

LA MANIFESTACIÓN DISCURSIVA DE LA REFLEXIÓN

Vicenta González

vicentagonzalez@ub.edu

Universidad de Barcelona (España)

Encarna Atienza

encarnacion.atienza@upf.edu

Universidad Pompeu Fabra (España)

Joan Tomàs Pujolà

jtpujola@ub.edu

Universidad de Barcelona (España)

Resumen: Este artículo analiza cómo se manifiesta discursivamente la reflexión en los portafolios de formación de profesor de lenguas. El fin último es descubrir posibles pistas discursivas que ayuden a llevar a cabo un discurso reflexivo a futuros usuarios del portafolio de formación. Se parte de un corpus diverso de portafolios de formación que comparten una estructura y planteamiento similar.

Los resultados apuntan a que el discurso reflexivo se manifiesta a través de diversas funciones comunicativas. No se trata tampoco de fases correlativas, sino que puede haber amalgama de varias funciones comunicativas en que se desempeña, si bien alguna puede destacarse por su frecuencia y nivel de explicitación.

Palabras-clave: Reflexión; portafolio; discurso; formación.

Abstract: This article describes the communicative functions that can be identified in the discourse of language teacher training reflective portfolios. The ultimate goal is to describe possible clues to help develop reflective discourse of future users of teacher training portfolios. The study analyses a corpus of different Spanish teacher training portfolios that share a similar approach and structure. The results suggest that the reflexive discourse is manifested through various communicative functions. These are not manifested in correlative phases, but can appear in an amalgam of several communicative functions, some of which, however, may stand out by their frequency and level of explicitness.

Keywords: reflection; portfolio; discourse; language teacher training.

1 - Introducción

Los docentes, en un proceso de constante formación continua, deben adaptarse a los cambios sociales y educativos que asegure su óptimo desarrollo profesional. En esa capacitación, parece primordial potenciar una competencia reflexiva, desarrollada, fundamentalmente, como en estas páginas abogamos, mediante el portafolio de formación.

Son muchos los autores y las instituciones que trabajan en la descripción de las competencias que ha de poseer el docente (Le Boterf 2001; Perrenoud 2004; ANECA 2007; Instituto Cervantes 2012; Pizarro 2013, entre otros). Entre esas habilidades y actitudes destaca el desarrollo de la competencia reflexiva. Es decir, el docente ha de comprender lo que sucede en el aula a partir de su experiencia, del conocimiento teórico y de una reflexión exhaustiva de lo sucedido. Mediante esta reflexión, podrá indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abogamos pues por un perfil profesional que no se limite a entender al docente como mero transmisor de contenidos, sino también como un docente reflexivo (Underhill 2000).

Un docente que ha adquirido como hábito indagar y reflexionar sobre su propio proceso de formación podrá transferir más fácilmente el fomento de tales competencias en el aula.

2 - Concepto de reflexión

El origen del término reflexión en el mundo educativo se atribuye a Dewey, quien la definió como la consideración activa, persistente y cuidada de cualquier creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostiene y de las consecuencias a las que conduce (Dewey 1938). La acción reflexiva se diferencia de otro tipo de acciones como las impulsivas, las repetitivas, las de prueba-error o las rutinarias. Para Dewey (1938), el pensamiento reflexivo comprende, en un primer momento, un estado de duda, perplejidad, en el que se origina el pensamiento; a continuación, un acto de búsqueda, de pesquisa, para encontrar material que disipe la duda, resuelva y ponga fin a la perplejidad. La reflexión en este sentido es una práctica en la búsqueda de alternativas racionales y científicamente probadas que conduzcan a la profesionalización del educador.

Por su parte, Schön (1983) aboga por un formando que reflexione de modo permanente sobre su práctica didáctica con el fin de transformarla para mejorarla (Latorre 2003; Tusón & Vera 2011). Schön (1983) acuña la expresión reflexión-acción para definir el proceso consistente en analizar la labor desarrollada por los profesionales a través de sus acciones. Se define de este modo un nuevo modelo de profesional que reflexiona en la acción y que a partir de la acción construye estrategias para enfrentarse y solventar los posibles problemas que acontecen en su labor formativa.

