

El presente artículo corresponde a la conferencia presentada en la XVIII edición de Expolingua (Madrid, 7, 8, 9 y 10 de abril de 2005). Este trabajo, inédito, ha sido revisado por su autora para esta edición en marcoELE.

La presentación que voy a ofrecerles podría estar en un congreso de cualquier ámbito siempre que en él hubiera personas interesadas en mejorar como docentes. En estas líneas, voy a presentar y describir una herramienta al servicio del profesorado, el portafolio, planteado para la mejora de su competencia docente. A esta herramienta la denominaremos portafolio del profesor, de formación o del docente, indistintamente.

Lo cierto es que, desde hace poco menos de una década, en la Universidad española se habla del portafolio como herramienta de formación y evaluación del profesorado. Ante esta nueva realidad emergente, son muchos los interrogantes que aborda al profesor y al investigador:

1. ¿Qué es un portafolio? ¿Qué es el portafolio en educación? ¿Qué es y qué no es el portafolio de formación?
2. ¿Qué fuentes teóricas convergen en el uso de esta herramienta de formación?
3. ¿Qué distingue a los portafolios?, ¿qué diferencia un portafolio de un diario de aprendizaje, por ejemplo? ¿Qué aporta el portafolio docente a la formación de profesores?
4. ¿Cuál es la estructura de un portafolio de formación?
5. Si la clave del portafolio es fomentar la reflexión, ¿qué es reflexionar? ¿Con qué recursos cuenta el profesor para reflexionar?
6. ¿Existen distintos tipos de portafolios?
7. ¿Cuáles son las ventajas como instrumento de formación?, ¿y los inconvenientes?

Este artículo pretende dar respuesta sucinta a los interrogantes planteados. Los tres primeros bloques corresponden a la acotación del concepto en sí, a su epistemología. Los cuatro últimos comportan un acercamiento a la estructura de

dicha herramienta, hecho que se ilustrará con algunos portafolios de profesores en formación de diferentes instituciones.¹

1. ¿QUÉ ES UN PORTAFOLIO? ¿QUÉ ES EL PORTAFOLIO EN EDUCACIÓN? ¿QUÉ ES Y QUÉ NO ES EL PORTAFOLIO DE FORMACIÓN?

En su acepción general, un portafolio es definido en cualquier diccionario de lengua como una carpeta. Valga como ejemplo la siguiente definición: "maletín o carpeta de forma rectangular y plana que se lleva en la mano y se usa para guardar y llevar papeles" (*Diccionario Lema*). A partir de esta acepción, puede entenderse el uso que del portafolio se realiza en algunas profesiones, como artistas, fotógrafos, arquitectos, etc. para los que los portafolios son los recipientes en los que muestran lo mejor de su trabajo. En educación, se suele señalar la década de los ochenta como el momento en que empieza a usarse el portafolio, en EEUU y Canadá, aunque en un principio relegado a los cursos de composición escrita. De todos modos, es de justicia subrayar que la primera referencia que encontré al uso del portafolios, aunque sin esta designación, es en el Plan de Estudios de la Segunda República (1934), pues la técnica empleada según el plan de estudios republicano para llevar a cabo la evaluación de los escritos se asemeja al uso que del portafolio harían después en los cursos de composición. En estos el uso del portafolio consiste en coleccionar los escritos de los estudiantes, donde se incluye información sobre los procesos de los estudiantes y sus reflexiones, recogidos con el objetivo de proveer información sobre la mejora a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. Con dichas muestras es posible efectuar una evaluación final de tal proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de valorar algunas de tales muestras (cfr. Freedman 1991). Algo semejante propugnaba ya el citado Plan de Estudios republicano:

"Para juzgar a estos alumnos se tendrá en cuenta la labor realizada durante el curso, los ejercicios prácticos y los escritos. Éstos últimos se efectuarán al menos una vez al trimestre, sobre materias contenidas en los temas del cuestionario. Los ejercicios escritos trimestrales irán firmados: el Profesor los sellará y archivará para presentarlos al examen de la Junta de Profesores" (ibíd, p.1873).²

A partir del MCER (2001), el portafolio pasará a plantearse como herramienta de autoevaluación para cualquier aprendiz de lengua. Es lo que se conoce como el *Portfolio europeo de las lenguas*.

¹ Se toman ejemplos de portafolios docentes llevados a cabo por profesores de formación inicial, de la Universidad Pompeu Fabra. Lucía Gil, coordinadora pedagógica del *Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent* (CQUID, antes PQE) me permitió trabajar con tales portafolios. Otros ejemplos pertenecen al *Máster de Formación de Profesores de Español* de la UBVirtual. Agradezco a los formandos haberme permitido hacer públicos algunos fragmentos de su portafolio de formación.

² *Gaceta de Madrid*, nº 242, con fecha de 30 de agosto de 1934, p. 1873.

Es también en la década de los ochenta cuando se fragua otro uso del portafolio, ahora por parte del profesor. Se considera que es la Universidad de Stanford la que abanderó el uso del portafolio del profesor como modo alternativo para evaluar al profesorado, como contraste a una concepción tecnócrata de la enseñanza, concebida como mera transmisión de conocimiento, “desde un punto de vista demasiado conductista, demasiado genérica y demasiado independiente del contexto” (Shulman 1998: 46). El portafolio nace entonces como una forma de dar cabida a las distintas formas en que el profesor se acerca a reflexionar sobre su enseñanza con el fin de descubrir su propia identidad como docente y de transformarla, en caso de que lo estime oportuno. Y esta parece ser la cualidad distintiva del portafolio del profesor, la reflexión al servicio de la toma de conciencia de la propia competencia docente y de la disposición al cambio.

