

El desarrollo de la competencia reflexiva de los profesores en formación a través del portafolio académico

Silvia Pueyo

En esta ponencia presento algunos de los datos y las reflexiones del estudio que actualmente estoy realizando para mi tesis doctoral sobre la reflexión que alumnos de un Máster de formación de profesores de español LE en el que colaboro generan sobre su propio proceso formativo y desarrollo profesional mediante la herramienta didáctica del Portafolio académico.

1. Concepto y fuentes teóricas del Portafolio

Los orígenes de este instrumento didáctico se encuentran en los portafolios profesionales que entre los años 70-80 del siglo XX aparecieron en contextos laborales de Estados Unidos y Canadá, pero pronto el uso del portafolio se extendió al ámbito educativo. En esta área se aboga principalmente por un concepto de portafolio que no consiste únicamente en la acumulación de trabajos, sino que tiene como aspecto clave la reflexión que el formando genera sobre éstos. Es decir, el fomento de procesos reflexivos que permitan al estudiante ser más consciente de su proceso formativo, evaluarlo y, si es necesario, transformar o reajustar las propias actuaciones y creencias en función de los resultados obtenidos. Esto, en consonancia con las teorías socioconstructivas y socioculturales, aleja al alumno del rol pasivo que ocupaba en los métodos tradicionales de aprendizaje y lo erige en gestor de su proceso de aprendizaje, responsable de su regulación, y constructor de un conocimiento propio a través de la mediación de elementos externos.

Así pues, desde esta perspectiva el Portafolio se entiende como una recopilación selectiva de experiencias de aprendizaje que ponen de manifiesto, por un lado, las habilidades, los conocimientos y las capacidades que el alumno va desarrollando a lo largo del curso; y por otro, las carencias y dificultades que detecta. Sobre las muestras incluidas en el Portafolio el estudiante reflexiona críticamente y delinea un plan de mejora de su actuación como alumno. En este sentido, la reflexión se orienta a la acción.

En el campo de la formación del profesorado, que es el que nos ocupa, con la apuesta que en los últimos tiempos se está haciendo por modelos formativos basados en la investigación-acción (Stenhouse, 1975), en la figura del profesor como un profesional reflexivo (Schön, 1983) y en el aprendizaje reflexivo (Esteve, 2006) también se aboga por este tipo de Portafolio. Se pretende que a través de éste el profesor en formación no solo regule su actuación como alumno, sino que desarrolle

una actitud indagadora y crítica que le permita implicarse a lo largo de toda su vida profesional en un proceso continuo y autónomo de reflexión sobre su actuación y competencia pedagógicas con el objetivo de que ello repercuta en una mejora de su docencia.

2. Contexto de la investigación

La herramienta didáctica del Portafolio se incluyó en el plan de estudios del máster a partir de la edición 2004-2006 durante un proceso de transformación del mismo. Desde entonces los formandos, agrupados en pequeños grupos, disponen de un tutor que les va asesorando a distancia en su elaboración a través principalmente del correo electrónico.

A lo largo del curso de Máster los alumnos tienen que entregar tres portafolios:

- Uno correspondiente a la fase del Certificado.
- Otro a la fase de Postgrado.
- Y otro a la fase de Máster.

La elaboración del primer Portafolio empieza la primera semana de curso con la realización por parte de los alumnos del primer apartado: el «Punto de Partida».

3. Objetivos de la investigación

La recogida de datos para la investigación tuvo lugar en el curso académico 2009–2010 y los objetivos del estudio son:

- Identificar, describir y analizar los procesos reflexivos que los formandos explicitan en el Portafolio.
- Identificar y describir qué hacen cuando en el portafolio se les pide que reflexionen sobre su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Describir y analizar el tema o temas objeto de reflexión.
- Detectar, describir y analizar los procesos de autorregulación que los formandos puedan generar a partir de esta reflexión.
- Observar y analizar la incidencia que la ayuda pedagógica tiene en la reflexión que elaboran los formandos.

