

**EL PORTAFOLIO REFLEXIVO DEL DOCENTE
COMO HERRAMIENTA PARA LA INVESTIGACIÓN
DE LOS FORMADORES DE FUTUROS
PROFESORES DE ESPAÑOL**

Marta Pazos Anido

Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP)
ORCID: 0000-0003-4147-0888
manido@letras.up.pt

Mónica Barros Lorenzo

Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP)
ORCID:0000-0001-8210-8725
mlorenzo@letras.up.pt

Pilar Nicolás Martínez

Universidade do Porto, Centro de Investigação Transdisciplinar
«Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM)
ORCID: 0000-0002-0365-673X
mmartinez@letras.up.pt

ABSTRACT: A reflective teaching portfolio is a tool that helps to promote reflection on practice and self-assessment, but at the same time it can also be a data collection instrument for research. This article describes the uses of the reflective portfolio in the context of the teaching practice of two masters degrees in the teaching of Spanish as a foreign language at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. One of the sections of this reflective portfolio focuses on the trainee's self-assessment based on some descriptors from the European Portfolio for Student Teachers of Language (EPOSTL) (Newby et al., 2007). Since the 2014/2015 academic year, trainees' written reflections related to the EPOSTL descriptors were collected, organised, and systematically analysed, with the objective of ascertaining the trainee's concerns and interests and drawing conclusions that can improve the training offered on these masters degrees. Following several research papers, in this study we point out some considerations from our experience with this research tool, which is a valuable source

of information about the context of study and allows trainers to draw interesting conclusions and establish future lines of research.

Keywords: teaching education, initial training, reflective portfolio, Spanish foreign language, research on teaching practice.

RESUMEN: El portafolio reflexivo del docente es una herramienta que ayuda a promover la reflexión y la autoevaluación de su práctica y, a su vez, puede ser un instrumento de recogida de datos para la investigación. En este artículo se describirá su uso en el ámbito de las prácticas pedagógicas de dos másteres oficiales destinados a futuros profesores de español como lengua extranjera que ofrece la Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este portafolio reflexivo cuenta, entre otras secciones, con un apartado dedicado a la autoevaluación a partir de algunos descriptores del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)* (Newby et al., 2007). Desde el curso lectivo 2014/2015 comenzamos a recoger, organizar y analizar de manera sistemática las reflexiones de los futuros docentes basadas en los descriptores del *PEFPI*, con el objetivo de conocer las inquietudes y preocupaciones de los profesores en prácticas y extraer conclusiones que reviertan en la mejora continua de la formación en estos másteres. Tras varios trabajos realizados, presentamos en este estudio algunas consideraciones sobre nuestra experiencia con esta herramienta de investigación, que constituye una preciada fuente de datos sobre el contexto de estudio, de la que obtener interesantes conclusiones y futuras líneas de investigación.

Palabras clave: formación docente, formación inicial, portafolio reflexivo, Español Lengua Extranjera, investigación de la práctica docente.

1. Introducción

En el trabajo que aquí presentamos examinaremos el papel del portafolio reflexivo como instrumento que permite la recogida de datos para la investigación de los formadores de futuros profesores de español como lengua extranjera (ELE). Comenzamos contextualizando el estudio, definimos a continuación los objetivos y la estructura del portafolio reflexivo con el que trabajamos y finalmente analizamos sus posibilidades como herramienta para la investigación de los formadores.

El contexto institucional en que se encuadra es el de los dos másteres oficiales de formación de profesores de enseñanza de lenguas que pueden cursarse en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) que tienen como opción el español (con portugués como lengua

materna o con inglés): el Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão (MEPIEFA) y el Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão (MEIEFA).

Ambos másteres son segundos ciclos profesionalizantes, cuyo principal objetivo es el desarrollo de competencias científicas y pedagógicas necesarias para el ejercicio de la función docente en los niveles de enseñanza que indican en su designación, es decir, en la educación obligatoria básica y secundaria desde los 13 a los 18 años¹.