El portafolio del profesor puede ser por tanto definido como una carpeta docente en que se recoge una selección de materiales, llamados *muestras* o *evidencias*, con la intención de dar cuenta del aprendizaje realizado en cuanto docente a lo largo de un proceso de formación a partir de reflexionar sobre lo que dichas muestras representan y evaluarlo. Dicho de otro modo, y siguiendo a Shulman (1998), los portafolios son un reflejo especialmente genuino de un proceso de aprendizaje. Por eso, más que una nueva forma de evaluar, puede entenderse como un modo de entender el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta autora se refiere al portafolios como un acto teórico, como una metáfora que cobra vida en la medida en que la incluimos dentro de la orientación teórica o ideológica que nos resulta más valiosa para nuestra práctica educativa. Asimismo, destaca que el modelo del portafolio representa una evolución, no un fin en sí mismo, puesto que el portafolio --como proceso que exige reflexión permanente sobre la enseñanza y el aprendizaje-- contiene la promesa, aunque frágil, de obligar a una reflexión más amplia sobre la educación de los propios docentes y su desarrollo profesional. En el caso que nos ocupa, la enseñanza del español como segunda lengua, en la etapa denominada como posmétodo, urge la figura de un profesional que sea consciente de por qué y para qué actúa de un determinado modo. El portafolio, como herramienta, puede ayudar a canalizar esa toma conciencia, esa reflexión. Puede potenciar la autonomía, con un compromiso y con una actitud autocrítica. Si los docentes se autoevalúan, aprenden a conocerse, por consiguiente a saber cuáles son sus debilidades y fortalezas. Y a mayor conocimiento, mayor amplitud de criterios. El portafolio es entendido pues como un instrumento de evaluación procesual, formativa e interactiva, que responde al enfoque constructivista de la cognición. Por otra parte, la autoevaluación que implica el portafolio está ligada a una visión de la enseñanza, del aprendizaje y, por ende, de la evaluación.

Definido de este modo el portafolio de formación, cabe presentarlo también por lo que no es. Un portafolio no es una versión redactada de un currículum vitae, ni una recopilación de apuntes o complicados álbumes de recortes, ni mucho menos un cúmulo de vanidad, una exhibición de logros, pero tampoco una ocasión para lamentarse de lo mal docente que uno puede llegar a verse; tampoco un diario del profesor, herramienta con la que más tarde lo compararemos.

2. ¿QUÉ FUENTES TEÓRICAS CONVERGEN EN EL USO DE ESTA HERRAMIENTA DE FORMACIÓN?

Al hablar de portafolios son muchas las cuestiones que surgen desde el punto de vista teórico. Ahondar en la pregunta que abre este apartado supone dibujar un mapa que recoja sucintamente las posibles herencias, raíces e influencias epistemológicas y procedimentales en dicha herramienta.

Debemos retrotraernos hasta Lewin (1946) para empezar a rastrear el hilo de Ariadna que lleva al uso actual del portafolio como herramienta de formación. Se debe a este psicólogo social la acuñación del término *investigación-acción*, con el que se quiere describir un sistema de investigación que liga el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a problemas concretos. Desde esta perspectiva social, el concepto es transferido al ámbito de la educación por Stenhouse (1975), con que se caracterizan entonces los acercamientos metodológicos que aúnan praxis y teoría. La investigación en la acción aplicada a educación propugna que el docente pueda llevar a cabo una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. Desde esta óptica, el docente es también, por tanto, investigador y observador. El docente, en tanto que investigador, se plantea un problema que quiera observar y resolver en su acción pedagógica, y propone acciones que él mismo observa en su quehacer pedagógico y las analiza con el fin de resolver el problema planteado. Estas fases adquieren forma de una constante espiral, puesto que es un método de trabajo en el que cada respuesta aporta nuevos interrogantes, esto es, nuevos aspectos sobre los que reflexionar. En este sentido, la investigación-acción es longitudinal, ya que, una vez se ha seguido este proceso, se continúa con el replanteamiento del problema, lo que desencadena un nuevo ciclo. Por otra parte, el docente puede disponer de diferentes instrumentos para recoger, sistematizar y contrastar la información recabada, como pueden ser diarios del profesor, registros de clase, planificaciones, revisiones, evaluaciones de los estudiantes, grabaciones de aula, etc. (cfr. Richards & Lockhart 1994). El portafolio de formación se va a nutrir de este planteamiento epistemológico y metodológico, pero se alimenta también de los presupuestos teóricos de la práctica reflexiva, heredera a su vez de los enfoques metodológicos de la investigación en la acción.

Schön (1983), en su teoría de la práctica-reflexiva, construye la figura de un docente que reflexiona de modo permanente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla, y considerando que la investigación está al servicio de la docencia. Esta premisa es quizá la clave desde la que debe entenderse el actual apogeo del portafolio como instrumento de formación, desde el momento en que supone un giro en el rol del profesor, tradicionalmente dedicado a enseñar los contenidos que otros expertos elaboran. Se aboga por un docente reflexivo que, desde la docencia, indague en las teorías existentes, denominada teoría con mayúsculas, para acercarlas a la problemática observada, de modo que la teoría se torna necesariamente aplicada -es la llamada teoría con minúsculas- por lo que se rompe la relación vertical entre ambas. Así pues, el proceso es inverso al

tradicionalmente considerado: es la docencia la que busca respuestas en la teoría, y no la teoría la que busca incidir sobre la docencia, entendiendo de este modo que teoría y práctica se retroalimentan. Esta forma de concebir al docente lo capacita, como ya había propugnado la investigación en la acción, 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. Es de este modo que el docente es el verdadero protagonista de la creación de conocimiento docente y es quien, mediante la reflexión sobre la práctica, puede crear y recrear, construir y co-construir ese conocimiento pedagógico, por un lado, en el diálogo que mantiene con la teoría y, por otro, y muy especialmente, si lo comparte su reflexión con otros colegas o un mentor que guíe su proceso. El portafolio se convierte en la herramienta en que canalizar esa observación y reflexión sobre la práctica docente.

