

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

BIENIO 2012-14

**Portafolio del profesor en formación: una propuesta
práctica para el desarrollo profesional**

Bàrbara Cuenca i Ripoll

Trabajo final de máster

Versión profesionalizadora

Dirigido por la Dra. Vicenta González Argüello

Junio de 2014

Portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional

BÀRBARA CUENCA I RIPOLL

RESUMEN

Este trabajo consiste en la creación de un espacio de reflexión pedagógica que fomente el aprendizaje reflexivo en la formación continua del docente. Este espacio se materializará a través de un portafolio electrónico insertado en el marco de un curso de actualización para profesores de español en activo dirigido tanto nativos como a no nativos. El portafolio se presenta como una herramienta formativa, evaluativa y de comunicación que busca el desarrollo profesional más allá de los límites de la formación. Se propone, de esta forma, trabajar los contenidos necesarios en la formación de profesores promoviendo un aprendizaje basado en la reflexión dentro de los parámetros del denominado enfoque realista que, a su vez, incentiva el trabajo cooperativo y la interacción entre pares.

La innovación de esta propuesta radica en el uso de una herramienta multimodal 2.0, como es el portafolio electrónico, como medio para el desarrollo profesional del docente, apoyándose en los principios del aprendizaje reflexivo y la formación por competencias.

Según las conclusiones del trabajo, la herramienta portafolio se presenta como un medio ejemplar para poner en marcha la autoevaluación del docente y promover la reflexión, tanto individual como grupal, como base del desarrollo profesional, además de integrar la participación y colaboración entre formandos a la vez que se refuerza su autonomía como individuos en su propio proceso formativo.

Palabras clave: portafolio electrónico, Mahara, formación de profesores, enfoque realista, competencias docentes, aprendizaje continuo

ABSTRACT

This essay introduces an integrated ePortfolio within a continuous education course aimed at Spanish foreign language teachers whether native or not. The ePortfolio offers a thinking space to the teachers that is based on reflexive learning. The ePortfolios system is aimed towards working on the professional development further from the boundaries of basic education, besides its utility as a formation, evaluation and communication tool. That way trainee teachers are able to tackle the usual contents of language didactics from a realistic standpoint. This approach encourages constant consideration of one's own work, a cooperative methodology and mutual interaction.

The innovative nature of this proposal is reflected on the use of the ePortfolio as a 2.0 tool to work on the development of the professional teaching personnel through continuous training and skill development.

As this essay's conclusion conveys, the ePortfolio tool encourages self-evaluation on teachers, promotes both individual and group consideration and contribution amongst equals, which in turn reinforces the autonomy of the trainee teacher.

Keywords: ePortfolios, Mahara, teacher training, realistic approach, continuing education, teaching skills

A mi tutora, Vicenta, por sus preciados consejos y su infinita paciencia.

A Paula, por confiar incondicionalmente en lo que le propongo.

Al equipo del proyecto ELE-arning,
por sus ideas y sugerencias en cada reunión.

A Amor y Meri, por ser compañeras de viaje en este tortuoso camino.

A Marisa, Brianda y Joan por escucharlo todo sin entender nada.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	2
1.1 <i>Historia y antecedentes</i>	2
1.2 <i>La formación por competencias o cómo ser un profesor competente</i>	6
1.3 <i>La importancia del desarrollo reflexivo en la formación del profesorado</i>	14
1.4 <i>El aprendizaje reflexivo como base para la formación continua</i>	16
1.5 <i>El portafolio como herramienta de trabajo</i>	20
1.5.1 <i>El uso del PRP en contextos reglados</i>	22
1.5.2 <i>La multimodalidad del PRP: del papel a la nube</i>	24
1.5.3 <i>La nube en la universidad: plataformas frecuentes</i>	25
1.5.4 <i>¿Qué es Mahara? ¿Por qué desarrollar un portafolio en esta plataforma?</i>	26
2. PROYECTO ELE-ARNING.....	27
2.1 <i>Objetivos de la formación ELE-arning</i>	30
2.2 <i>Público al que va dirigido: curso de actualización</i>	31
2.3 <i>Herramientas de la formación</i>	31
2.4 <i>La figura del tutor</i>	32
3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA Y ENFOQUE METODOLÓGICO ADOPTADO.....	33
3.1. <i>Objetivos generales de la propuesta</i>	33
3.2. <i>Metodología didáctica</i>	34
4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	37
4.1. <i>Contextualización</i>	37
4.2. <i>Estructura general de la propuesta didáctica</i>	38
4.3. <i>Descripción de las actividades propuestas</i>	40
5. CONCLUSIONES.....	53
6. BIBLIOGRAFÍA.....	55
7. ANEXOS.....	59

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más los docentes que, sin importar la edad, la formación o los años de experiencia, se preguntan cuáles son las cualidades de un buen profesor de lenguas extranjeras ya que ser un docente comprometido con los alumnos de lengua extranjera, con la institución y con las nuevas corrientes pedagógicas, puede convertirse en una ardua tarea para los docentes cuya formación se dio en un contexto tradicional.

Es evidente que el paradigma ha cambiado y no sólo para los alumnos de lenguas extranjeras, sino también para los docentes puesto que ahora los profesores deben adaptarse constantemente a las demandas específicas de sus alumnos, haciéndolas encajar con el currículo y las normas de la institución en la que trabajen.

Desde el primer momento en el que los docentes comienzan a sentir la necesidad de analizar su práctica diaria, surge la necesidad paralela de sistematizar el proceso para que sea provechoso de cara a una mejora profesional. Cursos, posgrados, seminarios, jornadas pueden servir al docente para formarse académicamente pero, si esta formación se lleva a cabo sin una práctica controlada que parta de un análisis de necesidades previas, el docente corre el riesgo de no poder o de no saber aplicar lo aprendido a su intervención docente. Esta espiral provocaría que docentes altamente formados no fueran capaces de incluir las teorías y soluciones aprendidas a lo largo de su periodo formativo en contextos específicos, imposibilitando la mejora del docente como profesional.

En el presente trabajo se ofrece una propuesta de actuación docente integrada en un curso de actualización para profesores de español como lengua extranjera. Dicha propuesta se enmarca en el uso de un portafolio electrónico¹ que servirá de guía para el formando a la hora de desarrollar procesos reflexivos que le ayuden a ser consciente de su práctica docente antes y después de la formación.

Para ello, hemos elaborado una propuesta que pretende insertar pequeños procesos reflexivos que relacionen constantemente lo trabajado en los módulos del curso de formación con la realidad docente particular de cada formando. Siempre partiendo de las necesidades individuales y trabajando a través de la cooperación y la interacción entre pares.

¹ <http://eportfolio.uclouvain.be/>

El motivo principal que nos ha llevado a querer explorar el portafolio como herramienta formativa ha sido la descoordinación que a veces se produce en algunos profesores entre ‘lo que hacen en clase’ y ‘lo que querrían hacer’. Pues, son muchos los profesionales de la docencia de idiomas que, a menudo, se estancan en una manera concreta de enseñar y no saben cómo evolucionar profesionalmente ya que, pese a estar muy formados, no conocen las herramientas ni los procesos necesarios para observar, analizar y evaluar su práctica diaria.

Para abordar esta idea, en primer lugar, conoceremos la historia del portafolio como herramienta docente desde sus orígenes hasta la actualidad en relación con las corrientes pedagógicas actuales. Además, estudiaremos en qué consiste la formación por competencias y por qué es tan relevante de cara al desarrollo de un aprendizaje reflexivo, recientemente considerado como base para la formación continua. Del mismo modo, exploraremos las posibilidades formativas que ofrece el portafolio en contextos reglados, así como la multimodalidad de la que dispone al poder alojarse en cualquier dispositivo, pasando del papel a la nube, lo que nos brindará la oportunidad de comentar los espacios 2.0 habilitados por las instituciones educativas superiores (apartado 1). Posteriormente, explicaremos detalladamente en qué consiste la formación en la que se enmarca nuestra propuesta didáctica, así como los objetivos de la misma, el público al que se dirige o las plataformas e instrumentos de los que se vale (apartado 2). Inmediatamente después, presentaremos los objetivos generales de la propuesta así como la metodología empleada en el desarrollo de la misma (apartado 3). Pasaremos después a exponer la secuencia didáctica diseñada por fases (apartado 4) para finalizar, por último, con el apartado (5) en el que se exponen las conclusiones extraídas de la elaboración del presente trabajo.

1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1 Historia y antecedentes

El portafolio es una herramienta de clasificación usada a menudo para destacar aquellas muestras o evidencias de un trabajo en concreto que son representativas por algo para el autor y, que además, quiere hacerlas destacar por encima del resto de trabajos por motivos profesionales o académicos (Barberá, 1996; Barnett, 1995; Jafari y Kaufman, 2006; Stefani *et al.*, 2007).

El portafolio como tal tiene sus orígenes en las profesiones libres que encontramos en EE.UU a principios de siglo. Muchos de los artistas, publicistas, dibujantes, ilustradores o incluso guionistas acostumbraban a seleccionar una serie de trabajos y/o producciones que les sirvieran a modo de muestra de sus capacidades de producción. Por tanto, se trataba de una selección de aquellos documentos que fueran más representativos para su trabajo. Dicha recopilación de muestras iba orientada a la búsqueda del convencimiento de clientes potenciales, ya que gracias a ellas, el cliente podía determinar si el artista, publicista o ilustrador se adecuaba a las líneas de trabajo que se precisaban, es decir, un publicista incluiría aquellas campañas que hubieran tenido más éxito o que fueran punteras en algún aspecto, del mismo modo que un fotógrafo o un ilustrador seleccionarían aquellas colecciones o álbumes que les supusieron un salto en su carrera profesional o académica. Estas muestras podían ir acompañadas de lo que podría considerarse como ‘evaluaciones externas’: críticas, recortes de prensa, entrevistas, etc. Además, el portafolio como tal obedece a un orden de presentación concreto en el que el candidato enseña sus habilidades/capacidades al posible jefe de una determinada manera para dar una idea lo más aproximada posible de su adecuación para según qué puestos de trabajo. De esta forma, vemos que el portafolio profesional consiste en una recopilación de los mejores trabajos para ofrecer unos resultados y, por tanto, es un proyecto que se centra más en el producto que en el proceso.

No obstante, la idea de recopilar y sistematizar los trabajos de toda una vida o de un periodo de trabajo o formación en concreto se popularizó rápidamente a causa del descontento general que se produjo hacia los años 80 en América sobre la calidad de la educación. Al iniciarse una serie de investigaciones dirigidas por el *Stanford Assessment Project* (1985, Proyecto de Evaluación Docente de Stanford) para mejorar la educación, surgió la necesidad de plantearse cuestiones tales como la calidad de la educación actual, la formación del docente o en qué consistirían las claves para mejorar el sistema educativo. De este proyecto, cabe destacar a Shulman y Bird que, interesados por la calidad de la docencia, centraron su atención en saber cómo trabajaban los docentes en el aula, cómo investigaban sobre su propia labor o si conocían métodos y/o modelos de autoevaluación que les llevaran a ser críticos con la calidad de su trabajo. Así nació el *National Board for Professional Teaching Standards* (Junta Nacional para la Determinación de Estándares en la Profesión Docente) en 1989, plataforma que llevó a Shulman y a sus colegas a darse cuenta de la necesidad creciente en los docentes de tener a su disposición una herramienta que les ayudara a clasificar y documentar todo aquello en lo que consistía su trabajo y que, además, se hiciera de

una manera sistemática. Rápidamente, el grupo de investigación miró en dirección a los portafolios profesionales que se utilizaban en otros campos y que tan minuciosamente recogían lo mejor de cada artista para ser evaluados por los posibles contratantes. Ante tal semejanza, decidieron iniciar la investigación sobre una herramienta que sirviera para reflejar y recoger de la forma más fidedigna posible la práctica docente para poder ser evaluada a posteriori en el marco de su investigación (Barberá y De Martín, 2009).

A partir de este momento, Bird (1997) decidió empezar a trabajar sobre la naturaleza del portafolio en sí, así como sobre las posibles aplicaciones de los portafolios a la enseñanza. De este modo, determinó que el docente debía de hacerse con una serie de carpetas en las que pudiera incluir todo tipo de material desde fotocopias hasta grabaciones, pasando por exámenes oficiales o planificaciones de clase. Estas carpetas no serían estáticas sino que constituirían una muestra en constante cambio de tal manera que el docente decidiera qué debía incluir dicho dossier y qué no en función de sus necesidades, carencias, logros, investigaciones... Una vez elaborado el dossier, ello constituiría una muestra viva analizable de lo que se compone la labor docente de un profesor en particular, permitiendo evaluar la calidad de la enseñanza a partir de las pruebas aportadas.

De la misma forma, se determinó que la elaboración del portafolio docente podría ser aplicable durante la formación del mismo ya que varias muestras del proceso de formación constituirían una fuente de experiencias didácticas sobre el desarrollo profesional del profesor en formación (PeF, en adelante). Dicho proceso de elaboración, sistematización y selección, serviría para evaluar las limitaciones y carencias del PeF y de este modo buscar líneas de actuación en las que el docente pudiera mejorar, volviendo a iniciarse de este modo la elaboración del portafolio. Este ciclo continuo permite que el profesor nunca deje de autoevaluarse o de ser evaluado y, por tanto, evitaría la devaluación de la calidad de la enseñanza, objetivo inicial del proyecto iniciado por Stanford.

Sin embargo, la mayoría de los profesores, aun queriendo implicarse en un proceso de mejora de su labor docente, se encontraban con el problema constante de la falta de organización y sistematización de la evaluación de la calidad docente ya sea por la cantidad de factores (personales, sociales, afectivos, ...) que se encuentran presentes o bien por la falta de organización o supervisión (ya sea de un superior o entre colegas) a la hora de poner en marcha un proyecto de autoevaluación de la labor del profesor. No obstante, dado el carácter dinámico del portafolio, este sí que permitía una supervisión externa, un intercambio de opiniones así como una observación

entre iguales sobre un tema de interés docente. Además, era de vital importancia que el docente que estuviera predispuesto a presentar su trabajo se ayudara de un guía o tutor que le acompañara en la elaboración del portafolio hasta que se familiarizara con el proceso. Este proceso de tutelaje iba destinado a sistematizar los esfuerzos de los profesores por mostrar su trabajo de tal manera que fueran relevantes a la hora de interpretar el valor de las pruebas reunidas, así como a analizar la calidad de la actuación docente.

Ya en el 97, Bird propuso un modelo de trabajo basado en la descripción de la propia práctica. En ella se incluían cinco grupos de actividades que, en su mayoría, consistían en la observación de la propia práctica, la acción en el aula y el intercambio con otros profesionales. De este modo, la elaboración del portafolio surgía de la necesidad de intercambio con otros profesionales del sector y, a su vez, generaba una reflexión individual que podía incluirse en el dossier. Este proceso permitía ir engrosando el conjunto de muestras o pruebas que iban a constituir la carpeta del profesor a lo largo de su desarrollo profesional. El portafolio pasaba a mostrar el posible progreso alcanzado por el docente y, a posteriori, se podrían seleccionar aquellas muestras más representativas de sus logros en cuanto a pedagogía y didáctica. Este proceso facilitaba la evaluación posterior del docente pues, de este modo, los evaluadores se centrarían exclusivamente en las evidencias aportadas sobre la actuación del profesor a través de la herramienta del portafolio.

Su puesta en marcha permitió que los expertos comenzaran a ver las aplicaciones prácticas de la herramienta así como a constatar la gran cantidad de posibilidades que ofrece para el profesor en formación. De este modo, se llegó a la conclusión de que aportaría enormes beneficios a la educación ya que podía ser utilizado en ambos sentidos, es decir, tanto profesores como alumnos podrían almacenar y exhibir sus trabajos para reflexionar sobre ellos. Este estudio que, como se ha citado anteriormente, fue llevado a cabo por Shulman y Bird, dio origen a la definición de lo que se conoce hoy en día como un portafolio didáctico:

Es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. (Shulman 1994, en Lyons 1999:18)

En la definición, se observa el rasgo más característico de los portafolios que es la colección de trabajos o muestras pero Shulman destaca y subraya la necesidad de que la selección sea reflexiva y comentada. Esta justificación es la que permitirá, hasta el momento, conectar cada una

de las muestras seleccionadas para enmarcarlas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del PeF ya sea dentro del marco de una formación o a lo largo de su carrera.

La adaptabilidad que permite la herramienta portafolio es, por tanto, uno de los elementos que fomentan el desarrollo profesional y el crecimiento personal. Esta adaptabilidad puede resultar de gran utilidad si nos fijamos en el actual contexto universitario, en el que desde hace algunos años, concretamente a partir de la implantación del Plan Bolonia (1999), se persigue lo que se conoce como Aprendizaje a lo Largo de la Vida (del inglés, *Life Long Learning*). El Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV, en adelante) consiste en todas aquellas formaciones que puede emprender una persona con la idea de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, de adquirir nuevas competencias, de ampliar sus destrezas o de mejorar sus cualificaciones ya sea impulsado por motivos personales, sociales o profesionales². Este nuevo concepto implica que la duración que pueden tener nuestros conocimientos y experiencias actuales es limitada y que, por tanto, debemos recurrir a la actualización profesional y al reciclaje de manera frecuente para poder seguir con nuestra vida profesional de una manera activa. A todo esto, se le debe añadir que, a menudo, la necesidad de formarse no pasa por una obligación social o profesional sino que el interés personal mueve al individuo a perfeccionarse por distintas vías. En este aspecto, la UNESCO ha clasificado los tipos de aprendizaje que se pueden producir en tres grandes grupos: formal, no formal e informal, lo que resulta de gran utilidad al individuo porque la formación ya no viene únicamente impuesta por las instituciones tradicionales sino que el aprendizaje se realiza gracias al bagaje de experiencias y conocimientos acumulados por el individuo en diferentes contextos, tanto si estos son reglados como si no.

En este sentido, el portafolio se revela como una herramienta de recopilación de datos de gran valor ya que su flexibilidad puede y pretende abarcar cualquier muestra que refleje algún tipo de aprendizaje o progreso del individuo.

1.2. La formación por competencias o cómo ser un profesor competente

Después de haber hecho un breve recorrido por el contexto en el que surgió la idea del portafolio y sus aspectos más relevantes como método de evaluación, vamos a proceder a esbozar una idea de qué son las competencias docentes, corriente actual de la formación del profesorado, cómo las usamos y de qué manera nos pueden ser útiles para trabajar con el portafolio.

² extraído de la página del MEC: <http://www.mecd.gob.es/mecu/aprendizaje-vida.html>

Al realizar un seguimiento o una evaluación por portafolio es más que probable que nos encontremos aportando muestras o evidencias sobre nuestro trabajo diario, ya sea de cara a una formación certificativa o para nuestra vida laboral. Normalmente, estas muestras deberían poder agruparse por competencias, es decir, el portafolio se convierte en un mostrador de aquello que podemos hacer, qué grado de perfeccionamiento podemos alcanzar y qué es aquello que no estamos capacitados para hacer o no disponemos de la suficiente formación. Sin embargo, ¿qué podemos considerar una ‘competencia’?

