

International Conference on University Teaching and Innovation, CIDUI 2014, 2-4 July 2014, Tarragona, Spain

La carpeta de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica. Análisis de un modelo para la construcción de profesionales reflexivos en el ámbito de las artes

José-Luis Menéndez-Varela^a; Eva Gregori-Giralt^{b*}

^aUniversidad de Barcelona, Departamento de Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes, C./ Adolf Florensa, s/n, Barcelona 08028, España

^bUniversidad de Barcelona, Departamento de Historia del Arte, Facultad de Bellas Artes, C./ Adolf Florensa, s/n, Barcelona 08028, España

Abstract

The learning portfolio seems to have been in crisis in recent years, possibly as a result of the emphasis given to collaborative learning scenarios. However, the key feature of a learning portfolio is its metacognitive dimension that prepares students for contextualized reflection on competent professional practice. This paper analyses a model for a metacognitive portfolio developed in group work at the Faculty of Fine Arts.

© 2015 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Peer-review under responsibility of the Scientific Committee of CIDUI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació.

Keywords: metacognition; learning portfolio; competence; performance assessment; Fine Arts.

Resumen

La carpeta de aprendizaje parece haber entrado en crisis en los últimos años, posiblemente como resultado del impulso dado a los escenarios didácticos colaborativos. Sin embargo, lo esencial de una carpeta es esa dimensión metacognitiva que prepara al estudiante para la reflexión contextualizada de una práctica profesional competente. En esta comunicación se analiza un modelo de carpeta metacognitiva que se desarrolló en grupo en la Facultad de Bellas Artes.

Palabras clave: metacognición; carpeta de aprendizaje; competencia; evaluación del desempeño; Bellas Artes.

* Corresponding author. Tel.: 34-934-039-991; fax: +34-934-035-976.
E-mail address: gregori@ub.edu

1. Introducción

A un estudiante universitario lo caracteriza el ejercicio de una libertad responsable, la construcción de aquel conocimiento que se desarrolla en la práctica, la capacidad de formular y resolver problemas nuevos, de tomar decisiones y de reflexionar sobre su propia praxis (Jones, 2010). Guiar y evaluar un proceso de aprendizaje que se articula alrededor de la reflexión sobre la acción y cuyo objetivo último es la formación de profesionales competentes es algo harto difícil, máxime teniendo en cuenta la complejidad de definir los resultados de aprendizaje como una materialización concreta del aprender a aprender (Taylor, 2011).

2. Fundamentación

Recurrir a una carpeta de aprendizaje no supone ninguna novedad en este contexto. Ella favorece que un estudiante aprenda a seleccionar lo que debe incluir, con qué estructura y a partir de qué criterios (Chang, 2001). El hecho de que ofrezca la oportunidad de contestar a la pregunta sobre qué se debe aprender (Brookhart 1996; Beausaert, Segers, & Gijsselaers, 2011), que refleje una historia cognitiva individual o que represente una declaración del estudiante sobre lo que puede y sabe hacer (Imel, 1993; Paulson, & Paulson, 1994) no significa automáticamente que impulse la reflexión (Jones, 2010). Y menos aún si se entiende que la reflexión es un examen crítico de prácticas pasadas y presentes (Mu, Wormer, Foizey, Barlon, & Vehec, 2010; Peacock, Gordon, Murray, Morss, & Dunlop, 2010; Romova, & Andrew, 2011).

La capacidad de una carpeta para promover la reflexión depende de que se interprete como un instrumento dinámico; de que todos sus artefactos puedan ser modificados y sus puntos débiles transformados en nuevos objetivos de aprendizaje; y de que se concreten las ideas de rigor y libertad del estudiante que caracterizaron buena parte de las especulaciones sobre el recurso en los años 90 del siglo XX (Diez, 1994). Esto implica que el protagonismo dado al conocimiento disciplinar y a la acumulación de evidencias se traslade a la metacognición del estudiante y al fomento del intercambio y la colaboración entre individuos (Garrett, 2011), porque es en estos procesos donde el aprendizaje se revisa y la reflexión se promueve. La irrupción de las denominadas e-carpets ha contribuido a esta reorientación del recurso. Y no solo desde un punto de vista pedagógico sino también desde un punto de vista técnico: dado que los programas informáticos de apoyo a la elaboración de carpetas son fáciles de usar y permiten gestionar varios niveles de privacidad (Garrett, 2011), es el estudiante quien controla cuándo y de qué manera mostrar su trabajo (Knight, Hakel, & Gromko, 2008).