4. Primeros datos del análisis

Por las limitaciones de tiempo obvias de esta videocomunicación, a continuación solo expongo algunos de los datos obtenidos a partir del análisis realizado a la reflexión que en torno a la primera muestra del PC llevó a cabo una de las profesoras en formación, Alfa, y a la ayuda pedagógica recibida por parte de la tutora en su proceso de elaboración.

Alfa afronta la tarea de elaborar la reflexión sobre la primera muestra en febrero de 2010 con la experiencia y la información acumuladas durante la realización del apartado «Punto de partida» entre noviembre y diciembre de 2009, y con el apoyo de dos mensajes enviados por la tutora. La alumna hace entrega del primer borrador 18/02/10 y el 01/03/10 la tutora le manda la revisión.

4.1. Ayuda pedagógica: retroalimentación de la tutora

En esta primera revisión la tutora proporciona a la alumna retroalimentación sobre el primer borrador en:

- El documento de la reflexión:
 - En 18 ocasiones mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos.
 - Dos veces en el mismo cuerpo del texto, resaltando la observación en amarillo.
 - Y en una ocasión indica un error ortográfico en color azul.
- El correo en el que manda la revisión:

En este caso a través de observaciones generales que hacen hincapié en los aspectos que la tutora considera más importantes.

- El foro creado para uso exclusivo de sus alumnos de portafolio:

Un día después de haber mandado a Alfa la retroalimentación del primer borrador de la primera muestra, la tutora abre en el foro del PC una cadena de debate para que sus alumnos pongan en común cuál de las dos reflexiones que les manda cumple de forma más acertada con los objetivos del Portafolio. Decide emprender esta actuación porque *en la revisión que lleva a cabo de los borradores se ha dado cuenta de que les está costando un poco entender qué se espera que plasmen en el apartado “Reflexión”*.

Por otra parte, la tutora en esta primera revisión ofrece retroalimentación sobre:

- Principalmente el contenido de la reflexión: estilo y foco discursivos, enfoque, estructura, tipología y temática.

En el caso del cuerpo del mensaje y de la puesta en común del foro la retroalimentación se centra únicamente en este aspecto; y en el documento de la reflexión predomina ampliamente, pues de las 21 observaciones que realiza la tutora, 17 se refieren a éste.

- Aspectos formales: citación correcta de artículos, contextualización de la muestra, distinción de subapartados, errores ortográficos y estilísticos.

Por último, la tutora ofrece retroalimentación en forma de:

- Consignas y consejos:

Por ejemplo, en el cuerpo del mensaje en el que le manda la revisión le indica mediante el uso del imperativo que debe enfocar la reflexión tomando como eje su proceso formativo.

Para ello utiliza la forma imperativa de la perífrasis de obligación *deber* + infinitivo: «*Bien, en cuanto al trabajo que me has entregado, te comento que la cuestión principal es que no debes olvidar que toda la reflexión que realizas debes abordarla desde la perspectiva de tu proceso de aprendizaje*».

Y le insta a que la reestructure la reflexión y se la vuelva a enviar para revisarla: «*Rehaz la reflexión a partir de ellas y envíamelo para que pueda volver a revisarlo*». Como se puede observar, le da instrucciones con la forma imperativa.

- El planteamiento de preguntas que estimulen la reflexión. Se trata del procedimiento que la tutora emplea de manera más recurrente y, en general, estas preguntas tienen como objetivo estimular procesos reflexivos en la alumna que le permitan:
 - Cobrar conciencia sobre ciertos aspectos como sensaciones y sentimientos que experimenta en un determinado momento.
«¿Cómo te sentías tú?» (Comentario 12).

U otros:
«¿Qué enfoque era?» (Comentario 11).
 - Identificar cuestiones que le plantean dudas y aspectos que debe mejorar.
«[...] ¿qué dudas te plantea?, ¿qué aspectos consideras que debes mejorar? »
(Mensaje de la revisión)
 - Valorar y evaluar las repercusiones que determinadas actividades, experiencias y tareas tienen o han tenido en su proceso formativo y desarrollo profesional.
«[...] ¿De qué manera te ayudó la lectura del artículo a afrontarte con esta situación profesional? ¿Te facilitó herramientas, habilidades? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Por qué?».
(Comentario 9)

«¿Por qué fue tan positiva para ti [la experiencia]? ¿Y para los alumnos?».
(Comentario 10)

- Relacionar ideas, creencias, contenidos del curso Máster ELE, etc.

