícita esa información, obliga al docente a volver atrás y revisar las acciones llevadas a cabo. Es en ese proceso de vuelta atrás en el que el profesor, a partir de la información anotada en su Punto de Partida y en las diferentes plantillas de su PRP, más la reflexión sobre las diferentes muestras seleccionadas, podrá percibir y tomar conciencia del estado actual en el que se encuentra. Podrá, finalmente, contrastar la fotografía tomada al inicio de su PRP con otra, la obtenida al final del proceso, y de ese contraste ha de partir la valoración que él mismo pueda realizar.

4. **Valoración del portafolio como herramienta de formación**

Sobre el uso del PRP como herramienta de formación continua y facilitador de procesos de autoevaluación podemos destacar varios aspectos: la buena acogida por parte de los docentes de ELE en los foros en los que ha sido presentado (González y Pujolà, 2006; Pujolà y González, 2007) el seguimiento de algunos docentes, los elogios recibidos por parte de diferentes *blogs*[3]*;* y también algún aspecto mejorable a partir de las sugerencias de los usuarios: la necesidad de crear una comunidad de profesores de ELE en ejercicio que facilite la elaboración individual del PRP.

Por la información de que disponemos hasta el momento de esta publicación, algunos profesionales de los que están llevando a cabo el PRP se han puesto en contacto entre ellos para gestionar y compartir sus PRP.

[3] Sirvan de ejemplo comentarios positivos sobre el PRP en dos documentos recogidos en la red: http://deestranjis.blogspot.com/2007/05/preparar-un-podcast-y-encontrarun.html (Fernando Trujillo) y http://karrajua.tumblr.com/post/5083756 (en euskera)

El carácter libre, por no estar asociado a ninguna institución formativa, hace que no tengamos información de los profesionales que han empezado a usarlo pero que aún no lo han hecho público. Si tenemos constancia de la existencia de profesores que lo están llevando a cabo es gracias a los comentarios que estos han dejado en el *blog* creado para su difusión.

Los que sí que lo están llevando a cabo de forma pública valoran de su utilización la ayuda que ofrece al docente a optimizar su práctica reflexiva, al guiarle en la recogida sistemática de muestras según sus objetivos, a clasificarlas por áreas temáticas o de interés, a reflexionar sobre cada una de las muestras aportadas, a revisar su proceso y a compartir todo ello con otros docentes con necesidades de desarrollo profesional similares. Además, su disponibilidad en formato electrónico permite su personalización (a modo de ilustración puede visitarse el PRP de una profesora en ejercicio en: <http://maribelele.wordpress.com/>).

Normalmente los portafolios del profesor ligados a programas de formación están muy orientados a analizar el pasado, a evaluar la experiencia a la luz de las creencias, a *reflexionar sobre la acción,* y se deja un poco de lado la *reflexión en la acción* al tiempo que se olvidan de desarrollar la imaginación y la creatividad de los profesores en la solución de problemas de la práctica docente (Akbari, 2007). La propuesta del PRP en sí misma es innovadora ya que no está ligada a ningún programa formativo e intenta empezar de una manera natural un proceso de comunicación entre profesionales interesados en compartir sus experiencias desde una perspectiva de práctica reflexiva. Con la activación del *blog* del PRP se pretende abrir nuevos caminos para poder desarrollar y experimentar diversas maneras de llevar a cabo la reflexión sobre la práctica docente.

Bibliografía

— Akbari, R. (2007): «Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective in L2 teacher education» en *System,* 35: 192-207.
— Barberà, E. *et al*. (2006): «Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red» en Badia, A. (coord.): *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.° 2. UOC. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasc h.pdf [Acceso el 24/04/2007].
— Barlett, L. (1990): «Teacher development through reflective teaching» en Richards, J.C. y Nunan, D. (eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
— Cassany, D. (2007): «Del portfolio al e-PEL» en *Carabela,* n.° 60: *El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas*. Madrid: SGEL.
— Esteve, O. (2004a): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente» en Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.

— Esteve, O. (2004b): «Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica». [Consulta: 30 abril 2008] Documento disponible en http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf
— Esteve, O. *et al*. (2006): «El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la práctica docent» en *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura, 39*. Monográfic *«El Portafolis»*. Barcelona: Graó.
— Farell, T. S. C. (2004): *Reflective Practice in Action,* Thousand Oaks: Corwin Press.
— Fernández, A. (2004): «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional», en *Educar* 33, pp. 127-142.
— Feixas, M. y Valero, M. (2003): «El Portafolios y el SEEQ como Herramientas para el Desarrollo Profesional» en Gairín, J. y Armengol, C. (eds.): *Estrategias formativas para el cambio organizacional*. CISSPRAXIS. Barcelona. Formato web en [Consulta el 30 de abril de 2008]: http://www.udg.es/ice/FUniversit/Portafolios.pdf
— González, M.V. y Pujolà, J.T. (2006): «La reflexión en el proceso de formación: el Portafolio» en *XV Encuentro práctico de profesores de ELE* (International House, Difusión). Barcelona.
— González, M.V. y Pujolà, J.T. (2007): «El Portafolio Reflexivo del Profesor», en VV.AA.: *La biblioteca de Gente 1,* Barcelona: Ed. Difusión.
— Korthagen, F. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher.* Education. Londres: LEA.
— Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.
— Latorre, A. (2003): *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
— Little, D. y Perclová, R. (2003): *El Portafolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
— Pujolà, J.T. (2005a): «El portafolio del formando» en *Material didáctico del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua extranjera,* Barcelona: Universidad de Barcelona-UBVirtual.
— Pujolà, J.T. (2005b): «El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de E/LE» en *Aula de Innovación educativa,* 146, 65-67. Barcelona: Graó.
— Pujolà, J.T. y González, M.V. (2007): «Portafolio del profesor en ejercicio: Portafolio reflexivo del Profesor» en *I Congreso Internacional «Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado»*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
— Richards, J. y Lockhart, C. (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classroom,* Cambridge, CUP. Versión española, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas:* (1998), Madrid, CUP.
— Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching, Second Edition,* Cambridge: Cambridge University Press.
— Schön, D. (1983): *The reflective practioner: How professionalos think in action*. New York: Basic Books Inc.

