



B Universitat de Barcelona

FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I
LA LITERATURA

CURSO 2012-13

***Propuesta de portafolio de formación
inicial de profesores (PIP): análisis de las
reflexiones de profesores de ELE en
formación inicial***

Silvia López López

Trabajo de fin de máster

Tutor: Dr. Miquel Llobera Canavés

Febrero de 2013

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO	5
1.1 La competencia docente en la formación de profesores	5
1.2 La práctica reflexiva	9
1.3. La reflexión y la toma de conciencia en la formación de profesores	11
1.4. El uso del portafolio en la formación de profesores	14
1.5 El análisis de la reflexión explícita	18
1.6 Un enfoque formativo holístico basado en la secuenciación	20
2. EL PORTAFOLIO INICIAL DE PROFESORES	22
2.1 Diseño y uso del PIP	24
2.1.1 Secciones del PIP	24
2.1.2 Procedimientos de uso del PIP	29
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	32
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	34
4.1 Contexto de investigación	34
4.1.1 Los sujetos de investigación	35
4.1.2 Los tutores	36
4.1.3 Descripción de la experiencia formativa	37
4.2 Recogida de datos	39

4.3 Metodología de análisis de los datos	39
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	43
5.1 Análisis de las muestras del PIP de Joaquín	43
5.2 Análisis de las muestras del PIP de Danielle	49
6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS	54
6.1 Frecuencia y periodicidad de las muestras	54
6.2 Descriptores tratados en los portafolios	55
6.3 Tipos de reflexión más comunes	56
6.4 Iniciativa en la inclusión de las muestras	56
6.5 Resumen de los resultados	57
7. DISCUSIÓN	59
8. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL	62
8.1 Reflexión final	64
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEJOS	70
Anejo 1: Parrilla EPG	70
Anejo 2: Portafolio Inicial de Profesores (PIP)	74
Anejo 3: Muestra de hoja de reflexión del PIP	83

INTRODUCCIÓN

La necesidad de formar a un grupo numeroso de profesores en formación inicial en el Instituto Cervantes de Orán durante los años académicos 2011-2013, en vistas de que muchos de ellos se incorporarían de forma inmediata al equipo de profesores del centro, hizo que se desarrollaran una serie de acciones formativas complementarias, con el objetivo de ayudar a la comunidad de práctica académica del centro a operar de forma coordinada ante tal reto.

En primer lugar se planeó un curso de formación inicial que hacía especial hincapié en la secuenciación. Una vez que los formandos pasaron a ser integrados como profesores del centro, se les proporcionó la ayuda de profesores expertos en sesiones de tutorización durante los primeros cursos impartidos. Para favorecer el diálogo compartido y la orientación entre profesores iniciales y expertos se diseñó un *Portafolio inicial de profesores* (PIP) que acompañaba a ambos durante la experiencia de tutorización.

El presente trabajo final de máster recoge un estudio acerca del tipo de reflexión vinculada a dicho portafolio inicial de profesores. El objetivo del estudio es lograr una mayor comprensión de la relación entre reflexión, portafolio y tutorizaciones en nuestro contexto formativo concreto y de esta manera mejorar en nuestro centro los procesos y las herramientas por las que se fomenta y facilita la reflexión de los formandos y el desarrollo de su competencia reflexiva, buscando así una mayor responsabilidad de los propios docentes en el desarrollo de su competencia docente y promoviendo una mayor autonomía que les ayude a desarrollarse profesionalmente en el futuro.

Este trabajo comienza dando cuenta del marco teórico en el que se fundamentan las acciones formativas aludidas. Para ello, parte de una reflexión acerca del concepto de competencia docente y de su desarrollo según la perspectiva de la práctica reflexiva. Esta perspectiva tiene implicaciones en la naturaleza de la reflexión por parte de los docentes en formación (1.3) así como en las herramientas existentes para apoyar dicha reflexión, como es el caso del portafolio (1.4). El marco teórico continúa revisando las propuestas existentes para analizar la reflexión explícita en portafolios reflexivos y propone un marco para analizar las reflexiones del portafolio objeto de estudio (1.5). En el último apartado (1.6) se dará cuenta de las características de la formación inicial de profesores basada en la secuenciación. Dicho enfoque se transluce posteriormente en la propia estructura del portafolio que se utiliza en el estudio, el Portafolio inicial de profesores (PIP).

En el apartado 2 se detallan las características específicas del PIP, así como sus procedimientos de uso. En los apartados 3 y 4 se establecen las preguntas de investigación y la metodología empleada en el estudio, que girarán en torno a la utilidad del PIP para facilitar la reflexión. En el apartado 5 se presenta el análisis de la reflexión de dos profesores en formación inicial del centro y por último, los apartados 7 y 8 recogen las conclusiones del presente estudio.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 La competencia docente en la formación de profesores

A lo largo de las últimas décadas, el constructo *competencia docente* ha protagonizado muchos de los esfuerzos y programas de formación del profesorado. Desde los años 60 y sobre todo en el mundo anglosajón, ocupó un papel central la descripción de la competencia docente en términos de “destrezas conductuales que se deben practicar y dominar” (Smyth, 1991; en Latorre, 1992). El objetivo último según este paradigma conocido como *proceso-producto* (Latorre, 1992) era la eficacia docente, para lo cual se apoyaba en criterios científicos y cuantitativos a la hora de identificar las destrezas ideales y aplicarlas en el diseño de programas de formación del profesorado. Los docentes debían incorporar las nuevas destrezas docentes a su práctica en el aula tras la práctica correspondiente en lo que “suponía una forma de adquisición de nuevas destrezas en cierta manera similar al proceso de desarrollo muscular” (Smyth, 1991; Latorre, 1992).

En años posteriores, han cobrado importancia los enfoques reflexivos y humanistas (Goodman, 1987; Zeichner, 1983; Feiman-Nemser, 1990; entre otros) que han aportado a la formación de profesores la visión constructivista del aprendizaje permanente a lo largo de toda una vida y en donde el desarrollo personal de los docentes, con todas sus especificidades como personas y como enseñantes, les ha situado en el centro del proceso formativo. A pesar de que el protagonismo en la formación actual lo está teniendo el docente (como indagador de su propia práctica), las competencias siguen siendo un constructo muy útil a la hora de establecer puentes entre teoría y práctica, así como para concretar un currículo de formación docente. Autores como Gimeno Sacristán (1983) han tratado de equilibrar y aunar varias vías de formación (tanto las que enfatizan el papel del docente como constructor de su propio conocimiento, como las que subrayan la descripción de competencias a desarrollar), proponiendo modelos integradores como el *técnico-crítico*, que sigue poniendo énfasis en el profesor como individuo e investigador que tiene el objetivo de adquirir unas competencias básicas que le capaciten para hacer frente a cualquier situación de enseñanza.

Perrenoud (2002) define competencia como la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos”. La competencia no se refiere a una actividad puntual, aunque se pueda materializar y observar finalmente en una acción concreta, sino que más bien el individuo la experimenta como toda una serie de combinaciones de acciones internas (cognitivas). Competencia es, en este sentido:

“la aptitud para enfrentarse eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa,

recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001).

Siguiendo las competencias generales que recoge el MCER (Consejo de Europa, 2002) y aplicadas al campo docente, un profesional poseería una serie de conocimientos sobre el tema (el *saber*), una serie de habilidades (el *saber hacer*) y una serie de actitudes (el *saber ser*). De estos tres componentes se podrían desglosar a su vez diversas competencias, tal y como resume Pérez de Óbanos (2009):

1. *El saber* (los conocimientos)
 - a) sobre la materia
 - b) sobre las teorías de la enseñanza-aprendizaje
2. *El saber hacer* (las habilidades)
 - a) habilidades docentes
 - b) habilidades comunicativas
 - c) habilidades profesionales
 - d) habilidades interculturales
 - e) habilidades de desarrollo profesional
3. *El saber ser* (las actitudes)
 - a) hacia los alumnos
 - b) hacia la institución y la profesión
 - c) hacia sí mismo

Junto a estas tres dimensiones Verdía (2010) señala el *saber aprender*, también referenciado en el MCER (Consejo de Europa, 2002), a través del cual el docente “debe saber cómo acceder al conocimiento y formarse en cada uno de los estadios de su desarrollo, (...) así como (desarrollar) una actitud crítica”.

Diversos autores han propuesto diferentes categorías de competencias, entre la que destacamos la formulada por Perrenoud (2004) en su obra *Diez nuevas competencias para enseñar*, más generalista y enfocada a la enseñanza de primaria y secundaria:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.

6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres y a las madres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la formación continua.

Un proyecto de referencia en el entorno europeo en cuanto a la descripción y delimitación de competencias, es el desarrollado por el Proyecto EPG, cofinanciado por la Comisión Europea en el marco del Programa de aprendizaje permanente. La parrilla del perfil del profesor de lenguas EPG (North, Mateva y Rossner, 2011) pretende proporcionar un marco para delimitar las competencias de los profesores de idiomas y convertirse en un instrumento de autoevaluación del docente a lo largo de su trayectoria profesional. En la versión final (Anejo 1) de su parrilla se han tenido en cuenta 4 grandes áreas de desarrollo:

1. Formación, titulación y experiencia
 - a) Dominio de la lengua
 - b) Formación
 - c) Evaluación de la enseñanza
 - d) Experiencia docente
2. Competencias docentes clave
 - a) Metodología: conocimientos y habilidades
 - b) Evaluación
 - c) Planificación de clases y de cursos
 - d) Gestión del aula e interacción
3. Competencias transversales
 - a) Conciencia lingüística
 - b) Competencia intercultural
 - c) Competencia digital
4. Profesionalismo
 - a) Comportamiento profesional
 - b) Gestión administrativa

En la parrilla EPG (Anejo 1) se especifica además el grado de desarrollo de cada una de las áreas, presentando tres fases de desarrollo del docente, partiendo desde un estado inicial hasta fases de desarrollo de profesores con una sólida formación y experiencia, así como docentes que han asumido papeles de coordinación de equipos dentro de sus propias instituciones. La

parrilla puede utilizarse por lo tanto como herramienta de autoevaluación por parte de los profesores de tal manera que les ayude a reflexionar acerca del grado de logro que han alcanzado o acerca de la fase en la que se encuentran dentro de cada categoría o competencia propuesta. Cada una de las tres fases propuestas está a su vez dividida en dos tramos, de tal manera que cada profesional pueda ajustar su nivel de logro de acuerdo a su trayectoria profesional. A modo de ejemplo, habrá profesionales que se encuentren en el primer tramo (fase de desarrollo 1.1) en cuanto a competencias digitales y al mismo tiempo estén en uno de los últimos tramos (fase de desarrollo 3.2) en cuanto a la categoría “Dominio de la lengua”.

Otro trabajo fundamental en el terreno de la descripción de competencias lo representa el documento de Instituto Cervantes (2013) *Competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*. Tras tener en cuenta los resultados obtenidos de un estudio de creencias acerca de lo que es ser un buen profesor, utilizando como fuentes a diversas áreas de profesionales en la institución, Instituto Cervantes identifica ocho competencias clave (figura 1):



Figura 1: Competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2013)

Como vemos, en el terreno de la delimitación y clasificación de las competencias docentes nos encontramos con un panorama complejo y que tiene amplias ramificaciones, ya que muchas de las competencias se solapan al ser los fenómenos del aula multifacéticos y producidos en un entorno dinámico, interactivo y social.

Movilizar todos esos conocimientos y recursos significa ser capaz de “hacer sinergia de todos ellos para abordar situaciones-problema” (Marco, 2008); por lo tanto, al ser la resolución de problemas de la práctica, al mismo tiempo punto de partida y objetivo a alcanzar, el desarrollo de competencias implica un trabajo de confrontación para el docente que tiene que tener muy en cuenta el formador:

“No se construyen competencias sino enfrentando regularmente al alumnado con situaciones-problema relativamente complejos, ya que estas movilizan los diferentes tipos de recursos cognitivos” (Perrenoud, 2002).

A este respecto, los procesos reflexivos que se pretenden activar con una formación del profesorado basada en la práctica reflexiva pueden ayudar a los docentes en ese camino de concienciación y desarrollo de sus propias competencias, ya que se inicia siempre a través de la observación de la realidad, dirigiendo la atención a las situaciones concretas y necesidades reales a las que se enfrentan en su praxis diaria.

1.2 La práctica reflexiva

El complejo proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta y despliega ante los docentes, en su labor diaria, en una sinfonía de fenómenos variados y multifacéticos, donde se solapan múltiples aspectos acerca de los que continuamente se requiere una acción inmediata. Ante esta compleja realidad, el desarrollo del docente irá ligado necesariamente a una mayor comprensión de la misma. Como señalan Richards y Lockhart (1998) “el profesor que tenga un conocimiento más extenso y una consciencia más profunda de los distintos componentes y dimensiones de la enseñanza estará mejor preparado para hacer juicios apropiados y tomar decisiones”. En el difícil camino de tomar conciencia y profundizar en esta compleja realidad que es el aula, el papel que puede jugar la reflexión, la autoexploración y la autoevaluación en el desarrollo profesional de los docentes ha abierto nuevas posibilidades acerca de cómo entender la formación inicial del profesorado.

Autores como Richards y Lockhart (1998) definen el *enfoque reflexivo* como “un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza”. La práctica, y las cuestiones que de ella emergen a través de la reflexión, se perfilan como el punto de partida para iniciar acciones futuras de mejora.

Esta visión activa del docente en la que es protagonista de su propio desarrollo ya fue enfatizada por Dewey (1933) quien defendía un tipo de profesor intelectualmente responsable y comprometido con su práctica. En las ideas deweyanas subyace un tipo de profesional que es al mismo tiempo fuente y destinatario del conocimiento generado, todo ello a través de la reflexión y con el objetivo de guiar al individuo al establecimiento de nuevas acciones. La importancia de estos primeros trabajos acerca del pensamiento reflexivo de los profesores influyó en autores como Schön (1983) quien siguió desarrollando el concepto de *práctica reflexiva*. Schön trabajó durante varios años observando y analizando el tipo de “saber” que desarrollan los profesionales a lo largo de su carrera profesional. Para ello analizó a grupos de arquitectos, empresarios,

terapeutas y profesores, entre otros. Las conclusiones de sus investigaciones forjarían tres conceptos fundamentales para entender la actividad reflexiva profesional.

En primer lugar, Schön (1983) identifica *el conocimiento en la acción*. Se trata de un conocimiento que no procede de la actividad intelectual, sino que más bien se origina en la capacidad de adaptación que poseemos los seres humanos al aprender nuevas destrezas. Un ejemplo prototípico sería saber montar en bicicleta. Aunque recordemos algún momento del proceso en el que se produjo, sin duda no seríamos capaces de explicar con detalle las acciones o los principios físicos que nos llevaron a permanecer montados en equilibrio en el sillín de la bicicleta mientras pedaleábamos por primera vez sin la ayuda de las ruedas auxiliares. Seguramente, lo que nos hizo mantener el equilibrio y dirigir el manillar de manera exitosa, fue una suma de diversas acciones que modificábamos y adaptábamos a la luz de los resultados que se iban produciendo. Esta capacidad para reflexionar mientras van sucediendo las acciones es lo que llama Schön *reflexión en la acción*. En el campo de la enseñanza, hablaríamos de *reflexión en acción* en referencia a lo que hacemos los profesores cuando estamos en el aula: así como van desarrollándose los acontecimientos, actuamos y modificamos partes de nuestro plan de clase, para poder atender a las nuevas necesidades y dificultades surgidas en la misma práctica. El tercer concepto, *reflexión sobre la acción*, requiere del profesor un paso más allá de la mera toma de conciencia en la práctica. Se trata de un momento posterior a la sesión de clase, en donde el docente examina lo acontecido en el aula a través de un diario, o en una breve charla con un colega, por ejemplo. El profesor, al verbalizar, reflexiona y se convierte en un investigador de su práctica con el objetivo de mejorarla.

Como vemos, la práctica reflexiva se caracteriza por un recorrido cíclico originado por la reflexión del profesional frente a un problema de la práctica, en busca de respuestas propias que conlleven transformaciones en forma de adaptaciones a los nuevos contextos. Korthagen (2001) recoge en su modelo de formación ALACT esta visión de la formación como un proceso de aprendizaje experiencial en los que se suceden momentos de acción y de reflexión.

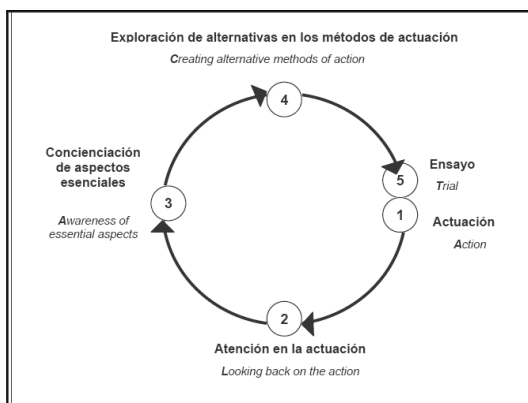


Figura 2: Modelo ALACT (Korthagen, 2001)

En la figura 2 observamos las diferentes fases que Korthagen (2001) distingue en este proceso: actuación (1), atención en la actuación (2), concienciación de aspectos esenciales (3), exploración de alternativas en los métodos de actuación (4) y ensayo (5), que a su vez vuelve a convertirse de nuevo en actuación (1) para comenzar un nuevo ciclo.

En la fase de atención en la propia actuación (2) el docente trataría de analizar el impacto de una actuación concreta en sus estudiantes. En la siguiente fase de concienciación de aspectos concretos (3) el profesor va construyendo su propia teoría acerca de cómo enfrentarse y actuar en una determinada situación. Las fases (4) y (5) reflejan un plan de acción y su puesta en práctica.

Este modelo formativo en el que se parte de la propia percepción del profesor de los acontecimientos del aula para ir desarrollando su competencia docente se enmarca dentro del *enfoque reflexivo* que señalaban Richards y Lochart (1998): una acción formativa que acompañe al profesor en su andadura profesional así como se va desarrollando su propia práctica, usando la reflexión como detonante de sus propias necesidades de desarrollo profesional; en lugar de modelos formativos en los cuales el punto de partida es la literatura académica sobre enseñanza y aprendizaje, que suele presentarse en módulos de teoría descontextualizados de la práctica. En los modelos de formación reflexiva la teoría también se tiene en cuenta, introduciéndose con la ayuda de los vínculos que entre ésta y la práctica se establecen, de tal manera que son los mismos docentes los que construyen su propio conocimiento práctico fundamentado (Esteve, 2011).

Como señala Zeichner (1992; en Richards y Lockhart, 1998):

“Aprender a enseñar en un proceso que tiene lugar durante toda la vida profesional del profesor, y por mucho que hagamos en nuestros programas de formación, y por muy bien que lo hagamos, lo único que podemos hacer es preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Por tanto, la tarea de los formadores de profesores es ayudar a los futuros profesionales a lograr la disposición y la capacidad para estudiar su propia labor y para enseñar cada vez mejor, es decir, ayudar al profesor a que se responsabilice de su propio desarrollo profesional.”

1.3. La reflexión y la toma de conciencia en la formación de profesores

En el anterior apartado hemos visto enfoques formativos en los que la reflexión se considera un componente crucial en el desarrollo de la competencia docente. La reflexión de los docentes y la forma de ayudarles a desarrollar hábitos indagadores es una de las principales preocupaciones de la literatura académica actual que versa sobre profesorado en formación inicial. A continuación resumiremos brevemente qué entendemos por reflexión y cuáles son las características o fases del pensamiento reflexivo para los autores que hemos tomado como referencia en nuestro estudio.

Dewey (1933) consideraba el pensamiento reflexivo como un tipo de pensamiento que persigue un objetivo, en virtud del cual se organiza toda una secuencia de ideas. Es un pensamiento que requiere orden en la sucesión de ideas, es decir, no es una simple concatenación de las mismas, sino que promueve relaciones de consecuencia entre ellas, lo que nos permite establecer conclusiones, aunque estas no sean definitivas. El pensamiento reflexivo, por lo tanto, conlleva una atenta observación de lo que sucede, pero no concluye con una verdad definitiva, sino que pone en tela de juicio las creencias temporales y anima a un análisis continuo:

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.” (Dewey, 1933)

Dewey (1933) enmarcaba todo su trabajo como psicólogo y pedagogo en el contexto educativo, definiendo y promoviendo el pensamiento reflexivo como el tipo de pensamiento más eficaz en los procesos de aprendizaje. La reflexión tiene el potencial de permitir a los profesores dirigir sus actividades “con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales somos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos”. (Dewey, 1933).

A lo largo de la obra de Dewey siempre subyace la idea de un profesional responsable y comprometido desde un punto de vista ético. En esta dirección Zeichner y Listón (1987; en Latorre, 1992) proporcionan la siguiente definición de reflexión: «una forma de pensamiento sobre los aspectos educativos que envuelve la habilidad de elegir de forma racional y asume la responsabilidad de tales elecciones».