«¿Puedes relacionar esta reflexión con las surgidas en alguna de las tareas de Metodología?». (Comentario 13)

- Relacionar teoría y práctica.

«De acuerdo, eres consciente de que sabes algunas cosas que antes no sabías, ¿de qué manera consideras que se va a reflejar todo este conocimiento en tu práctica como docente? ¿Cómo lo vas a integrar?» (Comentario 5)

- Cuestionarse desde la perspectiva de su proceso formativo la relevancia de incluir un determinado contenido en la reflexión y la necesidad de argumentarlo explícitamente.

«¿Y qué tiene que ver esto con tu proceso formativo? ¿Por qué explicas esto? ¿De qué manera pone en relación la lectura del fragmento que poner como muestra y tu proceso formativo? ¿Por qué es relevante en tu aprendizaje?». (Comentario 4)

- Ofrecer unas reflexiones más elaboradas y explícitas.

«¿Qué reflexiones?». [En relación con las reflexiones que la alumna dice que le ha despertado la lectura del artículo de Nussbaum]. (Comentario 15).

«¿Cómo te han despertado [las reflexiones]? ¿En qué sentido? Intenta profundizar más en esto». (Comentario 16)

Como puede observarse, Todos estos procesos reflexivos conllevan a su vez procesos de autorregulación. Se trata de procesos reflexivos autorreguladores.

- Explicaciones y aclaraciones conceptuales (en este caso, sobre el Portafolio).
- Observaciones y valoraciones sobre las reflexiones que la alumna recoge y la manera de estructurarlas y presentarlas.

Muchas veces estas diferentes formas de proporcionar retroalimentación no aparecen aisladas en un único comentario, sino que se combinan. Sirva como ejemplo:

Comentario 6: *«Alba, aquí te limitas a exponer conocimientos. Y este no es el cometido del Portafolio, para eso ya están las diversas actividades que tenéis que realizar para las*

asignaturas. Aquí deberías comentar aspectos como: Los conceptos / contenidos que la muestra te ha ayudado a asimilar (puedes citar alguno) y por qué».

En cuanto a la retroalimentación es importante subrayar que ésta se caracteriza por adoptar un tono cercano, directo y coloquial a través del cual la tutora mantiene un diálogo de tú a tú con la alumna. Esto se aprecia especialmente por el uso de expresiones coloquiales e interpelaciones propias del discurso oral. Sin embargo, también se observa una relación jerarquizada cuando en su rol de experta le da instrucciones en imperativo sobre cómo debe proceder en la reflexión.

Respecto a la intervención de Alfa en el foro exclusivo para el portafolio, merece la pena llamar la atención de que a través de ésta pone de manifiesto que la actividad de reflexión propuesta por la tutora le ha servido para identificar algunas de las debilidades y carencias que presenta el trabajo que ha realizado para el PC hasta el momento: afirma que solo se ha dedicado a recoger los conocimientos que ha ido añadiendo a su «maleta de profesora ELE» y apenas hay reflexión ni paralelismos con su experiencia personal. Este dato es importante porque es el origen de uno de los cambios de mayor calado que se dan en el segundo borrador respecto al primero y supone un proceso de autorregulación sobre la tarea misma de elaboración del Portafolio.

Con todo este feedback, Alfa entrega un segundo borrador el 08/03/10 y el día siguiente la tutora se lo devuelve revisado. En este caso, la retroalimentación es mucho menor: en el cuerpo del mensaje la tutora evalúa el borrador como *muy bien* (entre signos de exclamación); y en el documento de la reflexión en la revisión solo señala en azul faltas ortográficas; en amarillo, cuestiones de estilo; e incluye con la opción “Insertar comentario” dos comentarios: uno en el que le aconseja eliminar un fragmento de la reflexión; y otro en el que realiza una rectificación ortográfica. Ya no entrega más borradores.

