

# Metodologías narrativas en educación

José Luis Rodríguez Illera  
Giuseppe Annacontini (coords.)





# **Metodologías narrativas en educación**



# **Metodologías narrativas en educación**

**José Luis Rodríguez Illera  
Giuseppe Annacontini (coords.)**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Edicions

Pedagogías UB

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN  
Enric Prats

© Edicions de la Universitat de Barcelona  
Adolf Florensa, s/n  
08028 Barcelona  
Tel.: 934 035 430  
Fax: 934 035 531  
comercial.edicions@ub.edu  
www.publicacions.ub.edu



ISBN

978-84-9168-428-2

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



# SUMARIO

Introducción. Narración, poder interpretativo, emancipación <i>Giuseppe Annacontini, José Luis Rodríguez Illera</i> .....	9
--	---

## PARTE I. NARRACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

La narración y el heroísmo de las pequeñas cosas <i>Giuseppe Annacontini</i> .....	21
La pertinencia educativa y formativa de la creación, y circulación de relatos digitales personales <i>Gloria Londoño-Monroy, José Luis Rodríguez Illera</i> .....	37
La narración como estrategia de investigación e intervención <i>Daniela Dato</i> .....	57
Consideraciones metodológicas para el aprovechamiento sociopedagógico de las narrativas digitales <i>Gloria Londoño-Monroy, Mónica Kaechele-Obreque</i> .....	73

## PARTE II. HERRAMIENTAS DE LA NARRACIÓN

La autobiografía en la educación <i>Miguel Herreros Navarro</i> .....	97
La narración como juego para descubrir el mundo, experimentarse a sí mismo, construir el pensamiento <i>Rosa Gallelli</i> .....	111
Relatos digitales: metodologías para su uso educativo <i>María Victoria Martín, Núria Molas-Castells</i> .....	129
Biblioteca viviente. Un mecanismo narrativo para deconstruir los prejuicios <i>Elisabetta Dodi, Ulderico Maggi</i> .....	153

PARTE III. ÁREAS DE APLICACIÓN

<i>Storytelling</i> : prácticas narrativas para la formación de los docentes <i>Anna Paola Paiano</i> .....	169
Los relatos digitales en la formación de los operadores socioeducativos <i>Cristina Galván Fernández, Marc Fuertes-Alpiste</i> .....	179
El relato del otro: narración y formación a lo largo de las trayectorias migratorias <i>Paola D'Ignazi</i> .....	193
Las historias de vida están cargadas de tiempo. La narración autobiográfica como práctica formativa con los ancianos <i>Manuela Ladogana</i> .....	203
Relatos digitales desde la prisión: interioridad y exterioridad <i>Julio Zino Torrazza</i> .....	219
Notas biográficas .....	237

# STORYTELLING: PRÁCTICAS NARRATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

ANNA PAOLA PAIANO

Hay un país de Nunca Jamás  
para cada niño  
y todos son diferentes.

J. M. BARRIE

UNA, CIEN, MIL WENDYS...

En el momento en el que Wendy empezó a contar a sus hermanos pequeños las aventuras de Peter Pan que su madre le contaba de niña, se dio cuenta de que se había hecho mayor. Y tuvo la certeza de ello cuando Peter Pan le pidió que se fuera con él al país de Nunca Jamás a enseñar a los niños perdidos a contar historias (Bruner, 1996) porque los cuentos los ayudarían a crecer, a dar un significado a sus experiencias y a tomar conciencia de su propio «ser», de su pasado y de su futuro.

Bruner (1996) utilizó el pretexto de la historia de *Peter Pan*, de James Matthew Barrie, uno de los cuentos infantiles más conocidos, para explicar el sentido del acto de narrar, es decir, cómo la narración fomenta un proceso de autorreflexión y proyección de uno mismo según las experiencias vividas.

En este capítulo no se hablará de los niños perdidos, los receptores de los cuentos de Wendy, sino de la misma Wendy, la muchacha que daba un sentido al mundo con sus narraciones y enseñaba a los niños a aprender a aprender. Wendy, la que aprovechaba los cuentos para compartir conceptos y crear relaciones. Tal como Wendy había aprendido de su madre a contar las historias de Peter Pan, los docentes, antes de enseñar el arte de narrar, deberían revivir su trayectoria profesional con actividades narrativas como diarios, autobiografías y otros procesos similares.