Este proceso de investigación sobre la acción y en la acción a partir de la práctica reflexiva se compone de diversas fases que se actualizan de forma cíclica (Korthagen 2001): primero se observan los acontecimientos; después se reflexiona sobre ellos; posteriormente se planifican acciones para dar respuesta a las

necesidades observadas y finalmente se actúa según lo planificado (Latorre 2003; Esteve 2004a; 2004b). Korthagen (2001) representa este ciclo con el modelo ALACT.¹ Asimismo, el formando desarrolla la capacidad de integrar teoría a partir de su propia práctica educativa, de modo que pueda evolucionar en sus actuaciones profesionales, frente a la investigación tradicional, enfocada más en crear teorías sobre educación que en mejorar la práctica educativa, separando y distanciando a quienes investigan en educación de quienes están en la práctica (Latorre 2003). Así pues, la reflexión se concibe como el proceso que lleva al docente a examinar sus propios valores y creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas, con el fin de que éste pueda asumir más responsabilidad sobre sus actuaciones (Korthagen 2001; Farrell 2004), y no solo como la mera reflexión tras su sesión de clase.

Sin embargo, a pesar de las ventajas mencionadas por los diferentes autores sobre la conveniencia de iniciar procesos de práctica reflexiva, debe considerarse la perspectiva crítica que aporta Akbari (2007). El autor objeta que la reflexión se ha entendido solo como retrospectiva sobre la acción, sin considerar, por ejemplo, la imaginación, la innovación o la creatividad, elementos que ayudan a la reflexión anticipada y preparan al formando para buscar soluciones alternativas a los problemas con los que se va a confrontar en su práctica diaria. Por tanto, la reflexión es un procedimiento orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el registro de lo hecho), sino también hacia el futuro, al servir de base para que el docente reflexivo se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de su competencia formativa.

3 - Metodología del estudio

Esta investigación se propone caracterizar el discurso reflexivo usado por los docentes en sus portafolios.

Para ello, hemos tenido en cuenta la caracterización de diarios de aprendizaje (Porlan 1987) y de portafolios de formación en otras áreas de conocimiento, que proponen una clasificación en categorías según sea el grado o nivel de reflexión, si bien no hay en estos estudios una caracterización desde el punto de vista discursivo (Medina, Jarauta & Imbernón 2010; Viciano, Delgado & Del Villar 1997).

En relación con el objetivo planteado, la pregunta de investigación a la que pretende dar respuesta este estudio es la que sigue: ¿cómo se manifiesta discursivamente la reflexión en los portafolios de formación de profesor de lenguas?

Para acercarnos a dar respuesta a tal pregunta, partimos de un corpus de estudio formado por:

- portafolios de formación inicial de futuros maestros (de la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universitat de Barcelona),
- portafolios de formación continua de profesores de ELE (Máster de formación de profesores de la Universitat de Barcelona-IL3) y
- portafolios de docentes de ELE que no están sujetos a ninguna institución (blogs públicos).

¹ ALACT: acrónimo en inglés de las cinco letras del proceso Action, Looking back on the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial

Estos tres grupos de portafolios comparten características similares: tienen una estructura y planteamiento similar (Pujolà & González 2007; Atienza 2009), ya que los tutores del seguimiento de tales portafolios son los autores de este estudio. El objetivo primordial es en todos ellos que los autores de dichos portafolios se inicien en un proceso de reflexión que les permita desarrollar estrategias de aprendizaje y fomentar su autonomía. Buscan pues habituar al autor con una herramienta formativa básica en su desarrollo profesional. Otra característica común de tales portafolios es que tienen la particularidad de focalizar la atención en la paradoja del docente de lenguas: la coincidencia del objeto de enseñanza con el vehículo de transmisión de dichos contenidos. Asimismo, estos portafolios contienen reflexiones sobre acciones diversas llevadas a cabo por los formandos: asistencias a clase o seminarios, lecturas, actuaciones docentes, etc.

En cuanto a la constitución del corpus, la selección de portafolios de la enseñanza reglada se ha realizado de manera aleatoria desde el curso 2006-2007 hasta el curso 2010-2011.

Tipo de Portafolio	Procedencia	Número de portafolios	Perfil de usuario
Portafolio de profesores en formación inicial	Universidad de X	120	Formandos en formación inicial
Portafolio de formación de profesores de ELE	IL3-Universidad X	90	Formandos en formación inicial
Portafolio Reflexivo del Formando	Blogs públicos	7	Docentes con amplia experiencia profesional

Tabla 1 - Corpus de análisis

Para la selección de los blogs públicos, se ha tenido en cuenta la comunidad creada en torno al modelo propuesto por Pujolà y González (2007).

Por lo que respecta a la metodología, en este estudio de carácter exploratorio las categorías no se han establecido a priori sino que estas han emergido de los propios datos, pues se ha seguido una metodología descriptiva, dentro de un enfoque cualitativo (Van Dijk 2000a; Van Dijk 2000b).

