

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO A TRAVÉS DE LAS METODOLOGÍAS NARRATIVAS: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINACIÓN

Marta Sabariego Puig

AUTORÍA

Víctor Abella García, Mercè Alòs Lladó,
Rubén Anglès Regos, Vanesa Ausín Villaverde,
Ana Belén Cano Hila, Roberto Cejas León,
María José Chisvert Tarazona, Vanesa Delgado Benito,
Laia Encinar Prat, Anna Escofet Roig,
Mireia Esparza Pagès, Victoria Morín Fraile,
Antoni Navío Gámez, Ana Novella Cámara,
David Hortigüela Alcalá, Antoni Ruiz Bueno,
Carmen Ruiz Bueno, Angelina Sánchez Martí,
María Paz Sandín Esteban, José Sánchez Santamaría,
Davinia Palomares Montero, Sonia Renovell Rico,
Laura Rubio Serrano, María Dolores Soto González,
Judith Vidal Chiribes.

Octaedro 

ice 

Título: *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección de Universidad, IDP-ICE. Facultad de Biología)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación)

Consejo de Redacción: Dirección del IDP-ICE; Antoni Sans Martín, Facultad de Educación; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Jaume Fernández Borràs, Facultad de Biología; Francesc Martínez Olmo, Facultad de Educación; Max Turull Rubinat, Facultad de Derecho; Sílvia Argudo Plans, Facultad de Biblioteconomía y Documentación; Xavier Pastor Durán, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud; Jordi Gratacós Roig, Facultad de Bellas Artes; Rosa Sayós Santigosa, Facultad de Educación; Pilar Aparicio Chueca, Facultad de Economía y Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (URF de Enfermería); Juan Antonio Amador, Facultad de Psicología; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretaria técnica), y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: noviembre de 2018

Recepción del original: 21/06/2018

Aceptación: 14/09/2018

© Marta Sabariego Puig (coord.)

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-17667-02-3

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
PREÁMBULO	9
INTRODUCCIÓN	11

SECCIÓN I

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO. DEL DISEÑO DE LA DOCENCIA A LA SIGNIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO: UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO	16
1.1. Definición y características del pensamiento reflexivo	17
1.2. Niveles de reflexión y etapas de pensamiento reflexivo. Propuestas teóricas	18
1.3. Indicadores para el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje	20
2. CREANDO CONTEXTOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA UNIVERSIDAD	22
2.1. El aula como espacio de reflexión	22
2.2. Enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del PR	23
2.3. Condiciones para una enseñanza que fomenta el pensamiento reflexivo en el estudiantado universitario	25
3. LAS METODOLOGÍAS NARRATIVAS COMO ACTIVADORAS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO	28
3.1. ¿Qué entendemos por metodologías narrativas?	28
3.2. ¿Por qué las metodologías narrativas activan el pensamiento reflexivo?	30
3.3. Diseño de las prácticas narrativas	31

SECCIÓN II

EXPERIENCIAS INNOVADORAS: DISPOSITIVOS, TAREAS Y HERRAMIENTAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

4. EL PORTAFOLIO DIGITAL DEL ESTUDIANTE: UN INSTRUMENTO PARA TRABAJAR EL APRENDIZAJE REFLEXIVO EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	35
4.1. Contexto.....	35
4.2. Objetivos de la propuesta de intervención.....	35
4.3. Diseño de la propuesta de intervención.....	36
4.3.1. Metodología.....	36
4.4. Descripción de la práctica desarrollada.....	36
4.4.1. Consignas	36
4.4.2. Diseño de la tarea.....	36
4.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones.....	37
5. EL FOMENTO DE LA REFLEXIÓN Y LA CONCIENCIA DEL PROPIO APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA OBSERVACIÓN E INNOVACIÓN EN EL AULA	39
5.1. Contexto.....	39
5.2. Objetivos de la propuesta de intervención.....	39
5.3. Diseño de la propuesta de intervención.....	40
5.4. Descripción de la práctica desarrollada.....	40
5.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones.....	42
6. ENSEÑAR Y APRENDER A TRAVÉS DE LA ESCRITURA REFLEXIVA SOBRE RELATOS DE EXPERIENCIA: UNA PROPUESTA EN LA ASIGNATURA INVESTIGACIÓN ORIENTADA A LA COMPRENSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN	43
6.1. Contexto.....	43
6.2. Objetivos de la propuesta de intervención.....	43
6.3. Diseño de la propuesta de intervención.....	44
6.4. Descripción de la práctica desarrollada.....	44
6.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones.....	46
7. MODELOS ORGANIZATIVOS ESCOLARES: INTERVENCIÓN DESDE EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	47

7.1. Contexto.....	47
7.2. Objetivos de la propuesta de intervención.....	47
7.3. Diseño de la propuesta de intervención.....	47
7.4. Descripción de la práctica desarrollada.....	48
7.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones.....	50
8. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN FUTUROS MAESTROS: CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN VISITAS CONTEXTUALIZADAS.....	51
8.1. Contexto.....	51
8.2. Objetivos de la propuesta de intervención.....	51
8.3. Diseño de la propuesta de intervención.....	52
8.3.1. Metodología.....	52
8.4. Descripción de la práctica desarrollada.....	52
8.4.1. Consignas.....	52
8.4.2. Diseño de la tarea.....	53
8.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones.....	54
9. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS INDIVIDUALES Y COMPARTIDAS.....	55
9.1. Contexto.....	55
9.2. Objetivos de la propuesta de intervención.....	55
9.3. Diseño de la propuesta de intervención.....	56
9.3.1. Metodología.....	56
9.4. Descripción de la práctica desarrollada.....	56
9.4.1. Consignas.....	56
9.4.2. Diseño de la tarea.....	57
9.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones.....	58
10. LA PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE EDUCACIÓN SOCIAL.....	59
10.1. Contexto.....	59
10.2. Objetivos de la propuesta de intervención.....	59
10.3. Diseño de la propuesta de intervención.....	59
10.4. Descripción de la práctica desarrollada.....	60
10.4.1. Consignas.....	60

10.4.2. Diseño de la tarea	62
10.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones	63
11. EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES A TRAVÉS DE RÚBRICAS: UN INSTRUMENTO PARA TRABAJAR EL PENSAMIENTO REFLEXIVO	64
11.1. Contexto	64
11.2. Objetivos de la propuesta de intervención	64
11.3. Diseño de la propuesta de intervención	64
11.3.1. Metodología	64
11.4. Descripción de la práctica desarrollada	65
11.4.1. Diseño de la tarea	65
11.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones	67
12. REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO	68
12.1. Contexto	68
12.2. Objetivos de la propuesta de intervención	68
12.3. Diseño de la propuesta de intervención	68
12.4. Descripción de la práctica desarrollada	70
12.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones	72
13. APRENDIZAJE-SERVICIO Y PRÁCTICA REFLEXIVA	74
13.1. Contexto	74
13.2. Objetivos de la propuesta de intervención	75
13.3. Diseño de la propuesta de intervención	75
13.4. Descripción de la práctica desarrollada	76
13.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones	76
DEBATE Y CONCLUSIONES	78
Oportunidades de aprendizaje	79
El protagonismo del alumnado	81
Clima de aula	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

RESUMEN

Este cuaderno es fruto de dos proyectos concedidos en las convocatorias de ayudas a la investigación en docencia universitaria (REDICE14-1511 y REDICE16-1660). Están centrados en el estudio de las metodologías de carácter narrativo y (auto)biográfico (Suárez, 2011) sobre el pensamiento reflexivo para el desarrollo personal y profesional del alumnado universitario. Ambos proyectos han permitido la consolidación de una comunidad de práctica, una red interuniversitaria e interdisciplinar de profesorado docente e investigador que tiene como finalidad profundizar en la base teórica, la sistematización y la validación de las experiencias de innovación para el fomento del pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas. El cuaderno es el producto del análisis colectivo de las experiencias desarrolladas y los resultados obtenidos, vinculando la investigación con la innovación para una docencia de calidad que nos lleve a pensar sobre el valor de una de las vías más importantes para construir y reconstruir significados en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se plantean en el espacio universitario: la reflexión.

El texto está organizado en dos secciones. La primera recoge tres apartados teóricos sobre la fundamentación conceptual del pensamiento reflexivo, las características de los espacios de aprendizaje favorables al desarrollo de esta competencia básica para el aprendizaje en la Universidad y el valor de los dispositivos narrativos diseñados. La segunda sección engloba diez experiencias innovadoras que ilustran el desarrollo de un aprendizaje más reflexivo en el alumnado vía escritura narrativa. Finalmente, el cuaderno concluye con propuestas para contribuir a la renovación y validación de una actividad docente organizada y estructurada a este efecto en la educación superior.

Palabras clave: gestión de la docencia, educación superior, aprendizaje reflexivo, evaluación competencias, proceso de aprendizaje, (auto)biografías y narrativas.

ABSTRACT

This notebook is the outcome of two projects awarded grants from research calls by University Teaching Research Aid, Spain (REDICE14-1511 and REDICE16-1660). The projects traced the impact of narrative and (auto)biographical methodologies (Suárez, 2011) in reflective thinking for personal and professional development among university students. The two projects gave rise to a practice community, an interuniversity, interdisciplinary teachers' and researchers' network whose aim is to consolidate the theoretical grounding, the systematization and the evaluation of innovation projects intended to foster reflective thinking using narrative methodologies. The notebook is the product of our group analysis of these experiments and their outcomes, linking research with innovation to yield a high quality teaching approach which encourages us to consider the value of one of the most important ways of constructing and reconstructing meanings in university teaching and learning activities: reflection.

The text is divided into two sections. The first features three theoretical sections on the background to reflective thinking; the features of learning environments favoring the development of this skill, basic in university education, and the value of the narrative apparatuses we devised to foment the habit of writing among students. The second section gives an account of ten innovation projects illustrating the development of more reflective learning among students through these narrative writing apparatuses. Lastly, the notebook ends with some suggestions on how a type of university teaching organized and structured to these ends might be promoted and evaluated.

Keywords: teaching management, higher education, reflective learning, skills assessment, learning process, (auto)biographies and narratives.

PREÁMBULO

El cuaderno que presentamos se ha venido gestando desde el año 2015, en el marco de un grupo de trabajo del Instituto de Desarrollo Profesional-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona,¹ centrado en el fomento del pensamiento reflexivo y su impacto en el proceso de aprendizaje del alumnado universitario. La autoría corresponde a profesorado de cinco universidades de ámbito estatal: la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Castilla La Mancha, la Universidad de Valencia, Florida Universitaria (Unidad de Educación) y la Universidad de Burgos. Por tanto, es una obra conjunta que culmina el trabajo realizado en los dos últimos proyectos de investigación en docencia (REDICE14-1511² y REDICE16-1660)³ alrededor de asignaturas de grados diferentes (fundamentalmente vinculadas a las facultades de Ciencias de la Educación) y de etapas formativas distintas (grado y posgrado).

La inquietud compartida es el estudio de la competencia reflexiva en el proceso de aprendizaje y el desarrollo competencial y profesional de los estudiantes: nos interesa indagar y dar respuestas coherentes sobre cómo aprenden, qué habilidades ponen en juego y cómo las gestionan, cómo construyen el conocimiento, cómo «entienden» lo que se les ofrece y qué significado le dan.

