

PARRONDO PRIEGO, JESÚS

INSTITUTO CERVANTES DE SALVADOR DE BAHIA

ANÁLISIS DE UN CASO PRÁCTICO DE IMPLANTACIÓN DE UN PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA / SUMATIVA EN EL INSTITUTO CERVANTES DE SALVADOR

BIODATA

Jesús Parrondo Priego es Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid, Especialista Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Murcia y Máster en Didáctica del español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona, IL3 Instituto de Formación Continua. Actualmente es profesor y responsable DELE del Instituto Cervantes de Salvador de Bahia (Brasil), donde también ha ejercido como Formador de Profesores y Técnico Evaluador del Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes. Anteriormente trabajó en el Instituto Cervantes de Hamburgo y la Leuphana Universität Lüneburg (Alemania).

RESUMEN

Tal y como dice Klenowski (2005: 93) "Es evidente que la mayoría de los intentos por diseñar, desarrollar e implementar un sistema de evaluación de portafolios ha encontrado problemas". Este artículo hace un recorrido por la experiencia de implantar un Portafolio en el Instituto Cervantes de Salvador (Brasil), prestando atención a los factores que incidieron en su funcionamiento y, muy en especial, a las dificultades encontradas a lo largo de este camino. Finalmente, una vez identificadas estas, se apuntan algunas propuestas de mejora que pretenden contribuir a simplificar otros futuros intentos.

PALABRAS CLAVE: portafolios, evaluación, autonomía del aprendizaje, autoevaluación

ABSTRACT

According to Klenowski (2005: 93) "it is evident that most attempts to design, develop and implement a portfolio assesment system have faced problems". This article goes throughout the experience of implementing a portfolio assessment system in Instituto Cervantes (Salvador, Brazil), paying attention to the factors which might have an influence on its functioning and especially to the difficulties found along the way. Finally, once those are identified, we will put forward some improvement suggestions which aim to contribute to the success of other attempts to come.

KEY WORDS: portfolio, assessment, learning autonomy, self-assessment

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Diccionario de Términos Clave de ELE (en adelante DTCELE), entendemos por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y, en consecuencia, tomar una decisión (Martín Peris, 2008). Sin embargo, y dado que la evaluación va íntimamente ligada a la teoría de aprendizaje a la que un profesional o una institución se sienta adscrito, parece conveniente tratar de tomar decisiones evaluativas coherentes con nuestras opciones metodológicas en el aula. Por ejemplo, desde una perspectiva conductista del aprendizaje, el examen podría considerarse una herramienta paradigmática de evaluación (medición de conductas observables sin atención al proceso, sino al resultado final). No obstante, desde visiones constructivistas y cognitivistas, el proceso se sitúa en un lugar central del aprendizaje y la evaluación se entendería como una comunicación entre las partes implicadas donde lo que se procura es mejorar, precisamente, el proceso de aprendizaje y, por ende, el producto del mismo. Desde esta perspectiva, herramientas como el examen pueden no ser ideales y es por eso que se hace preciso explorar otras vías.

En el Instituto Cervantes de Salvador iniciamos este camino hace unos años y la herramienta con la que decidimos intentar recoger información para luego juzgarla y tomar decisiones pedagógicas consonantes con esos juicios fue el portafolio ya que esta “nos permite observar el proceso de construcción del conocimiento y poder evaluarlo” (Pujolà y González, 2008). No obstante, la implementación de un sistema nuevo para todos suele producir, casi inevitablemente, tensiones que en nuestro caso también hemos sufrido. La implantación del portafolio en el Instituto Cervantes de

Salvador no ha estado exenta de problemas y la investigación de estos constituyó el eje principal del trabajo de investigación¹ que pretendo resumir en este artículo.

En las próximas páginas trataré de acercarme a esta herramienta desde un punto de vista teórico. Acto seguido, pasaré a describir las motivaciones concretas que tuvimos para implementarla, así como presentar brevemente su estructura, su difusión entre el cuerpo de profesores y el retorno recibido en este proceso por parte de estos, los alumnos y la coordinación.

Llegados a ese punto, presentaré el resultado de una serie de encuestas que nos permitirán discernir de un modo más preciso qué tensiones son las que afectan a la implementación de nuestro portafolio y cómo estas influyen en la satisfacción de sus usuarios y, en consecuencia, al éxito o fracaso de su implantación. A partir de estos datos, trataré de proporcionar unas recomendaciones y propuestas que espero que puedan servir de orientación a otros colegas interesados en iniciar un proyecto de evaluación por medio de portafolios y a nosotros mismos para mejorar los resultados del nuestro.

¹ Análisis de la implantación del portafolio como sistema de evaluación en el Instituto Cervantes de Salvador: Factores que inciden en su funcionamiento. Memoria del Máster de Formación de Profesores de español como lengua extranjera (Edición 2011-2013). Universidad de Barcelona, IL3 Instituto de Formación Continua.

2. MARCO TEÓRICO

De acuerdo con el DCTLE (Martín Peris, 2008), el portafolio es una especie de carpeta o dossier a través del cual un determinado profesional puede recopilar y presentar muestras relevantes y destacadas de su trabajo como evidencia práctica y “precisa de las habilidades y competencias de su titular”. Aplicado en medios educativos, el Portafolio -entendido como colección de muestras y reflexiones sobre las mismas- puede cumplir dos funciones fundamentales:

La acreditativa, en tanto que sirve como muestrario hacia el exterior para ser evaluado.

La formativa, pues permite tanto al estudiante como al docente tomar conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia (Martín Peris, 2008).

Kohonen (Kohonen, 1999: 302, en Arnold, (ed) 2000), no obstante, prefiere denominarlas “función pedagógica” y “función de informar” y es sobre la primera sobre la que parece centrarse la mayor parte de la literatura, así como el autor de este trabajo pues, como se verá más adelante, esa pretende ser la función principal de nuestro portafolio:

González y Atienza (González, y Atienza, 2010: 37) señalan que el objetivo de la recogida de los escritos de nuestros alumnos, “donde se incluye información sobre los procesos de los estudiantes y sus reflexiones” es “proveer información sobre la mejora a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos”. Delmastro, a su vez,

también apunta en esta dirección, subrayando la utilidad de usar la selección de trabajos seleccionados para “tratar de evaluar el desempeño estudiantil en términos de progresos logrados en relación con el trabajo inicial” (Delmastro, 2005: 46). Asimismo hace referencia a que el portafolio debería incluir no solo los productos del alumno -entendidos como trabajos, muestras, evidencias, etc., sino también los criterios de selección de estos, así como las evidencias de autorreflexión y autoevaluación. Arter y Spandel (Arter y Spandel, 1992: 36, en Klenowski, 2005: 13), por su parte, también insisten en la relevancia de la participación del estudiante en la selección de los contenidos y describen de manera muy gráfica el sentido de esta herramienta: “nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada”. Por su parte, Kohonen (Kohonen, 1999: 302, en Arnold, (ed) 2000) define el portafolio:

Como una colección intencionada y selectiva del trabajo y de la autoevaluación reflexiva del alumno, que se utiliza para documentar el progreso y el logro a lo largo del tiempo con respecto a criterios específicos.

Una de las definiciones más completas de portafolio es la de Klenowski:

Un portafolio es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultado de tareas genuinas, la evaluación del proceso, tests convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente, el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito así como para demostrar su aprendizaje respecto a un objetivo particular como podría ser la certificación o la evaluación tanto sumativa como formativa. La autoevaluación es un proceso integral que implica tener capacidad de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento así como las estrategias de aprendizaje. Igualmente, la discusión y reflexión con los compañeros y tutores durante una entrevista, una conversación o una presentación facilita la comprensión del proceso de aprendizaje. El desarrollo del portafolios implica, por tanto, documentar no

solo los logros conseguidos, sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de las tareas (2005: 39).

Resumiendo, el portafolios es una recopilación intencionada -que constituye una suerte de historia o biografía del alumno- de trabajos seleccionados por su relevancia para él, así como las reflexiones de este sobre el proceso de producción de los mismos, de los criterios de selección de estos trabajos y de su autoevaluación reflexiva. Estas muestras constituyen una evidencia práctica del desempeño del estudiante (habilidades, competencias, progreso, logros) a lo largo del proceso de enseñanza/ aprendizaje y respecto a unos objetivos previos y/o al trabajo inicial. La finalidad del portafolio puede ser tanto la informativa/ acreditativa, como la formativa o pedagógica. Como herramienta acreditativa, el portafolios informa a la sociedad sobre los resultados del aprendizaje del alumno y puede constituirse en un elemento de evaluación sumativa. Como herramienta formativa o pedagógica, posibilita que tanto el estudiante como el profesor adquieran conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje individual del primero, para tomar decisiones pedagógicas, por ambas partes, para potenciarlo.

