

VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas.

El informe final de las prácticas: Instrumento clave del portafolio

Mgtr. Valeria Wilke, profesora titular concursada de las materias Observación y Práctica de la Enseñanza del Alemán I y II, Facultad de Lenguas UNC.

Prof. Laura Roattino, profesora asistente concursada de las materias Observación y Práctica de la Enseñanza del Alemán I y II, Facultad de Lenguas UNC.

Resumen

La docencia como práctica social compleja, exige de los docentes en formación el desarrollo de competencias basadas en el análisis y conocimiento profundo de las diversas condiciones y dificultades de la profesión (Perrenoud, 2001). En este sentido, creemos que uno de los desafíos actuales de las instituciones abocadas a la formación de profesores es generar un espacio de prácticas, donde emerja como prioridad la formación de profesionales con herramientas para resolver situaciones de la realidad cotidiana y actual del oficio, y conscientes de las intervenciones pedagógicas que implementan.

Desde las cátedras de Observación y Práctica I y II del Profesorado de Alemán de la FL, UNC aspiramos a la concientización de la tarea docente y a la construcción de la identidad profesional basada en la constante reflexión de nuestros practicantes. Para alcanzar este objetivo utilizamos instrumentos que guían a los practicantes en la sistematización de sus observaciones y prácticas y que forman parte de un portafolio que presentan junto a un informe final cada año al finalizar sus prácticas.

Objeto de este trabajo es presentar y fundamentar el uso del informe final como instrumento que promueve la práctica docente reflexiva y la configuración de estilos y estrategias de enseñanza propias.

Palabras clave: formación docente – didáctica de L2 – portafolio – Informe final de prácticas

Introducción

Una cuestión central que nos preocupa y ocupa como docentes a cargo de las cátedras de Observación y Práctica del profesorado de alemán se refiere a diseñar estrategias y dispositivos adecuados para acompañar a nuestros practicantes en la construcción de su identidad como educadores y en el desarrollo de una conciencia profesional docente que dé valor a la formación continua, que los impulse a reflexionar constantemente sobre su práctica, a plantearse interrogantes y a buscar respuestas en la teoría didáctica.

Entendemos la docencia como una práctica social compleja, cuya formación exige el desarrollo de competencias basadas en el análisis y conocimiento profundo de las diversas condiciones y dificultades de la profesión (Perrenoud, 2001). Por ello consideramos que las instituciones abocadas a la formación de profesores y aquellos que las integramos, nos enfrentamos al desafío de generar un espacio de prácticas, en la que la prioridad sea la formación de profesionales con herramientas para resolver situaciones de la realidad cotidiana y actual del oficio, que estén familiarizados con los problemas que hay que resolver a diario, con los dilemas a enfrentar, con las decisiones que tomar y conscientes de las intervenciones que implementan. Esto demanda un trabajo sistemático, articulado entre todos los actores implicados desde el inicio de la formación y por sobre todo que persiga, a través de espacios de de discusión y reflexión, la integración de aspectos prácticos con reflexiones teóricas.

En este sentido, adherimos a la propuesta de Edelstein y Coria (1995) de trascender la dicotomía tradicional entre formación teórica vs. formación práctica que sostiene circuitos diferenciados, en espacios diferenciados y a partir de un enfoque fragmentado. Consideramos que teoría y práctica no pueden dissociarse y que es sólo en la relación dialéctica que se establezca entre estas dos caras de la misma moneda, lo que dará el soporte necesario para comprender los procesos cotidianos, y receptor con ojo crítico las problemáticas devenidas de las prácticas y que promuevan nuevos núcleos de indagación e investigación (Wilke/Roattino, 2012).

Lograr este objetivo, no resulta sin embargo tarea fácil para aquellos que nos ocupamos de la formación de profesores. En primer lugar, porque nuestras propia biografías de aprendizaje están marcadas por esta tradición; segundo porque las instituciones en las que nos desempeñamos aún no han encontrado respuestas

superadoras en sus currículas para revertirla; tercero, porque las instituciones educativas con las que articulamos tampoco han saldado la cuestión, y principalmente porque nuestros estudiantes se ven fuertemente influenciados por esta oposición que atraviesa sus propias biografías y experiencias de aprendizaje.