Fruto del trabajo interdisciplinar e interuniversitario realizado, es un placer poder presentar la fundamentación y los dispositivos que hemos elaborado, esencialmente vía la escritura reflexiva, para poner la competencia del pensamiento reflexivo en el centro del proceso de construcción del conocimiento de nuestro alumnado. Esto es algo que consideramos estrechamente relacionado con la calidad de la formación inicial para un aprendizaje más significativo, relevante e incluso más estratégico, y desde una mirada amplia que valoramos muy positiva-

1. «La docencia orientada al aprendizaje y la reflexividad». Más información en: <<http://www.ub.edu/ice/content/la-docencia-orientada-laprenentatge-i-la-reflexivitat>>.

2. «La reflexividad y la interdisciplinariedad en una formación de calidad: la docencia orientada al aprendizaje».

3. «El pensament reflexiu: del disseny de la docència a la significació de l'aprenentatge».

mente tanto para el contraste de las modalidades de enseñanza-aprendizaje diseñadas como para su transferencia a otros contextos que compartan el mismo interés. Desde este sentir, las páginas siguientes son una invitación a reflexionar y avanzar hacia la renovación y validación de una actividad docente organizada y estructurada a tal efecto en la educación superior.

INTRODUCCIÓN

` **Marta Sabariego Puig**

La educación superior, influida por la tradición reflexiva (Brockbank y McGill, 2002), evidencia un énfasis creciente en la reflexión y las habilidades reflexivas para el desarrollo competencial y profesional de los estudiantes (Romero, 2007; Phan, 2008; Medina, Jarauta e Imbernon, 2010; Avalos, 2011; González-Moreno, 2012; Fullana *et al.*, 2013; Sööt y Viskus, 2015; Barreto, Sánchez-Santamaría y Bilbao, 2017).

El presente cuaderno es fruto de esta misma inquietud compartida en el marco de dos proyectos de investigación en docencia universitaria (REDICE14-1511 y REDICE16-1660), centrados en el valor de la narrativa (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras, 2011; Suárez, 2011) para fomentar el pensamiento reflexivo (PR, a partir de ahora) en lo que se aprende y en el propio proceso de aprender. Concretamente, el último proyecto ha supuesto un avance importante en el marco teórico sobre esta competencia genérica en la educación superior con tres aportaciones especialmente significativas: a) el contraste de las definiciones sobre el PR y sus efectos en la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Brockbank y McGill, 2002; Villa y Poblete, 2007); b) el análisis de los diferentes modelos con las etapas y niveles jerárquicos de reflexión para orientar la actividad docente (Bain, Ballantyne, Mills y Lester, 2002; Grossman, 2008; Phan, 2008; Romero, 2007; Ryan, 2013), y c) el diseño de tareas y dispositivos desde la *activity theory* (Talizina, 2009) para su desarrollo en los contextos de intervención.

Cuando el proceso de aprendizaje está mediado por una reflexión activa, intencionada e instrumentada se ve significativamente enriquecido al integrar más dimensiones vivenciales y emocionales: la experiencia, la intuición, las vivencias, los sentimientos, los valores, la creatividad y la singularidad de cada persona. Las habilidades reflexivas aportan los

elementos que le añaden valor didáctico: significatividad, funcionalidad (Ausubel, 1975) y relevancia (Pérez Gómez, 2008).

Desde tales premisas, este cuaderno focaliza la transformación de la reflexión ocasional en una reflexión sistemática (Domingo y Gómez, 2014) para potenciar el aprendizaje profundo en la formación universitaria. Entre las metodologías seleccionadas con este propósito se ha optado por la vía narrativa. Las narraciones son potencialmente ricas para producir un saber que recupera la existencia y la transforma en contenido de aprendizaje, y son enormemente útiles para desarrollar la reflexividad y el pensamiento reflexivo del alumnado en su proceso de aprendizaje. Como afirma Contreras (2011: 40), «la escritura reflexiva sitúa al alumnado en una relación pensante con lo que hace y le pasa para aprender consigo mismo, por sí mismo y desde sí mismo». Docentes y alumnado vivimos la experiencia educativa como sujetos de la investigación pedagógica y de nuestra formación, y participamos activamente en el diseño y desarrollo de dispositivos que nos interpelaron como actores fundamentales. La legitimidad del método biográfico-narrativo para acceder a nuevas formas de comprensión de los procesos implicados en la docencia y la investigación en la educación superior (Porta y Yedaide, 2014) ha alimentado la realización de las experiencias prácticas que se describen en este cuaderno.

La voluntad de evaluar sus efectos en el pensamiento reflexivo del alumnado originó también el diseño de una rúbrica (Sabariego *et al.*, 2018)⁴ y de un cuestionario (Sabariego, Sánchez, Ruiz y Sánchez-Santamaría, en prensa). Las dimensiones de la rúbrica corresponden a dos componentes identificados como claves para el desarrollo del pensamiento reflexivo (Fullana *et al.*, 2013; González-Moreno, 2012; Ryan, 2013; Villa y Poblete, 2007), que también han servido como base orientadora de las actividades propuestas para su desarrollo en este cuaderno: la conciencia del proceso de aprendizaje y los niveles de pensamiento reflexivo. Estos últimos parten de los siguientes indicadores:

4. Esta rúbrica se ha publicado en el depósito digital de la Universidad de Barcelona: <<http://hdl.handle.net/2445/124357>>.

- el proceso de pensamiento (desde el estado de duda inicial que provoca la actividad del pensamiento a la construcción de ideas-conocimiento o la transformación personal como respuesta a la misma);
- las cualidades del pensamiento: la toma de conciencia (cuál es el sentido de lo que aprendo, por qué es importante para mí, qué me sugiere), la interpretación y argumentación (cuáles son las causas, supuestos, valores creencias que subyacen a mi tarea; de dónde proceden, por qué desarrollé la actividad de esta manera) y la toma de decisiones, reconstrucción y transferencia (cómo podría hacer las cosas de otra manera, cómo podría cambiar, qué podría hacer diferente, qué es lo que tendría que realizar para introducir esos cambios).

El cuestionario mide la opinión de los estudiantes acerca del valor de las metodologías narrativas para el desarrollo del pensamiento reflexivo a través de un total de 65 ítems cerrados y dos preguntas abiertas, agrupados en siete escalas: las emociones ante las tareas propuestas (10 ítems cerrados y una pregunta abierta), las habilidades reflexivas (7 ítems) y el potencial de las actividades para desarrollar los niveles de pensamiento reflexivo (16 ítems), la autonomía en el aprendizaje (7 ítems), la conciencia del proceso de aprendizaje (8 ítems), el rol docente (6 ítems) y la valoración de las metodologías narrativas en el proceso de aprendizaje (11 ítems cerrados y una pregunta abierta).

Por limitaciones de espacio en el presente cuaderno no es posible presentar con detalle los resultados obtenidos de cada experiencia. No obstante, entre las conclusiones más relevantes y generales podemos afirmar que la escritura y el relato reflexivos favorecen una relación pensante con lo que hace y aprende el alumnado, y requieren de su autorregulación y actitud proactiva en un proceso de aprendizaje participativo y guiado donde se autoforma y coforma. En este sentido, las actividades que se proponen se entienden fundamentalmente como experiencias sociales y emocionales para fomentar la mediación de los estudiantes con ellos mismos y con los demás dentro y fuera del aula. Como podrá comprobarse, se trata tanto de actividades semipresenciales (a través de blogs y portafolios digitales) como de experiencias en contextos formativos duales (a través del aprendizaje y servicio o situaciones de prácticum, por ejemplo) que permitan tomar conciencia y reflexionar sobre las propias creencias, los conocimientos previos

y habilidades, actitudes, intereses y motivaciones que se activan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Desde estas aportaciones, el cuaderno quiere ser una contribución —modesta, pero fundamentada en evidencias— de buenas prácticas para un aprendizaje reflexivo en la Universidad (Brockbank y McGill, 1998) y se estructura en dos secciones. La primera recoge tres apartados teóricos sobre la fundamentación conceptual del pensamiento reflexivo para el diseño de estrategias narrativas en el aula, las características de los contextos y espacios de reflexión en la Universidad y las metodologías basadas en la perspectiva narrativa como activadoras del PR. La segunda sección presenta diez experiencias innovadoras, a modo ilustrativo, para el desarrollo de un aprendizaje más reflexivo en la Universidad a través de los dispositivos diseñados. Finalmente, el cuaderno concluye con un resumen de las evidencias obtenidas de las experiencias, haciendo hincapié en la valoración de los estudiantes. También se presentan las principales conclusiones y se proponen recomendaciones prácticas para contribuir a un mayor y mejor aprendizaje reflexivo en la Universidad.

SECCIÓN I

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO. DEL DISEÑO DE LA DOCENCIA A LA SIGNIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

I. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO: UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO

˘ **Ana Belén Cano Hila**

˘ **Laia Encinar Prat**

˘ **Antoni Ruiz Bueno**

˘ **Marta Sabariego Puig**

Universidad de Barcelona

˘ **Angelina Sánchez Martí**

Universidad Autónoma de Barcelona

El reto de la formación en la actualidad implica reconstruir de forma permanente los significados y los ejes de sentido a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones, ya que el contexto social y simbólico de las sociedades contemporáneas (Bauman, 1999; Beck, 2006; Morin, Ciurana y Mota, 2002) sitúa el significado de la información en el núcleo de la calidad educativa para transformarla en conocimiento, comprender mejor la realidad y convertirla en pensamiento práctico (Pérez Gómez, 2008). Este panorama de exigencias de la sociedad basada en la información (complejidad, cambio, incertidumbre) requiere, por tanto, un aprendizaje de las competencias desde una interpretación holística, comprensiva y más funcional (Aguerrondo, 2009; Buscà, Ambròs y Bursset, 2017; Climent, 2010; DeSeCo, 2005; Halász y Michel, 2011), un aprendizaje muy vinculado con el concepto de conocimiento práctico (Schön, 1983) para ser capaz de comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional. El aprendizaje tiene que ser necesariamente reflexivo, de modo que, en palabras de Pérez Gómez (2008: 71), «incluya habilidades mecánicas y rutinas repetitivas, pero siempre bajo la dirección de una mente reflexiva que dice cuándo, dónde y cómo utilizar estas rutinas para que sean adecuadas para entender una situación, problema o contexto».

Este es el aprendizaje relevante, estratégico o el pensamiento práctico deseable en la educación superior. Nussbaum (2002) lo sitúa en una triple práctica en la enseñanza y vida universitaria: el examen crítico de uno mismo y de la propia experiencia, la asunción de la responsabilidad social y la empatía y reconocimiento hacia otras perspectivas. Este contexto básico de formación permite, además de aprender a hacer, que el alumnado aprenda a ser, conocer, vivir y situarse en el mundo, tal como hemos podido constatar en las experiencias de innovación desarrolladas hasta la actualidad desde la escritura y el relato reflexivos (Sabariego, Sánchez y Cano, en prensa; Sabariego *et al.*, 2018). La reflexión, por lo tanto, es una de las vías fundamentales en la construcción de estos significados: es necesaria para aprender, tomar decisiones y actuar de forma racional, eficaz, autónoma y con sentido en contextos complejos y cambiantes.

