

STUDIA IBERYSTYCZNE

12
2013

NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA DIDÁCTICA EN POLONIA

New perspectives of teaching in Poland

Nowe pespektywy nauczania w Polsce

**eds.
R. Sergio Balches Arenas**



Kraków

© Copyright by Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego
and individual authors, 2013

Corrección lingüística: Paula Cancelas Álvarez (lengua española)
Redacción: Edyta Wygonik-Barzyk
Diseño de portada: Igor Stanisławski

La publicación está subvencionada
por la Facultad de Filología de la Universidad Jaguelónica

Publicado en forma de e-book junto con las 150 copias en papel
La versión principal es la versión en soporte digital

ISSN 2082-8594

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 12 431-27-43, 12 663-11-67
e-mail: akademicka@akademicka.pl

La librería digital:
www.akademicka.pl

Índice

R. Sergio Balches Arenas: Introducción	5
--	---

I PARTE EN TORNO A LA DIDÁCTICA: PROFUNDIZANDO EN LA TEORÍA

Joanna Albin: La calidad de la enseñanza de E/LE y de la traducción: un camino hacia la profesionalización	11
R. Sergio Balches Arenas: Situación de los docentes de español / LE en centros de enseñanza secundaria en Cracovia: aproximación a un análisis de expectativas y satisfacción profesional.....	29
Joanna Drzazgowska: Construções perifrásticas portuguesas <i>dever</i> + <i>infinitivo e ter de/que</i> + <i>infinitivo</i> – um problema didático	75
Antonio Daniel Fuentes González: Globalización y español intercultural	87
Antonio María López González: La influencia de los modelos de enseñanza en el dominio del léxico fundamental de ELE: método intensivo frente a método extensivo.....	109
Aneta Pawlak: Aportaciones de la Programación Neurolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras	137
Manuel Francisco Romero Oliva: Rasgos competenciales en los (sub) procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (E/LE)	165
Cecylia Tatoj: La política educativa en Polonia en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas.....	187

II PARTE

EN TORNO A LA DIDÁCTICA: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Olga Esteve Ruescas: Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación	205
M ^a . Vicenta González Argüello, Begoña Montmany Molina: La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE	221
Fernando López Murcia: ¿Me gusta lo que hago? La competencia emocional del profesor y el desarrollo cooperativo	233
Ewa Palka: Colectivos con necesidades específicas, una nueva realidad universitaria. Un modelo de apoyo al estudiante del español con discapacidad visual.....	249
Izabela Rychel: El Portafolio Europeo de las Lenguas como herramienta de autoevaluación.....	265
Małgorzata Spychała, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadaś: Hacia la equidad educativa. Experiencias en el marco del proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia 2010-2013	281
Elena Verdía: Las <i>Competencias clave del profesorado</i> y la <i>Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG)</i> : dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras	295
Agnieszka Wilczyńska: Juego didáctico: una herramienta indispensable a la hora de enseñar la gramática española.....	315

III PARTE

EN TORNO A LOS TEXTOS DIDÁCTICOS: INTERPRETACIÓN Y RESEÑAS

Maria Filipowicz-Rudek, Lucía Rodríguez Caeiro: En armonía con el destinatario. <i>A gaita galega</i> – manual de gallego para estudiantes polacos.....	331
Ludmiła Furman, Grandes mitos de América Latina e interculturalidad: un proyecto didáctico a través de la educación emocional	343

M^a. Vicenta González Argüello

Universidad de Barcelona

vicentagonzalez@ub.edu

Begoña Montmany Molina

Internatiol House-Universidad de Barcelona

bmontmany@bcn.ihes.com

La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE

Resumen:

Los diarios de clase, los portafolios o la observación de clases son herramientas que pueden ayudar al profesor de lenguas a sistematizar la reflexión sobre su propia práctica docente. Es necesario saber más sobre estas herramientas y su uso para que sirvan de motor de desarrollo profesional del docente. Iniciar procesos de práctica reflexiva aporta muchas ventajas al profesor de lenguas, pero siempre que esté motivado y lo haga por un interés personal.

Palabras clave: desarrollo profesional, formación de profesores, español lengua extranjera.

Abstract:

Reflective Practice and Professional Development in Spanish as a Foreign Language Teaching

Class journals, portfolios and observing classes are tools that can help language teachers to systematize their reflection on their own practice. Teacher

Trainers need to be conversant with these tools and their use in order to enable and enhance a teacher's professional development. Starting such reflective practice processes brings many advantages to the language teachers enhancing motivation, professional and personal interest.