Lectura y comprensión como meta didáctica

Gloria Bürsgens
Universidad Popular de Arnsberg

1. Consideraciones preliminares

a) Una de cuatro destrezas

La comprensión lectora tiene una larga tradición humanística. Ha sido durante años la meta didáctica por excelencia en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que el estudio de idiomas tenía por finalidad sobre todo poner a los autores de la antigüedad clásica grecolatina al alcance del aprendiente.

Pese a esta larga tradición, en estos momentos, la comprensión lectora es quizás la más descuidada de las destrezas para las cuales debemos capacitar a los aprendientes. Y es que en la actualidad se da prioridad a la comunicación oral y pseudo-oral (mensajes, *mails*), de acuerdo a las exigencias del mundo globalizado, avaladas por el *Marco Europeo de Referencia,* en detrimento de la comprensión lectora.

Por otro lado, al tratarse de una destreza receptiva, la lectura parece ofrecer menos dificultades que las destrezas productivas pues no exige un dominio activo del idioma. La lectura, como la recepción auditiva, requiere meramente un dominio pasivo del vocabulario y las estructuras gramaticales y resulta más simple que esta porque permite una mayor autonomía del aprendiente. Este puede determinar su propio ritmo y emplear las diferentes estrategias de que disponga según su propia experiencia de aprendizaje.

En este artículo nos ocuparemos exhaustivamente de la lectura y comprensión como meta didáctica en clase de español como lengua extranjera. El tema queda justificado por su enorme importancia, que está dada por sus múltiples funciones.

b) Funciones de la lectura en ELE

¿Para qué leer? La gente viene a los cursos para aprender a *hablar* español. ¿Por qué leer entonces? ¿Qué le da la lectura al aprendiente?

- Por medio de la lectura podemos suministrarle información de orden práctico a través de pósters, carteles, anuncios, folletos, horarios, etc.
- Brindarle herramientas para mantener contactos interpersonales privados o profesionales por medio de SMS, *e-mails,* fax, postales, cartas y notas.
- Confrontarlo con las experiencias de otras personas, por medio de textos autobiográficos que le sirvan de referencia para presentarse y hablar de sí mismo, utilizando un lenguaje personalizado.
- Informarlo sobre la actualidad a fin de que pueda participar en conversaciones referidas al mundo de hoy: periódicos y revistas, libros más vendidos, etc.
- Acercarlo a algunos aspectos de cultura y civilización, tales como costumbres, tradiciones, descripción de modalidades e idiosincrasias que

le sirvan de marco de referencia y sobre todo concientizarlo de algunos aspectos interculturales que le permitan moverse con cierta seguridad en países hispanohablantes.

- Sensibilizarlo para la belleza del idioma a través de textos literarios, como citas famosas, refranes, cuentos, novelas, ficción en general y en menor escala textos líricos como poesías.

2. Una «definición de campo»

Mientras que en clase de castellano como lengua vernácula, en colegios e institutos, las lecturas son con frecuencia piezas literarias o textos no ficcionales de contenido cultural y constituyen un complemento paradigmático, a menudo optativo, destinado a formar al aprendiente y desarrollar tanto su sensibilidad estética como su capacidad de análisis e interpretación, en el Español como Lengua Extranjera es algo diferente.

En ELE, al hablar de lectura, nos referimos a la comprensión y explotación didáctica de *todo tipo de material escrito,* desde el más elemental hasta el más complejo. Por cierto, lo ideal es confrontar al alumno desde un comienzo con material auténtico, para lograr un rápido acostumbramiento que le permita desenvolverse con facilidad en el país meta.

Sin embargo, será conveniente didactizar en mayor o menor medida el material y evitar así posibles frustraciones. Un recurso, cada vez más usado en los manuales, son las imitaciones *(fake),* concebidas de acuerdo al nivel de aprendizaje requerido, pero simulando autenticidad. Este método resulta motivador, pues reúne la atractiva maquetación de una *realia* con la transparencia del material construido *ad hoc*.