Según el *Diccionario de Términos Clave para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (Martín Peris, 2008; DTCELE, en adelante) las competencias son el conjunto de saberes, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Por tanto, cuando nos hallamos inmersos en una formación por competencias, como es el caso de la mayoría de currículos actuales, estamos dotando al formando de herramientas para saber desenvolverse en varias dimensiones diferentes. Además, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, en adelante) otorga un lugar preeminente a las competencias ya que las subclasifica en cuatro tipos: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento instrumental), saber ser (competencia existencial) y saber aprender.

No obstante, cuando hablamos de competencias docentes, estas clasificaciones se vuelven bastante generalistas ya que, por experiencia, sabemos que un docente se enfrenta a muchas y diversas situaciones en su trabajo y, según el punto en el que se encuentre de su formación, bien sea novel o experto, así como en función de sus características individuales, responderá de una u otra forma. Por tanto, más concretamente, Perrenoud (2001: 509) afirma que la competencia docente es:

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.

Según Perrenoud, las competencias se entienden como un saber actuar complejo, es decir, como la capacidad de responder de manera eficaz y resolutoria a las situaciones profesionales. Además, no constituyen una herramienta en sí, sino que conforman la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de enfrentarse a situaciones que compartan rasgos o aspectos parecidos (Instituto Cervantes, 2012).

Una vez se ha establecido el concepto de competencia docente se nos plantean dos cuestiones básicas: ¿cuántas competencias puede/debe tener un profesor de lengua extranjera? y ¿cómo las medimos? Por todos es sabido, que las capacidades de las que habla la definición son muchas y muy variadas por lo que puede resultar difícil encasillar a los docentes en función de estas o aquellas capacidades, incluso cuando nos encontremos tratando de evaluar a una misma persona. Por ello, muchos son los proyectos iniciados para tratar de medir o evaluar la competencia docente con la idea de alcanzar una cierta estandarización de las competencias a nivel profesional. Algunos documentos que trataremos más adelante como *Las Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012), la *European Profiling Grid* (VV.AA., 2011-2013) o EPLTE³ (Kelly et al., 2004) son algunos ejemplos de proyectos que tratan de buscar cómo clasificar, evaluar y certificar las competencias docentes.

Ahora veremos más detenidamente no sólo cómo se evalúan las competencias docentes sino en qué consisten. En este sentido, Underhill (2000: 143-155) distingue hasta tres tipos de docente en la enseñanza de segundas lenguas: el lector, el profesor y el facilitador. El primero de ellos, el *lector*, es un docente de cualquier ámbito que conoce su materia pero que no actúa interesándose ni por las destrezas técnicas necesarias para enseñarla, ni por la metodología adecuada. Se caracteriza por su conocimiento sobre el tema pero también por su desconocimiento en cuanto a procedimientos metodológicos. El segundo, el *profesor*, es un docente que, además de conocer el tema, posee ciertos conocimientos sobre algunos procedimientos y métodos para enseñarlo. Finalmente, el *facilitador*, es un docente que, además de conocer su materia y estar capacitado en el uso de métodos actuales para enseñarla, es consciente de la atmósfera psicológica que se crea durante el aprendizaje y de otros procesos que tienen lugar. El facilitador es consciente de que no sólo transmite conocimientos sino que también promueve la reflexión entre los aprendientes con la idea de responsabilizarlos de su propio aprendizaje.

De acuerdo con ello, las características que definen a cada uno de los perfiles se corresponden con las tres dimensiones que engloban la actuación docente en el aula: *qué* enseñar (el contenido), *cómo* enseñar (la metodología) y el *modo en el qué y cómo* se plasman en el aula (el componente reflexivo y psicológico-afectivo de la práctica docente). Por lo que se deduce que el desarrollo profesional se debería mover en torno a dos ejes: uno horizontal, con la idea de

³ *The European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference.*

ampliar progresivamente el conocimiento sobre una de estas áreas; y otro vertical, con la idea de ampliar los conocimientos pero pasando de un área a otra.

De esta forma, vemos cómo actúan cada uno de los perfiles comentados anteriormente. El lector se desarrolla profesionalmente en un único plano, solo se interesa por hacer avanzar sus conocimientos sobre el tema de una manera cuantitativa y no se ha cuestionado la importancia de otras áreas de conocimiento. En cuanto al profesor, se observa que se preocupa por dos áreas: la metodología y el contenido, lo que implica un salto cualitativo ya que la profundización de conocimientos aparece en dos ámbitos diferenciados. El facilitador, por último, no sólo amplía horizontalmente sus conocimientos sino que, además, es consciente de la nueva dimensión, con un triple componente: afectivo, social y reflexivo. Por ende, alcanza el dominio en los tres planos imprescindibles para el buen desarrollo profesional docente (Pérez de Obanos, 2009).

Este profesor-facilitador competente es capaz de, en primer lugar, dominar el tema y el contenido; en segundo lugar, reflexionar sobre su práctica y sus creencias ya que conoce las herramientas que le ayudan a llevar a cabo un proceso de reflexión; en tercer lugar, ser consciente del componente afectivo presente en el aprendizaje y; por último, proporcionar instrumentos de reflexión útiles a sus alumnos durante el proceso de aprendizaje.

La triple clasificación que nos presentan Underhill y Pérez de Obanos con respecto al desarrollo profesional del docente recuerda a la división que establece el Instituto Cervantes (IC, en adelante) sobre la triple dimensión que el docente asume en su quehacer diario, según el informe que redactó en 2011 *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?*. Este modelo para presentar lo que significa ser un profesor competente aglutina en una misma figura al profesor como aprendiente, como profesional y como docente, es decir, ya no solo tiene en cuenta el estadio en el que se encuentra el *saber* y el *saber hacer* del docente, como se ha visto en Underhill, sino que añade otras esferas de lo no académico a las competencias propias que debe asumir un profesor.

Poco después de la publicación de la encuesta y gracias a las respuestas obtenidas en la elaboración del informe, se redactó otro documento con la idea de desarrollar un marco de acciones formativas coherente con la institución y con los proyectos europeos en los que el IC se había implicado de los que hablaremos más adelante.

Este nuevo documento buscaba definir e instaurar cuáles son las competencias docentes necesarias para ser un buen profesor de español lengua extranjera (ELE, en adelante) en el IC pero

con la idea de servir de referente a otras instituciones o profesores de otras lenguas. Así, *Las Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* es un documento que agrupa, explica y sistematiza las competencias necesarias que ha de reunir un docente en relación a la triple dimensionalidad (aprendiente, profesional y docente) a la que se enfrenta en su día a día. Para ello, el IC distingue entre una serie de competencias centrales, como son *organizar situaciones de aprendizaje; evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*; y otras que, aun siendo importantes para el buen desarrollo profesional del docente, son comunes a otros ámbitos profesionales como son *facilitar la comunicación intercultural; desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; participar activamente en la institución*; además de *servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*.

Por consiguiente y yendo al nivel más práctico y cotidiano, las tareas rutinarias de un profesor podrían resumirse en: planificar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje; integrarse en un equipo docente y en un centro de enseñanza y reflexionar críticamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje así como sobre el desarrollo profesional. Por tanto, es evidente que el profesor lleva a cabo de manera diaria tareas técnicas de diversa índole y de alto nivel de complejidad que se relacionan directamente con los campos antes mencionados. En este caso, resulta imprescindible atender a esta triple dimensionalidad cuando se analicen las competencias docentes del PeF pues, en su futuro más inmediato deberá: actuar como docente en el aula, asumir un rol profesional al integrarse en un equipo así como en un centro o institución inscrito dentro de la comunidad profesional y, por último, trabajar sobre el rol de aprendiente ya que deberá seguir formándose a lo largo de su vida para un buen desarrollo profesional y docente (Verdía, 2010: 4).

Por tanto, podemos decir que las competencias docentes que debe asumir un profesor no se reducen únicamente a la realidad diaria multifacética del aula y/o del centro en el que trabaje sino que, además, nos estamos refiriendo a un conjunto de componentes interrelacionados entre sí, como son: los conocimientos que posea sobre la materia; el desarrollo de sus habilidades; la actitud mostrada hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la carrera profesional. Resulta especialmente interesante centrarse en el desarrollo de las habilidades ya que se considera que un buen docente es aquel que desarrolla un *saber hacer* o, lo que es lo mismo, aquel que desarrolla

las capacidades que se encuentran directamente relacionadas con lo que realiza un docente tanto dentro como fuera del aula, a saber: las habilidades docentes, las destrezas de comunicación, las habilidades interculturales y las destrezas profesionales.

Ahora bien, muchas veces no basta con que el docente disponga de los cuatro saberes que conforman las competencias (*saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*) en mayor o menor medida, sino que deben ser puestos en práctica y activados de manera correcta enfrentando al formando a situaciones similares a lo largo de su formación. Pues, según Cano (2005):

La competencia tiene un carácter teórico-práctico y aplicado. Teoría y práctica están íntimamente relacionadas; no podemos actuar de forma competente sin los conocimientos (la teoría), que son necesarios para actuar (la práctica). Así, no podemos desarrollarnos como buenos profesionales sin aplicar la teoría a la práctica. El componente práctico debe estar íntimamente relacionado con los conocimientos. Por su carácter aplicado, los conocimientos se tienen que movilizar y transferir a situaciones concretas con una finalidad.

En esta línea, Verdía (2010: 9) nos muestra que las competencias han de poseer:

- Un carácter contextualizado y flexible, pues se van actualizando en relación con la situación que experimenta el docente.
- Un carácter reconstructivo y combinatorio, ya que una vez aprendidas es necesario reelaborarlas de manera constante. Las habilidades, las actitudes y los conocimientos deben ser recombinaos de manera estratégica y creativa para adaptarlos a los nuevos contextos que surjan.
- Un carácter interactivo, dada la forzosa necesidad de interacción con los demás implícita en la competencia misma.

De todo ello, se deduce que el concepto de competencia no es algo estático, más bien es un concepto dinámico que se va adquiriendo y desarrollando a través de la formación, el aprendizaje, el desarrollo profesional y la práctica reflexiva. Por tanto, es importante despertar y promover esta curiosidad por el desarrollo de las competencias profesionales en el PeF, ya sea reproduciendo situaciones laborales habituales u observando casos prácticos, porque, de este modo, se obliga al formando a movilizar los recursos cognitivos pertinentes para desenvolverse rápida y eficazmente en las situaciones a las que se enfrentará el día de mañana. Esta metodología nos permite acercar un poco más la brecha existente entre la teoría y la práctica pues, si dotamos al PeF de las herramientas pertinentes para analizar y comprender cuál es la realidad del aula antes, durante y después de la clase, estamos promoviendo un análisis constante, sistemático y reflexivo que nos

permitirá no solo formar profesionales competentes a nivel teórico-práctico, sino también a nivel profesional y afectivo. Asimismo, si se observa que el formando realmente desea adquirir unas competencias profesionales adecuadas para desenvolverse en un contexto laboral, se le debe animar a desarrollar la propia autonomía desde la formación (Verdía, 2010: 10), es decir, enseñarle a establecer objetivos y prioridades que fomenten la construcción autorregulada del desarrollo profesional.

Una de las herramientas que pueden ayudar a detectar, clasificar y valorar las competencias adquiridas por el formando es la herramienta portafolio por su carácter recopilatorio y sistemático. Hasta el momento existían algunos modelos de portafolios más o menos individualistas que ayudaban al docente interesado en su formación a estudiar ciertos aspectos concretos sobre su práctica. Sin embargo, desde el año 2011, existe un proyecto europeo, mencionado anteriormente, destinado a mejorar la calidad y la eficacia en la formación de idiomas mediante la utilización de un instrumento innovador: la *European Profiling Grid* o *Parrilla EPG*. Al estar inspirado en un modelo de portafolio comparte objetivos de metodología y evaluación. No obstante, también recoge algunos de los principios que se presentaron ya en 2004 con el EPLTE (Kelly *et al.*, 2004) más comúnmente conocido como *Profile* que, aún hoy, se considera un marco de referencia para los currículos formativos para profesores de LE, ya que recoge hasta 41 ítems para describir los elementos esenciales que se deben incluir en los programas formativos.

Según sus autores, profesores en activo de escuelas y centros de idiomas europeos, la *Parrilla EPG* busca:

- Ayudar a mejorar la identificación de necesidades en la formación y de desarrollo profesional.
- Aportar ayuda fiable por la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales.
- Facilitar la contratación gracias a un sistema transparente de evaluación.
- Fomentar la movilidad de los profesores procedentes de cualquier país, mediante la descripción de sus competencias y cualificaciones profesionales.

La parrilla está organizada en torno a una serie de descriptores organizados en seis niveles sobre la experiencia profesional del profesor de lenguas, que van de principiante a experto, y que sirven para resumir las competencias, experiencias y formaciones que debe haber adquirido el docente en cada uno de los niveles. Su utilidad puede ser múltiple porque sirve tanto para evaluar y

acreditar el trabajo de un profesor de idiomas en una institución, como para darle pautas y guiarlo en una autoevaluación, promoviendo así el desarrollo profesional y la formación constante.

Al tratarse de un proyecto que busca la acreditación y con vocación universalista, no solo abarca las competencias docentes básicas (metodología: conocimientos y habilidades, planificación de clases y de cursos, gestión y monitorización de la interacción, evaluación, y competencia digital) sino que va mucho más allá al contemplar aspectos como el dominio de la lengua, la conciencia lingüística, la competencia intercultural, las titulaciones obtenidas, la experiencia demostrable y el comportamiento profesional. Es decir, nos encontramos con una herramienta reflexiva y acreditativa a la vez, lo que nos permite analizar y trabajar sobre las competencias docentes en relación a un marco unificado de niveles a adquirir y validar, en función de los objetivos establecidos por el formando.

Por el momento, estas son las dos herramientas más potentes con las que cuenta el PeF para determinar el grado de competencia adquirido. Sin embargo, estos documentos, aun siendo de gran ayuda para el desarrollo profesional, no llegan a abarcar toda la realidad del aula que un docente *no investigador* debe saber plasmar tanto en sus competencias profesionales como en la parrilla u otros documentos acreditativos. En otras palabras, si queremos disminuir la relación asimétrica existente entre el mundo académico investigador y el colectivo general de profesores (Esteve, 2004: 11) debemos proporcionar modelos de práctica reflexiva que se correspondan con la realidad diaria más inmediata del docente. El modelo de portafolio que se presenta en este documento pretende aunar la profesionalidad y rigor de la *Parrilla EPG* o de las *Competencias Clave del profesorado* del IC con actividades sencillas y cercanas que le permitan al formando descubrir cuáles son sus capacidades en relación con su práctica cotidiana. Este concepto es verdaderamente relevante ya que según algunos investigadores educativos, como Van Lier (1995, 1996) entre otros, opinan que el docente solo podrá avanzar en su actuación pedagógica si llega a hacer una reflexión crítica de su actividad siendo consciente de aquello que está haciendo. En esta línea, el documento emitido por el Consejo de Europa y conocido como informe Delors, redundaba en la idea de investigar en la propia práctica para concienciar a los docentes sobre su manera de proceder en el aula.

1.3. La importancia del desarrollo reflexivo en la formación del profesorado

La idea de incluir un portafolio como base del aprendizaje surge de la necesidad de potenciar lo que se conoce como aprendizaje reflexivo, o lo que es lo mismo, mostrar el interés que ofrece el hecho de potenciar la reflexión como punto de partida para el aprendizaje. Además, si se desarrolla el método reflexivo a través de la práctica supone un motor de cambio importante en el desarrollo del discente. Todas estas posibilidades de aprendizaje son las que fomenta y acoge la herramienta de portafolios en línea. Pero primero empezaremos a definir en qué consiste el método reflexivo, de dónde surge y por qué se ha vuelto tan importante en los últimos tiempos para la formación del profesorado.

Hasta el momento, los expertos distinguían dos enfoques principales que tenían lugar en las distintas formaciones del profesorado. Por un lado, el enfoque *de la teoría a la práctica* (Carlson, 1999) o *enfoque deductivo* que consiste en que el formando decide cuál es el cúmulo de conocimiento disponible que debe aprenderse. Este enfoque también se conoce como el tradicional ya que aboga por una transferencia directa de conocimientos en la que el alumno aprende y repite aquello que le enseña su maestro. Mucha gente está cuestionando este tipo de formación ya que no deja mucha opción al desarrollo personal. Por otro lado, aparece el enfoque *basado en la práctica* o también llamado *ensayo-error* en el que el alumno se enfrenta a situaciones reales controladas y recibe algunos consejos sobre cómo llevar a cabo algún proceso. Ambos modelos crean una brecha entre teoría y práctica según Korthagen (2010) ya que, en los dos enfoques, la teoría ocupa bien una posición destacada, bien una posición accesoria. Por tanto, vemos que aún hoy en día se sigue discutiendo sobre cómo entrelazar la teoría y la práctica en la formación de profesores (Smith, 2000: 53 en Korthagen, 2010).

De esta problemática surge el enfoque propuesto por Korthagen, en el que se interrelacionan de forma directa la teoría con la práctica o, como se conoce en la formación del profesorado, el *enfoque realista*. Este enfoque centra su atención, en primer lugar, en la creación de materia teórica por parte de los futuros profesores, es decir, la teoría no procede únicamente del saber anterior y ya establecido; en segundo lugar, en el trabajo que proporcionen las situaciones reales que hayan surgido durante la formación; en tercer lugar, en la intervención guiada de los profesores o formadores para acompañar al alumno hacia un análisis y resolución de sus inquietudes y, por último, en la reflexión ya sea por parte del alumno o del profesor así como la interacción entre pares. En otras palabras, el aprendizaje a través de experiencias sistemáticas se

convierte en una herramienta fundamental del enfoque realista para fomentar el aprendizaje permanente.

Este cambio de concepción y de papeles provoca que sea el formando el que tome las riendas de su aprendizaje, lo cual conecta con los principios enunciados por el ALV, mencionados en el punto 1.1. Al potenciar lo que se conoce como *competencia de crecimiento* (Korthagen, 2010), estamos fomentando dos cambios importantes en la tradición respecto a la formación del profesorado: por un lado, el aprendizaje deja de ser la obligación única del maestro para pasar a un aprendizaje autodirigido en la que el formando decide sobre qué aspectos profundizar más o menos. Por otro lado, fomentando la interacción entre pares se crea un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que como se ha demostrado en educación, la co-creación de conocimiento y la aparición de las comunidades de práctica fomentan el aprendizaje cooperativo, que es de vital importancia para un desarrollo profesional y personal (Vigotsky, 1997 en Lantolf, 2002).

Llegados a este punto podemos centrar nuestra atención en el cambio que suponen para el docente estas dos novedades metodológicas ya que van orientadas a que la actuación del profesor facilite la co-construcción de conocimiento y fomente el andamiaje colectivo basado en las teorías vigotskianas (Esteve, 2007). Para ello, el docente debe partir de la visión de que el alumno es un individuo cognitivamente activo y que, por tanto, debe poner en marcha el conocimiento estratégico previo o implícito en el que intervienen de manera directa su conocimiento previo del mundo, la capacidad de ejecución de tareas y actividades así como la experiencia social. Por tanto, se convierte en necesidad que el docente, sobre la base de una relación de igualdad, tome conciencia de la importancia que tiene favorecer una interacción que aúne los saberes previos y compartidos con favorecer el interés de los alumnos hacia nuevos conocimientos. En esta línea, Verdía (2010: 10) incide en la necesidad de hacer hincapié en cuanto a los conocimientos y experiencias previas que aporten los PeF, pues puede arrojar un poco de luz para averiguar la forma en que actúan los profesionales competentes.