Los párrafos anteriores nos permiten entrever algunas de las virtudes que el portafolio tiene como herramienta en el aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, en los siguientes trataré de completar esta información en base a algunos casos prácticos y a la literatura, así como también señalar algunas de las desventajas o inconvenientes que, en ocasiones, se han reportado y el origen de los mismos:

De acuerdo con un estudio de Marta Arumí Ribas en el que trata de recoger las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de instrumentos de autorregulación en el aprendizaje de lenguas

extranjeras, los comentarios -refiriéndose al portafolio- informan de que este:

Se percibe como una buena alternativa al examen, como una buena forma de evaluación continuada, con algunas implicaciones metacognitivas claras como son la gestión del trabajo y la toma de conciencia (Arumí, 2009: 46).

Kohonen, a su vez, señala que en tanto que herramienta para la evaluación del proceso, el portafolios "puede ejercer un efecto poderoso en los resultados del aprendizaje efectivo de idiomas, mejorando la competencia y la confianza del alumno como persona" (Kohonen, 1999: 296, en Arnold, (ed) 2000).

Por otro lado, en cuanto a las desventajas o inconvenientes informados, hallamos que, de acuerdo con Medina y Verdejo (el portafolio) "consume tiempo del maestro y del estudiante, requiere refinamiento del proceso de evaluación, (y) existe poca evidencia sobre la confiabilidad y validez de los resultados" (Medina y Vermejo, 1999, en Gallegos, 2010: 4-5, Documento inédito).

Similarmente, Kohonen señala que -refiriéndose al portafolio desde la perspectiva de la evaluación auténtica:

Aunque la documentación del aprendizaje proporciona datos importantes sobre el mismo, supone una labor intensa para el profesor tener que analizarla minuciosamente con el fin de ofrecer al alumno una retroalimentación apropiada (Kohonen, 1999: 308, en Arnold, (ed) 2000).

Refiriéndose al alumno, señala que este necesita "directrices claras y una gran cantidad de supervisión personal" (Kohonen, 1999: 308, en Arnold, (ed) 2000), en otras palabras: mucho trabajo; además de, con frecuencia, presentar este resistencia a las nuevas prácticas educativas, especialmente en culturas de aprendizaje más acostumbradas a pruebas de corte más tradicional. Kohonen

también hace referencia a las dudas que suscita la fiabilidad de este instrumento, especialmente debido a la variedad de documentos manejados y al problema que presenta definir criterios que la abarquen y que también contemplan la reflexión, el dominio del sistema de lengua, etc. El estudio de Marta Arumí (2009: 47) parece confirmar estas percepciones de los estudiantes.

Finalmente, Klenowski dedica todo un capítulo de su libro *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación* a señalar “los problemas y riesgos experimentados en el desarrollo e implementación de los diferentes sistemas de evaluación de portafolios implicados en distintos contextos” (2005: 93). La autora señala que “es evidente que la mayoría de los intentos por diseñar, desarrollar e implementar un sistema de evaluación de portafolios ha encontrado problemas” (2005: 93) y que estos suelen tener su origen en -tal como ella las denomina- decisiones políticas inútiles, en confusiones conceptuales o en problemas de carácter práctico y/o técnico.

En cuanto al primer factor, la autora hace hincapié en la necesidad de que tanto el currículum como la pedagogía se alineen con los fines y paradigmas de la evaluación educativa para que estos sistemas de evaluación puedan ser coherentes, lo que a menudo no es así. En pocas palabras, lo que Klenowski quiere decir es que cuando se implementa un nuevo sistema de evaluación dentro de un paradigma incoherente con él y por tanto inapropiado y, a menudo, anticuado, este se verá limitado “por las tensiones y conflictos internos que inevitablemente surgirán.” (Mabry, 1999, en Klenowski, 2005: 97): en el caso de la evaluación, a menudo ocurre que muchos profesores “no consideran la evaluación como una parte integral de su enseñanza” (Dwyer, 1998, en Klenowski, 2005: 94-95) y frecuentemente también la consideran “como algo impuesto

externamente y por tanto responsabilidad de otros” (Dwyer, 1994, en Klenowski, 2005: 95).

En segundo lugar, Klenowski subraya -y da ejemplos prácticos de gran calado- que la comprensión insuficiente de la naturaleza de los portafolios, así como de los cambios pedagógicos necesariamente asociados a ellos entre los responsables de su diseño, implementación, etc. “algunas veces va en contra de su éxito” (2005: 101). La autora, asimismo, hace referencia a las decisiones que hay que tomar relacionadas con los objetivos del portafolio y del contexto ya que, por un lado, si nos referimos a los objetivos:

El uso de los portafolios para propósitos sumativos puede distorsionar potencialmente su utilización como una estrategia de aprendizaje y como un proceso que permita al estudiante hacer explícita su práctica para la reflexión y la investigación (Klenowski, 2005: 104).

Por otro lado, al hablar del contexto, a menudo:

Las actitudes de los estudiantes y de los profesores son difíciles de cambiar en instituciones y contextos en los que las concepciones tradicionales del uso de la evaluación, como medida del aprendizaje siguen dominando (Klenowski, 2005: 103).

Finalmente, en lo que se refiere a los problemas de carácter práctico y técnico, la autora hace referencia a los recursos requeridos para la implementación de un portafolios y que no siempre son suficientes y que:

Varían desde la formación de profesores hasta su corrección, proceso que implica un incremento en la carga de trabajo de los profesores quienes deben proporcionar tanto el apoyo para que los estudiantes comprendan los procesos [...], como el desarrollo de recursos para apoyar su realización (Klenowski, 2005: 110).

La autora se refiere a la carga de trabajo de los profesores no solo en lo que se refiere a la evaluación de los portafolios, que suelen tener una extensión considerable, sino también a la carga administrativa, a los cambios pedagógicos que ya se han mencionado con anterioridad (planificación, cambios en las lecciones, etc.). Klenowski declara que los profesores requieren “tiempo y asistencia adecuados” (2005: 106) y que “el incremento de trabajo debe ser reconocido y apoyado si se quiere que los beneficios sean importantes” (2005: 110). Como es obvio, esto es aplicable también a los estudiantes que necesitan aprender gradualmente el uso de esta nueva herramienta y comprender su estructura, así como adquirir la costumbre de reflexionar sobre su práctica. Klenowski recomienda la elaboración de guías tanto para profesores como para alumnos. Por otra parte, Brown y Campione, han indicado que “los estudiantes no adquirirán estrategias cognitivas y metacognitivas hasta que se les enseñen explícitamente” (Brown y Campione, 1990, en Klenowski, 2005: 106). Además, insisten en que:

Hay que formar a los estudiantes sobre la importancia de la autoevaluación crítica, el aprendizaje mediante el diálogo y la reflexión en el proceso de portafolios, además de aprender cómo utilizar estas estrategias (Brown y Campione, 1990, en Klenowski, 2005: 106).

De acuerdo con la autora, todos estos factores son esenciales para evitar que el aprendizaje con portafolios pueda llegar a ser trivializado y automatizado. Klenowski informa sobre un estudio llevado a cabo por Wolf (1998, en Klenowski, 2005: 111-112) sobre la evaluación con portafolios en Inglaterra y Gales donde el sistema fracasó. Los resultados del estudio parecen indicar que este fracaso no era atribuible al concepto de portafolio en sí mismo, pero sí que estaba relacionado con el modo en que se concibió la evaluación de los mismos. De acuerdo con el informe:

Los estudiantes se convirtieron en ‘cazadores y recolectores’ de información y muchos consideraron que su fin consistía en localizar y obtener información. Muchos también consideraron la obtención de la calificación como su principal objetivo y desarrollaron ‘estrategias’ de copia (Klenowski, 2005: 112).

Además el estudio revelaba que “el sistema se percibía como complejo, difícil de organizar y gestionar, con demasiados papeles [...] Como resultado los estudiantes se sintieron desmotivados y bajo una presión constante” (Klenowski, 2005: 112).