4 - Análisis de los datos: el discurso reflexivo

Para abordar la presentación de los resultados, hemos seguido la observación apuntada por Akbari (2007) por cuanto tiene de ampliación del concepto reflexión y porque permite un modo de operar y clasificar, a posteriori, los resultados obtenidos. Así pues, en el análisis se han clasificado las manifestaciones discursivas detectadas según expliciten una reflexión con carácter retrospectivo (apartado 4.1) o prospectivo (apartado 4.2). Partiendo de esta subclasificación, hemos ordenado los datos según la manifestación discursiva predominante.

4.1 - Reflexión sobre la acción con carácter retrospectivo

4.1.1 - Describir una acción formativa o docente

Cuando se describe (Van Dijk 1980), se lleva a cabo un proceso selectivo de lo observado que, aunque no se explicita en el discurso, implica dar relevancia a unos hechos en detrimento de otros.

En el corpus analizado, la descripción puede identificarse con el resumen de lecturas, apuntes de talleres o cursos que, en la mayoría de los casos, sirven de base para una posible explicitación ulterior de otros procesos cognitivos ligados a la reflexión. En el siguiente extracto (1) puede apreciarse cómo una formanda expone los contenidos trabajados en una sesión formativa, centrándose en la descripción de los mismos a modo de acta de lo presentado en clase por el formador.

- (1) La competencia comunicativa y la competencia sociocultural
(En esta sesión se nos introduce a los conceptos de competencia comunicativa y de competencia sociocultural en el aula de idiomas.)
La competencia comunicativa comprende, en el aprendizaje de lenguas, no solamente aquellos aspectos centrados en las estructuras y la gramática de una lengua, (competencia lingüística), sino aspectos como la competencia interaccional [...].

El ejemplo (1) sirve para ilustrar cómo la competencia reflexiva del formando se manifiesta en esa selección de los hechos para su descripción. Esta descripción puede quedarse en una mera enumeración de las acciones llevadas a cabo, puede centrarse en una reconstrucción de la sesión formativa (descripción exhaustiva de una parte de la sesión de clase, de una acción ocurrida, de un producto elaborado por parte del formando) o en una síntesis de lo sucedido. En este último caso, es más frecuente que haya alguna valoración por parte del formando, aunque no siempre se observa ese paso a la valoración, como se aprecia en (1). En cambio, el ejemplo (2) es un caso en que se describe para recoger la síntesis de una lectura. Además de la síntesis, el estudiante efectúa también una valoración (véase 4.1.4).

(2) La muestra seleccionada pertenece a un artículo de E. M. Peris, aparecido en la Revista virtual red ELE, en marzo de 2004, en el número cero. El título del artículo es: ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? Se trata de un artículo que forma parte del programa de formación interna que llevamos a cabo en la escuela donde trabajo. Discutimos, mensualmente, en un foro interno, a título individual, artículos relacionados con la enseñanza del español en las aulas. De la lectura de este artículo **destaco** las siguientes ideas resumidas por mí; a veces utilizando las propias palabras del autor, y otras veces resumiéndolas con mis propias palabras: Dentro de las aportaciones que el enfoque comunicativo ha dado a la enseñanza de lenguas mencionadas en el artículo, **destaco** las siguientes: la dimensión textual en el estudio de la lengua; la concepción del aula como espacio social y de aprendizaje [...]. **Centrándome** en la importancia de la autenticidad del proceso de aprendizaje, **resumiré** las siguientes ideas del artículo, que **me han resultado muy enriquecedoras**: en las tareas se evita que cada uno de los interlocutores se desentienda de lo que otro quiere decir [...].²

En este fragmento el formando deja asimismo constancia explícita de haber llevado a cabo un proceso de selección de la información más relevante para él. Podemos identificar las huellas de dicho proceso selectivo asociado a describir con el uso de los verbos que hemos marcado en negrita: *destaco* (2), *centrándome*, *resumiré*; además del comentario valorativo del último párrafo: *me han resultado muy enriquecedoras*.

En el caso de que se reflexione sobre una acción docente, el discurso reflexivo se pone de manifiesto con la descripción de lo sucedido en el aula, centrande, de este modo, la atención en la acción. El siguiente ejemplo pertenece al blog Maribelele,³ una profesora de español en ejercicio, que utiliza un blog como un portafolio electrónico en el que comparte sus reflexiones sobre su trabajo y formación. En dicho fragmento, la profesora reflexiona sobre un tema recurrente en los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras y en su tratamiento. Sirva el siguiente ejemplo para ilustrar la competencia reflexiva mediante diversas manifestaciones discursivas, no sólo describir sino también valorar (4.1.4) y plantear propuestas (4.2.1).

² El destacado en negrita es nuestro.