Esta visión más amplia de la enseñanza, en la que formadores y formandos comparten e intercambian papeles según el punto del aprendizaje en el que se encuentren, exige un cambio en los roles adoptados hasta el momento, tanto por parte del alumno como del profesor. El formando debe aumentar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje con la idea de estimular el desarrollo de su conciencia en relación a los aspectos implícitos que puedan aparecer a lo largo del proceso. Este paso hacia la reflexión constante y activa obliga al profesor en formación a “traspasar

los límites actuales de su zona de bienestar [...] ya que hace que los profesores sean conscientes del hecho de que el desarrollo profesional genuino incluye asumir riesgos” según Korthagen (2010: 92). Además, el mismo autor señala que esta reflexión debe ajustarse a unas normas previas para que sea productiva, entre las que cabe destacar el hecho de que sea *sistemática*, que se introduzca *gradualmente* y que provoque la *interacción entre pares*. Por su parte, el formador debe ser capaz de observar de manera holística el desarrollo humano, lo que comprende: aventurar las inquietudes de los futuros profesores, ayudarles en el proceso reflexivo así como en cada una de sus fases o regular y crear interacciones reflexivas entre los formandos.

Todo este conjunto de saberes, habilidades, conceptos, reflexiones... es aquello que podemos integrar y recopilar en una herramienta sistemática como podría ser, un portafolio. Sin embargo, la utilización de estas herramientas puede resultar accesoria si no se entiende bien en qué consiste el aprendizaje reflexivo y por qué surge la necesidad de una formación más o menos constante, una vez ya se ha adquirido con anterioridad la formación necesaria. Por ello, a lo largo del presente trabajo se ahondará en las causas que pueden originar la necesidad de una actualización didáctica a través de un aprendizaje reflexivo.

1.4. El aprendizaje reflexivo como base para la formación continua

A menudo, aquello que motiva a un profesor de lenguas a renovarse metodológicamente es una sensación de ‘desactualización’ o ‘no identificación’ con el entorno docente, ya venga motivado por el claustro de profesores, por la institución o por la relación que se establezca con el grupo clase. Pese a ello, somos testigos de la gran variedad de formaciones que hay en el mundo de ELE que, aunque son tanto metodológica como didácticamente muy completas, siguen sin llegar a satisfacer las necesidades específicas del docente. Esta *desconexión* suele darse cuando no hay un análisis o una reflexión previa de necesidades, es decir, el docente *siente* que necesita un cambio pero *no sabe* cuál. Esto puede estar provocado porque muchas de las formaciones que se ofrecen van orientadas a dotar al docente de conocimiento teórico que puede ser aplicado en sus aulas pero, al no existir un análisis previo, el docente no sabe cómo llegar a poner en práctica esa parte teórica recién adquirida en su contexto específico de enseñanza. Tal y como menciona Esteve (2004: 8), muchas veces nos actualizamos gracias a un *saber externo* (de arriba abajo) pese a que el interés por el cambio y la actualización venga motivada por una necesidad real que aparezca en nuestras aulas (de abajo a arriba). Esta desconexión entre la transmisión de conocimientos

declarativos que ofrecen la mayoría de formaciones y la propia realidad del aula que el docente vive a diario provoca que las cuestiones que realmente motivan a los profesores para formarse, a menudo, no queden resueltas. Por tanto, el docente avanza en su formación académico-teórica pero sin una repercusión inmediata en sus procesos diarios en el aula.

Desgraciadamente, se trata de una secuencia que vemos cada vez más a menudo en la formación inicial del profesorado. La mayoría de formaciones ofertadas en el ámbito de la educación superior o de la formación universitaria transmiten unos conocimientos iniciales que se centran casi exclusivamente en la parte teórica. Este propósito persigue dotar al formando con un amplio abanico de recursos posibles así como de ciertas habilidades de cara a su nueva vida laboral pues, a menudo, la docencia se convierte en una salida al mercado laboral inmediato y no en objeto de estudio e investigación. Hasta cierto punto, este sistema constituye una gran ayuda para aquellos que no estén relacionados con el ámbito educativo pero, al mismo tiempo, esta metodología puede alejar al profesor en formación de sus miedos e inquietudes iniciales que, como se ha mencionado anteriormente, conforman una fuente de conocimientos previos necesarios para promover el desarrollo profesional a largo plazo.

Tal es así que, una gran cantidad de programas de máster en ELE o en didáctica completan su formación con una auténtica avalancha de metodologías y enfoques teóricos que, bien el formando no llega a ver en la práctica o bien prepara para un trabajo académico en algún punto de la formación sin mayor trascendencia para su desarrollo. Un ejemplo de ello podría ser el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP, en adelante) en el que, generalmente, los licenciados debían superar un curso de tres meses aproximadamente en el que trabajaban conceptos aislados de pedagogía y didáctica de una manera intensiva, si bien cabe mencionar que el CAP supuso un excelente punto de partida para el desarrollo profesional docente de muchos profesores. Actualmente, el antiguo CAP se ha reconvertido en un máster universitario para el *Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, de un curso académico de duración y consistente en: una formación teórica más que completa, ya que se trabajan tanto aspectos referentes a la materia en la que el futuro docente es experto como la metodología necesaria para impartirla; un periodo de prácticas hacia el final de la formación y un trabajo de fin de máster. El mismo modelo es el que se ha adoptado para la mayoría de másteres en ELE, algunos incluyen programas formativos que cuentan con materias que van desde la formación más didáctica hasta la metodología, pasando por la estadística orientada a la

investigación o las nuevas tecnologías. Sin embargo, en ninguna de estas asignaturas propuestas desde el currículo universitario se suele tener en cuenta los saberes previos del formando o se anima a que el formando exprese su interés hacia algún aspecto en concreto. La transmisión de conocimientos se produce unidireccionalmente y con una breve posibilidad de experimentación en el aula que lo conforma el consabido periodo de prácticas. Este período suele tener una duración de entre dos semanas y dos meses en la que el PeF ‘visita’ un grupo-clase constituido e inicia un periodo de observación con algunas intervenciones pedagógicas. En estas intervenciones, el formando debe adaptarse al programa estipulado de antemano y a seguir la metodología propia del centro para, posteriormente, elaborar una memoria didáctica de su experiencia. Se observa, pues, que de nuevo se plantea una práctica unidireccional en la que el formando pasa de un ámbito a otro (del teórico al práctico) sin haber realizado un análisis de necesidades, ni promover la reflexión aplicada sobre la teoría vista durante la formación, ya sea autónomamente o a petición de la institución.

Por otro lado, existen otro tipo de formaciones que, atendiendo a esas necesidades que mueven a los profesores a orientarse hacia una formación específica, centran sus esfuerzos en dar soluciones inmediatas a actuaciones concretas en el aula. Según el destinatario, pueden ser más o menos eficaces pero carecen por completo de un proceso de reflexión y adaptación individual que no contribuye a crear una metodología didáctica propia (Esteve, 2004: 9). Prueba de ello son los cursos de formación específica que oferta el IC, estos cursos suelen centrarse en temas que preocupan a los docentes de ELE, que sean de actualidad y que ayuden a mejorar la dinámica del aula. Además, suelen tener una muy buena acogida y un gran número de participantes debido a su carácter virtual o semipresencial. Sin embargo, a menudo estos cursos carecen de la reflexión previa necesaria por parte del docente para adecuarlos posteriormente al aula de LE, pese a los esfuerzos de la institución por evitarlo, ya que estos cursos se encuentran divididos en tres niveles de admisión según la experiencia docente⁴. Los cursos intentan desarrollar la experiencia del PeF trabajando desde la práctica (saber hacer) por lo que pretenden partir de la realidad del formando para volver a ella. Como veremos a continuación, este paso es necesario para garantizar la transferencia de lo aprendido al contexto del PeF con la idea de contrastar el progreso en la competencia docente (Higueras, 2012: 105).

⁴ El IC distingue entre tres niveles de formación (A, B y C) de acuerdo con los diferentes estadios del desarrollo profesional, lo que provoca una formación homogénea de los grupos.

Como se observa de la realidad académica actual estudiada hasta el momento, la idea del *cambio o transformación* parece ser la base de cualquier modelo de formación del profesorado. Por ello, y dado el contexto actual de la formación propuesta, parece apropiado seguir un modelo de aprendizaje reflexivo que promueva la práctica docente de cada profesor como punto de partida y meta al mismo tiempo. Es decir, adoptar un modelo basado en la realidad individual del PeF y que, gracias al papel del formador y al uso de herramientas reflexivas puestas a su disposición, el PeF sea capaz de identificar sus necesidades previas y sus logros inmediatos una vez acabado el proceso. Un claro ejemplo de esta filosofía es el portafolio de la formación que elaboran los estudiantes Del Instituto de Formación Continua de la Universitat de Barcelona en el IL3, basado en el modelo de portafolio reflexivo del profesor de González y Pujolà (2007).

Reproducir y comprender la realidad diaria de cada docente en un curso de formación puede ser una tarea ardua y laboriosa para los formadores si nos basamos en el modelo tradicional de transmisión de conocimientos. El hecho de (re)construir el entorno del docente en formación mediante un breve proceso de análisis previo, promueve una reflexión inicial que puede ser la base de un análisis de necesidades orientado a conocer las inquietudes del profesor en formación. Dicho modelo de aprendizaje reflexivo es, como dijo Freudenthal (1991), una visión constructivista del conocimiento en la que el sujeto mismo crea saber a través de su práctica y no al revés. Por ello, el formador debe dotar al profesor en formación de los elementos y herramientas que se encuentren al alcance del alumno para promover procesos reflexivos que desemboquen en la mejora de la práctica docente. Como muy acertadamente apuntan Richards y Lockhart (1998: 14) “La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos”.

La especificidad de los instrumentos a la que se refieren Richards y Lockhart es por todos conocida ya que, en su propio libro, muestran al docente las posibilidades existentes en función de aquello que se quiera observar o analizar. Las herramientas pueden abarcar un amplio abanico ya sean diarios, grabaciones, transcripciones, etc. No obstante, se trata de métodos que encontramos aislados y que el docente debe recopilar separadamente. Uno de los objetivos del presente trabajo y de la formación propuesta consiste en sistematizar bajo una misma plataforma una herramienta de fácil acceso a todos aquellos métodos que el profesor en formación quiera utilizar en su camino hacia la mejora de la práctica docente.

1.5 *El portafolio como herramienta de trabajo*

Tal y como se puede deducir de las ideas que se han esbozado hasta el momento, en el presente trabajo, se muestra una propuesta de materiales consistente en la integración de un portafolio profesional como orientación y base para el aprendizaje en una formación de actualización del profesorado.

Desde que se sugirió la idea de incluir el portafolio como método de evaluación de la calidad del docente, este ha sufrido diversos cambios a los que ha ido adaptándose a lo largo del tiempo. Al tratarse de un concepto abierto, el portafolio ya abarcaba diferentes modalidades de información desde grabaciones hasta fotocopias pasando por transcripciones o planes de clase. Además, el portafolio suele implicar la idea de revisión ya sea por otros compañeros u otros evaluadores, lo que pone de manifiesto la necesidad de interacción. Hoy en día, hay muchas herramientas y aplicaciones que van más allá de la carpeta del profesor y que pueden servir a modo de portafolio.

Con el objetivo de delimitar las fronteras de aquello que constituye un portafolio en el ámbito educativo, vamos a conocer cuáles son los rasgos más identificativos del portafolio actual para, de este modo, desvincularnos de aquel portafolio evaluativo inicial pero conservando el espíritu dinámico y de autoevaluación que están presentes en el proceso de reflexión del discente. Para ello, conviene apuntar que García (2000: 4) pone de manifiesto la importancia de estos tres aspectos:

- Se trata de una reflexión deliberada del alumno o del docente que tiene como fin mostrar los esfuerzos y estrategias trazados para lograr un objetivo en concreto.
- La selección de trabajos que admite el portafolio se sistematiza al constituir una secuencia cronológica que da pie para observar y analizar la evolución de los conocimientos y habilidades del alumno en las asignaturas incluidas en el portafolio.
- Aquellas muestras incluidas en el portafolio se suelen acompañar de una reflexión que demuestre la justificación de la elección de las muestras por parte del autor del portafolio y que permite relacionarlas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias a estas tres características podemos trazar una primera distinción entre los dos grandes tipos de portafolio presentes en el ámbito educativo.

Por un lado, encontramos el *portafolio extensivo o colección*, es decir, aquel que abarca todos y cada uno de los trabajos realizados por el autor y que constituye una acumulación (y constatación) de los trabajos realizados a lo largo de la formación; y por otro lado, el *portafolio intensivo o de reflexión*, es decir, aquel que recoge el concepto dinámico de la reflexión como parte del proceso selección (Abrami y Barrett, 2005; Klenowski, 2006; Smith y Tillema, 2003; Wade y Yarbrough, 1996; Loughran y Corrigan, 1995). Prueba de ello es que el autor trabaja *a partir de* las muestras para observar su proceso de aprendizaje ya que ha de justificar la selección en relación con el marco académico en el que se desarrolla la formación o el objeto de estudio que se encuentre analizando de manera individual (Barberá y De Martín, 2009). Es importante la relación existente entre el marco académico y la selección ya que, desde una perspectiva profesional, el formando ha de investigar sobre su práctica con la idea de mejorarse profesionalmente o académicamente, es decir, debe haber unos objetivos definidos a priori.

De la misma forma, conviene subrayar aquello que no es un portafolio, ya que negar sus características busca destacar sus virtudes, más allá de los rasgos comunes con otros instrumentos. De acuerdo con Barberá y De Martín (2009) un portafolio no es:

- Una simple colección de trabajos o productos en sí misma sino que va acompañada de decisiones de selección relevante.
- Un documento falto de un elemento reflexivo explícito o implícito.

El portafolio sigue un procedimiento didáctico que consigue aunar activamente el vínculo necesario entre teoría, práctica en el aula y la personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias (Alsina y Esteve, 2009: 5). Según González y Pujolà (2007: 291) “en estos momentos la enseñanza se concibe como un proceso racional y tecnológico de búsqueda de la eficacia docente” por lo tanto, hay que cambiar la perspectiva tradicional de la enseñanza por una en la que la actividad investigadora autorreflexiva se realice desde el mismo profesorado de cara a mejorar las prácticas docentes (Latorre, 2003). De ahí que esté ampliamente extendido y reconocido por una gran parte de la comunidad profesional que el portafolio es una de las herramientas formativas que facilita una evaluación global de muchos procesos a la vez (González y Pujolà, 2007: 291).

1.5.1 El uso del PRP en contextos reglados

Llegados a este punto, cabe mencionar que el uso del portafolio no es algo nuevo en la educación formal, ya que desde hace tiempo los profesores usaban los portafolios pero como herramienta recopilatoria del trabajo de los alumnos y para llevar un control del progreso del alumno. Sin embargo, al estar desprovistos del carácter evaluativo y formativo propio de los portafolios reflexivos no se pueden considerar ni parecidos a los portafolios que se propondrán más adelante y que, poco a poco, se van popularizando en el ámbito académico.

Si nos centramos en la enseñanza de lenguas, observamos que hay un aumento de propuestas para poner en marcha esta herramienta. Desde hace algunos años, surgió una enfocada a mejorar la formación lingüística del estudiante de LE, el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL, en adelante). Al ser un proyecto específico propuesto desde el Consejo de Europa a los estados, se aplica el MCER para medir la competencia comunicativa del alumno. Según Blake (1996), el PEL es un metatexto con siete rasgos:

- Es una colección de trabajos.
- Hay selección de los mismos.
- Incluye una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- Muestra el desarrollo.
- Documenta la diversidad.
- Es comunicativo en el sentido de que conecta los logros del aprendiz con las necesidades del contexto.
- Tiene una finalidad evaluativa.

Sus características buscan una unificación en cuanto a la evaluación de competencias lingüísticas que sean fácilmente identificables y reconocibles, así como la adopción de un enfoque metodológico activo al promover la comunicación como un proceso cognitivo inmerso en una concepción socioconstructivista del aprendizaje. En otras palabras, el alumno aprende haciendo cosas (actividades de la lengua) y movilizándolo recursos para elaborar su propio portafolio (Cassany, 2002).

Esta concepción activa y evaluativa de la herramienta se transpone de igual modo al portafolio profesional, es decir, se potencia la autonomía del formando para que asuma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (González y Pujolà, 2007: 292) con la idea de determinar su competencia docente. Esta responsabilidad consiste en marcar unos objetivos que

pueden ser impuestos desde la institución para el PeF o libres en el caso del docente que inicie un portafolio individual, y que ayuden al formando a determinar sus logros y progresos. De acuerdo con la propuesta de Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP, en adelante) de González y Pujolà (2007), estos objetivos comprenden:

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

Este plan de acción puede ayudar a seguir los pasos del enfoque realista antes mencionado (Esteve, Melief y Alsina, 2009; Korthagen, 2010), en el que la adquisición de conocimientos se produce a partir de la combinación de la teoría contrastada frente al aprendizaje experiencial (Latorre, 2003). Este contraste es el que provocará un aprendizaje consciente en el PeF por medio de la reflexión, ya sea individual o conjunta entre compañeros, pero que se puede producir gracias a las evidencias que se tomará, analizará y compartirá mediante el portafolio del profesor. Dicho portafolio se podría elaborar en papel tal y como propusieron Shulman y Bird en sus principios, sin embargo, a continuación y a lo largo del documento, veremos algunas ventajas que nos ofrece el portafolio electrónico frente a la versión más tradicional. Así pues, vemos que cada vez son más las instituciones y organizaciones que se animan a incluir un seguimiento del desarrollo del PeF mediante un portafolio electrónico, tanto por la visión global del formando que ofrece al evaluador como por la capacidad de interacción que inherente a la web 2.0.

1.5.2 La multimodalidad del PRP: del papel a la nube.

Hasta la aparición en escena de los portafolios en línea, la mayoría de docentes que practicaban una autoformación mediante el aprendizaje reflexivo se valían de herramientas tales como los blogs personales, los diarios de aprendizaje o los portales webs de instituciones en los que alojaban alguna entrada referente a sus prácticas.

No obstante, estas herramientas, aun resultando de utilidad para el docente no promovían un proceso de reflexión sobre la práctica completo ya que servían al profesor para recopilar datos sobre sus prácticas (grabaciones, transcripciones, planes...) pero carecían de una parte reflexiva importante que ayudara al PeF en su desarrollo profesional. Esta carencia se veía apoyada por el hecho de que estas herramientas, cooperativas y de gran difusión, promueven la interacción con otros usuarios, lo cual puede resultar enriquecedor desde un punto de vista constructivista, pero no se trata de herramientas específicas para la práctica reflexiva, por lo que pueden verse desviadas hacia otros fines si no se dispone de un esquema pautado que nos oriente hacia la sistematicidad de la práctica reflexiva. Es decir, el docente puede empezar a recopilar y exhibir su trabajo pensando que con ello basta, cuando en realidad, lo que prima es ser consciente de que la selección de las muestras es lo que conforma el proceso reflexivo, así como la interacción con otros iguales, como bien permiten la gran oferta de plataformas disponibles en la web 2.0.