Cuadro comparativo: *Lengua vernácula versus lengua extranjera (ELE)*

	Lengua vernácula	**Lengua extranjera**
Textos	Ficcionales y no ficcionales Auténticos Acortados, poco adaptados	De todo tipo Auténticos pero didactizados Adaptados al nivel Construidos *ad hoc*
Contenido	Cultura y civilización Literatura	Cultura e intercultura Información amena, motivadora, ¡con humor!
Meta	Impartir determinados conocimientos culturales	Impartir técnicas y estrategias de lectura y comprensión
Funciones objetivos	Formar e informar Desarrollar sensibilidad estética Analizar vocabulario y estructuras Opinar, discutir Parafrasear, resumir, interpretar	Informar y motivar Desarrollar sensibilidad cultural e intercultural Introducir o fijar vocabulario y estructuras Involucrarse personalmente Comunicarse, jugar, recrear el texto y crear algo nuevo

3. **Clases de lecturas**

Deberá ponerse el mayor esmero en la elección de las «lecturas», especialmente de las primeras, que deberán ser sumamente breves y sobre todo estar estructuradas de forma muy sencilla. Habrá que ofrecer todo tipo de muestras de idioma y será de suma importancia una adecuada inserción en el *Syllabus,* que permita al aprendiente leer el texto ofrecido sin mayor dificultad. Asimismo, es importante secuenciar correctamente las actividades, de modo que se vayan repitiendo y el aprendiente pueda fijar las estrategias y métodos de comprensión adquiridos.

Para permitir una mayor flexibilidad, es aconsejable clasificar las lecturas en obligatorias y opcionales. Las primeras son parte integral de la lección y están incluidas en la progresión tanto semántica como gramatical. Las opcionales, como su nombre lo indica, son un complemento que permite diferenciar según el grupo o aun dentro mismo del grupo, según los intereses y facultades de los aprendientes.

A manera de ejemplo, véanse las lecturas que ofrece *Perspectivas A1* y *A2,* que constituyen una adecuada paleta, por cierto, sin pretensiones de exhaustividad. En *Perspectivas B1* está previsto aumentar tanto el número de lecturas como también su volumen. Se sobreentiende que estas, además, serán casi exclusivamente textos auténticos y estarán menos adaptadas. En la lista siguiente, las lecturas opcionales están indicadas en letra cursiva.

1. *Primeras «Lecturas»*

Nombre de la lectura	**Página**	**Clase de lectura**
El mundo hispánico	1. 13	Álbum de fotos
A tapear: ¿Qué es qué?	1. 23	Carteles
Menú	1. 99	Menú
Gazpacho y pico de gallo	1. 114	*Recetas*
¿Qué hacemos?	1. 125	Pósters y afiches
¡Cuánto sabe!	1. 135	Test
Trabalenguas	1. 168	«Destrabalenguas»
Palabra más bella	1. 170	*Revista: Actualidad*

2. *Comunicación interpersonal*

Nombre de la lectura	**Página**	**Clase de lectura**
Tarjetas de visita	1. 15	Tarjetas de visita
¿Cómo eres?	1. 40	E- Mail
Saludos desde…	1. 64 -	Postales (⇒ 2. 145)
Saludos desde México	1. 142	*Mail*
Tres voluntarios en Costa Rica	2. 10	Carta a amigos
Carta a los padres	2. 41	Carta familiar
Nota e *e-mail*	2. 52	Comunicación formal e informal
¿Cómo llegar?	2. 108	Fax

3. *Folletos turísticos*

Nombre de la lectura	Página	Clase de lectura
Salamanca + Mi ciudad	1. 68 - 69	Guía turística
Hotel, casa rural o club	1. 75 + 79	Anuncios
Opinión de clientes	1. 81	Internet
Descubrir Madrid en un día	1. 89	Folleto turístico
México le espera	1. 145	Wikipedia: Cultura y civilización
Vamos al parque	2. 32	Web Site: Parques
¿Adónde vamos?	2. 101	Propaganda: Restaurantes
Todo el mundo a España	2. 103	Folleto turístico

4. *Cultura e intercultura*

Nombre de la lectura	Página	Clase de lectura
Horarios	1. 109	Información intercultural
Los hispanos y las emociones	2. 133	Información intercultural
En el rastro	2. 152	Información intercultural
Se habla espanglish	2. 80	Cultura y civilización
El país Vasco	2. 111	Cultura y civilización
Vaquillas	2. 35	Tradiciones populares
La Nochevieja y sus rituales	2. 142	Tradiciones populares
La magia de los Reyes	2. 146	Tradiciones populares

5. *Anuncios varios*

Nombre de la lectura	Página	Clase de lectura
Anuncios	1: 136	Anuncios de viviendas
Quico Barranco	2. 36	Búsqueda de contacto
Will Gato	2. 58.11	Concurso
Cabañas verdes	2. 65	Anuncio de una ONG
Viaje cómodamente	2. 110	Anuncio turístico
¿Qué hacer con el solar?	2. 121	Concurso de ideas
Anuncios Día de Reyes	2. 146	Propaganda comercial
Tablón de anuncios	2. 154	Anuncios privados