1.1. Definición y características del pensamiento reflexivo

John Dewey es un referente indiscutible en los inicios del movimiento reflexivo en educación que ha generado prácticas educativas, currículos explícitos y tendencias de formación de profesionales de máxima actualidad. Ya en 1933, en su obra *How we think* definió el pensamiento reflexivo como un logro del individuo, el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y sus producciones. Se trata por tanto de una actividad cognitiva que sustenta el actuar con un grado importante de originalidad, a través de la cual se realiza un cuidadoso examen de los principios que sustentan la práctica reflexiva (Romero, 2007). Permite establecer una relación analítica con la acción que se realiza y favorece el empleo deliberado, consciente, sistemático de nuestros recursos mentales en dirección a un propósito. Es un pensamiento instrumental y convierte los procesos espontáneos de pensamiento en una reflexión que guía la cognición hacia la acción.

La educación superior tiene que convertirse en un espacio de reflexión; el pensamiento reflexivo, por tanto, tiene que situarse tanto en las actividades de enseñanza como en el proceso de aprendizaje (Brockbank y McGill, 2002; Villa y Poblete, 2007). Las habilidades reflexivas no solo son importantes por su papel en la adquisición de competencias,

sino también por la reformulación del conocimiento, la práctica y la experiencia humana (Fullana *et al.*, 2013). Tal como afirman Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009: 44), «detrás de la idea de formar profesionales reflexivos encontramos temas de debate como la profesionalización, su estatus y función; la autonomía profesional, su ámbito y sus posibilidades de desarrollo, y la naturaleza, desarrollo y alcance de la docencia y la investigación». El pensamiento reflexivo, como toda competencia, está formado por habilidades como la metacognición y la autorregulación, y por operaciones como las de relacionar, analizar-sintetizar y evaluar (Villarini, 2002) que se plasman y materializan en acciones concretas o destrezas (González-Moreno, 2009). Pero ¿qué características tiene el pensamiento reflexivo? Dewey (1989: 28) destaca dos momentos fundamentales: un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y un acto de búsqueda, de investigación, para esclarecer la duda y disipar la perplejidad. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar. El pensamiento reflexivo es el modo de pensar que nos permite «revisar» nuestras ideas y tomar conciencia de ellas, reconocer y valorar nuestra forma de pensar; tomar conciencia de nuestro «estilo de pensamiento», así como de los «aprendizajes realizados y en proceso», su interpretación y valoración. Todos ellos elementos clave y muy relevantes para un ejercicio de aprendizaje sostenible, como el aprendizaje basado en competencias.

1.2. Niveles de reflexión y etapas de pensamiento reflexivo. Propuestas teóricas

Lo deseable es evidenciar que el alumnado cada vez es más dueño del proceso por el que «conoce», encontrando razones y criterios, formulando juicios sobre la realidad, tomando mejores decisiones, produciendo respuestas novedosas y originales para contestar a sus preguntas y resolver sus problemas. En este proceso se han identificado diferentes etapas o niveles de pensamiento reflexivo (Bain, Ballantyne, Mills, y Lester, 2002; Dewey, 1989; Grossman, 2008; Ryan, 2013; Villa y Poblete, 2007). Los autores coinciden en que la concientización constituye la dimensión de base para la acción reflexiva transformadora (Gaitán,

2007), siendo el resultado último la (re)incorporación de nuevas cualidades en los conocimientos adquiridos y en las habilidades de quien lo desarrolla (Quintanar, 2001). En palabras de González-Moreno (2012: 613), «la actividad de enseñanza implica un avance desde una actitud crítica y analítica que permita reconstruir en detalle la experiencia para aprender». Con este referente, se desprenden indicadores en cuatro niveles jerárquicos de pensamiento reflexivo que también sirven de base orientadora de las actividades propuestas en este cuaderno para su desarrollo (Ryan, 2013):

- Informar y dar respuesta (*reporting/responding*) es el nivel más básico de reflexión, en el que se enseña a relatar, ser consciente y deliberar sobre aspectos de la práctica. En esta fase el énfasis está en la identificación del foco de la reflexión, en identificar «qué es relevante para uno/a mismo/a». Saber identificar una situación teórica o práctica en la que centrar la reflexión es un elemento esencial para poder desarrollar el proceso reflexivo.
- Relación (*relating*) es el nivel en que el alumnado reflexiona sobre el tema en términos de sus propias experiencias previas con el mismo (desde un problema relacionado o en un entorno similar). Debe hacer conexiones con sus habilidades o conocimientos previos, junto con sus valores y prioridades, y ver cómo estos se relacionan con los valores y prioridades de otras personas.
- Razonamiento (*reasoning*) es el nivel en el que el alumnado da el paso de la evidencia a la razón y es capaz de producir reflexiones más rigurosas: argumenta en detalle, consulta la teoría y la literatura relevante para apoyarlo y considera diferentes perspectivas. La explicación y justificación aparecen a medida que se examinan las diferentes posibilidades; a veces incluso se consideran las implicaciones éticas.
- Reconstrucción (*reconstructing*). En este último nivel se sitúa el proceso reflexivo en su máxima expresión. El alumnado debe demostrar nuevas ideas y formas de pensar sobre un problema transferibles a la práctica futura o su desarrollo profesional.

1.3. Indicadores para el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje

A partir del modelo de Ryan (2013), a modo de sugerencia, se presenta un perfil de actividades de enseñanza para la promoción de los niveles de reflexión en el alumnado.

Tabla 1. Perfil de actividades para el desarrollo de los niveles de reflexión

Nivel de PR	Estrategias y tareas de enseñanza para su desarrollo
Informar y dar respuesta	<p>Las actividades deben favorecer la toma de conciencia (de lo que hay o de lo que falta) en relación con los temas, cuestiones y competencias que se proponen desarrollar. Se trata de provocar la respuesta en el alumnado mediante el relato —la escritura reflexiva: que observe, que exprese su opinión, que se haga preguntas.</p> <p>Ejemplo interrogación: ¿Por qué es relevante para mí?</p>
Relación	<p>Las actividades deben favorecer la relación o la conexión del relato del alumnado con el conocimiento impartido en la materia, con las propias habilidades o con la propia experiencia profesional y personal —la escritura de la experiencia. Reflexionar cómo los temas o las competencias que se trabajan encajan dentro de los propios marcos profesionales o la visión del mundo.</p> <p>Ejemplo interrogación: ¿He visto esto antes? ¿Las condiciones eran iguales o diferentes? ¿Tengo las habilidades y los conocimientos para hacer frente a esto?</p>
Razonamiento	<p>Las actividades deben favorecer la justificación de las propias respuestas en el relato, explicar y argumentar por qué son significativas e importantes. Resultan adecuados los debates y la mediación «con los otros» y con las lecturas evocadoras para apoyar el propio razonamiento, considerando diferentes perspectivas y puntos de vista alternativos en la escritura y reescritura reflexiva.</p> <p>Ejemplo interrogación: ¿Cómo percibiría o manejaría esto una persona con conocimientos? ¿Cuáles son las implicaciones éticas?</p>
Reconstrucción	<p>Las actividades deben favorecer la proyección en la práctica futura, repensarla y mejorarla. Siempre que sea posible, el alumnado debe tener la posibilidad de implicarse en cursos de acción con la retroalimentación pertinente. La evaluación formativa también es una estrategia reconstructiva útil en clase con los beneficios del intercambio y las devoluciones.</p> <p>Ejemplo interrogación: ¿Cómo podría tratar esto la próxima vez? ¿Qué podría funcionar y por qué? ¿Hay diferentes opciones? ¿Qué pasaría si...? ¿Puedo hacer cambios para beneficiar a los demás?</p>

Con este referente, se desprenden indicadores para orientar la actividad de aprendizaje en un continuo de reflexión sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se reconstruye lo aprendido:

- **Indicadores de habilidades reflexivas** (darse cuenta de lo que dice, lo que hace y lo que piensa el estudiante) para favorecer la concientización mediante la escritura reflexiva.
- **Indicadores de cualidades del pensamiento** (justificar, razonar para regular el propio proceso de aprendizaje) mediante el debate y la mediación.
- **Indicadores de pensamiento crítico y transformador** (demostrar nuevas ideas, tomar decisiones, proyectarse en la práctica futura...) para la reflexión transformadora y la reconstrucción del pensamiento y el aprendizaje.

En este proceso, el papel del docente es imprescindible para recrear ambientes formativos adecuados que despierten la curiosidad y la autonomía de los y las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Dewey, 1989; Medina, Jarauta e Imbernon, 2010). Cuando tienen la oportunidad de examinar y reflexionar sobre las propias creencias y prácticas es más probable que se perciban a sí mismos como agentes activos y aprendices a lo largo de la vida en su marco académico y profesional.

A la luz de estas consideraciones, en este cuaderno se presentan las actividades de enseñanza y aprendizaje concebidas como experiencias sociales y emocionales para favorecer la mediación de los estudiantes consigo mismos y con los demás, como formas de intercambio comunicativo dentro del aula para examinar y reflexionar sobre las propias creencias, conocimientos previos y prácticas.

2. CREANDO CONTEXTOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA UNIVERSIDAD

◊ **Carmen Ruiz Bueno**

Universidad Autónoma de Barcelona

◊ **Marta Sabariego Puig**

◊ **María Paz Sandín Esteban**

Universidad de Barcelona

◊ **José Sánchez Santamaría**

Universidad de Castilla La Mancha

2.1. El aula como espacio de reflexión

El desarrollo del pensamiento requiere formación y hábitos, y exige crear espacios adecuados de aprendizaje (Gardner, 1991) que pongan en juego la reflexión e influyan en la autorregulación de este proceso por parte del alumnado (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez Fernández, 2002). En el actual marco normativo y pedagógico, el aula universitaria está basada en una concepción de la enseñanza con un enfoque de competencias para el desarrollo académico y profesional. Con estas premisas es comprensible que el aula, como espacio de reflexión en la educación superior, esté asumiendo un renovado protagonismo, dando como resultado que cada vez más docentes hayan empezado a promover experiencias constructivas y autorreguladas de aprendizaje profundo y exitoso (Barreto, Sánchez-Santamaría y Bilbao, 2017) con relación a habilidades como identificar y evaluar razones, explorar soluciones y elaborar explicaciones.

El reto es crear una cultura de aula para pensar (Perkins, Tishman y Jay, 2006) o transformar los espacios de aprendizaje en cultura de pensamiento (Ritchhart, Church y Morrison, 2014; Ritchhart, 2015). Dentro de la cultura de pensamiento se han identificado diferentes fuer-

zas culturales (Dole, 2017; Ritchhart, Church, y Morrison, 2014; Ritchhart, 2015) o condiciones que, en cierto modo, ayudan a comprender los contextos que permiten hacer visible el pensamiento reflexivo como una forma de aprendizaje: las expectativas, los tiempos para pensar (en el aula, en el grupo y en espacios adicionales), el modelado del pensamiento para seguir o imitar, el lenguaje, el ambiente físico, las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las rutinas de pensamiento. En otras palabras, la calidad de la retroalimentación entre profesorado y estudiantes, la formulación de preguntas constructivas, la creación de oportunidades para pensar, el análisis de situaciones y solución de problemas en un clima emocional de seguridad, confianza y motivación favorecen el desarrollo de habilidades del pensamiento de nivel superior. De todos estos elementos, en el presente cuaderno nos centraremos fundamentalmente en las actividades de aprendizaje que favorecen «la infusión de pensamiento dentro de los contenidos de aprendizaje» (Swartz *et al.*, 2013), a partir de experiencias innovadoras generadas por los equipos docentes del proyecto REDICE16-1660. Desde la perspectiva de los estudiantes, un proceso de aprendizaje con actividad reflexiva requiere tres procedimientos básicos (González Moreno, 2012; Solovieva y Quintanar, 2004): considerar el comportamiento propio (cómo se aprende), ser consciente de lo que se aprende y regular el propio proceso de aprendizaje. El relato y la escritura de la experiencia a través de las estrategias narrativas (Alliaud y Suárez, 2011; Suárez, 2011) favorecen estas condiciones para la reflexión durante la acción y sobre lo que se hace, con el fin de ser más consciente y, finalmente, transformarlo (Schön, 1983).