Gracias al auge de las distintas plataformas sociales como los blogs, las wikis, o las redes sociales, el portafolio electrónico se convierte en una potente herramienta de reflexión para el docente ya que le permite hacer colecciones de su trabajo, interaccionar con compañeros de profesión y reflexionar sobre su propio progreso. Además, tal y como se mencionó anteriormente, el concepto de portafolio mismo está dotado de una sistematicidad, ya venga impuesta por la institución o por el propio docente, que le ayuda a ser riguroso en el estudio y análisis de su propio trabajo. Esta sistematicidad se ve aumentada al introducir el uso de ciertas plataformas tales como los blogs, las wikis o los diarios en línea, ya que el portafolio se ve, en cierto modo, ‘delimitado’ por la estructura pautada de la plataforma escogida.

En esta línea, cabe destacar la investigación realizada en la memoria de máster de Manuel Rastrero en 2009 en colaboración con la profesora de ELE Maribel González. En este trabajo, se hacía el seguimiento del portafolio electrónico de esta profesora⁵ a través de un blog personal. El blog o PRP se articulaba en torno al modelo propuesto por González y Pujolà en 2006 que adopta

⁵ Disponible en <http://maribelele.wordpress.com/>

el enfoque realista (Alsina y Esteve, 2009) y el modelo ALACT⁶ de Korthagen (2010) para promover la investigación-acción.

A través de un estudio de caso, se analizaban los objetivos y características del PRP así como se investigaba si su puesta en práctica promovía procesos de reflexión que repercutieran en una mejora de la práctica docente de Maribel González, para así poder corroborar las teorías que sustentan el uso del portafolio como instrumento para la formación del profesorado.

En ningún momento de esta memoria se pretende afirmar que las herramientas anteriormente citadas no sean útiles para la formación del docente, ya que constituyen un gran punto de encuentro e intercambio para una profesión ya de por sí bastante individualista. Simplemente, se pretende llamar la atención sobre el hecho de que han aparecido recientemente, otras herramientas que permiten dotar al proceso del aprendizaje reflexivo de esa sistematicidad tan necesaria a la hora de analizar el propio trabajo y que, además, se acompañan de las virtudes que ofrecen otras plataformas 2.0 como pueden ser la interacción y la cooperación.

1.5.3 La nube en la universidad: plataformas frecuentes

En este sentido, cabe destacar el movimiento 2.0 en el que se encuentran sumidas la mayoría de los centros docentes e instituciones. A día de hoy, ya se encuentran popularizadas herramientas de gestión del curso basados en sistemas LMS⁷ tales como *Moodle*, *Toledo*, *Lectrio*, *iCampus*, etc.

En Europa, las universidades en particular parecen haber adoptado y normalizado estos sistemas de comunicación, todos ellos centrados en el curso, es decir, se trata de plataformas que son de utilidad para el profesor para gestionar los contenidos del curso, así como las entregas o el calendario de aula. El alumno es un usuario de los sistemas LMS, conoce su utilidad y participa con otros compañeros en actividades de interacción, pero no es el *centro* de la plataforma. Aquí es donde se ponen de manifiesto las características principales del portafolio como herramienta de aprendizaje pues, en este caso, es el alumno (o PeF, en referencia a la formación de profesores) el

⁶ En inglés, las primeras letras de las cinco fases del modelo: *Action*, *Looking back on action*, *Awareness of essential aspects*, *Creating alternative methods of actions* y *Trial*.

⁷ En inglés *Learning Management System*: software alojado en un servidor web utilizado para administrar, distribuir y controlar los contenidos y actividades de formación no presencial (o aprendizaje electrónico) de una institución u organización.

que se sitúa en el centro de su aprendizaje y debe construir, seleccionar e incluir las muestras o evidencias que sean relevantes para su progreso.

Tal y como se comentará más adelante, parece ser que la herramienta exportable⁸ *Mahara* ha ido ganando terreno en la mayoría de universidades europeas gracias a su capacidad para integrarse en *Moodle* (actualmente, una de las plataformas LMS más extendidas en sus múltiples versiones), su accesibilidad y su carácter de código abierto. Por tanto, la herramienta de portafolios electrónicos *Mahara* es la que se ha propuesto en esta formación como herramienta de trabajo, dadas sus características de compatibilidad con otras plataformas, así como por su carácter de formación permanente. En otras palabras, la herramienta exportable *Mahara* permite continuar con una formación ALV, lo que deja la puerta abierta al futuro formando a continuar con un proceso de reflexión consciente sobre su propio camino de aprendizaje.

1.5.4 ¿Qué es Mahara? ¿Por qué desarrollar un portafolio en esta plataforma?

Mahara es una herramienta en línea, accesible y de código abierto que nos permite crear un portafolio electrónico en el que podemos incluir casi cualquier tipo de información. Esto puede resultar útil para la realización de trabajos académicos, investigaciones, bases de datos creadas en el aula o incluso, para llevar un seguimiento de nuestros progresos profesionales. Mahara se encuentra disponible para cualquier usuario en la web <https://mahara.org/>, sin embargo, muchas instituciones de educación superior cuentan con una versión propia adaptada a su centro⁹. Para acceder a Mahara, tanto en su versión pública como en las versiones propias de los centros, debemos acceder mediante un usuario y contraseña que, bien crearemos nosotros, bien nos proporcionará la institución en función de cómo accedamos al portafolio.

Una vez disponemos de un usuario conviene saber que lo que Mahara ofrece es un espacio modulable y clasificable en función de nuestras necesidades. A parte de un perfil personal, de acceso público, que podemos completar y que se comparte con el resto de miembros de la plataforma, podemos empezar a diseñar nuestro espacio de trabajo. Este espacio se compone de *páginas* o *vistas* que se pueden agrupar por *colecciones* de vistas, como veremos a continuación.

⁸ con *exportable* hacemos referencia a los términos que defienden Barberá, Gewerc y Rodríguez (2009), cuando plantean la problemática de la interoperabilidad (IMS, 2005) entre plataformas. A día de hoy, Mahara parece ser una de las pocas plataformas que puede realojarse en otros formatos.

⁹ Como es el caso de la UB (<http://www.ub.edu/monub/>) o de la UCL (<http://eportfolio.uclouvain.be/>), entre otros.

Las vistas son páginas web en las que podemos añadir recursos de cualquier tipo: texto, audio, video, imagen, documentos en línea (google drive y google docs), posters electrónicos (glogster), galería de imágenes, diarios personales, curriculum vitae, CV Europass, ficha sobre inteligencias múltiples, hobbies... Esta gran diversidad de recursos permite al usuario crear varias vistas completamente distintas en función de los elementos que se añadan, además es de fácil manejo puesto que no es necesario dominar lenguaje HTML ya que se maneja simplemente arrastrando y soltando (*drag&drop*) los iconos que se quieran añadir sobre el mismo espacio de la página. Una vez disponemos de varias vistas sobre un mismo tema podemos agruparlas en el orden que se desee y, de esta manera, crear una colección. Las colecciones nos sirven para gestionar las vistas creadas en Mahara o para presentarlas de forma pública.

Además, puesto que Mahara, a parte de un espacio propio, tiene un fuerte carácter social y dinámico, podemos seleccionar cómo compartirlas. Las vistas, así como las colecciones pueden compartirse de forma pública, es decir, con el resto de usuarios de Mahara; de forma privada, solo visibles para el usuario; o de forma exclusiva, solo con algunos usuarios que autoricemos. Estos usuarios autorizados pueden ser un conjunto aislado de usuarios que seleccionemos individualmente o un grupo concreto de usuarios ya creado en la plataforma, como podría ser el grupo de una clase o de un curso.

De cara al caso concreto de la realización de un portafolio para el desarrollo profesional, Mahara nos brinda la oportunidad de incluir cualquier tipo de muestra o evidencia que queramos adjuntar a nuestras reflexiones y muestras de progreso gracias a su plasticidad, además de facilitar la interacción con otros compañeros de profesión dado su carácter abierto y social.

2. PROYECTO ELE-ARNING

En el presente trabajo, vamos a proponer una herramienta que trabaje el desarrollo profesional mediante una propuesta de portafolio. La propuesta se enmarca dentro de un proyecto real de formación continua para el profesorado de ELE que se pondrá en marcha durante el curso académico 2014-2015. La formación en cuestión es el *proyecto ELE-arning* que nace de la colaboración entre dos universidades belgas para dar respuesta a una creciente necesidad de formación continua y específica en el ámbito de ELE.

Hasta el momento, se ha trabajado sobre todo el desarrollo de la formación inicial del profesorado pero cada vez son más los profesionales en activo que demandan una formación continua o de actualización a lo largo de la carrera profesional. Esto provoca que el profesor en activo muestre interés por la exploración de nuevos ámbitos para seguir progresando en conocimiento y experiencia. Un ejemplo de ello son los cursos del IC¹⁰ u otras instituciones que insisten en la necesidad constante de reflexionar sobre la actuación docente, lo que conlleva el desarrollo de una formación permanente y de las competencias docentes (Llobera, 1999; Perrenoud, 2001; Consejo de Europa, 2007; EAQUALS, 2005; Martín Peris, 2009). Sin embargo, no solo es importante reflexionar sobre la actuación docente sino también sobre la especificidad de contextos que podemos encontrar en el desarrollo de los planes formativos, por lo que es necesario considerar la práctica docente como punto de partida de la formación, con el objetivo de que el PeF pueda reflexionar sobre cuestiones que surjan con la propia experiencia. En este aspecto, el enfoque realista (Alsina y Esteve, 2009) se vuelve primordial a la hora de desarrollar una formación continua.

Esta decisión surge de una encuesta realizada en 2013 (Lorente y Pizarro, en prensa) al conjunto del profesorado belga en la que se indagaba sobre el perfil y la formación de los profesores en activo. La encuesta buscaba analizar las respuestas obtenidas de cara a encontrar necesidades y carencias específicas en cuanto a formación. Las respuestas obtenidas sirvieron de ayuda, a posteriori, para poder empezar a planificar las líneas de actuación de lo que sería el proyecto *ELE-arning*.

Dentro del marco de la formación académica existente en Bélgica, actualmente, no hay ningún curso acreditativo que promueva el desarrollo de los profesores que ya están en activo. Es por ello que universidades como son la *Université catholique de Louvain* (UCL, en adelante) y la *Katholieke Universiteit Leuven* (KU Leuven, en adelante), decidieron aunar fuerzas para crear un programa que ofreciera la posibilidad de seguir formándose a profesores en activo y que fuera más allá del marco académico concerniente a la didáctica de lenguas en general.

En esta línea, ambas universidades cuentan ya con formaciones parecidas en el ámbito de la didáctica de lenguas que van desde la formación en didáctica general, como podrían ser los cursos de agregación que ofrecen, hasta el máster en ELE específico que ofrece la KU Leuven y que se combina con la didáctica de otras lenguas. Además, otras universidades del país como las

¹⁰ ver 2.4 *El aprendizaje reflexivo como base para la formación continua*

universidades de Amberes, Gante, Lieja, Mons o Bruselas (ULB y VUB)¹¹ también ofertan programas de máster especializados en la didáctica de lenguas modernas pero, en ningún caso, cursos de actualización profesional para docentes en activo.

Así nace la primera formación continua certificativa en Bélgica exclusiva en didáctica del español: el *Curso de actualización y perfeccionamiento didáctico para profesores de español como lengua extranjera* certificado por la UCL y la KU Leuven. Es una formación que cuenta con un amplio mercado ya que según un estudio de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica “el profesorado español en Bélgica forma un colectivo de unos 800 profesionales, muy interesado por su continua formación lingüística y didáctica. Tiene una mayor presencia en la educación secundaria en la Comunidad francesa y en la de adultos en la Comunidad flamenca” (*El mundo estudia español*, 2010: 83).

La formación planteada dispone de un certificado acreditativo de diez créditos obligatorios y verá la luz en enero de 2015, cuando comience la primera edición que durará hasta julio del mismo año. Se trata de una formación modular y semipresencial de carácter abierto al estar dividida en cuatro asignaturas de 2,5 créditos. Estas asignaturas no confluyen en un itinerario preciso pero sí en un calendario concreto, por lo tanto, es decisión del formando qué asignaturas matricular pero respetando el calendario oficial. No obstante, no se podrá recibir ningún valor certificativo si no se superan las cuatro asignaturas que conforman los diez créditos. También existe la posibilidad de matricular dos créditos adicionales en concepto de *Prácticum*. Las asignaturas o módulos propuestos desde el programa de la formación son:

- Fundamentos curriculares de ELE (2,5 créditos)
- Las TICs en la enseñanza de ELE (2,5 créditos)
- Didáctica de componentes y actividades de la lengua (2,5 créditos)
- Metodología y didáctica del ELE (2,5 créditos)
- Prácticum (2 créditos)

Todas y cada una de estas asignaturas o módulos tendrán su representación virtual en el portafolio profesional que desarrollará el formando a lo largo de la formación. Cada portafolio será diferente en función de los módulos matriculados por el PeF pero cada módulo matriculado ocupará un lugar en el portafolio del PeF de cara a una progresión posterior independiente de la formación o bien, para poder cursar diferentes módulos en distintas ediciones. En otras palabras,

¹¹ Université Libre de Bruxelles y Vrije Universiteit Brussel.

el portafolio es una herramienta que construye el alumno en función de un análisis de necesidades previas y de sus intereses particulares. La sistematización y orden de la herramienta *ePortfolio Mahara-UCL* se explicará más detalladamente en los contenidos de la propuesta.

2.1. *Objetivos de la formación ELE-arning*

El proyecto de formación propuesto por la KU Leuven y la UCL busca desarrollar la comprensión y la reflexión de la práctica docente, así como presentar las líneas actuales de investigación aplicada a la didáctica de lenguas. Se compone de un programa coherente y certificativo en la didáctica de ELE que persigue:

- Actualizar conocimientos teóricos y estrategias de prácticas docentes en la didáctica del español como LE desde un punto de vista práctico.
- Contribuir al desarrollo profesional de los docentes de ELE en Bélgica y países cercanos en tareas de organización de cursos y programas, diseño y mejora de materiales.
- Desarrollar la comprensión y reflexión de la práctica docente, y presentar las líneas actuales de investigación aplicada a la didáctica de lenguas.

Por tanto, podemos decir que la formación sigue un enfoque basado en la acción y en la co-creación de conocimiento en el que se fomentará la interacción y el trabajo cooperativo. Además, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje mediante un portafolio de la formación será el indicador para medir los logros y progresos alcanzados una vez finalizada la formación. La evaluación persigue basarse en las actividades de aprendizaje inscritas en el portafolio así como en las actividades de reflexión que se den a lo largo de la misma. Tal y como se cita en su documento informativo¹² “la finalidad del proceso de aprendizaje es eminentemente práctica y aplicable directamente al aula, sin descuidar por ello las bases teóricas de la didáctica más actual en ELE”.

A la vista de unos objetivos tan abiertos a la reflexión individual y al desarrollo de la propia práctica, se ha querido tener presente en todo momento la realidad laboral del docente. Por ello, la formación se desarrollará en la modalidad de *blended-learning* (semipresencial) para poder dar cabida a la amplia variedad de horarios que se deben compaginar. Las sesiones presenciales tendrán lugar dos veces al mes en el *Institut des langues vivantes* (ILV, en adelante) de la UCL o

¹² El documento de la formación es un informe de uso interno elaborado por ambas universidades que colaboran en el proyecto.

bien en la *Faculteit Letteren* de la KU Leuven en horario de tarde y se compondrán de cinco horas en las que se compaginarán sesiones lectivas con talleres prácticos.

2.2. *Público al que va dirigido: curso de actualización*

El público al que se dirige la formación es muy amplio como se ha mencionado anteriormente y abarca desde profesores de promoción social hasta profesores de secundaria y universidad, pasando por recién licenciados que busquen una especialización precisa en ELE.

Evidentemente, se nutrirá sobre todo de profesores de ELE en Bélgica y países limítrofes que busquen una formación de actualización homogénea y coherente. Desde luego, no se precisará tener una titulación en filología aunque se valorará el diploma VAE¹³, así como un nivel B2-C1 de competencia comunicativa en español en caso de ser no nativo para poder seguir la formación.

2.3. *Herramientas de la formación*

Al ser una formación organizada por varias instituciones se ha debido decidir un marco virtual para desarrollar las herramientas de gestión de curso y del alumnado. Desde un primer momento, se propuso que la plataforma de gestión de curso en la que el docente programaría los procedimientos del módulo, elaboraría el contenido del mismo y fomentaría la interacción entre los formandos sería la plataforma *Moodle UCL* (actualmente en la versión 2.5.1+).

Del mismo modo, el PeF también dispondría de un espacio individual de gestión del aprendizaje en el que pudiera recopilar sus trabajos de curso, compartirlos con otros compañeros, exhibirlos para la evaluación y trabajar sobre el proceso de elaboración de un portafolio electrónico mediante la selección de evidencias. Este proyecto de portafolio elaborado a lo largo de la formación es una parte de lo que se le valorará al alumno para superar la formación. Este espacio se alojará en el *ePortfolio Mahara-UCL* (actualmente en la versión 1.7.2¹⁴).

Pese a que ambas instituciones disponen de otras plataformas que coexisten con las ya mencionadas, como es *iCampus* en el caso de la UCL y *Toledo* en el caso de la KU Leuven, se decidió apostar por una combinación de plataformas complementarias que no supusieran un gran estrés tecnológico por parte del PeF y que fueran relativamente sencillas de gestionar por parte del docente. La complementariedad que ofrecen *Moodle* y *Mahara* viene dada por la simplicidad de

¹³ *Valorisation d'acquis d'expérience*, equivalente al reconocimiento de experiencia profesional.

¹⁴ Se prevé una actualización de cara al curso 2014-2015 en la que se pase a la versión 1.8.

conceptos: uno es un sistema de gestión de curso; y el otro, es un portfolio de aprendizaje que bien puede enfocarse a la evaluación o a la presentación de trabajos. O lo que es lo mismo, Mahara complementa a Moodle ofreciendo un espacio gestionado por el PeF. Dos productos bien diferenciados que nos ayudan a cubrir un todo de necesidades virtuales, como es la puesta en marcha de varios módulos de formación integrados en una formación continua con un portafolio electrónico evaluativo.

2.4 La figura del tutor

A lo largo de la formación, los formandos contarán con una ayuda virtual de vital importancia para el buen desarrollo del portafolio electrónico: el tutor del portafolio. Esta persona se encargará de velar por que se cumplan los objetivos de elaboración de la forma más rigurosa posible a la vez que ofrece un punto de ayuda y orientación para los PeF. El tutor será el encargado de diseñar la propuesta de portafolio y llevarla a la práctica mediante sesiones tutorizadas, tanto presenciales como virtuales, tal y como ya se ha puesto en marcha en otros portafolios formativos con es el ya mencionado del IL3. El tutor prestará su ayuda en el desarrollo práctico del programa a lo largo del curso. Este proceso se verá materializado en diez horas de monitorización del alumnado repartidas de la siguiente forma:

1h - Preparación perfil: Punto de partida 8h - Dedicadas al seguimiento de cada módulo (2h x 4 módulos) 1h - Preparación Vista 6: Evaluación del portafolio
Total: 10 horas de seguimiento y monitorización del alumnado

Con esta idea de ser un ‘auxiliar’ del proceso de aprendizaje, las funciones del tutor se reducen a:

- Guiar a los alumnos en el diseño y la elaboración de su portafolio personalizado.
- Monitorizar el trabajo del alumno mediante tutorías (virtuales/presenciales) a lo largo de la formación.
- Proporcionar asistencia en caso de duda.
- Controlar la calidad de los trabajos aportados a la plataforma.