Como veíamos en el apartado anterior Schön (1983) recogería las ideas de Dewey para describir el proceso reflexivo, con sus conceptos *conocimiento en la acción*, *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la acción*. A lo largo de su vida profesional, los docentes acumulan experiencias (tanto de su etapa de estudiantes como de la de profesor) que se plasman en un conocimiento tácito de su profesión, el llamado *conocimiento en la acción*. Este *conocimiento en la acción* se va modificando y reestructurando de manera continua al pensar acerca de su práctica, ya que inevitablemente van sucediendo cosas en el aula que les hacen *reflexionar en la acción*. Los docentes están teorizando constantemente en sus clases así como van apareciendo los problemas (Zeichner y Liston, 1987; en Latorre, 1992). Para pasar al siguiente nivel, *la reflexión sobre la acción*, se requiere del profesor una toma de conciencia diferente en la que sean capaces de hablar sobre lo sucedido. Este aspecto de toma de conciencia que parece ser tan relevante en los procesos reflexivos ha sido tratado por varios autores. Van Lier (1996; en Van Lier, 2001) ha identificado cuatro niveles de conciencia desde un punto de vista cognitivo:

- 1- *La conciencia global* (intransitiva): simplemente estar vivo y despierto.
- 2- *La toma de conciencia* (transitiva): percepción de actividad de objetos y hechos en nuestro entorno. Este nivel se presentaría en diferentes gradaciones de atención.
- 3- *La metaconciencia*: toma de conciencia de la actividad mental.
- 4- *La toma de conciencia crítica*: Decidir realizar una acción deliberadamente y con un propósito a raíz de las fases anteriores.

Tal como se presentan estos niveles de conciencia forman una jerarquía en la cual cada fase presupondría la anterior. Una mayor comprensión de estos niveles nos puede ayudar como formadores a reflexionar acerca de cómo ayudar mejor a los profesores en formación inicial para que tomen decisiones adecuadas a las necesidades de su entorno y su práctica. En ese sentido, se podrían relacionar los cuatro niveles de conciencia propuestos por Van Lier (1996; en Van Lier, 2001) con la docencia tal como propone López Murcia (2010):

“- Nivel 1: Concienciación global (intransitiva). En el campo de la enseñanza, se correspondería con la conciencia que todos tenemos de estar dando clase en un momento concreto.

- Nivel 2: Toma de conciencia (transitiva). Es la capacidad de poder centrar la atención en un aspecto concreto (por ejemplo, poder ser conscientes de cómo damos las instrucciones en clase).

- Nivel 3: Metaconciencia. Este nivel implica poder hablar de nuestra actividad docente. En el ejemplo anterior significaría que podríamos hablar o escribir en un diario acerca de cómo damos instrucciones en nuestras clases.

- Nivel 4: La acción voluntaria, el proceso reflexivo y la concienciación están deliberadamente, y con un fin específico, comprometidas en acciones. Este nivel implica la posibilidad de construir un nuevo significado con un objetivo en mente (siguiendo con el ejemplo de los puntos anteriores; una vez observada nuestra manera de dar instrucciones, hablamos sobre ello con otros compañeros, o escribimos un diario o un informe, y construimos un nuevo conocimiento a través de la reflexión crítica con el propósito de transformar nuestra actuación).”

Si relacionáramos los diferentes niveles de conciencia a los que se hace referencia con los conceptos de Schön (1983) sobre el proceso reflexivo, podríamos aventurar que el nivel 2 coincidiría con la *reflexión en la acción*, ya que toma conciencia de actividades y eventos de la clase (cómo está dando instrucciones, por ejemplo). El nivel 3 podría corresponder a una fase en la que el docente *reflexiona sobre la acción*, y el último de los niveles de conciencia haría referencia a una nueva construcción a raíz de los pasos anteriores, con lo cual podríamos decir que se relacionaría con el concepto que Killion y Todnem (1991) desarrollaron a partir de las ideas de Schön y que se denomina *reflexión para la acción*. Este tercer tipo de reflexión es resultado esperado de los pasos anteriores y guía las acciones futuras.

Van Lier (2010), sin embargo, volvería años más tarde a revisar estos cuatro niveles de conciencia y añadiría una nueva perspectiva a la ordenación de los mismos, dotando al nivel de conciencia nº3 de dos sub-divisiones, que denominaría nivel de conciencia 3(a) y 3(b):

“ It may thus be that Level 3 needs to be divided further into two sub-levels: 3(a) practical – including narrative – awareness, and 3(b) academic or technical awareness. Both are meta, in the sense that they refer to thinking about thinking, (...). Both are discursive, for the same reason. However, the latter uses technical, specialised vocabulary, and involves explicit knowledge or linguistic structures and systems, the former does not.”

1.4. El uso del portafolio en la formación de profesores

El uso de un dossier para recoger documentos gráficos del trabajo realizado por profesionales del ámbito artístico o tales como fotógrafos, arquitectos o actores, entre otros, es conocido por ser una herramienta útil para mostrar la trayectoria profesional de sus autores a sus potenciales clientes. Al mismo tiempo permite también hacerse una idea de su idoneidad para acometer nuevos proyectos a la luz de los logros conseguidos hasta el momento.

Con esta idea de plasmar el progreso, surgen en los años 80 en EE.UU. los primeros dossiers o portafolios usados con este propósito por parte de los docentes, en concreto en la Universidad de Standford (Atienza, 2009). El objetivo de estos portafolios perseguía que los docentes los utilizaran como herramientas reflexivas que les permitieran tomar conciencia sobre su propia competencia docente.

Diversos autores han trabajado en portafolios reflexivos a lo largo de la última década (Barberá, 2006; Esteve, Carandell y Keim 2006, Pujolà y González 2008, entre otros) como herramientas para ayudar a explicitar la *reflexión sobre la acción* (Schön, 1983) de tal manera que el profesor pueda profundizar en los fenómenos acontecidos en el aula y actuar de nuevo con un plan de acción definido.

Una de estas propuestas nos la presentan Pujolà y Gonzalez (2008) con su *Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP)* en donde optan por una herramienta diseñada para ser usada por los docentes de forma autónoma y a lo largo de toda su formación continua, y que surja del enfoque formativo basado en la investigación-acción que propone Schön (1983). Pujolà y González (2008) presentan la estructura de su PRP en seis apartados que en palabras de sus autores “no pretenden encorsetar el proceso, sino más bien ayudar a su elaboración, por lo que pueden adaptarse a las necesidades de cada profesor”.

INTRODUCCIÓN	MI PRP. Presentación del portafolio y sus partes	
PUNTO DE PARTIDA	¿QUIÉN SOY? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos aprendizaje/adquisición Práctica docente	¿DÓNDE ESTOY? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades
OBJETIVOS	¿ADÓNDE VOY? Objetivos Plan de acción	
REPERTORIO DE MUESTRAS	MUESTRAS de logros	Reflexión: ¿CÓMO HE LLEGADO HASTA AQUÍ?
	MUESTRAS de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¿YA ESTOY EN CAMINO!
VISIÓN GLOBAL	MI EVOLUCIÓN Evaluación general de mi desarrollo profesional	

Figura 3 : Estructura del PRP (Pujolá y González, 2009)

Como vemos en la Figura 3 el PRP parte de un “autorretrato” del profesor en el que este se sitúa en el momento actual en cuanto a una serie de temas: formación, experiencia y sus creencias sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. En la misma sección “Punto de partida” se encuentra otro apartado denominado “¿Dónde estoy?” que permite al profesor expresar sus logros, necesidades e inquietudes. En resumen, la primera sección consigue establecer una “fotografía” del docente en el periodo formativo iniciado que será referente futuro al que remitirse para evaluar su progreso.

El siguiente apartado está centrado en la explicitación de objetivos que cada docente decide marcarse para este periodo. Los objetivos deben tener en cuenta el contexto social en el que cada profesor desarrolla su práctica, de tal manera que cada uno de ellos pueda plantearse metas realistas y al mismo tiempo, motivadoras.

El cuerpo más amplio del portafolio suele estar ocupado por el siguiente apartado: “repertorio de muestras”, en donde el docente va recogiendo evidencias de su práctica (en forma de documentos, actividades, resultados de los alumnos, fotografías, notas, planes de clase, etc.), acompañándolas con textos reflexivos que intentan indagar en el porqué de la elección de la muestra.

El último apartado (“visión global”) permite al autor del portafolio revisar de nuevo los objetivos propuestos al comienzo del uso de la herramienta y reflexionar acerca de su evolución y progreso a lo largo del tiempo.

La propuesta de Pujolá y González (2008) es abierta, de tal modo que los docentes pueden realizar el PRP de forma individual o compartir las experiencias con otros profesionales, bien sea en su propia comunidad de

práctica o bien a través de las nuevas posibilidades de comunicación que nos abren las nuevas tecnologías.

Otro modelo de portafolio para profesores con una estructura que tiene puntos en común, aunque con un esqueleto organizativo y un uso diferente, lo constituye el *Portafolio para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)* publicado por el Consejo de Europa en 2007. Para crear el nuevo documento se tuvieron en cuenta documentos existentes que ya habían sido desarrollados anteriormente por el Consejo de Europa como son el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *Portafolio Europeo de Lenguas (PEL)* así como el proyecto *European Profile for Language Teacher Education – A Frame for Reference* financiado por la Comisión Europea en 2004. Del MCER se incorporaron conceptos y términos utilizados en su redacción junto con una formulación de los descriptores semejante. Del PEL se inspiraron en su estructura y en las diferentes secciones que lo componen.

El PEFPI está dirigido especialmente a profesores en formación inicial para fomentar la reflexión acerca de sus propias competencias docentes y ayudarles a visualizar su progreso a lo largo de este periodo formativo inicial. Consta básicamente de las siguientes secciones:

- Una *declaración personal*, en la que cada docente enmarca el punto de partida profesional en el que se encuentra y reflexiona acerca de cuestiones generales relacionadas con la docencia.
- Una sección de *auto-evaluación* que contiene 193 descriptores organizados por categorías.
- Un *dossier* en el que se recogen las evidencias de progreso y se registran ejemplos del trabajo de cada profesor.

A continuación mostramos en la Figura 4 el índice de las categorías utilizadas por el PEFPI:

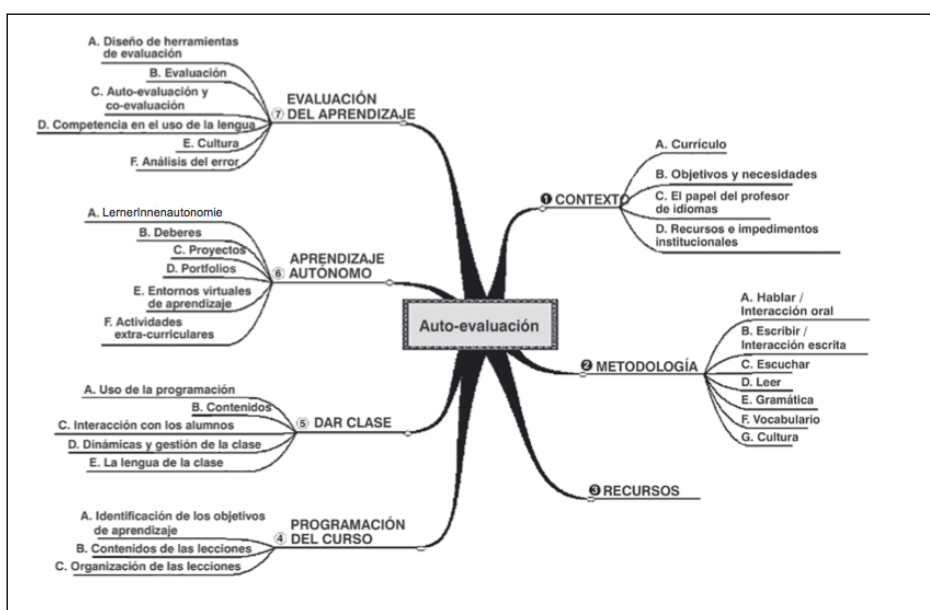


Figura 4: Índice de categorías del PEFPI

Como observamos en la Figura 4, se trata de siete grandes categorías que a su vez están divididas en diferentes sub-categorías. Cada sub-categoría aglutina una serie de descriptores numerados que explicitan las competencias básicas que el PEFPI considera que todo profesor de idiomas debería esforzarse por desarrollar y adquirir.

A los descriptores de competencias les acompaña un gráfico a modo de barra que pretende ayudar al docente a visualizar y registrar el desarrollo de cada uno de ellos. Además se insta a los usuarios del portafolio a que colorean esta barra según su propia evaluación de los descriptores tratados a lo largo de su formación. En la guía de uso del PEFPI encontramos un ejemplo que ilustraría cómo se podría rellenar la barra de auto-evaluación de cada descriptor (Figura 4):

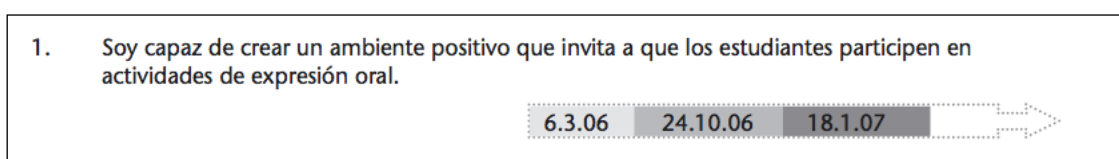


Figura 5: Ejemplo de uso de la barra de auto-evaluación del descriptor n°1 del PEFPI

En este ejemplo (Figura 5) el docente habría coloreado la barra de auto-evaluación en diferentes tonos de gris indicando un cierto progreso a lo largo de tres momentos determinados de su práctica marcados con tres fechas diferentes. Estas fechas hacen referencia al momento en el que el profesor ha decidido hacer una reflexión o introducir una evidencia en el dossier de su PEFPI. Esta evidencia ilustraría su grado de dominio del descriptor n° 1. Observamos también cómo ha dejado una parte de la barra en blanco, señalando que todavía considera que puede mejorar en esta competencia. Es importante remarcar que el PEFPI no espera ni que se completen totalmente las barras, ni que se traten todos los descriptores al final de la formación inicial de los profesores; al contrario, aunque dota a profesores y a instituciones educativas de una categorización de distintas competencias, no está concebido como una lista de control, sino como una herramienta “para que estudiantes, profesores y tutores discutan los aspectos importantes que constituyen los fundamentos de la formación del profesorado y que contribuyen a desarrollar una conciencia profesional” (Consejo de Europa, 2007).

Tanto el PRP como el PEFPI han sido modelos de referencia para desarrollar el portafolio presentado en el presente trabajo y perfilar un documento que se adecuara al máximo a las necesidades de nuestros docentes en formación inicial en el Instituto Cervantes de Orán.

1.5 El análisis de la reflexión explícita

Las muestras de reflexión explícita que los profesores recogen en herramientas reflexivas tales como los portafolios resultan de gran interés tanto para investigadores como para formadores, dado que pueden constituir un recurso útil para analizar las acciones formativas llevadas a cabo. En este sentido, diversos autores han propuesto categorías para analizar y categorizar las muestras reflexivas recogidas a través de diferentes herramientas.

Schön (1987, en Rodríguez Oliver 2006) propuso una clasificación a raíz del análisis de una experiencia de un practicum reflexivo de estudiantes de arquitectura. Cada una de las siguientes oposiciones identificaría polos de un eje en los que desemboca el aprendizaje de un estudiante y que nos indicaría su grado de reflexión:

- *Vocabulario en circuito cerrado/comprensión sustantiva*: El primer polo hablaría de situaciones en las que el estudiante se limita a repetir palabras y términos de lo aprendido sin haber llegado a comprender. En cambio, una comprensión sustantiva le permite relacionarlo con otras experiencias que demuestran que ha profundizado en los conceptos.
- *Procedimientos parciales/comprensión integral*: un estudiante puede comprender los fenómenos de forma aislada o integrarlos en un proceso global de diseño.
- *Estrecho y superficial/ancho y profundo*: Al resolver un problema se puede aprender a solucionarlo atado a un contexto concreto o hacer generalizaciones que permitan aplicar lo aprendido a otras situaciones.
- *Sobreaprendizaje/representaciones múltiples*: Un estudiante puede adoptar puntos de vista en los que cree que lo aprendido es la única vía correcta de superar una dificultad, o por el contrario puede ver el conocimiento como algo que puede ser analizado críticamente y enriquecido o reformulado desde otros puntos de vista.

Otra clasificación de los grados de la reflexión nos la ofrecen King y Kitchener (1994) quienes describieron siete fases de desarrollo por las que puede pasar un aprendiente, marcando un camino que denominaron *juicio reflexivo*. Estas siete fases pueden a su vez agruparse en tres grandes categorías que resumimos a continuación:

- El *pensamiento pre-reflexivo* en el que el aprendiente ve el mundo como simple y cree que el conocimiento es absoluto (fase 1), o en donde a pesar del reconocimiento de la existencia de diferentes puntos de vista todavía usa las creencias personales con frecuencia (fase 2 y 3).
- El *pensamiento cuasi-reflexivo* en el que se perciben diferencias legítimas en los puntos de vista y desarrolla habilidades para interpretar las evidencias (fase 4 y 5), aunque usa creencias y evidencias en la toma de decisiones, sin ser capaz de distinguir entre ellas.

- El *pensamiento reflexivo* en donde es capaz de contextualizar el conocimiento y es capaz de modificar sus juicios a la luz de nuevas evidencias si fuera necesario (fase 6 y 7).

El desarrollo del juicio reflexivo es una categorización que reconoce una trayectoria personal y vital del formando o el aprendiente, basado en el análisis de sus creencias acerca del conocimiento y de la adquisición del mismo.

La explicitación detallada de la reflexión a través de herramientas reflexivas ha sido tratada por Pujolá y Gonzalez (2012), los cuales la categorizan en dos grandes grupos: procesos observables y procesos metacognitivos (Tabla 1).

Explicitación de la reflexión	
Procesos observables	Procesos metacognitivos
Describir Reconstruir detalladamente lo observable	Explicar Argumentar Valorar Evaluar / Evaluarse Interpretar
Sintetizar	Proponer Buscar soluciones Buscar aplicaciones prácticas

Tabla 1: Categorización de la explicitación de la reflexión (Pujolá y González, 2012)

Como observamos en la Tabla 1, en el grupo de “procesos observables” se da cuenta de las explicitaciones que desarrollan los hechos de la clase desde un punto de vista detallado y descriptivo, sin entrar en consideraciones adicionales. En el grupo “procesos metacognitivos” se recogen dos subdivisiones: una primera en la que el autor de la muestra reflexiva la valora o analiza en mayor profundidad; y una segunda en la que decide además proponer o buscar soluciones prácticas, es decir, aportar un plan de acción para realizar en el futuro.

En la explicitación de la reflexión podemos encontrar claves para su posterior análisis. Aunque Pujolá y González (2012) no pretenden presentar un listado exhaustivo de categorías, exponen las más recurrentes y destacadas en los instrumentos de reflexión, y nos proporcionan una serie de ejemplos de claves que pueden ayudar a identificarlas y analizarlas. A continuación, resumimos en la tabla adjunta (Tabla 2) las categorías descritas por los autores:

Categoría	Tipo de explicitación	Significado	Ejemplos de claves lingüísticas y de organización textual
Procesos observables	Describir Sintetizar	Presenta los hechos tal cual han sucedido cronológicamente. Resume o reconstruye las acciones.	Uso de verbos como <i>destacar, centrarse, resumir</i> . Uso de puntos o guiones.
	Explicar	Intenta razonar los hechos escogidos. Predomina la explicación del porqué de la actuación docente.	Pueden aparecer anotaciones introducidas con expresiones del tipo: <i>importante, tener en cuenta, recordar</i> , etc.
Procesos Metacognitivos	Argumentar	Contraposición de ideas o argumentos. Diálogo del profesor con la profesión.	Polifonía: uso de diferentes voces (diferentes personas gramaticales) o de momentos en el tiempo (aparición de antes/ahora). Información en 3ª personal del singular 1ª del plural (nosotros, <i>los profesores</i>).
	Valorar	Valora acciones del aula. Toma conciencia del punto de vista personal.	Verbos y expresiones valorativas (<i>es acertado</i> , etc.). <i>Bajo mi punto de vista</i> , etc.
	Interpretar	Analiza lo sucedido para interpretar el resultado. Pueden estar relacionados con temas de interés del profesor. Aparición del punto de vista de profesor y alumnos.	
	Proponer	Propone un plan de acción.	Verbos en condicional (tendría, habría) Obligación (deber, tener que)

Tabla 2: Resumen de las categorizaciones de la explicitación de la reflexión junto a ejemplos de claves para su identificación y análisis según Pujolá y González (2012).

1.6 Un enfoque formativo holístico basado en la secuenciación

Una de las principales preocupaciones a la hora de diseñar el programa de formación inicial en cuyo marco se utilizaba el portafolio fue la de evitar que nuestros formandos se sintieran abrumados y desorientados frente a lo que significan las competencias docentes y sus implicaciones. Como hemos visto en el apartado 1.1, las competencias docentes tienen múltiples ramificaciones. El docente tiene que tener en cuenta fenómenos muy diferentes, ante los cuales debe tomar decisiones inmediatas. Portafolios como el PEFPI, descrito en el apartado 1.4, dada su gran variedad de descriptores, podrían haber sido percibidos como una agenda demasiado ambiciosa para nuestros formandos, en una fase inicial de la profesión.

Nuestra propuesta como formadores, con el objetivo de facilitar la orientación de los formandos, fue adoptar lo que denominamos como un *enfoque formativo holístico basado en la secuenciación* (Urbán, 2013) en el cual las diferentes

competencias docentes se agrupan en torno a la secuenciación de actividades. Tanto la formación interna que nuestros formandos habían recibido, como los descriptores del portafolio que utilizamos seguían una estructura de secuenciación concreta, cuyas características detallamos en el apartado 2.1.1.