2.2. Enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del PR

En este cuaderno se asume que el desarrollo del pensamiento reflexivo tiene un origen social y sigue una opción metodológica desde una perspectiva socioconstructivista y situada (Coll, 2005; Tejada y Ruiz, 2016; Torrano, Fuentes y Soria, 2017). Las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas se han concebido **como formas de intercambio comunicativo, relaciones de cooperación** entre el alumnado y el profesorado para provocar experiencias (sentimientos, estimaciones, jui-

cios relativos a uno mismo y a las tareas de aprendizaje) que permitan expresar una forma de ser y sentir en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el pensamiento reflexivo para el desarrollo académico o profesional implica un **propósito consciente y declarado** (Moon, 2004). Por todo ello, tanto la selección de las tareas como su ejecución ha sido objeto de un diseño consciente y deliberado —como podrá comprobarse en la sección II. Consideramos muy importante que los estudiantes tengan claros los objetivos y el sentido de las acciones que hay que realizar: no es posible deliberar, emitir juicios, tomar decisiones ni avanzar en la autorregulación cognitiva de actividades de aprendizaje sin saber cómo ni por qué.

Este enfoque pedagógico responde a la *activity theory* (Talizina, 2009) para estructurar las actividades de aprendizaje reflexivo con orientación y sistematización, y a partir de unos principios que están en la base de todas las experiencias aportadas (González Moreno, 2012) en este cuaderno: a) retroalimentación permanente en un clima social de confianza; b) autorregulación del alumnado para realizar las tareas activamente y experiencialmente; c) consignas claras sobre qué tienen que hacer y por qué lo tienen que hacer; d) soporte según los requerimientos de aprendizaje, y e) condiciones que faciliten afectivamente el estudio (la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje).

Las experiencias desarrolladas revelan una tríada deseable en las actividades de enseñanza (véase figura 1) para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el terreno universitario: guía, reflexión y autonomía.

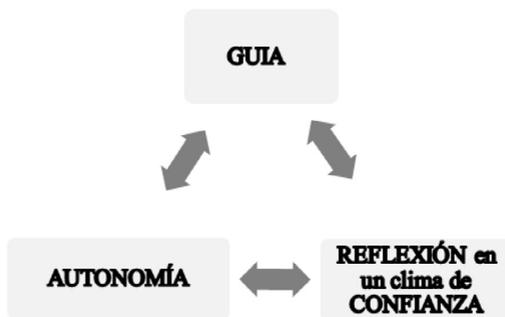


Figura 1. La actividad de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo

El desarrollo de las metodologías narrativas en el aula ha implicado un cambio de enfoque hacia nuevos espacios, donde el soporte y la retroalimentación integrados en la evaluación formativa cobran una gran relevancia. Estos resultados son coherentes con trabajos recientes (Fabregat, Guardia y Forés, 2016; Ion, Silva y Cano, 2013; Tejada y Ruiz, 2016) que demuestran que facilitar *feedback* desarrolla el proceso de construcción de los aprendizajes, ayuda a los estudiantes a mejorar sus resultados y se constituye como una oportunidad para el fomento de la capacidad de autorregulación. Asimismo, el alumnado considera totalmente necesario el rol docente como «guía y facilitador» del proceso de aprendizaje, pues el camino de escuchar, pensar y reflexionar no puede llevarse a cabo individualmente. Aunque es personal, es recomendable que la reflexión se comparta, de manera que se posean varias miradas sobre la experiencia y se formulen varias preguntas para ampliar las dimensiones de la reflexión (Tallaferro, 2005). El uso de rúbricas se ha valorado muy positivamente como soporte a las funciones del profesorado para suministrar información referencial, evaluar de forma continua procesos y resultados, y supervisar la práctica del estudiante.

Finalmente, otro aspecto importante es la motivación y el clima propiciado en el aula para el desarrollo de las actividades. Ambas dimensiones, emocional y contextual, constituyen factores influyentes en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez Fernández, 2002); también se han evidenciado como favorables para el desarrollo del pensamiento reflexivo en las experiencias que se presentarán en la sección II.

2.3. Condiciones para una enseñanza que fomenta el pensamiento reflexivo en el estudiantado universitario

Desarrollar el pensamiento reflexivo implica la consideración de los siguientes principios y condiciones en las estrategias de enseñanza-aprendizaje:

- La adecuada **relación entre experiencia, acción y contexto**. Las modalidades centradas en la simulación, el análisis de casos reales, la resolución de problemas y el planteamiento de retos, entre otras,

puede facilitar esta conexión entre teoría, práctica y praxis. Otras iniciativas, como el pensamiento en voz alta a la hora de resolver un problema (Tesouro, 2005), el análisis e intercambio de materiales de elaboración personal y el estímulo por el cual los estudiantes se hacen preguntas sobre los procesos y mecanismos que utilizan antes, durante y después de las tareas, se convierten en estrategias facilitadoras para el desarrollo de pensamiento reflexivo.

- La **metodología interrogativa** entendida como el arte de plantearse y responder preguntas, el diálogo reflexivo, el debate y la deliberación (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010) favorecen que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje a través del cuestionamiento de la teoría, de la conexión de esta con las propias experiencias y de la reinterpretación y reconstrucción de los significados.
- La **responsabilidad y autonomía** del estudiante: la clave está en crear espacios para trabajar esta autonomía y responsabilidad, propiciando y fomentando que los estudiantes creen sus proyectos personales, tomen sus propias decisiones, reflexionen y argumenten de manera idiosincrática, con la adecuada mediación de los docentes y de compañeros y compañeras. En este caso, los mediadores (docentes) deben facilitar claridad, concreción y realismo en las tareas y actividades planteadas.
- El **trabajo cooperativo** facilita la interrelación entre los estudiantes y provoca conflictos sociocognitivos, a través del diálogo, el intercambio y la discusión de ideas y juicios. En este tipo de estrategias de trabajo cooperativo podemos fomentar la comunicación, el contraste de ideas, la argumentación compartida, la formulación de preguntas, las ayudas, la mediación a partir de la relación entre iguales y, fundamentalmente, la reflexión compartida.
- El uso de rúbricas, escalas de observación, portafolios, blogs, etc., combinando procesos de **autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación** (Tejada y Ruiz, 2016) y desarrollando procesos efectivos de *feedback* y *feedforward* como estrategia para la ampliación, reflexión y mejora de los aprendizajes. En los trabajos como los de Fabregat, Guardia y Forés (2016) se pone de manifiesto que facilitar *feedback* sobre cómo se desarrolla el proceso de construcción de los aprendizajes ayuda a los estudiantes a mejorar los resultados. Otros estudios como los de Ion, Silva y Cano (2013) valoran positivamente el *feedback* formativo o *feedforward* por parte de los estudiantes,

porque les permite ser más conscientes de las competencias desarrolladas. Estos procesos son fundamentales para orientar la tarea y acompañar el proceso de desarrollo y construcción, supervisar el cumplimiento de las metas propuestas y proponer futuras (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

En todos los casos, la escritura y la narración ayudan a construir el pensamiento (Domingo y Gómez, 2015) estableciendo la relación de este con la acción, la experiencia y los aspectos afectivos y motivacionales (autoeficacia, planteamiento de metas propias, interés por las tareas) (Torrano, Fuentes y Soria, 2017). La perspectiva narrativa y autobiográfica resulta muy interesante para fomentar la reflexión en y sobre el proceso de construcción y desarrollo competencial y profesional (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras, 2011; Suárez, 2011). En el próximo apartado se describe con más detalle el valor de las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo.

3. LAS METODOLOGÍAS NARRATIVAS COMO ACTIVADORAS DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

˘ **M. José Chisvert Tarazona**

˘ **Davinia Palomares Montero**

Universidad de Valencia

˘ **María Dolores Soto González**

Florida Universitaria (Universidad de Valencia)

3.1. ¿Qué entendemos por metodologías narrativas?

El término *narratología*, creado por Todorov en 1969, es considerado un campo de estudio legítimo por muchos investigadores cualitativos, etnográficos e interpretativos de la educación (Clandinin y Connelly, 2000). Las metodologías narrativas y (auto)biográficas, propias de las ciencias sociales, se sitúan en el enfoque hermenéutico o interpretativo y aportan al contexto social y simbólico posmoderno su énfasis en la construcción del significado y la validez desde múltiples perspectivas.

Se trata de una metodología que, cuando se pone al servicio de la educación (Porta y Yedaide, 2014; Suárez, 2011), actúa como fuente de comprensión (Cortazzi, 2001) y transferencia del conocimiento.

Pero ¿qué son las metodologías narrativas y (auto)biográficas? En la tabla 2 se introducen propuestas de conceptualización a partir de investigadores e investigadoras de referencia en el campo.

Tabla 2. Conceptualizaciones relativas a las metodologías narrativas y (auto)biográficas

Autoría	Cómo se conceptualiza
Álvarez y Porta (2012)	Enfoque de investigación cualitativa que descansa en los supuestos narrativo, constructivista y contextual, en el que los relatos están marcados por el tiempo pasado, recuperado en función del presente.
Blanco (2012)	Perspectiva que permite comprender en profundidad lo que sucede, por qué sucede y a quién sucede. Tipo de investigación que se adentra en los procesos de subjetivación y tiene en cuenta el contexto relacional que caracteriza a la formación docente, junto a la cultura y funcionamiento de los centros educativos.
Bolívar (2012)	«[...] relevancia de la dimensión discursiva individual, de cómo los seres humanos vivencian y dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje. La subjetividad también es una condición necesaria del conocimiento social» (pág. 4).
Freeman (2008)	Reconstrucción interpretativa realizada en primera persona de una vida en su totalidad o de una parte significativa de la misma, no solo con el objetivo de relatar lo que sucedió, sino también de comprender, desde la mirada del momento actual, el significado del pasado.
Márquez, Prados y Padua (2013)	Son el medio que nos permite la ruptura conceptual de los roles establecidos y consolidados en la relación entre profesorado, alumnado y materia, del modelo de enseñanza «tradicional» —vigente hoy en la mayoría de las aulas universitarias— y que se produce de forma jerárquica. Permite recuperar lo personal y escribir la historia colectiva.
Wegener y Meyer (2016)	Una narración personal y experiencial resonante es principio de conexión entre historias individuales y el contexto social, cultural o histórico, que requiere tanto sentimiento como pensamiento. Involucra a quien narra y a quien lee la narración, y mejora la comprensión.
Porta y Yedaide (2014)	Método que recupera conocimientos ligados a la emoción y a los sentimientos, que no aparecen escindidos en los seres vivos, pero se separan ficticiamente en la academia.