En los últimos veinte años, en el mundo de la escuela se ha ido imponiendo cada vez más un nuevo paradigma educativo basado en metodologías narrativas, o *storytelling*, entendido como una habilidad íntimamente connatural al sujeto, como una «competencia para crear y comprender relatos [que] resulta fundamental para construir nuestra vida y hacernos un “sitio” en el mundo posible que encontraremos» (Bruner, 1996: 53). Todo ello se asienta sobre la

estructura narrativa de la mente, considerada un proceso cognitivo que, mediante diversas formas narrativas, da «sentido» a vivencias y acciones tanto en la experiencia vital individual como en los contextos educativos y profesionales.

El *storytelling* se entiende aquí como el conjunto de actividades, procesos y hechos formativos formales e informales enfocados a la creación de historias (autobiográficas, de una comunidad, profesionales o de una disciplina) que se llevan a cabo con varios instrumentos y técnicas que ayudan a mejorar la calidad del aprendizaje, y tiene una doble naturaleza: es un método útil en la práctica docente, que apoya y promueve procesos de *sensemaking*, y al mismo tiempo es una herramienta para la acción didáctica.

En este artículo, en particular, consideraremos el *storytelling* como una metodología narrativa que desempeña una función determinante en la definición de nuevos métodos y contextos de aprendizaje significativos en los que el docente es autor de material didáctico auténtico, es decir, un material que actúa como «catalizador de procesos interpretativos» cuyo significado se implanta en el macrocontexto y el microcontexto en los que se utiliza (Wilkins, 1976: 79). El docente se convierte, por tanto, en autor/actor/director de una experiencia formativa que, con la doble referencia a la dimensión micro y macro, acaba involucrando la totalidad del sujeto en formación y, en especial, sus esferas emotiva y cognitiva.

Volviendo a Wendy y a los docentes, en este artículo se pretende reflexionar sobre la importancia que adquiere la narración como metodología reflexiva para la formación de los docentes, ya que tiene como objetivos principales la *concienciación del significado*, la *construcción de uno mismo* y la *promoción de la identidad profesional propia y de grupo*.

#### DAR SIGNIFICADO: COMPETENCIA NARRATIVA PARA EL PROFESIONAL REFLEXIVO

Como se ha señalado más arriba, el acto de narrar es un mecanismo excelente que encaja muy bien con las prácticas que fomentan los procesos de aprendizaje a partir de la experiencia, sobre todo en el ámbito profesional, ya que se basa en la subjetividad y la unicidad irreductible de la historia vital de la persona.

Narrar, como se ha comentado, significa construir significado y «es evidente [...] que la competencia para crear y comprender relatos resulta fundamental para construir nuestra vida» (Bruner, 1996), incluso profesional. La enorme importancia de esta práctica y, por tanto, de los conocimientos y las competen-

cias que la hacen posible, obliga a la pedagogía a reflexionar sobre la responsabilidad de los organismos y las instituciones educativas (escuelas, academias de formación, universidades) en el hecho de «cultivar la capacidad narrativa, desarrollarla, dejar de darla por sentada», porque, si bien es cierto que nos explicamos y nos relacionamos siempre mediante una narración, también lo es que hace falta mucho esfuerzo para «entender cómo se nada en el mar de las historias» (*ibid.*: 162).

Así pues, no se trata de un conocimiento y una capacidad que pueden darse por supuestos, sino que, especialmente en el contexto que nos ocupa en este artículo, es necesario tener en cuenta que el docente posee una identidad adulta, estructurada y consolidada por lo que se refiere a *forma mentis* y a estructuras interpretativas, y que, al empezar una formación, se encuentra con que debe y puede recorrer un camino hacia sí mismo que pone en duda su propia visión del mundo para iniciar un proceso hacia la elaboración de significados nuevos (Cambi, 2006b).