3. MOTIVACIÓN PARA IMPLANTAR UN PORTAFOLIO

La idea inicial de implantar un portafolio en el Instituto Cervantes de Salvador proviene de la combinación de experiencias personales del autor. La experiencia más que positiva del profesor con el uso de este instrumento como alumno, sumada al intercambio de experiencias con colegas del Instituto Cervantes de Belgrado, donde tienen una larga y asentada tradición en el uso del portafolio propiciaron la propuesta de implantación de uno en el centro, con el objetivo de compensar algunos aspectos de nuestro sistema de evaluación y de integrar algunos aspectos que considerábamos no suficientemente atendidos.

Por otro lado, y sin ánimo de ser exhaustivos, la literatura proporciona un abanico de argumentos que parecen legitimar el proyecto. En primer lugar, como señala el PCIC:

Dentro del elenco de Objetivos Generales de los Niveles de referencia planteados se establece[n] tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno (o del aprendiente de la lengua en general): el alumno como agente social [...], el alumno como hablante intercultural [...] y el alumno como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su

propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida (Instituto Cervantes 2007: 74).

El MCER también se refiere a este aspecto (5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender)) y recomienda a los usuarios del Marco, entre otras cosas, determinar:

“Qué destrezas de estudio se fomentan en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas” (Instituto Cervantes, 2002: 106)

“Qué se ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua” (Instituto Cervantes, 2002: 106)

“Qué pasos, si se da alguno, se toman para desarrollar en el alumno la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación” (Instituto Cervantes, 2002: 105)

Pujolà y González, por su parte, sostienen también que “la reflexión como objetivo en sí misma no tiene sentido [y] es por ello que se necesita desarrollar una estructura que pauté la reflexión para darle significado” (Pujolà y González, 2008).

Igualmente, el MCER, en la sección 6.3.4, sostiene que:

De los profesores se espera que realicen un seguimiento del proceso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender.” (Instituto Cervantes, 2002: 140).

Mientras que en la 6.3.5., refiriéndose en este caso a los alumnos, señala que:

Relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales [...] El aprendizaje autónomo se puede fomentar si “aprender a aprender” se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de las que disponen y de las que más les convienen (Instituto Cervantes, 2002: 140).

Finalmente, en el MCER, en el apartado 9.3.5. dedicado a la Evaluación formativa/ evaluación sumativa, se sostiene que la cualidad principal de la primera es “que pretende mejorar el aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2002: 186), no obstante su mayor debilidad es que la evaluación formativa se sostiene fuertemente en la retroalimentación y esta:

Solo funciona si el receptor está en situación (a) de fijarse, es decir, está atento, motivado y acostumbrado a la forma en que llega la información; (b) de recibir, es decir no está inundado de información y tiene una forma de registrarla, organizarla y personalizarla; (c) de interpretar, es decir, tiene suficientes conocimientos previos y es suficientemente consciente para comprender el asunto cuestionado y no realizar acciones contraproducentes, y (d) de integrar la información, es decir, tiene tiempo, orientación y recursos adecuados para reflexionar, integrar y, de este modo, recordar la información nueva. Esto supone cierta capacidad de dirigirse a uno mismo, lo que requiere la preparación para conseguir tal dirección autónoma, el control del propio aprendizaje y el desarrollo de formas de actuar según la retroalimentación recibida.” (Instituto Cervantes, 2002: 186)

En resumen, los motivos por los que nos decidimos a implantar un portafolio en el Instituto Cervantes de Salvador son los siguientes:

Reforzar en nuestro currículo la dimensión del alumno como aprendiente autónomo y prestar mayor atención a los objetivos determinados en el PCIC para esa dimensión: control del proceso de

aprendizaje, planificación del aprendizaje, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo (Instituto Cervantes, 2007: 90-97) Así como seguir las recomendaciones del MCER en lo referente a, como profesores, encontrar modos para que los alumnos desarrollen sus capacidades individuales (Instituto Cervantes, 2002: 140).

Implementar un modo de articular la retroalimentación, de manera que el alumno esté en disposición de fijarse en ella, de recibirla adecuadamente, de interpretarla y de integrarla, para así poder conseguir el objetivo fundamental de la evaluación formativa: mejorar el aprendizaje del alumnado.

4. DESCRIPCIÓN DEL PORTAFOLIO DEL INSTITUTO CERVANTES DE SALVADOR

La estructura del portafolio del centro de Salvador encontró su primera inspiración formal en el Portafolio Europeo de las Lenguas (en adelante PEL), si bien ya desde el principio se trataba de una versión simplificada del mismo y, en cierto modo, adaptada a la realidad de nuestro centro. A día de hoy, hemos manejado tres versiones y continuamos trabajando para conseguir optimizar esa adaptación y la consecución de objetivos señalados más arriba.

La estructura de la primera versión de nuestro portafolio, si bien es cercana a la del PEL no lo copia o aplica directamente. En primer lugar, a diferencia de este, nuestro portafolio no se divide en tres partes, sino que conforma un set único de documentos -que describiremos a continuación- y estos no son todos los del PEL. A saber: el PEL consta de un Pasaporte formado por cuatro

documentos de los cuales nosotros no utilizamos ninguno. La segunda sección del PEL es la Biografía lingüística, en la que los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Esta biografía consta de cinco documentos, de los que nosotros tomamos cuatro: "Aprender a aprender", "Actividades de aprendizaje", "Tablas de descriptores para la autoevaluación" y "planes de futuro". Solo dejamos fuera el "Historial lingüístico". La última parte del PEL es el Dossier, que se divide en dos documentos de los que nosotros, como tales, no usamos ninguno tampoco². Es decir, nuestro portafolio solo toma del PEL los documentos que, en su momento, estimamos más adecuados para nuestros objetivos. Estos, junto con otros, se ordenan siguiendo la siguiente estructura:

En primer lugar, una introducción para los profesores e instrucciones para los estudiantes³: en este documento, por un lado, se informa a los profesores del objetivo del portafolio y de sus funciones. Por otra parte, se informa a los profesores de las actividades que los alumnos deberán llevar a cabo, cómo y cuándo.

Hay que tener en cuenta, que el formato del portafolio pretende ser electrónico y ser administrado a partir del Aula Virtual de Español (AVE)⁴ del Instituto Cervantes, lo que implica una serie de formalidades, que son presentadas a los profesores en esta sección. Igualmente, el documento hace referencia a la responsabilidad de estos (explicar el funcionamiento del portafolio, hacer seguimiento

² Para más detalles véase:

<http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>

³ Todas las instrucciones y documentos se hallan en español. Se planteó la posibilidad de hacerlo en portugués, al menos para los niveles iniciales, pero finalmente esta propuesta no tuvo éxito.

⁴ <http://www.ave.cvc.cervantes.es>

de los plazos y entregas de documentos, la necesidad de ser estrictos en este respecto, los procedimientos de entrega y el retorno a los estudiantes).

En segundo lugar, el documento “Planes de futuro” donde los estudiantes deben completar el cuestionario describiendo sus objetivos generales, por destrezas, así como explicar por qué o para qué quieren aprender español y cómo se plantean hacerlo. Para ayudarles con la elección de cuáles eran sus objetivos por destrezas, incluimos el cuadro de autoevaluación de A1 a C2⁵.

En tercer lugar, el documento “Aprender a aprender”, en el cual se les invita a reflexionar sobre diversos aspectos de su aprendizaje: qué hacen para evitar que las emociones influyan negativamente en su aprendizaje, qué hacen para reflexionar sobre su propio aprendizaje y para organizarse, qué hacen para aprender lo nuevo y para fijar lo aprendido.

En cuarto lugar, el cuestionario “Actividades de aprendizaje”, donde se les invita a reflexionar sobre lo que ha resultado más eficaz y agradable a la hora de aprender, tanto en el aula como por su cuenta en las diferentes destrezas.

En quinto lugar, el “Dossier”. Este no es un documento en sí mismo sino que, dentro de la estructura del portafolio, es el espacio donde se recogen los trabajos de producción escrita de los estudiantes, junto con los correspondientes borradores. De acuerdo con las propias instrucciones del portafolio, al final de cada lección, el estudiante enviará al profesor el borrador de la tarea escrita, el

⁵ http://www.eeooiinet.com/portfolio/triptico_portfolio.pdf

profesor le devolverá una versión corregida con la plantilla de corrección y el estudiante deberá entregar la versión definitiva.