La razón para convertir la secuenciación en el elemento central de la formación de profesores es que asumimos que en el momento en el que el docente está diseñando la secuencia y preparando su clase, es decir, en el tercer y *último nivel de concreción curricular* (García Santa Cecilia, 1995), así como cuando lleva esa secuencia al aula, es cuando se movilizan y materializan gran parte de sus capacidades o competencias docentes. Este nivel de concreción coincidiría con el momento en el que el profesor toma decisiones acerca de los modelos de lengua que lleva a clase o *discurso aportado*, en palabras de Llobera (1995), así como acerca del tipo de procesos de aprendizaje implicado y el orden en el que se prevén.

La secuencia de actividades se muestra a los formandos en su contexto (en observaciones de clase, en las primeras clases que los tutorandos imparten, o experimentándola como alumnos ya que los talleres de formación siguen también esta secuencia) y posteriormente se analiza conjuntamente entre los formandos y el tutor. De esta forma, todas las decisiones metodológicas tomadas están contextualizadas y se perciben como parte de un todo, no de forma aislada. Este acercamiento coincide con el llamado *enfoque analítico* según Melero Abadía (2000), que lo distingue del *enfoque sintético* en la enseñanza de lenguas. De acuerdo a esta autora, y ampliando su distinción a la formación de profesores, el enfoque analítico parte de la actividad docente en su contexto y se va analizando la fundamentación de las decisiones tomadas a la luz de dicho contexto. Un enfoque sintético, por otro lado, partiría de presentarle al formando, por separado, todos los aspectos a tener en cuenta en el aula, tras lo cual se esperaría que el profesor pusiera juntas todas las piezas cuando comenzara su actividad docente.

El marco teórico de este enfoque se encuentra más detallado en el trabajo final de máster de Urbán (2013), que recoge un estudio de caso sobre el cambio en las creencias de cuatro profesores en formación inicial. El estudio de Urbán (2013) forma parte fundamental para la comprensión de la propuesta formativa que presentamos en esta memoria, y recomendamos su lectura para poder tener un panorama más amplio en el que se desarrolló esta investigación.

2. EL PORTAFOLIO INICIAL DE PROFESORES (PIP)

Los portafolios para docentes que se han ido desarrollando a lo largo de la última década (Barberá 2006, Consejo de Europa, 2007; Esteve, Carandell y Keim 2006, Pujolà y González, 2008 entre otros) son herramientas de reflexión que pretenden potenciar el desarrollo profesional de los profesores, ayudándoles a visualizar su propio progreso en su competencia docente. En todos ellos, aunque organizados en diferentes secciones y estructuras, se adjuntan evidencias (documentos que mostrarían capacidades y habilidades de los propios autores de los portafolios) acompañadas por textos reflexivos en los que se hace mención a las razones de las elecciones de cada muestra.

Para el diseño del *portafolio inicial de profesores* (PIP) que presentamos en el presente trabajo se tuvieron en cuenta el diseño, estructura y procedimiento de uso de los portafolios anteriormente citados, especialmente el PRP (Pujolà y González, 2008) y el PEFPI (Consejo de Europa, 2007). En el caso de la propuesta de portafolio que presentamos nos gustaría destacar dos características:

A) El modo de ordenación de las evidencias.

La mayoría de los portafolios citados comienzan por una reflexión inicial que tiene como función situar profesionalmente al docente en el momento de inicio del documento, proporcionándoles un punto de partida claro. Les siguen muestras recogidas en diversos momentos de su práctica docente, seleccionadas por el propio profesor, con la intención de que ilustren momentos significativos de su desarrollo como profesor de forma cronológica.

En nuestra propuesta, seguimos manteniendo una reflexión inicial al comienzo. No obstante, las evidencias seleccionadas en la sección posterior, en lugar de ordenarse cronológicamente por fecha, se ordenarían en torno a una serie de categorías propias de la competencia docente en las que nos interesaba que reflexionaran especialmente nuestros profesores iniciales y que intentaban promover la orientación de los mismos al usar el portafolio.

B) La adecuación al contexto.

La propuesta que se presenta está adaptada al contexto específico en el cual desarrollamos nuestra labor formativa: el Instituto Cervantes de Orán. Es decir, se trata de un portafolio que, en principio, no podría ser utilizado en otro contexto educativo sin revisar previamente las partes que lo componen y las categorías de competencias docentes que han sido seleccionadas por las necesidades de nuestro contexto. En ese sentido, es flexible de ser modificado, especialmente las secciones que contienen los descriptores que veremos en detalle más adelante.

El PIP presentado nace de la necesidad de dotar de una herramienta que apoye la reflexión, tanto de los profesores en formación inicial como de sus tutores en el centro, de forma que acompañe y guíe la acción formativa basada en práctica reflexiva que se desarrolla a lo largo del curso académico.

Para tomar las decisiones acerca de las categorías destacadas en nuestro portafolio, se planeó una actividad de reflexión con la mayoría de profesores del centro, aprovechando una sesión del curso de formación inicial de profesores que se realizó en el Instituto Cervantes de Orán durante el curso académico 2010-2011. Antes de diseñar las diferentes secciones del portafolio queríamos tener una panorámica clara acerca de las necesidades y retos específicos en nuestro contexto, atendiendo especialmente a la explicitación de creencias sobre la competencia docente. Los resultados (Urbán, López y Díez, 2008) nos indicaron entre otras conclusiones cómo la imagen social del profesor sigue teniendo un gran peso en la sociedad argelina, y cómo se valoran enormemente las cualidades personales de los docentes, por encima incluso de las metodológicas. Otras conclusiones ponían de relieve el interés por los aspectos de dominio de la lengua y conocimientos de la cultura meta.

Una vez realizado este informe previo de nuestro particular contexto se fueron perfilando las diferentes secciones con las que contaría nuestro PIP. Aparte del punto de partida previo, se decidió que el resto de las secciones estuvieran organizadas en categorías de descriptores de competencias docentes de forma similar a las que aparecen en el PEFPI (Consejo de Europa, 2007). Para ello, se fueron revisando los 193 descriptores del PEFPI, los cuales, debido a su exhaustividad, nos proporcionaron un filtro muy completo para usar como referencia a la hora de definir nuestros descriptores. En principio se trató de un trabajo de selección, ya que se consideró que la cantidad de temas y aspectos tratados por el PEFPI abrumaría a nuestros profesores en formación inicial, escogiendo de los 193 los que considerábamos prioritarios para trabajar durante las primeras etapas de la formación docente. En la selección de los mismos nos ayudó el informe previo de necesidades formativas que se realizó en el centro (Urbán, López y Díez, 2008). En segundo lugar, se trató de perfilar la redacción de los descriptores seleccionados, modificando y reformulando aquellos que creíamos que concordarían más con las necesidades formativas de nuestros profesores en formación inicial. En tercer lugar, algunos descriptores fueron especialmente formulados para completar las secciones y ajustar al máximo los descriptores del PIP a nuestro centro. En total el PIP cuenta con 30 descriptores que se detallan en el Anejo 2.

2.1 Diseño y uso del PIP

2.1.1 Secciones del PIP

A continuación se detallan las secciones del PIP (exceptuando el punto de partida) y se comenta brevemente la naturaleza de los descriptores que encontramos en cada una de ellas.

Para la organización de las tres primeras categorías (*experiencia previa*, *sistematización* y *experiencia nueva*) se partió de una ordenación basada en la secuencia pedagógica que se promueve entre los profesores del centro. La decisión de organizarlo de esta manera pretende enfocarlo desde una perspectiva holística, en donde la secuencia didáctica trata de englobar una gran cantidad de fenómenos que se dan en el aula, tal y como argumentamos en el apartado 1.6.

La secuencia pedagógica de la que hablamos se basa en una estructura de andamiaje denominada ESETE, desarrollada por Esteve (Esteve, 2009) sobre la base de las secuencias VESET creadas por el Instituto de Formación IVLOS (Korthagen 2001). Estas secuencias o estructuras están concebidas para ayudar al profesor o a otras personas expertas a mediar en el proceso de construcción guiada de conocimiento explícito por parte del aprendiente, siempre a partir de su conocimiento previo y alternando de forma coherente momentos de tareas comunicativas con actividades de reflexión.

Las cinco fases de las que consta la secuencia ESETE, aunque se respetaron en su totalidad, se presentaron, para facilitar su comprensión, de forma simplificada en una secuencia de tres pasos, tanto durante las actividades de formación como en el portafolio. Para acceder a una descripción en mayor detalle de la secuencia ESETE, así como de su relevancia en la formación diseñada bajo un enfoque holístico basado en la secuenciación, se puede consultar el trabajo final de máster de Urbán (2013). Este trabajo describe y analiza a través de un estudio de caso la acción formativa basada en la práctica reflexiva y en dicho enfoque diseñada en el Instituto Cervantes de Orán durante los años 2010-2013, dentro de la que se enmarca el uso del PIP del que damos cuenta en el presente trabajo.

A continuación, detallamos las partes del PIP que se basan en los tres pasos de la secuencia ESETE simplificada, de tal manera que los títulos de las tres primeras categorías del portafolio hacen referencia a los tres momentos de la secuencia. Asimismo, damos cuenta de los descriptores que se agrupan en torno a dichas partes:

A) La experiencia previa

En esta primera sección del PIP encontramos descriptores que están relacionados con el momento en el que enfrentamos a los estudiantes a la lengua en su contexto de uso a través de sus

conocimientos previos. En esta fase el profesor debe de estar atento tanto a los conocimientos previos que los alumnos tienen del español, así como de otros idiomas. Estos dos primeros aspectos que corresponden a los descriptores 1A) y 1B) del PIP están especialmente pensados para nuestro alumnado, ya que Orán tiene una gran relación con la lengua española por su proximidad geográfica y por episodios históricos de la ciudad en los que el español era hablado por una parte importante de la población. Además, el conocimiento de la lengua francesa por parte de la gran mayoría de nuestros estudiantes hace que sea deseable que nuestros profesores sean conscientes de los conocimientos previos que están presentes en ese sentido en el aula.

Los descriptores 1C) y 1D) hacen referencia al conocimiento del mundo y de sus propias experiencias personales, que difieren en ocasiones de las de los jóvenes occidentales. Estos dos descriptores han sido especialmente incluidos para nuestros profesores europeos jóvenes que vienen a trabajar a Argelia. La voluntad del equipo de formadores es hacerles sensibles al hecho de que los conocimientos previos que se van a encontrar en las aulas argelinas pudieran variar de los que ellos dan por sentado, o los que el mismo libro de texto da por hecho.

El descriptor 2 hace hincapié en la selección de actividades comunicativas que impliquen una interacción de los alumnos entre ellos y entre ellos y los textos, siempre con el recurso de sus conocimientos lingüísticos previos. Se subraya la idea de que en esta fase nos centramos en el significado de los textos y todavía no en las formas lingüísticas, algunas de las cuales podrán ser desconocidas para los alumnos.

Por último, el descriptor 3 quiere reforzar la idea de que los textos que seleccionamos para los estudiantes en esta fase de la secuencia debían ser adecuados a los alumnos y al objetivo requerido por la actividad, ya que en numerosas ocasiones a lo largo de la formación observamos cómo nuestros formandos escogían textos que ofrecían un input que suponía un reto demasiado exigente para el nivel de los aprendientes. En este sentido, el descriptor hace hincapié en la importancia de una selección adecuada a los alumnos de modelos de lengua o *discurso aportado* (Llobera, 1995).

B) La sistematización

Todos los descriptores que contiene esta segunda sección hacen referencia a la habilidad de los profesores para guiar a los estudiantes a través de actividades basadas en el razonamiento inductivo, de forma que éstos sean capaces de indagar acerca de la lengua.

Antes de profundizar más en esta fase, nos pareció fundamental responsabilizar al profesor de conocer bien el programa de los cursos y sus objetivos. El descriptor 4 hace referencia a esta necesidad. En numerosas ocasiones nuestros profesores en formación inicial tendían a desconocer los objetivos generales del curso o de la unidad didáctica que desarrollaban en clase, y se centraban únicamente en los objetivos de las actividades, sin entender que existen relaciones a nivel curricular que son pertinentes en la toma de decisiones del plan de clase.

Los descriptores 5A) y 5B) entran de lleno en cómo proporcionar la ayuda pedagógica, bien a través de actividades de razonamiento inductivo, o bien valiéndose del mismo discurso del profesor.

El descriptor 6 hace referencia a las contingencias que se presentan en el aula, y pretende que el docente reflexione acerca de la flexibilidad que requiere en un momento dado el estar atento a lo que sucede en clase y estar preparado para hacer modificaciones sobre lo planificado.

El descriptor 7 está especialmente pensado para nuestro profesorado en formación, ya que se detectó una cierta tendencia a abusar de metalenguaje descriptivo en sus sistematizaciones. De nuevo, un descriptor nos sirve para llamar la atención de una área de mejora específica detectada en nuestro centro.

C) La experiencia nueva

Los siguientes descriptores hacen referencia a la fase en la que el alumno utiliza los nuevos recursos que ha extraído previamente de los contextos de uso. En esta sección el gran protagonista es el descriptor 8, que explicita algunas de las características que puede poseer una actividad comunicativa. Estas mismas características, que aparecen a modo de listado, han sido trabajadas por anterioridad en el curso de formación inicial, y pretenden espolear la reflexión de los formandos en cuanto a las actividades que deciden llevar al aula.

Los descriptores 9 y 10 están relacionados con las actividades comunicativas de la lengua de interacción y expresión oral y escrita. Los últimos descriptores de esta sección (descriptores 11 y 12) tratan la co-evaluación y la capacidad de detectar las necesidades de cada estudiante.

D) A lo largo de toda la secuencia

En las siguientes listas de descriptores (del 13 al 19) se quiere incidir en una serie de competencias básicas para los profesores en formación inicial. Por su naturaleza, estos aspectos no se dan en un paso concreto de la secuencia, sino que hay que tenerlos en cuenta a lo largo de la misma. Comentaremos a continuación los que

suponen una característica añadida dado nuestro contexto específico:

El descriptor 13 es uno de ellos: la creencia generalizada por nuestros profesores en formación de que en los niveles iniciales se debe recurrir con frecuencia al francés, nos hizo incluir este punto para que los docentes reflexionaran acerca de su adecuación en el aula de español. En el último descriptor de esta sección se introdujo el 19B) para fomentar los grupos de trabajo en los que se diseñan materiales didácticos específicos para estudiantes argelinos a los que los profesores en formación podían integrarse. Éramos conscientes de que nuestros formandos estaban en un momento profesional en el que no debíamos pedirles diseñar materiales, sino simplemente seleccionarlos y adaptarlos. Aún así nos pareció una forma de promover el trabajo en equipo, así como una nueva oportunidad formativa para nuestros profesores noveles, y finalmente se incluyó en el listado.

E) Conocimientos de lengua y cultura

Hemos comentado anteriormente cómo la recogida previa de información de los mismos profesores del centro (Urbán, López y Díez, 2008) resultó muy útil como formadores para conocer las necesidades formativas de nuestros formandos. De este informe se extrae la preocupación de los mismos por su competencia lingüística y por sus conocimientos acerca de los saberes y comportamientos socioculturales de la cultura meta.

En cuanto al dominio de su competencia lingüística, se desarrollaron tres descriptores (del 20 al 22). El primero de ellos refleja una preocupación del centro por animar a los profesores a que mejoren su competencia comunicativa y la muestren con pruebas objetivas como certificación lingüística. La mayoría de los profesores en formación inicial poseen un nivel de competencia comunicativa equivalente a un B2 según el MCER y además así lo demuestra su certificación DELE. Aunque este nivel es suficiente en nuestro caso para que comiencen a dar sus primeras clases, el descriptor pretende animarles para que gradualmente asuman mayores retos y puedan prepararse para obtener un diploma C1 del DELE.

Los siguientes descriptores animan a nuestros formandos a que reflexionen acerca del funcionamiento de la lengua (conocimiento declarativo o explícito) y a que busquen soluciones a sus lagunas de forma responsable. Están especialmente formulados para los jóvenes profesores españoles que colaboran en el centro, ya que pueden estar bajo la impresión de que el hecho de ser hablantes nativos les hace de igual manera competentes en el conocimiento declarativo del funcionamiento de la lengua.

Como vemos, se han seleccionado tres descriptores que se ajustan a la realidad del profesorado de nuestro centro al máximo. Los jóvenes profesores locales suelen poseer mayor *conciencia lingüística*, utilizando las categoría de la parrilla EAQUALS (North, Mateva y Rossner, 2011) pero deben todavía continuar desarrollando su competencia lingüística. Sin embargo, nuestros docentes españoles poseen un buen conocimiento procedimental de la lengua, pero su conocimiento declarativo no se ha desarrollado lo suficiente como para afrontar con responsabilidad sus clases.

En cuanto a las cuestiones socioculturales, creemos que el desarrollo de esta área, y especialmente el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales es básico en centros multiculturales como son los centros de Instituto Cervantes. Es fundamental tanto para profesores locales, puesto que en ocasiones tienen una idea tipificada y parcial de los comportamientos de los españoles; como para los profesores españoles que vienen a trabajar a Argelia y que continuamente atribuyen informaciones subjetivas a la realidad argelina. En ambos casos, tenemos que ser conscientes que formamos un equipo de profesionales unidos por la docencia del español, pero procedentes de diversas culturas, y que el desarrollo de estas habilidades y actitudes debe partir primero desde la sala de profesores. En ese sentido, se han redactado los descriptores que comprenden desde el 23 hasta el 27. Los descriptores pretenden despertar la curiosidad hacia los aspectos socioculturales desde una visión intercultural y reflexiva.

F) Reflexión y autoevaluación

Los tres últimos descriptores del PIP (del 28 al 30) hacen hincapié en desarrollar un espíritu crítico hacia nuestra propia actuación dentro del centro, ampliando la competencia reflexiva. El programa formativo en el que se usa el portafolio como herramienta de reflexión conlleva un seguimiento de tutorización. Todos los tutores del programa son profesores con experiencia de nacionalidad española. Nos era indispensable generar un ambiente de confianza que permitiera hacer sugerencias sin que éstas fueran recibidas como críticas negativas y desterrar de nuestro discurso rasgos de posturas etnocéntricas o sociocéntricas. Debemos hacer un esfuerzo por comprender estos factores que a veces condicionan y empañan la percepción de los mensajes. Por esta razón, era especialmente importante hacer notar a nuestros formandos que los comentarios o críticas pueden ser una fuente de reflexión y autoconocimiento, así como el contraste de su modo de enseñar con los resultados de la práctica y de la teoría.

En resumen, nuestro PIP recoge una selección de 30 descriptores con el objetivo de proporcionar tanto a tutores como tutorandos (profesores en formación inicial) un marco común para el desarrollo de su competencia docente básica, siempre dentro de nuestro particular contexto, y partiendo del

conocimiento del mismo. Nuestro PIP, como comentábamos al comienzo de este mismo apartado, está atado a la especificidad de nuestras necesidades formativas, priorizando aquellas que *desde el terreno* hemos considerado más relevantes para desarrollar. No pretende ser una lista exhaustiva de competencias ni tampoco cerrada, ya que continúa en constante evolución a lo largo de los cursos académicos futuros; simplemente pretende poner el foco en una serie de aspectos que como formadores hemos querido desarrollar en nuestro centro.

Por último, el PIP y sus contenidos están en consonancia con los objetivos que nos planteamos en todas las acciones formativas que iniciamos, especialmente los cursos de formación inicial que se repiten cada comienzo de curso académico. Por lo tanto, puede también ser de utilidad para profesores del centro con responsabilidades formativas como guía o como herramienta de reflexión acerca de las necesidades de la comunidad de práctica del centro.

2.1.2 Procedimientos de uso del PIP

El PIP se usa como herramienta reflexiva que acompaña a tutores y tutorandos durante un programa de tutorización, en el que el profesor *tutorando* es el profesor en formación y el que completa el portafolio; y el *tutor*, por su parte, es un profesor con más experiencia en el centro que le guía y orienta.

Cada profesor en formación inicial (tutorando) recibe el PIP y va añadiendo, a lo largo de su formación en el centro, evidencias relativas a los diferentes descriptores del portafolio. Para ello, es necesario que durante las primeras sesiones formativas los profesores en formación se familiaricen con los descriptores y sean capaces de situarse frente a los mismos. En nuestro caso, contábamos con la ayuda del curso de formación inicial del centro, donde se trabaja el desarrollo de las mismas competencias que muchos de los descriptores del PIP. A modo de ejemplo, la secuencia pedagógica previamente mencionada que ordena las tres primeras categorías de descriptores (*experiencia previa, sistematización, experiencia nueva*), fue objeto de varios módulos del programa formativo. En este caso, si se programa un curso de formación con los mismos objetivos que persiguen las competencias de un PIP en particular, los descriptores resultarán mucho más fácil de comprender para los formandos, al tiempo que garantizará a su vez una coherencia en una misma línea formativa para todo el centro. Asimismo, esto permite establecer anclajes entre los diferentes módulos del curso de formación y las tutorizaciones. En nuestro caso particular, si el uso del PIP hubiera sido introducido como elemento único de la formación junto con las tutorizaciones, sin la existencia del curso, nos habríamos planteado revisar la redacción de los descriptores para garantizar su comprensión. En este sentido, tutores y formandos compartíamos el lenguaje de los descriptores por haberlos

usado durante el curso de formación y por lo tanto, negociado su significado a través de la interacción que se producía en los diferentes talleres.