Lograr que los practicantes, que acompañamos desde la cátedra, relacionen los contenidos teóricos adquiridos en su formación y puedan sobre esta base, no sólo planificar con solidez y adecuación, sino también reflexionar críticamente sobre su accionar docente e incorporar estrategias, competencias y técnicas para afrontar la tarea de la formación continua una vez finalizados sus estudios de grado, es el objetivo que orienta nuestra propuesta curricular.

A fin de lograr este propósito, implementamos durante el período de prácticas distintas actividades: planificación grupal e intercambio con pares; observaciones de clases de docentes formados; charlas post prácticas en las que ponemos en discusión nuestra opinión sobre las clases observadas a partir de la crítica constructiva; y el uso de diferentes instrumentos de formación y evaluación que guían la sistematización de las observaciones y prácticas, que realizan los estudiantes durante el año y que forman parte de un portafolio que presentan junto a un informe final cada año al finalizar sus residencias.

En trabajos anteriores (Wilke, 2011; Wilke y Roattino, 2012, 2014; Roattino, 2014) hemos presentado algunos de los instrumentos de observación, reflexión y evaluación que dan cuerpo a nuestra propuesta metodológica. En esta oportunidad, presentamos y fundamentamos el uso del informe final como instrumento que promueve la práctica docente reflexiva y la configuración de estilos y estrategias de enseñanza propias.

En un primer apartado enmarcamos la propuesta, en tanto nos ocupamos de describir el contexto institucional en el que se insertan las materias a nuestro cargo y detallamos la estructura y objetivos que tienen. Aquí nos detenemos también en enunciar las principales preocupaciones y discusiones actuales referidas a los períodos de prácticas en la formación de grado. En un segundo apartado, nos centramos en describir el informe final, objeto de este artículo: sus partes, características generales, objetivos y uso. En el último apartado damos cuenta de la importancia de este instrumento como parte del portafolio que los practicantes deben presentar al término de su residencia para acreditarla, y a modo de

conclusión, proponemos interrogantes provisorios que permitan seguir indagando en la mejora de nuestra tarea como formadoras de futuros formadores.

Escenario institucional: La residencia pedagógica en el Profesorado de Alemán

En la carrera de Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), los estudiantes deben completar y aprobar dos trayectos de residencia pedagógica de una duración de dos semestres cada uno: Observación y Práctica I y Observación y Práctica II; el primer trayecto en cuarto y el segundo en el quinto año de su formación.

Las dos asignaturas presentan diferencias en cuanto a las instituciones educativas en las que los estudiantes realizan las prácticas, la edad de los alumnos de los cursos y su nivel de dominio de la lengua extranjera: En cuarto año, Observación y Práctica I se realiza en cursos de adultos principiantes (nivel A1 y A2 del Marco de Referencia Europeo) del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC, un espacio institucional que ofrece cursos de idioma a la comunidad en general. En quinto año, Observación y Práctica II se realiza en cuatro espacios diferentes: con niños en la primaria del Colegio Alemán de Córdoba, con adolescentes en la secundaria de esta institución, en cursos de lectocomprensión en alemán dictados en el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC, y en cursos para alumnos avanzados (Nivel B2 y C1 del Marco Común de Referencia Europeo) en las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, UNC.

Como lo mencionamos en la introducción, las dos asignaturas tienen en común que combinan instrumentos de autoevaluación con instrumentos de evaluación externa. Para aprobar ambos trayectos, además de realizar prácticas de microenseñanza y de hora completa, los estudiantes deben presentar los siguientes trabajos: fichas de observación de clases antes de comenzar con las prácticas de la enseñanza propiamente dichas; un informe sobre el grupo de aprendientes y el contexto de enseñanza-aprendizaje (condiciones y características institucionales/ curriculares/ materiales/administrativas, etc); un cuestionario de reflexión después de cada observación, planes de clase de cada microenseñanza y de cada hora completa; un cuestionario de reflexión después de cada práctica; la ficha de evaluación de cada práctica completada por el profesor del curso o algún integrante

de la cátedra; un informe final; y un portafolio que contiene todo lo realizado durante el año.