La existencia de este diálogo subraya la necesaria hermandad, desde un punto de vista epistemológico, del portafolio de formación con una visión constructivista del aprendizaje. La visión que subyace del docente está acorde con una concepción de la enseñanza centrada en los procesos cognitivos, en el papel activo de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción de un nuevo conocimiento, en la concepción de la evaluación como un instrumento formativo y de mejora. Asimismo, puede asentirse que con el portafolio se construyen aprendizajes significativos en tanto que enlazan sustantivamente con los conocimientos previos del docente, con sus experiencias, con sus intereses y con sus necesidades. Se puede, asimismo, elaborar procesos de andamiaje, pues el portafolio permite e invita, como se ha apuntado, a la existencia de un mentor que guíe el proceso de construcción de ese nuevo conocimiento. Del mismo modo, el portafolio invita a la interacción con otros colegas, de forma que el conocimiento se construya en cooperación con otros, tal y como preconiza el interaccionismo social.

Atendiendo a la herramienta fundamental para abordar el portafolio, la escritura, puede asentirse que, cognitivamente, el portafolio es heredero de una concepción de la escritura como formativa, heurística y epistémica (cfr. Britton et al. 1975). Quiere esto decir que la escritura tiene un importante papel formativo en la creación de conocimiento, por lo que puede afirmarse que texto y conocimiento establecen una relación de doble dirección (cfr. Vigotsky 1934, Beaugrande 1984, entre otros). Como señala Beaugrande (1984), que es en el proceso de composición llevado a cabo por el escritor experto donde puede hablarse de función formativa de la escritura, y esto es lo que propugna el portafolio como herramienta básica de formación. Ahora bien, no se concibe dicho proceso en solitario, como labor introspectiva, sino, como ya se ha mencionado líneas arriba, busca tender puentes que permitan la co-construcción del conocimiento, al discutir lo construido personalmente con otros colegas o con un mentor. La escritura, en cualquier caso, se convierte, por cuanto tiene de función heurística y epistémica, en el utensilio más eficaz para alcanzar lo propugnado, esto es, dibujar la propia identidad como docente, reflexionar sobre ello y construir conocimiento. En relación también con tales funciones que supone la escritura, cabe señalar la relevancia que el portafolio en su esencia concede al proceso, no sólo de composición textual, sino también de

aprendizaje. Evidentemente, el producto final es básico en la evaluación de conocimientos pero el proceso para conseguirlo también. El portafolio es precisamente una herramienta que permite observar el proceso y por lo tanto, debe entroncarse con el interés desarrollado por la psicología cognitiva por los procesos cognitivos implicados tanto en el aprendizaje como en la composición escrita.

Por último, la esencia misma del portafolio y su finalidad buscan ahondar en la explicitación de las creencias propias sobre lo que es enseñar y aprender para, una vez hechas conscientes, poder transformarlas si cabe. Por tanto, debe considerarse que el portafolio se alimenta también de las investigaciones en torno a creencias, representaciones o el concepto mismo de currículo oculto. Así, debe relacionarse el portafolio con el apogeo de las historias de vida (cfr. Goodson 2004), cuyo fin es permitir a los docentes comprender la incidencia que sus valores y sus creencias tienen en la interpretación de sus situaciones educativas. Lo que surge de este proceso es el intercambio de ideas y el debate sobre lo que hasta ahora permaneció oculto a la vista, es decir, un diálogo abierto sobre "qué es la buena docencia" (cfr. Lyons 1998: 65).

En definitiva, el portafolio no nace como algo aislado, sino que son muchos los planteamientos subyacentes de los que se nutre y que lo han hecho posible en un momento en que el docente debe profesionalizarse y crear su propia identidad como tal. Valga el siguiente gráfico (fig. 1) para ilustrar el mapa conceptual del portafolio de formación:

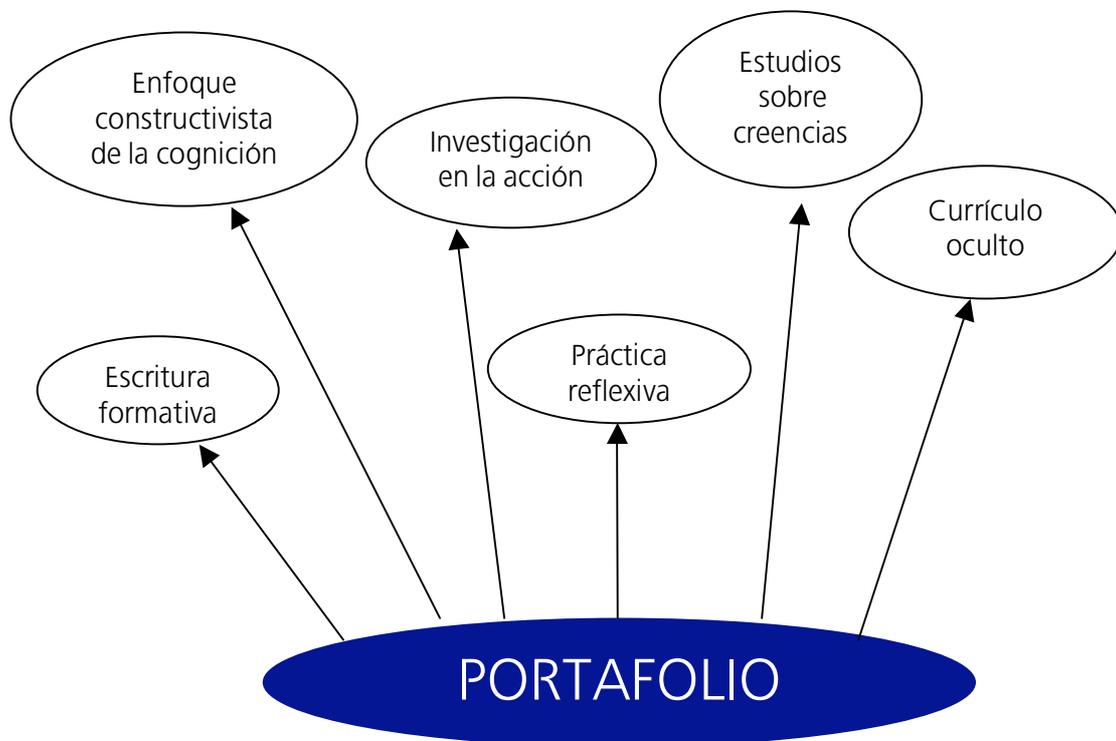


Fig. 1. Mapa conceptual del portafolio de formación

3. ¿QUÉ DISTINGUE A LOS PORTAFOLIOS? ¿QUÉ DIFERENCIA UN PORTAFOLIO DE UN DIARIO DEL PROFESOR, POR EJEMPLO? ¿QUÉ APORTA EL PORTAFOLIO DOCENTE A LA FORMACIÓN DE PROFESORES?