En MEPIEFA y MEIEFA se estudian durante cuatro semestres, a lo largo de dos cursos lectivos, distintas unidades curriculares relacionadas con las áreas científicas de Educación, Didáctica, Formación de profesores y Lenguas, en las que se tienen en cuenta las transformaciones de la sociedad, de la educación y de la evolución científica y tecnológica². En este sentido, María Vicenta González y Joan Tomás Pujolà señalan de qué manera este tipo de transformaciones han venido a cambiar también al docente, pues ahora:

Además de ser el profesional responsable de llevar a cabo la transmisión de conocimientos generados por otros, tal como se veía en décadas anteriores, ha de ser un profesional que a partir de la reflexión sobre su propia experiencia docente pueda ser capaz de tomar las riendas de su proceso de formación continua. Este desarrollo profesional solo es posible si cuenta con herramientas que propicien procesos de práctica reflexiva sobre su propia actuación que deriven en una autoevaluación de la misma. (González & Pujolà, 2008, p. 290)

¹ Información disponible en la página oficial de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto: <https://bit.ly/2oXIPJ>

² Para una información más detallada sobre el contexto puede consultarse el artículo de Barros, Nicolás y Pazos (2019).

En el segundo curso de los másteres MEPIEFA y MEIEFA la principal asignatura es *Iniciação à Prática Profissional (IPP)* compuesta por 48 créditos ECTS, que se dividen en cuatro componentes con diferente peso en la evaluación final de *IPP*:

1. *Prática de ensino supervisionada*: con un 52% de la nota, constituye la parte con más carga. Puesto que la elaboración del portafolio está asociada a esta parte, un poco más adelante se explicará con detalle en qué consiste y las responsabilidades que asumen aquí los formadores de la FLUP.
2. *Seminário*: se trata de una clase de tres horas impartida en la universidad cada dos semanas por docentes de la FLUP, donde se vertebran los diferentes componentes de *IPP* y sirve de apoyo a los profesores en prácticas (a partir de aquí se alternará con el acrónimo PeP). También se evalúa y supone el 13% de la nota.
3. *Relatório de estágio*: trabajo escrito de fin de máster que recoge el proyecto de investigación-acción que ha realizado el PeP dentro del área de la didáctica de las lenguas a lo largo de sus prácticas lectivas. Representa el 25% de la calificación global.
4. *Discussão*: defensa oral del trabajo de fin de máster en un acto público. Su puntuación es el 10% del total.

La *Prática de ensino supervisionada* relativa al área de español, también conocida como *estágio* (de ahí que a los profesores en prácticas a veces se les llame *estagiários*) es el periodo de prácticas lectivas que los PeP realizan en una escuela pública, la cual establece un acuerdo con la universidad para acoger a estos estudiantes. Lo habitual es que en cada centro se constituya un *núcleo de estágio* compuesto por entre dos y cuatro PeP, si bien en raras ocasiones ha estado un único *estagiário*. Estas prácticas son acompañadas a lo largo del año por un profesor de español que trabaja en la escuela, conocido como orientador, y un profesor de la FLUP, denominado supervisor, quien tutoriza las prácticas y asiste a tres clases impartidas en diferentes periodos por cada uno de los PeP. Las labores del supervisor de la facultad son:

- Servir de conexión entre la escuela y la universidad.
- Acompañar el diseño de las unidades didácticas que elaboran los PeP y revisarlas.
- Asistir y observar las clases impartidas por los PeP.
- Reunirse con el orientador de la escuela y con el *núcleo de estagiários* para realizar de forma conjunta (mediante autoevaluación y heteroevaluación) el comentario reflexivo de cada una de las clases observadas. Análisis que se realiza, según cada ocasión, desde diferentes puntos de vista: gestión de la clase, selección y elaboración de los materiales didácticos, fundamentación didáctica del diseño de la unidad, etc.
- Orientar el *relatório de estágio* de algunos de los estudiantes.
- Evaluar a los *estagiários*.
- Dar las instrucciones para la redacción del portafolio reflexivo sobre las prácticas (*Portefólio de estágio pedagógico*), leer el resultado y ofrecer al respecto retroalimentación a cada PeP.

Todos los profesores en formación deben realizar este portafolio que, como se profundizará en el siguiente apartado, tiene como objetivos promover la investigación, la reflexión y la capacidad de autoevaluación sobre su actuación docente y servir de ayuda a la elaboración del trabajo de fin de máster.

A continuación, detallamos la naturaleza, objetivos y estructura de este portafolio reflexivo.

2. Naturaleza y objetivos del portafolio

El *Portefólio de estágio pedagógico* consiste en una herramienta para la autoevaluación y reflexión de la competencia docente con base en un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para enseñar lenguas, en este caso ELE. Aplicado al contexto educativo que se ha descrito en la introducción de este artículo, se trata de una muestra que se presenta por escrito y se sustenta en la

autoevaluación y en la elección de momentos específicos del posible progreso del profesor en prácticas a lo largo de su *estágio*. Así, esta muestra acaba por recoger las ideas y creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE de estos profesores y cómo entienden su papel docente en este proceso.