En este cuaderno las metodologías narrativas y (auto)biográficas se entienden como narraciones personales y experienciales resonantes que ponen en relación el conocimiento curricular propio del espacio universitario y el pensamiento reflexivo. El objetivo que cumplen es favorecer

en el alumnado una comprensión profunda de lo que sucede, por qué sucede lo que sucede y a quién le sucede.

Estas metodologías nos han permitido incorporar al conocimiento académico los relatos resonantes generados por el alumnado desde la emoción y los sentimientos. Narrativas personales y experienciales que han puesto en relación el currículum académico con la construcción de la identidad, de los significados, del saber práctico, del tiempo y de las claves cotidianas. El discurso se convierte en un instrumento al alcance del alumnado dirigido a construir y comunicar significado.

Son metodologías cuyo resultado obtenido es la construcción no solo de la identidad individual sino también de la colectiva, en un proceso de enseñanza-aprendizaje que es participativo y guiado, y posibilitan la reflexión sobre la propia práctica favoreciendo la autorregulación.

3.2. ¿Por qué las metodologías narrativas activan el pensamiento reflexivo?

Las metodologías narrativas y (auto)biográficas desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la enseñanza, el currículo y la investigación educativa. Representan un giro epistemológico dirigido a indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos construidos en la experiencia educativa y los saberes profesionales elaborados y recreados a través de la reflexión de un profesorado en permanente formación (Suárez, 2011).

Siguiendo a Bruner (1997), el trabajo (auto)biográfico procura un mayor conocimiento y reflexión que libere y amplíe la visión del mundo y del «yo», y rompa con las formas de reproducción de prejuicios y estereotipos que se arrastran desde la escuela primaria e impiden al estudiantado participar como una persona reflexiva en la acción educativa y social, tomar las riendas de su propia formación.

Cabe revisar qué conocimiento, habilidades y competencias deseamos poner en valor. La incorporación del conocimiento tácito, atado a experiencias o recuerdos, se facilita a través de la escritura con resonancia

y puede fomentar una inclinación en quien lee para involucrarse, para contribuir. La investigación no tiene valor si nadie la lee, la recuerda o se inspira para llevar las ideas más allá (Meier y Wegener, 2016). En consecuencia, exploramos la pregunta: ¿puede el alumnado universitario escribir desde la reflexión sobre la experiencia vivida, superar la transmisión de conocimientos que le son ajenos?

La escritura y el relato reflexivos favorecen una relación pensante con lo que hace y aprende el alumnado y requiere su autorregulación y una actitud proactiva en un proceso de aprendizaje participativo y guiado (De Miguel, 2006), donde se autoforman y se forman en relación. Las actividades basadas en metodologías narrativas permiten fomentar el pensamiento reflexivo dirigido a qué se aprende en el propio proceso de aprender y en el desarrollo competencial y profesional (Alliaud y Suárez, 2011).

3.3. Diseño de las prácticas narrativas

En esta investigación, los equipos de cada universidad han escogido su propia experiencia dirigida a generar conocimiento, habilidades, competencias, en su aula, desde la reflexividad. Práctica que se ha realizado en contextos diversos (instituciones socioeducativas, seminarios o jornadas, la propia aula) y puede contar con aportaciones documentales (lecturas, imágenes y visionado de películas).

La reflexión del estudiantado se ha incrementado mediante estrategias como el pensamiento en voz alta a la hora de resolver un problema, el análisis y el intercambio de materiales de elaboración personal, así como la formulación de preguntas que el alumnado se hace, preguntas sobre los procesos y mecanismos que utilizan antes, durante y después de las tareas que realizan (Tesouro, 2005). También es interesante considerar que la reflexión no solo versaba sobre la ejecución de la tarea, sino que incluía la reflexión del y de la estudiante sobre el propio proceso de realización de las actividades propuestas (García, 2012).

Las narraciones se han considerado como potencialmente ricas para producir un saber que recupera la existencia y la transforma en con-

tenido de aprendizaje, situando al alumnado en una relación pensante con lo que hace y le pasa en el aula. En el proceso de aprendizaje, la escritura de la experiencia permitió verse, (re)pensarse, incorporarse y ponerse en juego frente a lo vivido, lo enseñado y lo presentado en el aula. Entre los principios de intervención para hacerlo posible, fueron especialmente relevantes:

- a) La introducción de una mirada autobiográfica, desde la propia experiencia, para pensar y facilitar que los y las estudiantes se preguntasen: qué tiene que ver esto con mi historia, qué he vivido relacionado con esto, cómo fue, cómo me afectó, qué puedo ahora plantearme y qué puedo aprender de ello. Se trata de poner en juego la subjetividad de los y las estudiantes con respecto a aquello que traemos en el aula sin abstraerse de lo vivido.
- b) La búsqueda del sentido de aquello vivido en el aula. Se trataba de plantear preguntas tipo: cómo me he visto yo, cómo me he sentido yo, qué me ha despertado la clase de hoy. Preguntas que, más que decir algo de una experiencia o hablar sobre la misma, permitan al alumnado ponerse en situación de novedad ante aquello vivido, ponerse a pensar, dar una nueva significación a lo acontecido, preguntarse sobre el sentido de las cosas.
- c) El intercambio (en grupo) para «pensar con», «en presencia de» y en entornos de aprendizaje significativos. Esta mediación favorece la apertura del pensamiento, trascendiendo lo que pasa para aprender. Las lecturas resonantes (evocadoras) son otro recurso interesante para interpretar y significar el conocimiento, mediante la escritura y reescritura reflexiva: qué hace un texto en uno mismo, qué dice y, sobre todo, qué me dice el texto a mí, qué digo yo.

La siguiente sección del cuaderno permitirá ilustrar las consignas comunes que se plantearon al alumnado en cada contexto universitario, dirigidas a poner en relación las metodologías narrativas y el pensamiento reflexivo. Se trata de unas propuestas que fueron debatidas en el marco del equipo investigador, fruto de prácticas universitarias reflexivas basadas en las metodologías narrativas y (auto)biográficas probadas desde el REDICE 14-1511, en anteriores programaciones y con buenos resultados; también respondían a los principios de intervención enumerados. Así, como podrá observarse en las distintas experiencias

que se presentan a continuación, las consignas comunes sugeridas incluyen, con matices, respuestas a tres grandes preguntas:

- ¿Qué dice la experiencia? Se puede solicitar un resumen de las ideas principales.
- ¿Qué te dice la experiencia? Se puede solicitar el relato de cuáles son los principales aspectos de la práctica que han llamado más la atención, y justificar el porqué, siempre teniendo en cuenta el vínculo de la experiencia propuesta con la experiencia personal. Es importante considerar otros materiales trabajados en clase o revisados en otras asignaturas del grado.
- ¿Qué dices tú respecto a la experiencia? Se trata de fomentar el relato sobre las reflexiones, dudas o disonancias que suscita la experiencia (en calidad de ciudadano/a, como estudiante, como agente educativo en formación, etc.); o bien sobre qué elementos presentes en la experiencia se van a tener en cuenta al considerar la futura tarea profesional, y razonar la respuesta poniendo algunos ejemplos.

La generación de conocimiento encarnado se hace posible al generar un espacio de reflexión íntimo a través del relato. La apropiación del conocimiento cultural, colectivo, repercute en el crecimiento de la identidad: lo personal se hace público y da sentido al ámbito profesional.

SECCIÓN II

EXPERIENCIAS INNOVADORAS: DISPOSITIVOS, TAREAS Y HERRAMIENTAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

4. EL PORTAFOLIO DIGITAL DEL ESTUDIANTE: UN INSTRUMENTO PARA TRABAJAR EL APRENDIZAJE REFLEXIVO EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

˘ **Vanesa Ausín Villaverde**

˘ **Vanesa Delgado Benito**

˘ **Víctor Abella García**

˘ **David Hortigüela Alcalá**

Universidad de Burgos

4.1. Contexto

La experiencia docente se ha realizado en la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicada a la Educación del grado de Maestro en Educación Infantil impartido en la Universidad de Burgos. Esta materia es de carácter básico, consta de 6 créditos ECTS y se imparte durante el segundo semestre del primer curso. Han participado 63 estudiantes divididos en dos grupos, de los cuales 43 pertenecían al grupo de mañana y 20 al de la tarde, mayoritariamente mujeres (90,5%) con una media de edad de 19,53 años (DT = 2,08).

4.2. Objetivos de la propuesta de intervención

Los objetivos de esta experiencia han sido:

- Fomentar la autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado.
- Trabajar a través de un portafolio electrónico (blog) para que el alumnado llegue a ser consciente de su proceso de aprendizaje y reflexione sobre él.

4.3. Diseño de la propuesta de intervención

4.3.1. Metodología

La propuesta didáctica responde a la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP), que sitúa al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y propicia un aprendizaje activo (De la Calle, 2016). Consiste en plantear, en pequeños grupos de trabajo, un proyecto al alumnado, percibido como ambicioso pero viable. Se enmarca dentro del proyecto #RadioEDUBU, cuya finalidad es el diseño y creación de un programa de radio a través de una entrevista en formato podcast a un profesional relacionado con las TIC y la educación (Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela 2016). Para alcanzar los objetivos propuestos, los estudiantes realizaron un blog individual como portafolio de aprendizaje, en el cual debían trabajar su pensamiento reflexivo (PR) a partir de los contenidos desarrollados en el proyecto #RadioEdUBU. El seguimiento y evaluación del blog se realizó a través de un proceso de evaluación formativa y compartida.

4.4. Descripción de la práctica desarrollada

4.4.1. Consignas

La herramienta escogida para la creación del blog fue Blogger, de acceso gratuito y con una interfaz muy intuitiva y sencilla de utilizar. Para que la tarea fuese evaluada, el número mínimo de entradas publicadas fueron ocho. Además, se debían respetar los plazos de publicación establecidos por el equipo docente. Cada alumno debía publicar una entrada semanalmente o quincenalmente, siempre coincidiendo con la fecha de envío de los entregables (<http://bit.ly/entregablesproyectorredice>). La finalidad del blog como portafolio es que los estudiantes reflexionen acerca de la forma en la que se enfrentan a nuevas situaciones, siendo estas las correspondientes a cada uno de los entregables propuestos durante el proyecto.

4.4.2. Diseño de la tarea

Para facilitar el **proceso de reflexión** se pautó el contenido sobre el que debían versar las entradas (<<http://bit.ly/pautasentradasblogREDICE>>)

y se plantearon diferentes interrogantes. Para el **proceso de evaluación y seguimiento de la actividad**, desde el inicio de la tarea se facilitó una rúbrica al alumnado (véase en <http://bit.ly/rubicablogredice>) en la que se describían los criterios de evaluación. Estaba formada por cinco subdimensiones: conciencia acerca de la propia situación, percepción y conciencia del proceso de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, autoconocimiento reflexivo y reflexión, y valoración final del trabajo realizado. A partir de la rúbrica como instrumento de evaluación, el seguimiento de la actividad se desarrolló de la siguiente forma:

1. Autoevaluación individual de los estudiantes a lo largo de toda la tarea, que les sirvió para ir conociendo de primera mano sus avances.
2. Seguimiento quincenal por parte de los docentes, en el cual se aportaba un *feedback* individual para la mejora en la realización de los contenidos publicados. En este sentido, el rol del docente fue de guía y facilitador del camino de escuchar, pensar y reflexionar del alumnado (Contreras, 2011).