4.2. Características de la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra

A partir de todo este apoyo pedagógico, la versión definitiva que Alfa incorpora al Portafolio reúne las siguientes características:

- En relación con la muestra, reflexiona sobre los siguientes temas:
 - Lo que la muestra le ha aportado. Empieza y cierra la reflexión exponiendo lo que ésta ha significado tanto para su desarrollo profesional como proceso formativo. Este tema constituye, aunque implícitamente, la justificación de la selección de la muestra.
 - Sus experiencias docentes recientes y su actuación como maestra. Construye toda la reflexión en torno a esta cuestión.
- En el abordaje de estos temas, Alfa pone en relación su incipiente experiencia docente, los artículos consultados y los aspectos tratados en el curso. Es decir, interrelaciona tanto aspectos

relacionados con su contexto profesional como con su proceso formativo. Pero, como hemos comentado anteriormente, el eje vertebrador de sus reflexiones son sus primeras experiencias docentes. Es decir, los demás aspectos tratados siempre se derivan de éstas.

- Por otra parte, Alfa presenta un discurso propio y personal. Efecto que consigue al hablar la gran mayoría de veces en primera persona sobre experiencias docentes y formativas; y referirse a sentimientos, dudas, inquietudes, pensamientos y creencias personales. Esto se refleja a partir del uso de léxico relacionado con estas cuestiones: verbos *sentiendi* (*sentir, me preocupaba, ser sensible, confiaba*); verbos de percepción (*intuir*), elementos de opinión (*considero, creo, opinión, ideas*), adjetivos que expresan sentimientos y sensaciones como *frustrada*. El texto presenta un elevado número de marcas de modalización, que le confieren un importante grado de subjetividad.
- Además, abundan las secuencias textuales argumentativas y narrativas en detrimento de las explicativas basadas en la exposición de conocimiento.

En el discurso de Alfa hemos detectado la siguiente tipología de procesos reflexivos:

- Procesos de auto-interrogación:

«A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?» (Párrafo 2)

- Procesos de contraste / comparación / puesta en relación:

- Comparación de sus experiencias docentes con las ideas presentadas en los artículos que ha consultado por su cuenta:

«La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum». (Párrafo 1)

- Contraste de creencias en estadios iniciales y posteriores del curso:

«Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula». (Párrafo 1)

- Comparación de creencias / ideas propias con el contenido de los artículos consultados y del curso:

«Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua». (Párrafo 3)

- Comparación entre diferentes experiencias docentes propias:

«Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa». (Párrafo 4)

- Puesta relación de teoría y práctica

«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos [...]. Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente». (Párrafo 5)

- Procesos de identificación de aprendizajes y dificultades propias:

«Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula)» (Párrafo 1)

- Procesos de valoración de los beneficios de determinadas actuaciones, actividades y tareas para su propio proceso formativo y desarrollo profesional:

«La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”» (Párrafo 4)

- Procesos de observación y análisis de la propia actuación como maestra:

«Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di

cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa» (Párrafo 4)

- Procesos de evaluación de la propia actuación como maestra:

«Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo [AICLE]. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía » (Párrafo 4)

- Procesos de toma de conciencia de las propias creencias, pensamiento pedagógico, y procesos mentales relacionados:

«Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula» (Párrafo 3)

- Procesos de toma de conciencia del propio estado de ánimo:

«Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula» (Párrafo 3)

- Procesos basados en la búsqueda de soluciones y planificación de actuaciones alternativas:

«Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros» (Párrafo 4)

Mediante este tipo de procesos reflexivos, Alfa lleva a cabo las siguientes acciones:

- Justifica la selección de la muestra.
- Se refiere a su experiencia docente y académica en el curso de Máster ELE.
- Expresa aspectos afectivos: sentimientos, intuiciones y creencias.
- Opina sobre aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- Valida en su experiencia práctica conocimientos, contenidos del curso y creencias.
- Define y explica conceptos y contenidos.

