



Provided by the author(s) and University of Galway in accordance with publisher policies. Please cite the published version when available.

Title	La reflexión en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿Responde el Portfolio Europeo de Lenguas a nuestras necesidades?
Author(s)	Alderete Diez, Pilar
Publication Date	2008-04-10
Publication Information	Alderete Diez, Pilar. (2008). La reflexión en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿Responde el Portfolio Europeo de Lenguas a nuestras necesidades? Paper presented at the Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de L2 E/LE (Español Lengua Extranjera) y la literatura española contemporánea, University of Sofia, Bulgaria.
Link to publisher's version	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2775274
Item record	http://hdl.handle.net/10379/6593

Downloaded 2023-09-26T03:38:10Z

Some rights reserved. For more information, please see the item record link above.



La reflexión en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿Responde el Portfolio Europeo de Lenguas a nuestras necesidades?

María del Pilar ALDERETE-DIEZ

Resumen

En las tres últimas décadas, el sistema universitario ha experimentado un cambio global hacia *a new way of creating and using knowledge* (Ramsden: 3). Este cambio fomenta la interdisciplinaridad y anima a tomar una perspectiva práctica concentrada en el estudiante a través de sistemas de información enormes como la red. Las presiones que experimentan los profesores, en general, han aumentado pero el objetivo de la enseñanza continua siendo el mismo: aprender. Toda nuestra enseñanza, evaluación y planeamiento necesitan ser vistos en este contexto de aprendizaje óptimo lo que a su vez, incita a tomar una perspectiva reflexiva como la condición necesaria para la mejora del aprendizaje y la enseñanza.

La responsabilidad de los profesores de lengua es idéntica. La última ley lingüística europea apoya una perspectiva *autonomous and reflective* (CoE, 2007: 46). A todos los niveles, los universitarios necesitan involucrarse en el *development of a [...] reflective academic community for the quality of its teaching* y aprendizaje (Ramsden: 231-2). Esta presentación examina el concepto y la práctica de la reflexión en la enseñanza y el aprendizaje, que se ha desarrollado en la teoría educativa, pasando a analizar la forma en que el portfolio europeo promueve la practica reflexiva al nivel del estudiando – y por extensión, a nivel del profesor. En un intento de evaluar el portfolio como herramienta de reflexión, esta presentación considera los beneficios y las desventajas de usar una herramienta estándar para la reflexión y sugiere formas alternativas de mejorarla.

Palabras Clave

Enseñanza, portfolio, lenguas, reflexión, universidad.

Abstract

In the past three decades, the whole university system has been undergoing a global shift to *a new way of creating and using knowledge* (Ramsden: 3). This shift brings together disciplines and encourages a practical approach focused on the learner through massive information systems like the internet. The pressures on university teachers have increased greatly, but the aim of teaching still remains the same: learning. All our teaching, assessing and planning need to be reconsidered in the current context of optimum learning; which in turn, argues for a reflective approach as a necessary condition for the improvement of teaching and learning.

The onus on language teachers is identical. The latest European Language Policy supports *an autonomous and reflective* approach (CoE, 2007: 46). At all levels, university participants are being requested to engage in *the development of a [...] reflective academic community for the quality of its teaching* and learning (Ramsden: 231-2). This presentation examines the concept and practice of reflection in teaching and learning encouraged by educational theories, moving on to analyse the way in which the European Language Portfolio promotes reflective practice at learner level –and by proxy, at teacher level. In an attempt to evaluate the portfolio as a reflective tool, this presentation considers the benefits and drawbacks of using a ready-made tool for reflection and some alternative ways to enhance it.

Key Words

Teaching, portfolio, language, reflection, univeristy.

La reflexión en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿Responde el Portfolio Europeo de Lenguas a nuestras necesidades?

María del Pilar ALDERETE-DIEZ

Universidad Nacional de Irlanda, Galway.

En los últimos años, estamos contemplando un cambio global del sistema universitario hacia una *nueva forma de crear y usar los conocimientos* (Ramsden: 3). Este cambio aglutina disciplinas que antes se mantenían separadas y fomenta una perspectiva práctica concentrada en el alumno en el contexto de los sistemas de información en la red. Las presiones a las que los profesores universitarios se ven sometidos han aumentado vertiginosamente, aunque el objetivo de la enseñanza sigue siendo el mismo: el aprendizaje. Toda nuestra enseñanza, evaluación y programación necesitan contextualizarse en las condiciones actuales de aprendizaje óptimo; que a su vez, apuntan hacia un enfoque reflexivo como condición necesaria para la mejora del aprendizaje y de la enseñanza.