Además, será el encargado de crear un portafolio paralelo que servirá de modelo continuo para los PeF en caso de duda con la tarea o actividades que se pidan. En esta formación, se da una especial importancia al uso de modelos en el aprendizaje puesto que, consideramos, son la clave

para el correcto desarrollo del mismo. El hecho de que el discente tenga a su disposición modelos completos de la tarea demandada reduce el estrés sobre el nivel de exigencia y promueve una empatía docente-discente, pues el docente debe asumir su rol de aprendiz para explorar las posibilidades de éxito, así como el grado de dificultad de la tarea impuesta.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y ENFOQUE METODOLÓGICO ADOPTADO

3.1. Objetivos generales de la propuesta

El objetivo principal por el que hemos tomado la decisión de elaborar una secuencia didáctica basada en el uso de la plataforma de portafolios electrónicos *Mahara* es desarrollar una herramienta sencilla y accesible para la formación docente. Consideramos que *Mahara* puede ser una herramienta de trabajo altamente efectiva para enseñar a promover un proceso reflexivo a corto, medio y largo plazo en el PeF. *Mahara* y su carácter abierto y profesional a la vez, pueden ayudar al PeF a desarrollarse profesionalmente: a corto plazo, en un contexto familiar y cercano como puede ser el grupo que se cree para un módulo de la formación en concreto; a medio plazo, en un contexto más amplio, como podría ser un grupo con los otros PeF de distintos módulos o incluso de otros años y, finalmente, a largo plazo, con el resto de perfiles de la universidad o de un ámbito laboral externo dado su carácter exportable.

El sistema de portafolios electrónicos que ofrece la plataforma *Mahara-UCL* contribuye tanto al desarrollo académico como profesional del PeF ya que ofrece tanto las características propias de un portafolio: multiplicidad de vistas, compatibilidad con formatos de audio, video y enlaces externos, integración de otros aplicativos en la misma plataforma (*Glogster, Prezi, Google Drive, ...*); como las características de un portafolio laboral: curriculum vitae, experiencia, habilidades e inteligencias múltiples, CV Europass integrado, perfil del usuario en la institución... Esta doble distinción permite que el PeF pueda crear, elaborar y reflexionar sobre las múltiples identidades que adopta según el momento en el que se encuentre de su desarrollo profesional: docente, discente, profesor en prácticas, tutor, profesional, compañero de otros profesionales o formandos, etc.

La idea es desarrollar una secuencia didáctica que ayude y acompañe al PeF en su recorrido académico a lo largo de la formación *ELE-arning* pero que, a su vez, sirva a modo de

entrenamiento y guía para las futuras prácticas reflexivas, a lo largo de su recorrido profesional. Del mismo modo, *ePortfolio Mahara-UCL* será una herramienta de la formación para evaluar el progreso y el aprendizaje del PeF pero también para instruir a los formandos en los altos beneficios que reporta la documentación constante y sistemática sobre la propia práctica, así como el investigar sobre los procesos reflexivos que la han motivado.

Creemos que como docentes debemos aprovechar los recursos que nos ofrecen los avances tecnológicos existentes y apoyarnos en ellos, no como un fin en sí mismos, sino como un medio para ayudar a nuestros estudiantes a descubrir y disfrutar los privilegios que ofrecen el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la interacción entre compañeros o profesionales de un mismo ámbito así como la significatividad del aprendizaje reflexivo.

Además, dado el carácter social de la plataforma en el que los perfiles de los compañeros se pueden conectar, ofrece ese lado recreativo que poseen las redes sociales, potenciando interacciones espontáneas dentro del marco de una herramienta de trabajo como es un portafolio electrónico.

Por ello, a lo largo del presente trabajo, plantearemos diferentes actividades que deben realizarse mediante la plataforma *ePortfolio Mahara-UCL*, pues no solo ayuda al estudiante a desarrollar la autonomía y a tomar conciencia de su propia práctica mediante procesos reflexivos, sino que ofrece una oportunidad inigualable para comprender y dominar la multiplicidad de contextos (comunicativos y digitales) a los que el PeF deberá enfrentarse para acabar desenvolviéndose con soltura de cara al desarrollo de sus competencias docentes.

En resumen, a grandes rasgos, la propuesta busca:

- Desarrollar una herramienta para la formación docente, que sea útil tanto en la vida académica como en la profesional.
- Potenciar y promover prácticas reflexivas pautadas y guiadas en el PeF que, mediante la herramienta *ePortfolio Mahara-UCL*, fomenten un hábito reflexivo y un espíritu crítico con respecto a su propia práctica.

3.2. Metodología didáctica

Nuestra propuesta sobre el uso de portafolios electrónicos en la formación continua no se ajusta a una metodología concreta de entrada. Al tratarse de un proyecto que busca evaluar y medir

tanto el proceso como el producto del PeF, es decir, tanto la práctica cotidiana como las competencias adquiridas, adopta diferentes enfoques en función del proceso analizado.

En primer lugar, podemos englobar el proyecto en la corriente que ha marcado el desarrollo de la mayoría de propuestas metodológicas en los últimos tiempos: el *enfoque por tareas*. Este enfoque se caracteriza por desarrollar la autonomía del alumno, el trabajo cooperativo así como el aprendizaje de la lengua mediante la comunicación. En la propuesta que nos ocupa, se tienen muy en cuenta estos aspectos puesto que constituyen la base para el análisis del propio trabajo. El hecho de crear, elaborar y mantener una carpeta del profesor o portafolio obliga al PeF a potenciar su autonomía como profesional y como alumno y trabajarla desde un punto de vista práctico gracias a la tutorización regular. Además, esta carpeta se encuentra conectada con la de otros PeF por lo que se genera una necesaria interacción entre compañeros que promueve la construcción conjunta del conocimiento así como la aparición de comunidades virtuales de aprendizaje (CVA, en adelante) que redundan en los procesos de andamiaje y desarrollo de las capacidades del PeF. Por último, podemos observar que el propósito de las actividades o tareas van un poco más allá del resultado mismo, pues en todo momento se busca que el PeF ponga en marcha procesos cognitivos relevantes para el plan de trabajo de la formación que le ayuden a ser consciente y objetivo en su práctica diaria. Además, el portafolio le proporciona la oportunidad de crear contenido, reescribiendo de este modo, la teoría “con T mayúscula” (Esteve, 2004; Korthagen, 2010) y acercándola a su propia concepción de la enseñanza, a la vez que la comparte en un entorno de aprendizaje colaborativo y crítico.

En segundo lugar, se puede decir que el mismo esquema de la formación y, por ende, el de las actividades que tienen lugar en el portafolio, siguen un *enfoque realista*. Como es natural, no todas las actividades propuestas a lo largo de la secuencia siguen un enfoque realista *stricto sensu*, pero cabe destacar que en todo momento se encuentran presentes los grandes ejes que vertebran este enfoque como son:

- La generación de contenido teórico propio por parte del PeF, resultado de la reflexión personal sobre el contenido anterior.
- La focalización en las situaciones reales que surjan durante el proceso formativo bien sea presencial o virtualmente.
- El inicio de un proceso reflexivo, bien por parte del docente o del discente, que analice y trate de buscar solución a las inquietudes más inmediatas del PeF.

Todas estas actividades y secuencias no se podrían llevar a cabo sin lo que, a nuestro juicio, constituye la piedra angular del *enfoque realista*, es decir, la tutorización o intervención guiada y periódica de los docentes y tutores de la formación para acompañar al alumno en cada una de las fases del proceso de aprendizaje. En este sentido, cabe mencionar el concepto de *assessment* (Kiraly, 2000) tan utilizado últimamente en la didáctica de lenguas, pero recuperándolo en su sentido etimológico, es decir, sentarse al lado del formando para promover y potenciar la búsqueda del conocimiento a través de la tutorización y el seguimiento entre docentes y discentes o entre compañeros de formación.

Esta metodología fomenta el *aprender a aprender* que, de acuerdo con Martín Peris et al. (2008), hace referencia al “desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre sí mismo”. Dicha metodología es importante puesto que no solo se trabajan conceptos didácticos o metodológicos puros, sino que es el PeF el que decide cómo aplicarlas y presentarlas en sus trabajos o entregas, desarrollando una conciencia propia sobre su proceso de aprendizaje que busca la eficacia y el rendimiento por medio de la movilización de estrategias de aprendizaje. Esta libertad a la hora de presentar el trabajo propio impulsa al PeF a sentirse implicado con la tarea y motivado con respecto a su proceso de aprendizaje pues pasa a ser consciente de las elecciones que toma y de por qué las toma. Lo que no puede sino revertir en una mayor motivación y efectividad que se ve recogida en la minuciosidad con la que cada PeF elaborará su portafolio personal.

Por último, solo queda mencionar que, puesto que la formación se define por oposición al enfoque tradicional tanto por sus contenidos como por la forma, se sigue una metodología de aprendizaje *inductiva* a lo largo de la propuesta que es coherente con los objetivos propuestos y los enfoques adoptados hasta el momento. En todo momento, el PeF dispone de modelos que le ayudan a desarrollar las actividades propuestas así como de asesoramiento continuo y mediante sesiones concertadas por parte del tutor del portafolio.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Contextualización

La propuesta se encuentra enmarcada por la formación de actualización organizada desde la UCL y la KU Leuven, como se ha explicado en el punto 4, por lo que la secuencia didáctica propuesta a través del portafolio *ePortfolio Mahara-UCL* se desarrollará en diferentes fases a lo largo de la duración del curso.

Sin embargo, al tratarse de una propuesta didáctica que aún no ha tenido la ocasión de ponerse en funcionamiento, no podemos ofrecer un calendario exacto de su secuenciación, sino más bien una guía de uso pautada en sesiones y entregas que deberían cumplirse en función de cómo se desarrollen los módulos, en general y del progreso individual de los PeF, en particular. Consideramos arriesgado proponer una secuenciación demasiado estricta en la que no se tengan en cuenta las necesidades de aprendizaje del PeF, así como el ritmo de la formación puesto que el portafolio busca en todo momento fomentar la autonomía del formando según sus necesidades de aprendizaje (González y Pujolá, 2007; Verdía, 2010).

Inicialmente, la secuencia didáctica va dirigida a profesores de ELE, es decir, profesores particulares, de colegio o instituto, de universidad, así como los de formación profesional o cualquier otro tipo de docente con inquietudes académicas y profesionales sobre su práctica docente. Además, puede que haya un gran número de titulados y recién licenciados que reorienten su carrera hacia la enseñanza de ELE mediante el curso de actualización, pese a no tratarse de una formación inicial en sí. Por lo que estamos hablando de un perfil de titulados en diferentes ámbitos de humanidades, de entre 23 y 65 años aproximadamente, residentes en Bélgica o en países limítrofes y que, por lo general, se encuentren en un período laboral activo. Además, entre el grupo se deberá poner especial atención a la diversidad lingüística del aula, tanto presencial como virtual, pues encontraremos tanto nativos como no nativos, ya que la formación acepta profesores de ELE desde un nivel B2-C1 del MCER.

En cuanto a la vertiente más técnica, es evidente que para poder desarrollar la propuesta se necesita una herramienta de portafolios electrónicos que, en nuestro caso, es *Mahara-UCL* pero podría ser cualquier otra como *Blackboard* o *Pathbride* que son especializadas, o bien cualquier plataforma que nos sirviera para recopilar y analizar muestras como *Blogger*, *Wordpress*, *Wikispaces*, etc. La inserción y seguimiento del portafolio se realizará mediante dos sesiones

presenciales al inicio y al final de la formación para guiar al PeF en la construcción y posterior evaluación de su portafolio personal.

Llegados a este punto conviene remarcar el hecho de que el portafolio se articula en torno a dos ejes: por un lado, encontramos los módulos de la formación, impartidos por los docentes principales y cuyas tareas se cuelgan en el portafolio; y por otro, las actividades del portafolio que aparecen a lo largo del mismo y que acompañan a las tareas principales. Nuestra propuesta didáctica incide en las actividades del portafolio. Aquellas actividades o dinámicas preparatorias y de reflexión con las que se iniciará y finalizará cada uno de los módulos y que el PeF deberá incluir en las vistas relativas al módulo o módulos cursados.

Por lo tanto, la propuesta se concibe como un elemento práctico de acompañamiento a la formación para indagar en las creencias previas del PeF y analizar su evolución tras la superación de cada uno de los módulos y, además, se observa que, tal y como apuntaban Alsina y Esteve (2009: 5), puede llegar a reflejar activamente el vínculo necesario entre teoría, práctica en el aula y la personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias.

4.2. Estructura general de la secuencia didáctica

La secuenciación de actividades complementarias al portafolio se ha vertebrado en torno a la sucesión de módulos previstos en la formación continua, es decir, cada PeF construirá su *ePortfolio* en función de sus preferencias de matrícula.

Por tanto, podemos empezar distinguiendo dos áreas de trabajo bien diferenciadas. Por un lado, tenemos las actividades de toma de contacto; de evaluación de la competencia docente del PeF, tanto inicial como final; y la sesión de evaluación de la formación; mientras que por otro, las actividades que promoverán una reflexión crítica en el PeF y que se relacionan con los módulos cursados.

La totalidad de actividades se ubican en un mismo portafolio personal pese a encontrarse claramente diferenciadas y se organizan siguiendo el cronograma¹⁵ de la formación. El PeF elabora su portafolio electrónico a medida que el curso avanza pero con un cierto margen respecto al calendario oficial a fin de fomentar un proceso reflexivo en relación a lo visto en los módulos.

La idea es que el portafolio del PeF se componga de hasta siete vistas en las que se puedan ir recopilando los trabajos y tareas de los módulos a la vez que se fomenta la reflexión de una

¹⁵Anexo I

manera procesual con las actividades de preparación y reflexión de cada módulo. Dentro de esas siete vistas, dos de ellas se dedicarán exclusivamente a determinar el progreso del PeF, es decir, a la valoración, tanto por parte de los docentes y tutores, como de él mismo de la medida en que se mejoran y adquieren las competencias docentes. Estas dos vistas pretenden ser una gráfica temporal de los logros y expectativas expresados y llevados a cabo por el PeF y que se quieren poner de manifiesto de cara a una mejora profesional. El resto de vistas (hasta cuatro) corresponden a cada uno de los módulos en las que figurarán no sólo las tareas propias enviadas por los docentes, sino también las actividades previas al módulo y de cierre del mismo que posibilitarán tanto una aproximación a la materia como un balance global tras su estudio.

De este modo, fomentamos dos de las características más potentes recogidas por García (2000) del portafolio del profesor como son la recopilación sistemática de muestras o evidencias de aprendizaje mediante diversos artefactos (actividades de aula, dinámicas, fichas de aprendizaje, trabajos monográficos, observaciones, actividades preparatorias, etc), así como la reflexión sistemática sobre las evidencias aportadas al proceso completado por el PeF.

Hasta la evaluación final, el PeF tiene acceso continuo a modificar sus trabajos y reflexiones, lo que le ayuda a disponer de una herramienta dinámica de trabajo que requiere de esfuerzos constantes por parte del formando para observar cambios en su práctica docente. Esta asunción progresiva de pequeños cambios y riesgos en el proceso de aprendizaje es lo que obliga al PeF a desarrollar lo que hemos citado en el punto 2.3 como competencia de crecimiento (Korthagen, 2010) y que fomenta una práctica docente que implica salir frecuentemente de la zona de bienestar (Korthagen, 2010: 92), algo que desgraciadamente no suele ser tan común en algunos docentes con experiencia profesional.

Así pues, podemos afirmar que la elaboración del portafolio se caracteriza por tres fases que el PeF debe completar de cara a la correcta superación tanto de los módulos como de la formación. Tal y como se observa en la siguiente tabla:

Fase inicial
<p>Sesión presencial Toma de contacto con la plataforma <i>ePortfolio Mahara-UCL</i> Punto de partida: actividades de reflexión sobre necesidades previas y expectativas</p>
Fase de proceso
<p>Hasta 4 sesiones (1 por módulo) presenciales o virtuales + consultas puntuales Elaboración del material evaluable y subida a la plataforma de los trabajos y tareas de cada módulo</p> <p style="text-align: center;">Fundamentos curriculares TIC Didáctica de componentes Metodología Prácticum</p>
Fase de evaluación
<p>Sesión presencial Selección de las muestras evaluables. Elaboración de la vista final para la evaluación Sesión virtual Elaboración de las actividades Meta</p>

4.3. Descripción de las actividades propuestas

A continuación, pasamos a describir el desarrollo de la secuencia didáctica de una manera más específica y siguiendo el cronograma de la formación. Pues, a medida que se desarrolla la formación, el portafolio crece con las evidencias aportadas por los formandos.

En ningún momento se debe entender el portafolio como un instrumento únicamente evaluativo puesto que su elaboración exclusiva de cara a la vista final, no sería productiva ni relevante de cara al trabajo del desarrollo profesional del discente. El PeF debe ir trabajando en él poco a poco, de manera que haya espacio para el proceso reflexivo y la práctica comentada entre pares. Pues, de acuerdo con Korthagen (2010), y como se ha mencionado anteriormente, para que el proceso de reflexión sea productivo, cabe destacar el hecho de que sea *sistemático*, que se introduzca *gradualmente* y que provoque la *interacción entre pares*. Todas estas condiciones son las que se pretenden integrar a través del uso del portafolio profesional, por ello, las actividades que se proponen, cuentan no solo con diferentes agrupaciones en función del tipo de reflexión que se quiera potenciar, sino también con diferentes apartados destinados a la reflexión.

A continuación presentaremos las actividades de la secuencia didáctica por fases, a la vez que las relacionaremos con el cronograma de la formación.

FASE INICIAL

En esta primera fase, el formando acaba de comenzar la formación y podemos presuponer que muchos no tendrán conocimientos sobre el uso de una herramienta de portafolio y, en muchos casos, tampoco conocerán en profundidad en qué consiste o la metodología que requiere un portafolio electrónico. Por ello, en esta primera fase inicial trataremos de hacer emerger las creencias del PeF, a través de una mini-secuenciación de actividades que se tendrán en cuenta a lo largo de la formación, siempre con la necesaria familiarización con la plataforma como telón de fondo.

Dado que se trata de una sesión inicial, el formando trabajará más la recepción que la producción, aunque no de una forma exclusiva puesto que el hecho de que sea presencial implica que el formando estará en contacto con la plataforma guiado por el tutor. El papel del formador en esta sesión inicial es crucial dado el carácter semipresencial de la formación. El PeF debe comprender que la herramienta portafolio es un instrumento de reflexión personal que le ayudará a determinar su origen y su meta mediante la práctica reflexiva tutorizada. En ningún momento, el formando se encontrará solo ante la reflexión puesto que el objetivo de las actividades es orientarle hacia un proceso reflexivo consciente que genere una crítica constructiva sobre el punto en el que se encuentre de su desarrollo profesional¹⁶.