Se trata de evaluar en primera instancia la utilidad de los itinerarios formativos basados en la narración y, por ende, dirigidos al encuentro con la alteridad, a partir de ese otro que se alberga en lo más profundo de nuestra identidad y que a menudo es para nosotros el menos conocido y reconocido.<sup>1</sup> Este yo más recóndito, explicitado mediante la reconstrucción de la experiencia propia como docente, hace posible y más sencilla la confrontación con el otro gracias a la estructuración de ambientes y el fomento de momentos de socialización en los relatos sobre las vivencias personales (Cassani y Fontana, 2000: 69-70). Una vez iniciado el proceso de narración de uno mismo —cosa nada fácil—, los docentes, al contarse a sí mismos, se abren al diálogo con el otro a partir del momento en que toman conciencia y comparan las proyecciones de su propio «haber sido», «ser» y «querer ser».

La competencia narrativa es compleja, justamente por ser consustancial a la capacidad humana de cognición, y muy a menudo se descuida. En ella se basa la capacidad del «profesional reflexivo» de aprender de las experiencias formativas (Schön, 1993: 301). Y esta capacidad de reflexionar sobre el aprendizaje que deriva de la experiencia adquirida por el profesional (en este caso, el docente en formación) resulta ser un recurso no solo para transformar el mundo que lo rodea sino, sobre todo, para intervenir activa y conscientemente en

1. Pedagógicamente, todo sujeto está en continua evolución, por lo que la vida misma es formación, y esta formación es un proceso siempre en marcha que jamás acaba de cumplirse. Este proceso materializa el «sujeto interior» mediante el diálogo, la narración y el relato de uno mismo (Cambi, 2006a).

el saber y el conocimiento que él crea con sus propios actos (Mortari, 2003). Desde esta perspectiva, la narración no representa un relato rígido y mecánico de lo aprendido ni una crónica fría e indiferente de las prácticas educativas, sino que es una reflexión crítica que posee un triple valor en los planos *formativo, profesional y personal*.

El primer paso hacia la práctica reflexiva en una formación para docentes es la reconstrucción de la propia biografía formativa, la cual activa la capacidad de reconocer y saber contar, con actitud reflexiva y crítica, todo lo aprendido y también los valores y significados implícitos en la experiencia formativa. En esta acción reside la posibilidad de encontrar sentido a la narración y a la escritura narrativa y autobiográfica (Biffi, 2014) en forma de historias ligadas al propio aprendizaje que ayuden a tomar conciencia y a madurar.

Desde luego, el discurso relativo a la «profesionalidad docente» no puede centrarse solo en las competencias narrativas, pero hay que señalar su casi total ausencia en la compleja articulación que esta cuestión está adquiriendo también a escala europea. Y esto frente a un enfoque que, además de haber reafirmado las competencias tradicionales, intencionadamente ha dado importancia a aspectos relativos a cuestiones organizativas, tecnológicas, comunicativas y relacionales y, en el mejor de los casos, ha dejado la narración en el marco implícito de ciertas capacidades del docente.

A la luz de lo dicho hasta ahora, la práctica del *storytelling* sería un método especialmente apropiado para desarrollar la competencia narrativa necesaria para «narrarse y saber hablar sobre el yo profesional, la capacidad y la evolución del docente reflexivo en sus actos y su práctica» (Paquay, 2006: 46). En efecto, con este método puede consolidarse la competencia específica de «interrogarse de manera constante y cotidiana del docente» y, con ella, «su capacidad para tomar decisiones inspiradas por los acontecimientos sucedidos a lo largo de la jornada» (*ibid.*: 71).

Para proceder con el trabajo reflexivo se necesita, pues, un método que pueda rehacer de manera preliminar el material sobre el cual basar el propio análisis «a partir del trabajo de las representaciones de la profesión y la formación del docente» (*ibid.*: 23). Representaciones, ideas y modelos profesionales sobre los que se basa cada competencia y que permiten que el docente se refleje, se reconozca (incluso para una posible modificación de su forma de ser profesional), a partir del análisis y la explicitación del modo en que los conocimientos y las capacidades se trasladan al ejercicio educativo y formativo cotidiano.