El primer documento que se debe completar en el portafolio es el *punto de partida*. Consiste en una serie de preguntas que intentan indagar en las experiencias que han tenido los profesores anteriormente y en sus creencias acerca de lo que tiene que ser un buen profesor. En este apartado también se introducen por primera vez los descriptores, ya que el formando debe destacar de todos ellos los que considere que pueden ser sus puntos fuertes, y otros tantos en los que crea que puede mejorar. Esta primera aproximación a los descriptores es necesaria antes de comenzar a usar el PIP en las tutorizaciones, ya que permite ir familiarizando al formando con las diferentes secciones del portafolio. Esta familiarización es imprescindible, ya que como parte del *punto de partida*, el tutorando debe situarse ante los diferentes descriptores, evaluando su propio estado de desarrollo en cada uno. Tutor y tutorando pueden ir revisando las diferentes partes del PIP y las diferentes áreas de desarrollo que señalan los descriptores.

A partir de ese momento, el PIP forma parte fundamental de la acción formativa durante las tutorías. Los temas tratados en las mismas deberían partir siempre de experiencias de la práctica de los tutorandos, según los principios de la práctica reflexiva. El tutor irá poco a poco ayudando a establecer vínculos entre los temas de la tutorización y los descriptores del PIP a los que pudieran hacer referencia.

En cuanto al papel del tutor y del tutorando, consideramos útil diferenciar entre dos momentos diferentes en los que se inicia la inserción de una muestra en el portafolio. A pesar de que en ambos casos el punto de partida es la práctica docente del tutorando, la iniciativa de la selección de la muestra puede ser del propio tutorando o compartida:

- A) *Por iniciativa del tutorando*: el tutorando selecciona una muestra a raíz de algo acontecido en clase (una actividad de clase que ha funcionado adecuadamente con respecto a los objetivos, un fragmento grabado en audio o vídeo de su clase, la foto de una pizarra tras la sesión, muestras de los estudiantes, etc.). Asimismo, categoriza esta muestra en uno de los descriptores, acompañándola con un texto en el que justifica por qué se ha incluido en esa categoría. Durante la tutoría, esta muestra será motivo de conversación con el tutor, de tal manera que ambos negocien el significado de la muestra y decidan la conveniencia de un plan de acción futuro.
- B) *A raíz de la reflexión conjunta durante las tutorizaciones*: el tutor realiza observaciones al tutorando a lo largo del curso. A raíz de algún evento acontecido en la clase del tutorando (por ejemplo, cómo este ha dado instrucciones a los estudiantes, cómo ha introducido una determinada actividad, momentos de sistematización, etc.), el tutor ayuda a éste a categorizar este evento en las áreas de desarrollo que propone el PIP. Entre los dos, proponen soluciones de

forma dialogada y planean una acción futura que será de nuevo observada por el tutor. En la siguiente sesión de tutorización, el tutorando podrá tener una muestra de estar desarrollando el descriptor tratado. Es decir, una vez identificado un problema de su práctica, el tutorando lo analiza junto con el tutor y planean una solución, que deberá ser revisada de nuevo por ambos. Si esta es satisfactoria, pasará a formar parte de las muestras del PIP.

En muchas ocasiones los tutorandos están interesados en mostrar sus áreas de desarrollo, y son ellos mismos los que aparecen en las tutorizaciones con diversas evidencias nuevas que proceden de su propia práctica. Las sesiones de tutorización giran en torno a los temas que surgen de las propias muestras. Esta dinámica circular propia de la práctica reflexiva se repite a lo largo de las tutorizaciones, durante las cuales tanto el tutor como el tutorando pueden poner el foco en una muestra determinada o en un descriptor concreto. En este sentido, el portafolio funciona como apoyo al modelo de reflexión circular ALACT (Korthagen, 2001) que detallamos en el apartado 1.2., ya que proporciona *asideros* tanto al tutorando como al tutor a la hora de reflexionar sobre la práctica, y realizar conexiones significativas entre dicha práctica y la teoría.

Siguiendo el mismo procedimiento de uso que propone el PEFPI (Consejo de Europa, 2007), debajo de cada descriptor (Figura 5) hay una barra de autoevaluación en la cual se registra la fecha en la que se ha añadido la muestra al portafolio. En esta barra hay espacio para registrar varias fechas, característica que es especialmente interesante a la hora de contrastar las muestras de un mismo descriptor a lo largo de tiempo.

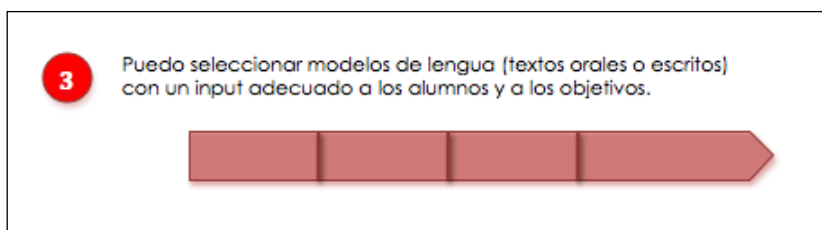


Figura 5: Ejemplo de uso de la barra de auto-evaluación de un descriptor del PIP

De esta manera, los PIP se van completando con las evidencias que parten siempre de la práctica de los tutorandos y con los respectivos textos reflexivos que justifican su elección y categorización. No hay un número mínimo ni máximo de evidencias que deban ser incluidas, ni tampoco un número determinado de descriptores cubiertos. Cada portafolio se irá desarrollando en función de la experiencia de la práctica de cada tutorando, ajustándose a sus necesidades formativas inmediatas.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación del presente trabajo final de máster es explorar las relaciones entre la reflexión de los profesores en formación inicial, el uso del portafolio como apoyo a tal reflexión y la interacción con otros compañeros en un programa de tutorización basado en la práctica reflexiva. Reflexión, portafolio y tutorización son las tres claves del programa reflexivo pilotado en el Instituto Cervantes de Orán con algunos de los profesores nóveles durante los años académicos 2010-2011 y 2011-2012. Como formadores, nos interesa alcanzar una mayor comprensión acerca de la relación entre los tres elementos, por lo que el presente estudio se centra en el análisis de la reflexión vinculada al portafolio, tanto a la hora de seleccionar evidencias a incluir en el portafolio, como en forma de textos de reflexión explícita adjunta a cada muestra.

Por lo tanto, entendemos por *muestras* de reflexión, la combinación de dos elementos:

- La evidencia de aula recogida en el portafolio, que en muchas ocasiones tiene forma de documento original o copia, como puede ser una actividad del libro, una actividad creada o adaptada por el mismo profesor, los resultados de una actividad realizada por estudiantes, un plan de clase, etc.
- El texto reflexivo que acompaña a dicha evidencia en el que el profesor justifica la decisión de haberla incluido en una categoría determinada del portafolio. A modo de ejemplo, ver Anejo 3.

Como exponíamos previamente, nuestros profesores van completando el portafolio como parte de un programa de tutorización basado en la práctica reflexiva. Es decir, el uso del portafolio no es una actividad aislada sino que hay que entenderlo como parte de una acción formativa más amplia.

Por lo tanto, para estudiar el tipo de reflexión vinculado al uso del portafolio, o generado en torno al mismo, deberemos analizar tres tipos de datos diferentes: por un lado, las muestras o evidencias seleccionadas e incluidas en el portafolio, cada una de las cuales forma parte de un ciclo reflexivo en torno a un descriptor concreto. Por otro lado, la reflexión escrita mediante la que se justifica la selección de la muestra, y que la acompaña en el portafolio. En tercer lugar, las notas de las charlas de tutorización, recogidas por el tutor, en las que se resume la reflexión compartida en las charlas en torno a las muestras, las justificaciones, posibles planes de acción, etc.

Estas tres visiones pueden proporcionarnos información a tres niveles: desde el punto de vista de lo programado o acontecido en clase (la evidencia propiamente dicha); el punto de vista subjetivo del profesor con su visión de lo sucedido y cómo éste lo relaciona con los descriptores del PIP; y el punto de

vista del tutor, quien nos puede dar claves importantes para interpretarlo, dado su función de observador en las clases del tutorando y potenciador de su reflexión durante el proceso de tutorización.

Los resultados de esta investigación no pretenden ser generalizables a otras situaciones formativas, ya que se trata de un pequeño estudio de caso y, como tal, deben ser entendidas dentro de su contexto, aunque podría ser de interés para aquellos centros que se planteen iniciar experiencias similares. En todo caso, nos ayudarán a perfilar y mejorar el proyecto formativo de nuestro centro, considerando que un análisis detallado de las muestras de los portafolios junto con la visión de los tutores, podría arrojar nuevas luces sobre aspectos a tener en cuenta en el futuro a la hora de planificar programas de formación de este tipo.

Por otra parte, como se detallaba en la sección 2.1.2 (procedimientos de uso) las muestras del portafolio podían ser incluidas en el mismo por dos vías: bien por iniciativa del tutorando o bien a raíz de las conversaciones de las tutorizaciones. Nos interesaba especialmente relacionar la reflexión producida en ambos casos para reflexionar sobre la acción tutorial y su influencia.

A la hora de analizar nuestro proyecto formativo, nos vimos inundados por las múltiples implicaciones que conlleva una acción formativa de este tipo. En ese sentido acotamos nuestro campo de estudio a cuatro preguntas de investigación muy concretas:

1- ¿Ayuda el portafolio (PIP) a los formandos a reflexionar sobre su propia práctica docente?

2- ¿Qué tipo de reflexión se ha generado en torno al portafolio (PIP) dentro de nuestra experiencia formativa?

3- ¿Ayuda el portafolio (PIP) a la reflexión conjunta entre tutorando y tutor?

4- ¿Ayuda el portafolio (PIP) a fomentar la autonomía de los tutorandos?

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Contexto de investigación

La presente investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2011-2012 en el Instituto Cervantes de Orán, donde me encontraba formando parte del equipo de profesores que impartimos clases de español en el centro. Entre mis responsabilidades está también la de coordinar las acciones formativas de los profesores en formación inicial.

El Instituto Cervantes de Orán pertenece a la red de centros del Instituto Cervantes, institución que el Gobierno de España crea en 1991 con la misión de promover la enseñanza del español y de las lenguas cooficiales de España, así como contribuir a la difusión de la cultura de los países de habla española. En Orán, capital del noroeste de Argelia y segunda ciudad más importante del país en cuanto a población y actividad comercial, la institución imparte clases de español a estudiantes argelinos que en su mayoría inician el aprendizaje del español atraídos por la cultura española.

Orán ha tenido a lo largo de la historia múltiples conexiones con la Península Ibérica aparte de su proximidad geográfica: la ciudad fue fundada por comerciantes musulmanes andalusíes, recibió la migración de judíos procedentes de España a raíz de las expulsiones del s. XV, en el s. XVI estuvo bajo mando español hasta caer en manos del imperio otomano en el s. XVIII, posteriormente durante la colonización francesa un gran número de españoles encontraron trabajo en la ciudad y se asentaron en sus barrios constituyéndose en algunos momentos como grupo mayoritario, y durante la Guerra Civil miles de republicanos desembarcaron en Orán como exiliados políticos. Las comunidades de españoles de Orán, hasta su salida del país tras la independencia de Argelia en 1962, siguieron hablando en castellano y catalán en sus casas y en las calles, propagando sus lenguas y sus modos de vida en el Oranesado, de tal manera que hoy en día el árabe dialectal oranés todavía cuenta con un numeroso grupo de términos que proceden directamente del español o del catalán.

Como adelantábamos previamente, durante el curso académico 2011-2012 se llevó a cabo una experiencia de pilotaje del PIP diseñado especialmente para los profesores en formación inicial del Instituto Cervantes de Orán (Anejo 2). Durante esta experiencia se recogieron los datos para la presente investigación.

El programa de tutorización del Instituto Cervantes de Orán parte de las necesidades formativas detectadas en el mismo centro, en donde un grupo numeroso y creciente de profesores están en periodo de formación inicial. Por una parte, existe un grupo de profesoras argelinas jóvenes, licenciadas en Filología Hispánica o Traducción, que apenas cuentan con formación específica en enseñanza de lenguas extranjeras, pero que poseen una gran motivación y ganas de aprender y de dedicarse a la docencia. Por otro lado, el

centro cuenta con una población flotante de profesores españoles que en la mayor parte de los casos carece de formación y que, en muchas ocasiones, la docencia de E/LE les supone el descubrimiento de una profesión que no habían considerado previamente, pero en la que se encuentran cómodos y pretenden continuar.

En resumen, se trata de una realidad heterogénea con diferentes tipos de necesidades y que plantea un reto desde el punto de vista de la formación de profesores, ya que exige un acercamiento que se adapte a la variedad de situaciones individuales existentes. Esta respuesta personalizada nos hizo plantearnos la puesta en marcha del programa de tutorización en la que se emparejaron los profesores en formación inicial (tutorandos) con profesores de mayor experiencia con los que cuenta el centro (tutores), y en donde ambos trabajaban con el PIP como herramienta de reflexión que ayuda a establecer conexiones entre práctica y teoría.

4.1.1 Los sujetos de investigación

En un principio, los sujetos de investigación lo conformaban un grupo de cuatro profesores en formación inicial. Dos de ellos se incorporaron al centro en el curso académico 2011-2012 y dos de ellos en el curso académico anterior (2010-2011). Todos ellos realizaron el curso de formación inicial y pasaron a formar parte de la plantilla de profesores colaboradores del centro. Al incorporarlos al centro como docentes, se les integró en el programa de tutorización.

Finalmente, y debido a que dos de los profesores se reincorporaron tarde, permaneciendo activos en el centro durante poco tiempo, las muestras recogidas en sus portafolios no alcanzaron un número significativo, por lo que se desechó la idea de analizar estos dos para la presente investigación.

En el presente estudio protegeremos el anonimato de nuestros sujetos de investigación adjudicándoles un nombre diferente al suyo. A continuación detallamos brevemente unas notas biográficas acerca de los dos profesores que formarán parte del análisis posterior:

A) Joaquín

Joaquín tiene 26 años y es un profesor colaborador de nacionalidad española. Joaquín es Licenciado en Periodismo y se encontraba en Orán realizando parte de un máster en Migraciones Intermediterráneas durante un periodo de 6 meses. Durante este tiempo, compatibilizó sus responsabilidades académicas con la docencia en el centro.

Su formación como profesor de español en lengua extranjera era inexistente cuando comenzó a colaborar en el Instituto Cervantes de Orán, pero su interés en ponerse al día en los elementos básicos de la profesión quedaron suficientemente demostrados durante este periodo: asistió a los cursos de formación, formó parte del programa de tutorización y se ha involucrado continuamente en diversos proyectos de centro mostrando una gran eficiencia y capacidad de organización. Su paso por el Instituto Cervantes de Orán cambió de rumbo su vida, y Argelia le dejó una impronta innegable en lo personal y lo profesional. Joaquín decidió continuar y profundizar en la enseñanza del español, extendiendo su estancia a un segundo curso académico en el centro.

B) Danielle

Danielle tiene 27 años y es una profesora de nacionalidad francesa. Cursó el último año de su Grado en Lenguas Extranjeras Aplicadas (inglés/español) como parte del programa ERASMUS y, al acabar sus estudios, trabajó como asistente de lenguas en un Instituto de Secundaria bilingüe en España durante un curso académico. Tras esta experiencia en la educación, Danielle se involucró en una organización española de cooperación y desarrollo cuyo campo de acción es Argelia. Durante varios años trabajó impartiendo talleres y asumiendo responsabilidades de organización en diversos proyectos de desarrollo destinados a mujeres argelinas de áreas rurales. Esta experiencia marcó su vida tanto profesional como personalmente: la impronta de haber vivido integrada en la sociedad del sur argelino y haber reflexionado acerca de cómo formar en actitudes al ser humano, sin duda dejó una particular huella en la forma en la que concibe su participación y responsabilidad en este mundo. Tras un breve periodo en Francia, y tras superar el examen DELE superior, Danielle vuelve a Argelia y decide integrarse en el equipo de profesores del Instituto Cervantes de Orán. Como profesora, inicia un nuevo rumbo en su vida, ya que, aunque con cierta experiencia previa, apenas posee formación específica en enseñanza de segundas lenguas. Su conocimiento y experiencia en la sociedad argelina sin embargo, le potencia como docente con unas grandes habilidades y actitudes interculturales en el aula. El segundo curso académico para Danielle será el definitivo en cuanto a su decisión de profesionalizarse en la enseñanza de lenguas, ya que decide inscribirse en un máster oficial online en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

4.1.2 Los tutores

En el programa de tutorización del Instituto Cervantes de Orán, los tutores son aquellos profesores que cuentan con más experiencia y responsabilidad académica en el centro. Durante el curso académico 2011-2012 los tutores

eran un grupo de cuatro profesionales de nacionalidad española, de edades distintas, pero que comparten una amplia experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera y como formadores de profesores de segundas lenguas. En el caso que nos ocupa, uno de los formandos fue tutorizado por la autora de la presente investigación. Esta situación ha hecho que asuma dos roles en el presente trabajo, como investigadora y como participante. En lo que me concierne, he procurado en todo momento que ello no comprometa el rigor de la investigación, adecuándome a los datos recogidos durante las charlas de tutorización en mi papel de participante y ciñéndome a las mismas preguntas a las que se enfrentaba el otro tutor participante en la investigación.

4.1.3 Descripción de la experiencia formativa

La presente investigación pretende analizar las características de la reflexión generada en torno al portafolio, herramienta introducida en las sesiones de tutorización para profesores en formación inicial del Instituto Cervantes de Orán durante el curso académico 2011-2012. Para comprender toda la acción formativa a la que estaban expuestos nuestros profesores, explicaremos brevemente los tres ejes en los que se basan las acciones programadas por el equipo académico:

A) El curso de formación inicial

Todos los profesores que comienzan su andadura en el Instituto Cervantes de Orán y que no cuentan con muchas horas de experiencia docente realizan el curso de formación inicial que se programa a inicios de cada curso académico. La primera edición del curso (2010-2011) consistió en 10 sesiones de 4 horas en las cuales se fueron desarrollando talleres prácticos acerca de contenidos básicos en la formación de profesores:

1	<p>Fundamentos metodológicos en la enseñanza de ELE: el currículo centrado en el alumno (el MCER y el PCIC) Familiarizarse con los conceptos básicos que son necesarios para la práctica docente. Introducción general a la evolución de los distintos enfoques, haciendo hincapié en aquellos que basan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno.</p>
2	<p>Secuenciación: el plan de clase Familiarizar con criterios para poder ordenar las actividades que se realizan en el aula con el propósito de adecuarlas a las necesidades y capacidades del alumno y facilitar así su aprendizaje.</p>
3	<p>Criterios para seleccionar materiales didácticos en el nivel A1 y A2. Experimentar con diferentes modelos de actividades comunicativas e identificar los aspectos que las hacen útiles para el aula</p>
4	<p>Tratamiento de los contenidos lingüísticos. Reflexionar sobre el papel que dichos contenidos tienen en el proceso de aprendizaje, así como su tratamiento en el aula dentro de un enfoque comunicativo.</p>

5	Agrupamientos y dinámicas de grupo. Mostrar los diferentes agrupamientos en el aula y su finalidad: la importancia de la realización de actividades en pareja y en grupo para fomentar la interacción como motor indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa.
6	Afectividad y motivación en el aula de ELE. Poner de manifiesto la importancia de los factores afectivos y en concreto la motivación en un modelo de enseñanza centrada en el alumno.
7	Tratamiento de las actividades comunicativas de la lengua: expresión, comprensión, interacción y mediación. La relevancia de integrar las diferentes actividades comunicativas como reflejo de una comunicación real. Análisis de actividades destinadas al aula en las que se integran las mismas y técnicas docentes para explotarlas.
8	El componente cultural en el aula. Reflexionar sobre qué entendemos por cultura en el aula de ELE. El papel del componente cultural y cómo adecuarlo al contexto argelino.
9	Introducción a las nuevas tecnologías: el AVE en el nivel A1 y A2. Presentación del AVE y su explotación en el aula.
10	El tratamiento del error. El concepto de error y su evolución a lo largo de diferentes enfoques. Su tratamiento en el aula.

Tabla 3: Sesiones del curso de formación inicial del Instituto Cervantes de Orán (2010-2011)

B) El programa de tutorización

Cuando los profesores noveles se incorporan como tales al centro, pasan a formar parte del programa de tutorización que básicamente reúne a los profesores en parejas, en donde el profesor con menos experiencia es el *tutorando*, y el profesor con más experiencia hace las funciones de *tutor*. Las sesiones de tutorización varían dependiendo de la disponibilidad horaria de los profesores, pero suelen temporalizarse en una hora cada una o dos semanas, en la que tutor y tutorando mantienen conversaciones acerca de la práctica del tutorando. El programa de tutorización es extensivo a todo el curso académico.

Como parte de las tutorizaciones se contemplan observaciones de aula que van en los dos sentidos: observaciones de tutor a tutorando, y de tutorando a tutor.

El objetivo del programa de tutorización, basado en los principios de la práctica reflexiva (ver apartado 1.2) y en cuyo marco se utiliza el PIP, es proporcionar una formación vinculada a la práctica, a partir de la cual los tutorandos puedan desarrollar gradualmente la capacidad de tomar decisiones en el aula de forma coherente y autónoma, intentando potenciar la competencia reflexiva, de forma que les lleve a cuestionarse sus acciones para avanzar en su competencia docente. Para ello, los tutores realizan una labor formativa en la que su papel se centra en la de guiar la reflexión, ayudando a la reconstrucción de lo acontecido en clase, haciendo preguntas para fomentar el análisis y el debate, y ayudando al tutorando a plantearse objetivos para mejorar su práctica.