Las actividades que proponemos tanto en la fase inicial como en la fase de evaluación buscan ahondar en la triple dimensionalidad del docente que recoge el IC en su encuesta de 2011¹⁷ y que más tarde se recogió en el documento de las *Competencias clave del profesorado del IC*, es decir, el docente debe desarrollarse profesionalmente en tres ámbitos diferenciados como aprendiente, como profesional y como docente. Por tanto, las actividades diseñadas persiguen instaurar un intercambio de papeles frecuente entre los PeF para que sean flexibles a la hora de empatizar con sus futuros alumnos.

Por ello, esta primera sesión debe realizarse bien en sala de ordenadores, o bien con los dispositivos propios de cada formando, pero es necesario que el PeF se encuentre guiado en todo momento durante el primer contacto con la plataforma para evitar la desmotivación inicial y el

¹⁶ ver 2.4 La figura del tutor

¹⁷ ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?

abandono que suelen generar las formaciones en línea. Se debe crear un clima distendido durante la familiarización con las plataformas del curso, ya que acompañarán al estudiante durante toda la formación y, a menudo, serán una fuente de consulta, ayuda y co-construcción del conocimiento.

En un primer momento, se presentará a los estudiantes la plataforma *ePortfolio Mahara-UCL* y se les pedirá que respondan a tres breves preguntas de calentamiento sobre la herramienta en pequeños grupos. A continuación, se procederá a presentar la plataforma en función de las respuestas generadas por los formandos, debatidas en dinámica abierta. Después, se les presentará la herramienta en sí, a través de un modelo completo creado previamente por el tutor¹⁸ por lo que, en ningún momento, el PeF se encontrará frente a una tarea en la que no sepa qué objetivos y procedimientos se le están pidiendo. La importancia de los modelos en la enseñanza es altamente efectiva de cara al proceso de aprendizaje implícito en el cumplimiento de la misma, tal y como se recoge en el punto 4.4. No obstante, no basta con ofrecer modelos ya que el formando debe ser consciente en todo momento de los criterios de la evaluación para poder establecer metas claras y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje (Korthagen, 2010; Verdía, 2009). Durante este primer paso, se presentarán de igual modo las actividades correspondientes a la primera sesión que se podrán iniciar en el aula pero que deberán completarse en línea. Tras el debate inicial, procederemos a la presentación de la herramienta a través de un breve tutorial en el que se explicará al PeF distintos aspectos a completar cuanto antes, entre ellos: qué es el perfil del profesor, cómo se crea una vista y cómo completar el semáforo de entrada.

Para esta primera sesión, se creó una colección de páginas destinadas a servir de guía durante el desarrollo de la sesión y de las actividades. Esta colección de páginas se encuentra a disposición del alumno en el perfil modelo de la plataforma *Mahara-UCL* a modo de consulta y orientación. La primera parte del taller presencial se dedicará a trabajar con la primera vista de la colección llamada *Primeros Pasos*¹⁹.

Comenzaremos con el apartado de *Aterrizaje*²⁰, que puede servir a modo de introducción y corrección del debate generado a partir de las preguntas. *Aterrizaje* es un prezi explicativo que recoge las principales ventajas del uso de un portfolio electrónico pudiendo así situar al PeF frente al inicio de su aprendizaje. No solo se determina por qué resulta relevante para el curso, sino que

¹⁸ Anexo III – V. Modelo del profesor

¹⁹ Anexo III – I. Colección de inicio: Primeros Pasos

²⁰ Anexo II – Actividad 2 y Anexo III – II. Aterrizaje

da información complementaria sobre la necesidad de una práctica reflexiva mediante el desarrollo de las TIC para aquellos interesados. El hecho de ofrecer distintas opciones a explorar ya consiste una primera reflexión para evaluar cómo de interesado se siente el PeF por el tipo de actividad que se le propone.

Después de haber presentado tanto teórica como metodológicamente el portafolio, pasaremos a ver el primer tutorial de la formación: *¿Cómo accedo a Mahara?*²¹ de aproximadamente siete minutos de duración en el que se explica paso a paso cómo empezar a trabajar con la plataforma. Acto seguido, se dejará un tiempo de exploración al grupo para realizar los pasos que se requieren en el video que consisten en: saber acceder a la plataforma (*Log in*), explorar las opciones del perfil público, saber compartir el perfil con el grupo-clase y añadir a algunos contactos.

Tras haber iniciado el primer contacto con la plataforma y habiendo calmado las naturales dudas iniciales, pasaremos a presentar la estructura del portafolio del PeF mediante el documento *¿Qué debe contener un portafolio?*²². Este breve esquema servirá para clarificar la estructura del portafolio que deberán adoptar en función de las preferencias de matrícula individuales. Así, suponiendo que un PeF haya matriculado la formación completa, el portafolio contendrá siete vistas organizadas de la siguiente forma:

Orden de las vistas	Tema
Vista 1	Perfil del profesor
Vista 2	Fundamentos curriculares
Vista 3	TIC
Vista 4	Didáctica de componentes
Vista 5	Metodología
Vista 6	Prácticum
Vista 7	Evaluación

Conviene aclarar a los PeF que el contenido de cada una de las vistas, así como su creación deben realizarse siguiendo el cronograma de la formación para evitar confusiones. Del mismo

²¹Anexo III – III. *¿Cómo accedo a Mahara?*

²²Anexo II – Actividad 4 y Anexo III – IV. *¿Qué debe contener un portafolio?*

modo, se avisará tanto por el foro del grupo-clase en Mahara, como a través de las sesiones presenciales, de que habrá una última sesión presencial hacia el final de la formación para explicar la fase de evaluación.

Una vez trabajados el concepto y el contenido del portafolio, pasamos a la actividad principal de la fase inicial y que deberán completar cuando inicien el primer módulo: *el perfil del profesor*. En esta actividad promoveremos un proceso de reflexión activo en dos fases: una primera fase individual y una segunda conjunta basada en la interacción entre pares (García, 2000; Korthagen, 2010; Lantolf, 2002).

Antes de que finalice la sesión, los PeF deben haber visitado la página modelo que se encuentra en la colección *Primeros pasos* llamada *Modelo del perfil del profesor*. La actividad central de esta sesión principal gira en torno a la idea de que el profesor haga balance de su situación actual y reflexione sobre por qué ha decidido inscribirse en un curso de actualización. En otras palabras, intentaremos conectar la motivación por el cambio que ha surgido desde la propia práctica diaria (de abajo a arriba) con el saber externo que va a recibir el formando a lo largo del curso (de arriba a abajo) (Esteve, 2004: 8). De esta forma, analizando el bagaje previo y las necesidades creadas, el PeF podrá distinguir y focalizar sobre aquello que más necesidad tenga de progresar.

Este proceso de reflexión lo llevaremos a cabo a través de una dinámica sencilla e inicial como es completar un perfil. Hoy en día, casi todo el mundo dispone de diferentes perfiles completos en función de las redes sociales a las que pertenezca o al menos conoce las características inherentes a un perfil, por ello, *Mahara-UCL* no iba a ser menos y, para poder establecer los primeros principios, el PeF deberá desarrollar un perfil del profesor.

Basándonos en los documentos más popularizados a día de hoy en cuanto a competencias docentes y habilidades de un profesor de ELE, hemos diseñado una actividad para que el PeF se sitúe respecto a sus creencias iniciales sin necesidad de comprender conceptos de didáctica complejos que, sin una formación previa, pueden llegar a resultar abrumadores. El *semáforo de entrada*²³ es una tabla inspirada en las *Competencias clave* del IC y la *Parrilla EPG* que, de manera simplificada, pretende dar una idea general rápida del punto de partida del formando.

En un primer momento, la actividad se realiza de forma individual. El PeF debe rellenar la tabla marcando en el color correspondiente (rojo, ámbar o verde) la casilla del semáforo, es decir,

²³Anexo II – Actividad 5 y Anexo III – VI. *El semáforo*

debe reflexionar sobre si en su práctica hasta el momento responde a los criterios que se le proponen. Esta actividad provoca un impacto visual en el formando fácil de analizar, puesto que al acabar la actividad él mismo podrá valorar qué color predomina en su tabla.

Una vez que el PeF ha podido realizar la reflexión debe compartirla en su *perfil del profesor* con el grupo, con lo que se inicia la segunda parte de la actividad que refuerza la interacción entre pares. *Pásate al verde*²⁴ es una dinámica que consiste en comparar nuestra tabla con la del resto del grupo-clase. El PeF debe buscar a otro compañero que tenga en rojo los ítems que él tenga en verde para aconsejarle, desde su propia experiencia, cómo consiguió convertir ese aspecto en algo ‘verde’, en algo que funciona.

Esta interacción entre el grupo, pública y pautaada, promueve el establecimiento de una CVA ya que los formandos aconsejan a otros desde su propia experiencia personal, y no desde el saber teórico aprendido. Por lo tanto, vemos que se aplica la visión socioconstructivista de Freudenthal (1991) en la que el PeF crea saber a través de su práctica. Además, el hecho de aconsejar a otro igual implica la necesidad de recrear su espacio laboral y sus condiciones para empatizar en sus necesidades y carencias. Por tanto, esta actividad no solo promueve una interacción espontánea, sino que se trata de una interacción reflexiva que fomenta el análisis de nuestras necesidades a través del otro.

Del mismo modo que en el apartado anterior, el PeF dispone de información complementaria y acceso a los documentos originales tanto de las competencias clave como sobre la Parrilla para más información. La guía para realizar su perfil del profesor la pueden encontrar disponible en la última vista de la colección *Primeros pasos* que es *Ayuda para crear el perfil del profesor*²⁵. En esta vista se encuentran disponibles las dos fases de la actividad y el material complementario.

Finalmente, dado que la sesión inicial tiene una hora de duración, los PeF no realizarán la actividad presencialmente pero sí que deberán llegar a ver el *Modelo de Perfil del profesor* y la página de *Ayuda*. El tiempo del que disponen para completar esta actividad finaliza con el inicio del primer módulo.

²⁴Anexo II – Actividad 6 y Anexo III – VI. *Pásate al verde*

²⁵Anexo III – VIII. *Ayuda para crear el Perfil del Profesor*

FASE DE PROCESO

Durante esta fase, que abarca la casi totalidad de la formación, el PeF desarrollará hasta 4 vistas consecutivas para incluir las tareas de los módulos. Además, en ellas se deberán incluir dos actividades por módulo, que servirán para iniciar y acabar el módulo mediante pequeñas dinámicas de reflexión.

I. Vista 2 - Fundamentos curriculares

A lo largo de este módulo se desarrollarán diversas temáticas que serán la base de muchos de los conocimientos que el PeF deberá movilizar a lo largo de la formación. Por lo tanto, para este primer módulo, hemos querido desarrollar actividades que sirvan al docente para ver su evolución natural hasta el momento de llegar a la formación. En otras palabras, vamos a intentar que cada PeF haga un retrato de sus saberes previos para así poder valorar los conocimientos y recursos que aprenderá a lo largo del módulo.

En cuanto a las actividades programadas, nos basaremos en Underhill (2000) y el esquema de los tres docentes: el lector, el profesor y el facilitador. Durante la primera actividad, intentaremos definir el rol de cada uno de ellos y cómo afectan a la docencia en el aula, mientras que en la segunda actividad, exploraremos cada uno de los roles mediante una dinámica en la que se trabajará parte de los contenidos vistos en el módulo. El PeF, como siempre, deberá consultar la página modelo del tutor para obtener las instrucciones de la actividad así como las indicaciones pertinentes.

Para la primera actividad del módulo de Fundamentos curriculares, el PeF deberá trazar una evolución de su progreso como profesor, es decir, deberá analizar las fechas importantes que le llevaron a dedicarse a la docencia tanto como los cambios que ha experimentado a lo largo de la misma. Para ello deberá reflexionar sobre la formación recibida, el tipo de alumnos que tiene, el tipo de dinámicas de aula que introduce, los materiales con los que trabaja a diario, etc. Al analizar todos estos elementos, el PeF podrá ver si su práctica se reduce a transmitir el contenido de su materia (lector); si se preocupa por conocer cómo transmitir esa materia (profesor) o si además de saber qué transmitir y cómo tiene en cuenta otros factores que afectan al modo de introducir la materia impartida (facilitador). De este modo, promovemos un análisis introspectivo que puede ayudar al formando a focalizar su atención en los aspectos que quiera mejorar a lo largo de los módulos.

Nada mejor para valorar el progreso y la evolución que una línea temporal, por ello, la primera actividad de la fase de proceso, *Mi camino*²⁶, consistente en diseñar una línea temporal mediante la herramienta en línea *Dipity*²⁷ en la que el PeF deberá introducir información sobre su trayectoria resaltando aquellos puntos que considere relevantes. Esta línea temporal se insertará en la vista 2 a lo largo de la primera semana del módulo.

En cuanto a la actividad de cierre²⁸, hemos diseñado una dinámica de grupo que puede ayudar a explorar cada uno de los roles docentes expuestos por Underhill y que, además, posicionará al PeF en un rol de estudiante, lo que le ayudará a tomar una visión crítica de las dinámicas y actividades que a menudo se proponen en el aula. Esta concepción de la multiplicidad de roles y de la plasticidad que debe adoptar un profesor de lenguas se ve apoyada por Verdía (2010: 4) cuando subraya la importancia de “trabajar sobre el rol de aprendiente ya que deberá seguir formándose a lo largo de su vida para un buen desarrollo profesional y docente”.

Por tanto, la actividad consistirá en que, en grupos de cuatro o cinco formandos, uno de ellos debe asumir el rol de profesor y el resto serán sus estudiantes. El profesor deberá pensar una actividad para trabajar cualquiera de los conceptos vistos a lo largo del módulo: MCER, PCIC, portales de formación de ELE, etc. Entonces, los PeF-estudiantes deberán realizar la actividad y subirla al portafolio especificando con quién han trabajado y los resultados obtenidos. A continuación, deberán crear un documento colaborativo en *Google Drive* en el que estén todos los miembros del grupo incluidos, además del profesor. En este documento, deberán llevar a cabo un análisis de las impresiones que han experimentado a lo largo de la dinámica:

- ¿qué ha pasado?
- ¿la secuencia era motivadora?
- ¿el tema era oportuno?
- ¿el profesor ha actuado de alguna manera para involucrar en la actividad a los alumnos?
- ¿cómo han respondido los alumnos?

La idea es que, a partir de las impresiones conjuntas de los alumnos y del profesor, entre todos revisen la actividad propuesta por el profesor, ahora en rol de facilitador, para decidir cómo modularla y organizarla en base a lo que no ha funcionado en la actividad previa. Los miembros

²⁶ Anexo II – Actividad 7

²⁷ <http://www.dipity.com/> // <http://blog.tiching.com/crea-lineas-del-tiempo-con-dipity/>

²⁸ Anexo II – Actividad 8

del grupo deberán incrustar la discusión colaborativa de *Google Drive* en el portafolio, como actividad final del módulo I.

II. Vista 3 - TIC

A lo largo de las actividades de apertura y cierre del módulo TIC vamos a intentar sistematizar un poco todo aquello que se trabaja a lo largo de la asignatura. Las TIC son cada vez un punto importante de las competencias docentes que un profesor debe saber movilizar en según qué situaciones, tal y como recogen las *Competencias clave* del IC. Por ello, es importante que el docente pueda acceder a la información trabajada con facilidad y en cualquier momento más que poseer un dominio perfecto de la web 2.0. Un docente organizado y sistemático es un docente eficaz pues, tal y como afirman González y Pujolà (2007) la eficacia docente se consigue en base a un proceso racional y tecnológico.

Para no saturar al PeF con actividades paralelas, para esta vista las actividades de apertura y cierre son simples a la vez que sistemáticas. Trabajan los conceptos vistos en el módulo no desde una perspectiva activa sino más bien desde una perspectiva reflexiva de recopilación y procesamiento de la información.

La actividad de inicio²⁹ consiste en completar un excel colaborativo alojado en *Google Drive*, en el que cada alumno del módulo debe proponer una aplicación que conozca. En cada una de las casillas del Excel se deberán completar los siguientes ítems:

- Nombre
- Aplicación
- Enlace web
- ¿Para qué la uso? (tema general)
- ¿Cómo la integro en mi aula? (éxitos, limitaciones, ventajas y desventajas,...)

De esta forma, los formandos parten hacia el inicio del módulo con un repositorio de actividades tan grande como alumnos matriculados haya y, que además, es un recurso en línea accesible para todos. Este documento Excel, además de compartirse con el grupo, se colgará en el foro del grupo de la formación en Mahara. El PeF debe añadir a su vista 3 su esquema de actividad.

Una vez finalizado el módulo 3, el PeF deberá volver a ese documento compartido para seleccionar una aplicación de las que compartieron sus compañeros y, siguiendo el mismo esquema de preguntas, añadirá una posible aplicación distinta a una herramienta ya propuesta,

²⁹ Anexo II – Actividad 9

teniendo en cuenta los factores de su entorno laboral. En otras palabras, durante las actividades del módulo 3 trabajamos los repositorios de actividades pero desde dos vertientes distintas: en primer lugar, añadimos una aplicación con su actividad correspondiente al documento; en segundo lugar, debemos escoger una aplicación de las propuestas por los compañeros e imaginar una temática diferente con un contexto de uso que se ajuste a la situación profesional de cada PeF. En este sentido, recurrimos a la base más auténtica del enfoque realista al partir de la realidad del formando para volver a ella. Según Higuera (2012: 105) este paso resulta necesario para garantizar la transferencia de lo aprendido al contexto del PeF.

Finalmente, en la vista 3 de cada PeF aparecerán dos líneas de excel a modo de tabla en donde observaremos dos propuestas de aplicaciones con su correspondiente actividad de aula.

III. Vista 4 - Didáctica de componentes

Puesto que nos enfrentamos a un curso de actualización, es más que probable que muchos de los PeF tengan muchos conocimientos previos sobre qué es la didáctica, para qué sirve en el ámbito de las LE y cómo aplicarla en el aula. Es decir, que puede que tengan un conocimiento previo bastante amplio sobre el tema por lo que se sentirían cómodos realizando una actividad tradicional como podría ser una breve redacción, un ensayo entre grupos o una disertación de un tema habitual en didáctica. Por ello, en esta actividad inicial, vamos a crear una actividad que provoque todo lo contrario y sintetice al máximo todo lo que el PeF conoce sobre la didáctica.

La actividad consiste en que cada PeF va a reflexionar sobre la pregunta *¿para qué creo que sirve la didáctica?*³⁰ y, como una imagen vale más que mil palabras, deberán encontrar una imagen en su entorno más inmediato (su contexto laboral o de estudio) que refleje sus creencias previas sobre este campo de estudio. Esta foto deberán subirla a la vista 4, en la que podrán añadir un pequeño texto explicativo de no más de 150 palabras en el que expliquen por qué han seleccionado esa imagen comenzando por la etiqueta *#mididacticaes*. De igual modo, se podrá compartir en el Twitter de la formación o en otras plataformas, aunque lo importante es que figure al inicio de la vista 4.