Para poder alcanzar el nivel deseado de formación en cuanto a contenidos, el profesor puede valerse de la formación teórico-práctica que se ofrecen a través de cursos, seminarios, talleres o lecturas, entre otras posibilidades. Asimismo, para saber más de su propia actitud y poder iniciar cambios en ella o potenciar aspectos positivos de la misma es conveniente partir de la observación, la reflexión, la introspección y por último la autoevaluación. Para poder alcanzar todo ello es necesario encontrar una herramienta que propicie procesos reflexivos y que ayude a recoger y sistematizar esos procesos que han de conducir al desarrollo profesional del docente. El portafolio parece hacerlo posible, al caracterizarse por el interés por reflejar la evaluación de un proceso de aprendizaje; por estimular la experimentación, la reflexión y la investigación: por potenciar el diálogo con los problemas y los logros, por focalizar la atención en los momentos claves del proceso y por reflejar el punto de vista personal de los protagonistas.

Ahora bien, llegados a este punto, cabe preguntarse qué distingue al portafolio, como instrumento de evaluación, de otros afines, como pudiera ser el diario del profesor. Cabe señalar dos grandes diferencias. Por un lado, en otros recursos o instrumentos, no cobra tanta relevancia la incorporación de la teoría como recurso fundamental para llevar a cabo la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. El portafolio, a diferencia del diario del profesor, hace especial hincapié en la necesaria imbricación entre la teoría elaborada externamente más la teoría elaborada internamente (que tiene que ver con las creencias del profesor) más la acción del profesor. Además, y esta sería la segunda gran diferencia, el portafolio permite incorporar todo el proceso, no sólo el de la enseñanza, sino también el de aprendizaje, con lo que las muestras o los objetos de reflexión no quedan reducidos a la acción pedagógica en clase.

4. ¿CUÁL ES LA ESTRUCTURA DE UN PORTAFOLIO?

La naturaleza del portafolio depende de la disciplina y del contexto de que se trate. No hay una forma única de crear un portafolio, sino que son documentos altamente personalizados, igual que una huella dactilar; es nuestro retrato como profesor, en él dibujamos nuestra identidad como docente. Por tanto, el portafolio docente no tiene una estructura preconfigurada; no presenta un formato cerrado. De todos modos, hay autores que adoptan criterios eminentemente técnicos, pautando todos y cada uno de los elementos que habrá de constituir el portafolio. Otros, en cambio, otorgan libertad más amplia en lo que se refiere a su contenido. En cualquier caso, lo más importante de un portafolio tiene que ser su dimensión ética y moral, sin que se tecnifique y en consecuencia se acabe convirtiendo en un instrumento vacío de sentido. En

realidad, para ser considerado como portafolio, deberá al menos tener dos componentes esenciales, a los que ya hemos hecho alusión en las páginas precedentes:

1. Muestras o evidencias de enseñanza-aprendizaje (no únicamente de actuaciones del profesor).
2. Y sobre todo, una reflexión sobre lo que dicha muestra supone para el profesor, en su concepción de la enseñanza-aprendizaje.

Además de estos dos componentes básicos, el portafolio suele tener una presentación personal, donde el escritor del mismo efectúa una descripción propia, como si de un autorretrato se tratase, antes de iniciar el proceso de reflexión e introspección. Esa presentación inicial o punto de partida da respuesta a cuestiones como:

1. Qué he estudiado: cuál es mi formación inicial o específica
 2. Qué inquietudes tengo
 3. Qué imagen tengo de mí mismo como profesor, cuáles son mis puntos débiles y mis puntos fuertes como profesor
 4. Por qué me pongo a reflexionar sobre mí mismo como docente
 - 5.Cuál es mi visión actual de la enseñanza-aprendizaje.
- etc.

Por otra parte, suelen tener también los portafolios un apartado final, donde el escritor da cuenta de las metas alcanzadas y de las nuevas propuestas, iniciando a partir de ahí un nuevo proceso de reflexión. Por esta razón, el portafolio es un documento vivo y dinámico, en constante evolución, como quiere recogerse en el siguiente gráfico (fig. 2):