La responsabilidad que recae en los profesores de lenguas es de la misma índole. La más reciente política lingüística europea promueve una perspectiva *autónoma y reflexiva* (CoE, 2007: 46). A todos los niveles, se requiere, de todos los que participamos en la comunidad académica, el compromiso de involucrarnos en *el desarrollo de una [...] comunidad reflexiva para alcanzar una enseñanza de calidad* y un aprendizaje en la misma línea (Ramsden: 231-2). Esta presentación examina el concepto y la práctica de la reflexión en el aprendizaje y la enseñanza que la teoría educativa ha desarrollado a lo largo del siglo pasado y principios del XXI, para analizar la forma en que el portfolio europeo de lenguas promueve la práctica reflexiva a nivel del estudiante – y por extensión, a nivel del profesor. En un intento de evaluar el portfolio como herramienta de reflexión, esta presentación considera las ventajas y desventajas de un utensilio prefabricado para fomentar la reflexión sobre el aprendizaje y propone algunas maneras alternativas para mejorarlo.

El concepto de reflexión es enormemente útil pero poco claro. Este término se ha usado para referirse tanto al proceso y a las destrezas que conlleva como a los métodos, las condiciones y los resultados que implica reflexionar. Examinemos, pues, brevemente las implicaciones de este desarrollo del concepto de reflexión. Concentrándose en el proceso, en los años treinta, Dewey definía reflexión como una consideración activa del conocimiento (9), pero esta concepción no parece haber calado hondo aún en nuestros días en que el término ‘reflexión’ todavía evoca un proceso de autoexaminación pasiva. En los años ochenta, Boud se veía en la necesidad de enfatizar de nuevo la naturaleza activa del proceso de reflexión y su aplicación continua al conocimiento previo para establecer nuevo conocimiento (19). A su vez, Kolb amplió el concepto añadiendo la esfera del aprendizaje experimental (Fry: 215). Este tipo de pensamiento retrospectivo sobre la experiencia pasada fue denominado por Schön como reflexión sobre la acción, pero este autor nos dio un término más, paralelamente y como contraposición del anterior, reflexión durante la acción (1987: 34), separando así los dos procesos de retrospectión y control mientras

se desarrolla la acción. Kemmis, además, recordaba que la reflexión es para la acción, concentrándose en la necesidad de una acción sistemática que lleve a transformar las experiencias futuras (1985: 142). En estas bases, se siente el trabajo de Tsang, que ya en nuestra década nos ofrece una nueva dimensión al concepto que estamos revisando: la del diálogo. Como diálogo interno que cualquier persona ha desarrollado en el transcurso de su vida, la reflexión está formada de una serie de voces – de sus padres, profesores, libros... con y contra las que argumenta y analiza su experiencia. La reflexión, así, se convierte en un proceso a través del cual una persona alcanza un equilibrio entre todas las voces diferentes con las que convive (Tsang: 8). En algo en lo que todos estos autores hacen hincapié es en que el resultado inevitable de la reflexión es el aprendizaje (Mezirow: 23) así como en la naturaleza personal e individual del proceso. La reflexión comprende no sólo una variedad de destrezas cognitivas sino un cierto grado de compromiso emocional. Este compromiso doble, intelectual y emocional, genera un sentimiento de autoría hacia todo producto de la reflexión (Johns: 35).

Estos autores han ido sentando los cimientos del incesante debate sobre la reflexión, pero todos comparten una serie de características al definir el concepto de reflexión. Vamos a aglutinar estas características comunes en una definición conjunta: la reflexión es una actividad constante, afectiva y cognitiva, intra e interpersonal hacia el desarrollo de una consciencia sobre el conocimiento y la práctica personal que genera una acción responsable y autónoma para transformar la forma en que uno conoce y hace las cosas. En muchos sentidos, el aprendizaje de segundas lenguas comparte muchos puntos de esta definición. Puesto que es un proceso continuo que precisa de destrezas afectivas y cognitivas. Es tanto interpersonal como intrapersonal y claramente ilustra la diferencia entre reflexión durante la acción y sobre la acción propuesta por Schön.