El último documento para los estudiantes es la “Tabla de descriptores para la autoevaluación” que se entrega el último día de clase y con la cual los estudiantes deben confrontar sus habilidades con las que, de acuerdo con los descriptores del MCER, se presuponen para su nivel y, con esa información, discutir ese día sobre los logros y el trabajo pendiente del individuo y del grupo. En el documento que los estudiantes descargaban del AVE encontraban también los criterios con los que su trabajo con el portafolio sería evaluado.

En el apartado siguiente hablaremos sobre la difusión del proyecto entre profesores y alumnos y, asimismo, sobre el retorno de ellos recibido. Fue en función de este retorno -adelantamos que informal- que este modelo de portafolio ha ido evolucionando. De hecho la versión actual -puesta en marcha al comienzo del primer semestre de 2013- está ya en proceso de revisión, en vista de la acogida recibida, de la efectividad conseguida y de las aportaciones de colegas de otros centros que nos están sirviendo de gran ayuda y orientación. Las modificaciones de las distintas versiones hasta llegar a la actual han consistido, básicamente, en sucesivas simplificaciones del documento y recogen, también, el reparto de valores entre los distintos elementos tomados en consideración en la evaluación sumativa de cada alumno.

4.1. DIFUSIÓN DEL PROYECTO Y RETORNO

Empezaremos comentando que las sucesivas versiones del Portafolio del Instituto Cervantes de Salvador son producidas por el personal

de plantilla del Área Académica⁶, por lo que se hace necesaria una labor de divulgación entre el personal colaborador que, como es frecuente, constituye la mayor parte del cuerpo de profesores. A tal fin, hasta día de hoy, hemos contado con una serie de mecanismos, a saber:

- Presentación y actualización de los contenidos del mismo en las reuniones de coordinación, al menos una vez por semestre⁷.
- Guía o instrucciones del portafolio para profesores.
- Formación interna específica: “El PEL como herramienta de evaluación: una propuesta adaptada”, impartido por el autor de este trabajo, durante el primer semestre de 2012.

Asimismo, existe un retorno informal entre el cuerpo de profesores a través del cual se crea un flujo de información sobre el funcionamiento, aceptación, implantación, críticas, etc. del / al portafolio. La información de la que disponemos sobre la acogida que el portafolio ha tenido entre los profesores y alumnos del Instituto Cervantes de Salvador proviene de este retorno y es, necesariamente, inexacta e incompleta. La información con la que contábamos antes del inicio de este trabajo de investigación era que los profesores y muchos alumnos se encontraban -al menos en apariencia- de acuerdo con la idea del portafolio desde un punto de vista teórico, ya que muchos parecían reconocer que aprender a

⁶ Esencialmente por el que escribe, aunque con el apoyo de la coordinación y colegas.

⁷ Cabe señalar que los esfuerzos de difusión fueron mucho mayores durante la implantación inicial y han ido reduciéndose paulatinamente, a pesar de las bajas y nuevas incorporaciones.

aprender es un aspecto muy importante del aprendizaje de idiomas y que, tal y como señalaba el punto 6.3.5 del MCER:

Pocos de nuestros alumnos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales (Instituto Cervantes, 2002).

Por lo que una herramienta que posibilitara esto parecería, a todas luces, necesaria.

No obstante, a menudo habíamos recibido también un retorno negativo en el que destacan, entre otros, comentarios como los siguientes:

- El portafolio es demasiado burocrático.
- El trabajo con el portafolio presenta o se ve dificultado por problemas técnicos (se administra, en parte, a través del AVE).
- El portafolio funcionaría mejor en papel.
- El portafolio demanda demasiado tiempo, tanto por parte del profesor, como del alumno.
- Los alumnos no entienden la utilidad del portafolio. Los alumnos no “hacen” el portafolio.
- Cada cual administra el portafolio como le place.

En esos momentos, parecía evidente que hallar un medio para canalizar estas críticas y analizarlas más profundamente era

necesario para tratar de mejorar esta herramienta y, así, conseguir una mayor aceptación por parte de profesores y alumnos y, en el caso de los primeros, para conseguir también una mayor involucración en el proyecto.

5. OBJETIVOS DE ESTUDIO

A la luz de estas impresiones, cabía plantearse unos objetivos de estudio -algunas preguntas- que son las que pretendíamos responder:

1. ¿La implantación del Portafolio en el IC de Salvador debe considerarse un éxito o un fracaso?
2. ¿Cuál es el grado de satisfacción / insatisfacción de profesores y alumnos?
3. ¿Qué motivos aducen primeros y segundos?
4. ¿Qué aciertos y errores hemos tenido a la hora de implantar el portafolio y qué deberíamos cambiar para conseguir los objetivos marcados?

En resumen, y de modo general, el objeto del trabajo era identificar los factores que influyeron sobre el supuestamente insatisfactorio funcionamiento del portafolio en el IC de Salvador para, de este modo, desarrollar propuestas de cara a una implementación del mismo, ahora sí, exitosa.

5.1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas planteadas tanto al equipo de profesores, como a los alumnos, trataban de dar respuesta a las cuestiones centrales de este estudio e iban asimismo dirigidas a esclarecer si los factores que la bibliografía señala como problemáticos a la hora de implantar un portafolio se encuentran en nuestro contexto e influyen en nuestro portafolio. Estas preguntas fueron planteadas por medio de un servicio de encuestas en línea. Las preguntas que se le plantearon al cuerpo de profesores fueron las siguientes:

1. ¿Hace cuánto que trabajas en el Instituto Cervantes de Salvador?
2. ¿Hace cuánto que trabajas con el portafolio?
3. ¿Trabajas con él de modo regular?
4. ¿Tienes la impresión de que el resto del equipo de profesores lo hace?
5. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con el portafolio?
6. ¿Puedes justificar tu respuesta?
7. ¿Y, en tu opinión, el de tus alumnos?
8. ¿Puedes justificar tu respuesta?
9. ¿Crees que el portafolio es un instrumento útil para complementar la evaluación tradicional por medio de pruebas objetivas?
10. ¿Crees que es un instrumento útil para ayudar al estudiante a aprender, por ejemplo, favoreciendo su autonomía, su capacidad de aprender a aprender, etc.?
11. ¿Cómo calificarías el grado de éxito de implantación del portafolio en el centro?

Igualmente, les propusimos evaluar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de cuestiones que podrían haber influido en la respuesta dada a la última pregunta:

- ¿El diseño del portafolio es adecuado a sus propósitos?
- ¿El portafolio es una herramienta útil?
- ¿El portafolio es una herramienta de uso fácil para los alumnos?
- ¿El portafolio es una herramienta de uso fácil para los profesores?
- ¿El portafolio se marca unos objetivos razonables?

- ¿El portafolio supone una carga de trabajo adecuada para los alumnos?
- ¿El portafolio supone una carga de trabajo adecuada para los profesores?
- ¿Los profesores cuentan con información suficiente y actualizada sobre el portafolio?
- ¿Los profesores han recibido formación adecuada y suficiente sobre el portafolio?
- ¿La implicación e interés de los profesores es alta?
- ¿La implicación e interés de la coordinación es alta?
- ¿La implicación e interés de los alumnos es alta?
- ¿El uso del portafolio es coherente con la metodología, materiales y currículo del centro?
- ¿El uso del portafolio choca con la cultura de aprendizaje de los alumnos?

La encuesta dirigida a los alumnos es similar, aunque con algunas variaciones como, por ejemplo, no incluir ninguna pregunta relativa al grado de éxito de implantación de la herramienta, pues no parece tan claro que los estudiantes estén en disposición de responderla:

1. ¿Hace cuánto tiempo que estudias en el Instituto Cervantes de Salvador?
2. ¿En qué grado sabes qué es, en qué consiste y cómo funciona el portafolio que usamos en el Instituto Cervantes de Salvador? Si lo deseas puedes añadir un comentario.
3. ¿Desde cuándo trabajas con el portafolio? Si lo deseas puedes añadir un comentario.
4. ¿Trabajas con él de modo regular? Si lo deseas puedes añadir un comentario.
5. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con el portafolio?
6. ¿Puedes justificar tu respuesta?
7. ¿Crees que el portafolio es un instrumento útil para complementar la evaluación tradicional por medio de exámenes? ¿Por qué?
8. ¿Crees que es un instrumento útil para ayudarte a aprender? ¿Por qué?