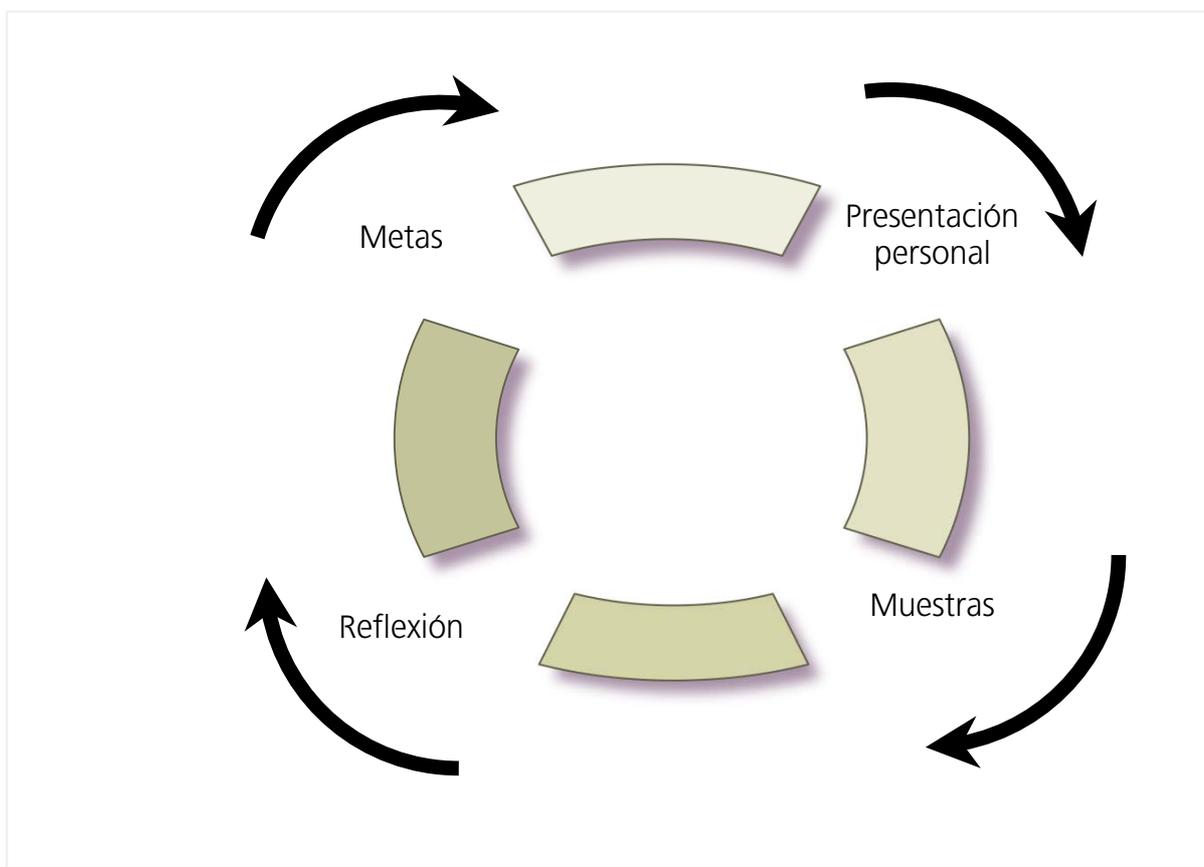


Fig. 2. Estructura dinámica del portafolio

El portafolio pretende ser una ventana, una publicación (en el sentido de hacer público, de «hacer patente») -ante sí mismo y ante otros- aquello que se produce en la propia práctica docente y formativa. «Hacer patente» significa aportar muestras -que puedan verificarse- de lo que el profesor hace en sus clases o de lo que significa para él enseñar-aprender. El fin es que el titular del portafolio recoja pruebas, muestras, evidencias de aspectos sobre los que quiera reflexionar con el objetivo último de tomar conciencia de su identidad y en caso de que lo considere oportuno, transformarla. Por tanto, tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora o simplemente pueda tomar de conciencia de su competencia docente.

En cuanto a la selección de pruebas o muestras, no existe un formato específico al respecto, pero es importante que el bloque constituya una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del titular. Ello significa que no se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos ni tampoco, en el otro extremo, lo que no funciona, sino todo aquello que realmente documente la toma de conciencia de su competencia profesional, el desarrollo y el cambio.

Asimismo, como se ha dicho anteriormente, las muestras pueden ser tanto un producto de la acción docente como un componente del proceso de aprendizaje del formando. Así, del primer tipo, cabe enumerar las siguientes, entre otras: los planes de clase preparados por el profesor, las actividades de enseñanza llevadas a cabo en el aula, programaciones de cursos, resultados de aprendizaje de sus alumnos; objetivos de la asignatura que imparte, muestras del tipo de evaluación, registro de sesiones de clase, observación de clases, un extracto de un plan de acción nacido de una investigación en la acción, etc. En cuanto a las muestras resultantes del proceso de aprendizaje del formando, pueden señalarse, a modo de ejemplo, las siguientes: las lecturas especializadas para ampliar información sobre aspectos concretos de su profesión, notas de seminarios o congresos, actas de reuniones entre colegas o institucionales, extractos del diario del profesor, actividades extracurriculares, asistencia a cursos, seminarios, talleres, relacionados con la docencia.

Valgan los siguientes ejemplos como representativos de lo que es una muestra:

a. 1. ELECCIÓN DE LA MUESTRA

Evidencia: resultados de una prueba de diagnóstico de los estudiantes.

Problemática asociada a la docencia en primer curso de la Ingeniería en Telecomunicaciones (especialidad telemática)

Justificación

La heterogeneidad en el nivel de conocimientos de los alumnos de primer curso es muy dispar, [...]. Existen estudiantes con un nivel excelente en disciplinas como las matemáticas y sin apenas conocimientos sobre aplicaciones a problemas prácticos de laboratorio,[...]. El origen de esta problemática se halla en la disparidad de lugares de donde provienen los estudiantes. [...]

Esto representa un gran reto personal en la realización de las clases, pues la situación ideal sería que el máximo número de estudiantes llegaran a mantener un nivel medio no demasiado alto para los que se pierden ni demasiado bajo para los alumnos más aventajados ya que podrían aburrirse. [...].

Muestra 1

Muestra: fragmento de un trabajo presentado para una asignatura.
Reflexión personal sobre la figura del profesor

Ha sido muy ilustrativo incursionar en las distintas corrientes pedagógicas de la historia e ir observando cómo de cada una de ellas, sin saberlo, tomamos

elementos que van forjando nuestro hacer y ser como profesores. Analizar estas concepciones y aplicarlas directamente a la enseñanza de las lenguas, es tal vez uno de los pasos esenciales para llegar a entrar con mayor profundidad en la etapa del *profesor como profesional reflexivo*, que propone Williams y Burden, basándose en la teoría de Schön (Williams y Burden 1999:63)

Reconozco que los métodos evolucionan y por ende también el papel del profesor, pero creo que hay conceptos esenciales que de alguna manera se repiten, aunque sean abordados con diferente énfasis o términos, en las distintas corrientes teóricas. La idea, por ejemplo, del *profesor como mediador y del alumno como eje central* del proceso enseñanza-aprendizaje que propone el interaccionismo social, ¿no coincide en parte con el constructivismo y su propuesta de un profesor que ayuda al aprendiz a construir su propio conocimiento basándose en los conocimientos previos y en la experiencia que el alumno trae?; ¿no hay, en ello, algo de semejanza con el cognitivismo, donde el profesor pone el acento en los procesos mentales del alumno y contribuye al desarrollo de los mismos con idoneidad? [...]