Veamos esta diferencia dentro de nuestra disciplina. La reflexión durante la acción en el aprendizaje de lenguas precisa del uso de un número de estrategias que permiten al estudiante controlar su producción lingüística (Little & Perclová: 45). Ha habido mucha investigación en el tema de las estrategias lingüísticas¹, que se han clasificado en las siguientes categorías: nemotécnicas, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales (Ellis: 537-8). Con la excepción de las estrategias nemotécnicas, los otros cinco grupos requieren un cierto grado de reflexión. Entre las metacognitivas, la atención dirigida y selectiva por ejemplo, se basa en la consciencia del conocimiento previo del estudiante y de su estilo de aprendizaje. Entre las estrategias de compensación, el control y la evaluación autónoma son las más comunes y también son ejemplos típicos de actividades reflexivas. Por medio de la toma de apuntes, representación audiovisual, agrupación y contextualización, el estudiante relaciona los nuevos materiales a través de la personalización. Entre las estrategias cognitivas están la deducción, la transferencia y la traducción. Entre las estrategias sociales y afectivas, la cooperación, la comunicación y las destrezas de

¹Las estrategias lingüísticas se definen como “acciones específicas, comportamientos, pasos, o técnicas – como buscar intercambios, o darse ánimos para completar una tarea difícil – que los estudiantes utilizan para mejorar su propio aprendizaje” (Oxford, 2003).

cuestionamiento son esenciales para construir el dialogo en el que se basa el aprendizaje de lenguas. Todas estas estrategias se ven mejoradas con una cierta dosis de reflexión.

La reflexión sobre la acción a nivel de aprendizaje de lenguas sirve fundamentalmente para planear y autoevaluar (Little & Perclová: 45). Esta categoría puede subdividirse en dos para nuestro propósito: la reflexión sobre las expresiones lingüísticas del estudiante y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. La primera analiza el producto lingüístico – tanto escrito como oral – y el conocimiento lingüístico. La autocorrección y el análisis lingüístico pueden fomentar esta clase de reflexión. A nivel del conocimiento lingüístico la práctica reflexiva es difícil de lograr porque supone verbalizar conocimientos técnicos. La reflexión sobre el proceso supone cuestionar los contextos de aprendizaje y los itinerarios tanto colectivos como personales. Este es el modelo de reflexión más tradicional y presupone un cierto grado de consciencia, por parte del estudiante, de las razones de su aprendizaje, el propósito del proceso y los métodos que le ayudan a aprender. Las destrezas transferibles como organización, preparación avanzada, utilización de fuentes y planes son esenciales hacia la meta de aprendizaje reflexivo. Para hacer esto, Brookfield (1995) sugiere la triangulación de perspectivas a través de autobiografías, corrección de otros compañeros y del profesor, y lecturas. Evans (1999) propone el análisis de incidentes críticos, el diario reflexivo y el análisis de puntos fuertes, puntos débiles, oportunidades y amenazas conocido como SWOT en inglés. También propone la práctica del aprendizaje reflexivo a través de la observación (140-5). El dialogo reflexivo antes y después de la observación es esencial para aportar la comprensión de la situación (Tsang: 3). Moon sugiere contratos de aprendizaje y el fomento de discusión entre compañeros de aprendizaje o las denominadas amistades criticas (44). Los profesores deben involucrar a sus estudiantes en diálogos, de estudiante a estudiante, reflexivos y privados dentro de la clase. La atmósfera en el aula es determinante de cara a la reflexión. Entre los criterios de condiciones favorables para la reflexión, los estudios de investigación han subrayado la necesidad de aulas cooperativas y el desarrollo de un aprendizaje y enseñanza responsables (Zeichner & Liston: 58).