De modo similar a como hicimos con la encuesta dirigida a los profesores, también les pedimos que trataran de dilucidar en qué medida están de acuerdo con una serie de afirmaciones que podrían haber condicionado sus respuestas anteriores.

- ¿El diseño del portafolio es adecuado?

- ¿El portafolio es una herramienta de uso fácil para ti?
- ¿El portafolio es una herramienta de uso fácil para los profesores?
- ¿El portafolio tiene unos objetivos razonables / realistas?
- ¿El portafolio supone una carga de trabajo adecuada para ti?
- ¿Los alumnos contáis con información suficiente y actualizada sobre el portafolio?
- ¿Los profesores os han informado de manera adecuada y suficiente sobre el portafolio?
- ¿La implicación e interés de los profesores es alta?
- ¿Tu implicación e interés es alta?
- ¿El uso del portafolio choca con tu cultura / forma de aprendizaje?

6. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN: COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS: ALGUNAS RESPUESTAS

Las encuestas al profesorado y al alumnado pretendían dar unos resultados más allá de las percepciones personales y subjetivas del que escribe y, sin duda, un respaldo empírico -aunque fuera limitado- a la confirmación o desmentido de nuestro punto de partida: el supuestamente mal funcionamiento del portafolio en el Instituto Cervantes de Salvador, con el foco situado en la localización de los factores que, de acuerdo a profesores y alumnos, lo provocan para, más adelante, tratar de proponer algunas soluciones o, cuando menos, sugerir posibles vías de mejora.

A lo largo de las siguientes líneas, nos proponemos comparar en qué puntos las respuestas a ambos cuestionarios convergen o divergen y cómo estas, a su vez, se relacionan entre sí para intentar dar respuesta a las preguntas centrales de este. Intentaremos, asimismo, relacionar estas respuestas con los factores apuntados por la bibliografía que influyen en el éxito o fracaso de la implantación de un proyecto de portafolio para intentar dar, al final de esta sección, respuesta a las preguntas planteadas. Más tarde, prestaremos atención a la última de las preguntas de nuestro trabajo: ¿Qué

cambios deberían implantarse de cara al futuro para la consecución de los objetivos del portafolio?

Uno de los aspectos que más nos interesaba tratar -en tanto en cuanto indicador del éxito del portafolio- es el del uso del mismo y, más específicamente, si tanto profesores como alumnos hacen un uso regular de este. Por un lado, obtuvimos que un 54% del profesorado no trabajaba con él de modo regular (solo ocasionalmente y/ o raramente) e, incluso, existía una percepción de uso del mismo aún menor entre el resto de colegas. Específicamente, existe entre los profesores la percepción de que un 77% de ellos no lo usan nunca o casi nunca. Paralelamente, también los alumnos declaran usarlo muy poco, ya que entre los usuarios ocasionales y los que nunca lo usan se cuenta un 89% de los participantes e, incluso, solo un 52% declara conocer la herramienta entre bien y muy bien, sin olvidar que existe un 11% de alumnos que dice no conocerla en absoluto y otro que manifiesta no haberla usado nunca. Todos estos resultados parecen señalar que la implantación del portafolio como herramienta de evaluación en el IC de Salvador fracasa en un grado importante. Estos resultados se ven reforzados por la respuesta que los profesores dieron a la undécima pregunta, donde se plantea directamente “¿Cómo calificarías el grado de éxito de implantación del portafolio en el centro?” Los resultados señalan inequívocamente que la implantación del portafolio en el IC de Salvador no puede considerarse exitosa, con un 85% que lo considera o bien mínimo (31%) o bien la banda inferior (54%).

Íntimamente relacionado con el éxito o fracaso de implantación del portafolio se encuentra el grado de satisfacción que los actores del portafolio tengan con él. Los profesores se declaran muy descontentos con el portafolio, con un 84% de ellos que se declara

entre muy poco satisfecho y no satisfecho y cuando se les pregunta por el grado de satisfacción que ellos estiman entre el alumnado, consideran que los alumnos deben sentir una desafección idéntica a la suya, con un 84% de alumnos descontentos en distintos grados. Por otro lado, cuando a los estudiantes se les pregunta por su grado de satisfacción con el portafolio, si bien coinciden con los profesores en un descontento mayoritario, este no es tan marcado como los profesores creían con un 22% que manifiesta una satisfacción muy baja (frente al 46% que percibían los profesores) y un 37% que se manifiesta menos insatisfecho (frente al 38% que percibían los profesores). De cualquier manera, ambos resultados coinciden y podemos concluir que el grado de satisfacción de profesores y alumnos con el portafolio es, mayoritariamente, entre bajo y muy bajo.

Una vez respondidas las preguntas centrales de nuestro trabajo, prestaremos atención al resto de preguntas de ambos cuestionarios que pretenden indagar, precisamente, en por qué esta satisfacción es tan baja y por qué el proyecto de portafolio del IC de Salvador fracasa.

En primer lugar, dedicaré unos párrafos a si los objetivos del portafolio tienen relación con el resultado de las preguntas anteriores. Preguntamos tanto a profesores como a alumnos, si estaban de acuerdo con la utilidad del portafolio, tanto como herramienta de evaluación acreditativa / informativa (como complemento a las tradicionales pruebas objetivas), como como herramienta de evaluación formativa / pedagógica (aprender a aprender, etc.). Ambos colectivos, a pesar de los resultados anteriores, dieron un claro aprobado a ambos, declarando más del 50% de los profesores su utilidad en ambos casos e, incluso, en una pregunta que abordaba la utilidad del portafolio de modo más

general un 92% de los profesores lo apoya. Por otro lado, es significativo que varios profesores comentaran que podría ser útil y no que lo fuera en realidad, lo que parece sugerir insatisfacción con su realización práctica (estructura, diseño, mecánica, etc.)

Por su parte, de modo muy similar a los profesores, los alumnos también manifiestan que el portafolio es útil, tanto como complemento a las pruebas objetivas (66%), como como herramienta de evaluación formativa (52%). A pesar de que, como ya comenté en el apartado anterior, entre los alumnos parece cundir una cierta confusión entre ambas vertientes del portafolio -lo que podría revelar un cierto desconocimiento de su naturaleza-, parece no quedar duda de que tanto profesores como alumnos consideran que el portafolio es o podría ser útil, tanto como herramienta de evaluación formativa, como de complemento a la tradicional, de modo similar a la percepción mostrada por estudiantes en otros estudios. Por este motivo, todo parece indicar que este no es un motivo de insatisfacción para profesores y alumnos.

A continuación, preguntamos por el diseño del portafolio. Si bien los profesores están más en desacuerdo con este (54%) que los alumnos (48%), seguramente podamos considerar que tener un porcentaje tan representativo de descontentos con algún aspecto, en ambas partes, ha de considerarse como evidencia de insatisfacción y por tanto es susceptible de ser revisado. Como sugiere Kohonen, un diseño que implique manejar una gran variedad de documentos -como es nuestro caso- puede implicar aumento de la carga de trabajo, problemas de definición de criterios, etc., así como la desmotivación y exceso de presión para los estudiantes.

Las siguientes dos preguntas presentan unas interesantes divergencias o incoherencias. Se preguntaba si el portafolio era una herramienta de uso fácil tanto para profesores como para alumnos. Si nos referimos primero a estos, los profesores opinan que se trata de una herramienta difícil de usar para el 77% de los alumnos, mientras que estos -hablando de sí mismos- manifiestan que para la mayoría (66%) se trata de una herramienta de uso fácil. Por otro lado, los profesores opinan que para un 62% de ellos el portafolio es difícil de usar, mientras que los alumnos -hablando de los profesores- opinan que solo lo es para el 7% de ellos. Encontrar que dos grupos dan opiniones tan dispares sobre aspectos que afectan similarmente a ambos podría sugerir varias cosas: falta de comunicación entre unos y otros (los profesores no saben lo que piensan los alumnos y viceversa), falta de información o interés en conseguirla (el desconocimiento profundo del funcionamiento del portafolio hace tener percepciones sesgadas o muy generales del mismo: es muy fácil, es muy difícil...), etc. Como problema añadido tenemos que, con estas respuestas, no nos es posible determinar fehacientemente si el uso del portafolio es realmente difícil para los profesores (o si, tal vez, falte un estudio detenido del mismo por su parte, mayor información desde coordinación, etc.), ni tampoco si este es realmente fácil para los alumnos, por similares motivos. De cualquier manera, todo parece indicar que sería conveniente revisar el funcionamiento del portafolio y las instrucciones disponibles, así como plantearse cómo debe ser la comunicación en la clase entre profesores y alumnos en lo que respecta al portafolio. Klenowski recomienda la elaboración de guías, tanto para profesores como para alumnos, aunque ya contamos con ellas. También hace bastante hincapié en la necesidad de invertir tiempo en el conocimiento gradual de esta nueva herramienta, en comprender su estructura y en adquirir la costumbre de reflexionar, por parte de los

alumnos, al igual que los profesores que requieren de “tiempo y asistencia adecuados” (Klenowsky, 2005: 106).