En forma paralela a Observación y Práctica I y Observación y Práctica II, los estudiantes cursan las asignaturas Didáctica Especial I y Didáctica Especial II respectivamente, en las que se tratan los sustentos teóricos necesarios para apoyar la residencia pedagógica. Se aspira a lograr un diálogo entre los docentes de las diferentes asignaturas para poder integrar teoría y práctica en forma articulada, complementar contenidos y evaluar procesos en forma conjunta. Si bien esto no siempre es posible, porque hay requerimientos institucionales y contextuales que a veces obstaculizan este ideal (como por ejemplo, el hecho de que haya practicantes que no cursan de forma paralela las materias como se propone en el plan de estudios), nuestra experiencia nos muestra de forma contundente, que cuando los distintos actores involucrados en el proceso de prácticas hacemos un seguimiento articulado, la experiencia de los practicantes es significativamente más placentera y enriquecedora.

Como hemos esbozado en la introducción, nuestra experiencia en la formación docente de profesores de alemán y diversas investigaciones realizadas sobre el tema, nos revelan que en la instancia de formación, los practicantes muestran cierta resistencia a aplicar los saberes teóricos que adquieren en asignaturas de didáctica y tienden a enseñar la lengua extranjera basándose en sus propias experiencias de aprendizaje y en su intuición.

Por ejemplo, Bach (2009) afirma que estas creencias implícitas e inconscientes, devenidas y fundadas en el *saber cotidiano* (en alemán *Alltagswissen*) sin reflexión pueden volverse un gran obstáculo pedagógico cuando se consolidan como, lo que él denomina: *teorías subjetivas*. Según las investigaciones del autor hay tres creencias que suelen compartir los docentes de lenguas en formación y que son fuentes de donde surgen las *teorías subjetivas*: por un lado, las experiencias de vida y aprendizaje, que se toman sin reflexionar como marco de referencia para la propia práctica docente; por otro lado, se considera que las teorías de Ciencias de la Educación y de la Didáctica Específica de Lenguas Extranjeras pueden ir en contra de las propias intenciones pedagógicas; y por último, no se considera que la diversidad de alternativas en el repertorio metodológico ayuden en la planificación de las actividades.

La propuesta de Bach (2009) para la formación de docentes es apuntar al desarrollo de un *language teaching awareness*, es decir una conciencia sobre la enseñanza de las lenguas que consiste en reflexionar sobre formas de actuar docente para reconocer las creencias o teorías subjetivas subyacentes y, dado el caso, desestabilizarlas para poder modificarlas. Así, se deben desestabilizar teorías subjetivas en torno a lo que es una lengua (no solamente gramática y vocabulario que debe evaluarse sino un medio de comunicación), de cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera, de cómo se deben formular los objetivos (por ej. no estar basados en el índice del manual utilizado), de qué tipo de actividades se deben planificar, de cuál es el rol del profesor y el de los alumnos y de cómo debe ser la evaluación.

Desde la cátedra, es uno de nuestros principales objetivos acompañar a los practicantes en el proceso de identificar y romper estas rutinas para convertirlas en práctica reflexiva (*reflexive practice*, por ejemplo en Woods 1996 y Burwitz-Melzer 2004).

Otra autora consultada, Warneke (2007), sostiene en su tesis doctoral, que existen una serie de condiciones que deben darse en la formación docente para que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de reflexión sobre las propias experiencias, con las que nosotras acordamos. Entre ellas destaca, por ejemplo, la necesidad de que los estudiantes analicen y evalúen continuamente sus experiencias pedagógicas, y propone, además, el uso de instrumentos de recolección de datos adecuados que integren balanceadamente la teoría y la práctica.

Al respecto, Schocker-v. Ditfurth (2001) nos dice que durante la residencia pedagógica puede despertarse el interés de los estudiantes por los contenidos teóricos, si partiendo de la reflexión de las propias experiencias y de las condiciones de aprendizaje de un determinado grupo de aprendientes, se llega a solucionar problemas o se desarrollan alternativas innovadoras.