Sin embargo, lo más relevante, por cuanto es uno de los objetivos principales del Portafolio, es que el tipo de reflexión que Alfa genera le permite, en mayor o menor medida, autorregularse. La acción principal que Alfa lleva a cabo mediante los procesos reflexivos descritos anteriormente consiste en la **autorregulación de su proceso formativo y desarrollo profesional**.

En la reflexión realizada por Alfa sobre la primera muestra del PC se detectan tres procesos de autorregulación que se sitúan en un continuo que va desde noviembre de 2009 (momento en el que Alfa empieza tanto el curso de Máster ELE como sus primeras experiencias docentes como maestra de inglés) hasta marzo 2010 (momento en el que Alfa elabora el PC).

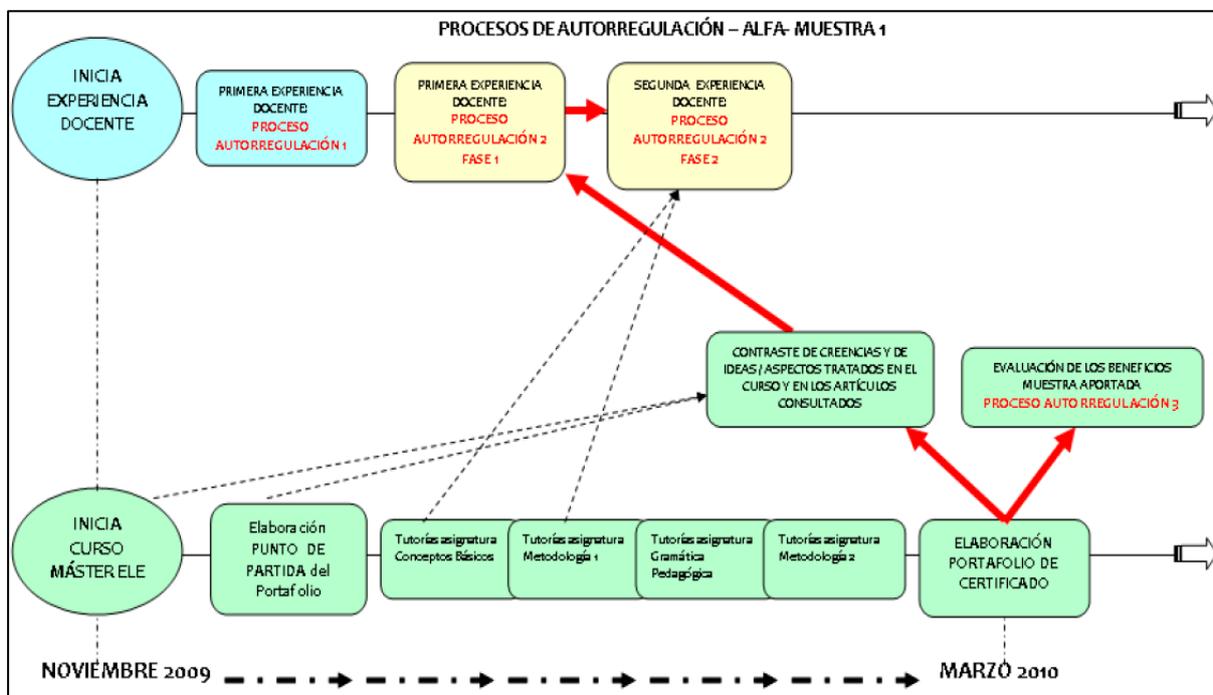


Imagen 1: Procesos de autorregulación en la reflexión de la primera muestra

Sin embargo, por cuestiones de tiempo aquí solo se presenta el segundo. Éste es muy relevante ya que constituye la explicación del motivo por el cual la alumna ha seleccionado como muestra el extracto del artículo de Nussbaum. El detonante es la observación en su primera experiencia docente de que debe afrontar una situación para la cual no está preparada.

Este proceso tiene una estructura compleja. Se pueden distinguir claramente dos fases: una correspondiente al momento en el que tiene lugar la primera experiencia docente y que se inicia en un momento anterior al de la elaboración del Portafolio del Certificado; y una fase posterior, enmarcada en su segunda experiencia como maestra.