Al concluir la actividad, se llevó a cabo el **proceso de evaluación compartida**, utilizando la rúbrica mencionada como instrumento de evaluación. En primer lugar, se realizó la **coevaluación o evaluación entre iguales**, en la que cada alumno debía coevaluar dos blogs de sus compañeros y registrar la valoración en una ficha de registro. La finalidad de estas coevaluaciones era mejorar sus trabajos bajo la misma óptica de evaluación entre iguales. Posteriormente, de forma individual, se realizaron **autoevaluaciones**. Finalmente, el docente realizaba su evaluación con toda la información recogida en el proceso de seguimiento. De esta forma, cada blog recibió cuatro calificaciones, siendo la calificación final la media obtenida de todas ellas.

4.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

El paradigma sobre el que hemos diseñado la actividad ha posibilitado que el estudiante se sitúe como un agente activo y protagonista de su propio aprendizaje (Davies, 1998): la unión del pensamiento reflexivo y la metodología del aprendizaje basado en proyectos sitúa al alumnado ante realidades problemáticas durante el desarrollo del proyecto que se

presentan en una serie de retos (entregables) a los que los estudiantes deben enfrentarse.

Otro de los aspectos a destacar de esta actividad docente es trabajar la autorregulación del aprendizaje a través del blog como herramienta para favorecer la construcción del pensamiento reflexivo. En este sentido compartimos la idea de Zabalza (2004), quien afirmó que los portafolios y los blogs utilizados como diarios reflexivos han mostrado que son instrumentos efectivos para ayudar al alumnado a indagar, reconstruir, documentar y comunicar el conocimiento construido en su experiencia de aprendizaje y, a su vez, trabajar elementos claves del aprendizaje basado en competencias (Villa y Poblete, 2007).

Finalmente, el proceso de evaluación formativa y compartida que se desarrolló a lo largo de la actividad propuesta ayudó a los estudiantes a comprender mejor el objetivo de la tarea y mejorar su proceso de reflexión. Los docentes implicados consideramos que esta actividad ha permitido a los estudiantes ser conscientes de la construcción de su aprendizaje, interiorizando todo el proceso bajo la metodología ABP y el pensamiento reflexivo. No obstante, es necesario profundizar en los resultados obtenidos, incrementando el número de variables asociadas al aprendizaje, tales como la motivación o los estilos de aprendizaje, las cuales influyen directamente en el rendimiento académico.

5. EL FOMENTO DE LA REFLEXIÓN Y LA CONCIENCIA DEL PROPIO APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA OBSERVACIÓN E INNOVACIÓN EN EL AULA

˘ **Antoni Ruiz Bueno**

˘ **Marta Sabariego Puig**

˘ **Rubén Anglés Regos**

Universidad de Barcelona

˘ **Angelina Sánchez Martí**

Universidad Autónoma de Barcelona

5.1. Contexto

La experiencia docente que se presenta se ha realizado en la asignatura Observación e Innovación en el Aula del grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Barcelona, cursada por 120 alumnos/as durante el segundo semestre del segundo curso en el año académico 2016-2017.

5.2. Objetivos de la propuesta de intervención

La intervención pretende fomentar el relato del proceso de producción del conocimiento por parte del alumnado respecto a la innovación educativa y sus dimensiones definitorias. Es una oportunidad para facilitar el pensamiento reflexivo y la conciencia del alumnado sobre el diseño de una innovación a partir de un proceso observacional en contextos reales y el valor de la innovación en la práctica profesional del maestro.

5.3. Diseño de la propuesta de intervención

Se diseñó y se implementó una experiencia de aprendizaje orientado a proyectos (De Miguel, 2006). Se trataba de que el alumnado aprendiera a observar gestionando directamente su propio proceso observacional: planificar una guía de observación, realizar el registro de los datos (análisis e interpretación), reelaborar los resultados obtenidos en una propuesta de innovación docente y, finalmente, relatar el concepto y la utilidad de la innovación educativa en la tarea del maestro de Educación Infantil.

5.4. Descripción de la práctica desarrollada

Las metodologías narrativas fueron introducidas en tres momentos concretos del dispositivo diseñado (véase figura 2):

- Primer momento: La primera tarea tiene lugar al inicio de la asignatura, cuando se justifica la importancia de la observación en el proceso educativo para innovar. Interesa que empiecen a reflexionar sobre el sentido, el valor y el concepto de la innovación en educación infantil, y que lo hagan desde la propia experiencia. Esta tarea reflexiva se les plantea de forma mediada, primero con ellos mismos (individualmente) y luego con sus compañeros/as (colectivamente), de modo que puedan construirla y reconstruirla en el aula. Para ello, se les piden dos relatos: un relato individual inicial sobre el valor y el concepto de innovación, a partir de la propia experiencia, y un relato individual posterior al trabajo en grupo.
- Segundo momento: La segunda tarea tiene lugar cuando se analizan los datos obtenidos del proceso observacional. En ese momento se presenta el índice del artículo que el alumnado debe realizar en grupo (la evidencia evaluativa de la asignatura con más peso), donde deben exponer los resultados. Precisamente uno de sus apartados les exige plantear una propuesta de innovación en el escenario que han observado. Con esta finalidad, se proponen dos **textos resonantes**. Se trata de lecturas evocadoras sobre este tema que permiten poner en juego a los estudiantes para pensar-expresar su concepción de innovación. Son lecturas que provocan sondear y expresar lo que sienten, lo que les afecta, lo que descubren que realmente les interesa; en nuestro

caso, el sentido y el valor de la innovación en la tarea docente. Nuevamente se les pide un relato siguiendo tres consignas: ¿qué dicen los textos?, ¿qué te dicen los textos?, ¿qué dices tú respecto a los textos?

- Tercer momento: La tercera y última tarea tiene lugar cuando preparan una **narrativa digital** para presentar el proceso de aprendizaje realizado, con lo que finalizan el artículo mencionado anteriormente. Se les dan dos consignas específicas de cómo redactar el apartado del artículo que atiende a la propuesta de innovación y el contenido de la narrativa digital que recoge la experiencia vivida (Rodríguez y Londoño, 2009). La consigna dada para el artículo era: «Vuestro proceso observacional os permite realizar propuestas para mejorar la temática observada: 1) ¿qué importancia tiene esta idea en el marco del trabajo que estáis haciendo?; 2) ¿qué propuesta concreta de innovación proponéis para mejorar la realidad observada?». Por su parte, en el momento de elaborar la narrativa digital, el alumnado contó con una rúbrica (Sabariego, 2015) para estimular su actividad reflexiva sobre el proceso observacional realizado y el aprendizaje adquirido en su gestión y desarrollo. En diferentes ocasiones, el alumnado manifestó que la mayor aportación de haberse rubricado para elaborar su narrativa permitió añadir un valor cualitativo tanto en el proceso de aprendizaje (más reflexivo y consciente) como en el resultado final: la transferencia de los conocimientos adquiridos en otros contextos (por ejemplo, en el prácticum que desarrollaban en paralelo o en la tarea profesional del maestro de Educación Infantil).

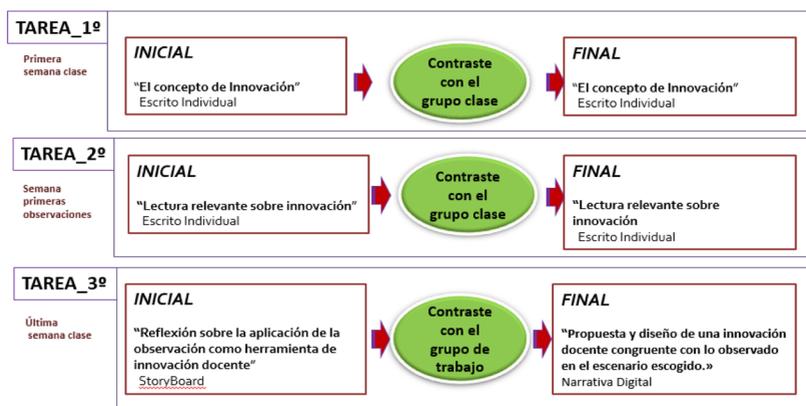


Figura 2. Temporalidad de los dispositivos diseñados en la asignatura

Para comprobar el impacto de la experiencia se utilizó un cuestionario autoadministrado (Sabariego, Sánchez, Ruiz y Sánchez-Santamaría, en prensa) que permitió comprobar los efectos que habían tenido las tareas descritas en el fomento del pensamiento reflexivo y el nivel de satisfacción desde la perspectiva de los estudiantes. Los resultados obtenidos indican que la percepción del alumnado se centra en las consecuencias vivenciales ante unos dispositivos que requieren de sí mismos la reflexión: el aprendizaje realizado y la creación de dudas a partir de la poca estructuración o complejidad de las tareas, lo cual produce en el alumnado una mayor motivación o superación personal.

5.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

Estos resultados apuntan a una noción de saber que no es conocimiento ni teoría: se construye desde los significados y no puede desligarse de la experiencia. Consecuentemente, retan a identificar estrategias de enseñanza adecuadas como mínimo a tres niveles:

- a) el **aula**, un espacio para poner en juego el sentido y la necesaria relación entre experiencia y saber;
- b) el **alumnado**, que debe situarse activamente en el camino de escuchar desde la subjetividad lo que aporta de nuevo cada materia;
- c) los **dispositivos** que se deben utilizar para una experiencia verdaderamente formativa, como las lecturas resonantes y los relatos en grupo o individuales.

6. ENSEÑAR Y APRENDER A TRAVÉS DE LA ESCRITURA REFLEXIVA SOBRE RELATOS DE EXPERIENCIA: UNA PROPUESTA EN LA ASIGNATURA INVESTIGACIÓN ORIENTADA A LA COMPRENSIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN

María Paz Sandín Esteban

Universidad de Barcelona

6.1. Contexto

La experiencia que presentamos se ha desarrollado en la asignatura Investigación Orientada a la Comprensión y la Transformación (3 ECTS), que pertenece al conjunto de las ofertadas en el módulo transversal de metodología de los estudios de máster de la Facultad de Educación (UB). Han participado 24 estudiantes provenientes de cuatro másteres.

6.2. Objetivos de la propuesta de intervención

La propuesta ha colocado en el centro de la docencia y del aprendizaje la **lectura y escritura académica** como actividades formativas en la educación superior para la adquisición de un saber disciplinar (la propia materia) y fomentar el pensamiento reflexivo del alumnado en la generación de conocimiento. Se pretende también que la escritura se convierta en una herramienta de aprendizaje que permita al estudiante incorporarse a la comunidad discursiva de su disciplina (Guzmán Simón y García Jiménez, 2015; Jarpa, 2013). El objetivo respecto a la docencia es soslayar manuales y textos académicos habituales en la enseñanza de la metodología y dar un giro didáctico favoreciendo el pensamiento reflexivo a través de la utilización de estudios y relatos de experiencia sobre investigación cualitativa. Los contenidos se relacionan con la fundamentación de la investigación cualitativa en los supuestos epistemológicos, metodológicos e instrumentales, así como los aspectos generales de rigor científico y ética.