Con ello se persigue el propósito señalado, ya desde los años 90 del siglo pasado, por diferentes especialistas como Van Lier o Legutke y que Olga Esteve sintetiza así:

Solo si el docente llega a ser consciente de lo que hace y es capaz de llevar a cabo una reflexión crítica sobre su propia pedagogía y sus convicciones, podrá avanzar en su actuación pedagógica y, por lo tanto, será capaz de promover indirectamente un aprendizaje mejor. (Esteve, 2004, p. 11)

Partiendo de esta concepción se puede apreciar en el uso del portafolio reflexivo una doble finalidad para los profesores en formación en los másteres de la FLUP. Por un lado, sirve como un instrumento de autoformación y autoevaluación de las prácticas y, por el otro, constituye una fuente de datos para la elaboración de su *relatório de mestrado*, cuya metodología está asentada en la investigación-acción.

No obstante, tal como se apunta desde el resumen, en este estudio nos centraremos en cómo la lectura y revisión de este documento ofrece una serie de relevantes datos para los formadores que trabajan en los másteres, aspecto que se examinará más adelante, pues ahora conviene describir la estructura del portafolio solicitado a los *estagiários* de español de la FLUP según el diseño elaborado por sus formadoras y, a la vez, supervisoras de prácticas.

3. Estructura del portafolio

Declarada la finalidad, seguidamente se describirá la estructura del portafolio reflexivo solicitado a los profesores en formación en el área de español.

En el reglamento de los másteres de enseñanza de la FLUP (*Regulamento específico da iniciação à prática profissional*) se observa que no se aportan detalles del perfil que debe tener este trabajo, tan solo se menciona en el apartado 9.7 que el PeP debe “[e]laborar o seu portefólio de estágio pedagógico, na perspectiva de suporte ao relatório final.”. Debido a esta indefinición, en 2010 un conjunto de supervisoras de español de la facultad nos reunimos por primera vez para definir las características que debía tener este documento en nuestro contexto educativo, delimitar su enfoque, estructura y modo de realización. En este artículo no tiene cabida detenerse en describir cómo se desarrollaron aquellas sesiones de trabajo, ni las alteraciones que este documento explicativo, que elaboramos para orientar a los PeP, ha introducido a lo largo de los años, solo parece pertinente aclarar que la descripción del portafolio que aquí se presenta recoge el fruto de varias reuniones y revisiones entre cinco formadoras.

A continuación, se realiza un resumen del denominado *Portefólio de Estágio pedagógico* para el área de español con el fin de hacer explícitas las instrucciones para su elaboración que reciben, desde el inicio de las prácticas, los estudiantes del segundo año del máster y con ello entender mejor los resultados derivados de este estudio.

Para comenzar, el documento define el concepto de portafolio reflexivo, se explica la finalidad de su elaboración, insistiendo también en lo que no es, es decir, que no se trata de un compendio de todas las actividades docentes realizadas por el *estagiário* y su grupo de prácticas durante este año de formación, sino que se incide en su carácter selectivo destacando los momentos clave de la propia práctica docente.

En línea con estos objetivos se propone como base para la redacción de este portafolio de español la lectura del *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (de ahora en adelante *PEFPI*) proyecto construido en 2007 por David Newby y su equipo y auspiciado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Aunque fue publicado originariamente en inglés, en este contexto se utiliza la traducción al castellano realizada el mismo año de su publicación original.

Seguidamente se señala la estructura del *PEFPI*, indicando que está compuesto por 195 descriptores de competencias relacionadas con la enseñanza de idiomas y que conforman la sección de autoevaluación. “Los descriptores listan las destrezas y competencias didácticas que han de adquirirse” (Newby et al., 2007, p. 90), aclarando, a su vez, que “[...] deberían considerarse como competencias que tanto los profesores en formación inicial como los que están ya en activo deberían tratar de desarrollar continuamente a lo largo de su formación y evolución profesional” (2007, p. 87).