Seguidamente, les preguntamos si los objetivos del portafolio son razonables. Más de un 54% del profesorado parece estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que, por parte de los alumnos, la aprobación a estos es del 78%. No obstante, a raíz tanto de los comentarios vertidos por alumnos -bajo grado de conocimiento del portafolio- como de las respuestas dadas a las dos preguntas anteriores y a algunas que seguirán por ambos (relativas a la información de que disponen y reciben unos y otros), parece razonable considerar la posibilidad de que exista una confusión por parte de los alumnos entre los objetivos reales del portafolio y los documentos que en él se piden. De ser ese el caso, podríamos -al menos- contar con que los profesores parecen estar satisfechos con el propósito del portafolio, ya que parece difícil estar seguros de con qué se hallan satisfechos los alumnos.

En la pregunta que sigue volvemos a encontrarnos con algunas contradicciones. Preguntamos tanto a profesores como a alumnos si consideran que la carga de trabajo que el portafolio ocasiona a estos últimos es adecuada. El 77% de los profesores opina que la carga no es adecuada para los alumnos. No obstante, un 63% de los alumnos manifiesta que sí lo es. De nuevo, nos encontramos con el problema presentado unos párrafos más atrás: ¿Existe falta de diálogo entre profesores y alumnos? ¿Cómo pueden las percepciones ser tan diferentes, casi opuestas? Unas respuestas tan diametralmente diferentes difícilmente pueden ser consideradas como representativas, con lo cual no podemos tomar este factor como influyente en la falta de satisfacción del público y de éxito del portafolio, si bien esto no nos debería eximir de revisar este aspecto de cara al futuro.

La siguiente pregunta es idéntica, pero enfocada a los profesores. Decidimos no preguntar a los alumnos si esta era adecuada para ellos, porque entendimos que para el alumno tal vez sea difícil tener una consciencia clara de la realidad del profesor y de su carga de trabajo (puede desconocer si tiene un grupo o varios, si trabaja solo aquí o lo hace en otros lugares, etc.) y pensamos que su respuesta podría no ser demasiado representativa. No obstante lo cual, como vimos más arriba, los profesores están totalmente convencidos (85%) de que la carga de trabajo que les acarrea el portafolio no es adecuada, con lo que encontramos otro factor para la falta de éxito de nuestro portafolio y, por ende, de satisfacción entre los profesores. La bibliografía describe claramente este factor como muy influyente.

Las siguientes preguntas se refieren a la información de la que disponen los actores del portafolio: preguntamos tanto a alumnos como a profesores si unos y otros cuentan con información suficiente y actualizada sobre el portafolio, a lo que responden con casi idénticos números. El 62% de los profesores no se siente suficientemente informado, mientras que, por parte de los estudiantes, es el 63% el que no lo está. Por otra parte, preguntamos a los alumnos si se sentían informados por parte de los profesores, con lo que un 60% de ellos estaba entre muy de acuerdo y de acuerdo. Es llamativo, entonces, ver que los implicados se sienten mayoritariamente poco informados pero que, sin embargo, alrededor del 60% de los alumnos sienten que la información de la que disponen proviene de los profesores. Teniendo en cuenta que la información sobre el portafolio de que pueden disponer los alumnos proviene de dos vías -los profesores y la lectura de las instrucciones del portafolio- estos datos podrían significar que, tal vez, pocos alumnos prestan atención a las

instrucciones y que probablemente, en este aspecto, sean más dependientes del profesor. Esto puede tener varias implicaciones, por ejemplo si el profesor no es demasiado informativo o no tiene demasiado interés (ver próximo punto), podríamos encontrarnos con estudiantes que no acceden a la información, especialmente si el alumno tampoco está demasiado interesado. Parece claro, que el tema de la información juega un papel muy importante en el éxito del trabajo con un proyecto de portafolio y dado que nuestros informantes declaran sentirse tan poco informados, probablemente deberíamos prestar atención a cómo unos y otros acceden a esta para facilitarlos, como señala la literatura: por ejemplo, Kohonen, refiriéndose al alumno, señala que este necesita "directrices claras y una gran cantidad de supervisión personal" (1999: 308, en Arnold, J. (ed) 2000).

Las próximas preguntas tratan sobre el grado de implicación e interés de profesores y alumnos. Preguntamos a unos y a otros si ambos grupos se sentían implicados e interesados en el trabajo con el portafolio y si bien ambos grupos se pronunciaron en la misma dirección, la percepción de unos y otros varía ligeramente. Los profesores consideran que un 84% de ellos se encuentra entre muy poco y poco implicado en el proyecto, mientras que los alumnos perciben que es un 52% de los profesores quien se encuentra en esta tesitura. Es interesante ver que los alumnos tienen una imagen de mayor dedicación por parte de los profesores, de la que ellos mismos manifiestan tener. También lo es que, a pesar de que la mayoría de los alumnos está de acuerdo con que se sienten informados a través de los profesores, otra mayoría no siente que estos estén demasiado implicados. De cualquier manera, parece evidente que la implicación e interés del profesorado en este proyecto es bajo, lo que de ninguna manera puede contribuir a su éxito.

Parece difícil determinar por qué los profesores se sienten tan poco implicados con el portafolio, pero la literatura apunta a varios factores: como señalamos en el capítulo 2, a menudo ocurre que muchos profesores "no consideran la evaluación como una parte integral de su enseñanza" (Klenowsky, V. 2005: 94-95) y frecuentemente también la consideran "como algo impuesto externamente y por tanto responsabilidad de otros" (Dwyer, 1994 en Klenowsky, V. 2005: 95). Es conveniente señalar que el portafolio del IC de Salvador viene dado desde "arriba" a la mayoría de los profesores y que estos no participan de su diseño, concepción, etc. Y esto podría contribuir a reforzar esta sensación. La falta de implicación e interés también puede estar relacionada con la falta de comprensión del portafolio que, al ser poco transparente para el profesor, puede provocar su rechazo. La literatura indica que la comprensión insuficiente de la naturaleza de los portafolios, así como de los cambios pedagógicos necesariamente asociados puede minar su efectividad (Klenowsky, 2005: 101), consecuentemente Klenowski señala la importancia de que los profesores sean ayudados para aprender a utilizar nuevos modos de evaluación. Así, por ejemplo, podemos ver que 39% de los profesores no se encuentra satisfecho con la formación recibida y, efectivamente, no se realizan talleres de actualización sobre el uso, utilidad, etc., del portafolio desde el inicio del proyecto, lo que habrá dejado fuera a los profesores que se han incorporado más recientemente. Adicionalmente, también tenemos otros factores que pueden influir en esta falta de implicación. Por un lado, la ya comentada gran carga de trabajo (evaluación de los portafolios, carga administrativa, cambios pedagógicos, etc.), que puede provocar un rechazo en los profesores. Como señala Klenowski: "el incremento de trabajo [de los profesores] debe ser reconocido y apoyado si se quiere que los beneficios sean importantes" (2005: 110). En último lugar, podríamos señalar la

importancia del contexto. Klenowski señala algo que no podemos descartar en absoluto:

Las actitudes (...) de los profesores son difíciles de cambiar en instituciones y contextos en los que las concepciones tradicionales del uso de la evaluación, como medida del aprendizaje siguen dominando (Klenowsky, 2005: 103).

Por otro lado, preguntando a unos y a otros sobre el grado de interés e implicación de los alumnos, un 59% de estos manifiesta que estos son entre bajos y muy bajos, mientras que los profesores piensan que son aún menores. Un 92% de los profesores opina que la implicación e interés de los alumnos en el trabajo con el portafolio es entre baja y muy baja. Como en el caso anterior, una motivación tan baja (sea real o percibida) por parte de los alumnos es sintomática de una falta de satisfacción clara con el portafolio, lo que contribuye a su fracaso. Los motivos de esta falta de interés podrían ser similares a los de los profesores, principalmente en lo referente a la falta de conocimiento de la naturaleza del portafolio (los estudiantes se manifiestan poco informados y también señalan en comentarios que se trata de una herramienta aburrida, innecesaria, larga, trabajosa, técnicamente compleja, etc.)