6.3. Diseño de la propuesta de intervención

El **enfoque narrativo** es clave en la propuesta de intervención, porque ha dado sentido tanto a la dimensión de «enseñanza» como a la de «aprendizaje» en los diversos espacios formativos. De forma más concreta, los estudiantes presentan un esbozo de proyecto de investigación al inicio de la asignatura que reescriben a lo largo de varias semanas a partir de los recursos ofrecidos (textos vivenciales sobre investigación cualitativa) y las actividades de aula.

- **Los textos de «experiencia» en investigación cualitativa («eje enseñanza»)**. Textos marcadamente reflexivos que muestran las formas de generación de conocimiento del autor o la autora y las implicaciones metodológicas, académicas, profesionales y personales del proceso vivido. Se proponen artículos y otros recursos narrativos de carácter resonante que se distinguen por las características generales siguientes: textos en los que el autor remite a su experiencia sobre la investigación. El texto recorre de forma experiencial aspectos teórico-metodológicos y sobre el rigor y la ética en los que se pretende que el alumnado se autoanalice, reflexione y posicione. Están escritos en primera persona, exponen pensamientos del propio autor, y preguntas que interpelan al lector, de manera que predisponen al relato desde uno mismo.
- **La escritura reflexiva («eje aprendizaje»)**. A partir de cada lectura, el alumnado realiza una composición escrita de carácter personal y de estilo narrativo que conlleva un proceso de reescritura fruto del contraste entre su propio proyecto de investigación presentado al inicio de la asignatura y la experiencia de investigación del texto. Esa reflexividad implica una dimensión dialógica continua entre la lectura resonante y las propias concepciones, experiencias y deseos de futuro del estudiante en relación con la identidad y el rol del profesional investigador.

6.4. Descripción de la práctica desarrollada

Se elaboró un documento de presentación para el alumnado con los elementos básicos de la propuesta; se expuso en el aula cómo la asignatura

se había diseñado a la luz del proyecto REDICE-16, su finalidad y fundamentos en relación con el desarrollo de la escritura y pensamiento reflexivos, los compromisos en cuanto a evidencias de aprendizaje y la temporalización. Estos principios han sido marco de referencia a lo largo de toda la experiencia.

Y, en su lugar, se presentó un breve proyecto de investigación por parte del alumnado de entre dos y cuatro páginas. Este documento se irá revisando a la luz de las lecturas propuestas y las actividades de aula. Sirve de contraste y se reescribe en diálogo con los autores a través de sus textos.

Siguen los ciclos de lectura-escritura. Se realiza una selección de cuatro artículos con las características antes señaladas, sobre diversos contenidos de la materia de «investigación cualitativa» que promueven la reflexión, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje y se temporalizan de acuerdo con los contenidos de la asignatura. Cada ciclo, de aproximadamente dos semanas y media, está estructurado en tiempos y tareas similares:

- Lectura individual guiada del artículo propuesto fuera del aula.
- Reflexión colectiva en el aula para profundizar en las historias de experiencia que hay en el texto y que el texto nos provoca, de forma articulada con el contenido disciplinar que queremos enseñar.
- Escritura reflexiva fuera del aula que recoge y reconstruye los momentos anteriores en una conversación-narración desde y con las historias.

Las consignas para elicitar los relatos del alumnado son de tipo semiestructurado y abierto; estas tratan de retarlo progresivamente a mayores niveles de pensamiento reflexivo y metacognitivo. Por ejemplo:

- Identificación de frases o fragmentos relevantes: ¿por qué, en qué sentido han sido significativos para ti?, ¿qué revelan con relación a la identidad y el rol del investigador?, ¿qué ha significado para tu propio proyecto?, ¿qué cambios introduces?
- Conversando con un autor: ¿qué dice?, ¿qué te dice?, y tú, ¿qué dices?, ¿qué valor ha tenido para ti la experiencia de conversación-narración con el autor o la autora y la escritura de tu relato?

Para el proceso de autoevaluación y seguimiento de la actividad se dispuso de una «rúbrica de autoevaluación de la escritura reflexiva» (Ortizmichel, 2011) y del «marco genérico de la escritura reflexiva» (Moon, 2004).

6.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

Un primer resultado de esta experiencia es que se puede lograr escribir reflexivamente interpelando nuestras ideas y horizonte de significados con las experiencias de investigación de la autoría. Otra aportación está relacionada con la función epistémica de la escritura; la composición escrita en los relatos reflexivos ha supuesto una oportunidad de transformar el conocimiento, no de decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Las evidencias reflexivas en los escritos del alumnado ponen de manifiesto la existencia de diversos indicadores del pensamiento reflexivo (Villa y Poblete, 2007). Escribir en primera persona facilita la apropiación e interiorización del conocimiento y está relacionado con un aprendizaje transformativo. La clave es que la escritura te involucre (Behrens, Rosern, Rogers y Taylor, 2006), y para ello son de máximo interés las lecturas resonantes.

7. MODELOS ORGANIZATIVOS ESCOLARES: INTERVENCIÓN DESDE EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LOS GRADOS DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

˘ **María José Chisvert Tarazona**

˘ **Davinia Palomares Montero**

Universidad de Valencia

7.1. Contexto

Esta intervención se ha realizado en dos grupos (90 estudiantes) de Organización y Dirección de Centros Educativos, asignatura de 6 créditos ECTS impartida en primero de los grados de Maestro/a de Educación Primaria y de Educación Infantil de la Universidad de Valencia, durante el segundo cuatrimestre de la programación 2016-2017.

7.2. Objetivos de la propuesta de intervención

El diseño de la propuesta se orientó a la mejora del pensamiento reflexivo (PR), competencia transversal que sostenía uno de los objetivos específicos de la asignatura: generar un conocimiento actualizado y crítico sobre los modelos organizativos escolares.

7.3. Diseño de la propuesta de intervención

Esta intervención formativa se inscribe en un proyecto investigador evaluativo (Cabrera, 2003) del que el alumnado es partícipe. Surge como un método que explica y comprende la intervención educativa como una acción crítica (Tejedor, 2000) y participada.

El instrumento evaluador utilizado, una rúbrica, contempla un arco de niveles de pensamiento reflexivo que parte de los modelos de Phan

(2008) y Ryan (2013). Estos modelos fueron revisados en primera instancia por el equipo investigador, y posteriormente, con objeto de garantizar la contextualización en la asignatura, las profesoras y el alumnado adaptaron la rúbrica. Esta introduce tres niveles de pensamiento reflexivo: (1) Conciencia y comprensión del conocimiento, que incorpora elementos pertinentes fruto del saber experiencial; (2) Práctica y reflexión, nivel en el que se reconoce la disonancia cognitiva y se muestra la voluntad de resolverla a través de la reflexión, y (3) Superación y transferencia a otras situaciones reales. Se incluye una cuarta categoría, la conciencia del proceso de aprendizaje y autorregulación, que evalúa la autopercepción de cómo se construye el conocimiento y el desarrollo competencial.

La propuesta didáctica que se presenta combina la metodología de aprendizaje-servicio (ApS), en la que el alumnado participante aprende dando respuestas a necesidades de un centro educativo, con la metodología narrativa que, a través de relatos resonantes experienciales, le permite construir, comunicar significados y acceder a un pensamiento reflexivo.

7.4. Descripción de la práctica desarrollada

Las prácticas que dan sentido a esta intervención se describen en la tabla 3.

La primera y la tercera tarea permiten al grupo acceder a un conocimiento profesionalizador; en ellas, a partir de fuentes primarias y secundarias, se requiere una elaboración narrativa resonante. Complementariamente, se introducen dos tareas (2 y 5) dirigidas a estimular el pensamiento reflexivo a través de la evaluación de la intervención. Ambas cuentan con la plena participación del alumnado y dan sentido y profundidad reflexiva a la intervención. La tarea 4 incluye un proceso de enseñanza-aprendizaje entre iguales nacido también de la narración autobiográfica.

Tabla 3. Tareas incluidas en la experiencia

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
Qué	Experiencia de aprendizaje-servicio en una escuela inclusiva.	Revisión del borrador de una rúbrica relativa a PR.	Lectura y análisis de un artículo de Flecha y Soler (2013) que sostiene el modelo organizativo de escuela inclusiva observado.	Exposición del modelo de escuela inclusiva.	Evaluación y mejora.
Para qué	Fundir la intencionalidad pedagógica con la intencionalidad solidaria. Observar un modelo organizativo de escuela.	Participar en la evaluación desde el origen y reflexionar sobre qué merece la pena aprender.	Potenciar el PR a través de la metodología narrativa para conocer un modelo de escuela.	Transferir el conocimiento adquirido experiencialmente sobre el modelo de escuela inclusiva al grupo-clase.	Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.
Quién	Seis alumnos del grupo-clase.	Todo el grupo-clase.	Todo el grupo-clase.	Seis alumnos del grupo-clase (el mismo que en la tarea 1).	Por pares. Todo el grupo-clase.
En qué consiste	Participación en la actividad de grupos interactivos de la escuela (2 h/semana durante el cuatrimestre).	La profesora comunica el contenido de la actividad y sus objetivos (tarea 3) y solicita al grupo la revisión de la rúbrica por parejas y en grupo-clase.	Análisis individual del artículo: qué dice el texto, qué te dice a ti el texto, qué dices tú respecto al texto.	Exposición a la clase del sentido y significado del modelo de escuela, conectando con su experiencia sus reflexiones.	Evaluación entre pares del análisis individual del artículo (tarea 3) a partir de la rúbrica. Posteriormente, revisión del trabajo individualmente atendiendo a las propuestas de mejora. Y se entrega a la profesora.

7.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

La intervención ha introducido oportunidades para identificar y afrontar disonancias cognitivas al solicitar reflexión, argumentación y valoración de las propias creencias y experiencias previas. En parte del alumnado se observa un proceso de aprendizaje autorregulado. La reflexión aportada en sus trabajos sugiere que puede ser formulada una realidad alternativa en la que el estudiante tome un posicionamiento intelectual crítico y práctico.

Los resultados han mostrado los niveles de reflexión disponibles en el propio alumnado, ofreciendo indicios de una relación positiva entre quien obtiene mejores resultados de aprendizaje y el nivel de pensamiento reflexivo disponible. También han mostrado que intervenciones en esta línea pueden ampliar el nivel de pensamiento reflexivo en alumnado universitario.

8. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN FUTUROS MAESTROS: CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN VISITAS CONTEXTUALIZADAS

˘ **Sonia Renovell Rico**

˘ **María Dolores Soto González**

Florida Universitaria (centro adscrito a la Universitat de València)

8.1. Contexto

La experiencia docente se ha desarrollado en la asignatura Observación e Innovación sobre la Práctica en el Aula de Educación Infantil del grado de Maestro/a en Educación Infantil. Esta materia de 6 créditos ECTS es de carácter básico y semestral. Son 45 estudiantes de tres grupos: 27 del grupo matutino y 18 de los grupos vespertinos.

8.2. Objetivos de la propuesta de intervención

Los objetivos de esta experiencia han sido:

- Diseñar una propuesta que permita evaluar la potencialidad del pensamiento reflexivo en el alumnado, favorecido por la metodología biográfica narrativa a partir de un documental y la visita a centros educativos innovadores.
- Evaluar la adquisición de las competencias: pensamiento reflexivo, capacidad de responder autónomamente, de tener iniciativa para elaborar el conocimiento y realizar un trabajo comprometido.
- Valorar la innovación en los centros educativos con el contraste de la información visual y de oralidad del documental *Enséñame, pero bonito* en equipos (5-7 componentes) para transmitir al resto qué dice la experiencia vivida, qué les dice y qué dicen ellos.