Así, esta sección de autoevaluación del *PEFPI* se divide en siete grandes categorías, cada una de ellas se ramifica en áreas y estas, a su vez, contienen los diferentes descriptores. Para facilitar la comprensión global de la organización del documento, se muestra el siguiente esquema:

<i>Portfoliio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)</i>		
CATEGORÍAS	ÁREAS	DESCRIPTORES
1. Contexto	A. Currículo	4
	B. Objetivos y necesidades	7
	C. El papel del profesor de idiomas	10
	D. Recursos e impedimentos institucionales	2
2. Metodología	A. Hablar / Interacción oral	12
	B. Escribir / Interacción escrita	12
	C. Escuchar	8
	D. Leer	9
	E. Gramática	5
	F. Vocabulario	3
	G. Cultura	8
3. Recursos		11
4. Programación del curso	A. Identificación de los objetivos de aprendizaje	6
	B. Contenidos de las lecciones	12
	C. Organización de las lecciones	4

5. Dar clase	A. Uso de la programación	6
	B. Contenidos	4
	C. Interacción con los alumnos	6
	D. Dinámicas y gestión de la clase	5
	E. La lengua de la clase	6
6. Aprendizaje autónomo	A. Autonomía del alumno	6
	B. Deberes	4
	C. Proyectos	6
	D. Portafolios	5
	E. Entornos virtuales de aprendizaje	3
	F. Actividades extracurriculares	4
7. Evaluación del aprendizaje	A. Diseño de herramientas de evaluación	3
	B. Evaluación	8
	C. Autoevaluación y coevaluación	3

TABLA 1. Estructura del PEFPI: categorías, áreas y número de descriptores por área

Fuente: Elaboración propia a partir del documento original

Un ejemplo de descriptor extraído de la categoría «contexto», área «papel del profesor», es el número 7: “Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar” (Newby et al., 2007, p. 17).

Tras esta descripción en el documento explicativo que se comparte con los estudiantes, al que ya nos hemos referido, el profesor en prácticas debe seleccionar a lo largo del año lectivo nueve descriptores de los 195 de que consta el *PEFPI*. La elección de cada uno no está condicionada por los supervisores, pero se sugiere que en la medida de lo posible se escojan algunos descriptores vinculados al propio tema de investigación del *Relatório final de estágio*. El resto de los descriptores comentados tendrán que estar relacionados con algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje trabajado en las unidades didácticas planificadas por los *estagiários* o durante el desarrollo de las clases que han impartido.

Se propone el siguiente procedimiento para el análisis:

- Primer periodo: se realiza la autoevaluación de tres descriptores.
- Segundo periodo: se analizan dos nuevos descriptores al que se suma uno que ya haya sido seleccionado en el primer periodo, argumentando los posibles progresos realizados.
- Tercer periodo: se autoevalúan dos nuevos descriptores más uno que ya se haya visto en los periodos anteriores, fundamentando también las posibles mejoras.

Como se ve, la autoevaluación basada en el *PEFPI* es el núcleo de este portafolio de español. No obstante, también hay que añadir que se solicitan tres comentarios de autoevaluación correspondientes a las clases observadas por el supervisor de la FLUP y el orientador de la escuela cooperante. A modo de guía, se ofrece una lista de preguntas que sirven de estímulo para desencadenar la reflexión. Por ejemplo:

- ¿Cómo me sentía antes de la clase? ¿Y ahora?
- ¿En qué grado he seguido el plan de clase? ¿Por qué?
- ¿Las actividades, agrupamientos, explicaciones, etc. sirvieron para alcanzar los objetivos establecidos o hay que introducir algún cambio?
- ¿Qué aspecto o aspectos podría mejorar para sucesivas sesiones? ¿Cómo? ¿Qué dos medidas voy a adoptar para mejorar en las próximas clases?

Como se aprecia, son preguntas de carácter general, diferentes al comentario de aspectos concretos identificados a partir de la lectura de los descriptores del *PEFPI*. De ahí que la autoevaluación que vertebra este portafolio combina un enfoque holístico con otro concreto.

Para finalizar, se solicita una conclusión en la cual se pide volver a los objetivos que cada uno se marcó al inicio del segundo año del máster y valorar en qué medida los ha cumplido, en este apartado también se ofrece una guía de preguntas:

- ¿Se han cumplido las expectativas que me había marcado para las prácticas docentes?
- ¿Qué competencias concretas he desarrollado?
- ¿Qué me ha aportado esta formación para mi futura carrera como docente?