Todo el proceso en su conjunto supone una regulación de su actuación como maestra en la que reestructura creencias y transforma actuaciones.

Resulta un claro ejemplo de desarrollo profesional a partir de la puesta en relación de la práctica (la propia experiencia docente) y la teoría (artículos consultados y temas / aspectos trabajados en el curso Máster ELE). Alfa reconstruye sus experiencias docentes a partir de la reflexión sistemática y el contraste con sus creencias y el saber teórico que obtiene de las consultas bibliográficas que realiza

por su cuenta y de las experiencias de aprendizaje que tiene en el curso Máster ELE desde noviembre 2009 hasta marzo 2010. Llega a establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica que le permite teorizar sobre su propia práctica.

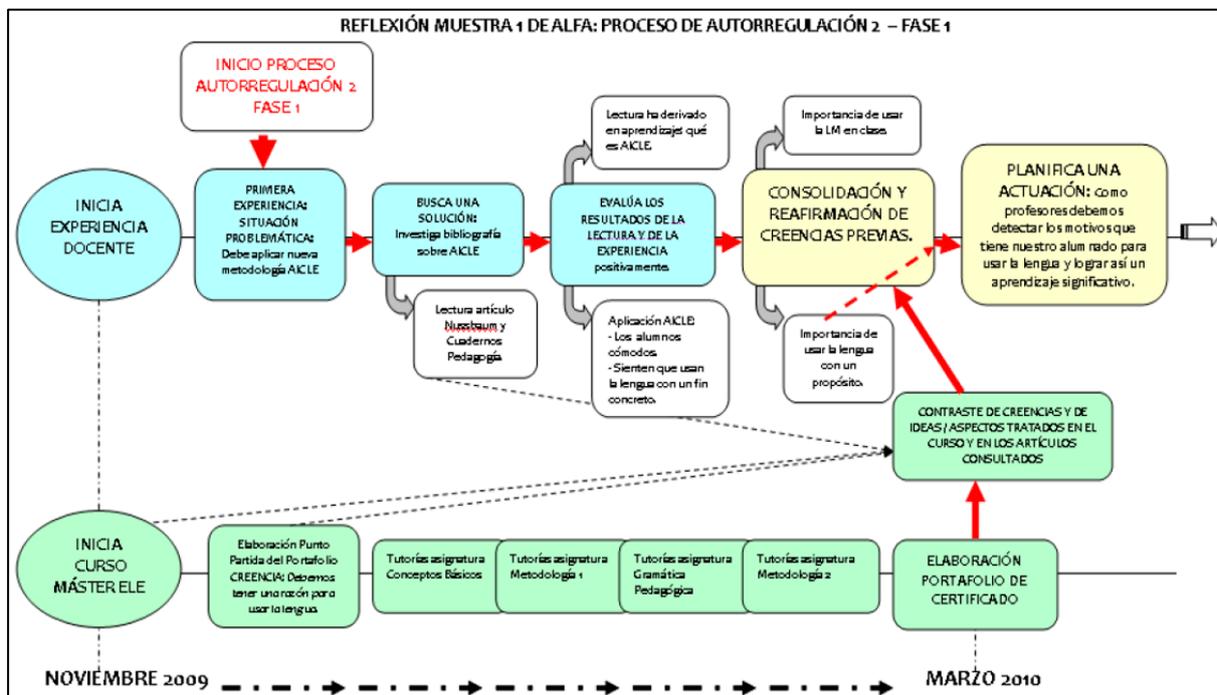


Imagen 2: Primera fase del segundo proceso de autorregulación de la reflexión de la primera muestra