6. *«Gente como uno»*

Nombre de la lectura	Página	Clase de lectura
Fines de semana	1. 48	Texto autobiográfico
¿Qué hacen?	1. 50	Entrevista
Lo de siempre	1. 106	Texto autobiográfico: Rutina
¿Casa o piso?	1. 130	Texto autobiográfico: Descripción
Diario de viaje	1. 141	Diario personal
Ventajas y desventajas	2. 55	Texto autobiográfico: Opiniones
Nuevo hogar	2. 77	Texto autobiográfico: Experiencias
Extranjeros en España	2. 180	Test

7. *Gente famosa*

Nombre de la lectura	Página	Clase de lectura
¿Es Antonio Banderas?	1. 16	Identificación de personas
Gioconda Belli	1. 154	Biografía de una escritora latina
García Lorca	2. 17	Biografía de un escritor español
Osvaldo Guayasamín	2. 134	Biografía de un artista
Matilde Hidalgo Navarro	2.139	Biografía de una mujer luchadora
Emilio Rojo Bangueses	2.68	Revista: Empresarios de éxito
Penélope Cruz - Almodóvar	2.68	Revista: Estrellas de cine
La dicha mía – Celia Cruz	2.81	Canción autobiográfica

8. *Prensa – Actualidad*

Nombre de la lectura	Página	Clase de lectura
Actividades de ocio	2. 34	Estadística
El milagro de Bogotá	*2. 60*	*Texto periodístico*
¿Qué estás leyendo?	2. 66	Noticias del periódico
Programa de televisión	2. 71	Revista de TV
Una mesa bien puesta	2. 100	Revista: Consejos prácticos
No seas negativo	2. 124	Revista: Consejos psicológicos
Arte por teléfono	2. 137	Estrategias de venta
La revolución de nuestra vida	2. 162	Actualidad

9. *Ficción - Literatura*

Nombre de la lectura	Página	Clase de lectura
Cumpleaños feliz	1. 43	Cómic
¿Adónde vas?	1.52; (56.9)	Cómic
¿Qué cambiaría usted?	2. 91	Cómic
Mujeres de Tierra del Fuego	2. 25	Leyenda
La felicidad nunca es perfecta	2. 86 + (92)	Citas famosas, refranes
El paraíso era un autobús	*2. 117*	*«Articuento» (Millás)*
Nochevieja feliz	2. 147	Cuento
Poemas	172	Poemas

4. Objetivos didácticos

El objetivo primordial de la lectura es informar al aprendiente y acercarlo a la cultura hispánica, brindándole una imagen más o menos amplia y coherente de la misma, tanto más, ya que debemos salvar los déficits escolares. Pero, además:

- Se presta para introducir distintas muestras del lenguaje, que pueden ir desde un uso extremadamente sucinto hasta un lenguaje altamente

complejo y metafórico. Habrá que tener cuidado de escoger una amplia gama de textos.

- Da lugar a la introducción contextualizada de vocabulario y estructuras, y contribuye a ampliar la fraseología y a fijar fenómenos lingüísticos ya conocidos.
- Es ideal para motivar a los alumnos con textos interesantes y amenos, que despierten sentimientos y emociones apelando, en lo posible, a todos los sentidos. De este modo el alumno se sentirá involucrado personalmente.
- Es el *input* ideal para llevar a cabo actividades comunicativas, tales como juegos de roles y tareas en que los aprendientes practiquen diferentes actos de habla.

Lectura	Lenguaje	Meta comunicativa
1. Información práctica *Pósters, carteles* – Dónde está qué – Cuánto cuesta – Cuándo tiene lugar *Anuncios, folletos, ofertas* – Eventos, excursiones – Pisos, alquiler de coches	Sucinto Impersonal Uso de símbolos y abreviaturas	Averiguar Informarse Negociar
2. Contactos interpersonales SMS, *e-mails,* fax Postales, cartas	Lenguaje «híbrido» Lenguaje personalizado	Reaccionar, actuar Contar, describir
3. Biografías y autobiografías «GCU» – Gente como uno Personas famosas	Lenguaje personalizado Lenguaje específico	Informar, comparar Comentar, criticar
4. Temas de actualidad Artículos de periódicos Artículos de revistas	Lenguaje complejo Lenguaje específico	Presentar información Opinar y discutir
5. Cultura y civilización Costumbres, tradiciones, modalidades, idiosincrasias, aspectos interculturales	Lenguaje complejo, vocabulario autóctono	Proporcionar un marco de referencia, adecuado Evitar malentendidos
6. Ficción –Literatura Citas y refranes Cuentos, novelas, poesías	Lenguaje muy rico, metafórico	Parafrasear Interpretar, recitar