La carpeta ofrece la posibilidad de valorar el proceso de aprendizaje del estudiante, de preparar nuevos intentos tras el análisis de los errores detectados y de dar sentido a una calificación (Fourie, & Van Niekerk, 1999; Meeus, Van Petegem, & Engels, 2009; Newhouse, & Njiru, 2009). Ante una carpeta, el profesor no puede limitarse a decir si está bien o mal elaborada; debe estimar asimismo hasta qué punto el asunto está bien enfocado, examinar el proceso que la carpeta refleja y localizar dónde y en qué sentido es posible la mejora. Si la carpeta pone de manifiesto las necesidades de aprendizaje del estudiante, lo involucra en la autoevaluación y lo enfrenta con las discrepancias entre la teoría y la práctica, se convierte en un recurso para el desarrollo profesional (Admiraal, Hoeksma, van de Kamp, & van Duin, 2011; Baume, & York, 2002).

Las nuevas tecnologías no han hecho más que potenciar esta característica. Por un lado, porque la carpeta es la expresión de una relación entre diferentes evidencias que se amplía con el uso de Internet. El estudiante tiene acceso a múltiples fuentes y a múltiples posibilidades de actualización y combinación de la información. Por el otro, porque la carpeta se integra en la idea de aprendizaje a lo largo de la vida. Con la tecnología, el estudiante no solo puede almacenar todos sus artefactos durante períodos temporales indefinidos sino que puede modificarlos con la ayuda de los demás (Cheng, 2008-2009; Knight, Hakel, & Gromko, 2008; Whitfield, 2011). La noción de repositorio ha sido sustituida por la de colaboración y reflexión (Peacock, Gordon, Murray, Morss, & Dunlop, 2010), y la noción de carpeta ha estrechado los lazos con la idea de construir socialmente el conocimiento (Dorn, & Sabol, 2006; O'Sullivan, Reckase, McClain, Savidge, & Clardy, 2005; Pitts, Coles, Thomas, & Smith, 2002).

¿Dónde hallar entonces la singularidad de una carpeta, sus beneficios educativos y su aportación a la construcción del profesional reflexivo? Esta investigación intenta responder a dicha pregunta partiendo de tres premisas: que lo esencial de una carpeta es una reflexión sobre los procesos de aprendizaje en un ámbito disciplinar,

que la reflexión debe interpretarse como un análisis constante sobre lo hecho y lo que está por hacer, y que este proceso de reflexión contextualizado debe conjugar lo individual y lo colectivo.

3. Metodología

3.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por 86 estudiantes de reciente ingreso en las titulaciones de Bellas Artes y Diseño (Universidad de Barcelona). Durante el curso 2010-2011, y en una asignatura de formación básica, los estudiantes elaboraron una carpeta de aprendizaje que combinó actividades en grupo y actividades individuales. La media de edad de los estudiantes fue de 22 años y la moda de 18; un 75,32% de los estudiantes fueron mujeres y en un 64,93% de los casos no trabajaba.

3.2. Contexto educativo

La carpeta fue estructurada en cinco talleres que constaban de dos partes y eran realizados en grupos de trabajo de cinco estudiantes. En la primera parte de los cuatro primeros talleres, cada miembro seleccionaba la idea que creía más relevante de lo expuesto en el aula por el profesor y proponía una obra de arte que la manifestaba. Luego, el equipo elegía cuál iba a ser la que se presentaría de manera colectiva con su correspondiente informe de justificación de qué y por qué dicha obra ilustraba la idea seleccionada. El resultado era comentado y valorado por otro grupo de trabajo y por el profesor.