Keywords: professional development, teacher training, Spanish foreign language.

1. Introducción

La formación continua del profesorado de lenguas obliga a prestar especial atención al desarrollo de la competencia docente, entendida esta como el conjunto de conocimientos y habilidades que nos han de ayudar en nuestra evolución a lo largo de toda la vida profesional (Delors, 1996: 16-17). En este artículo no se hablará de los conocimientos que ha de poseer un profesor de lenguas extranjeras, sino que se centra en la reflexión sobre su propia actuación docente como motor de mejora y de desarrollo profesional. Para ello, empezaremos intentando acotar el término *reflexión* en el contexto educativo; para pasar en segundo lugar a presentar qué entendemos por *práctica reflexiva*; en tercer lugar, comentaremos fragmentos de secuencias reflexivas incluidas en portafolios y diarios de profesores para, de ese modo, ir viendo desde una perspectiva práctica cómo la reflexión sistemática puede incidir en el desarrollo profesional.

Partimos de la evidencia, en este trabajo, de que en estos momentos ya no se acepta la visión tradicional del profesor limitado al aprendizaje y apropiación de teorías formuladas por otros, sino que se espera de él que sea capaz de investigar lo que sucede en sus clases con el objetivo de establecer un diálogo entre sus prácticas docentes y las teorías aprendidas que le lleve a reformular esas teorías si fuese necesario. Muestra de ello son los proyectos puestos en marcha por el Consejo de Europa (Newby *et al.*, 2010) y por el Instituto Cervantes (2013, on-line). Esta nueva actitud del profesor es la que ya adoptaron Richards y Lockhart (1994: 13-14) cuando afirmaban que:

- Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la *introspección*.
- La *experiencia es insuficiente* para el perfeccionamiento.
- La *reflexión crítica* puede promover una comprensión más profunda de la docencia.
- A partir de la reflexión sobre la propia enseñanza, es posible evaluar ésta, decidir si algunos aspectos de ésta pueden cambiar, desarrollar estrategias para el cambio y supervisar los efectos producidos al poner en marcha estas estrategias.

2. La reflexión en el ámbito educativo

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 como las rutinarias, en las que el formando se adapta a la autoridad y a la tradición educativa más experimentada, sin desarrollar un pensamiento crítico, llevado por la inercia de la experiencia. 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, de investigación –iniciándose así el proceso metacognitivo que caracteriza a la reflexión– 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.

2.1. Qué entendemos por práctica reflexiva

La práctica reflexiva tiene como objetivo iniciar procesos de formación basados en el análisis de la práctica docente. Así, como afirma O. Esteve (2006), esta se centra en explorar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación y del análisis e interpretación de los datos recogidos durante el período de observación. Lo que caracteriza estos procesos reflexivos es que los datos son recogidos en el aula por parte de los propios docentes.

2.2. Herramientas para la práctica reflexiva

Son muchas las herramientas de las que se puede servir el profesor para recoger de forma sistemática las reflexiones sobre su práctica docente (observaciones de aula, informes de clase, entrevistas, cuestionarios, diarios, portafolios, etc.), este trabajo se centrará en los diarios y portafolios de profesores tanto en formación inicial (programas de máster) como en formación continua (blogs de profesores y cursos de formación continua del Instituto Cervantes).

2.3. Iniciar procesos de práctica reflexiva

Es importante cuando un docente se decide a iniciar algún proceso de práctica reflexiva que esté motivado para hacerlo, se ha de contar que sin motivación, predisposición y ganas de implicarse es muy difícil poder ser constante y sistemático en la recogida de datos. Veamos a continuación un fragmento de la primera página de un diario de una profesora con más de 20 años de experiencia (fragmento 1) y la de un profesor que lleva más de 8 años (fragmento 2).

(1) Se supone que un diario de aprendizaje debe ser algo personal y, sobre todo, sincero. Pues empezaré este diario diciendo que siempre odié los diarios ya sean de aprendizaje, ya sean de reflexión docente, ya sean de lo que se sean. Sí, sí odio los diarios, odio a Ana Frank hablando en primera persona, pero odio más todavía compartir los diarios, pero, bueno, como he llegado a Barcelona con una aptitud positiva y con una

clara misión de “observación” de todo lo que pasara por delante mío, no me va a quedar más remedio que adaptarme a la situación y echarle valor a este asunto de la reflexión docente o quizás en mi caso debería decir reflexión de aprendizaje. ¡Qué lío! ¡Empezamos bien, mezclando papeles!