Creo que en lo que todos podemos estar de acuerdo es en la complejidad y la importancia del proceso educativo. El profesor, como elemento imprescindible dentro del mismo, debe entender esta complejidad y debe tratar de englobar en su práctica docente los aspectos más ricos y eficaces de cada teoría.

Personalmente reconozco que siempre he tendido más a capacitarme en mi especialización, que a prestar atención a los componentes relacionados con la capacidad de intervenir en la gestión del aprendizaje. En este sentido, veo ahora, que el tema que nos ocupa es fundamental para seguir avanzando en la práctica docente. Atenta a mis futuras actuaciones en el campo de la enseñanza, considero de mucho valor, trabajar sobre el nuevo enfoque reflexivo que se está desarrollando. En este sentido quiero cerrar mi trabajo haciéndome eco de lo que Mercedes Rodríguez propone basándose en Richards y Lockhart el enfoque reflexivo de la enseñanza, iniciado y dirigido por el propio profesor, requiere que los profesores mismos se observen a sí mismos, recopilen datos sobre sus propias clases y el papel que ejercen en ellas y, utilicen dichos datos como base para la autoevaluación, el cambio y, consecuentemente, el perfeccionamiento profesional (Rodríguez 2004).

En el mismo encuentro, Rodríguez propone una serie de preguntas con las cuales uno puede iniciarse en este camino de autoconocimiento, en relación con la profesión docente. Las incluyo aquí, como sugerencia de un primer paso que encierra gran potencial de desarrollo.

1. ¿En qué principios y puntos de vista se basa mi práctica docente? ¿Se ven siempre reflejados en mis clases o hay contradicciones en mi forma de enseñar?
2. ¿Qué es para mí una enseñanza eficaz?
3. ¿Cuáles son para mí las cualidades del buen profesor?
4. ¿Cuáles son mis cualidades como profesor de lengua? ¿y mis limitaciones? ¿Qué tipo de profesor soy? ¿Qué papel asumo en mis clases?

5. ¿Cómo puedo mejorar mi forma de enseñar? ¿Qué cambios debería llevar a cabo en mi labor docente?
6. ¿Qué espero yo de mis alumnos? ¿Sé o me interesa saber, qué esperan ellos de mí, como profesor?
7. ¿Cuáles son los aspectos más gratificantes de mi trabajo? (Rodríguez 2004)

Muestra 2

Muestra: comentario en el foro



Muestra 3

La muestra, como se ilustra en estos ejemplos, debe permitir reflejar el aprendizaje del formando así como sus creencias sobre lo que es enseñar y aprender, para a partir de ahí, mediante la reflexión, tomar conciencia y transformarlas, si es pertinente.

5. SI LA CLAVE DEL PORTAFOLIO ES FOMENTAR LA REFLEXIÓN, ¿QUÉ ES REFLEXIONAR? ¿CON QUÉ RECURSOS CUENTA EL PROFESOR PARA REFLEXIONAR?

Todos tenemos una idea intuitiva de lo que es reflexionar y podemos, en algunos contextos, aceptarlo como sinónimo de pensar. En el imaginario colectivo, la acción de pensar la asociamos a un estado estático, mental. Una imagen culturalmente establecida de un pensador sería la escultura de *El pensador*, de

Rodin, en que el artista representó a un hombre sentado, reclinado, con la cabeza ladeada hacia abajo, en una postura de pensamiento, pasividad, soledad, preocupación, etc. Sin embargo, la concepción de reflexión que sustenta el portafolio no es pasiva, sino activa, pues el docente ha de ser capaz de indagar en sus propias ideas para encontrar la razón que justifique o censure su actuación, y de este modo actuar en consecuencia, reajustando y transformando su actuación. Al poner en relación el pensamiento con la práctica docente, lo que hace el autor del portafolio es permitir que afloren sus creencias, sus saberes o conocimientos y sus rutinas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por tanto una reflexión que conlleva una acción. La reflexión se proyecta, pues, hacia atrás y hacia delante. Quiere esto decir que es un procedimiento orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el mero registro de lo que se ha hecho), sino que tiene, como ya se ha subrayado, una proyección hacia el futuro, puesto que, a raíz de la reflexión, el formando se propone la consecución de nuevos objetivos para mejorar su docencia a corto y largo plazo. Asimismo, las metas se pueden convertir luego en el nuevo punto de partida del proceso del portafolio, pues, como se ha apuntado ya, es este un proceso cíclico, en espiral, constante y dinámico.

La definición de qué se entiende por reflexión puede ofrecerse pues a partir de la acción que esta genera:

1. Ser consciente del sistema de creencias propio.
2. Explicitar ese conocimiento tácito y compartirlo.
3. Observar dicho sistema de creencias a la luz de la acción.
4. Dar sentido a lo que se hace.
5. Reajustar dicho sistema de creencias con la experiencia propia pasada y con las reflexiones que hacen otros.
6. Construir una identidad concreta del tipo de profesor que queremos ser e intentar reproducirla en nuestras actividades diarias.

Se transcriben a continuación algunos fragmentos de las reflexiones que suscitaron las muestras anteriormente presentadas:

a.2. Reflexión

La heterogeneidad en cuanto a nivel de conocimientos presentaba un problema así que con la ayuda de los cursos de PQE decidí poner en práctica dinámicas de grupos para la resolución de problemas.

Así que en la primera clase de problemas, aleatoriamente organicé grupos de cuatro en una clase de cuarenta, con lo que tenía 10 grupos. Entregaba material

en formato papel con cuestiones y problemas de manera que al final de la clase debían estar resueltos de una manera en consenso en el grupo. Esto último ha sido lo más complicado de manejar, pues no están acostumbrados a colaborar (no es una opinión mía sino que tras la entrevista con varios alumnos muchos prefieren hacer los trabajos en solitario) para llevar a cabo una tarea y suelen competir, así que dejé un margen para aquellos casos en los cuales hubiese una polarización en cuanto a la determinación de dar una única respuesta. Les ofrecí la oportunidad de poner en el informe, en caso de disconformidad de algún miembro del equipo, aquellos razonamientos que se hubiesen llevado a cabo de manera diferente por estudiantes del mismo grupo.