La segunda parte de todos los talleres adoptó el formato de un informe individual en el que cada miembro del grupo describía y justificaba su proceso de trabajo. En estos informes, los estudiantes señalaban y justificaban sus fuentes de información, los criterios de búsqueda y selección documental, los problemas hallados durante el proceso y las diversas etapas por las que había discurrido su trabajo. De esta manera, los estudiantes se habituaron a pensar antes de actuar, a tomar notas de lo que hacían para luego describirlo y a establecer un plan de trabajo coherente para después reflejarlo en el informe metacognitivo. Este informe era comentado y valorado por el profesor.

Los cuatro talleres elaborados durante el semestre culminaban en un quinto y último cuya finalidad era recoger las ideas destacadas en los anteriores y examinar cómo estas se habían transformado en el siglo XX. Pero, en lugar de elegir una obra de arte, eran los estudiantes quienes realizaban un proyecto plástico. Finalmente, el proceso seguido y los resultados obtenidos eran expuestos y defendidos en el aula. Este taller era considerado también por los compañeros y por el profesor. Al final del semestre, cada estudiante presentaba individualmente al profesor su carpeta de aprendizaje en la que todo lo anterior se documentaba.

La evaluación se llevó a cabo mediante tres rúbricas: una para la primera parte de los cuatro primeros talleres, una para los informes metacognitivos y una tercera para el quinto taller. Cada una de las dimensiones de las diferentes rúbricas se dividió en cuatro niveles de desempeño con el fin de hallar el justo término entre la facilidad de uso de la rúbrica y el sistema de evaluación español al que todos los participantes (profesores y estudiantes) estaban acostumbrados y cuya escala de medición comprende un intervalo de notas del 0 al 10. Así se fijaron cuatro intervalos de notas: entre el 0 y el 2 para el primer nivel, entre el 3 y el 4 para el segundo, entre el 5 y el 7 para el tercero y entre el 8 y el 10 para el nivel superior. Puesto que cada nivel comprendía los descriptores del anterior y añadía uno nuevo, el último resume los principios básicos que guiaron el diseño de todas las dimensiones: descripción del apartado correspondiente, ordenación de lo expuesto según algún tipo de criterio que tenía que hacerse explícito y reflexión personal del estudiante. En el caso concreto de los informes de trabajo objeto de esta investigación, las rúbricas dedicaron una dimensión a la reflexión sobre las ideas, otra al comentario sobre las fuentes documentales y gráficas consultadas, una tercera al proceso de selección de la obra de arte, una cuarta a la valoración personal sobre el funcionamiento del trabajo en grupo y una última a aspectos gramaticales. El hecho de que los estudiantes ejercieran al mismo tiempo de evaluadores y evaluados en todas las actividades propuestas permitió que conocieran y aplicaran las rúbricas desde el principio del curso.

3.3. Diseño

El análisis se realizó sobre las puntuaciones que el profesor asignó a los informes individuales correspondientes a la segunda parte de los talleres que fueron incluidos en la carpeta por los estudiantes, y examinó su evolución a lo largo del semestre para valorar su incidencia en la reflexión metacognitiva. El objetivo fue estimar si la elaboración de cuatro informes de trabajo en el lapso temporal de un semestre, acompañados de los comentarios del profesor y de un sistema de evaluación basado en rúbricas en el que también participaron los estudiantes, contribuyó a la detección de los puntos fuertes y débiles del proceso y al planteamiento de líneas de mejora de cara al futuro. En este sentido, es importante destacar dos aspectos clave que incidieron en el diseño la investigación. Por un lado, se tuvo en cuenta el impacto que iba a causar el conjunto de actividades en general y la realización de los informes de trabajo en particular. Se trataba de estudiantes de reciente ingreso con la sorpresa y desorientación acostumbradas en estas circunstancias. Además, se trataba de una asignatura que era descrita como “de corte teórico” en unos grados tenidos por titulaciones eminentemente prácticas. Por otro lado, se tuvo en cuenta también la unidad con la que debían ser analizadas unas actividades de aprendizaje que, siendo distintas, componían un modelo de carpeta de aprendizaje y en ella adquirían pleno significado.