Seamos positivos: quizás acabe convencida de que la introspección y autorreflexión se pueden llevar a cabo con este tipo de técnicas de manera productiva. ¿Quién sabe? En cualquier caso, de momento, prefiero pasearme por el bosque o por la playa charlando con alguien para hacerlo. A mí me funciona mucho mejor.

Para acabar, con estos preliminares de protestas y dar la puntilla he de decir que estoy convencida de que cualquier diario que no se haga en clase, no se debe hacer: no se hará después una vez llegues a casa. Y esto seguramente sea lo más sincero que pueda plasmar en este texto (M 1).

(2) 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. Entre que no estoy acostumbrado a un nivel tan bajito y que el curso es un intensivo de seis horas, 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, con Nico escondido en el bolsillo para sorprender a mis alumnos, empiezo a hablar y pasan unos cinco minutos de clase, 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). Va a ser un diario muy libre, nada de recoger detalladamente qué he hecho en el aula, solo reflexiones que me surjan estos días. Intentaré escribir a diario, después de clase, por la noche, cuando llegue a casa, pero tampoco me comprometo a nada. Si un día no tengo ganas, pues no habrá reflexión. El formato del curso, tres semanas y seis horas diarias, es perfecto para concentrar una reflexión que me lleve a centrar mi autoobservación en determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según me vayan surgiendo ideas, las iré llevando a cabo (M 2).

La actitud de la profesora del fragmento 1 evidencia una desmotivación total hacia el diario, lo percibe como una tarea de clase en la que no cree. Es difícil que a esta profesora la escritura sistemática de sus percepciones sobre sus clases le sirvan para poder detectar objetivos de mejora. En cambio, el fragmento 2 nos muestra a un profesor que cree en la escritura reflexiva y en la necesidad de recoger de forma sistemática sus percepciones con el fin de volver sobre ellas para poder analizar el desarrollo de un curso de un nivel con el que no está excesivamente familiarizado.

3. Para qué iniciar procesos de práctica reflexiva

Es importante ser realistas, ser mejores profesores es algo que todos nos proponemos a diario, pero quizás no tengamos que ser demasiado ambiciosos. El profesor ha de fijarse metas posibles y realistas, adecuadas a su contexto docente y a las que pueda poner un límite en el tiempo. Para poder entender mejor esta idea, veamos el fragmento 3.

(3) Seguir investigando en mis clases mi discurso como docente. Me gustaría indagar formalmente en alguna pequeña investigación de análisis del discurso con muestras de mis clases. ¿Soy realmente una profesora que sabe *hacer preguntas*, que sabe favorecer la interacción, que reformula lo construido en clase para seguir construyendo... o creo serlo? (M 3).

Esta profesora es consciente de que la interacción que promueve en sus clases es mejorable, pero no se plantea cómo mejorar la interacción en el aula, ya que ese sería un objetivo demasiado ambicioso para poder resolver en un periodo corto de tiempo. La pregunta que se plantea al estar tan acotada le ha de permitir poder recoger datos para el análisis y encontrar respuesta fácilmente.

3.1. *Cómo introducir la práctica reflexiva en nuestro trabajo*

Es evidente que todos nos paramos a reflexionar diariamente sobre cómo nos ha ido la clase, eso nadie lo pone en duda; pero si no recogemos esas ideas de forma sistemática nos será mucho más difícil poder volver a ellas para revisarlas, analizarlas, interpretarlas, etc. Leamos, a continuación el fragmento 4 para apreciar cómo un profesor toma conciencia de la necesidad de dar sistematicidad a sus reflexiones.

(4) No he utilizado de forma continua y sistemática técnicas que me permitieran recoger mis reflexiones, previas o posteriores, ni las conclusiones de éstas, por lo que ahora considero que la efectividad de mi reflexión quizá se haya visto mermada por esta *carencia de recogida de datos* que permitan ser retomados, consultados y compartidos con otros profesionales en posteriores ocasiones (M 4).

3.2. *El cuándo también es importante: profesores expertos frente a profesores inexpertos*

La percepción de sí mismo que puede tener un profesor con experiencia es diferente de la que tiene un profesor novel, así al profesor inexperto le cuesta acotar sus objetivos de mejora; sin embargo, el profesor experto ya puede detectar cuáles son sus puntos débiles.