³ <http://maribelele.wordpress.com>

(3) Fragmento de portafolio	Manifestaciones discursivas
«Entiendo que en los libros de texto propongan para aprender el vocabulario de la familia una foto de la familia — valga la redundancia — real. Otros libros optan por presentar este tema en formato de novela negra (es el caso de Caminos, de Langenscheidt).	Describir la forma tradicional de tratar el campo semántico de la familia.
La cuestión es que cuando estás trabajando esta temática por tercera vez con el mismo grupo o persona tienes que buscar otras formas de plantearlo. En esta cavilación andaba yo cuando se me ocurrió que mis alumnos crearan un árbol genealógico. ¿Tiene esto algo de novedoso? ¿No lo había hecho nunca? Sí, por supuesto que ya había planteado una actividad de creación de árbol genealógico pero no en la forma que lo he hecho hoy [...].	Valorar, manifestando incomodidad, su modo de proceder didácticamente.
¿Qué cambiaba esta vez? El formato de la actividad, ya que esta vez el árbol genealógico incluiría no sólo el nombre en el cuadro correspondiente; sino que iría acompañado de apellidos [...]. Esta actividad implica que hay que rellenar las fichas, pensar cómo definimos a nuestros parientes [...]	Describir y plantear una nueva propuesta.
(habrá a quién le parezca un suplicio y una tortura china o algo de lo más inútil del mundo). Lo cierto es que en este caso no me equivocaba, la actividad ha captado por completo la atención de los alumnos».	Valorar la experiencia

En este fragmento puede apreciarse por qué la autora opta por introducir cambios en relación a cómo había trabajado el tema de la familia previamente. Ella, además, explica cuál es el procedimiento seguido a partir de cuestionarse a sí misma en actuaciones anteriores. De este modo, el discurso en el que se describen las acciones acontecidas le sirve como preámbulo para poder iniciar otro tipo de reflexión, que se materializa discursivamente en la valoración. Es imprescindible poder contar con el acta de la sesión de clase, para a continuación pasar al análisis, la explicación, la valoración, la interpretación o la autoevaluación. Puede asentirse, a la luz de ejemplos como este, que la descripción es frecuente en los portafolios de formación como punto de arranque hacia otros procesos tipos de reflexión, que se sustentan discursivamente en explicar, argumentar o hacer propuestas justificadas.

4.1.2 - Explicar lo que ha sucedido

El formando deja en su discurso reflexivo explicaciones de lo acontecido en el aula -- a modo de notas o de texto redactado-- que constituyen un proceso de reflexión diferente al de la mera descripción, como ya se ha visto en (3). Explicar supone razonar los hechos que se han recogido. En el corpus objeto de estudio, esta forma de proceder implica que el docente está iniciando un proceso de análisis, focalizando su atención en el tema que está tratando. A diferencia del ejemplo (1), donde la autora se centra en la descripción de lo que hace, ahora predomina dar cuenta, explicar el porqué de las actuaciones de los formandos.

El fragmento que a continuación se presenta (4) es un fragmento reflexivo en torno a una muestra de una asignatura de un programa de máster de formación de profesores de ELE en la que el formando explica qué le han supuesto unas lecturas.

(4) He seleccionado esta primera muestra porque los contenidos teóricos del artículo mencionado en ella han representado un aprendizaje relevante [...] y porque han supuesto un cambio sustancial en mi forma de trabajar la gramática en clase. [...].

Asimismo, me he dado cuenta de la necesidad de valorar cuánto tiempo necesitan los estudiantes para realizar las diferentes tareas [...]. Por eso, he adoptado el hábito de dar a conocer a los estudiantes los tiempos que necesitan para la actividad.

Como puede apreciarse en el fragmento, el alumno explica la utilidad del artículo y cómo ha afectado a su práctica formativa habitual mediante relaciones de causa-efecto.

4.1.3. - Argumentar un punto de vista

En el corpus manejado, la competencia reflexiva se manifiesta argumentando, con contraposición de voces que vehiculan discursivamente la polifonía. Esta polifonía puede establecerse en relación a la coordenada temporal --y se obtiene así un diálogo entre dos estados del autor del texto distanciados en el tiempo. En este sentido mediante el uso de tiempos verbales (contrastando antes/ahora) pueden observarse dos puntos de vista contrapuestos, entre lo que él hacía antes, cuando no tenía experiencia ni formación específica, y lo que considera que se debe hacer ahora que ya posee más conocimientos.

El siguiente fragmento pertenece a un portafolio de un formando con poca experiencia que sigue un programa de máster.