C) El PIP

Como parte de las tutorizaciones, los tutorandos tienen que ir completando un portafolio (Anejo 2) con muestras o evidencias que van recogiendo de su propia práctica. El apartado 3.1. da cuenta de las partes que lo componen y de los procedimientos de uso del mismo.

El PIP no es una herramienta aislada, sino que sirve también a tutores para que puedan identificar temas de conversación en las tutorías y observaciones. Por lo tanto se trata de una herramienta reflexiva y formativa usada por ambos.

4.2 Recogida de datos

Para el presente trabajo de investigación optamos por analizar los datos que nos ofrecían las muestras recogidas en el portafolio de los profesores, contrastándolas con las notas de las tutorías. El PIP nos permite observar las evidencias que cada docente ha seleccionado junto con los textos reflexivos que los justifican. Para ello, se recogieron los portafolios de los docentes investigados al final del curso académico 2011-2012, que estos habían estado usando durante el citado curso, así como las notas de la tutorías.

4.3 Metodología de análisis de los datos

El objetivo de la presente investigación es analizar los tipos de reflexión que se han generado en torno al uso del PIP en nuestros profesores en formación inicial.

Para poder categorizar las muestras nos resultaron de enorme interés los niveles de conciencia descritos por Van Lier (1996, 2010) y que López Murcia (2010) relacionó con el campo de la docencia. Asimismo, relacionaríamos estos niveles de conciencia con los diferentes procesos reflexivos que desarrollo Schön (1983) para hablar de los diferentes tipos de reflexión que desarrollan los profesionales al ejercer su actividad y que Killion y Todnem (1991) completarían más tarde con el concepto de reflexión sobre la acción.

Retomando las ideas presentadas en el apartado 1.3 de esta memoria acerca de la reflexión y la toma de conciencia en la formación de profesores, podríamos resumir lo expuesto en la siguiente tabla (Tabla 4):

Proceso reflexivo (Schön, 1983)	Nivel de conciencia (Van Lier, 1996)		Relación con la docencia (López Murcia, 2010)
	1	Conciencia global	Conciencia de estar dando clase
Reflexión en la acción	2	Toma de conciencia	Centrar nuestra atención en un aspecto concreto de nuestra clase
Reflexión sobre la acción	3	a) Metaconciencia práctica (Van Lier, 2010)	Verbalizar acerca de lo acontecido en clase
		b) Metaconciencia técnica (Van Lier, 2010)	
Reflexión para la acción (Killion y Todnem, 1991)	4	Toma de conciencia crítica	Compromiso con la acción

Tabla 4: Relación de niveles de toma de conciencia y de los procesos reflexivos

Esta tabla (Tabla 4) nos sirve como guía para categorizar la reflexión que los profesores explicitan al analizar e interpretar lo acontecido en clase, y cómo estos ilustran dicha reflexión con las evidencias de sus portafolios. Al analizar los datos, consideraremos que los profesores, por el hecho de haber dado el paso de explicitar su reflexión en el portafolio, nos muestran un nivel de conciencia 3 (Van Lier, 1996). Para categorizar más en detalle qué tipo de nivel de conciencia 3, de acuerdo a las consideraciones que Van Lier (2010) indicaba cuando se refería a la *metaconciencia práctica* o a la *técnica*, estaremos muy atentos a cómo se explicita la reflexión atendiendo al trabajo de Pujolá y González (2012) que detallábamos en el apartado 1.5. Si los profesores presentan *procesos observables* y describen, reconstruyen o sintetizan lo acontecido en clase consideraremos que muestran un nivel de conciencia 3a). Sin embargo, si se deciden a aportar algo más a la descripción de los eventos o actividades (explicando, argumentando, valorando, evaluando o interpretando), consideraremos que han alcanzado un nivel de conciencia 3b). Sólo aquellas muestras que nos indiquen propuestas o soluciones con proyección al futuro serán consideradas como *una toma de conciencia crítica* y estarán categorizadas en el nivel de conciencia 4.

Resumiendo de nuevo en una tabla (Tabla 5), a continuación mostramos las categorías apuntadas en la Tabla 3, en relación a las categorías de Pujolá y González(2012), que nos servirá como base para analizar y comentar las muestras reflexivas de los portafolios:

Proceso reflexivo (Schön, 1983)	Nivel de conciencia (Van Lier, 1996)		Tipología de la reflexión (González y Pujolá, 2012)	Relación con la docencia (López Murcia, 2010)
	1	Conciencia global		Conciencia de estar dando clase
Reflexión en la acción	2	Toma de conciencia		Centrar nuestra atención en un aspecto concreto de nuestra clase
Reflexión sobre la acción	3	a) Metaconciencia práctica (Van Lier, 2010)	Describir Sintetizar	Verbalizar acerca de lo acontecido en clase
		b) Metaconciencia técnica (Van Lier, 2010)	Explicar Argumentar Valorar Evaluar / Evaluarse Interpretar	
Reflexión para la acción (Killion y Todnem, 1991)	4	Toma de conciencia crítica	Proponer Buscar soluciones Buscar aplicaciones prácticas	Compromiso con la acción

Tabla 5: Niveles de conciencia y procesos reflexivos

Además de las categorías mostradas en la Tabla 5, para el comentario de las muestras se tuvieron también en cuenta los polos de la reflexión descritos por Schön (1987, en Rodríguez Oliver 2006), siéndonos los de mayor utilidad los referentes al grado de comprensión de conceptos (comprensión sustantiva o en circuito cerrado) y a la visión del conocimiento (sobreaprendizaje o referencias múltiples).

Para la realización de nuestro estudio hemos seguido un enfoque cualitativo que nos permita interpretar los datos en su contexto particular partiendo del análisis de las palabras de los participantes. Partiendo de que la investigación cualitativa es inductiva, Taylor y Bogdan (1986) señalan cómo los investigadores van desarrollando conceptos y la comprensión de lo estudiado partiendo de la interpretación de los datos y no tratándolos como base para evaluar modelos o hipótesis preconcebidas. En nuestro caso, el proceso de investigación se fue elaborando a medida que íbamos avanzando y profundizábamos en el estudio, planteándonos nuevas preguntas acerca de los datos obtenidos.

En una primera fase, se analizaron las muestras y categorizaron de acuerdo a las Tabla 4 presentada anteriormente. Sin embargo, no todos los textos reflexivos de los formandos en los que justificaban por qué habían categorizado la muestra en un determinado descriptor parecían darnos información suficiente acerca de la decisión del tutorando de su inclusión. Aunque la mayoría de las muestras contienen explicaciones y justificaciones de su categorización, algunos de ellos eran meramente descriptivos y reconstruían lo acontecido en clase sin mayores detalles. Necesitábamos la perspectiva del

tutor para poder acceder a lo que realmente había hecho que el tutorando se decidiera a incluir la muestra y qué había supuesto para él o ella. Sabíamos que los tutores podían haber accedido a esta información ya que una vez que el tutorando completaba el portafolio las charlas de las tutorizaciones versaban siempre sobre las muestras de éste.

En una segunda fase, una vez analizadas las muestras, se contrastaron con las notas de las charlas de tutorización de los tutores. Queríamos contextualizar el momento en el que se produjo la inclusión y aclarar si esa muestra había sido iniciada a raíz de la reflexión conjunta durante la tutorización (es decir, a raíz de algún comentario de una observación en la que se había detectado un área de mejora, o bien a raíz de algún plan de acción planeado en la tutorización). Repasamos las muestras una a una con los tutores, y las notas de estas sesiones nos sirvieron para completar el análisis en el que basamos nuestro trabajo.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Este apartado está enteramente dedicado al análisis y comentario de las muestras de los portafolios de dos profesores en formación inicial del Instituto Cervantes de Orán durante el curso académico 2011-2012. Para el presente trabajo optamos por un análisis cualitativo de los datos, en el que interpretaremos los datos recopilados durante la acción formativa. Aunque señalaremos los momentos y el agente de la inclusión de sus muestras en los portafolios (es decir, si es el profesor en formación el que decide incluir la muestra, o si es a raíz de una conversación durante una sesión de tutorización), pretendemos usar esta relación para ir más allá de la mera categorización de los fenómenos e intentar entender o profundizar en las relaciones que subyacen entre la inclusión de las muestras y la acción tutorial directa.

A continuación analizaremos los datos recogidos de cada uno de los sujetos de investigación. Dado que el PIP se inserta dentro de una experiencia formativa de tutorización, y nos interesa especialmente comprender las relaciones entre la herramienta reflexiva y la acción tutorial, en este apartado los profesores en formación inicial serán referidos como *tutorandos*. Por otro lado, al organizarse el PIP en diferentes secciones y por descriptores numerados del 1 al 30, en el siguiente análisis iremos comentando los textos reflexivos en dicho orden de aparición. Se incluirán además las fechas en las que se produjo su inserción en el portafolio.

5.1 Análisis de las muestras del PIP de Joaquín

1) Muestra 1, fechada el 7/7/12, relativa al descriptor 2 del PIP.

Esta muestra surge a raíz de una observación al tutorando en la que se percibió cómo Joaquín priorizaba la fase de sistematización en las actividades programadas en la sesión, sin tener en cuenta un paso previo de exploración del significado. Durante la charla post-observación se analizó conjuntamente el problema identificado, estableciendo una conexión con los descriptores del portafolio que hacían referencia a la primera fase de la secuencia didáctica (especialmente el descriptor 2). Tras la charla en la que se intentó profundizar en los conceptos de atención al significado y en esa primera fase de la secuencia pedagógica, se planteó un reto para el tutorando: demostrar la comprensión del descriptor del portafolio tratado en esa reunión, seleccionando una evidencia adecuada para la próxima sesión de tutorización.

El texto de la muestra, aunque fundamentalmente descriptivo, reconstruye los pasos de una actividad creada por el mismo tutorando como plan de acción

para solucionar la problemática señalada en la tutorización. Por ello, enmarcamos esta muestra en el nivel de conciencia 4, puesto que se trata de una evidencia que surge de un plan de acción cuyo origen está en la reflexión conjunta de la tutorización.

Al final de su justificación hace referencia a la adecuación de la actividad para la fase de sistematización, lo que puede denotar de nuevo el hincapié que pone en este paso en su práctica frente a las fases previas, y que nos indica que el tutorando no está reflexionando de manera sustantiva acerca del descriptor 2, sino acerca de otros. Sin embargo, aunque el lenguaje descriptivo gira en torno a un circuito cerrado de léxico proveniente del mismo descriptor, es capaz de contextualizar la muestra en un ámbito más global, ya que considera que la actividad es parte de una secuencia completa en la que más tarde habrá sistematización:

“(…)Tras trabajar con algunas palabras del vocabulario del texto, hicimos un ejercicio en el que tenían que relacionar algunas imágenes con frases de los textos y ver si se escribían en imperfecto o en indefinido. De aquí intentamos después sistematizar el uso de ambos tiempos verbales y la diferencia entre acción y circunstancia.”

2) Muestra 2, fechada el 17/7/12, relativa al descriptor 2 del PIP.

Dado que la muestra anterior no dejaba suficientemente claro, según el tutor, la comprensión de la importancia que tiene el descriptor 2 (ya que la reflexión del tutorando continuaba centrada en la sistematización), se decide volver a pedir al tutorando la inclusión de una muestra acerca del mismo tema. El tutorando elige esta vez llevar a clase un material de un libro de texto, en vez de decantarse como hizo en el primer reto por un material elaborado por él mismo. Aunque el lenguaje del texto de reflexión es descriptivo y de nuevo en circuito cerrado, la elección de la evidencia muestra que ha comprendido el descriptor. Al final del texto se ofrece una justificación de por qué ha categorizado la muestra en esta categoría:

“En esta actividad ponemos atención al significado porque tienen que usar diferentes componentes lingüísticos sin tener que producir nuevos (...)”

Consideramos la muestra de nuevo como una toma de conciencia crítica (nivel 4), dado que su inclusión en el portafolio conlleva un plan de acción iniciado en la reflexión conjunta de la tutorización y se considera un avance en la comprensión del mismo, a juzgar también por las notas de las charlas de tutorización.

3) Muestra 3, fechada el 7/7/12, relativa al descriptor 3.

En la misma fecha, Joaquín decide asimismo incluir otra actividad para ilustrar de nuevo un descriptor acerca de la primera fase de la secuencia. Para ello,

describe sucintamente la actividad y a continuación, explica por qué la ha elegido para encajarla en esta categoría. En su descripción muestra lo que él considera que es “un modelo de lengua con un input adecuado”, haciendo referencia a que el texto seleccionado es de interés de los alumnos y que contiene los objetivos lingüísticos de forma clara para “que los estudiantes lo vean”. Esta última frase nos muestra una comprensión sustantiva del descriptor, utilizando sus propias palabras para ello, alejándose del vocabulario en circuito cerrado. La muestra se enmarca en un nivel de conciencia 3b ya que es capaz de pasar de la metaconciencia práctica a la técnica, comunicando y compartiendo su visión sobre la actividad.

4) Muestra 4, fechada el 16/6/12, relativa al descriptor 7.

Joaquín se decanta por la utilización de esquemas o gráficos a modo de líneas de tiempo para “poder sistematizar el uso de los distintos tiempos”. En esta muestra, concreta el tutorando, los utiliza para trabajar el contraste entre los tiempos pasados.

El primero de los párrafos de su justificación tiene como protagonista al profesor: “ para poder sistematizar (...), he pensado en mostrarlo a los alumnos a través de una línea de tiempo para representar gráficamente la idea que intento transmitir”. Parece que el alumno no tiene un papel activo en las conclusiones finales, es decir, el profesor asume directamente la función de experto que explica directamente a los alumnos los usos de unos tiempos verbales determinados. Al margen de esta decisión, que entraría en conflicto con los descriptors del portafolio acerca de la sistematización a través de procedimientos de razonamiento inductivo, Joaquín muestra una preocupación porque sus alumnos comprendan lo que se está trabajando en clase. Según él, el esquema gráfico “tiene una parte positiva y otra negativa”, dado que el concepto “es difícil de explicar a través del lenguaje”. Aquí nos se muestra como un profesor que tiene dudas, en donde se enfrenta por primera vez a la ardua tarea de introducir a los alumnos en el uso de los tiempos pasados. Con esta incertidumbre que muestra categorizando al gráfico con “una parte positiva y otra negativa” comprobamos como Joaquín ha pasado de la fase en la que el conocimiento es único y absoluto (en donde las reglas gramaticales se aplican sin fisuras) y otra en la que el conocimiento ha de explorarse y contiene múltiples interrelaciones.

No hay evidencias en su texto de que esta reflexión genere un cambio o acción futura, lo que nos habría llevado a un nivel de reflexión 4. Es más, cierra su justificación considerando que “con los A2.2 que tengo, ha dado resultados positivos”, por lo que clasificamos esta evidencia como nivel de reflexión 3b.

5) Muestra 5, fechada el 27/5/12, relativa al descriptor 8.

Para esta muestra, Joaquín habla de su inserción en el portafolio de forma sucinta pero sustantiva en cuanto a los cinco parámetros que aparecen en el descriptor 8 que caracterizan algunos aspectos de las actividades comunicativas. De todos ellos añade pequeñas anotaciones a modo de lista que explican cómo se justifica la evidencia en la categoría del portafolio:

- “ - Atención al significado: conocer el horario del alumno.
- Vacío de información: se tiene que preguntar y completar el horario.
- Yo personal: cada uno explica su rutina.
- Objetivo lingüístico: la rutina, frecuencia, presente de indicativo.
- Objetivo extralingüístico: conocer datos de los compañeros de clase.”

Todas las anotaciones parecen pertinentes y justifican la inserción de la evidencia en esta categoría, excepto quizás la última de ellas. “Conocer datos de los compañeros de clase” puede ser un objetivo significativo dependiendo del contexto en el que se dé la actividad. Es decir, quizás el objetivo extralingüístico podría haberse sustituido por un “conocer *mejor* a los compañeros de clase”. Quizás las mismas consideraciones que plasmamos en este análisis debieron pasar por la mente de Joaquín, porque en su anotación aparece debajo otra nota que entra en contradicción con la primera y que quizás fue añadida *a posteriori*:

- “- Objetivo extralingüístico: conocer datos de los compañeros de clase”
Falta objetivo extralingüístico”.

En todo caso, sea o no éste el pensamiento del tutorando al volver a anotar debajo del último parámetro, podemos observar un proceso de reflexión, en el que Joaquín está volviendo a analizar lo que escribió en un primer lugar.

Además, Joaquín hace referencia a que esta actividad la planeó para “realizar una actividad de producción y como preparación” a otra actividad posterior. Joaquín ha sabido identificar una laguna en el plan de clase e introducir esta actividad para que la secuencia sea más coherente. Por lo tanto, consideramos que ha introducido una solución y que se ha comprometido con una acción futura que finalmente ha llevado a cabo. En consecuencia, categorizamos la muestra como nivel de conciencia 4.

6) Muestra 6, fechada el 17/7/12, relativa al descriptor 10.

La importancia de la etapa de planificación en los textos escritos está presente en el descriptor 10. Joaquín ha seleccionado un esquema de puntos que proporciona a los estudiantes para que a partir de éste desarrollen una historia de amor narrada en pasado. La reflexión de Joaquín comienza siendo descriptiva y finaliza con una nota en la que podemos ver cómo realizaba esta actividad antes y cómo la realiza ahora. Antes, los alumnos se enfrentaban a la historia de modo individual; ahora, construyen la historia individualmente por partes, de tal modo que al reunirse en parejas deben de leer los textos de sus

compañeros y resumirla de nuevo. Joaquín ha cambiado la forma en la que enfoca la actividad y aunque en el texto no percibimos ninguna nota aclaratoria, a través de las notas de las tutorizaciones confirmamos que Joaquín presenta esta nueva forma como una mejora ya que considera que este segundo paso hace que los alumnos revisen sus textos de nuevo. Al haber introducido una propuesta de cambio en la actividad consideramos que ha alcanzado un nivel de conciencia 4.

7) Muestra 7, fechada el 2/6/12, relativa al descriptor 11.

En el texto reflexivo de la muestra, Joaquín resume la actividad brevemente: se trata de una dinámica de clase en la que los alumnos intercambian textos para corregir los errores de otros compañeros. El texto es descriptivo exceptuando el párrafo final que lo categorizaría en un nivel de conciencia 3b al aportar una interpretación personal, cuando llega a la conclusión de que aunque no sean sus propios textos, la corrección les puede entrenar en la detección de errores: “sirve para que la persona que corrige también detecte posibles errores propios”.

8) Muestra 8, fechada el 27/5/12, relativa al descriptor 13.

El descriptor 13 recuerda a nuestros tutorandos que deben dar la clase en la lengua objeto de estudio. Este descriptor es una manera de remarcar entre nuestro profesorado nóvel la necesidad de cambiar sus creencias que en ocasiones les llevaban a dar las instrucciones y establecer el francés como lengua de apoyo de manera continua a lo largo de la clase. Joaquín ha comprendido que el descriptor señala una problemática que le afecta, así que propone una ingeniosa y creativa solución para que esto no suceda: los estudiantes que utilicen el francés en clase sin necesitarlo, serán apuntados en una lista de puntos. “Al final de la semana, quien más puntos tenga, tiene que hacer un pastel”. Las alumnas argelinas de la clase de Joaquín son excelentes reposteras y están dispuestas a ello. Al margen de si se trata o no de una idea adecuada, Joaquín añade: “Yo me incluyo y así no hablo francés”. El tutorando está dispuesto a asumir el reto y ponerse a prueba. Por lo tanto, ya que se trata de un compromiso de acción, categorizamos la muestra como nivel de conciencia 4.

9) Muestra 9, fechada el 10/5/12, relativa al descriptor 15.

El descriptor 15 anima a los profesores a que prueben diferentes técnicas para tratar los errores en el aula. Joaquín asume el reto y confiesa utilizar por primera vez una técnica que habíamos trabajado en el curso de formación inicial. Se trata de una actividad denominada “subasta de errores”. A diferencia del resto de sus textos, en los que suele describir al comienzo de la muestra,

en este texto predomina la interpretación de los hechos del aula (“saqué dos conclusiones importantes”). Joaquín ha observado cómo una pequeña competición puede aumentar la motivación y, por otra parte, cómo la actividad consigue que los alumnos no se sientan incómodos al ver sus propios errores como fuente de los textos del juego. En ese sentido parece estar muy satisfecho con la inclusión de esta actividad en su plan de clase. Categorizaremos esta reflexión como nivel de conciencia 4, ya que ha habido un cambio premeditado en su clase, introduciendo por primera vez una nueva técnica de corrección de errores.

10) Muestra 10, fechada el 7/7/12, relativa al descriptor 18.

El descriptor 18 hace hincapié en el clima afectivo de la clase y en generar un ambiente de confianza que disminuya la ansiedad y favorezca el aprendizaje. Joaquín relata una experiencia que tuvo durante una de las clases y cómo resolvió una situación en la que un alumno estaba bloqueado ante una actividad en la que tenía que hablar de sí mismo frente a los demás. En este episodio, Joaquín narra como identificó esta situación y rápidamente cambió de táctica, comenzando él mismo la actividad para relajar a los alumnos. De esta manera, en la propia *reflexión en la acción* consiguió solventar el problema. Joaquín demuestra una comprensión del descriptor, ya que a continuación dice haber seguido con otra actividad en la que se ha incluido él también. Es decir, ha sabido aplicar este conocimiento a otras situaciones (“Además, a continuación, hemos hecho un ejercicio para saber si éramos personas románticas”). Joaquín muestra control del clima afectivo de sus clases y reflexiona sobre ello, interpretando los resultados de sus acciones (“Así, se ha generado un ambiente cómodo y de familiaridad que ha fomentado la participación de todos los alumnos”). Por lo tanto, categorizamos esta muestra en el nivel de reflexión 3b.