(5) Desde que empecé a ser docente, allá por marzo del 2011, me di cuenta de que para hacerlo bien debía pulir muchos aspectos, especialmente relacionados con el saber hacer. Durante los primeros meses mi reflexión se centraba en no hacerlo mal y en no cometer errores. Poco a poco he ido adquiriendo más competencias y mis reflexiones se centran en intentar innovar, siempre y cuando el tiempo me lo permita, claro está. En épocas de mucha carga de trabajo (junio-octubre) es casi imposible realizar una reflexión de tu trabajo, al menos en el centro donde trabajo. Sin embargo, cuando tengo ocasión me centro en buscar nuevas herramientas para trabajar en el aula, manteniendo aquellas que nunca me fallan (con sus respectivas modificaciones en función del grupo). Intento mejorar especialmente en el *ritmo de clase*, siempre intento evitar la monotonía y busco actividades reales y actuales, audiovisuales a poder ser (M 5).

4. Análisis de secuencias reflexivas para la autoevaluación, coevaluación y tutorización de procesos reflexivos

Hatton y Smith (en: Korthagen, 2001), distinguen entre *escritura descriptiva*, que no es reflexiva en tanto que no ofrece razones o justificaciones; *reflexión descriptiva*, que intenta razonar y justificar dentro de un estilo descriptivo y narrativo; *reflexión dialógica*, que implica observar los hechos desde cierta distancia para juzgarlos y explicarlos usando varias hipótesis posibles; y *reflexión crítica*, que trasciende el contexto inmediato de los hechos y acciones para tomar en consideración los múltiples contextos históricos y sociopolíticos. Hatton y Smith señalan que el paso de un nivel a otro implica una progresión en el desarrollo de la práctica reflexiva, siendo el primer nivel el más técnico y el último el que demanda un proceso metacognitivo más elaborado.

Es importante que el propio profesor o el tutor que le acompaña en su proceso formativo pueda analizar sus secuencias reflexivas a la luz de la teoría, con el fin de apreciar de modo objetivo cómo percibe su actuación docente, sus actividades de formación y con qué actitud se enfrenta a esa información. Este análisis ha de partir de sus escritos, analizando las secuencias reflexivas incluidas en sus diarios o portafolios y centrándose en lo que él mismo ha escrito, con el fin de que pueda darse cuenta de las características de la reflexión que está llevando a cabo. La toma de conciencia de su competencia reflexiva podrá ayudarle en su desarrollo profesional: el profesor que describe, narra, argumenta, justifica y razona su actuación está capacitado para detectar áreas de mejora y poner en marcha procesos de cambio (Atienza, González, 2012).

Veamos en primer lugar un fragmento de un diario en el que el profesor 6 describe cómo se siente ante algunas situaciones de aula. El profesor predominantemente se centra en la descripción de las carencias con las que se encuentra y en la necesidad de encontrar una respuesta a esta situación.

(6) Soy consciente de las limitaciones de mi aprendizaje en ser capaz de: corregir de forma dinámica una actividad, contextualizar las actividades de lengua de modo que respondan a una situación cercana a la vida real y ofrecer una respuesta satisfactoria a la pregunta ¿Para qué realizo una actividad concreta? a la totalidad de mis actuaciones en el aula (M 6).

En el siguiente fragmento, del profesor 7, apreciamos que este, además de describir, en su portafolio incluye secuencias que intentan justificar o razonar algunas de las acciones que realiza en sus clases. Intenta buscar una respuesta satisfactoria a las dudas que le surgen.

(7) 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.

Desde el punto de vista del alumno me he asegurado previamente de la relación que tiene con Internet y de las actividades que realiza en este medio. Esto es importante porque el punto de partida sería diferente [...]. Confieso que voy a tientas y que, probablemente, *debería diseñar mucho mejor la tarea* antes de ponerla en práctica *para no ir dando pallos de ciego* por el mundo. Sin embargo, si lo sigo posponiendo sé que terminaré por no hacer nada. Mala cosa es posponer las cosas. Eso sí, tampoco podemos decir que parta de la nada o que no tenga una idea de lo que quiero hacer. No, no es así. Tengo más o menos una idea de lo que quiero hacer y al punto al que quiero llegar. La cuestión es que no sé cuántas curvas y revueltas terminaré tomando para llegar al final (M 7).