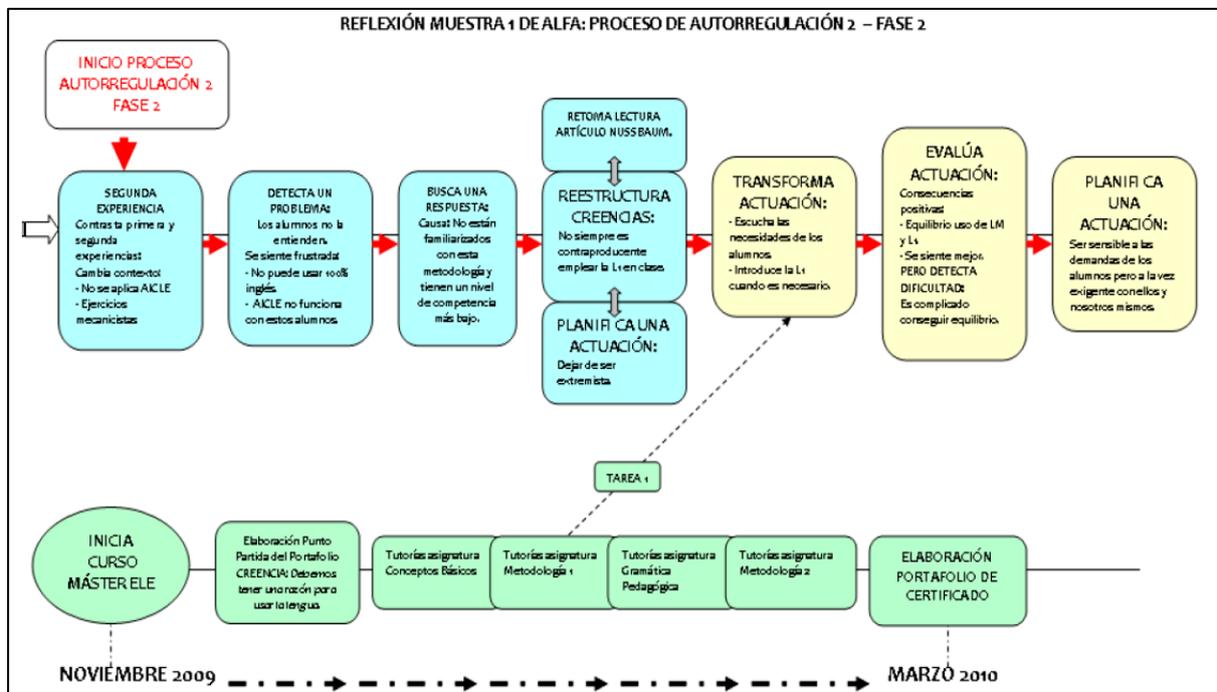


Imagen 3: Segunda fase del segundo proceso de autorregulación de la reflexión de la primera muestra

4.3. Comparación del primer borrador de la muestra y la versión definitiva

Al comparar el primer borrador que Alfa entregó de la reflexión sobre la primera muestra con la versión definitiva, se observa que la ayuda pedagógica recibida directamente sobre su trabajo ha tenido repercusiones importantes. Se han identificado los siguientes cambios:

- Reestructuración del texto:

Se observa un cambio del foco discursivo. Éste se desplaza de la exposición de conocimientos a la reflexión sobre experiencias docentes recientes. Mientras que en el primer borrador la referencia a estas experiencias queda relegada al final del texto, ocupando un segundo plano; en el segundo borrador y en la versión definitiva de la reflexión, éstas constituyen el primer tema al que Alfa hace referencia y todo el discurso se hilvana a su alrededor.

- Eliminación de contenido:

La reestructuración del texto y el cambio de foco discursivo conllevan la eliminación de los pasajes que en el primer borrador consisten únicamente en la transmisión y exposición de conocimientos, y definición de conceptos. De este modo, desaparecen la mayor parte de las secuencias explicativas y las que no, quedan integradas en el nuevo discurso.

- Aproximación más personal:

El hecho de que el tema principal pase a centrarse en la reflexión sobre experiencias personales supone un cambio en el tono discursivo. En la versión definitiva de la reflexión el discurso se caracteriza por ser principalmente propio y subjetivo, con una mayor presencia e implicación en el texto del *yo* y más referencias al propio estado de ánimo y sentimientos.