11) Muestra 11, fechada el 2/6/12, relativa al descriptor 19b.

El descriptor 19b anima a nuestros tutorandos a producir sus propios materiales. Ya hablamos en anteriores apartados de que en realidad se trata de un descriptor especialmente creado para alentar la participación de nuestros profesores en grupos de trabajo dedicados a la creación y adaptación de materiales complementarios del centro. Joaquín en este caso, está orgulloso de mostrar una actividad que cree que es “mucho más interesante” que la que propone el libro, que se basa en experiencias de compra en “Ebay”. La realidad argelina no permite a sus ciudadanos comprar por Internet, de tal modo que quizás esta actividad deba adaptarse o modificarse. Joaquín ha llevado a clase una nueva actividad creada de acuerdo a sus experiencias e intereses. Muestra un compromiso con la acción y por lo tanto, categorizamos la muestra como nivel de conciencia 4.

12) Muestra 12, fechada el 7/7/12, relativa al descriptor 24.

El tutorando describe una experiencia que ha surgido en uno de sus cursos: sus alumnos han iniciado un grupo en la red social "Facebook" y de forma natural se ha convertido para ellos en un lugar común en el que interactuaban en español, publicaban enlaces y lo utilizaban como medio de comunicación entre alumnos y profesor. Joaquín valora la experiencia: "se adapta a una de las realidades más claras del centro en el que nos encontramos: la importancia de las redes sociales para los jóvenes argelinos". A pesar de considerarlo importante y remarcarlo como una experiencia positiva durante las charlas de tutorización, Joaquín no ha decidido llevar la experiencia a otros cursos o plantearse alguna otra actividad relacionada con redes sociales en un futuro. Por lo tanto, al no haber un compromiso de acción futura, lo clasificamos en un nivel de conciencia 3b.

5.2 Análisis de las muestras del PIP de Danielle

1) Muestra 1, fechada el 25/5/12, relativa al descriptor 5b del PIP.

El descriptor 5 promueve el que los profesores ayuden a los alumnos a que hagan sus propias generalizaciones lingüísticas a través de actividades de razonamiento inductivo o a través del discurso del profesor. Danielle introduce en su clase dos elementos que van en esa dirección. Por una parte, coloca una serie de carteles formados por grandes fichas en un rincón del aula donde quiere recoger los diferentes usos de los diferentes tiempos pasados que van trabajando en clase. Estas fichas son valoradas por Danielle como "instantáneas, orientadoras, facilitan el poder contrastar". Como observamos, tiene grandes expectativas en el experimento. Danielle asistió a una ponencia en un encuentro de profesores en la que se daba cuenta de una experiencia similar y quiere ponerla en práctica y que, poco a poco, los alumnos vayan usándola a lo largo del curso. Por otro lado, la tutoranda está experimentando con su discurso y reflexiona acerca de lo difícil que resulta al comienzo ("recogimos todos los usos pero tuve que sacarles bastante las informaciones"). Sabemos que le resultó una tarea ardua porque transcribe sus preguntas y aparece un listado de posibles cuestiones en donde se revela la lucha por encontrar la pregunta adecuada que logre sonsacar las conclusiones de los alumnos. Danielle está en un momento de desarrollo profesional en el que debe seguir indagando en su discurso y en cómo adaptarlo a la situación del aula para promover la reflexión. En este texto Danielle describe la problemática de la experiencia y considera que debe seguir observando y probando en el futuro. En las sesiones de tutorización esta preocupación queda patente. Danielle muestra un compromiso con la acción, en el cual va a seguir intentando trabajar con la herramienta, por lo tanto categorizamos la muestra como toma de conciencia crítica, situándola en el nivel de conciencia 4.

2) Muestra 2, fechada el 3/6/12, relativa al descriptor 5b del PIP.

El siguiente texto no sólo versa sobre el mismo descriptor que el anterior, sino que además continúa la reflexión que hizo en el texto reflexivo 1. Su preocupación por buscar soluciones que mejoren su discurso son patentes. Danielle espera que los alumnos reaccionen de forma autónoma ayudados por las fichas que van creando en la pared del aula (“algunas veces también les pedí que se levantaran ellos a hacerlo con la esperanza de que, con el tiempo, lo hicieran automáticamente”). Pero, a pesar de que ve indicios de que está funcionando (“me están pidiendo la sistematización de los usos del imperfecto”) el reto le sigue provocando dudas (“¿Cómo utilizamos la herramienta en clase?”). Danielle muestra una toma de conciencia crítica buscando diferentes formas de usar su discurso (esta búsqueda de soluciones aparece también en las charlas de tutorización), esperando que los estudiantes se hagan valer de las fichas para orientarse. Categorizamos la muestra en el nivel de conciencia 4.

3) Muestra 3, fechada el 17/6/12, relativa al descriptor 5b del PIP.

De nuevo Danielle vuelve a escribir acerca de la misma problemática que trataba en los textos reflexivos 1 y 2. Esta vez parece bastante satisfecha de los resultados y el texto no incluye ninguna pregunta ni plan futuro. Danielle observa detalladamente a sus estudiantes e interpreta signos de autonomía: a lo largo del curso ha visto cómo los estudiantes responden a sus preguntas sin el miedo inicial (“ya lo piden ellos y no hace falta *tirarles de la lengua*”); además parece que los estudiantes proponen sus propios ejemplos (“me proponen más situaciones: *es como cuando digo, es como si existiera tal o tal situación...*”); por último, los estudiantes han completado las fichas colgadas en la pared con dibujos que les ayudan a entender (“van dibujando dichas situaciones para completar su herramienta”). Danielle ha conseguido ir solucionando situaciones que le preocupaban desde el comienzo de sus muestras en el portafolio y en ese sentido, ha avanzado en cuanto a su dominio de su propio discurso en la fase de sistematización. Aunque percibimos un cierto sobreaprendizaje en la manera en la que ha llevado la experiencia de la herramienta de orientación a su clase, puesto que parece mostrar una fe ciega en la misma, lo interesante de estas tres muestras (muestras 1, 2 y 3) es cómo ha avanzado en su discurso y en cómo ha conseguido que los alumnos participen activamente en el momento de las sistematizaciones que se producen en clase. Su interpretación de los hechos inunda todo el texto reflexivo, por lo cual categorizamos la muestra en el nivel de conciencia 3b.

4) Muestra 4, fechada el 1/7/12, relativa a los descriptores 11 y 15 del PIP.

El texto comienza con un comentario que le hace una alumna: “tuvo *un cambio de chip* y le empezó a resultar todo más claro”. Danielle parece de nuevo tener una fe ciega en ciertas actividades como desencadenantes de la reflexión de

los alumnos. No se plantea en el texto la posibilidad de que esta impresión fuera o no compartida por el resto de alumnos. Danielle continúa el texto a un nivel descriptivo en el que nos reconstruye una actividad de co-evaluación de textos biográficos. Entre la descripción valora la actuación de los alumnos como “pésima”, y además se queja de esta situación dado que “la habíamos trabajado mucho en clase”. A pesar de que Danielle considera que había hecho un buen trabajo de preparación anterior, los resultados posteriores no le hacen reflexionar acerca de qué es lo que podría estar fallando en esas actividades previas. En todo caso, decide iniciar un cambio radical en la marcha de la clase: fotocopiar todas las biografías de los alumnos y trabajar conjuntamente los textos. Se produce un compromiso con la acción, es decir, se busca una solución, por lo tanto categorizamos el nivel de conciencia como 4.

5) Muestra 5, fechada el 20/6/12, relativa al descriptor 13 del PIP.

Danielle tenía cierta tendencia a utilizar el francés en sus clases y este aspecto ya había sido comentado con anterioridad en las charlas de tutorización. Uno de los objetivos de la observación que realiza el tutor es observar en qué casos se produce este uso. Danielle se toma muy en serio esta observación y consigue dar una clase sin apoyarse continuamente en el francés, de ahí que la muestra del portafolio para este descriptor sea la misma observación. El texto reflexivo es breve y no ofrece ninguna valoración o explicación del fenómeno. Sin embargo, las notas de tutorización y la charla con el tutor resultaron muy reveladoras. El tutor nos comentó cómo la tutoranda le había comentado su propia sorpresa al haber dado la clase completamente en español y que el reto le había sido más fácil de lo esperado. La acción tutorial hizo que se produjera un cambio en esta clase, por lo tanto categorizamos la muestra como una toma crítica de conciencia (nivel 4).

6) Muestra 6, fechada el 31/5/12, relativa al descriptor 15 del PIP.

El texto muestra una descripción de una actividad en la que se trabaja con los errores más habituales del grupo. Danielle valora la actividad como “cooperativa, divertida, inhabitual de tratar el error”. Además afirma que “fomenta la co-evaluación y la autonomía del alumno” y que “desdramatiza el error”. En sus valoraciones sobre la actividad podemos ver lo satisfecha que se encuentra por haberla realizado. Al hacer estas aportaciones categorizamos la muestra en el nivel de conciencia 3b.

7) Muestra 7, fechada el 28/6/12, relativa al descriptor 15 del PIP.

Continuamos con la preocupación de Danielle por el tratamiento del error en sus clases. Esta vez su texto demuestra su gran capacidad de observación, ya que incluso reconstruye una conversación que tiene con sus alumnos, en la

que muestra que es capaz de controlar conscientemente su discurso para convertirlo en ayuda pedagógica. Llama a su técnica “hacerme la tonta” y consiste en corregir la expresión oral de sus estudiantes de forma indirecta, siguiendo el significado del discurso. Danielle nos explica sus creencias sobre los errores: “corrigiendo uno mismo se aprende mejor aún”. Categorizamos la muestra como metaconciencia técnica (3b) ya que justifica su muestra.

8) Muestra 8, fechada el 20/5/12, relativa al descriptor 16 del PIP.

Esta muestra fue iniciada a raíz de la reflexión compartida con el tutor, tras una observación en la que se notó un ritmo lento en la clase de la tutoranda. Durante las charlas de tutorización, Danielle no se identificaba con esa visión. Esta percepción se ve reflejada en la muestra cuando dice: “en este tema estoy totalmente desorientada”. Danielle está llena de dudas y su texto está lleno de preguntas: “¿Cómo evaluar el tiempo necesario para hacer un trabajo de cuadernillo de expresión escrita?”. Este tema le preocupa ya que ella misma ha detectado momentos en los que los alumnos que ya han realizado la actividad “desconectan” o están “aburridos de esperar”. Es un texto que define el momento por el que atraviesa la tutoranda, en donde todavía no encuentra la solución pero en el que expresa que necesita más orientación al respecto. Categorizamos la muestra como nivel de conciencia 3b, ya que no encontramos en él ninguna propuesta o solución.

9) Muestra 9, fechada el 13/6/12, relativa al descriptor 17 del PIP.

El descriptor hace hincapié en la ayuda que puede proporcionar un sistema de evaluación continua para los estudiantes. Danielle llevó una actividad a clase en la que los alumnos debían narrar una historia en pasado. El resultado fue un texto básico que carecía de ciertos recursos lingüísticos por producirse en un momento del curso en el que los estudiantes no los conocían todavía. Danielle en un principio no sabe cómo actuar en la corrección de estos textos. Cree que no puede señalar los errores porque los alumnos no serían capaces de aportar una solución. Decide fotocopiar las historias y volver a retomarlas al final del curso, cuando ya los alumnos pueden mejorarlos y corregir lo necesario. Danielle considera esta muestra como una evidencia de evaluación continua, pero el tutor tiene dudas de que esté en esta categoría. En todo caso, Danielle acaba su texto con una justificación: “ He seleccionado este documento porque me parece muy interesante para que los propios alumnos se den cuenta de sus avances”. La tutoranda ha sido capaz de enfrentarse a un problema y ha tenido una iniciativa de cambio para solucionarlo de forma autónoma, por lo cual consideramos esta muestra en un nivel de conciencia 4.

10) Muestra 10, fechada el 4/6/12, relativa al descriptor 19b del PIP.

El descriptor trata de animar a nuestros profesores a que participen en los grupos de trabajo de adaptación y creación de materiales complementarios para nuestros alumnos. En este caso, la tutoranda muestra uno de los materiales que hizo en colaboración con otra profesora del centro y que se titula "Intercambio de casas". El intercambio de casas es totalmente desconocido en Argelia, con lo cual la actividad que proponen está planteada de tal manera que los estudiantes puedan gradualmente conocer en qué consiste. Danielle explica por qué esta actividad responde a las necesidades e intereses de los alumnos. Según su texto "está pensada para mejorar esta competencia (la expresión escrita) ya que se ha detectado que los alumnos argelinos tienen problemas mayores a la hora de escribir textos". Además la actividad habla de los destinos turísticos habituales de los alumnos y Danielle explica: "por eso creo que se trata de un tema de interés". Categorizamos esta muestra como 3b, ya que Danielle justifica razonadamente su elección en el portafolio. No la identificamos en el nivel 4, ya que no diseñó esta actividad para mejorar su práctica, sino como parte de un grupo de trabajo en el que participaba.

11) Muestra 11, fechada el 30/5/12, relativa a los descriptores 20 y 21 del PIP.

Los descriptores 20 y 21 hacen referencia a la competencia comunicativa de nuestros profesores y a su conocimiento declarativo de la lengua respectivamente. Danielle es una profesora de nacionalidad francesa y quiere demostrar con sus reflexiones en el portafolio que posee estas competencias. Sin embargo, lo hace desde un punto de vista de aprendiz, mostrando que todavía le queda por avanzar (" a ver cuando acabe el máster si mejoro más aun en el descriptor 21"). Danielle en este aspecto considera el conocimiento como el resultado de un proceso de "enseñanza reglada" pero no de indagación. No consideramos su última declaración como un plan de futuro, ya que Danielle no propone acciones nuevas, sino que declara que quizás el paso formativo del máster podrá hacerle más fuerte en este campo. Categorizamos la muestra en un nivel de conciencia 3b.

6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

6.1 Frecuencia y periodicidad de las muestras

En el programa de tutorización en el que se inserta el uso del PIP, tutorandos y tutores se reunían en tutorías a lo largo del curso académico en las que se trabajaba sobre la práctica de los tutorandos. Los profesores en formación inicial debían ir completando el portafolio con muestras y categorizando estas según los descriptores de sus diferentes secciones.

Para ello, no se les dio ninguna instrucción precisa acerca del número de muestras que tenían que incluir. Los tutorandos fueron incluyendo muestras así como ellos mismos consideraban que tenían una evidencia que mostraba algún nivel de logro en alguno de los descriptores. En el caso que nos ocupa, los dos tutorandos incluyeron una cantidad de muestras muy similar (Joaquín incluyó 12 muestras y Danielle 11) y en un periodo de tiempo de aproximadamente parecido (desde comienzos de mayo de 2012 hasta mediados de julio del mismo año). A continuación detallamos las fechas de inclusión de cada uno de ellos en la tabla 6:

Fecha de inclusión de las muestras	
Joaquín	Danielle
10/5/12 ((PIP 15)	20/5/12 (PIP 16)
25/5/12 (PIP 13)	25/5/12 (PIP 5b)
27/5/12 (PIP 8)	30/5/12 (PIP 20 y 21)
2/6/12 (PIP 11)	31/5/12 (PIP 15)
2/6/12 (PIP 19b)	3/6/12 (PIP 5b)
16/6/12 (PIP 7)	4/6/12 (PIP 19b)
7/7/12 (PIP 2)	13/6/12 (PIP 17)
7/7/12 (PIP 3)	17/6/12 (PIP 5b)
7/7/12 (PIP 18)	20/6/12 (PIP 13)
7/7/12 (PIP 24)	28/6/12 (PIP 15)
17/7/12 (PIP 2)	1/7/12 (PIP 11 y 15)
17/7/12 (PIP 10)	

Tabla 6: Fechas de inclusión de las muestras en los portafolios de Joaquín y de Danielle.

Como podemos observar en la tabla 6, apreciamos una diferencia en cuanto a la regularidad con la que suelen insertar las muestras: Joaquín inserta las muestras en periodos de tiempo más irregulares, mientras que Danielle parece hacerlo de forma más sistemática en periodos de 7 a 10 días. Las instrucciones para completar el portafolio tampoco definían cuántas muestras debían incluirse en un periodo de tiempo determinado, de tal modo que cada tutorando fue decidiendo autónomamente las inclusiones.

6.1 Descriptores tratados en los portafolios

Hemos comentado en el apartado anterior cómo no se explicitó ninguna instrucción específica acerca de la periodicidad ni del número de muestras que se debían incluir en el portafolio. De la misma manera, las muestras del portafolio, podían versar sobre cualquiera de los 30 descriptores del portafolio, sin recibir indicaciones de ningún tipo acerca de cuál tratar con mayor o menor detalle. Sólo en cuatro episodios determinados (marcados en negrita en la tabla 7) la reflexión conjunta de la tutorización supuso el origen de la inclusión de muestras de descriptores concretos, al señalar necesidades de cambios en la práctica docente del tutorando y explorar conjuntamente alternativas. En una sesión posterior, el tutorando incluía una evidencia de la modificación efectuada y comentar los resultados con el tutor.

Sección PIP	Joaquín	Danielle
Experiencia previa (1,2 y 3)	7/7/12 (PIP 2) 17/7/12 (PIP 2) 7/7/12 (PIP 3)	
Sistematización (4, 5, 6 y 7)	16/6/12 (PIP 7)	25/5/12 (PIP 5b) 3/6/12 (PIP 5b) 17/6/12 (PIP 5b)
Experiencia nueva (8, 9, 10, 11 y 12)	27/5/12 (PIP 8) 17/7/12 (PIP 10) 2/6/12 (PIP 11)	1/7/12 (PIP 11)
A lo largo de la secuencia (13 al 19)	25/5/12 (PIP 13) 10/5/12 (PIP 15) 7/7/12 (PIP 18) 2/6/12 (PIP 19b)	20/6/12 (PIP 13) 31/5/12 (PIP 15) 28/6/12 (PIP 15) 1/7/12 (PIP 15) 20/5/12 (PIP 16) 13/6/12 (PIP 17) 4/6/12 (PIP 19b)
Lengua (20 y 22)		30/5/12 (PIP 20 y 21)
Cultura (23 al 27)	7/7/12 (PIP 24)	
Reflexión (28 al 30)		

Tabla 7: Categorización de las muestras de acuerdo a las secciones del PIP

La Tabla 7 nos muestra los descriptores incluidos en los portafolios de los dos sujetos investigados, agrupándolos en las mismas secciones que presenta el PIP. Los resultados de la tabla nos presentan una radiografía de la situación de cada profesor en términos de lo que ellos consideran que están en condiciones de mostrar, ya que cada muestra habla de un evidencia de logro (exceptuando la muestra señalada en *itálica* en la Tabla 7, en donde la tutoranda únicamente muestra una reflexión acerca de su situación actual y sus dudas¹).

Un análisis individual de los descriptores tratados por los tutorandos nos indicaría los campos de interés o los descriptores más destacados por ellos mismos durante este periodo formativo. Joaquín muestra una mayor reflexión acerca de la primera fase de la secuencia debido a que se trabajó

¹ Ver el análisis de la muestra 8 de Danielle en el apartado 5.2.

especialmente esta área durante las tutorizaciones. Danielle muestra un mayor interés en los descriptores que tienen que ver con la sistematización (nº 5 del PIP) y el tratamiento del error (nº 15). Ambos tutorandos, por otra parte, coinciden en aglutinar el mayor número de muestras en los descriptores que se desarrollan en la sección del PIP “A lo largo de la secuencia”. En esta sección se encuentran temas esenciales comunes a las preocupaciones de todos los profesores en formación inicial como son la gestión del tiempo, el tratamiento del error, o el control del clima afectivo, entre otros.

6.3 Tipos de reflexión más comunes

Tras analizar las muestras presentadas por los tutorandos en sus respectivos portafolios y contrastarlas con las notas de las charlas de tutorización, presentamos en la tabla 8 la categorización y recurrencia de las mismas según el nivel de conciencia (Van Lier, 1996, 2010):

Nivel de conciencia	3a	3b	4
(Van Lier 1996, 2001)	(Metaconciencia práctica)	(Metaconciencia técnica)	(Toma de conciencia crítica)
Joaquín	0	5	7
Danielle	0	6	5

Tabla 8: categorización de las muestras reflexivas de acuerdo a los niveles de conciencia de Van Lier (1996, 2010)

En la tabla 8 observamos cómo la totalidad de las muestras presentadas en el PIP han alcanzado un nivel igual o superior al de metaconciencia crítica (nivel 3b) en el que los tutorandos fueron capaces de aportar información más allá de lo meramente descriptivo (nivel 3a). Joaquín muestra 7 ocasiones en las que introdujo un plan de acción en su clase que le llevó a iniciar un cambio de manera premeditada o planificada, alcanzando una toma de conciencia crítica (nivel 4); mientras que Danielle lo hizo en 5 ocasiones. Dado la duración del experimento y el número de pruebas generadas por los tutorandos no consideramos estas diferencias entre los sujetos de investigación como significativas. La tabla 8 muestra un mapa o radiografía de la situación del docente muy similar en ambos casos.