Con respecto a la entrega de este portafolio, lo recibe el respectivo supervisor de la FLUP en tres momentos distintos, que coinciden con el final de cada una de sus observaciones de clase y después de las reuniones de posobservación de cada unidad didáctica. Tras la lectura, el supervisor de la facultad ofrece una retroalimentación sobre el comentario reflexivo del *estagiário*.

Por último, hay que aclarar que se sugiere que el documento³ completo no exceda las 20 páginas.

4. El portafolio como herramienta para la investigación

Tal como se explica en el punto anterior, el portafolio de prácticas, concebido como un portafolio reflexivo, es un documento de elaboración obligatoria para los futuros docentes, en el ámbito de los programas de formación inicial de profesorado en los que están inscritos. A ellos les sirve como herramienta formativa que promueve la reflexión sobre la propia práctica y sobre su desarrollo profesional y también la autoevaluación de su competencia docente. Asimismo, como ya hemos adelantado, se pretende que este documento sirva como fuente de evidencias para la elaboración del ya mencionado *relatório* de prácticas o trabajo fin de máster que, recordamos, consiste en un proyecto de investigación-acción.

Sin embargo, en este apartado vamos a centrarnos en qué aporta este documento a los supervisores de prácticas o formadores de estos profesores en formación inicial. El portafolio permite acercarnos y, en

³ El portafolio reflexivo puede estar redactado en español o portugués, dado que parte de la información puede incluirse en el *relatório de estágio*, un trabajo que debe entregarse obligatoriamente en portugués.

ocasiones, comprender mejor lo observado en las clases, así como el proceso de formación de un determinado profesor en prácticas. Además, es un punto de partida más para ofrecerle retroalimentación, comentando, matizando, promoviendo la indagación u orientando al futuro docente en función del contenido de su reflexión. No obstante, tras unos años trabajando con este modelo actual, nos dimos cuenta de que este instrumento podía tener más potencial y las reflexiones plasmadas en él podían ser una rica fuente de datos para la investigación, no solo de los propios profesores en formación, como ya hemos comentado, sino también para los formadores.

En efecto, el portafolio, tal como avalan varios expertos, puede concebirse como un instrumento de recogida de evidencias (Pacheco & Flores, 1999; Baralo, 2008; Stronge, 2010; Danielson, 2011; Del Pozo, 2013; Marín et al., 2013) y su contenido una fuente interesante para “obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información” (Del Rincón et al., 1995, p. 341). Se trata, pues, de un instrumento que permite acceder fácilmente a contenido personal, opiniones o actitudes (1995, p. 342), confiriendo así mayor credibilidad a los datos; si bien, es evidente que, como ocurre con otras fuentes documentales, los testimonios pueden no reflejar la realidad y es posible que existan sesgos o falsedades (1995, p. 360).

Teniendo en cuenta esta utilidad del portafolio, nos pareció interesante comenzar a recoger, organizar y analizar las reflexiones de los PeP basadas en los descriptores del *PEFPI* con dos objetivos:

- Conocer sus inquietudes y preocupaciones, es decir, analizar sobre qué aspectos reflexionan más y, en algunos casos, comprender el porqué.
- Buscar explicaciones y conocer las creencias de los profesores en prácticas respecto a aspectos que nos preocupan; esto es, que a partir de la observación de clases y el análisis de sus unidades didácticas hemos identificado como áreas en las que ellos presentan más dificultades.

De este modo, investigando estos aspectos podríamos extraer conclusiones interesantes sobre el propio contexto de estudio que, como formadoras, podríamos aprovechar para mejorar la formación ofrecida en estos ciclos de estudio.

Y así, desde 2014, hemos recopilado un total de 93 portafolios, de cuyo contenido hemos seleccionado los datos relativos a la segunda sección del portafolio, es decir, las reflexiones en torno a los 9 descriptores del *PEFPI* que, como hemos detallado anteriormente, seleccionan los profesores en prácticas. Por lo tanto, contamos actualmente con 837 reflexiones. Hemos sistematizado esta información en una matriz en Excel con todos los datos necesarios: autores de los portafolios, curso académico en el que realizan las prácticas docentes, si tienen experiencia docente previa o no y los 9 descriptores seleccionados por cada uno.