Nosotras creemos también, que para lograr efectos a largo plazo, se les debe ofrecer a los practicantes espacios en los que aprendan a aplicar contenidos teóricos para el desarrollo de su saber práctico personal y local. Además, la residencia pedagógica debe guiar a los practicantes a estructurar y verbalizar su actuación, de tal forma que les sea posible tomar distancia de la misma y reflexionar sobre ella (Wilke 2011).

Compartimos, asimismo, con Edelstein y Coria (1995), la idea de que las prácticas de la enseñanza inscriptas en un proceso de formación docente, deben ser concebidas como meta-prácticas, ya que “encuentran su particularidad en el hecho de estar *formuladas a propósito* para ser reflexionadas desde las teorías que las orientan y desde los principios prácticos que las construyen”.

Esto exige, desde las cátedras implicadas, un planteo metodológico que consista en la progresiva reconstrucción de las prácticas, analizando sistemáticamente las posiciones que ocupan en el campo educativo las instituciones formativas y aquellas en las que se hacen las prácticas y las experiencias de los sujetos involucrados, que estructuran acciones y representaciones a ellos asociadas.

Para alcanzar este objetivo, y en busca de ofrecer alternativas practicables y convincentes a nuestros estudiantes, que les permitan reconocer creencias infundadas y modificarlas, y convertir así rutinas en práctica reflexiva para configurar estilos y estrategias de enseñanza propias, diseñamos instrumentos de observación, reflexión y evaluación. Estos instrumentos guían a los practicantes en el abordaje y sistematización de sus prácticas y se integran en un portfolio, que presentan al finalizar su residencia pedagógica y que sirve a las docentes para hacer una evaluación de las prácticas como proceso (Wilke y Roattino 2012).

En este trabajo nos ocupamos en detalle de uno de estos instrumentos: el informe final.

El informe final de las prácticas: objetivos y contenido

Como bien lo anticipa el título de este trabajo, el instrumento que nos proponemos presentar es parte de otro de mayor alcance al que completa y complementa, que es el portafolio.

El portafolio consiste en una recopilación de escritos y documentos que sistematizan y acreditan la producción de una persona a lo largo de un determinado tiempo (Burwitz-Melzer 2004). En el campo de la formación docente, el portafolio profesional se utiliza con el fin de documentar el desarrollo de los futuros profesores así como su competencia dando clases: se trata de un registro de los conocimientos, habilidades y actitudes que posee el docente y que a la vez va modificando y/o adquiriendo como profesional en formación continua.

Al interior de nuestras materias este compendio cumple dos diferentes funciones: por un lado documenta un proceso, y por el otro consiste en un producto en sí mismo, con el que el practicante acredita su residencia pedagógica. Lo concebimos como instrumento de evaluación procesual, formativa e interactiva que responde al enfoque constructivista de la cognición, dado que la visión del docente que subyace concuerda con una concepción de la enseñanza centrada en los procesos cognitivos y en el papel activo de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos (Atienza, 2009).

Además de toda la documentación del trabajo realizado durante el año, los practicantes deben incorporar en su portafolio un informe final, donde queda plasmado el proceso realizado a lo largo de su residencia; en este informe, se retoman los problemas que se han presentado a lo largo de sus prácticas y las soluciones que han encontrado para ellos punto por punto.

En el informe, los practicantes describen y argumentan a partir de ejes y aspectos que la cátedra propone como guía, todas las cuestiones referidas a los siguientes aspectos:

- 1) la/s institución/es en las que realizaron las prácticas;
- 2) el/los grupo/grupos de alumnos con el/los que trabajaron;
- 3) los materiales utilizados y/o diseñados para las prácticas;
- 4) las metodologías, actividades y medios que se probaron;
- 5) descripción, análisis y evaluación global de las observaciones realizadas;
- 6) descripción, análisis y evaluación global de las prácticas de microenseñanza y de clase completa llevadas adelante; y por último,
- 7) un análisis fundamentado de sus fortalezas y debilidades como docente junto con los criterios que considera más significativos para lograr una “buena clase”.