6.4 Iniciativa en la inclusión de las muestras

La siguiente tabla (Tabla 9) muestra el agente de inclusión de cada muestra del portafolio presentada por los tutorandos, discriminando entre aquellas que fueron iniciadas por algún comentario o conclusión de la reflexión compartida

entre tutorando y tutor durante las charlas de tutorización; o si fue una iniciativa totalmente autónoma por parte del tutorando:

Nivel de conciencia (Van Lier 1996, 2001)	3a (Metaconciencia práctica)		3b (Metaconciencia técnica)		4 (Toma de conciencia crítica)	
	Iniciado por tutorando	Iniciado por la reflexión conjunta de la tutorización	Iniciado por tutorando	Iniciado por la reflexión conjunta de la tutorización	Iniciado por tutorando	Iniciado por la reflexión conjunta de la tutorización
Iniciativa de inclusión de la muestra						
Joaquín	0	0	5	0	5	2
Danielle	0	0	5	1	4	1

Tabla 9: categorización de las muestras según la iniciativa de su selección

Como observábamos en el apartado anterior, el nivel de metaconciencia práctica en el cual el tutorando describe o reconstruye lo acontecido en clase no tiene ninguna recurrencia en la experiencia que se analiza en este presente trabajo. Todas las muestras parecen superar ese nivel, situándose en los niveles superiores que indican una mayor toma de conciencia (3b o 4).

En cuanto a la iniciativa de inclusión de la muestra, según el análisis realizado, en la gran mayoría de las ocasiones ha sido iniciada por el propio tutorando, mientras que las reflexiones conjuntas de la tutorización han iniciado la inclusión de 2 muestras por tutorando respectivamente. Para dicha categorización, se clasificaron como *iniciada por la reflexión conjunta de la tutorización* aquellas muestras en las que hubo un plan previo premeditado de acción pactado por tutor y tutorando. En el resto de ocasiones se consideró de iniciativa propia del tutorando ya que no se cuenta con ningún testimonio o nota de las charlas de tutorización en las que se explicitara realizar dicho plan de acción, aunque lógicamente pudiera darse el caso de que el tutorando hubiera incluido una muestra a raíz de una reflexión producida en la tutoría. En este último caso, no hemos indagado si se produjo esta situación, ya que lo seguiríamos considerando como iniciativa propia y no como reflexión conjunta entre tutor y tutorando.

6.5 Resumen de los resultados

En este subapartado recogemos una breve recapitulación de los resultados obtenidos. El subapartado 6.1.1 hace referencia a la frecuencia y periodicidad de las muestras, estableciendo comparaciones entre los dos formandos tras haber aclarado que ninguno de los dos recibió instrucciones acerca del número de muestras que debían incluir, ni acerca de la frecuencia con la que debían

hacerlo. En todo caso, los dos tutorandos incluyeron una cantidad de muestras muy similar en un periodo de tiempo equivalente (alrededor de dos meses y medio), aunque podemos destacar diferencias, como es de esperar debido a la autonomía que tenían a la hora de utilizar el portafolio. Mientras Danielle incluye muestras de forma más regular (cada 7 o 10 días), Joaquín lo hace de forma menos sistemática, llegando a incluir 4 muestras el mismo día, tras 22 días sin incluir nada. Aparentemente, cada docente hizo uso de la herramienta según su propio ritmo y preferencias.

En cuanto al tipo de descriptores que obtuvieron muestras, podemos apreciar de nuevo las inclinaciones particulares de cada formando. En virtud de su autonomía, las diferencias entre las preocupaciones de ambos acerca de su propia práctica son patentes. El subapartado 6.1.2 recoge cómo Danielle muestra un mayor interés por los descriptores relacionados con la sistematización o el tratamiento del error, mientras Joaquín incide más que su compañera en los descriptores relacionados con la experiencia nueva. Asimismo, Danielle, como profesora de español no nativa, es más sensible a los descriptores que dan cuenta de los conocimientos de lengua. La reflexión conjunta de la tutorización también incide en las diferencias, ya que una dificultad de Joaquín identificada por la tutora termina provocando un ciclo reflexivo que culmina con 3 muestras diferentes en el portafolio relativas a la experiencia previa.

Cada docente recorre su propio camino reflexivo, tanto de forma independiente como conjunta en las tutorizaciones, por lo que es de esperar que esto se refleje en los descriptores aludidos.

En cuanto a los tipos de reflexión que hemos identificado, tras aplicar las categorías de Van Lier (1996, 2010) previamente expuestas, el subapartado 6.1.3 recoge cómo todas las muestras se reparten entre la metaconciencia técnica (3b) y la toma de conciencia crítica (nivel 4), niveles de reflexión que implican una elaboración propia, cierta apropiación de los conceptos o incluso un compromiso con la acción futura en forma de introducción de cambios en la propia práctica. En este aspecto, conviene diferenciar entre la reflexión contenida en los textos que acompañan a las muestras, dos de las cuales presentan características de metaconciencia práctica (3a) en el sentido de que son puramente descriptivas y la reflexión evidenciada conjuntamente por la propia evidencia, el texto que la acompaña y las notas de tutorización, ya que dicha triangulación permite reconstruir el ciclo reflexivo y reevaluar la reflexión.

Otro aspecto importante es quién tiene la iniciativa a la hora de decidir qué muestras se incluyen y sobre qué descriptores. Es interesante destacar que la mayoría de las muestras (10 de las 12 de Joaquín y 9 de las 11 de Danielle) han partido de la iniciativa de los propios tutorandos. Tan solo en 4 casos el proceso de selección se inició directamente en la reflexión conjunta de la tutorización. Esto parece indicar un algo grado de autonomía en el uso del portafolio, que también se refleja en los diferentes índices de frecuencias y tipos de descriptores aludidos, tal y como hemos mencionado previamente.

7. DISCUSIÓN

La presente investigación nace de la curiosidad de explorar los fenómenos y relaciones que se dan en torno a la utilización de un portafolio de profesores en formación inicial, que a su vez está enmarcado en una experiencia formativa de tutorización cuya base metodológica es la práctica reflexiva. Como formadores y coordinadores del programa de formación que se lleva a cabo en nuestro centro, estos fenómenos y relaciones pueden arrojar nuevas luces sobre los procesos reflexivos por los que atraviesan nuestros profesores en formación inicial, con el objetivo final de planificar y mejorar acciones formativas futuras.

Comenzábamos nuestro marco teórico haciendo referencia a la importancia que ha cobrado el constructo *competencia docente* como eje en el diseño de programas de formación inicial del profesorado. Sin perder de vista los enfoques humanistas, según los cuales se comprende el desarrollo personal de los docentes como un proceso de crecimiento personal desde su propia especificidad, en la propuesta de portafolio presentada (PIP) nos servimos de la explicitación de las competencias (descriptores) para iluminar áreas de desarrollo de su propia práctica. Los descriptores del PIP son usados durante las sesiones de tutorización tanto por tutores como por tutorandos para explorar la problemática del aula, en espera de que la reflexión y la búsqueda de soluciones movilicen los recursos y conocimientos que ayuden a los tutorandos a construir gradualmente su competencia docente.

Este enfoque formativo sigue los principios de la práctica reflexiva, en donde se establece un recorrido cíclico que parte siempre de la reflexión del docente acerca de su práctica para pasar a buscar alternativas y modificaciones o adaptaciones futuras. El programa formativo en el que se basa la experiencia que presentamos, la reflexión en torno a los descriptores del PIP se inicia de forma individual por el mismo profesor o bien se genera como reflexión conjunta en las charlas de tutorización. En este último caso, la negociación de significado acerca de los descriptores que se produce entre tutor y tutorando pretende espolear los procesos reflexivos de los profesores en formación.

En ese sentido, gran parte del estudio que presentamos se encarga de analizar la reflexión que genera la acción formativa. Los enfoques reflexivos han subrayado la reflexión de los docentes como motor fundamental de su desarrollo. Nos interesaba especialmente indagar en los tipos de pensamiento reflexivo que la literatura académica había tratado de categorizar. Para ello, autores como Schön (1983) y sus conceptos de *reflexión en la acción* y *sobre la acción*, junto con los niveles de toma de conciencia propuestos por Van Lier (1996, 2001) nos han sido de gran ayuda para establecer unos parámetros sobre los que poder interpretar nuestros datos.

El diseño de portafolios para profesores y sus procedimientos de uso ocupan el penúltimo apartado del marco teórico del presente trabajo. Autores como Pujolà y González (2008) han trabajado ampliamente en este campo, apostando por el enfoque reflexivo y formativo de la herramienta. Desde el

Consejo de Europa (2007) se ha publicado un documento que sería fundamental en el proceso de creación del PIP utilizado en nuestra experiencia formativa. Nos referimos aquí al PEFPI, un exhaustivo portafolio basado en competencias y creado específicamente para ayudar a los profesores en formación inicial de toda Europa. Precisamente de su exhaustividad y su diseño atado al contexto europeo, nace la necesidad de crear un nuevo portafolio que se adapte a las necesidades formativas del contexto donde nos encontramos.

El último apartado del marco teórico da cuenta de uno de los pilares en el diseño de las secciones del PIP, que pretende dotar de una característica orientadora al mismo: el enfoque holístico basado en la secuenciación descrito por Urbán (2013). Este enfoque nos permite hacer conexiones entre la propia práctica docente de los profesores y los descriptores del PIP, ya que la secuencia pedagógica que utilizamos en nuestro centro está siempre presente a lo largo del periodo formativo.

En resumen, hemos planteado la investigación presente desde la necesidad formativa de la especificidad de nuestro contexto. Nos damos cuenta de que el diseño del PIP y de sus descriptores puede ser mejorado y modificado en próximos cursos. No consideramos que los 30 descriptores finalmente recogidos en nuestro PIP sean una lista exhaustiva ni completa de las competencias básicas para nuestros profesores en formación inicial. Al contrario, consideramos, que si bien se trata de un punto de partida muy útil para la dirección formativa del centro, todavía podría ser mucho más consensuado y negociado por nuestra propia comunidad de práctica. Asimismo, somos conscientes de que la redacción de los descriptores podría haberse explicitado de manera más clara y sencilla, al estilo de los descriptores del PEFPI. En cuanto a este obstáculo, se subsanó dado que el curso inicial de profesores utilizaba la misma terminología que lo descrito en el PIP, pero aún así, consideramos que en el futuro habrá que trabajar para que en ningún momento la redacción de un descriptor entorpezca la comprensión del mismo a nuestros tutorandos en formación inicial.

Para recoger los datos que nos permitieron hacer el posterior análisis se consideraron los diferentes agentes o participantes de la experiencia formativa, es decir, tanto tutores como tutorandos. Aunque en un principio el grupo de profesores en formación sujeto de estudio era más numeroso (un total de cuatro docentes) por diversos motivos sólo pudieron ser analizados dos de ellos. Esta circunstancia hizo que una de nuestras jóvenes profesoras argelinas quedara fuera de la investigación, dejándonos a los candidatos occidentales como sujetos únicos de estudio. Sin duda, la participación de la candidata argelina hubiera aportado información de gran valor para haber aumentado la comprensión de nuestra realidad y contexto educativo. El PIP está diseñado para que pueda ser usado por nuestra comunidad de práctica particular que se compone tanto de profesores occidentales como argelinos, siendo estos últimos una parte fundamental y prometedora de nuestros profesores en formación inicial.

Asimismo, los dos profesores que finalmente participaron en la investigación asistieron al curso de formación inicial en su primera edición durante el curso académico 2010-2011, y acumulaban varios trimestres de ventaja en experiencia docente al grupo inicial de estudio. También este factor hubiera sido interesante de observar: cómo los profesores que acababan o estaban asistiendo al curso de formación de 2011-2012 iban estableciendo conexiones en su portafolio.

Por último, la recogida de datos se hizo en un periodo de tiempo breve: fueron aproximadamente tres meses durante los que nuestros tutorandos usaron activamente el portafolio. Nos hubiera gustado hacerlo extensivo a todo el curso para que la recogida hubiera sido más prolífica, pero considerando las muestras recogidas y su calidad, estamos satisfechos de la panorámica que nos han permitido bosquejar los datos.

Nuestra voluntad es seguir investigando en el futuro todas las implicaciones que conlleva el uso de portafolios en la formación inicial del profesor, siguiendo todo tipo de experiencias que hayan sido publicadas al respecto. En este sentido, el Consejo de Europa (2011) continúa activo en cuanto a la implementación del PEFPI en entornos educativos de toda Europa y da cuenta de sus resultados en su informe *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Todos los artículos que componen dicha publicación serán de mucho interés para poder avanzar en la puesta en marcha de proyectos formativos con portafolios basados en competencias.

Una vez contextualizada nuestra investigación, procedemos a recuperar las preguntas de investigación a la luz de los resultados obtenidos y las contestamos en el apartado siguiente de conclusiones.

8. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

A) *¿Ayuda el portafolio (PIP) a los formandos a reflexionar sobre su propia práctica docente?*

Los resultados parecen indicar de forma clara que el PIP ayuda a los tutorandos a indagar acerca de su propia práctica en el aula. En este sentido, su estructuración en torno a descriptores de competencias actúa a modo de filtro que pone el foco en aspectos concretos de la docencia. Los resultados muestran cómo el portafolio ha dirigido claramente la reflexión en torno a los 30 descriptores que lo estructuran. Todas las muestras seleccionadas, así como sus correspondientes justificaciones escritas, han estado vinculadas a los descriptores. Consecuentemente, las charlas de las tutorizaciones también han girado en torno a dichos descriptores, por lo que parece que el uso del portafolio junto a un programa de tutorización basado en la práctica reflexiva ayuda a conectar la práctica docente del formando con descriptores teóricos de la competencia docente. Basándonos en las muestras de los portafolios, los textos reflexivos que las acompañan y las notas de las reuniones de tutorización, hemos sido capaces de identificar y reconstruir ciclos reflexivos basados en el ideal ALACT (Korthagen, 2001).

Una consecuencia de lo anterior es que el PIP es inseparable del marco formativo en el que se incluye. En palabras de Atienza (2009),

“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.”

En otras palabras, su utilidad no radicaría tanto en el PIP como documento o producto en sí mismo, sino en su función de herramienta de apoyo o andamiaje para los procesos que transcurren en torno a él, procesos basados en los principios socioconstructivistas de la práctica reflexiva.

B) *¿Qué tipo de reflexión se ha generado en torno al portafolio (PIP) dentro de nuestra experiencia formativa?*

Los resultados muestran que los distintos niveles de reflexión identificados, de acuerdo a las categorías de Van Lier (1996, 2010), se reparten entre la *metaconciencia técnica* (3b) y la *toma de conciencia crítica* (nivel 4), niveles de reflexión que implican una elaboración propia, cierta apropiación de los conceptos o incluso un compromiso con la acción futura en forma de búsqueda de alternativas para mejorar la propia práctica.

El portafolio, por lo tanto, ha apoyado la reflexión a lo largo de ciclos reflexivos completos según el modelo ALACT, por lo que podemos identificar diferentes

momentos y posibles tipos de reflexión en los que el PIP ha supuesto un apoyo o andamiaje. Así, por una parte encontramos la reflexión compartida en las charlas de tutorización. Estas siempre versan en torno a aspectos de la práctica del tutorando (observaciones de clase o evidencias incluidas en el portafolio) en relación a los descriptores del PIP. Por otra parte, el portafolio le da al tutorando recursos para indagar en su propia práctica de forma independiente. Incidiremos en más detalle en estos dos tipos de reflexión en la respuesta a las siguientes preguntas.

C) ¿Ayuda el portafolio (PIP) a la reflexión conjunta entre tutorando y tutor?

Los datos muestran que el portafolio ha sido de gran ayuda en la reflexión conjunta que se establece entre tutorando y tutor en las reuniones de tutorización, focalizando las conversaciones en descriptores de competencias concretos y aportando un lenguaje conceptual común para los participantes. Esta verbalización compartida es fundamental según nuestro acercamiento a la formación socioconstructivista y basado en la práctica reflexiva. Como recuerda Atienza (2009) con respecto a la reflexión del formando con ayuda del portafolio:

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

La importancia de este tipo de pensamiento compartido en nuestro modelo formativo es tal que nos hemos replantado la necesidad de formar a los tutores específicamente en procesos de “interpensar” (Mercer 2001), de forma que sean más hábiles y eficaces a la hora de co-construir el conocimiento en las charlas de tutorización.

Asimismo, esto nos ha ayudado a plantearnos cambios en el programa de tutorización de nuestro centro. Por ejemplo, estamos considerando incorporar en el futuro un posible grupo de discusión formado por diferentes tutorandos, donde puedan compartir y contrastar su progreso con los demás y recibir feedback de sus compañeros y compartir dificultades, dudas y logros.

D) ¿Ayuda el portafolio (PIP) a fomentar la autonomía de los tutorandos?

Pese a que en las charlas de la tutorización se establecía una reflexión compartida que revisaba la actuación del tutorando según las muestras incluidas y a la luz de los descriptores, la iniciativa de seleccionar una muestra determinada y no otra, surgió, en la mayoría de los casos, del propio formando. Los análisis del tipo de reflexión vinculada al portafolio muestran que los formandos han llevado a cabo una reflexión sobre su propia competencia docente que en la mayor parte de los casos no ha sido dirigida, al menos de forma directa, por el tutor, sino que se han responsabilizado de su propia

indagación reflexiva de forma autónoma. La mayoría de las muestras se seleccionaron a iniciativa de los tutorandos, que debían explorar qué áreas de su propia competencia docente presentaban evidencias adecuadas en la práctica del aula como para respaldar un descriptor concreto.

Entendemos que para que un profesor novel y sin experiencia pueda indagar acerca de su propia práctica de forma fundada, necesita de recursos de los que no dispone en esa etapa inicial. El portafolio cumple, en este sentido, con esta función, proporcionando los recursos y conceptos, es decir, los criterios para evaluar su propia práctica docente.

Los resultados muestran cómo los tutorandos han utilizado el portafolio de acuerdo a sus propios intereses y a su propio ritmo. Por un lado, observamos que la frecuencia de inclusión de muestras ha sido muy diferente para Joaquín y para Danielle. Asimismo, la misma selección de descriptores que se han trabajado ha sido muy diferente. Cada uno de ellos ha elaborado un camino personal, acudiendo a los descriptores más relevantes y significativos para las dificultades existentes en su propia práctica docente.

8.1 Reflexión final

A la luz de los resultados obtenidos, nuestras conclusiones finales alumbran una serie de temas y aspectos a tener en cuenta en futuras acciones formativas que hagan uso del PIP como herramienta reflexiva.

En primer lugar, podemos afirmar que el portafolio utilizado (PIP) ha ayudado a los formandos a reflexionar sobre su propia práctica docente. La estructura del PIP en torno a descriptores de competencias ayuda a poner el foco en aspectos concretos de la docencia. Los resultados muestran cómo el portafolio ha dirigido claramente la reflexión en torno a los 30 descriptores que lo estructuran. Asimismo, las charlas de las tutorizaciones también han girado en torno a dichos descriptores, por lo que parece que el uso del portafolio junto a un programa de tutorización basado en la práctica reflexiva ayuda a conectar la práctica docente del formando con descriptores teóricos de la competencia docente.

El PIP no es importante como documento, sino como elemento de apoyo para procesos reflexivos. En consecuencia, el PIP no puede concebirse de forma aislada, sin contextualizarlo en el marco formativo en el que se incluye, basado en la práctica reflexiva.

En cuanto a tipo de reflexión que ha surgido en torno al PIP, los tutorando han dado muestras de niveles de reflexión que implican una elaboración propia, cierta apropiación de los conceptos o incluso un compromiso con la acción futura en forma de búsqueda de alternativas para mejorar la propia práctica.

Nos resulta interesante, no obstante, diferenciar entre dos tipos de reflexión facilitada por el portafolio. Por una parte, podemos hablar de reflexión compartida y por otra, reflexión independiente o autónoma.

La reflexión compartida entre tutorando y tutor se ha revelado como fundamental según nuestro modelo formativo. En este sentido, el portafolio ha servido de apoyo focalizando las conversaciones en descriptores de competencias concretos y aportando un lenguaje conceptual común para los participantes.

La importancia de este tipo de pensamiento compartido nos ha hecho plantearnos la necesidad de formar a los tutores en procesos de construcción compartida del conocimiento, para lo cual nos será muy útil el punto de vista de Mercer (2001).

Asimismo, otro tipo de cambios que prevemos en el programa de tutorización de nuestro centro pasan, por ejemplo, por la incorporación en el futuro de un posible grupo de discusión formado por diferentes tutorandos, donde puedan compartir y contrastar su progreso con los demás y recibir feedback de sus compañeros y compartir dificultades, dudas y logros.

Desde un punto de vista socioconstructivista, y siendo muy importante la ayuda del portafolio a la reflexión compartida, sigue siendo esencial la reflexión del formando a nivel individual. En este sentido, el portafolio ha mostrado su utilidad para facilitar esta reflexión más autónoma. Los resultados muestran que los formandos han llevado a cabo una reflexión sobre su propia competencia docente que en la mayor parte de los casos no ha sido dirigida, al menos de forma directa, por el tutor, sino que se han responsabilizado de su propia indagación reflexiva de forma autónoma.

En este sentido, entendemos que el portafolio ha proporcionado un *asidero* a los tutorandos o un punto de apoyo en el cual basarse a la hora de evaluar la propia práctica docente. En otras palabras, les ha proporcionado los recursos y criterios de los cuales se carece en las etapas de formación inicial.