Hasta este momento hemos realizado tres estudios, en los que optamos por el análisis documental como técnica de obtención de datos (Del Rincón et al., 1995, p. 37) y por el análisis de contenido como técnica de análisis de datos (Sabariego, Dorio & Massot, 2004, p. 302). El objetivo de este artículo no es describir pormenorizadamente estas investigaciones, sino mostrar cómo el portafolio reflexivo puede servirnos como fuente de datos a los formadores y, por ello, nos limitamos a describirlas muy brevemente para centrarnos sobre todo en qué nos ha aportado esta experiencia.⁴

El primer estudio (Barros, Nicolás & Pazos, 2019) tenía por objetivo conocer los intereses, preocupaciones e inquietudes de los profesores en prácticas de los másteres en los que impartimos clase. De hecho, desde inicios del siglo XX, sobre todo desde los años 60, este ha sido uno de los temas frecuentes de investigación en el área de la educación (Veenman, 1984). Partimos así de los postulados de Fuller y Brown (1975) y de Hall y Hord (1987) para encuadrar este primer trabajo.

De este diagnóstico se infiere que la categoría a la que corresponden los descriptores del *PEFPI* escogidos con mayor frecuencia por los

⁴ Para más información pueden consultar Barros, Nicolás & Pazos (2019) y Nicolás, Barros & Pazos (2021).

profesores en formación es “Recursos”, si bien casi la mitad de las veces (46%) se seleccionó el mismo descriptor de esta categoría (“Sé diseñar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos”); seguida de la categoría “Dar clase”. Por el contrario, aquellas categorías de las que los futuros docentes eligieron menos descriptores son “Aprendizaje autónomo” y “Evaluación del aprendizaje”.

Los datos de este estudio nos llevaron a indagar por qué cuestiones correspondientes a la categoría “Dar clase” se decantan más los profesores en prácticas. Con este segundo estudio (Barros, Nicolás & Pazos, 2019) descubrimos que casi la mitad de los descriptores escogidos pertenecen al área de “Uso de la programación” (40%), seguida del área de “Interacción con los alumnos” (21%), “La lengua de la clase” (17%) y “Dinámicas y gestión de la clase” (16%) y, por último, decae el interés a un 7% el área de “Contenidos”.

Nos preguntamos el porqué o los porqués de los resultados obtenidos en estos dos estudios, buscamos otros trabajos contextualizados en la formación inicial de profesores y encontramos una posible explicación en la propuesta de Fuller (1969) a las distintas preocupaciones de los docentes según las etapas en las que se encuentran. Esta autora distingue una primera fase en la que priman las preocupaciones de los docentes sobre sí mismos, una segunda etapa en la que prevalece la preocupación sobre las tareas y, una tercera, centrada en los alumnos.

También en el caso del primer estudio, el hecho de que la evaluación sea una de las categorías menos seleccionada se explica porque quizás los profesores en prácticas la asocian más a la evaluación sumativa o final y esa tarea no forma parte de sus responsabilidades durante las prácticas pedagógicas.

El tercer estudio (Nicolás, Barros & Pazos, 2021) se enmarca en el segundo objetivo del uso del portafolio como fuente de datos que mencionamos anteriormente, es decir, para buscar explicaciones y analizar las creencias de los futuros docentes sobre aspectos que desarrollan menos en sus clases o que son objeto de dificultad, concretamente, en este caso, en lo que concierne a los contenidos culturales en la clase de ELE. Observamos que a veces, los profesores en prácticas no abordaban

suficientemente en sus clases los contenidos culturales y que, en ocasiones, el tratamiento otorgado a esos aspectos no era el adecuado. Por lo tanto, nos interesaba conocer las preocupaciones e intereses de estos futuros docentes de español en torno a este tema, su percepción sobre lo que es la cultura y su didáctica. Para ello, verificamos si seleccionaban descriptores del *PEFPI* relacionados con “Cultura” y el contenido de esas reflexiones. Teniendo en cuenta los posibles sesgos de este tipo de texto a los que ya nos hemos referido, del estudio realizado concluimos que este aspecto no se encontraba entre sus principales preocupaciones (contabilizamos 53 reflexiones de un total de 675) y además pudimos constatar su perspectiva sobre:

- A. las competencias intercultural y sociocultural,
- B. la justificación de la selección de descriptores,
- C. la tipología de actividades didácticas para desarrollar dicha competencia,
- D. los recursos,
- E. las dificultades percibidas por los PeP,
- F. las estrategias de superación de esas dificultades,
- G. las estrategias de remediación (posobservación) y
- H. los contenidos culturales tratados en las clases impartidas por los informantes.