Finalmente, la última pregunta claramente comparable entre ambos cuestionarios rezaba si, en opinión de los encuestados, el portafolio chocaba con la cultura de aprendizaje de los alumnos, pues la literatura señala este factor como relevante. El 62% de los profesores está muy de acuerdo con esta afirmación y, además, el 23% también lo está aunque más moderadamente. Por su parte, los alumnos discrepan totalmente con los profesores: El 33% de los alumnos no está nada de acuerdo con esto y otro 30% tampoco lo está, aunque también más moderadamente. El resultado de estas dos preguntas es altamente contradictorio (85% que opinan que sí,

contra 66% que opinan que no), con lo que es difícil considerar este aspecto como representativo a la hora de discernir si influye en el éxito o fracaso del portafolio.

Recapitulando, los resultados de nuestras encuestas muestran claramente que ni profesores ni alumnos se encuentran satisfechos con nuestro portafolio y que su implantación puede considerarse muy poco exitosa: se trata de una herramienta muy poco usada tanto por profesores como por alumnos e, incluso, existen informantes entre los segundos que declaran desconocerla en absoluto.

Por otro lado, entre los posibles factores que propusimos para explicar el posible fracaso de nuestro portafolio hay algunos que han sido claramente señalados por nuestros informantes como responsables del mismo: para empezar, el diseño del portafolio es mejorable. En segundo lugar, la carga de trabajo que esta herramienta supone para los profesores parece ser excesiva para ellos. En tercer lugar, profesores y alumnos dicen no tener información ni suficiente ni actualizada del portafolio y los segundos manifiestan que esta les viene mayoritariamente por vía del profesor. A continuación, se señalan como factores claros la falta de implicación e interés de profesores, alumnos y, en menor grado, de la coordinación. Profesores y alumnos, en sus comentarios, también han apuntado directamente algunos factores que podrían influir en el funcionamiento de nuestro proyecto, si bien parecen estar incluidos en los factores ya descritos como, por ejemplo, problemas técnicos a la hora de aplicar el portafolio (acceso al portafolio a través del AVE), que podríamos incluir dentro del diseño. Para evitar ser repetitivos, aprovecharemos sus aportaciones en el próximo capítulo, donde trataremos de apuntar algunas propuestas de mejora.

Otros de los factores propuestos han sido descartados debido a la falta de coherencia de las respuestas entre alumnos y profesores y, si bien no son descartables totalmente, los resultados de estas preguntas son tan poco fiables que no podemos tomarlos en consideración. Estos son la dificultad del portafolio para los alumnos, la carga de trabajo para ellos, así como el supuesto choque que podría suponer el portafolio con la cultura de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, otros factores fueron rechazados abiertamente por profesores y alumnos como causa de insatisfacción entre ellos o fracaso del portafolio. Estos son los objetivos del portafolio y su utilidad, que fueron ampliamente refrendados por la mayoría de los informantes. A continuación, en el siguiente capítulo apuntaremos algunas propuestas de mejora.

7. PROPUESTAS DE MEJORA

A la vista de las dificultades reveladas por los cuestionarios que hemos visto en el capítulo anterior, en las siguientes líneas nos proponemos apuntar una serie de sugerencias que sirvan como posible solución a las mismas. Estas pretenden, en primer término, servir como orientación de cara a la mejora de nuestro portafolio, de modo que a medio plazo consigamos mejorar la satisfacción de nuestros profesores y alumnos con él y que este sirva a sus objetivos de reforzar en nuestro currículum la dimensión del alumno como aprendiente autónomo y prestar mayor atención a los objetivos determinados en el PCIC para esa dimensión, así como de implementar un modo de articular la retroalimentación, de manera que el alumno esté en disposición de fijarse en ella, de recibirla

adecuadamente, de interpretarla y de integrarla, para así poder conseguir el objetivo fundamental de la evaluación formativa: mejorar el aprendizaje del alumnado.

En segundo lugar, estas propuestas pretenden ser extrapolables, de modo que puedan servir como orientación a futuros interesados en iniciar un proyecto de portafolios y/ o de ayuda a otros colegas que, como nosotros, hayan sentido que su proyecto, pese a las buenas intenciones, no está funcionando.

Como se puede observar en el capítulo anterior, los factores que parecen más determinantes y en los que todos parecen coincidir para explicar la falta de éxito de nuestro portafolio entre profesores y alumnos son el diseño del mismo, la falta de información suficiente y actualizada, la alta carga de trabajo que este supone para los profesores y, en general, la falta de implicación e interés generalizada. Unos factores se relacionan muy íntimamente con los otros y de ellos emanan otras insatisfacciones que también están relacionadas como, por ejemplo, el descontento con la formación recibida. Muchas de las propuestas que pretendo hacer provienen directamente de profesores y alumnos:

1. Simplificar al máximo el diseño del portafolio, reduciendo la cantidad de documentos y evitando la repetición de estos lo máximo posible para hacerlo menos aburrido y rutinario.
2. Facilitar el acceso del alumnado al portafolio, pasando de una versión digital plagada de problemas y limitaciones técnicas a una versión en papel con la que sea posible trabajar en el aula y que tenga un diseño más atractivo.

3. Acercar el lenguaje del portafolio a los alumnos, con reflexiones más abiertas y no tan guiadas ni burocráticas.

4. Utilizar la L1 de los alumnos en los niveles iniciales.

5. Hacer del portafolio un instrumento progresivo, que nazca en el primer nivel y que vaya creciendo en los sucesivos, de modo que sea un registro más completo de la progresión del alumno a lo largo de su vida.

6. Facilitar la comprensión de los objetivos y funcionamiento del portafolio mediante el (re)diseño de guías específicas -para profesores y alumnos. Estas guías podrían incluir listas de actividades predeterminadas por nivel e instrumentos de autocontrol para estudiantes y profesores, como líneas de tiempo o *check lists* donde se especifique, por fecha, qué acciones deben ser llevadas a cabo por unos y otros.

7. La calificación del portafolio debería estar basada en evaluaciones objetivas, por ejemplo por medio de escalas de descriptores.

8. Habilitar tiempo en la planificación de las clases de las primeras semanas (especialmente en A1) para que los profesores puedan presentárselo a los alumnos, aclarar para qué sirve y convertir en hábito el trabajo con él en clase, para acostumar a profesores y a alumnos.

9. Establecer rutinas y tiempos en la planificación por niveles mediante los que el profesor pueda dar retorno a los alumnos sobre su trabajo y sus reflexiones, para que se pueda establecer un diálogo más directo entre ambos sobre la evolución del alumno, de modo que este vea que sus reflexiones son tomadas en cuenta.

10. Acercar el portafolio a la clase, a sus objetivos y contenidos, por ejemplo marcando tareas relacionadas con los mismos e intentando plantear las tareas de reflexión en función de estas.

11. Hacer un seguimiento más exhaustivo, por parte de todos, de que todos los actores del portafolio están haciendo su parte, para evitar que se convierta en un mero trámite.

12. Trabajar más desde la coordinación para tratar de implicar a los profesores en el diseño del portafolio, por ejemplo a través de talleres de formación más regulares y reuniones específicas donde estos tengan más voz.

13. Avanzar en la afianzación del portafolio como herramienta de evaluación no solo formativa, sino también acreditativa. En concreto, uno de nuestros profesores propone eliminar las pruebas objetivas de final de nivel y que la evaluación se haga a través del portafolio.

La mayoría de las propuestas están muy relacionadas con el aspecto que más comentarios ha recibido por parte de profesores y alumnos: el diseño del portafolio. Hemos intentado relacionar estas con los demás y pretendemos asociar a las sugerencias relativas al diseño propuestas de elementos que aumenten el grado de comprensión de la naturaleza del portafolio (información sobre objetivos, utilidad, funcionamiento, etc.) y la implicación e interés de profesores, alumnos y coordinación, proponiendo establecer rutinas y tareas más próximas a la clase, al nivel, a las necesidades del alumno y a la forma de trabajo, que tendrían como objetivo que esta sea más coherente con los fines y paradigmas de la evaluación formativa.