- Mejor definición de los procesos de autorregulación:

Al centrar el foco discursivo en su experiencia docente los procesos de autorregulación que ya se identifican en el primer borrador los expone con mayor detalle y claridad en la versión definitiva

- reflejando incluso la toma de conciencia de procesos mentales propios como la reestructuración de ideas,
- estableciendo conexiones con la bibliografía consultada y los contenidos del curso,
- y recurriendo a la ejemplificación.

5. Reflexiones y preguntas derivadas

Es demasiado pronto para extraer conclusiones, pero estos primeros datos iniciales me incitan las siguientes reflexiones y preguntas:

- En el estudio realizado hasta el momento se ha constatado que la ayuda pedagógica que tiene una incidencia más determinante en la reflexión de Alfa es la que la tutora le proporciona directamente sobre su trabajo, ¿querría esto decir que debería desaconsejarse la realización del Portafolio a profesores que previamente no hubieran llevado a cabo uno con el asesoramiento de un tutor? Es decir, ¿Qué todos deberíamos iniciarnos en el uso de esta herramienta con la guía de una persona con experiencia en ello?
- La experiencia en el asesoramiento de Portafolios parece indicar que los profesores en formación que tienen un perfil reflexivo tienen menos dificultades a la hora de abordar por primera vez la realización de un portafolio, pero ¿es realmente así? ¿Se dan diferencias en la reflexión? ¿De qué tipo?
- En los datos analizados hasta el momento sobre Alfa se observa que tiende a centrar mucho las reflexiones que realiza en su experiencia docente, pero ¿qué ocurre con los alumnos que no tienen experiencia docente?
- Por otra parte, en los datos presentados aquí, Alfa expone pocos procesos de autorregulación relacionados con su actuación como alumna en el curso, ¿debería la tutora fomentarlos también?
- Por otro lado, ¿debería la tutora fomentar procesos de autorregulación de nivel superior que no se queden solo en la toma de conciencia de determinados aspectos?
- Estas dos últimas cuestiones, conducen a una última reflexión: ¿Hasta qué punto debe el tutor intervenir o, entre comillas, dirigir la reflexión del formando?

6. Bibliografía

ATIENZA, E. (2009). El portafolio del profesor como herramienta de autoformación. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 9. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, de <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/>.

CANO, E., IMBERNON, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario [versión electrónica]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), 43-51. Recuperado el 9 de noviembre de 2010, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=ANUALIDAD&revista_búsqueda=1244&clave_búsqueda=2003.

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

ESTEVE, O., CARANDELL, Z. Y KEIM, L. (2005). El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39, 35-48. Monogràfic "El Portafolis". Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, M.V. (2008). El portafolio del profesor: una herramienta de formación continua [versión electrónica]. En Instituto Cervantes de Múnich (Ed.), *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2007-2008* (pp. 9-29). Múnich: Instituto Cervantes. Recuperado el 9 de noviembre de 2010, de http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas07-08/03_portafolio_profesor_gonzalez.pdf.

GONZÁLEZ, M.V. Y PUJOLÀ, J.T. (2006). La reflexión en el proceso de formación: el Portafolio [versión electrónica]. En B. Montmany y N. Sans (Coords.), *XV Encuentro práctico de profesores de ELE* (pp. 41-45). Barcelona: International House y Difusión. Recuperado el 9 de noviembre de 2010, de <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/dossierELE2006.pdf>.

GONZÁLEZ, M.V. Y PUJOLÀ, J.T. (2007). El Portafolio Reflexivo del Profesor. En VVAA, *La biblioteca de Gente 1*. Barcelona: Difusión.

KEIM, L., CARANDELL, Z. Y ESTEVE, O. (2006). El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent. *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 39, 35-48.

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

PUJOLÀ, J.T. Y GONZÁLEZ, M.V. (2008). El uso del Portafolio para la autoevaluación continua del profesor, en *Evaluación*. En *Monográficos marcoELE*, 7. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, de <http://marcoele.com/el-uso-del-portafolio-para-la-autoevaluacion-en-la-formacion-continua-del-profesor/>.

RASTRERO, M. (2007). *El Portafolio Reflexivo del Profesor como Herramienta para la Práctica Reflexiva: Un estudio de caso*. Memoria del Máster sin publicar.