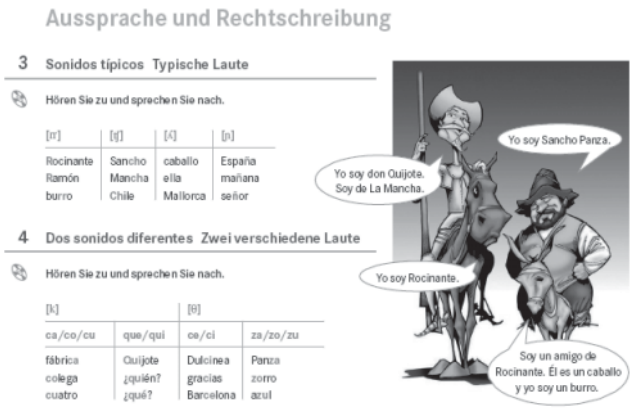
5. **Pronunciación y entonación**

a) *Entrenar la pronunciación*

Independientemente de si se lee en voz alta o no, para leer con gusto y provecho, será imprescindible que el alumno domine las reglas de pronunciación. De lo contrario puede tener dificultades de comprensión, a más de fijar el vocabulario de un modo equívoco, cosa que será difícil de salvar.

En general, la pronunciación española no difiere de la escritura ni ofrece mayores dificultades. Sin embargo, es importante detenerse en los sonidos típicos, y practicarlos repetidamente para darle seguridad al aprendiente. Asimismo, habrá que dedicarle especial atención a los fonemas que tienen dos o más formas, como los formados con las letras *ce* y *qu* o *ge* y *jota*. Será importante introducirlos paulatinamente a fin de que el aprendiente los pueda asimilar fácilmente y utilizar activamente.

En el español profesional, la pronunciación es más importante aún, ya que el aprendiente deberá leer correctamente los nombres de sus potenciales clientes en tarjetas de visita o *mails,* etc. y preguntar por teléfono por ejemplo por el Sr. Hugo Giménez. Por esta razón, en el manual de *Español Profesional* (Cornelsen) se le da suma importancia al tema y se introducen los fenómenos a partir de vocabulario conocido, activando así conocimientos previos de los aprendientes.



Aussprache und Rechtschreibung

3 Sonidos típicos Typische Laute

Hören Sie zu und sprechen Sie nach.

[rr]	[g]	[Λ]	[ɲ]
Rocinante	Sancho	caballo	España
Ramón	Mancha	ella	mañana
burro	Chile	Mallorca	señor

4 Dos sonidos diferentes Zwei verschiedene Laute

Hören Sie zu und sprechen Sie nach.

[k]		[θ]	
ca/co/cu	que/qui	ce/ci	za/zo/zu
fábrica	Quijote	Dulcinea	Panza
colega	¿quién?	gracias	zorro
cuatro	¿qué?	Barcelona	azul

Las modernas obras didácticas suelen conceder al tema la importancia debida. Así, por ejemplo, en *Perspectivas A1* hay ejercicios de pronunciación en cada lección. Muy efectivo es entrenar al aprendiente por medio de actividades lúdicas.

b) *Entrenar la entonación*

Para una lectura provechosa no es suficiente dominar las reglas de pronunciación, sino que es de suma importancia leer con la entonación adecuada a la situación. Hoy en día, las posibilidades de escuchar son muchas, pues aparte de los CDs correspondientes a cada obra, hay canciones, películas o la posibilidad

de viajar. Pese a todo, muchos aprendientes tienen dificultades. Para entrenarlos es importante:

- Escuchar repetidamente los CDs y leer los textos en forma de juego de roles.
- Es conveniente exagerar la entonación y leer despacio pero de corrido.
- Una tarea facilitadora es leer sin separar las palabras, a modo de sinalefa.
- Se procurará enfatizar, poniendo sentimiento e incluso añadiendo expresiones que le den más fuerza, tipo *caramba, pues claro que sí, vaya hombre,* etc. El uso de tacos, tan generalizado en España, ejerce un efecto catártico sobre el aprendiente, que se divierte usándolos y lee o habla sin más inhibiciones.
- Muy enriquecedor resulta cambiar la entonación y procurar expresar sentimientos. Para demostrar el poder de la entonación se puede utilizar una expresión tan simple como *¡Qué sorpresa!* – Los aprendientes deben interpretar si se trata de una sorpresa agradable o desagradable y si la expresión denota alegría, enfado, desilusión, etc.
- El problema para practicar entonación es la falta de interés de quienes escuchan, por lo tanto es recomendable practicar en grupos y estimular a los aprendientes a corregirse mutuamente. Otra posibilidad es escuchar activamente, protocolando los errores. Lo que resulta más divertido es escuchar haciendo acotaciones y comentarios como en una situación real. Claro que, para este tipo de actividad, no se presta cualquier texto.

En *Perspectivas B1* hay uno ideal. El jefe anuncia medidas draconianas para sanear la empresa. El «público» no lo deja hablar, sino que una y otra vez hace exclamaciones de protesta, por ejemplo:

¡Qué va! ¡Con nosotros no! ¡No puede ser!
¡Usted está loco! ¡Váyase al diablo! ¡Qué capitalista!

La situación resulta muy conocida y el hecho de poder protestar libremente libera a los alumnos. Es una actividad muy motivadora para discutir a continuación la situación laboral actual, involucrándose incluso personalmente. En un curso de la Universidad Popular, una alumna contó que en su empresa ahora empiezan a las 6h en lugar de a las 8h y todos aportaron experiencias similares.