Finalmente, reconocemos que no es tarea fácil formular propuestas que sean efectivas para uno de nuestros problemas principales -la carga de trabajo del profesorado- pues, incluso, intentar aumentar la implicación de unos y otros puede llevar asociada un aumento de esta. Klenowski señala que los profesores requieren “tiempo y asistencia adecuados” y que “el incremento de trabajo debe ser reconocido y apoyado si se quiere que los beneficios sean importantes” (2005: 106-110). En este sentido, nuestra última propuesta sería invertir más en la formación de los profesores, hacer esfuerzos para que se sientan parte del proyecto, que sientan la evaluación como parte integral de su trabajo y no algo impuesto “desde arriba” y, desde la coordinación, tratar de reducir al máximo su carga de trabajo facilitando mecanismos lo más objetivos posibles de evaluación del portafolio y entrenándoles en este sentido. Finalmente, sin duda sería un avance, y también de justicia, poder reconocer el trabajo como tal y poder remunerar los esfuerzos extras.

8. CONCLUSIÓN

A lo largo de las páginas anteriores, nos hemos aproximado al proyecto de portafolio del IC de Salvador. Hemos tratado de explicar qué fundamentos teóricos subyacen a nuestra idea y cómo, a partir de nuestro contexto, hemos desarrollado un proyecto propio para intentar atender aspectos de la evaluación recomendados tanto por el MCER, como por el PCIC que, tradicionalmente, no lo son tanto.

No obstante, dada la existencia de una percepción de insatisfacción con esta herramienta por parte de profesores, alumnos y coordinación, intentamos confirmar si esto era cierto y, de serlo,

averiguar por qué lo era para, a continuación, plantearnos posibles soluciones o nuevos enfoques para conseguir nuestros objetivos. El estudio que inspira este artículo parece confirmar nuestras hipótesis y nos ha permitido detectar algunos de los motivos por los cuales cunde la insatisfacción:

Klenowski señala que, de acuerdo a la investigación y a la bibliografía, los problemas inherentes al diseño, desarrollo e implementación de un sistema de evaluación por medio de un portafolio suelen tener su origen en decisiones políticas inútiles, en confusiones conceptuales o en problemas de carácter práctico o técnico. Nuestro estudio revela que el caso de Salvador no es completamente ajeno a esa tendencia por ella señalada.

En lo que concierne a las decisiones políticas equivocadas, Klenowski hace referencia a la necesidad de que tanto el currículum como la pedagogía se alineen con los fines y paradigmas de la evaluación señalando que, para esto, los profesores -que, a menudo, no reconocen la evaluación como algo propio, sino como una imposición externa y, por tanto, ajena a su responsabilidad- necesitan de ayuda para aprender a manejar esta evaluación. Nuestro estudio confirma que, en efecto, los profesores se sienten poco formados, poco informados, que la información que manejan no es actualizada y también que se sienten ajenos al proceso de evaluación (falta de implicación en el proyecto).

Respecto a las confusiones de tipo conceptual, Klenowski indica que una comprensión insuficiente de la naturaleza y evaluación del portafolio puede traer efectos indeseados. Asimismo, hace referencia a la natural resistencia de estudiantes y profesores a cambiar sus hábitos y costumbres evaluativos en contextos en los que suelen dominar formas de evaluación más tradicionales y,

también, que el uso de portafolios con propósitos sumativos puede distorsionar o dificultar su función formativa. Nuestro estudio confirma que ni profesores, ni alumnos tienen una comprensión suficiente de la naturaleza del portafolio -falta de información o dificultad de acceso a la misma e insuficiente formación ofrecida a los primeros desde la coordinación. Los datos también parecen sugerir una cierta tensión entre la vertiente sumativa y la evaluativa con alumnos que realizan los formularios para recibir puntos y no para reflexionar -problemas, de nuevo, de información y también de diseño. No obstante, este estudio no ha podido confirmar la influencia del contexto y la cultura de aprendizaje en el éxito o fracaso del portafolio.

Finalmente, en lo relativo a los problemas de carácter práctico o técnico, Klenowski menciona, entre otros, los procedimientos y procesos de evaluación que suelen implicar necesidades formativas entre los profesores y una gran carga de trabajo para ellos -que administran y evalúan los portafolios, además de informar y apoyar a los alumnos. Klenowski también se refiere a la alta necesidad de recursos y a la accesibilidad de los mismos. Efectivamente, nuestro estudio confirmó que los profesores se sentían expuestos a una carga de trabajo desproporcionada, no siempre acompañada de la información y apoyo necesarios. Igualmente, reveló la existencia de problemas técnicos y prácticos asociados al diseño de nuestro portafolio: exceso de burocracia, exceso de documentos, repetición de elementos, falta de variedad, acceso a través del AVE, etc.

En vista de los problemas encontrados, tratamos -tomando muy en cuenta el retorno formal de profesores y alumnos- de elaborar una serie de propuestas que contribuyan a dar paso a una nueva etapa en el proyecto de portafolio del IC de Salvador que sea más satisfactoria para todas las partes implicadas y que sirva,

efectivamente, para alcanzar los objetivos señalados. Estas propuestas de mejora van dirigidas a solucionar problemas de diseño y aplicación del portafolio, a facilitar el acceso a la información relacionada con él a profesores y alumnos, a aumentar el interés y la implicación en el proyecto por parte de todos los participantes en él y, finalmente, a tratar de reducir la carga de trabajo de los profesores y a reconocer, facilitar y apoyar su trabajo.

Esperamos que este trabajo contribuya a alcanzar nuestros objetivos y que pueda servir de modesta referencia a otros que, como nosotros, pretendan innovar, revisar y mejorar sus prácticas evaluativas. Asimismo, esperamos que pueda servir de inspiración para profundizar en el estudio del portafolio en distintos contextos culturales, como son el brasileño, por ejemplo profundizando en la diferencia de percepciones de profesores y alumnos sobre la cultura de aprendizaje de los segundos y en la influencia de esta en el funcionamiento de un portafolio.

9. BIBLIOGRAFÍA

Arumi, M. 2009. "Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación". *Resla* 22 (2009), 35-58.

Baggio, R. 2008. "Personalising learning through portfolios". *Encuentro* 17, pp. 1-5

Cassany, D. (2007): Del portfolio al e-PEL, *Carabela*, núm. 60: *El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. Madrid: SGEL.

Delmastro, A. L. 2005. "El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Investigación y Posgrado*, vol. 20, núm. 2, pp. 187-211

Gallegos, I. (2010) "Memoria de máster en enseñanza del español como lengua extranjera. Proyecto de portafolio para B1.2 en el Instituto Cervantes de Belgrado (Serbia)". Documento inédito.

González, V. y Atienza, E. (2010). "El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente". *Revista Lenguaje*, 35-65.

Instituto Cervantes. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [En línea] Documento disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

[Consulta: 27 de noviembre de 2013]

Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Instituto Cervantes de Recife. "Análisis del entorno 2010". Documento inédito.

Instituto Cervantes de Salvador de Bahía. "Normas de funcionamiento Docente curso 2010". Documento inédito.

Instituto Cervantes de Salvador de Bahía. "Normas de funcionamiento Docente curso 2011". Documento inédito.

Instituto Cervantes de Salvador de Bahía. "Normas de funcionamiento Docente curso 2012". Documento inédito.

Instituto Cervantes de Salvador de Bahía. "Normas de funcionamiento Docente curso 2013". Documento inédito.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea, s.a. de Ediciones.

Kohonen, V. 1999 "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras". En Arnold, J. (coord) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Eds. Cambridge University Press; Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Martínez-Lirola, M. y Rubio, F. 2009. "Students' beliefs about Portfolio Evaluation and its influence on their learning outcomes to develop EFL in a Spanish context". *International Journal of English Studies*, Vol 9 (1), pp. 91-111

Martín Peris, Ernesto (coord.). 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en:

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

[Consulta: 27 de noviembre de 2013]

Navajas, A. y Ferrer, A. 2012. "Using SCOBAs to help learners develop self-regulation". *Frontiers of Language and Teaching*, Vol. 3, pp. 239-247

Pujolà, J. T. y González, V. 2008. "El uso del Portafolio para la Autoevaluación en la Formación Continua del Profesor", *Revista marcoELE*, 7: 77-98 [En línea] Documento disponible en:

<http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>

[Consulta: 27 de noviembre de 2013]

FECHA DE ENVÍO: 17 DE ABRIL DE 2014