Desde estos presupuestos, el estudio se organizó del siguiente modo. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de la varianza (Anova) de las puntuaciones de los cuatro informes individuales de todos los estudiantes considerando los dos grupos-aula por separado y, acto seguido, tomando el conjunto de las puntuaciones independientemente de la titulación. La intención de este análisis fue detectar si había diferencias estadísticamente significativas entre los informes pero considerándolos en conjunto. Es decir, un informe carecía de sentido si no se ponía en relación con el anterior y el siguiente y se valoraba en el interior de un proceso de aprendizaje único que por fuerza tenía que tardar en surtir efecto. Para la investigación fue más importante demostrar si había mejora y unidad a lo largo del curso que determinar el grado de dicha mejora. En segundo, se calculó el nivel de homogeneidad de dichas calificaciones mediante el coeficiente α de Cronbach. En este caso, la pretensión fue estimar la fiabilidad de las inferencias extraídas a partir de la evaluación de los informes tomados también en su totalidad. Se interpretó así la fiabilidad como la consistencia interna que reflejarían los informes de trabajo si los objetivos metacognitivos perseguidos con ellos eran alcanzados por los estudiantes. En tercer y último lugar, se valoró el grado de estabilidad de dichos informes a través del coeficiente de correlación intraclase (CCI) entre las puntuaciones, precisamente a la espera de que este coeficiente fuese moderado. La hipótesis fue que si los estudiantes progresaban a lo largo del semestre no debería hallarse estabilidad entre las calificaciones de sus diferentes informes.

El tratamiento estadístico de los datos se realizó a partir de tres matrices de puntuaciones: una para cada uno de los dos grupos-aula considerados y una tercera para la fusión de ambos. Estas matrices fueron facilitadas por los profesores responsables de los grupos con alguna incidencia: no todos los estudiantes habían elaborado los cuatro informes e incluso en algunos casos por problemas de funcionamiento interno de los equipos de trabajo, ciertos estudiantes retiraron parte de sus evidencias. Hubo pues que eliminar algunas filas de las tablas de datos para evitar que el programa estadístico empleado los tipificara a 0.

4. Resultados

Las Tablas 1, 2 y 3 resumen los resultados de los Anova calculados para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los informes metacognitivos en el grupo de Bellas Artes, en el grupo de Diseño y en el conjunto de ambos. En todos los casos, el valor máximo explicado por el azar fue de 3,8 con el 95% de fiabilidad.

Tabla 1. Anova del grupo de Bellas Artes

Dispersión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre sujetos	148,35	3	49,45	7,38	0,03

Intra sujetos	864,3	129	6,70
Total	1012,65	132	

Tabla 2. Anova del grupo de Diseño

Dispersión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre sujetos	199,00	3	66,33	11,72	0,00
Intra sujetos	979,07	173	5,65		
Total	1178,07	176			

Tabla 3. Anova conjunto

Dispersión	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre sujetos	232,62	3	77,54	12,58	0,00
Intra sujetos	1885,46	306	6,16		
Total	2118,09	309			

Los resultados confirmaron la existencia de diferencias no atribuibles al azar en cada uno de los grupos-aula y señalaron que en todos los casos dichas diferencias ordenaban cronológicamente los cuatro informes. Concretamente, el cuarto informe arrojó una media de 6,65, el tercero de 5,46, el segundo de 4,70 y el primero de 4,38. Tras constatar este hecho, se hizo una estimación de la consistencia interna y del grado de estabilidad de los datos considerando el conjunto de las calificaciones sin distinción de grupo (Tabla 4).