De acuerdo con las reflexiones de los profesores en prácticas analizadas, concluimos que convendría reforzar el papel de la cultura en clase de ELE en la licenciatura, trabajar más en el primer año del máster las actividades que promuevan el desarrollo de la competencia intercultural de los profesores en prácticas, insistir también en la planificación de secuencias didácticas que incorporen contenidos culturales, incidiendo en la riqueza panhispánica, así como seguir desarrollando estrategias de superación y remediación en este sentido.

Estas son, pues, algunas de las aportaciones de los trabajos realizados a partir del análisis de las reflexiones del portafolio de los profesores en prácticas. Al mismo tiempo, no solo hemos extraído datos, sino que la

reflexión en grupo generada durante estas investigaciones nos ha servido para unificar criterios sobre cómo efectuamos el acompañamiento de los estudiantes a lo largo de la construcción de su portafolio.

Tras la presentación de estas contribuciones, que sirven como ejemplo de la utilidad de esta herramienta formativa para los formadores, pasamos a enumerar algunas conclusiones.

5. Consideraciones finales

En este apartado presentamos algunas de las ventajas de un portafolio de esta naturaleza para los formadores, posibles mejoras a corto plazo y áreas futuras de estudio.

Respecto a las ventajas destacamos que la investigación llevada a cabo hasta este momento nos ha resultado muy fructífera y señalamos que nos ha permitido, en primer lugar, identificar algunos aspectos en los que debemos incidir más en la formación y preparación de los futuros docentes de MEPIEFA y MEIEFA. En segundo lugar, conocer creencias y presupuestos de nuestros estudiantes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y su propia relación, como docentes y como aprendientes, con la enseñanza de lenguas. En tercer lugar, comprender mejor cómo se desarrolla su proceso de transformación de estudiantes a profesores. Y, finalmente, comparar nuestro contexto (formación inicial de profesores en el ámbito de másteres profesionalizantes en enseñanza de lenguas) con otros, en los que se han llevado a cabo estudios similares, y comprender las particularidades que se desprenden del hecho de tratarse de futuros docentes, en su mayor parte lusófonos, que estudian y realizan sus prácticas lectivas en un país vecino a España.

En cuanto a la introducción a corto plazo de posibles mejoras en el portafolio reflexivo destacamos, por una parte, determinar su sistema de evaluación; y, por otra, pautar más las reflexiones orientando a los alumnos en su proceso de construcción de conocimiento. Para ello, recurriremos a preguntas guía relacionadas con las distintas fases del ciclo reflexivo basándonos en modelos como los propuestos por Korthagen (2001) o Domingo (2013).

Por último, de entre las futuras áreas de estudio que se abren a partir del uso de este instrumento de evaluación señalamos que nuestra intención es seguir analizando las reflexiones de los estudiantes sobre otras categorías del *PEFPI*, continuar actualizando nuestra base de datos a partir de los portafolios que entregan todos los años los profesores en formación de ambos másteres e, incluso, hacerla accesible a otros investigadores.

Bibliografía

- Baralo, M. (2008). La evaluación en la formación de profesores de ELE. In S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 59-61). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Barros, M., Nicolás, P. & Pazos, M. (2019). Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a «Dar clase». In J. Domingues de Almeida et al. (Eds.), *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 44-67). Porto: FLUP e-DITA. Recuperado el 26 de noviembre, 2021, de <http://bit.ly/2sV5tjK>
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Serie Documentos*, 51, 5-20. Recuperado el 5 de octubre, 2021, de <https://bit.ly/3FoQrmo>
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- Domingo, À. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia. Recuperado el 18 de noviembre, 2021, de <https://bit.ly/3AHeuem>
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». In N. Estevan (Ed.), *Actas de las I Jornadas Didácticas de Español y Alemán*

- como Lenguas Extranjeras* (pp. 8-21). Instituto Cervantes de Bremen & Edelsa. Recuperado el 26 de octubre, 2021, de <https://bit.ly/3wkZqjy>
- Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.). Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês. Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Recuperado el 28 de noviembre, 2021, de <https://bit.ly/2IzMQta>
- Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.). Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês. Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundários. Recuperado el 28 de noviembre, 2021, de <https://bit.ly/2SYXqOY>
- Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.). Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário. Recuperado el 28 de noviembre, 2021, de <https://bit.ly/3nZObfz>
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- González, M. V. & Pujolà J. T. (2008). El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. In S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 292-298). Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante. Recuperado el 28 de octubre, 2021, de <https://bit.ly/3E3nITZ>
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.