(5) La creación de esta actividad ha modificado, en cierta medida, el grado de responsabilidad que estaba dispuesto a asumir en todo lo referente a la creación de actividades. Me di cuenta de que hasta el momento nunca había contemplado al formando como un ser creativo. En este sentido, a lo largo de mi poca experiencia como formando, siempre tomé prestadas ideas de otros. Cuando planeaba una actividad concreta siempre la ejecutaba del mismo modo [...]. El formando, pues, asume más responsabilidad. No solamente planifica actividades sino que también las puede crear según las necesidades del alumno. Se entiende entonces que el

aprendizaje más significativo ha sido:

a) Las destrezas no son mundos separados e incommunicados. Debemos tener en cuenta esto y crear actividades en que éstas se entrecrucen.

b) por otro lado, hay que entender la enseñanza como un proceso creativo donde el formando, si bien toma prestadas ciertas ideas de fuera [...].

Cabe destacar del fragmento que el autor, cuando se refiere a su pasado, usa la primera persona del singular (*estaba, me di cuenta, tomé*, etc.); en cambio, cuando presenta la información acerca de lo que ahora ha aprendido despersonaliza el discurso, ya sea utilizando la tercera persona (*asume, toma, deberá*) o modalizándolo con un nosotros inclusivo (*debemos*), lo que le permite identificarse con el colectivo al que pertenece.

Asimismo, pueden identificarse también algunos discursos reflexivos en los que el formando establece un diálogo entre él mismo (presentando la información referida en primera persona del singular) y la comunidad profesional a la que pertenece (presenta la información en tercera persona del singular o de nuevo con un nosotros inclusivo). Valga como ejemplo el siguiente fragmento, en el que el formando, partiendo de una discusión en el foro de una asignatura, inicia un proceso reflexivo que se manifiesta en una argumentación de su punto de vista.

(6) En el foro se han vertido diversas opiniones sobre los posibles fallos en la clase y cómo se podrían haber evitado. Resumo mi opinión al respecto. Varios participantes del foro han criticado la actuación de la profesora [...]. Si bien me distancio de la drasticidad de las críticas dado que tenemos pocos datos, comparto que un mejor análisis previo de las necesidades de los alumnos, así como una intervención sutil, suave y trivializadora de la profesora al observar problemas, hubieran podido contribuir a un mejor funcionamiento de los grupos. Otro de los aspectos en que coincido con la mayoría de opiniones vertidas en el foro es la falta de negociación por parte de la profesora (v. Giovannini et al. 1996a) [...]. Comparto totalmente la idea del reparto de roles como una buena medida antes de iniciar la clase (decisión preactiva, término aportado por la moderadora en su mensaje nº 10868). Al igual que comentaba Estefanía (v. mensaje 10761), yo también asistí a un curso de formación de Daniel Cassany sobre el aprendizaje cooperativo [...].

El formando argumenta su punto de vista sobre la actuación de una profesora, aportando argumentos sólidos extraídos de lecturas específicas y experiencias previas de aprendizaje. Construye una argumentación en la que contrapone dos perspectivas ante una situación de aula. Una es la que vierten sus compañeros en el foro; la otra es la propia voz, en la que, para defender sus argumentos, se apoya en autores de considerado prestigio en su contexto de formación. Crea así un discurso polifónico sobre el que construye su argumentación.

4.1.4. - Valorar la acción docente o formativa

En los portafolios analizados pueden identificarse fragmentos donde se valoran las acciones que se han dado en el aula. Estas valoraciones pueden ser de varios tipos, según se desprende del corpus objeto de análisis: centradas en la propia actuación del formando (lo que se correspondería con su autoevaluación), en la actuación de los alumnos o bien en la valoración de los materiales.

Así, en el siguiente fragmento se incluyen reflexiones de tipo valorativo. Puede apreciarse cómo va valorando su nuevo modo de actuar didácticamente, consecuencia de una de las lecturas recomendadas en el curso.

(7) Este modo de presentar el imperativo considero que fue acertado por diferentes razones. En primer lugar, supuso un modo de investigar alrededor de unos principios estudiados con anterioridad y no transgredió, bajo mi punto de vista, ninguno de esos principios [...]. Considero, además, que la presentación gramatical ganó en efectividad y que supuso ahorro de tiempo, si bien esta consideración es el resultado de mi percepción y no de pruebas objetivas.

Describir, explicar o argumentar lo sucedido funcionan como antesala para poder valorar la actuación didáctica. Esta valoración se ve claramente a través de las apreciaciones que hace el autor de la actividad: *fue acertado, no transgredió, ganó en efectividad, supuso ahorro de tiempo*. También hay que destacar que el formando es consciente de que las valoraciones a las que llega son fruto de su percepción y, por lo tanto, pueden considerarse subjetivas: *bajo mi punto de vista*.