Doel *et al.* (2002) apoyan el uso de un portfolio como herramienta para la reflexión. El portfolio es un tipo de diario de aprendizaje que combina la escritura con otras fuentes de documentos por ejemplo ejercicios y testimonios. El uso del portfolio no es reciente. Disciplinas como bellas artes, economía, historia y educación lo han usado durante muchos años. La principal ventaja del portfolio es que integra aprendizaje, práctica, evaluación y reflexión. Fomenta una actitud analítica hacia el conocimiento y la experiencia, que puede potencialmente llevar a una autonomía mayor. Por otro lado, promueve la aptitud profesional, tan crítica en nuestras licenciaturas de letras, con la identificación de destrezas transferibles y la habilidad de reconocer errores y dificultades. El principal obstáculo con el que se han encontrado los portfolios en el aula ha sido hasta ahora su naturaleza escrita. Con la proliferación de preferencias audiovisuales en términos de estilo de aprendizaje en nuestra era, la escritura ha perdido popularidad, aunque la tecnología la ha vuelto a

hacer medianamente atractiva con la creación de blogs y dominios multiusuario². El estilo y perspectivas personales de aprendizaje ayudan o impiden la promoción de la reflexión en el contexto del aula. Entwistle propone tres tipos de perspectiva: profunda –que aspira al entendimiento de las ideas por cuenta propia-, estratégica – que aspira a lograr las notas más altas – y superficial – que aspira a cumplir los requisitos mínimos del módulo (19). Los estudiantes cambian de perspectiva dependiendo de la tarea o asignatura en cuestión. Una de las funciones de la reflexión por medio del uso de un portfolio es ayudar al estudiante a reconocer su estilo y perspectiva para ampliar sus experiencias de aprendizaje y moverse dentro de este aspecto de perspectivas que Entwistle reconoce.

Dejando de lado el estilo de enseñanza, las limitaciones curriculares y los problemas de tiempo que suelen brotar en cualquier modulo académico, otra traba con la que se suele topar el uso de un portfolio es la evaluación. Moon (1999a) sugiere que la evaluación del desarrollo personal es poco sistemática y que los criterios evaluativos no son suficientemente transparentes (51). Por otro lado, las expectativas de una nota pueden influir la naturaleza de la escritura. A pesar de todo, cabe reconocer que la evaluación es una parte del proceso de aprendizaje y asegura la participación. Los profesores tienen un reto en sus manos: el de diseñar un grupo de criterios evaluables y aplicarlos consistentemente dependiendo del objetivo que se hayan marcado con el uso del portfolio como herramienta de clase. En el caso de los portfolios de lengua, lo fácil es evaluar la competencia lingüística dejando de lado el contenido del portfolio en cuestión, pero de esta manera corremos el peligro contraproducente de comunicar al estudiante un enfoque meramente lingüístico y dejar el aspecto reflexivo de lado.

La División Lingüística del Consejo Europeo (CoE) desarrolló un portfolio europeo de lenguas la pasada década, en el cual los estudiantes pueden anotar sus niveles y experiencias culturales en un documento válido y oficial. El PEL es personal e incluye tres secciones obligatorias:

- Un pasaporte de calificaciones y destrezas;
- Una biografía para describir conocimientos lingüísticos y experiencias;
- Un dossier con ejemplos de trabajo personal.

Sus objetivos, como los define la documentación oficial³, son *motivar a las personas a aprender lenguas* y contribuir a la movilidad de ciudadanos dentro de Europa (CoE, 2001: 90). Muestra una funcionalidad doble: pedagógica e informativa. La función informativa se desarrolla primeramente en el pasaporte y el dossier en el

² Existe una versión electrónica del PEL también que se puede usar en el laboratorio multimedia, obteniéndola de <http://eelp.gap.it/partners.asp>

³ Para más información, ver la página web oficial: <http://www.coe.int/portfolio>.

que el estudiante describe su identidad como usuario de la lengua (pasaporte) y presenta ejemplos de su propio trabajo (dossier). A diferencia de un currículum vitae, el portfolio valida experiencias lingüísticas informales mientras se dé la información adecuada sobre las mismas. Sin importar ahora las dificultades que esta adecuación comporta, nuestra meta en este artículo es analizar la función pedagógica del PEL, y específicamente su relación con la promoción del aprendizaje y enseñanza reflexivos. Little & Perclová describen la función pedagógica del PEL como una que consiste en

hacer el proceso de aprendizaje de lenguas más claro a los estudiantes, ayudarles a desarrollar su capacidad para la reflexión y autoevaluación, y así capacitarlos para asumir gradualmente más responsabilidad sobre su propio aprendizaje (25-36).