Este instrumento es, al igual que el portafolio, una herramienta de la investigación- acción, porque tiene por objetivo lograr que el practicante recupere sus experiencias a lo largo del año y reflexione sobre ellas, plasmando a través de la escritura el proceso cíclico de planificación, dictado de la clase y autoevaluación-reflexión posterior, vivenciado en cada práctica.

La elaboración del informe habilita la oportunidad de ver todo el proceso en un marco mayor, en el que se tienen en cuenta todas las intervenciones realizadas durante el año a fin de relacionarlas entre sí y poder arribar a conclusiones respecto del aprendizaje transitado de forma integrada y holística y no fragmentada y lineal.

El portafolio es la herramienta a través de la cual el practicante organiza y documenta sus observaciones, producciones y reflexiones sobre la práctica docente tanto ajena como propia. Esto le permite observar claramente el proceso que ha transitado a lo largo del año, visibilizar los avances, los estancamientos, los cuestionamientos, las necesidades, las capacidades, las debilidades. Sistematizar todo este caudal de experiencias y reflexiones en un informe final implica la producción de conocimientos y aprendizajes significativos, ya que el proceso de escritura guiada que proponemos desde la cátedra invita a los practicantes a apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Somos conscientes de que recopilar y ordenar todos los documentos que dan cuenta del proceso transitado durante las prácticas; realizar una interpretación crítica de ese proceso y extraer aprendizajes para compartirlos en el informe final, representa para los practicantes un trabajo de gran dedicación y esfuerzo que está acompañado en muchos casos de inseguridades y ansiedades que deben enfrentar y superar durante el proceso de escritura.

Por ello, el proceso de sistematización no se propone como una tarea a afrontar en soledad y en base a una consigna abstracta, sino que se aborda, tematiza y realiza colaborativamente al interior del espacio curricular en un clima de confianza y análisis crítico.

Conclusiones

Como hemos expresado en este trabajo, uno de los objetivos principales de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza del profesorado de alemán de la Facultad de Lenguas, UNC, es la formación de docentes con competencias contextuales, que logren durante su formación desarrollar y consolidar una identidad profesional acorde a las necesidades sociales, y que adquieran herramientas concretas para analizar e intervenir con propuestas sólidas en los diversos y cambiantes contextos en los que se desempeñen con posterioridad.

Estamos convencidas de que la residencia pedagógica es una experiencia clave en el desarrollo de la conciencia e identidad profesional, en el cual, a través de la reflexión sobre la práctica, en el diálogo que se mantiene entre la teoría y la práctica y al compartir su reflexión con otros practicantes, con los docentes de la cátedra y con el docente mentor, el practicante se vuelve protagonista en la construcción de su conocimiento pedagógico.

Aunque empleamos el informe final de las prácticas y el portafolio docente con fines de acreditación y que constituyen por lo tanto, una herramienta para la evaluación sumativa, su verdadero valor reside en el potencial como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado. Su uso a lo largo de los años nos ha demostrado que es una herramienta valiosa para un nuevo profesionalismo docente orientado al desarrollo y profundización de una práctica docente reflexiva.

Si bien su elaboración implica gran esfuerzo, vemos que los practicantes a nuestro cargo siempre realizan esta labor con gran alegría y dedicación porque la entienden como la culminación de una etapa que les ha significado mucho tiempo y esfuerzo; momentos de frustración pero también de mucha alegría y superación personal.

Desde el principio muestran ser conscientes de que las prácticas de la enseñanza son asignaturas que implican mucho desgaste e inversión de energía, pero están dispuestos a hacerlo y cuando culminan, se dan cuenta de los grandes avances que han realizado.