En la práctica, todo esto se traduce en la preparación de intervenciones formativas que puedan fomentar el debate entre iguales y la confrontación interna en un grupo cooperativo. La actividad podría ir acompañada de distin-

tos mecanismos de apoyo al acto de narrar, que estimulen la capacidad de narrar las experiencias propias y de crear historias sobre uno mismo, como crónicas y diarios de reflexiones (Jarvis, 1992; McDonough, 1994; Francis, 1995; Tang, 2002; Spalding y Wilson, 2002), dossiers (Seldin, 1991; Hamm y Adams, 1992; Zubizarreta, 1994; Borko *et al.*, 1997; Adamy, 2008), informes y autobiografías (Powell, 1985; Pak, 1985).

Existen dimensiones y condiciones del ser docente sobre las cuales no se tiene por lo general ningún «hábito» narrativo. Rara vez se considera relevante hablar de los conocimientos del docente o de la conciencia de uno mismo, definir las diferentes comunidades de prácticas, centrarse en cómo se evalúan las competencias propias y de los estudiantes o cómo se interpreta el principio pedagógico del carácter proyectual, etc. Sin embargo, todo ello haría que estas historias, una vez comprendidas, interpretadas y transformadas, se convirtieran en «hábitos» útiles en situaciones complejas relacionadas con la práctica profesional, pero también en lo que hace a los cambios institucionales (Calvani, 2011).

Una didáctica eficaz de la narración se resume, por tanto, en la creación de un entorno en el que proponer estímulos, compartir modelos y llevar a la práctica técnicas que permitan perfeccionar la capacidad de narrar y narrarse, para lo cual es necesario tener en cuenta las trayectorias metacognitivas del sujeto, investigar lo que es el pensamiento autobiográfico, examinar los procesos de pensamiento, incluir los modelos afectivos y explicitar las dinámicas de los valores y todo lo que forma parte del sujeto en formación y constituye su bagaje identitario, también desde un punto de vista profesional.

#### ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y COMUNIDADES DE PRÁCTICAS PARA NARRAR LA PROPIA IDENTIDAD PROFESIONAL

En una formación para docentes es posible fomentar el hábito de practicar un pensamiento reflexivo mediante el análisis de la autobiografía formativa, la crítica de los conocimientos adquiridos, el cuestionamiento de los valores, la explicitación del proceso de creación de imaginarios y significados vinculados a la adquisición de la experiencia respecto al propio modelo de enseñanza. El sentido de la narración autobiográfica es fundamental para gestionar el «mundo interior» (Pontecorvo, 1991) y atribuir significados a la experiencia, para poder luego reelaborarla y realizar una estructuración consciente del yo como base fundamental para crear la identidad profesional. El relato de sí mismo por parte de un sujeto en formación se convierte en una manera de «do-

mesticar la realidad» y rediseñarla contando momentos vitales e ideando posibles escenarios futuros (Bruner, 2002).

Las prácticas con las que pueden impulsarse estos objetivos son las clases dialogadas y narradas y la construcción compartida del conocimiento, que deben realizarse preferiblemente en un entorno de aprendizaje no normativo, es decir, un lugar en el que las prácticas narrativas se acepten plenamente y, por lo tanto, tengan razón de ser. De esta manera, paralelamente a la narración, es posible cultivar la creación de significados derivados de la participación común en una experiencia caracterizada por su autenticidad y su relevancia socioeducativa. Es lógico recurrir también aquí al pensamiento de Dewey, en el que podemos encontrar las raíces de un enfoque basado en entornos de aprendizaje que activan la inteligencia y en los que es precisamente la modalidad narrativa del pensamiento la que lleva al sujeto a reflexionar sobre la experiencia (Dewey *et al.*, 1967, 1990). Así pues, se aconseja realizar actividades de naturaleza narrativa en un ambiente «didáctico centrado en la colaboración», que configura el grupo como una «comunidad de aprendizaje» (Jonassen, 1999) en la que la presencia en el aula se manifiesta en procesos de «coinvestigación» (Jonassen, Peck y Wilson, 1999), en un contexto propicio a la resolución de problemas y la metacognición (*ibíd.*: 94-95), orientado a:

- promover prácticas reflexivas sobre uno mismo y la profesión;
- permitir la elaboración de conocimientos que dependan del contexto y del contenido;
- favorecer la elaboración conjunta de conocimientos mediante la conciliación social (Calvani, 1999: 23).