Esta función se lleva a cabo principalmente en la sección de biografía. En el portfolio irlandés de educación postprimaria⁴, que se aprobó en el 2001, esta sección contiene 8 archivos de actividades:

- Objetivos Generales
- Tablas de Descriptores
 - o Interacción oral
 - o Producción oral
 - o Escritura
 - o Comprensión aural
 - o Lectura
- Metas y reflexión sobre el aprendizaje
 - o Meta
 - o Logro
 - o Reflexión
- Cosas que noto sobre la lengua y la cultura
 - o Materiales usados
 - o Aspectos que he notado
- Cómo resuelvo problemas de comunicación
 - o Problema
 - o Solución
- Métodos que uso para aprender lenguas
 - o Lo que hago y como me ayuda

⁴ Copias del mismo pueden ser adquiridas en: www.tcd.ie/clcs o www.authentic.ie

- Experiencias interculturales
 - o Tengo experiencia de la cultura de esta lengua de la siguiente manera (fechas)
 - o Puedo usar esta lengua de la siguiente manera (fechas)
 - o He aprendido sobre la cultura de esta lengua de la siguiente manera (fechas)
- Idiomas patrimoniales
 - o Esta lengua es importante para mi porque...
 - o Aprendí y uso esta lengua de las siguientes maneras...

El portfolio español para adultos⁵, aprobado en el 2003, la biografía contiene los siguientes elementos:

- Historial lingüístico
- Aprender a Aprender
- Actividades de aprendizaje
 - o En el aula
 - o Por mi cuenta
- Tablas de Descriptores
- Planes de futuro

A la vista de estos ejemplos, podemos concluir que en términos de reflexión durante la acción ambos PELs fomentan el descubrimiento de estrategias de compensación con un énfasis marcado en la estrategia de autoevaluación mediante las tablas de descriptores. Se concentran en estrategias comunicativas y sociales con su elección general del acercamiento comunicativo a la enseñanza de lenguas, pero dejan las estrategias metacognitivas y afectivas a la merced de la capacidad del estudiante para reconocerlas sin guía previa.

En términos de reflexión sobre la acción, subrayan la importancia del plan personal, tanto en términos de objetivos generales como de metas específicas. Ambos funcionan a nivel de estilo de aprendizaje, fomentando a los estudiantes a que reflexionen sobre su acercamiento sensorial y pedagógico. El portfolio irlandés se concentra en las estrategias comunicativas, mientras el español trabaja desde una perspectiva del estudiante y fomenta que el estudiante enuncie las estrategias con las que trabaja libremente. Finalmente el irlandés incorpora la sección cultural y patrimonial para concienciar sobre el legado del gaélico irlandés y la comunidad

⁵ Copias de este portfolio se pueden adquirir gratis de http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=pe1_docs

inmigrante. Así el PEL definitivamente involucra a los estudiantes de alguna manera en las destrezas de planeamiento, control de la producción lingüística y evaluación (Little & Perclová: 45), que son, por supuesto, partes del proceso de reflexión.

La debilidad de ambos portfolios no viene de su naturaleza sino de la conveniencia de un documento oficial como herramienta de reflexión independiente. Al basarse en listados y tablas, corren el peligro de fomentar un modo de pensamiento mecánico. Si usáramos el portfolio en clase, el riesgo de este tipo de actividad es que puede generar un modo muy pasivo en el que el estudiante rápidamente rellena sin pensar mucho en vez de la actitud activa reflexiva a la que aspiramos, favorable al aprendizaje; porque la tarea cualitativa de autoanálisis ya viene hecha de antemano. Esto se puede solucionar con el uso de actividades reflexivas previas, como las que proponen Little & Perclová (1999), que llevan a la realización de estas fichas del PEL.

Por otro lado, tienden a repetir la misma clase de preguntas para varios idiomas y destrezas, presentando unas fichas de apariencia muy oficial para planear y reflexionar. Estas formas repetitivas pueden ayudar al proveer a los estudiantes de una herramienta estándar para la reflexión o dificultar al llevarlos al aburrimiento y los patrones pasivos de pensamiento del tipo copiar y pegar al que están tan acostumbrados en nuestros días. Dependiendo del estilo de aprendizaje de los estudiantes, el profesor tendrá que estimar el atractivo del portfolio para los estudiantes en cuestión. Una vez más la responsabilidad recae en el profesor para hacer desarrollar materiales atractivos y complementarios.

En cuanto a su carácter oficial, que optimiza su función informativa, puede estar en detrimento de su naturaleza reflexiva porque el estudiante no desarrolla un sentido personal o emocional de autoría. Esto se puede evitar usando métodos alternativos de documentación, usando el PEL como punto de partida, pero creando actividades en el aula con el uso de tecnologías u otros medios que tenga un atractivo mayor para los estudiantes involucrados.