6. **Tipos de comprensión**

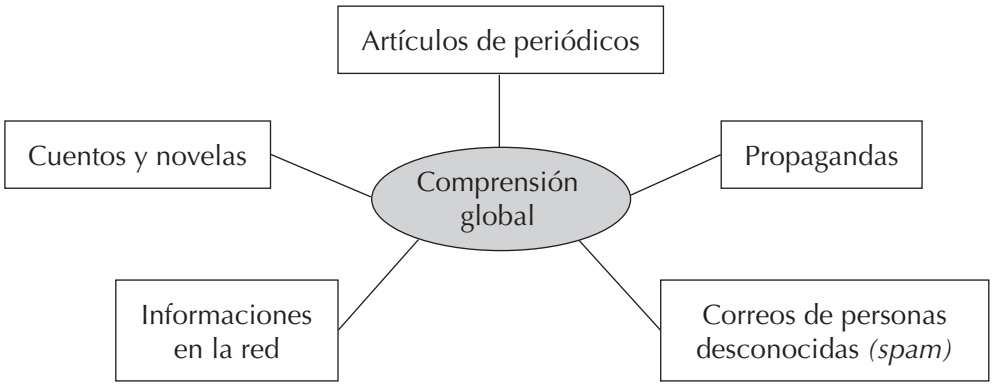
En el mundo moderno estamos rodeados de información y si no queremos ahogarnos en ella debemos seleccionarla lo antes posible, ya de forma consciente como quizás al chequear la correspondencia, o inconsciente como hacemos día a día al hojear el diario y leer solamente lo que nos interesa. En un idioma extranjero resulta más difícil orientarse, por eso debemos preparar al alumno para decidir por sí mismo en qué medida le interesa un texto y utilizar las técnicas de lectura adecuadas.

En la didáctica de ELE hablamos de tres tipos de comprensión. Estos tipos son válidos tanto para la comprensión auditiva como para la comprensión de la lectura que es la que nos atañe en este artículo. A menudo combinamos las formas, por ejemplo leemos el periódico de forma global, pero preseleccionando las secciones que nos interesan, o sea, eligiendo de antemano lo que leemos. Al llegar a algo que nos interesa, por ejemplo a los resultados del campeonato local de fútbol, lo leemos de forma detallada, pues conocemos a los jugadores y nos interesa saber quién hizo más goles, etc.

a) *Comprensión global*

Cuando vemos una película o escuchamos una discusión en la televisión solo nos interesan los argumentos principales, sin lujo de detalles. Se trata de seguir el «hilo rojo», vale decir, darse cuenta de qué tema se habla. Importante es reconocer en qué sentido se habla: ¿Se trata de un texto: objetivo, subjetivo, formal, informal, crítico, neutral, tendencioso, etc.? Para la comprensión global, lo importante es:

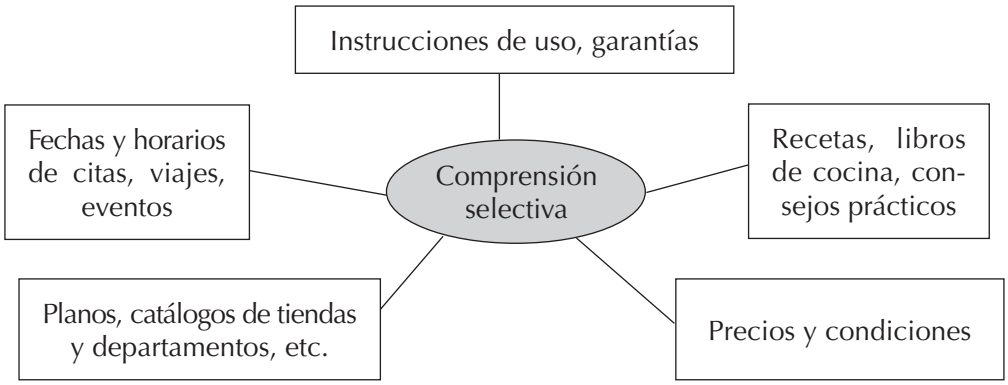
— En primer lugar, observar la maquetación de un texto y decidir si se trata de un correo electrónico, una propaganda, un artículo de y prensa, etc.
— A continuación habrá que mirar las fotos u otras ilustraciones o gráficas que acompañen al texto, para *hacerse una imagen* de su contenido.
— Se tratará de adivinar el contenido, de acuerdo a nuestra experiencia.
— Si nos interesa, el próximo paso será leer el título y los subtítulos, procurar descifrarlos y ver si coinciden con nuestras expectativas.
— Con frecuencia nos ayudará una parte del texto resumida. Si se trata de un artículo periodístico, en un recuadro o en negrilla. Si se trata de una carta comercial o y un *e-mail,* tendrá indicado *el asunto.*
— Después se comenzará la lectura por el primer párrafo, sin pretensión de comprenderlo exhaustivamente y se leerá el texto en diagonal, poniendo especial atención en los sustantivos y verbos.
— Por último, se leerá el último párrafo y por regla general esto bastará para saber de qué trata el texto.



b) *Comprensión selectiva*

Este tipo de comprensión es quizás el más usado. Nos ayuda a orientarnos: de qué puerta sale nuestro vuelo, dónde puedo alquilar un coche o cuánto cuesta la entrada al cine.