En esta actividad, se pondrán de manifiesto algunas de las creencias previas del PeF así como muchos de los conceptos que ya dominaba previamente a la formación. Por ello, la actividad de cierre consistirá en hacer un balance sobre la pregunta inicial *¿Para qué crees que sirve la didáctica?* pero en la que el PeF elaborará su nube de conceptos didácticos relevantes que haya

³⁰Anexo II – Actividad 10

visto a lo largo del módulo. La actividad llamada *Mi nube didáctica*³¹ se podrá realizar a través de las herramientas *Tagxedo* o *Wordle*³² y el PeF deberá atender a la forma en que adjunta los conceptos. Cada uno de los conceptos que se incluyan en la nube que ya aparecieran en el texto de la actividad inicial, deben ir en letra minúscula, mientras que los conceptos que se consideren nuevos deberán aparecer en letra mayúscula. Una vez finalizada la elaboración de la nube, deberá subirse al portafolio como una imagen.

IV. Vista 5 - Metodología

En estas actividades preparatorias trabajaremos una reflexión profunda sobre la propia práctica de cada formando. Tal y como recoge Cano (2005) no podemos desarrollarnos como buenos profesionales sin aplicar la teoría a la práctica. El componente práctico debe estar íntimamente relacionado con los conocimientos [...] los conocimientos se tienen que movilizar y transferir a situaciones concretas con una finalidad. Por ello, en este bloque de actividades posibilitadoras vamos a trabajar desde y para la realidad del PeF.

En la actividad *Mi dinámica estrella*³³, cada PeF deberá pensar en cuál es su actividad o dinámica que mejor le funciona y que siempre le da resultados o a la que recurre con más frecuencia, y elaborar una ficha de clase para compartirla con los compañeros en la vista 5. En ella, deberá especificar:

- Título de la actividad
- Contexto
- Destinatarios
- Objetivos y enfoque
- Dinámica
- Procedimiento

Una vez elaborada la ficha, deberá añadir un pequeño recuadro en el que comente si se trata de una actividad pilotada o no y cuáles son los pros y los contras de su puesta en marcha. Una vez publicadas todas las fichas de actividad, cada PeF deberá comentar a al menos dos compañeros. En cada intervención adoptará un rol diferente, en una será partidario de la actividad y ofrecerá consejos sobre cómo explotar sus cualidades y, en la otra intervención, adoptará un rol contrario y

³¹ Anexo II – Actividad 11

³² <http://www.tagxedo.com/> y <http://www.wordle.net/>

³³ Anexo II – Actividad 12

criticará, siempre de una manera constructiva, la actividad con la que no está de acuerdo. La idea es que cada alumno tenga, además de su ficha publicada, dos comentarios sobre su actividad estrella hechos por sus compañeros, uno positivo y otro negativo. El proceso debe completarse hacia la tercera semana del módulo.

Como actividad de cierre de este módulo, el PeF deberá recuperar su actividad estrella³⁴ y, teniendo en cuenta tanto los contenidos del módulo como los comentarios de los compañeros, deberá introducir modificaciones en su actividad basándose en conceptos metodológicos trabajados que mejoren aspectos que no había considerado hasta el momento. Estas modificaciones deberán mostrarse reelaborando la ficha de la actividad y presentando una nueva en la que el PeF haya llevado a cabo una reflexión crítica en la que haya analizado el proceso de puesta en marcha de la actividad desde la propia práctica y la práctica de sus compañeros.

V. Vista 6 - Prácticum

La vista de Prácticum constituye una de las vistas más importantes de la formación para aquellos que la escojan, puesto que se puede trazar y elaborar un plan de acción de una manera realista en el que el PeF trabaje y corrija aspectos de su práctica con los que aún no se sienta cómodo.

Por ello en la actividad inicial del módulo, el PeF reflexionará sobre aquello que quiera mejorar sobre su práctica durante el periodo de docencia tutelada y trazará un plan de acción para llevarlo a cabo. *Es mi turno*³⁵ es una actividad en la que usaremos la herramienta *Piktochart*³⁶ para crear infografías de manera sencilla. La idea es que, cada formando, diseñe una infografía en la que describa los objetivos a alcanzar durante el periodo de prácticas a través de un análisis previo en el que determine qué aspectos va a estudiar y cómo lo va a hacer. En la infografía, por tanto, aparecerán bien diferenciados los objetivos, el procedimiento y el plan de acción a trazar. No solo importa que aparezcan bien delimitados estos tres ámbitos sino que la información esté ordenada visualmente y se infiera de algún modo el enfoque que se pretende adoptar. Para ello, el PeF dispondrá de modelos de planes de actuación³⁷, así como de información complementaria sobre la herramienta *Piktochart*. Después de elaborar una propuesta definitiva, el formando deberá compartirla con el grupo en la vista 5, en formato imagen.

³⁴ Anexo II – Actividad 13

³⁵ Anexo II – Actividad 14

³⁶ <http://piktochart.com/>

³⁷ Anexo III – IX. Modelo ALACT

Al finalizar el periodo de prácticas, el PeF deberá completar la actividad de cierre del módulo *¿Qué he hecho?*, aportando artefactos a la plataforma consistentes en muestras que evidencien un proceso de mejora por cada uno de los objetivos marcados. En caso de no haberlo conseguido, también se deberán especificar los procedimientos que se han seguido y qué no ha funcionado correctamente del plan de acción propuesto en la actividad inicial, ya que todas esas muestras conducen a un aprendizaje reflexivo basado en el proceso. Dicho proceso busca la mejora de la práctica docente mediante la reflexión y adaptación individual, lo que contribuye a desarrollar una metodología propia (Esteve, 2004: 9).

FASE DE EVALUACIÓN

Llegados a este punto de la formación, el PeF debe haber recopilado hasta cuatro vistas más el perfil, con lo que podemos afirmar que, actualmente, su carpeta electrónica *ePortfolio Mahara-UCL* constituye una muestra viva analizable de lo que ha supuesto la labor docente del formando (Bird, 1997) a lo largo del periodo formativo. A partir de este momento, se puede decir que empieza el proceso puramente reflexivo y de evaluación. Esta fase tiene dos procesos paralelos que se desarrollarán a lo largo del mes de junio-julio 2015. El primer proceso consiste en la selección y elaboración de la vista de evaluación que conformará una parte de la nota final de la formación. El segundo proceso corresponde a la valoración personal del formando en cuanto a lo aprendido y trabajado.

Empezaremos por la vista evaluativa. Cada uno de los formandos deberá hacer un repaso de las tareas elaboradas a lo largo de la formación y seleccionará una tarea de cada módulo que considera importante por algo, bien porque sea representativa de su proceso de aprendizaje, bien porque sea una tarea en la que se cumplieron las expectativas propuestas, etc. El PeF debe ser capaz de llevar a cabo un proceso de autoevaluación³⁸ y selección de sus trabajos en el que mostrará un reflejo de lo que él considera que ha sido lo mejor de la formación, tomando como referencia tanto el *feedback* del profesor como una selección rigurosa de evidencias que esté pautada en función de lo que se desee comunicar, el tipo y formato de la evidencia, las conexiones entre las mismas y la vinculación con las competencias propuestas (Barberá y De Martín, 2009). Esta vista incluirá una muestra de cada módulo y, al menos, dos actividades complementarias de las ocho realizadas a lo largo de la fase de proceso, además, deberá presentarse correctamente puesto que es lo que se enviará para la evaluación a los docentes de la formación.

³⁸ Anexo II - Actividad 15 y 16 y Anexo III – X. *Pautas para la autoevaluación para la vista final*

Paralelamente, el alumno deberá añadir a su perfil del profesor la segunda actividad de la fase evaluativa. La actividad final de autoevaluación mencionada anteriormente consistirá en elaborar un *semáforo de salida*³⁹, es decir, se les proporcionará a los formandos una segunda tabla con la actividad del semáforo que tendrán que rellenar teniendo en cuenta todo el proceso de formación que han llevado a cabo en los últimos seis meses. El hecho de que sea una actividad ya conocida para el PeF facilita el proceso de reflexión individual y fomenta el reparto del tiempo entre los dos procesos evaluativos que llevará a cabo, puesto que también es importante la selección de muestras, tal y como recoge García (2000) al enumerar las características inherentes al portafolio.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de la elaboración del presente trabajo, hemos partido de un objetivo principal, por un lado, el de ahondar en las competencias docentes que un profesor de ELE debe manejar y, por otro, el de saber cómo desarrollarlas a lo largo de la formación o de la práctica docente a través de herramientas y recursos que nos permitan llevar a cabo un estudio riguroso y sistemático de nuestro progreso como profesionales de la docencia.

Para poder desarrollar una propuesta que fuera coherente con nuestro principal objetivo, hemos tomado como base un enfoque realista, además de otros estudios que han demostrado los beneficios que aportan la interacción entre pares y el trabajo cooperativo, tanto en la formación como en el aprendizaje.

Bajo este marco de trabajo, hemos querido optar por la introducción de un portafolio electrónico como hilo conductor de nuestra secuencia, puesto que, como formadores, nos brinda un amplio abanico de posibilidades de interacción y tutelaje a explorar con los formandos que difícilmente encontraríamos al recurrir a otros sistemas organizativos. Además, el portafolio electrónico ofrece la posibilidad de adoptar su sistematicidad más allá del contexto puramente formativo, lo que abre nuevas posibilidades de autoformación continua a los PeF.

Siguiendo esta óptica, hemos querido plantear una propuesta que, mediante dinámicas cercanas y breves, recurriera constantemente a la reflexión individual y conjunta del formando.

³⁹ Anexo III – VI. *El Semáforo*

Incluir la reflexión como práctica habitual y cotidiana en el proceso formativo es de vital importancia para la formación continua del docente pues, si se incorpora a la práctica pedagógica, el profesor en ejercicio recurrirá al proceso reflexivo y de observación cada vez que se plantee un problema o un cambio en su intervención pedagógica.

Mediante dicha propuesta, creemos que la herramienta portafolio nos proporciona un espacio de reflexión y autoevaluación únicos hasta la fecha, además de posibilitar un acercamiento de los formandos a las TIC, dado el carácter electrónico del portafolio, y haciendo especial hincapié en la creación de CVA que fomenten la interacción entre pares y el trabajo cooperativo.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el carácter semipresencial de la formación, hemos querido presentar secuencias de actividades sencillas y que no supongan una carga de trabajo excesiva para los formandos ya que, en su mayoría, serán profesores en activo. En este sentido, se han simplificado algunas de las actividades propuestas y se ha dado un valor especial a la interacción entre compañeros mediante el uso del portafolio, así como al hecho de que los portafolios sean visibles entre compañeros y no solo para los formadores. Estas medidas buscan aliviar el posible estrés tecnológico que puede generar el hecho de trabajar únicamente sobre una herramienta evaluativa en línea.

Creemos haber dejado patente la posibilidad de incluir procesos reflexivos en cualquier tipo de formación, ya que la idea es no recurrir a actividades demasiado profundas o introspectivas que vengan impuestas por una actividad aislada, más bien al contrario, conseguir la implantación de dinámicas o actividades cooperativas que fomenten una reflexión natural en el formando sobre su estado actual como docente.

No obstante, cabe mencionar que, dado que nuestra propuesta se encuentra pendiente de pilotaje, se debería adaptar al tipo de grupo que se matriculara en la formación, así como a las necesidades concretas de cada uno de los módulos o del cronograma del curso académico, tal y como se ha comentado a lo largo de la contextualización de la propuesta.

En cualquier caso, hemos diseñado una posible propuesta de aplicación del enfoque realista mediante el aprendizaje reflexivo introduciendo un elemento cada vez más común en la enseñanza universitaria: el portafolio. Nuestra propuesta no pretende ser más que un primer paso en el análisis y posterior desarrollo de los estudios y avances que se harán en este campo, cada vez más extendido en la formación de profesores.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALSINA, A. y ESTEVE, O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. *Actas del II Congreso Univest 2009*. Girona: Universitat de Girona. Recuperado el 13 de mayo de 2014, en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1952/136.pdf?sequence=1>.

BARBERÁ, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.

BARBERÁ, E. y DE MARTÍN, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

BARBERÁ, E.; GEWERC, A. y RODRÍGUEZ, J-L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. En Esteban, M., y Zapata, M. (Eds.), *RED, Revista de Educación a Distancia, monográfico VIII*, 1-13. Murcia. Recuperado el 9 de mayo de 2014, en <http://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

CASSANY, D. (2002). El portafolio Europeo de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17. Barcelona.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

DELORS, J. (1996). Informe Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO - Santillana.

ESTEVE, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». *Actas de Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. Recuperado el 27 de abril de 2014, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf.

ESTEVE, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?. En *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.

ESTEVE, O., MELIEF, K., y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

FREUDENTHAL, H. (1991). *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.

GARCÍA, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua. México. Recuperado el 15 de mayo de 2014, en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_507/a_7050/7050.pdf.

GONZÁLEZ, V. y PUJOLÀ, J-T. (2007). El uso del Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. *Actas del XVIII Congreso internacional de la educación para la enseñanza del español (ASELE)*, 290-298. Recuperado el 13 de mayo de 2014, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0290.pdf.

HIGUERAS, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128. Recuperado el 20 de mayo de 2014, en <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>.

INSTITUTO CERVANTES. (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Dirección académica del IC. Recuperado el 23 de abril de 2014, en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. Recuperado el 30 de abril de 2014, de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA Ch. y MCEVOY, W. (2004). *The European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. Recuperado el 5 de mayo de 2014, en http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf.

KIRALY, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.

KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2)(2010),83-101. Recuperado el 25 de abril en 2014, en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf.

LORENTE P. y PIZARRO, M. (en prensa). El desarrollo de los planes de formación de profesores en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica. *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén. Septiembre, 2013

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó

LANTOLF, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación una perspectiva sociocultural, en *MECD La lengua como vehículo cultural interdisciplinar*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado (Colección «Aulas de verano»).

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

MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*, Madrid: SGEL.

Recuperado el 15 de mayo de 2014, en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

MARTÍN PERIS, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. Colección Expolingua, 1993. *MarcoELE*, 8, 167-180. Recuperado el 30 de mayo de 2014), en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012). *El mundo estudia español*. Bélgica, 75-86. España: Ministerio de cooperación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional. Recuperado el 26 de mayo de 2014, en <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>.

PÉREZ DE OBANOS, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de la ELE. Brasil: Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Suplementos *MarcoELE*, 9, 1-14. Recuperado el 29 de abril de 2014, en http://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. Recuperado el 28 de mayo de 2014, en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.

RASTRERO, M. (2007). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso* (Memoria de máster). España: Universitat de Barcelona. Recuperado el 4 de abril, 2014, en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_14Rastrero.pdf?documentId=0901e72b80e2581a.

RICHARDS, J.C. y LOCKHART, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press (España).

UNDERHILL, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold, (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, 143-158. Madrid: Cambridge University Press.

VAN LIER, L. (1995). Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y Prácticas de la educación*, 14, 20-29.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Applied linguistics and language study*, New York: Longman

VERDÍA, E. (2010). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE, *Actas II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*. Recuperado el 18 de mayo de 2014, en http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE-2010_B.pdf.

VERDÍA, E. (2012). La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores, *Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Recuperado el 24 de mayo de 2014, en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm.

VV.AA. (2011-2013). *European Profiling Grid*. Recuperado el 2 de junio de 2014, en <http://www.epg-project.eu>.

ANEXO I
Cronograma de la formación

Cronograma: calendario aproximado de las sesiones presenciales y talleres

ENERO (5 HORAS) INICIO DEL CURSO: CUESTIONES ADMINISTRATIVAS	
Cuarta semana	Horario: 14h-19h Presentación de la formación y de los cursos Bibliografía de partida Cuestiones administrativas 18h-19h.: Inicio del portafolio. Preparación perfil en una sala de ordenadores: punto de partida (1 hora)
FEBRERO (10 HORAS)	
Segunda semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller Primera quincena de febrero: entrega del perfil del ePortfolio
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
MARZO (10 HORAS)	
Segunda semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller Primera quincena de marzo: entrega de la vista 1 del módulo Fundamentos curriculares
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
ABRIL (10 HORAS)8	
Primera semana	Empieza el prácticum (opcional) 14h-16h: Clase Primera quincena de abril: entrega de la vista 2 del módulo TICS
Segunda semana	16h-19h: Taller 16h-19h: Taller
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
MAYO (10 HORAS)	
Segunda semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller Primera quincena de mayo: entrega de la vista 3 del módulo Metodología y didáctica Mediados de mayo: acaba el prácticum
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
JUNIO	
	Primera quincena de junio: entrega de la vista 4 del módulo didáctica de componentes y entrega de la vista 5 del módulo prácticum para aquellos estudiantes que lo hayan hecho A lo largo del mes: tutorías personalizada del portafolio Finales de junio: entrega de la vista 6
FINALES DE AGOSTO	
	Segunda sesión para entregar los trabajos para aquellos estudiantes que no lo hayan hecho.

ANEXO II
Fichas de las actividades

FASE INICIAL

Sesión presencial

Actividad 1
Objetivos: Toma de contacto con los formandos y presentación de la plataforma ePortfolio Mahara-UCL.
Actividades: Responder brevemente en tríos a las preguntas que se proyectarán en la pizarra. 1) ¿Sé lo que es un portafolio? ¿Para qué lo puedo utilizar? 2) ¿Qué diferencia hay con un diario de aula? 3) ¿Es necesario que sea electrónico?
Dinámica: Parejas o tríos. Presentar el modelo de portafolio del profesor a continuación.
Corrección: En clase abierta, mediante el material <i>Aterrizaje</i> .
Duración: 15 minutos + 5 de corrección-debate.
Material: Sala de ordenadores o un dispositivo por cada formando. Proyector y acceso al modelo del profesor del portafolio.

Actividad 2: <i>Aterrizaje</i>
Objetivos: Comprender las posibilidades que ofrece la herramienta Mahara y contrastarlas con las opiniones surgidas durante el debate previo.
Actividades: Investigar un poco más sobre la práctica reflexiva como docentes y su relación con la herramienta portafolio mediante los enlaces disponibles en el <i>Prezi</i> .
Dinámica: Individual. Presentación durante la sesión e investigación en casa.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: La presentación dura unos 5 minutos aproximadamente, en función de dónde se quiera incidir más o menos.

Material:

Prezi explicativo: <http://prezi.com/sbwzsk6utn4s/mahara-y-yo/>

Actividad 3: *¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?*

Objetivos:

Guiar a los formandos en el manejo de la plataforma.

Actividades:

Ser capaz de acceder correctamente a la plataforma con nuestro usuario y seguir los pasos del video.

Dinámica:

Individual pero consultando las dudas con el grupo-clase.

Corrección:

Grupal.

Duración:

10 minutos.

Material:

Tutorial disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pxjk5HYeoNc>

Acceso a la plataforma en: <http://eportfolio.uclouvain.be/>

Actividad 4 *¿Qué debe contener un portfolio?*

Objetivos:

Mostrar a los formandos la organización interna del portafolio a través de un esquema conceptual.

Actividades:

Ser capaces de crear las vistas correspondientes a los módulos matriculados, así como la vista inicial.

Dinámica:

Práctica conjunta durante la sesión.

Corrección:

En clase abierta.

Duración:

20 minutos.

Material:

Esquema conceptual disponible en la colección de páginas Mahara *Primeros Pasos*.