En tercer lugar, presentamos un fragmento del portafolio del profesor 8, este sujeto valora las acciones llevadas a cabo en el aula. Lo hace de una forma prudente, admite que todo es fruto de su percepción aunque eso no le impide emitir juicios de valor que ponen en relación la teoría que ha ido asimilando sobre diferentes enfoques didácticos con sus objetivos de enseñanza.

(8) 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. En segundo lugar, me permitió comparar este tipo de presentación con el tipo de presentación que había seguido hasta entonces [...]. 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 (M 8).

En último lugar, presentamos un fragmento del portafolio del profesor 9, este informa de los cambios que ha operado desde que está siguiendo un curso de formación. Los conocimientos que ha adquirido le han hecho ver que puede actuar de modo diferente en sus clases, ha introducido cambios y ha obtenido resultados positivos. Está intentando proyectar la formación recibida a su propio contexto de enseñanza.

(9) He seleccionado esta primera muestra porque los contenidos teóricos del artículo mencionado en ella han representado un aprendizaje relevante en relación con la asignatura Gramática Pedagógica y porque *han supuesto un cambio sustancial* en mi forma de trabajar la gramática en clase. Además, en la actualidad recorro a este tipo de trabajo y he desestimado en gran parte al que empleaba con anterioridad a la experiencia de aprendizaje y laboral [...].

Asimismo, *me he dado cuenta de la necesidad de valorar* cuánto tiempo necesitan los estudiantes para realizar las diferentes tareas y de procurar que ese tiempo no sea excesivamente largo y que no se dilate tampoco en el transcurso de la sesión. Por eso, *he adoptado el hábito de dar a conocer a los estudiantes* los tiempos que necesitan para la actividad (M 9).

Conclusión

La reflexión como motor de desarrollo profesional solo es posible si el profesor está motivado en iniciar un proceso de práctica reflexiva y se compromete a ser sistemático en la recogida de datos. Como se ha podido apreciar en los fragmentos de diarios y portafolios que se han presentado en este trabajo, existen diferentes formas de explicitar la reflexión sobre la actuación que el docente lleva a cabo en el aula. Estas diferencias no son tan evidentes, en general, como en los fragmentos seleccionados con el fin de poder ejemplificarlas. Es verdad que puede afirmarse que lo que se encuentra mayoritariamente son escritos en los que predomina una secuencia reflexiva (ya sea la descriptiva, la valorativa, etc.) sobre el resto, pero ya ese predominio nos puede aportar información suficiente sobre el tipo de reflexión que está realizando su autor.

Es necesario que los docentes incorporen en su práctica diaria herramientas de análisis que puedan facilitarle la tarea de analizar sus textos reflexivos con el objetivo de ver hasta qué punto son conscientes de lo que acontece en el aula y de qué alternativas argumentadas son capaces de formularse. Alcanzar este objetivo solo es posible si ofrecemos a los docentes ejemplos de cómo otros profesores reflexionan sobre su actuación en el aula y los enfrentamos a la tarea de analizar esas secuencias reflexivas.

Textos citados en el artículo

A continuación se identifica el origen de las diferentes muestras de fragmentos de portafolios incluidos en el artículo.

M 1: Máster de Formación de Profesores de ELE, Universidad de Barcelona.

M 2: Blog Profesor en apuros, 2<http://profesorenapuros.es/2011/06/manana-una-nueva-aventura.html>.

M 3: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.

M 4: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.

- M 5: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
- M 6: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.
- M 7: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
- M 8: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
- M 9: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.

Bibliografía

- ATIENZA, E., GONZÁLEZ, M.V. (2012), “El portafolio de formación desde el punto de vista del formando”, en: *Translation, Technology and Autonomy in Language teaching and Learning*, Peter Lang, Berna.
- DELORS, J. (1996), “La educación encierra un tesoro”, Ediciones Unesco, [on-line] http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF – 12.07.2013.
- DEWEY, J. (1938), *Experience and education*, Collier, New York.
- ESTEVE, O., et al. (2006), “El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent”, en: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39. Monogràfic “El Portafolis”, Graó, Barcelona.
- INSTITUTO CERVANTES (2013), *Parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas*, [on-line] <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es> – 12.07.2013.
- KORTHAGEN, F. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher*, Education, London LEA.
- NEWBY, D. et al. (2010), *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*, [on-line] <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE> – 12.07.2013.
- RICHARDS, J., LOCKHART, C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classroom*, CUP, Cambridge. Versión española: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (1998), CUP, Madrid.