La dimensión social y narrada de las formaciones basadas en metodologías narrativas encuentra su expresión en la dimensión comunitaria, en la que la *community* —espacio físico y simbólico en el que la iniciativa personal y autonomía del sujeto se asocia a una interdependencia con otros miembros y a un intercambio de intereses, recursos y expresiones del yo—, como afirma Jonassen (1994), deja en manos del sujeto la creación activa del conocimiento dentro de un contexto concreto (caracterizado por estar «situado») en el que son esenciales la colaboración y la interacción social.

En este sentido, la dimensión comunitaria en el acto formativo se presta a varias interpretaciones según las distintas posibilidades didácticas (Ardizzone y Rivoltella, 2008: 86-89). En efecto, existen muchas tipologías de modelos que pueden dar forma a un acto formativo caracterizado narrativamente. A modo de ejemplo podemos citar:

- las comunidades de prácticas, es decir, los grupos de trabajo en que los miembros comparten su experiencia profesional y aprenden de la propia participación en la comunidad. En el contexto escolar, estas permiten expresar las necesidades formativas de los sujetos (estudiantes, docentes, progenitores, etc.);
- las comunidades de construcción del conocimiento, es decir, las comunidades basadas en el intercambio de conocimientos (explícitos o no) por parte de los participantes, que son la base de la actividad de aprendizaje. En el ámbito escolar, el trabajo en grupos reducidos para la organización autónoma de un trabajo (acordado previamente con el docente) representa un ejemplo significativo;
- las comunidades de aprendizaje, creadas en torno a intereses cognitivos comunes de los miembros de la comunidad y que se manifiestan en forma de una clase diseñada como lugar de encuentro y de trabajo para alcanzar los objetivos comunes de aprendizaje. Las posibles actividades en grupo y el uso de la red para «extender» las actividades en clase son los rasgos que caracterizan a estas comunidades en el ámbito escolar.

## CONCLUSIONES

El *storytelling* adquiere, pues, diversas formas en estos espacios: desde una manera de pensar y narrarse en la dimensión autobiográfica, hasta un mecanismo con el que producir valor y poder compartir conocimientos y significados. Las historias ayudan a crear mundos en los que reconocerse y encontrar sentido, participando en la propia creación del significado. Compartir significados mediante la narración contribuye a la formación de comunidades y, así, a la restauración del reconocimiento.

Las consideraciones expuestas en este artículo deberían servir para analizar con más atención los elementos que constituyen cada entorno de aprendizaje basado en una práctica constructivista, particularmente en relación con los instrumentos narrativos, cuyo valor es proporcional a la capacidad de concienciar y fomentar la reflexión sobre las experiencias vividas.

En este sentido, habrá que tener en cuenta:

- los recursos (instrumentos) para el aprendizaje, que permiten a los docentes intervenir en la elaboración de la propia identidad de docente y en la recursividad que vincula al docente con el discípulo;
- los contenidos (informaciones) que hay que aprender y trasladar, que se extienden hacia lo social y se transforman no solo en conocimiento sino

también en nuevas formas de ciudadanía, en nuevos modelos participativos y en nuevas formas mentales;

- las relaciones entre sujetos (docentes, estudiantes, familias), no como individuos que aprenden de manera aislada, sino como partícipes de las interacciones que llegan a establecerse «dentro» de la comunidad, dentro de un sistema unitario y múltiple.