La escritura del informe es parte fundamental del proceso de aprendizaje que nos proponemos desde la cátedra, por un lado, porque para poder redactarlo deben recurrir a todos los documentos que han ido utilizando y elaborando a lo largo del año, de tal forma, que se ven obligados a realizar nuevamente el recorrido desde el comienzo de la residencia hasta el final y pueden, de esta forma, visualizar los cambios y avances significativos que han hecho en su formación; por otro, porque deben reflexionar críticamente, comparar actitudes y creencias que tenían con las que adquirieron al final del recorrido. En este sentido, es fundamental el papel que desempeña el proceso de escritura como compañero de la reflexión. Y, como futuros docentes de una lengua extranjera, ser conscientes de la dificultad que representa llevar las ideas al papel.

El objetivo que perseguimos con el uso de este y otros instrumentos es lograr que los practicantes se vuelvan conscientes de que la docencia es un largo camino

que no finaliza el día en que se aprueba la última materia del profesorado, sino que ese día comienza otra etapa, llena de escollos, pero también de alegrías; que es fundamental el perfeccionamiento constante en el sentido de la investigación acción para poder ser docentes receptivos, facilitadores de procesos de aprendizaje, que desarrollen empatía en la relación con sus alumnos.

Para finalizar, compartimos algunas citas de informes de practicantes que ilustran lo anteriormente expuesto:

“Resumiendo, puedo decir que aprendí muchísimo en muchísimos aspectos y que también comprobé, cuánto más tengo que aprender.”

“Como docente se tiene mucha responsabilidad porque se tiene influencia sobre la vida de otros, se lo forma. Por eso, hay que actuar responsablemente y ser consciente de ello.”

“ Al comienzo de las prácticas me sentí desbordada, creí que no iba a poder con tanto y ahora que terminé no puedo creer todo lo que aprendí y crecí en tan poco tiempo (...), ahora conozco mis fortalezas y mis debilidades como docente y antes nunca había siquiera reflexionado sobre esto.”

“Este año me enseñó que la carrera es el primer paso en un largo camino que es el de aprender a enseñar.”

“Sufrí las prácticas, pero a la vez, gracias a ellas reafirmé mi vocación, (...) fue el mayor desafío durante la formación, lo más difícil, y a la vez lo mejor de toda la carrera.”

“Cuando hice las primeras observaciones y tuve que entregar las primeras reflexiones no entendía para qué me exigían tanto, no le veía el sentido, no sabía qué escribir (...), tuve que releer muchas veces la teoría, reescribí muchos informes y consulté con otros que ya las habían pasado (...), con el tiempo fui desarrollando una mirada más crítica y estoy segura de que me sirvió mucho para entender la importancia de la reflexión, y ahora creo que hasta pienso distinto”

Referencias Bibliográficas

Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*. N° 9. Recuperado de <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/> (30 de julio de 2015).

- Bach, G. (2009). Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum *reflective practitioner*. En Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Ed.): *Englischunterricht*. Francke: Tübingen, pp. 304-320.
- Burwitz-Melzer Eva (2004). Das Lehramtportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, N° 15 (1), pp.143-157.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago- Chile), XIV (3), 503-523.
- Roattino, M. L. (en prensa). Análisis de instrumentos de observación y reflexión para la etapa de observación de la residencia pedagógica en el nivel primario del profesorado de alemán como lengua extranjera de la UNC. En Wilke, V. y van Muylem, M. (Comp.) *Actas de las I Jornadas de Investigación en Alemán*, (27 y 28 de marzo de 2014. FL, UNC, Córdoba).
- Schocker-v.Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Warneke, D., (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Kassel: University Press.
- Wilke, V. (2011). La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua. En Porta, L. (Comp.) *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s)*. Universidad Nacional de Mar del Plata. CD-Rom.
- Wilke, V. y Roattino, M. L. (2012). El portfolio como instrumento de formación en las prácticas de la enseñanza. En *V foro de Lenguas FLA: Un espacio de encuentro, reflexión y discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. Montevideo: Programa de Políticas Lingüísticas. ANEP, pp.315-322
- Wilke, V. y Roattino, M. L. (en prensa). El diagnóstico de grupo como instancia preparatoria para la residencia docente. *VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. (16, 17 y 18 de octubre 2014. Escuela de Ciencias de la Educación FFyH, UNC, Córdoba).
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.