Durante dichas sesiones, asistía a cuantas dudas surgiesen en cada grupo tratando de resolverlas tanto individualmente como para todo el grupo en general con la ayuda de la pizarra.

Para mí ha sido una experiencia tremendamente satisfactoria, un poco extenuante a veces, pues obliga a repetir muchas veces lo mismo, pero de esta manera tengo una información de inmenso valor, pues sé si las clases de teoría las están entendiendo.

Es muy importante para extraer el máximo rendimiento posible de estas sesiones preparar ejercicios con objetivos muy claros, como por ejemplo: trabajar temas desde diferentes puntos de vista para cerciorarse de si ha existido comprensión.

Reflexión correspondiente a la muestra 1

Una de las primeras actividades de la asignatura de Metodología I, nos invitaba a reflexionar sobre la figura del profesor de E/LE [...]. Considero muy apropiado elegir dicha actividad, para incluirla en mi portafolio porque creo que lo que en ella se propone es un ejercicio que debe acompañarnos permanentemente en nuestra actividad profesional. [...] Nunca había hecho antes la reflexión propuesta, con la profundidad merecida.

Es una realidad que muchas veces entre colegas, hablamos de la clase ideal, de las actitudes de algunos alumnos, de las condiciones que necesitamos para dar las clases, de los errores de las instituciones en las que trabajamos, etc., etc., pero pocas veces hacemos esta mirada introspectiva de reflexionar sobre nosotros mismos. Es que ¿podemos cambiar todos esos componentes del hacer educativo, sin comenzar por cambiarnos a nosotros mismos?, ¿podemos contribuir al desarrollo de una mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin empezar a observar y reflexionar sobre cuál es el papel que nosotros desempeñamos y cómo lo desempeñamos? Y entonces como dice Mafalda, "*¿por qué antes de empezar a hacer lo que tenemos que hacer, no hacemos lo que tendríamos que haber hecho?*" Entonces es aquí donde nos debemos detener primero: en nosotros mismos

Esta actividad vino a completar mi "*Punto de Partida*" y por eso la elijo. Incluyéndola en mi portafolio, pretendo no olvidarme, que debo reflexionar permanentemente sobre mi actuación docente y que, además, lo debo hacer

científicamente, apoyándome en conceptos y criterios enriquecidos por las diferentes concepciones y corrientes psicológicas y pedagógicas que avalan mis errores o mis éxitos profesionales. La investigación y los avances en la enseñanza de las L2, son continuos y tengo la responsabilidad de estar atenta a ellos, si quiero ser un verdadero profesional de la enseñanza de las L2.

También quiero destacar aquí que cuando terminé de escribir la muestra elegida, me sentía muy satisfecha con ella, pensando que había sido, bastante completa. Sin embargo, cuando recibí los comentarios generales de la profesora relacionados con esta muestra, pude darme cuenta de que había dejado de lado algunos aspectos, que ella señalaba como importantes. Este hecho, lejos de desanimarme, me reafirmó aún más en mi decisión, porque corroboré que la reflexión puede tener muchos senderos y que nunca debemos darla por cerrada. [...]

Los profesores debemos ser conscientes de las creencias que sostenemos acerca de la enseñanza y del aprendizaje. La reflexión permanente sobre el rol que desempeñan todos los componentes del proceso, PERO ESPECIALMENTE NOSOTROS LOS PROFESORES, debe estar en nuestra diaria labor. Esto nos ayudará a tomar decisiones fundamentadas, a crecer en conocimiento y a mantenernos en constante búsqueda de lo mejor para nuestras clases y alumnos.

Reflexión correspondiente a la muestra 2

Esta muestra la he seleccionado, porque aún siendo muy breve y tal vez insignificante desde el punto de vista conceptual e informativo, despertó en mí una conciencia de las distintas realidades profesionales que he vivido a lo largo de mi vida en diferentes partes del mundo y me condujo a reflexionar sobre algunos puntos relacionados a esas experiencias. Creo que ante situaciones como las del ejemplo de este profesor en ..., más que indignarnos como le pasó a [...], debemos reflexionar sobre la gran diversidad de situaciones que presenta la didáctica del E/LE en todo el mundo. El desarrollo de las corrientes pedagógicas, la metodología y el uso de herramientas propias de la enseñanza del español como segunda lengua no es igual en todas partes. Europa, por su realidad multilingüe - que incluye al español-, tiene recorrido un largo camino en la investigación, tanto a nivel teórico como práctico, sobre la enseñanza de las lenguas, y esto se refleja en los profesionales formados en este ámbito o, sin ir más lejos, en la existencia del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (MCER)*, que unifica criterios y señala distintas posibilidades en la aproximación a la enseñanza de las L2. ¿Pero si nos movemos a EE. UU., por ejemplo? ¿Cuál es la realidad? Trabajar como profesor de español en un departamento de lenguas romances en una universidad de EE. UU., no tiene nada que ver con la realidad de un aula de E/LE de una universidad en España, o de una universidad en [...], como es el caso que ha despertado nuestra reflexión. El material que se utiliza, los conceptos que se manejan académicamente están totalmente influenciados por el entorno educativo, que viene determinado por la

cultura educativa del lugar en el que se produce el aprendizaje. La cultura de enseñanza que define el aprendizaje en un lugar es única y por más teorías y corrientes contemporáneas que uno trate de incorporar, hay esquemas que son muy difíciles de cambiar. Basta considerar, por ejemplo, el poco tiempo que llevan las universidades japonesas utilizando el enfoque comunicativo en la enseñanza del español y cómo algunas, aún siguen con el método tradicional de la gramática y la traducción. [...]

¿Este profesor de la anécdota, ha sido preparado para enseñar una E/LE? Es importante reconocer que la mayoría de los profesores de español no hemos sido preparados para abordar la enseñanza del español con extranjeros – razón por la cual muchos de nosotros nos hemos embarcado en este master-. Hace muy pocos años que se han incorporado a los planes de estudio de Filología Hispánica las asignaturas relacionadas con la adquisición del lenguaje y la metodología de enseñanza de una L2.