Pueden identificarse también discursos reflexivos en que predomina la valoración a partir de interpretar los hechos del aula. Estas interpretaciones pueden centrarse en los diferentes aspectos de la sesión de clase, normalmente relacionados con los centros de interés del formando, aquello que más le preocupa. Dichos aspectos serán posiblemente objeto de más de una valoración posible, debido a la necesidad de encontrar respuestas a sus dudas; por el contrario, aquello que no es percibido como problema o carece de interés para el formando difícilmente será explicitado en su discurso ni, obviamente, será objeto de valoración o interpretación. En el fragmento que sigue, puede observarse cómo el formando busca respuesta a qué consecuencias han tenido en los alumnos los cambios que ha incorporado en su actuación docente.

(8) Por otro lado, cuando repetí la audición, las respuestas de los alumnos me demostraron hasta qué punto los conocimientos previos y el contexto pueden facilitar la comprensión de enunciados cuyos elementos lingüísticos son a priori ignorados por aquellos. Finalmente, la actividad fomentó la participación y la implicación de los alumnos, quienes además manifestaron que la canción les había gustado.

Los cambios introducidos por el formando le llevan a fijarse en cómo estos son recibidos por los estudiantes. Incluir esa información en su portafolio refleja un interés por contrastar la valoración que él puede hacer (*me demostraron, facilitar la comprensión, fomentó*) con la de sus alumnos (*manifestaron, les había gustado*). Es obvio que las valoraciones de las acciones de clase siempre son subjetivas por lo que intentar neutralizar esa subjetividad con las impresiones de los alumnos aporta más fiabilidad a la interpretación del formando.

4.2 - Reflexión sobre la acción con carácter prospectivo

La identificación de un problema didáctico, de una carencia de formación o de un reto profesional puede motivar al formando a dejar constancia de cómo solucionar ese problema o carencia o cómo satisfacer su reto.

4.2.1 - Plantear propuestas

Además de las manifestaciones discursivas identificadas hasta ahora en el corpus analizado, cabe añadir la de plantear propuestas de actuaciones futuras. Con ella se refleja el interés del formando por buscar respuesta a sus inquietudes.

Mostramos a continuación (9) un fragmento de un portafolio de un alumno de máster. La reflexión del formando se centra en las carencias de formación que él considera que tiene en relación a la corrección de las actividades de aula.

(9) Soy consciente de las limitaciones de mi aprendizaje en ser capaz de: corregir de forma dinámica una actividad, contextualizar las actividades de lengua [...].

Para superar estas limitaciones debería, en primer lugar, reconsiderar el valor de la corrección. Tendría que entender qué aporta la corrección a los estudiantes y, en función de esto, determinar: si es o no necesario corregir, qué hay que corregir, y de qué modo conviene hacerlo [...].

El uso de los diferentes verbos en condicional (*debería, tendría*) muestra el proceso que sigue el formando en la intención de elaborar propuestas didácticas que son consecuencia de la reflexión de su actuación o de sus carencias formativas. También es interesante el uso de la modalidad deóntica, con la que se refleja que el formando se toma como una obligación introducir cambios en su práctica diaria.

4.3 - La dimensión afectiva en el discurso reflexivo: expresar emociones

Hasta ahora hemos presentado funciones comunicativas diversas en que se manifiesta el discurso reflexivo, teniendo en cuenta si se trata de una reflexión sobre la acción con carácter retrospectivo (4.1) o de carácter prospectivo (4.2), pero los portafolios son también un vehículo para poder expresar aspectos afectivos que se dan en la práctica del formando. Esta dimensión afectiva abarca los sentimientos y emociones que determinan en mayor o menor medida la conducta del formando en el aula. Como afirma Arnold (2000), esta dimensión no puede desligarse de la dimensión cognitiva, sino que la integra; es más, estas dimensiones tienen un carácter bidireccional, ya que una condiciona a la otra.

Rastrear los aspectos relativos a la dimensión afectiva en los portafolios implica ser sensible no solo a la información que el formando aporta de forma explícita a través de las valoraciones que puede presentar en sus textos, sino, y lo más importante, saber interpretar cuáles son sus emociones, estados de ánimo o sentimientos ante los hechos que narra. La dimensión afectiva no queda acotada exclusivamente a las coordenadas de tiempo y espacio en las que discurre la sesión de clase, sino que está por encima de estas. El formando entra en el aula con un estado de ánimo determinado que puede manifestarse o no; también en el aula pueden surgir emociones no previstas y también al revisar luego la clase impartida. El carácter, la personalidad, la sensibilidad del formando influyen en mayor o menor medida en que la reflexión quede impregnada de elementos afectivos.