Por último, su naturaleza escrita y la calidad de las preguntas formuladas no promueve el diálogo en la manera en que los teóricos de la educación reflexiva contemporáneos proponen. Para lograr un propósito dialógico, que también esté alineado con las técnicas de aprendizaje logrado, el PEL necesita basarse en debates cooperativos y tareas que lleven a una actitud realmente reflexiva. La voz de la investigación académica, aunque muy bien integrada en el PEL, no es suficientemente transparente. A nivel universitario, el PEL puede ser complementado con artículos y bibliografía que doten al estudiante de un mapa teórico para explorar temas de aprendizaje de lenguas a un nivel abstracto. De otro modo, el PEL corre el riesgo de promover una perspectiva más bien estratégica o superficial a la adquisición lingüística y a la investigación académica en general.

Lo que resulta patente es que el PEL ha iniciado definitivamente un proceso de consideración reflexiva que involucra tanto a estudiantes como a profesores. Es el primer paso hacia la meta de la autonomía en el aprendizaje de lenguas en línea con las recomendaciones de la política lingüística más recientemente publicada en Europa (CoE, 2007: 69). Se ofrece como una invitación al dialogo inclusivo y a la

participación de todos los miembros de las situaciones de contacto lingüístico para ayudar a la mejora del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, al aumentar su consciencia en cuanto al proceso y los obstáculos con los que se pueden encontrar, personalmente y colectivamente. El proyecto Comenius 06-09 trabaja en la actualidad para la creación de un portfolio de enseñanza europeo (EUROPROF) que a su vez cuestionará las prácticas de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa. Con la unión de todos estos esfuerzos y la creatividad de individuos que diseñan, analizan y complementan estos materiales, tanto nuestros estudiantes universitarios como profesores pueden llegar a ser más reflexivos y desarrollar una perspectiva más activa en la enseñanza y el aprendizaje, que con suerte nos lleve a una forma más autónoma y responsable de pensar y hacer uso de las lenguas.

BIBLIOGRAFIA

BOUD, D., R. KEOGH & D. WALKER, *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Croom Helm, 1985.

BROOKFIELD, S. D., *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

COUNCIL OF EUROPE, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*, Strasbourg: Language Policy Division, in http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf, 2001.

COUNCIL OF EUROPE, *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, in <http://www.coe.int/lang>, 2007.

DEWEY, J., *How We Think*, Chicago: Henry Regney, 1933.

DOEL, M. *Learning, Practice and Assessment: Signposting the Portfolio*, London: Jessica Kingsley, 2002.

EVANS, D., *Practice Learning in the Caring Professions*, Aldershot: Ashgate, 1999.

ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP, 1994.

ENTWISTLE, N., MARTON, F. & D. HOUNSELL, *he Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997.

FRY, H. *et al*, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, London: Kogan Page, 1999.

KEMMIS, S., 'Action Research and the Politics of Reflection' in BOUD, D., R. KEOGH & D. WALKER, *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Croom Helm, 1985. 139-165.

JOHNS, C., 'The Value of Reflective Practice for Nursing', *J. Clinical Nursing* 4 (1995): 23-60.

LITTLE, D. & R. PERCLOVÁ, *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, in http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teachertrainers.pdf, 2001.

MEZIROW, J. 'A Critical Theory of Adult Learning and Education', *Adult Education* 32 (1) (1981): 3-24.

MOON, J. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory & Practice*. Kogan Page: London, 1999a.

MOON, J. *Learning Journals: A handbook for Academics, Students and Professional Development*. Kogan Page, London, 1999b.

OXFORD, R., 'Learning Styles and Strategies' in <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/RebeccaOxford.htm>, 2003.

RAMSDEN, P., *Learning to Teach in Higher Education*, London: RoutledgeFalmer, 2003.

SCHÖN, D.A., *Educating the Reflective Practitioner*, New York: Basic Books, 1987.

TSANG, N.M., 'Reflection as Dialogue', *British Journal of Social Work*, September. <http://bjsw.oxfordjournals.org/cgi/reprint/bch304v1>, 2005.

ZEICHNER, R.K.M. & P. LISTON, *Reflective Teaching*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.