Actividad 5 <i>Semáforo de entrada</i>
Objetivos: Desarrollar un análisis de necesidades previas mediante una pequeña actividad de reflexión en el aula.
Actividades: Completar con los colores del semáforo la tabla disponible en la colección <i>Primeros pasos > Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> .
Dinámica: Individual. Se empieza en la sesión presencial y se acaba en casa.
Corrección: A través del portafolio. Será la primera actividad que colgarán en su perfil personal.
Duración:
Material: Ver página <i>Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> (incluye la tabla del semáforo, el esquema sobre las Competencia Clave del profesorado del IC, un enlace al programa <i>LdeLengua 76</i> en el que Elena Verdía presenta la parrilla EPG, y enlaces directos a la parrilla EPG).

Actividad 6 <i>Pásate al verde</i>
Objetivos: Desarrollar una interacción entre el grupo de formandos para trabajar la interacción entre pares.
Actividades: Aconsejar desde nuestra propia experiencia a al menos 2 compañeros para que mejoren aspectos que tengan en rojo y nosotros tengamos en verde.
Dinámica: A través de comentarios Mahara. Disponen de dos semanas para comentar el perfil de los compañeros.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: 2 semanas
Material: Comentarios Mahara y la página de <i>Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> .

FASE DE PROCESO

I. Vista 2 – Fundamentos curriculares

Actividad 7 <i>Mi camino</i>
Objetivos: Trazar una evolución del progreso como docente.
Actividades: Diseñar una línea temporal en la que el formando pueda posicionarse con respecto a sus progresos.
Dinámica: Individual.
Corrección: A través del portafolio. Se debe insertar en la Vista 2.
Duración: La misma que el módulo.
Material: http://www.dipity.com/ para crear e incrustar la línea en nuestro portafolio.

Actividad 8 <i>Él nunca lo haría...</i>
Objetivos: Desarrollar la capacidad crítica de los formandos mediante una breve reflexión sobre una práctica de aula simulada.
Actividades: <i>Role-play</i> en el que un grupo de formandos se dividirá en alumnos y profesor. El profesor deberá diseñar una actividad rápida en la que sus compañeros-alumnos trabajen alguno de los conceptos vistos en el módulo (MCER, PCIC, portales de formación en ELE...). Los alumnos deberán realizar la actividad y colgarla en el portafolio de cada uno de ellos, especificando los miembros del grupo. La segunda fase de esta actividad consiste en que el grupo al completo deberá completar una discusión en Google Drive en la que se respondan a estas preguntas: <ul style="list-style-type: none">- ¿qué ha pasado?- ¿la secuencia era motivadora?- ¿el tema era oportuno?

<p>- ¿el profesor ha actuado de alguna manera para involucrar en la actividad a los alumnos?</p> <p>- ¿cómo han respondido los alumnos?</p> <p>Una vez, llevada a cabo la discusión deben revisarla con el formador-profesor y, entre todos, ver qué aspectos se debería mejorar.</p>
<p>Dinámica:</p> <p>En grupos de 4-5 personas. La primera parte de la actividad presencial, durante la última sesión del módulo y, la segunda parte, en línea.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio. Se deben incrustar en el portafolio el documento drive y la actividad final diseñada entre todos.</p>
<p>Duración:</p> <p>Una semana hasta el inicio del nuevo módulo.</p>
<p>Material:</p> <p><i>Google Drive, ePortfolio.</i></p>

II. Vista 3 - TIC

<p>Actividad 9 <i>Mi Excel de recursos</i></p>
<p>Objetivos:</p> <p>Elaborar colaborativamente una pequeña base de datos con recursos TIC aplicables al aula de ELE.</p>
<p>Actividades:</p> <p>Cada formador debe añadir una herramienta al Excel siguiendo este esquema Nombre, Aplicación, Enlace web, ¿Para qué la uso? (tema general), ¿Cómo la integro en mi aula? (éxitos, limitaciones, ventajas y desventajas...)</p>
<p>Dinámica:</p> <p>Individual, en documento compartido en <i>Google Drive</i>.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio. Cada formador debe subir su línea de Excel al portafolio.</p>
<p>Duración:</p> <p>Primera semana del módulo.</p>
<p>Material:</p> <p><i>Google Drive, ePortfolio.</i></p>

Actividad 10 <i>Mi Excel de recursos</i>
Objetivos: Trabajar los repositorios de actividades colaborativos.
Actividades: Escoger una de las herramientas propuestas por los compañeros y proponer una nueva aplicación a una temática diferente, teniendo en cuenta los factores del entorno laboral del formando.
Dinámica: Individual, colaborativa.
Corrección: A través del portafolio. Cada formando debe añadir una línea de Excel a la ya subida anteriormente en la que se vea qué herramienta ha escogido y cuál es su propuesta de aplicación de aula.
Duración: Cuarta semana del módulo.
Material: <i>Google Drive, ePortfolio.</i>

III. Vista 4 – Didáctica de componentes

Actividad 10 <i>#mididacticaes</i>
Objetivos: Abordar la didáctica de lenguas desde un punto de vista sintético a la vez que personal.
Actividades: Cada formando debe reflexionar sobre la pregunta ‘¿para qué creo que sirve la didáctica?’ y plasmarlo mediante una imagen de su entorno más inmediato que refleje sus creencias previas sobre la materia. Se puede añadir un pequeño texto explicativo de no más de 150 palabras en el que se explique por qué se ha seleccionado esa imagen, comenzando por <i>#mididacticaes</i>
Dinámica: Individual.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: Primera semana del módulo.
Material:

ePortfolio.

Actividad 11 *Mi nube didáctica*

Objetivos:

Realizar un balance sobre la pregunta inicial y de lo visto a lo largo del módulo.

Actividades:

Crear una nube de conceptos didácticos relevantes trabajados a lo largo del módulo mediante *Tagxedo* o *Wordle*. Por cada concepto que ya apareciera en la actividad 1 de la Vista 4, se escribirán en minúscula, del mismo modo que los conceptos que sean nuevos y no figuren en la actividad previa, deberán aparecer en mayúscula.

Dinámica:

Individual.

Corrección:

A través del portafolio. Hay que subir una imagen de la nube a la Vista 4.

Duración:

Cuarta semana del módulo.

Material:

ePortfolio, www.tagxedo.com , www.wordle.net

IV. Vista 5 - Metodología

Actividad 12 *Mi dinámica estrella*

Objetivos:

Trabajar el proceso reflexivo desde la propia práctica el formando.

Desarrollar la capacidad crítica necesaria para autoevaluarse en las actividades cotidianas.

Actividades:

Elaborar una ficha de clase para colgar en el portafolio en la que se analizará la actividad que mejor le funcione a cada formando. La ficha deberá contener: título de la actividad, contexto, destinatarios, objetivos y enfoque, dinámica y procedimiento. Además, hay que especificar si se trata de una actividad pilotada o no, y cuáles son los pros y contras de su puesta en marcha.

Una vez publicadas, el formado deberá escoger dos actividades de compañeros en las que comentará la actividad de manera crítica pero con roles diferentes: en una ofrecerá consejos sobre cómo explotar sus cualidades; y en la otra, realizará una crítica constructiva de la para mejorarla.

Cada alumno tendrá al final de la segunda semana del módulo: una ficha de actividad y dos comentarios de compañeros.

Dinámica:

Individual y colaborativa.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: Primera semana del módulo para la elaboración de la ficha. Segunda semana el módulo para comentar las actividades de los compañeros.
Material: ePortfolio, comentarios Mahara.

<i>Actividad 13 Mi dinámica estrella II</i>
Objetivos: Reflexionar críticamente sobre los consejos de compañeros. Ser capaces de incluir modificaciones externas sobre el propio trabajo.
Actividades: Elaborar una nueva ficha de actividad en la que el formando corrija su actividad incluyendo los conceptos metodológicos trabajados en el módulo, así como los comentarios de sus compañeros.
Dinámica: Individual y colaborativa.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: Cuarta semana del módulo.
Material:

V. Vista 6 - Prácticum

<i>Actividad 14 Es mi turno</i>
Objetivos: Trazar un plan de acción en el que el formando decida cuáles son los objetivos que desea explorar durante su periodo de prácticas.
Actividades: Diseñar una infografía (se busca ser sintético) en la que se describan los objetivos a alcanzar durante el periodo de prácticas a través de un análisis previo en el que reflexione sobre qué estudiar y cómo. En la infografía, deberán aparecer bien diferenciados los objetivos, el

<p>procedimiento y el plan a trazar teniendo en cuenta la importancia de lo visual (evitar grandes párrafos).</p> <p>Esta actividad tiene una segunda parte que cierra el periodo de prácticas en la que se deben aportar pruebas que evidencien tanto si se han alcanzado los objetivos como si no y qué procedimientos se han seguido en ambos casos. La segunda parte se colgará en el portafolio en forma de una pequeña reflexión valorativa del periodo de prácticas.</p>
<p>Dinámica:</p> <p>Individual.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio.</p>
<p>Duración:</p> <p>Primera semana del módulo.</p>
<p>Material:</p> <p>ePortfolio, www.piktochart.com</p>

FASE DE EVALUACIÓN

Sesión presencial

<p>Actividad 15 <i>Autoevaluación</i></p>
<p>Objetivos:</p> <p>Crear la vista de evaluación.</p>
<p>Actividades:</p> <p>Ser capaz de seleccionar una muestra de cada módulo para crear y documentar la vista de evaluación. Se deberá ser riguroso con el <i>feedback</i> proporcionado por los formadores durante la formación y seguir el esquema propuesto por Barberá y De Martín (Anexo 3).</p> <p>La vista incluirá un trabajo por módulo y al menos dos actividades de las ocho realizadas a lo largo de la fase de proceso.</p>
<p>Dinámica:</p> <p>Individual.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio.</p>
<p>Duración:</p> <p>Mes de Julio.</p>
<p>Material:</p> <p>Todos los trabajos presentados.</p>

Actividad 16 <i>Semáforo de salida</i>
Objetivos: Establecer un balance de lo aprendido durante la formación y determinar si el análisis de necesidades previo y la formación recibida han influido en la propia práctica.
Actividades: Completar con los colores del semáforo la tabla disponible en la colección <i>Primeros pasos > Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> .
Dinámica: Individual.
Corrección: A través del portafolio, en la vista evaluativa.
Duración: Durante el mes de Julio.
Material: Tabla del semáforo.

Anexo III

Materiales

I. Colección de inicio: *Primeros pasos*

Portada



Collections

[Nouvelle collection](#) [Copier une collection](#)

Une collection est un ensemble de pages, liées ensemble, et partageant les mêmes préférences d'accès. Vous pouvez créer un nombre infini de collections, mais une page ne peut apparaître que dans une seule collection.

Primeros pasos



Pages: ¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?, Modelo Perfil del profesor, Ayuda para crear el Perfil del profesor

1 collection

Vista 1: ¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?

Vista 2: Modelo del Perfil del Profesor

Vista 3: Ayuda para crear el Perfil del Profesor

II. Aterrizaje

Primeros pasos

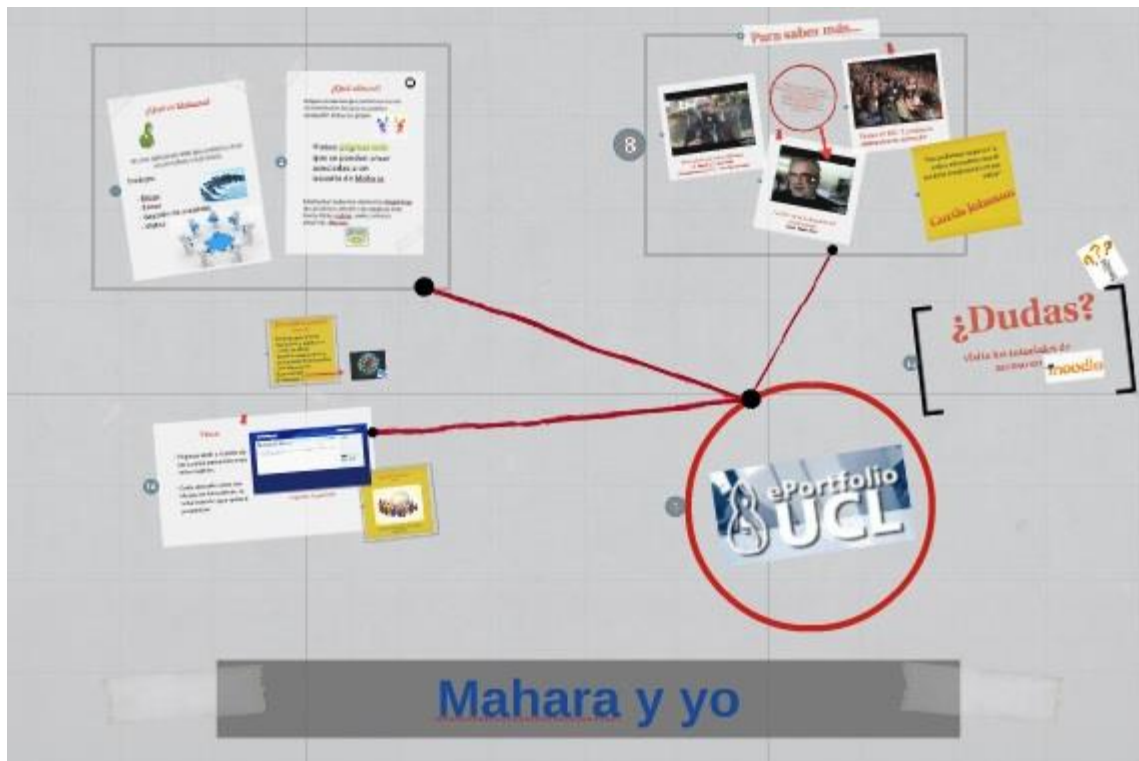
[Modifier cette page](#)

¿Qué es Mahara? ¿Para qué u... Modelo Perfil del profesor Ayuda para crear el Perfil ...

par Barbara Cuenca Ripoll

Aterrizaje





Disponible en: <http://prezi.com/sbwzsk6utn4s/mahara-y-yo/>

III. ¿Cómo accedo a Mahara? Tutorial

¿Cómo accedo a Mahara?



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pxjk5HYeoNc>

IV. ¿Qué debe contener un portafolio?

¿Qué debe contener un portafolio?



V. Modelo del perfil del profesor

Recherche utilisateurs

Tableau de bord Contenu Portfolio Groupes

Primeros pasos [Modifier cette page](#)

[¿Qué es Mahara? ¿Para qué u...](#) [Modelo Perfil del profesor](#) [Ayuda para crear el Perfil ...](#)

par Barbara Cuenca Ripoll

Styles d'apprentissage [Algo sobre mi](#)




Information de contact [Mi semáforo](#)

- **Adresse de courriel:**
barbara.cuenca@student.uclouvain.be

¿Qué hago con Mahara?

- [¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?](#)
- [Modelo Perfil del profesor](#)
- [Ayuda para crear el Perfil del profesor](#)

VI. El semáforo

<p>¿Y TÚ? ¿VAS POR EL BUEN CAMINO?</p>			
Puedo organizar situaciones de aprendizaje en varios contextos			
Sé cómo evaluar el aprendizaje de cada uno de mis alumnos			
Animo a mis alumnos a implicarse para tomar el control de su propio aprendizaje			
Propongo Actividades que me ayuden a introducir la interculturalidad en mis clases			
Investigo de manera individual cuestiones tanto de pedagogía como de la institución en la que trabajo			
Intento gestionar las emociones del grupo y los contenidos del currículo durante las sesiones			
Participo activamente en la institución			
Cuando preparo mis clases, intento incluir elementos tecnológicos que faciliten mi explicación			

VII. Pásate al verde



PÁSATE AL VERDE

Una vez hayas rellenado el cuadro, ayuda a otros compañeros que tengan en **rojo** aspectos que tú tengas en **verde**. Aconséjales, desde tu experiencia, qué pueden hacer para mejorar en ese aspecto.

VIII. Recursos en Ayuda para crear el perfil del profesor



Ayuda para crear el Perfil del profesor par Barbara Cuenca Ripoll: ¿Y ahora qué?

¿Y ahora qué?

Bienvenido a esta página de ayuda para la construcción del perfil

Aquí encontrarás todos los materiales necesarios para que personalices al máximo tu perfil en esta formación.

¿Por qué?

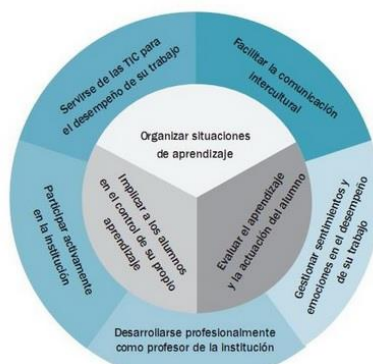
Pues porque si damos el máximo de detalles sobre qué sabemos hacer y qué queremos conseguir, más fácil nos será llegar a donde nos proponemos.

Por ello, os planteamos un [Análisis de Necesidades](#) al inicio del curso. Este análisis tiene un carácter informativo, para poder situarnos ¿y qué mejor para saber si debemos seguir o no que un semáforo? Os invitamos a que completéis la tabla de aquí abajo con los colores del semáforo para saber cuál es nuestro [Punto de Partida](#).



Ayuda para crear el Perfil del profesor par Barbara Cuenca Ripoll: Clip_624.jpg

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



LdeLengua 76: Elena Verdía presenta la parrilla EPG

Consulta [aquí](#) el enlace al programa

eGRID Project

Página principal para saber más sobre la parrilla interactiva EPG

[Parrilla interactiva en español](#)

[Parrilla interactiva en inglés](#)

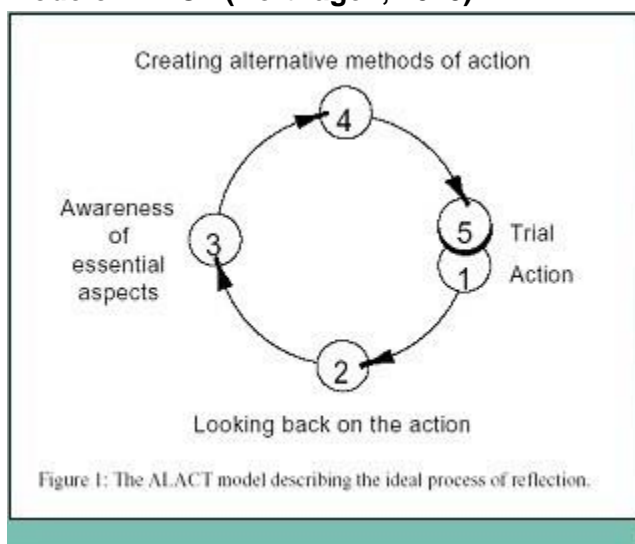
Parrilla EPG (en español)



eGrid – Static.pdf

170,8Ko | dimanche 02 mars 2014 | Détails

IX. Modelo ALACT (Korthagen, 2010)



X. Pautas para la autoevaluación para la vista final (esquema adaptado de Barberá y De Martín, 2009; adaptado de Hartnell-Young y Morriss, 1999)

Pautas para la vista final
¿Por qué he elegido esta evidencia?
¿Qué he querido lograr en esta actividad/trabajo?
¿Cómo se ajusta esta evidencia a los intereses del portafolio?
¿Cómo me siento con esta actividad/trabajo?
¿Hasta dónde he conseguido mis objetivos con ella?
¿Qué he aprendido?
¿Qué haría de forma diferente la próxima vez? ¿Qué me falta para hacerlo?
¿Cómo se puede mejorar exactamente?
¿Cuáles son las implicaciones de lo que he aprendido para mí, mi trabajo y mi institución?