Al traducir la propia experiencia formativa en historias, se podrán reelaborar los acontecimientos que han constituido la trayectoria profesional propia y de este modo, con más conciencia y eficacia, poner en juego en la vida cotidiana los recursos materiales, ideales, imaginarios y de valores que ahora se podrán gestionar con una atención más crítica. El paso fundamental, insistentes, es dar significado a los acontecimientos previendo momentos de reflexión narrativa individual o colectiva. Gracias a esta acción, se puede ayudar a los sujetos en formación a construir el sentido global de su propio «ser en formación», deteniéndose en el valor del aprendizaje, el significado de la experiencia y la posibilidad de «aprender a aprender» narrándose, la reflexión sobre el sentido del ejercicio y la apertura narrativa hacia uno mismo y hacia los demás.

Por todas estas razones, parece evidente que el *storytelling* tiene muchas posibilidades de ser un mediador eficaz en la reconstrucción de sensibilidades pedagógicas y educativas que sepan hacerse cargo de la reflexividad personal y compartida, de la creación y reordenación de la identidad profesional y del compromiso crítico y transformador de los horizontes interpretativos que podrían quedar obsoletos. Todo ello a partir de la reflexión sobre el yo y del papel que se espera de este como parte de una comunidad profesional más amplia y vital.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMY P., MILMAN N. B. (2008) (Eds.). *Evaluating electronic portfolios in teacher education*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- ARDIZZONE, P.; RIVOLTELLA, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milán: Vita e Pensiero.
- BIFFI, E. (2014). «La “scrittura del caso” come strategia di ricerca per le professioni educative». *Encyclopaideia*, 18 (39), pp. 117-134.
- BORKO H.; MICHALEC P.; TIMMONS M. (1997). «Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice». *Journal of Teacher Education*, 48, pp. 345-357.

- BRUNER, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- (2002). «Making stories: Law, literature». *Life*, 23.
- CALVANI, A. (1999). *Il nuovi media nella scuola: perché, come, quando avvalersene*. Roma: Carocci.
- (2011). «“Decision making” nell’istruzione. “Evidence based education” e conoscenze sfidanti». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2 (3), pp. 77-99.
- CAMBI, F. (2006a). «Comunicazione e utopia: riflessioni». En F. CAMBI y L. TOSCHI (eds.), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, pp. 99-108. Milán: Apogeo.
- (2006b). «Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico». En F. CAMBI y L. TOSCHI (eds.), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, pp. 55-79. Milán: Apogeo.
- CASSANI, E. C.; FONTANA, A. (2000). *L'autobiografia in azienda: metodologie per la ricerca e l'attività formativa*. Milán: Guerini.
- COMISIÓN EUROPEA. Disponible en: [ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions\\_it](http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_it).
- DEWEY, J.; GABRIELI, M. T.; BORELLI, L. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Nuova Italia.
- FRANCIS D. (1995). «The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge». *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), pp. 229-241.
- HAMM M., ADAMS D. (1992). «Portfolios: a valuable tool for reflection and assessment». *Journal of Experiential Education*, 15 (1), pp. 48-50.
- JARVIS J. (1992). «Using diaries for teacher reflection on in-service courses». *ELT journal*, 46, 2, 133
- JONASSEN, D. H. (1999). «Designing constructivist learning environments». *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. 2, pp. 215-239.
- (1999). «Designing constructivist learning environments». *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. 2, pp. 215-239.
- MCDONOUGH J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal*, 48 (1), 57-65.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- PAK J. (1985). Find out how you teach. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- PAQUAY, L. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- PONTECORVO, C. (1991) Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione. In Vertecchi, B. (a cura di) *Una scuola per tutta la vita*. Firenze: La Nuova Italia.
- POWELL J. P. (1985). «Autobiographical learning». En D. BOUD, R. KEOGH y D. WALKER (eds.), *Reflection: turning experience into learning*, pp. 41-51. London: Kogan Page.

- SCHÖN, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- SELDIN P. (1991). *The teaching portfolio*. Boston: Anker Publishing Company, Inc.
- SPALDING E., WILSON A. (2002). «Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing». *Teachers College Record*, 104 (7), pp. 1393-1421.
- TANG C. (2002). *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection*. Perth: Annual International Conference of Higher Education Research and Development Society of Australasia
- WILKINS, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- ZUBIZARRETA J. (1994). «Teaching portfolios and the beginning teacher». *Phi Delta Kappan*, 74(4), pp. 323-326.