Los resultados muestran cómo ambos tutorandos han hecho suyo el PIP de forma diferente, de acuerdo a sus intereses y a las necesidades que emergían de su propia práctica. Por un lado, observamos que la frecuencia de inclusión de muestras ha sido muy diferente entre uno y otro tutorando. Asimismo, la misma selección de descriptores que se han trabajado ha sido muy diferente. Cada uno de ellos ha elaborado un camino personal por ellos, acudiendo a los descriptores más relevantes y significativos para las dificultades existentes en su propia práctica docente.

Este estudio nos ha resultado muy útil para lograr una mayor comprensión de la naturaleza de la formación basada en la práctica reflexiva en nuestro contexto, así como de las herramientas, como el portafolio, que pueden servirle de apoyo. En el futuro, pretendemos continuar investigando la relación entre programas de tutorización, el uso de herramientas como el portafolio y la reflexión de los formandos como motor de su desarrollo profesional.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE CAZARES, R. A. (2005). Un acercamiento al enfoque por competencias profesionales en la Universidad Marista de Querétaro. En *IV Congreso de Educación Marista*: 3-5 de junio. San Luis Potosí: Universidad de Champagnat.

ATIENZA, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. En: *Marco ELE*. No 9: pp.1–19.

BARBERÁ, E. (2006). Portfollio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red”. En BADIA, A. (coord.) *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento 3 (2) Barcelona: UOC*.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General del Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Anaya e Instituto Cervantes.

CONSEJO DE EUROPA (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. [Disponible en <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx>].

CONSEJO DE EUROPA (2011). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: European Centre for Modern Languages.

DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.

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

ESTEVE, O. (2011). “Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente”. En Ruiz Bikandi, U. y Abascal V. (eds.) *Lengua castellana y literatura: investigación, innovación y buenas prácticas*: 29–48. Barcelona: Graó.

ESTEVE, O., CARANDELL, Z. Y KEIM, L. (2006). “El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39. Barcelona: Graó.

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). “Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives”. En Houston, R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores". En *Educación y Sociedad* 2: 51-73.

GOODMAN, J. (1987). "Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico". *Revista de Educación* 284: 223-244.

INSTITUTO CERVANTES (2013): Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras, [Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm].

KILLION, J., Y TODNEM, G. (1991). "A process for Personal Theory Building". *Educational Leadership* 48 (6): 14-16.

KING, P.M. Y KITCHENER, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

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

LATORRE, M. A. (1992). *La reflexión en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Barcelona: Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

LLOBERA, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Siguan, M. (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre "lenguas y educación"*. Barcelona: Horsori.

LÓPEZ MURCIA, F. (2010). *Materiales del curso "CFP244-10 Cómo planificar un proyecto de observación de clases en el centro de trabajo"*. Alcalá de Henares: Centro de Formación de profesores del Instituto Cervantes.

MARCO STIEFEL, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

NORTH, B., MATEVA, G., Y ROSSNER, R. (2011). *European Profiling Grid*. [Disponible en línea en <http://www.epg-project.eu/grid/>].

PÉREZ DE OBANOS, G. (2009). "La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE". *Suplementos Marco ELE*, 9: 1-14. [Disponible en línea en: http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf].

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

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

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PUJOLÀ, T. Y GONZÁLEZ, V. (2008). "El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor". *Monográficos MarcoELE*, 7.

PUJOLÀ, T. Y GONZÁLEZ, V. (2012). *Materiales del curso "La práctica reflexiva para la formación continua"*. Alcalá de Henares: Centro de Formación de profesores del Instituto Cervantes.

RICHARDS, J. C. Y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ OLIVER, V. (2006). *El portafolio del profesor en formación, un análisis de las reflexiones*. Memoria de Máster. Barcelona: Universitat de Barcelona Virtual.

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

SCHÖN, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

SMYTH, W.J. (1991). "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". *Revista de Educación*, 294: 275-300.

TAYLOR, S. Y BOGDAN R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.

URBÁN, J. F. (2013). *Cambios de creencias de profesores de ELE en formación inicial: análisis de un enfoque holístico basado en la secuenciación*. Trabajo final de máster. Barcelona: [Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona](#).

URBÁN, J.F., LÓPEZ, S. Y DÍEZ PLAZA, C.L. (2011). "Análisis de Creencias de los profesores y futuros profesores de ELE del Oranesado". En *Actas del III Taller de profesores de español del Oranesado. La enseñanza del E/LE en Argelia: historia, metodología y sociolingüística*. Orán: Instituto Cervantes de Orán. [Documento disponible en <http://oran.cervantes.es/imagenes/File/actas%20taller%204.pdf>].

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum Awareness Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.

VAN LIER, L. (2010). "The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning". *Language Awareness* 7: 37–41.

VERDÍA, E. (2010). "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE". En Fundación Comillas (ed.) *II Encuentro ELE Comillas: El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*: 59–70. Comillas (Cantabria): Fundación Comillas. [Documento disponible en: http://www.encuentroelecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf].

VERDÍA, E., FERRER, A, RODRIGO, C. et al. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Dirección Académica del Instituto Cervantes.

ZEICHNER, K.M. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education* 34 (3): 3-9.

ZEICHNER, K.M. (1992). "Rethinking the practicum in the professional development school partnership". *Journal of Teacher Education* 43 (4): 296-307.

ZEICHNER, K.M. Y LISTON, D.P. (1987). "Teaching student teachers to reflect". *Harvard Educational Review* 57 (1): 23-47

FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3		
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	
Dominio de la lengua	<input type="checkbox"/> Está realizando estudios superiores en la lengua meta. <input type="checkbox"/> Tiene un nivel de dominio B1 en la lengua meta.	<input type="checkbox"/> Está realizando estudios superiores en la lengua meta. <input type="checkbox"/> Tiene un nivel de dominio B2 en la lengua meta.	<input type="checkbox"/> Tiene un <i>diploama oficial de nivel B2</i> en la lengua meta y una competencia oral de nivel C1.	<input type="checkbox"/> Tiene un <i>diploma oficial de nivel C1</i> de la lengua meta. <input type="checkbox"/> tiene una titulación universitaria en Estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C1 demostrable.	<input type="checkbox"/> Tiene un <i>diploama oficial de nivel C2</i> de la lengua meta. <input type="checkbox"/> tiene una titulación universitaria en Estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C2 demostrable.	<input type="checkbox"/> Tiene una titulación universitaria en Estudios de la lengua meta y tiene un <i>diploama oficial de nivel C2</i> , además de tener un dominio natural de la lengua meta. <input type="checkbox"/> tiene una competencia de nivel nativo de la lengua meta.	<input type="checkbox"/> Tiene un título de máster o una <i>agrégatura</i> en didáctica de la enseñanza de idiomas o en lingüística aplicada, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza en caso de haber sido enseñado en cursos de formación previos. <input type="checkbox"/> tiene un posgrado o <i>diploama profesional</i> en enseñanza de idiomas (de una duración mínima de 200 horas). <input type="checkbox"/> Ha recibido formación adicional en un área especializada (p. ej. enseñanza de idiomas con fines específicos, evaluación, formación de profesores).
Formación	<input type="checkbox"/> Está recibiendo formación inicial en enseñanza de la lengua meta en un centro de formación de profesores, en una universidad o en un centro privado que ofrece un <i>certificado de enseñanza de la lengua meta</i> .	<input type="checkbox"/> Como parte de su programa de formación inicial, ha recibido formación sobre el <i>uso</i> de la lengua (<i>competencia lingüística</i>) sobre metodología, lo que permite comenzar a enseñar la lengua meta, pero el certificarlo no hay recibido un certificado.	<input type="checkbox"/> Ha obtenido un certificado de formación inicial tras completar un mínimo de 60 horas dentro de un programa de formación en enseñanza de la lengua meta, que incluye prácticas tutorizadas de enseñanza. <input type="checkbox"/> ha completado un determinado número de cursos o <i>asignaturas</i> sobre la enseñanza de la enseñanza de idiomas, aunque todavía no ha finalizado sus estudios.	<input type="checkbox"/> Tiene estudios universitarios en la lengua meta que contienen un componente de didáctica de esa lengua, con prácticas tutorizadas de enseñanza. <input type="checkbox"/> tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta.	<input type="checkbox"/> Tiene estudios universitarios en la enseñanza de la lengua meta o ha cursado alguna <i>agrégatura</i> de enseñanza de la lengua meta, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza. <input type="checkbox"/> tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta. Y también <input type="checkbox"/> ha participado en programas de formación continua del centro durante un mínimo de 100 horas.	<input type="checkbox"/> Tiene un título de máster o una <i>agrégatura</i> en didáctica de la enseñanza de idiomas o en lingüística aplicada, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza en caso de haber sido enseñado en cursos de formación previos. <input type="checkbox"/> tiene un posgrado o <i>diploama profesional</i> en enseñanza de idiomas (de una duración mínima de 200 horas). <input type="checkbox"/> Ha recibido formación adicional en un área especializada (p. ej. enseñanza de idiomas con fines específicos, evaluación, formación de profesores).	
Evaluación de la práctica docente	<input type="checkbox"/> Está adquiriendo experiencia al impartir partes de una sesión y compare su experiencia con un compañero que le proporciona retroalimentación.	<input type="checkbox"/> Ha sido superviséado, observado y evaluado positivamente mientras impartía sus propias clases. <input type="checkbox"/> ha llevado a cabo actividades de aprendizaje o con otros profesores en formación («microworkshop»).	<input type="checkbox"/> Durante su formación inicial, ha finalizado un mínimo de 2 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido <i>documentadas</i> y evaluadas positivamente.	<input type="checkbox"/> Durante su formación continua, ha finalizado un mínimo de 6 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido <i>documentadas</i> y evaluadas positivamente.	<input type="checkbox"/> En su actividad docente, ha sido observado durante 3 horas de clase y ha recibido retroalimentación positiva <i>documentada</i> .	<input type="checkbox"/> Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 10 horas entre sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, en diversos niveles y con distintos tipos de aprendientes, y ha recibido retroalimentación positiva <i>documentada</i> .	<input type="checkbox"/> Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 14 horas entre sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, y ha recibido retroalimentación <i>documentada</i> . <input type="checkbox"/> Ha sido evaluado como <i>tutor</i> o como observador de profesores con menos experiencia.
Experiencia docente	<input type="checkbox"/> Ha dado algunas clases o partes de una sesión de clase en uno o dos niveles.	<input type="checkbox"/> Tiene algún tipo de curso(s), pero su experiencia se reduce a uno o dos niveles.	<input type="checkbox"/> Tiene entre 200 y 800 horas de experiencia docente acreditada no tutorizada.	<input type="checkbox"/> Tiene entre 800 y 2.400 horas de experiencia docente acreditada en: <ul style="list-style-type: none"> - varios niveles - más de un contexto de enseñanza y aprendizaje. 	<input type="checkbox"/> Tiene entre 2.400 y 4.000 horas de experiencia docente acreditada en: <ul style="list-style-type: none"> - todos los niveles excepto C2 - en varios contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. 	<input type="checkbox"/> Tiene alrededor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. <input type="checkbox"/> Ha dado clase en muchos contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. <input type="checkbox"/> Tiene experiencia como <i>tutor</i> / observador de otros profesores.	

Anejo 1: Parrilla de perfil de profesores de lenguas (EPG)

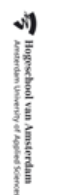
COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE

	Fase de desarrollo 1	Fase de desarrollo 2	Fase de desarrollo 3
Metodología: conocimientos y habilidades	<input type="checkbox"/> Está aprendiendo acerca de diversas teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. <input type="checkbox"/> Cuando observa a profesores con más experiencia, entiende por qué han elegido las teorías y los materiales que utilizan.	<input type="checkbox"/> Tiene un conocimiento de las teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. <input type="checkbox"/> Comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es un factor importante en la enseñanza de lenguas. <input type="checkbox"/> Puede identificar los diferentes contextos de enseñanza.	<input type="checkbox"/> Comprende y tiene en cuenta que tienen los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas. <input type="checkbox"/> Puede utilizar los recursos que surgen a partir de la cultura para ampliar el conocimiento de los materiales. <input type="checkbox"/> Puede utilizar los recursos que surgen a partir de la cultura para ampliar el conocimiento de los materiales. <input type="checkbox"/> Puede utilizar los recursos que surgen a partir de la cultura para ampliar el conocimiento de los materiales.
	<input type="checkbox"/> Puede llevar a cabo y corregir las pruebas de final de la unidad del manual.	<input type="checkbox"/> Puede llevar a cabo y corregir las pruebas de aprovechamiento (por ejemplo, fin de trimestre, fin de año académico, etc.) de manera adecuada.	<input type="checkbox"/> Puede seleccionar periódicos que incluyan un componente oral. <input type="checkbox"/> Puede seleccionar periódicos que incluyan un componente oral. <input type="checkbox"/> Puede seleccionar periódicos que incluyan un componente oral.
Evaluación	<input type="checkbox"/> Puede dar respuestas a preguntas sencillas sobre la lengua que son frecuentes en los niveles que está enseñando.	<input type="checkbox"/> Puede dar respuestas a preguntas sobre la lengua que, aunque no sean completas, son adecuadas para los aprendientes en los niveles de A1 a B1.	<input type="checkbox"/> Puede dar respuestas a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel que enseña, excepto en niveles avanzados (C1-C2). <input type="checkbox"/> Puede dar respuestas a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel que enseña, excepto en niveles avanzados (C1-C2).
	<input type="checkbox"/> Puede ordenar actividades para su plan de clase, si se le proporciona el material necesario.	<input type="checkbox"/> Puede utilizar un plan de clase para organizar un curso.	<input type="checkbox"/> Puede utilizar un plan de clase para organizar un curso.
Planificación de clases y de cursos	<input type="checkbox"/> Puede encontrar actividades para su plan de clase, si se le proporciona el material necesario.	<input type="checkbox"/> Puede utilizar un plan de clase para organizar un curso.	<input type="checkbox"/> Puede utilizar un plan de clase para organizar un curso.
	<input type="checkbox"/> Puede dar, con ayuda, instrucciones claras y organizar una actividad.	<input type="checkbox"/> Puede gestionar la interacción entre el profesor y los aprendientes.	<input type="checkbox"/> Puede organizar y gestionar el trabajo en parejas y en grupos de manera eficiente y finalizar el aprendizaje en grupo.
Gestión del aula e interacción	<input type="checkbox"/> Puede hacer que los aprendientes trabajen en parejas o en grupos, a partir de las actividades del manual.	<input type="checkbox"/> Puede hacer que los aprendientes trabajen en parejas o en grupos, a partir de las actividades del manual.	<input type="checkbox"/> Puede hacer que los aprendientes trabajen en parejas o en grupos, a partir de las actividades del manual.
	<input type="checkbox"/> Puede dar, con ayuda, instrucciones claras y organizar una actividad.	<input type="checkbox"/> Puede gestionar la interacción entre el profesor y los aprendientes.	<input type="checkbox"/> Puede organizar y gestionar el trabajo en parejas y en grupos de manera eficiente y finalizar el aprendizaje en grupo.

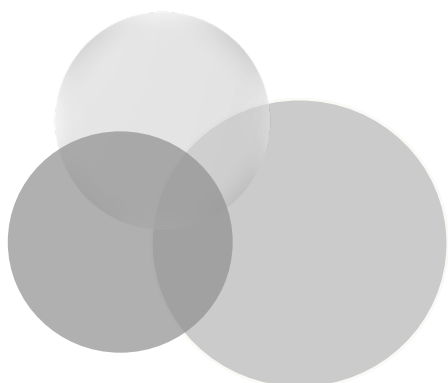
PROFESIONALISMO

	Fase de desarrollo 1	Fase de desarrollo 2	Fase de desarrollo 3		
	1.1	1.2	2.1		
			2.2		
			3.1		
			3.2		
Comportamiento profesional	<p><input type="checkbox"/> Pide retroalimentación sobre su forma de enseñar y sobre su trabajo.</p> <p><input type="checkbox"/> Busca asesoramiento de sus compañeros y en los manuales.</p>	<p><input type="checkbox"/> Actúa de acuerdo con la misión y la normativa de la institución.</p> <p><input type="checkbox"/> Se coordina con otros profesores en lo que se refiere a los aprendientes y a la preparación de las clases.</p> <p><input type="checkbox"/> Tras una observación de clase, incorpora la retroalimentación de su <i>tutor</i> a su práctica docente.</p>	<p><input type="checkbox"/> Aprovecha oportunidades para enseñar en uno o dos niveles en colaboración con otros profesores (<i>enseñanza en equipo</i>).</p> <p><input type="checkbox"/> Actúa teniendo en cuenta la retroalimentación que otros compañeros le han dado al observar sus clases.</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuye al desarrollo y a la buena gestión de la institución y afronta positivamente los cambios y los retos que surgen.</p>	<p><input type="checkbox"/> Aprovecha oportunidades para que su responsable académico y sus compañeros lo observen y le den retroalimentación sobre su forma de enseñar.</p> <p><input type="checkbox"/> Se prepara para actividades de <i>desarrollo profesional</i> y participa en ellas de una manera activa.</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuye de forma activa al desarrollo de la institución y de su sistema educativo y administrativo.</p>	<p><input type="checkbox"/> Tutoriza a compañeros con menos experiencia.</p> <p><input type="checkbox"/> Dirige sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se le facilita el material necesario.</p> <p><input type="checkbox"/> Osierva a compañeros y les da una retroalimentación útil.</p> <p><input type="checkbox"/> Cuando surge la oportunidad, se hace cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la institución.</p>
Gestión administrativa	<p><input type="checkbox"/> Realiza tareas rutinarias como pasar lista, reparar materiales a los aprendientes, recogerlos y devolverlos.</p>	<p><input type="checkbox"/> Entrega las planificaciones y cumplimenta correctamente el seguimiento de las sesiones y lo hace en el plazo establecido.</p> <p><input type="checkbox"/> Corrige deberes y <i>pruebas</i> de evaluación de modo eficiente.</p>	<p><input type="checkbox"/> Corrige <i>pruebas</i> de evaluación y elabora informes escritos de manera eficiente.</p> <p><input type="checkbox"/> Realiza un seguimiento de sus clases de forma clara y organizada.</p> <p><input type="checkbox"/> Entrega documentos y da retroalimentación en los plazos establecidos.</p>	<p><input type="checkbox"/> Gestiona las tareas administrativas relacionadas con su trabajo de modo eficiente.</p> <p><input type="checkbox"/> Planifica tareas previsibles para poco frecuentes y las realiza en su plazo.</p> <p><input type="checkbox"/> Gestiona de forma adecuada las peticiones, solicitudes y sugerencias planteadas por los aprendientes.</p>	<p><input type="checkbox"/> Coordina tareas administrativas con otros, recopila información, informes, opiniones, etc., si se le pide.</p> <p><input type="checkbox"/> Se responsabiliza de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores, pasar cuestionarios de evaluación de fin de curso, analizar los datos e informar de los <i>resultados</i>, etc.</p>
			<p><input type="checkbox"/> Actúa como <i>coordinador de cursos</i> si se le pide.</p> <p><input type="checkbox"/> Se relaciona con secretaria, administración, patrocinatorios, padres, etc., como corresponde.</p> <p><input type="checkbox"/> Contribuye de un modo activo al diseño o a la revisión de los procedimientos administrativos.</p>		

©EAQUALS - Brian North, Galva Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011



Anejo 2: PIP (utilizado en el Instituto Cervantes de Orán)



Nombre:

Fecha de inicio:



PIP

Portafolio Inicial
de Profesores

PUNTO DE PARTIDA de _____
Fecha y lugar: _____



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

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

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

porque...

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

porque...

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

porque...

La secuencia: la experiencia previa

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

1

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



2

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



3

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



La secuencia: la sistematización

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

4

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



5

Sé presentar modelos de lengua y ayudar a los alumnos a que saquen la regla (o hagan sus propias generalizaciones):

A) A través de actividades de razonamiento inductivo.



B) A través del discurso del profesor.



6

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



7

Utilizo un metalenguaje comprensible y adecuado a mis alumnos.



La secuencia: la experiencia nueva

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

8

Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas (de producción) según los siguientes criterios:

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



9

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



10

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



11

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



12

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



A lo largo de toda la secuencia

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

13

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



14

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



15

TRATAMIENTO DEL ERROR: Soy capaz de usar diferentes técnicas para tratar los errores de manera que ayude al proceso de aprendizaje y no perjudique la confianza del alumno o impida la comunicación.



16

TIEMPO: Sé calcular el tiempo necesario para desarrollar una actividad, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase.



17

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



18

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



19

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



Lengua y cultura

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

Lengua

20

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



21

Tengo los suficientes conocimientos lingüísticos como para comprender lo que confunde a los estudiantes y dar respuestas precisas a sus preguntas.



22

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



Cultura

23

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



24

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



25

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



26

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



27

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



Reflexión y autoevaluación

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

28

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



29

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



30

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



Anejo 3: Ejemplo de hoja de reflexión del PIP.

Nº de descriptor:

20
y
21

Fecha de la selección: 30/05/2012.

Nombre del documento seleccionado:

Formación reglada y de "la calle"

Lo he seleccionado porque...

hacia la lengua
La formación reglada me permite por una parte tener conocimientos hacia la lengua, saber cómo funciona, conocer el metalinguaje gramatical, y por otra saber dónde están las dificultades de la lengua. A esto hay que añadir, que, en el caso de Argelia, el compartir con ellos una lengua como el francés me permite detectar lagunas/ interferencias/ fosilizaciones "causadas" por el francés.

Por otra parte mi inmersión en España me permitió adquirir una capacidad comunicativa fuerte.

A ver cuando acabe el máster si mejoro más aún en el descriptor (21)