Personalmente, tal vez si a mí alguien me hubiera hecho la misma pregunta que a este profesor, antes de emprender este master, mi respuesta hubiera sido un tanto parecida. Por eso creo que debemos ser prudentes a la hora de observar a otros colegas, que desarrollan su tarea fuera de Europa y también debemos prepararnos adecuadamente, para ser portadores de los avances didácticos que se van dando en nuestra especialidad.

Reflexión correspondiente a la muestra 3

6. ¿EXISTEN DIFERENTES TIPOS DE PORTAFOLIO?

El portafolio del docente puede considerarse desde tres puntos de vista:

a) Como una credencial, como conjunto de documentos y datos que convalidan la propia autoridad docente. En este caso puede considerarse como un modo de evaluación docente, el proceso por el cual se evalúa a un docente novato o experto mediante un conjunto de criterios y se lo considera responsable o no para estar al frente de una clase. Pero es mucho más interesante verlo en sus dos otras funciones.

b) Como un conjunto de premisas sobre la enseñanza-aprendizaje. ¿Qué concepción de la docencia subyace en un portafolio?

c) Como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva. Es una oportunidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje y para descubrir la propia identidad como docente. Desde este punto de vista, el portafolio es un retrato sumamente individualizado de una persona como profesional, que a veces puede implicar riesgos personales para quien lo construye. Aquí el portafolio cumple su propósito más importante: como andamiaje para una formación docente reflexiva. En lugar de exhibir títulos y

diplomas, el docente se sitúa en el centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y desde ahí define y defiende la autoridad de un título.

7. ¿CUÁLES SON SUS VENTAJAS COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN? ¿Y SUS INCONVENIENTES?

A pesar de las múltiples ventajas que se han ido apuntado a lo largo de este escrito acerca del uso del portafolio como herramienta de formación, también se han de tener en cuenta algunos inconvenientes que los expertos ya han señalado. Como señala Lee Shulman (1998: 59) el peligro del portafolio es que este se convierta en una mera exhibición. Por otro lado, algunas personas se sienten incómodas, y con razón, si se les pide que confeccionen una especie de aviso publicitario sobre ellas mismas, que se muestren. Asimismo, se corre el peligro de que se lleve a cabo una estandarización insensata, con lo que el portafolio se convertiría en el cazador cazado, pues sería un uso más sofisticado y peligroso de una visión tecnócrata de la evaluación. Del mismo modo, existe el peligro de trivialización, de documentar cosas sobre las que ni siquiera vale la pena reflexionar, con una consiguiente interpretación inadecuada de lo que debe ser (influida por la acepción general de portafolio), convertidos en recopilaciones de apuntes, o complicados álbumes de recortes. No es eso. En sentido técnico el portafolio tiene que superar esta primera acepción. En cuanto a los usuarios, los dos grandes inconvenientes, además del ya señalado de que los profesores pueden sentirse expuestos, sería la cantidad de tiempo que supone su gestión así como que no todos participan fácilmente de la reflexión

En cualquier caso, a modo de síntesis de esta lectura en voz alta, cabe recoger ahora la grandes ventajas del uso del portafolio, que no son otras que las características que lo definen (cfr. Martín Peris 2003): el portafolio está orientado hacia el formando. Quiere esto decir que es el profesor quien lo elabora a partir del reconocimiento o conciencia de su estado actual y de los objetivos que se propone alcanzar. Está orientado hacia la práctica, puesto que más que evaluar conocimientos, documenta y, consecuentemente, hace transparentes las decisiones pedagógicas y formativas del titular. Está orientado hacia el proceso, ya que acompaña todo el proceso de desarrollo de formación y el cambio que en él experimenta el docente. Está orientado hacia el futuro, pues mueve al docente a fijarse nuevos objetivos a partir de la reflexión sobre la consecución de los anteriormente fijados, en una espiral formativa.

En definitiva, un buen criterio para saber si su portafolio cumple con el propósito para el que fue creado es constatar si realmente usted queda retratado como docente en él. Dicho de otro modo, si su portafolio es un fiel retrato de usted mismo y, aunque no le guste lo que vea en él, esté dispuesto a cambiarlo.

BIBLIOGRAFÍA

Bird, T. (1997). "El portafolio del profesor: un ensayo sobre las posibilidades". En J. Millman y L. Darling Hammond (eds.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.

Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. Mcleod & H. Rosen (1975). *The Development of Writing Abilities* (11-18). Londres: MacMillan Education.

Coll, C. (et al.) (1993). *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD- Anaya.
[<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].

Contreras, J. (1991). "El sentido educativo de la investigación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196.

Freedman, S. W. (1991). *Evaluating writing: linking large-scale testing and classroom assessment*. Occasional paper 27. Carnegie Mellon University. Berkeley: University of California.

Gebhard, J. & Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness: a guide to exploring beliefs and practices*, New York: Cambridge University Press.

Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Knapper, C. & S. Wilcox (1998). *El portafolios docente*. Monografías de la RED-U. Madrid: Red estatal de docencia universitaria.

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

Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, 2, 4, pp. 34-46.

Lyons, N. (comp.). (1998). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

Margalef, L. (1997). "Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas". *Bordón*, 49 (2), pp. 131-136.

Martín, P. (coord). (2003). *El currículo para la formación de profesores de lenguas modernas. Propuesta de un modelo basado en el Portafolio del Profesor*. Documento inédito.

Nunan, D. (1992). *Collaborative Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Onrubia, J. (1993). "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir". En C. Coll, (ed.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, pp. 193.

Richards, J. C. & C. Lockhart (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Richards, J.C & Nunan, D. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sancho, J. M. & Hernández, F. (1998). "El portafolio: la evaluación como construcción del proceso de aprendizaje". En Bisquerra, R. (coord.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC Paidós

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Anker Publishing Company, Inc. Bolton, MA.

Shulman, L. (1998). Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (comp.). (1998). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999, pp. 44-62.

Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, (1987).

Vigotsky, L.S. (1934). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo Editorial, 1988.

Villar Angulo, L. (1995). *Un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.