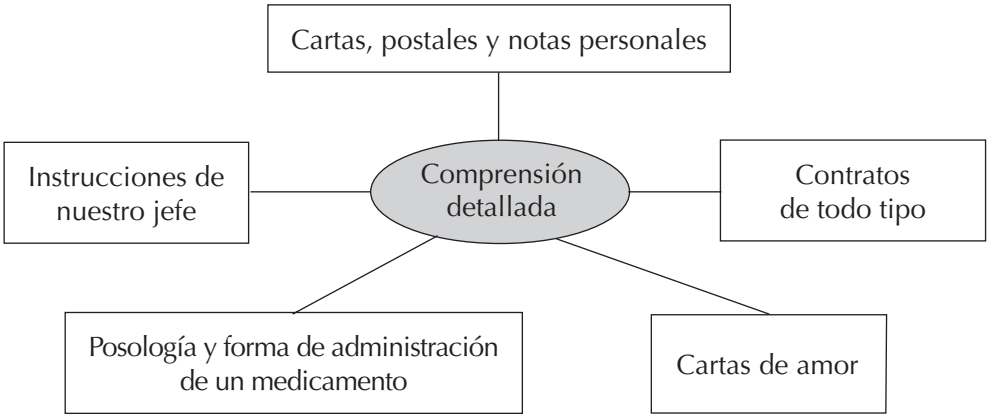
— Lo importante es determinar *a priori* qué es lo que queremos saber.
— Muy importante es pensar bajo qué rúbrica podremos encontrar lo buscado, por ejemplo, si queremos una silla habremos de buscarla bajo muebles.
— Es necesario pensar diferentes categorías, por ejemplo, quizás encontremos la silla buscada bajo objetos de madera, o complementos de cocina, etc.
— A menudo encontraremos la información ordenada alfabética o cronológicamente, por ejemplo, horarios de tren. Si buscamos en la red, nos ayudarán los buscadores.



c) *Comprensión detallada*

Pocas son las noticias que nos interesan tanto que debemos comprenderlas «al pie de la letra». Este sería el caso de un contrato que debemos firmar o de una carta muy personal. En este caso sí habrá que leer el texto exhaustivamente. Sin embargo, no debemos asustarnos ante el vocabulario desconocido. Hay distintas técnicas para comprenderlo.

— En primer lugar se puede deducir el significado de una palabra por el contexto o *adivinarlo,* relacionándolo con una ilustración adjunta.
— A veces se puede hacerlo inferir de la palabra correspondiente en el propio idioma, por ej.: Bank → banco; Park → parque; intelligent→ inteligente.
— A menudo se puede deducir un término desconocido a través de una palabra conocida en otro idioma. Los idiomas románicos como el francés , el italiano, el portugués o el rumano ofrecen la mayor ayuda, pero también el inglés aporta muchas similitudes, sobre todo en la construcción.
— Por último quedan dos recursos infalibles: preguntar o consultar el diccionario y buscar la acepción más adecuada.



7. **Explotación didáctica**

Pero sobre todas las cosas, la lectura deberá tener por **meta** impartir técnicas y estrategias de comprensión, vale decir que «la meta es el camino», pues, por más que se proponga un amplio abanico de lecturas, estas nunca cubrirán exactamente todos los intereses de los alumnos, por eso, lo importante es capacitarlos para leer textos de su interés, poniendo a su disposición los métodos y herramientas necesarias. Esto implica realizar una serie de actividades tanto antes como durante y después de la lectura.

a) *Actividades previas*

Antes de la lectura es conveniente focalizar la atención del aprendiente hacia el tema por medio de una serie de **actividades facilitadoras.**

- — Despertar interés, introduciendo las lecturas con el apoyo visual adecuado, o con apoyo de material auditivo.
- — Se pueden reactivar conocimientos previos y aportar experiencias personales.
- — Facilitar vocabulario clave para asegurar una mejor comprensión.
- — Pedir a los aprendientes que elaboren hipótesis sobre el contenido del texto.
- — Focalizar la atención de los alumnos por medio de preguntas, en caso de tratarse de comprensión selectiva o de detalles.

b) *Actividades durante la lectura*

Durante la lectura se ayudará al aprendiente a descifrar el texto, llamando su atención sobre determinados fenómenos que deberá descubrir por sí mismo. De este modo se promueve la autonomía. El aprendiente debe **aprender descubriendo:**

- — Asociar las informaciones del texto con las ilustraciones que lo acompañan.
- — Subrayar todo lo que el aprendiente comprende por sí mismo.