Volviendo al blog de Maribele, en algunas de las entradas de su blog podemos

rastrear cómo se siente con las innovaciones que incluye en sus clases, cómo reacciona ante nuevas lecturas, cómo sale algunos días de clase. etc. Deja constancia de sus actos de formación, del análisis que lleva a cabo, de sus propuestas de cambio y también de cómo se siente ella en cada una de esas acciones.

(10) También parto de la base que ahora me siento cómoda utilizando este tipo de herramientas y que ya están totalmente integradas en mi vida. Además, tengo algo más claro las posibilidades que me ofrecen y qué sistema de trabajo quiero poner en práctica. Sé que quiero que sea un trabajo colaborativo donde el alumno sienta que trabajo con él y que no le estoy supervisando. Sé que va a requerir de mí una labor de orientación. Me preocupa la labor de corrección de faltas de ortografía, expresión, etc. [...].

Confieso que voy a tientas y que, probablemente, debería diseñar mucho mejor la tarea antes de ponerla en práctica para no ir dando palos de ciego por el mundo. Sin embargo, si lo sigo posponiendo sé que terminaré por no hacer nada. Mala cosa es posponer las cosas.

La autora explicita sus estados de ánimo (*me siento cómoda*), sus temores (*me preocupa, confieso que voy a tientas, no ir dando palos de ciego*) en su evolución formativa. En un acto de humildad, comparte sus dudas con sus lectores al hacer público todo su proceso reflexivo, cuando normalmente estos procesos son privados y quedan en un ámbito muy restringido (individual, entre colegas o departamental) por lo que la retroalimentación recibida va a ser también limitada. Cabe destacar en este ejemplo como la autora expresa también su preocupación por la dimensión afectiva del alumno (el alumno sienta que trabajo con él y que no le estoy supervisando). La explicitación de esos estados de ánimo ayuda pues en el desarrollo de la competencia reflexiva.

Lo cierto es que ha sido mucho más fácil poder encontrar fragmentos reflexivos centrados en las emociones entre los profesores con algún tipo ya de experiencia que en los profesores noveles. En este otro fragmento (11), correspondiente a un profesor que tiene también un blog público, se lee:

(11) Esta tarde ando entre nervioso e ilusionado. Mañana comienzo un nuevo curso con alumnos nuevos recién llegados a Bilbao y con un nivel cero de español [...] hoy estoy como un flan.

Da igual la experiencia que acumule como profe y los años que lleve dando clase, el primer día de un curso nuevo siempre me pongo como una moto. Los días anteriores no puedo quitarme de la cabeza el inicio y ando dándole vueltas a cómo enfocar el curso. Y el día del comienzo... pues mariposas en el estómago e inseguridades. Eso sí, en cuanto cruzo la puerta, [...] ya me siento como Pedro por su casa. Los nervios desaparecen, las mariposas se esfuman y la clase es mi medio natural, el sitio más cómodo del mundo.

Para este intensivo me he propuesto llevar un diario de profesor (este blog) [...]. Si un día no tengo ganas, pues no habrá reflexión.⁴

Este profesor expresa su nerviosismo ante el inicio de un nuevo curso. Así expresiones coloquiales tales como *estar como un flan, ponerse como una moto o tener mariposas en el estómago* ilustran el estado del profesor ante una nueva

⁴ <http://profesorenapuros.es>

experiencia. Se observa en este fragmento también el empleo de verbos de cambio, cuyos argumentos – desde el punto de vista sintáctico – permiten la expresión de emociones, me pongo, me siento, y otros verbos – usados metafóricamente – también como verbos de cambio: *ando*, *se esfuman*, etc. Nótese pues cómo mediante estas construcciones, el profesor deja constancia de un cambio, transformación o modificación de sus emociones.

Llegados a este punto, presentamos a continuación una tabla a modo de síntesis que pretende recoger las funciones comunicativas halladas en el corpus analizado, con las que se pone de manifiesto una acción reflexiva.

Manifestación discursiva de la reflexión	
Reflexión retrospectiva	Reflexión prospectiva
Describir una acción formativa o docente	Plantear propuestas
Explicar lo que ha sucedido	
Argumentar un punto de vista	
Valorar la acción docente o formativa	
Expresar emociones	

Tabla 2: Manifestación discursiva de la reflexión

Asimismo, hemos querido plasmar cuáles de dichas funciones suponen una reflexión retrospectiva y cuáles, una reflexión prospectiva. De este último tipo, cabe señalar que sólo la función comunicativa denominada *hacer propuestas* puede considerarse propiamente prospectiva, pues *expresar* emociones podría estar al servicio de ambos tipos de reflexión.