Tabla 4. Estimación de la consistencia interna y la estabilidad

α de Cronbach	Coefficiente de correlación intraclase
0,84	0,57

El coeficiente α de Cronbach se situó en la zona alta de la escala mientras que el CCI apenas alcanzó una posición moderada. Podía hablarse de un alto grado de homogeneidad en las calificaciones de los estudiantes pero de una contenida estabilidad en las mismas.

5. Conclusión

De los resultados se puede inferir la existencia de un progreso entre el primer y el último informe en cuestiones tales como la descripción y justificación de los criterios de selección utilizados por el estudiante –para elegir la idea, la obra de arte y las fuentes consultadas–, del proceso seguido en la búsqueda, selección y justificación de la obra y un análisis del funcionamiento del grupo de trabajo. Los estudiantes mejoraron sus comentarios sobre las actividades realizadas, sobre las razones de las decisiones tomadas y sobre la planificación de su proceso de trabajo. Y reflexionar sobre esta planificación les familiarizó con aspectos fundamentales de las artes. Tal y como planteó Taylor (2011) a propósito de su concepto de aprendizaje integral, la educación superior se tiene que orientar hacia la creación de oportunidades en las que los estudiantes puedan conectar sus experiencias, aprender por sí mismos y generar nuevo conocimiento a partir de su reflexión sobre las acciones acometidas. Pero siempre teniendo en cuenta que las acciones y la reflexión se llevan a cabo en un contexto particular y en un entorno de colaboración y participación colectiva (Knight, Hakel y Gromko, 2008).

En cuanto a la estimación de la consistencia interna, los resultados mostraron la adecuación del sistema de evaluación y su correcta aplicación por parte de los evaluadores. Solo bajo esta premisa es posible sostener que una carpeta no puede ser incoherente porque el estudiante puede elegir lo que considera más representativo de su aprendizaje, y porque es él quien mejor conoce las etapas y dificultades superadas en el proceso de aprendizaje. Y solo bajo esta premisa se puede sostener que la carpeta de aprendizaje impulsa la metacognición en los estudiantes. Abogar por una evaluación que promueva la reflexión del estudiante (Peacock, Gordon, Murray, Mors, & Dunlop, 2010) obliga a determinar con claridad el objeto y el contexto de aprendizaje, y a valorar la autenticidad de las actividades de evaluación en relación con la profesión y el entorno educativo. Si la evaluación debe reflejar la capacidad del estudiante para ejecutar acciones pertinentes dentro de una disciplina, la carpeta como recurso metacognitivo tiene que desempeñar un papel relevante (Graham, & Sims-Gunzenhauser, 2009; Orzoff, Peinovich, & Riedel, 2008; Withaus, 2000).

El único valor que empañó aparentemente los resultados fue el coeficiente de correlación intraclase. Sin embargo, si se considera que este indicador ejemplifica el grado de regularidad de las puntuaciones y que estas representan los logros alcanzados, es necesario un valor moderado para reflejar la diversidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la existencia de un progreso en su actividad reflexiva. La carpeta ilustra el proceso individual del estudiante y combina descripciones sobre las acciones llevadas a cabo con reflexiones sobre el sentido de las mismas (Chang, 2001; Meeus, van Petegem, & Engels, 2009; Pitts, Coles, Thomas, & Smith, 2002). El modelo propuesto fue lo suficientemente sólido para minimizar los errores de medida y lo suficientemente flexible para atender y adaptarse a las diversas modalidades de aprendizaje de los estudiantes.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Referencias

- Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, M.-T., & van Duin, G. (2011). Assessment of Teacher Competence Using Video Portfolios: Reliability, Construct Validity, and Consequential Validity. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1019-1028.
- Baume, D., & Yorke, M. (2002). The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 27(1), 7-25.
- Beusaert, S., Segers, M., & Gijssels, W. (2011). The Personal Development Plan Practice Questionnaire: the development and validation of an instrument to assess the employee's perception of personal development plan practice. *International Journal of Training and Development*, 15(4), 249-270.
- Brookhart, S. M. (1996). Student Annotation Form to Capture Reflections on Work Samples in Portfolios. In: AA.VV. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New York, 8-12 April de 1996), s/1, 1-18 pp.
- Chang, Ch.-Ch. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 435-458.
- Cheng, G. (2008-2009). Implementation Challenges of the English Language ePortfolio System from Various Stakeholder Perspectives. *Journal of Educational Technology Systems*, 37(1), 97-118.
- Diez, M. E. (1994). The Portfolio.: Sonnet, Mirror and Map. In: AA.VV. *Conference on Linking Liberal Arts and Teacher Education: Encouraging Reflection through Portfolios* (pp. 1-14). San Diego: Mission Valley Hilton.
- Dorn, Ch., & Sabol, F. R. (2006). The Effectiveness and Use of Digital Portfolios for the Assessment of Art Performances in Selected Secondary Schools. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 47(4), 344-362.
- Fourie, I., & van Niekerk, D. (1999). Using portfolio assessment in a module in research information skills. *Education for Information*, 17(4), 332-352.
- Garrett, N. (2011). An Eportfolio Design Supporting Ownership, Social Learning, and Ease of Use. *Educational Technology y Society*, 14(1), 187-202.
- Graham, M. A., & Sims-Gunzenhauser, A. (2009). Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum. *Arts Education Policy Review*, 110(3), 18-24.

- Imel, S. (1993). Portfolio Assessment in Adult, Career, and Vocational Education. Trends and Issues Alerts. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Jones, E. (2010). Personal Theory and Reflection in a Professional Practice Portfolio. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 35(6), 699-710.
- Knight, W. E., Hakel, M. D., & Gromko, M. (2008). The Relationship Between Electronic Portfolio Participation and Student Success. *Professional File. Association for Institutional Research*, 107(Spring), 1-16.
- Meeus, W., van Petegem, P., & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413.
- Mu, E., Wormer, S. E., Foizey, R. N., Barkon, B., & Vehec, M. (2010). Conceptualizing the Functional Requirements for a Next-Generation E-Portfolio System. *EDUCAUSE Quarterly*, 33(1), s/p.
- Newhouse, C. P., & Njiru, J. N. (2009). Using digital technologies and contemporary psychometrics in the assessment of performance on complex practical tasks. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 221-234.
- Orzoff, J. H., Peinovich, P. E., & Riedel, E. (2008). Graduate Programs: The Wild West of Outcomes Assessment. *Assessment UpDate*, 20(3), 1-2.
- O'Sullivan, P., Reckase, M. D., McClain, T., Savidge, M. A., & Clardy, J. A. (2005). Demonstration of Portfolios to Assess Competency of Residents. *Advances in Health Sciences Education*. 9(4), 309–323.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. In: AAVV. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, 4-8 abril de 1994), s/1, 1-15.
- Peacock, S., Gordon, L., Murray, S., Morss, K., & Dunlop, G. (2010). Tutor Response to Implementing an ePortfolio to Support Learning and Personal Development in Further and Higher Education Institutions in Scotland. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 827-851.
- Pitts, J.; Coles, C.; Thomas, P., & Smith, F. (2002). Enhancing reliability in portfolio assessment: discussions between assessors. *Medical Teacher*, 24(2), 197-201.
- Romova, Z., & Andrew, M. (2011). Teaching and Assessing Academic Writing Via the Portfolio: Benefits for Learners of English as an Additional Language. *Assessing Writing*, 16(2), 111-122.
- Taylor, S. H. (2011). Engendering Habits of Mind and Heart Through Integrative Learning. *About Campus*, 16(5), 13-20.
- Whitfield, T. S. (2011). Electronic Portfolios: A Demonstration of Multi-level Communication Skills and Professional Accomplishments. *Communication Teacher*, 25(4), 240-245.
- Withaus, C. (2002). Electronic Portfolios and Critical Pedagogy. Comunicación presentada en the *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English* (Atlanta, 21-26 November 2002).