— Subrayar vocabulario temático nuevo, por ejemplo, palabras pertenecientes a un campo léxico determinado o expresiones, por ejemplo, para lamentar.
— Subrayar palabras con funciones gramaticales determinadas, por ejemplo, adjetivos o bien nuevas estructuras, por ejemplo, tiempos de verbos.
— Completar huecos con vocabulario introducido previamente.
— Ordenar distintos párrafos y estructurar el texto.
— Anticipar el desarrollo de la lectura. Esta técnica es especialmente adecuada en el caso de cuentos literarios. Muy interesante resulta leer hasta el punto culminante y cortar allí, de modo que cada alumno o grupo de alumnos continúe la historia. A continuación se pueden leer y elegir el mejor final, o compararlo con el propuesto por el autor mismo. En *Perspectivas 2* se ofrece con esta finalidad un articuento de Millás, titulado «El paraíso era un autobús».

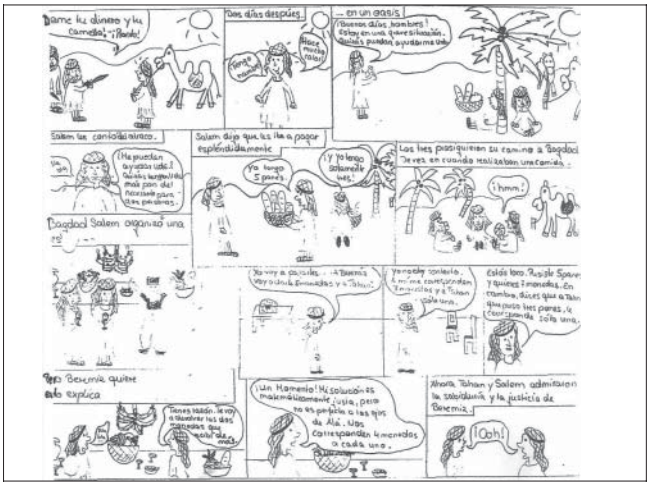
c) *Actividades posteriores a la lectura*

Después de la lectura se llevarán a cabo distintas actividades de control a fin de asegurar la correcta comprensión de la misma. Dependiendo del tipo de texto se pueden realizar numerosas actividades diferentes. Entre las más difundidas se encuentran:

— Poner títulos o subtítulos, en caso de tratarse de comprensión global.
— Contestar preguntas o resumir el texto.
— Elegir entre respuestas correctas y falsas.
— Rellenar huecos o asociar, por ejemplo, con definiciones.
— Relacionar con expresiones sinónimas.
— Hacer esqueches y pantomimas, graficar y dibujar, etc.

En un curso de conversación una chica de 15 años graficó un cuento árabe de este modo. A partir del cómic fue posible reconstituir el cuento y discutir su moraleja.

El reparto de las ocho monedas



d) *Actividades adicionales*

Como queda dicho, las lecturas son ideales para promover la creatividad e impulsar la comunicación, tanto escrita como oral. En este sentido, se puede:

— Terminar una historia.
— Escribir los antecedentes, por ejemplo, de un cuento.
— Entrevistar a los compañeros, contestar, comparar.
— Opinar, reaccionar, criticar, discutir.
— Transferir, dramatizar, imitar, parodiar, etc.

En el español con fines específicos, los aprendientes deben aprender entre otras cosas a escribir instrucciones de uso. En una clase del Instituto de Formación Profesional de Arnsberg se utilizó a modo de ejemplo el texto de Julio Cortázar «Instrucciones para subir una escalera» (se puede leer en Internet). Los alumnos debieron parodiarlo y escribir instrucciones para uno de los siguientes temas:

— comer con cuchillo y tenedor
— comer espaghettis
— comer conchas
— conducir un coche
— jugar al fútbol
— cambiarse de ropa

Fazit

Por todo lo dicho, podemos concluir que la comprensión lectora es una meta didáctica de importancia primordial, que merece un cuidadoso entrenamiento. Por supuesto las lecturas dependerán en alto grado de los intereses de los aprendientes. Es importante que sean temas motivadores, de mucha actualidad. Para ahorrar trabajo es aconsejable fotocopiar todas las lecturas y ordenarlas rellenando la ficha adjunta, para poder emplearlas en las distintas clases. Muy útil es también contar con un caudal de lecturas para repasos o para utilizarlas como base en los cursos de conversación.

Ficha para el profesor: *Clasificación de las lecturas*

Nombre del texto: _____ **Nivel:** _____

Clase de texto: _____ **Tema:** _____

Lenguaje usado: _____ **Contenido:** _____

Tipo de comprensión exigida: **global** ❑ **selectiva** ❑ **detallada** ❑

Explotación didáctica:

Antes de la lectura:	Impulso visual	❑	Impulso oral (CD)	❑
Actividades facilitadoras	Vocabulario	❑	Activar conocimientos	❑
	Experiencia	❑	Otras	❑
Durante la lectura:	Ordenar un texto	❑	Rellenar huecos	❑
Aprender descubriendo	Subrayar	❑	Relacionar ilustraciones	❑
Después de la lectura:	Contestar	❑	Verdadero o falso	❑
Control de la comprensión	Subtítulos	❑	Resumir el texto	❑
Actividades derivadas:	Opinar	❑	Comparar y discutir	❑
	Transferir	❑	Escribir	
	Dramatizar	❑	Hacer mímica, esqueches	❑

Valoración del texto:

Grado de dificultad: ☹ 😐 ☺

Simpatía: ☹ 😐 ☺