5 - Conclusiones

Considerando la pregunta de investigación que ha sido motriz de este estudio, podemos afirmar que sí es posible la caracterización discursiva de la reflexión. Esta caracterización permite hablar de distintas manifestaciones discursivas en la competencia reflexiva según el corpus analizado.

Hay autores que consideran que ante las diferentes formas de manifestarse la competencia reflexiva podría apuntarse la existencia de grados sucesivos en dicha competencia (Medina, Jarauta & Imberón 2010); sin embargo, nosotros consideramos que en lugar de hablar de grados, debería hablarse de una dimensión reflexiva que se manifiesta en el detalle de la explicitación de esta. No se trata tampoco de fases correlativas, lo que equivaldría a afirmar que el formando podría ir adquiriéndolas de forma gradual, sino que puede haber amalgama e interrelación de varias de las manifestaciones discursivas en que se desempeña, si bien alguna puede destacarse por su frecuencia y nivel de explicitación en el texto.

Lo habitual pues es la superposición de tales manifestaciones en el texto. Esta superposición dificulta que se puedan establecer grados o niveles competencia

reflexiva a modo de continuum en la formación de los futuros profesores; más bien se abre una línea futura de investigación que se plantee como hipótesis la relación del grado de formación y madurez del formando con el desarrollo de su competencia reflexiva. Así, es de suponer que estudiantes que están en sus primeros años de formación son los que con más frecuencia recurren a unas determinadas y recurrentes funciones comunicativas. En cambio, en los portafolios de los estudiantes de posgrado es presumible que pueda encontrarse una variedad mayor de manifestaciones discursivas, lo que puede llevar a pensar que el grado de madurez de los estudiantes es un elemento clave en el desarrollo de la competencia reflexiva.

Los resultados obtenidos pueden resultar beneficiosos en los procesos de tutorización, tanto para el formando como para el formador. Con respecto a lo que esta investigación puede aportar al formando, consideramos que más que ofrecerle pautas para la reflexión es necesario enfrentar al formando con diferentes secuencias discursivas que le permitan encontrar aquellas que se ajusten a sus necesidades individuales y formativas. Por lo que respecta a la aportación de esta investigación al formador, este puede encontrar en esta explicitación de las funciones comunicativas de la reflexión el andamiaje necesario para guiarle en su proceso reflexivo.

Recebido em maio de 2014 ; aceite em outubro de 2014.

REFERENCIAS

- Akbari, R. 2007. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective in L2 teacher education. *System*. 35: 192-207.
- Aneca. 2007. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Disponible en la web en http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf, acceso el 13-1-2014.
- Atienza, E. 2009. El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. Marcoele, 9. Disponible la web en <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion>, acceso el 9-3-2014.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier.
- Díaz Barriga, F.; Pérez Rondón, M. 2010. El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*. 4: 6-27.
- Esteve, O. 2004a. La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En: Lasagabaster. D. y Sierra, J. M. (Eds.). *La observación como*

- instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE-Horsori, 79-118.
- Esteve, O. 2004b. Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. Disponible en la web en <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf>, acceso el 30-4-2014.
- Farrell, T.S.C. 2004. *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. Thousand Oaks, CA (USA): Corwin Press (Sage Publications).
- Instituto Cervantes. 2012. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Disponible en la web en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf, acceso el 30-4-2014.
- Kohonen, V. 1992. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En: Nunan, D. (Ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.
- Korthagen, F. A. J.; Kessels, J. 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Latorre, A. 2003. *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. 2001. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Training Club.
- Medina, A.; Domínguez, M.C. 2010. Evaluación de las competencias docentes. *Revista de Innovación Educativa*. 53: 19-42.
- Medina, J.L., Jarauta, B.; Imbernón, F. 2010. *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. 1987. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*. 1: 63-80.
- Pujolà, J. T.; González, M. V. 2007. Portafolio del profesor en ejercicio: Portafolio reflexivo del Profesor. *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 290-297.
- Schön, D. 1983. *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Schön, D. A. 1998. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tusón, A. & Vera, M. 2011. Investigar para enseñar. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*. 56: 7-14.
- Underhill, A. 2000. La facilitación en la enseñanza de idiomas. En: Arnold, J. (Ed). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Viciano, J.; Delgado, M. A.; Del Villar F. 1997. El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la educación física y al entrenamiento deportiva. *Motricidad. European Journal of Human Movement*. 3: 151-175.
- Pizarro, M. 2013. Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum* 19:165-178.
- Van Dijk, T. 1980. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. comp. 2000a. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. 2000b. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.