- Fomentar la autorregulación del proceso de aprendizaje del alumnado a través del uso de la rúbrica como instrumento evaluador.

8.3. Diseño de la propuesta de intervención

8.3.1. Metodología

La propuesta didáctica se enmarca en las metodologías narrativas puesto que la práctica y el conocimiento experiencial contextualizado se producirá usando un estilo narrativo y de forma interactiva, ya que «los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes y actores no tienen existencia «real» sino que son construidos en los relatos y con los relatos» (Álvarez y Porta, 2012: 81). De esta forma se considera protagonista de su proceso de aprendizaje y se enfatiza la conexión entre su bagaje experiencial con nuevos aprendizajes, para así crear sentido y construir su conocimiento (Márquez, Prados y Padua, 2013). El propósito es generar conocimiento desde la reflexividad y plasmar el proceso reflexivo en una producción: el relato.

8.4. Descripción de la práctica desarrollada

8.4.1. Consignas

Al inicio de la asignatura se explica al alumnado la tarea a desarrollar: elaborar un relato que refleje su reflexión en torno a la innovación educativa aplicada a la educación infantil a partir de dos experiencias: el visionado del documental *Enséñame, pero bonito*, las visitas a centros de educación infantil. A lo largo del semestre y de forma gradual se desarrollaron diferentes subtareas (véase figura 3) cuya finalidad es implicar al estudiante en la evaluación de las mismas, ofreciendo críticas y propuestas para mejorarlas.

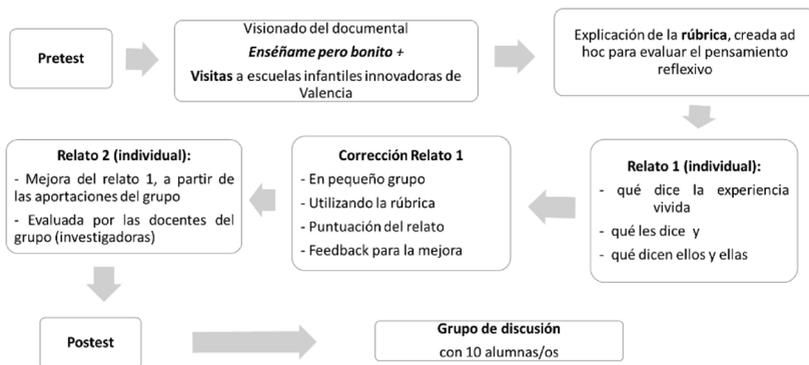


Figura 3. Procedimiento

8.4.2. Diseño de la tarea

Con el fin de orientar el **proceso de reflexión** del alumnado, se marcaron las preguntas en los relatos: a) cuál es la experiencia vivida (resumen e ideas principales); b) qué te dice la experiencia (justificación de los aspectos más destacables conectándolos con la experiencia personal, profesional y/o con otras asignaturas) y c) qué dices tú sobre la experiencia (reflexión personal sobre la experiencia). Además, para el **proceso de evaluación y seguimiento de la actividad** se les facilitó, desde el inicio de la tarea, una rúbrica que contenía los criterios de evaluación (Sabariego, 2015) y cinco subdimensiones: conciencia acerca de la propia situación, percepción y conciencia del proceso de aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, autoconocimiento reflexivo y reflexión y valoración final del trabajo realizado. El seguimiento de la actividad se desarrolló de la siguiente forma:

- Coevaluación o evaluación entre iguales del relato 1, en pequeños grupos (4-5 personas) y de acuerdo con la rúbrica, ofreciendo una puntuación final justificada y consensuada, que se traslada al redactor o la redactora con el fin de facilitarle propuestas para la mejora de este.
- Evaluación por parte del equipo docente del relato 2.

Tras la primera evaluación realizada entre iguales, cada estudiante reelabora el relato para mejorarlo. Esta segunda versión del relato es la que el equipo docente evaluará tomando como referencia la rúbrica. Este

diseño pretende ser congruente tanto con el desarrollo de la asignatura como con la propuesta para realizar una evaluación participativa (Posada, 2004), contemplando tanto coevaluación como heteroevaluación.

8.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

Alumnos y alumnas participantes **conceptualizan el aprendizaje como la creación de conocimiento mediante la transformación de la experiencia**. Lo justifican teniendo en cuenta: la experimentación personal del aprendizaje por descubrimiento, la conexión entre teoría y práctica (la posibilidad de generar teoría a partir de la reflexión sobre la práctica educativa), el aprendizaje obtenido resultado tanto de la reflexión individual como colectiva mediatizada por la experiencia personal, el conocimiento que se experimenta como una construcción compartida y la participación en la simulación del docente investigador.

Por todo ello, la metodología empleada apoya la identificación de la rúbrica como un instrumento válido para evaluar la competencia del pensamiento reflexivo. Asimismo, el diseño de la tarea ha considerado al alumnado como un elemento clave en la construcción de su aprendizaje, otorgándole un papel protagonista (Davies, 1998) y desarrollando una evaluación formativa.

Por lo que respecta a los **obstáculos encontrados en el proceso**, cabe destacar que el hecho de que el alumnado no hubiera participado en la creación de la rúbrica dificultó la comprensión de algunas de las categorías y/o descripción de las valoraciones, que se solventó con las aclaraciones docentes. Enfrentarse a la tarea de evaluar a sus iguales también supuso en algún estudiante más de un dilema a la hora de ofrecer el *feedback*, sin olvidar que además esta puntuación debía ser consensuada por el pequeño grupo, obligando a poner en práctica técnicas de negociación y resolución de conflictos. El equipo docente consideramos que la tarea diseñada ha contribuido a la conciencia del propio aprendizaje del alumnado simulando el rol del docente investigador, al poner en valor los conocimientos adquiridos en otros contextos de aprendizaje más allá del aula, como espacios facilitadores para la reflexión sobre la propia práctica docente.

9. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS INDIVIDUALES Y COMPARTIDAS

˘ **Carme Ruiz Bueno**

˘ **Antoni Navío Gámez**

˘ **Roberto Cejas León**

Universidad Autónoma de Barcelona

9.1. Contexto

La experiencia de innovación que se presenta se ha diseñado y desarrollado en la asignatura Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, del primer curso de los grados de Educación Social y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona. El contenido de esta asignatura se centra en las teorías y los principios de acción para diseñar y desarrollar procesos de aprendizaje en cualquier contexto educativo. Las estrategias metodológicas que contempla la asignatura son diversas: sesiones magistrales, seminarios en pequeños grupos, estudio de casos, proyectos y trabajo autónomo, con distintas actividades de carácter narrativo-reflexivo, de evaluación formativa y de autoevaluación del proceso de aprendizaje mediante el uso de rúbricas. Los estudiantes implicados en esta experiencia docente están organizados en dos grupos: un grupo de 90 estudiantes para la asignatura Educación Social y 80 alumnos para Pedagogía. Contamos con el trabajo de dos docentes por grupo, con una organización de dos horas en gran grupo y una hora de seminario, donde trabajamos solo con 25 alumnos. En cada uno de los grupos desarrollamos tres seminarios.

9.2. Objetivos de la propuesta de intervención

La finalidad de esta intervención es generar un encuentro reflexivo en el que se integren la competencia de trabajo en equipo para la cons-

trucción compartida del aprendizaje y la autonomía y autorregulación en el aprendizaje, manteniendo como enlace la competencia de pensamiento reflexivo. El objetivo es fomentar el diálogo del estudiante con sí mismo y con sus iguales para generar un aprendizaje significativo y desarrollar pensamiento reflexivo, mediante el análisis de lecturas y construcción de narrativas sobre los principios articuladores para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores.

9.3. Diseño de la propuesta de intervención

9.3.1. Metodología

Partimos de una idea metodológica basada en el protagonismo, acción y autorregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje y de la necesaria conexión del conocimiento con las experiencias de los estudiantes y su contexto (Bista, 2011, Campbell, 2012, Gargallo *et al.*, 2015). Con nuestra acción metodológica intentamos generar situaciones de aprendizaje estimuladoras, que permitan la interpelación, la generación de dudas, interrogantes, etc., como activadores de la construcción y reflexión del aprendizaje. El trabajo cooperativo, como estrategia facilitadora del diálogo y la discusión y la construcción compartida del conocimiento, define otro de los ejes metodológicos de la propuesta.

9.4. Descripción de la práctica desarrollada

9.4.1. Consignas

Al inicio de la asignatura, los docentes presentan todo el dispositivo metodológico y el conjunto de actividades que los estudiantes deben realizar para conseguir los aprendizajes propuestos. Estas actividades se planifican, elaborando un documento disponible en Moodle, con las consignas y características de cómo ejecutar la actividad, además de incorporar los indicadores a partir de los cuáles se realizará fundamentalmente la evaluación de proceso. En todo momento se han clarificado los objetivos de las actividades propuestas y su proceso de ejecución, y se han incorporado preguntas que orientan a los estudiantes a realizar

el trabajo y a que reflexionen sobre ello. Concretamente, las actividades y tareas son las que se sintetizan en la tabla 4:

Tabla 4: Actividades y tareas propuestas

Actividades	Tareas
1	Recogida de evidencias sobre la percepción y concepción previa del pensamiento reflexivo por parte del alumnado (pretest).
2	Diseño del dispositivo metodológico y del conjunto de actividades basadas en las narrativas.
3	Desarrollo de la actividad no presencial, autónoma, centrada en la lectura reflexiva individual, de un texto sobre principios teóricos que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta lectura es, a su vez, comentada por los propios compañeros, generando un debate entre el texto y los integrantes del grupo. Uso de la herramienta «Comentarios» incorporada en Adobe Reader o similar.
4	En sesión presencial, de manera grupal, se relee el debate generado a través de los comentarios elaborados en el documento compartido y se elabora una narrativa de carácter reflexivo de unas 1000 palabras nacida de acuerdos y desacuerdos y de posicionamientos personales, a modo conclusivo, de los integrantes del grupo.
5	Se solicita individualmente un relato narrativo con la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje como punto de partida para tomar conciencia del proceso desarrollado y el resultado conseguido.
6	Autoevaluación de los estudiantes a partir de una rúbrica. Valoraciones finales (postest)

9.4.2. Diseño de la tarea

Con el fin de orientar el **proceso de reflexión** del alumnado, se definieron una serie de preguntas y orientaciones: qué me dice la lectura, qué me hace sentir, con qué vivencias significativas o conceptos previos la puedo enlazar, qué diálogo puedo establecer entre el texto y el contexto en el que vivo, qué puedo yo contestarle al texto y qué nuevos interrogantes se abren después de la lectura del texto.

Además de estas cuestiones, se plantean otras más centradas en orientar el proceso de reflexión: qué he aprendido de este proceso de lectura reflexiva y discusión grupal, en qué me ha ayudado el grupo a generar y construir el conocimiento, cómo ha sido mi proceso de aprendizaje

autónomo, cómo ha sido mi trabajo grupal y cómo me veo y me siento en este trabajo reflexivo, tanto individual como grupal.

Además, para el **proceso de evaluación y seguimiento de la actividad** se les facilitó la rúbrica que contenía los criterios de evaluación, aspectos relacionados con el pensamiento reflexivo en el aprendizaje, en el desarrollo competencial y en la construcción del conocimiento (Sabariego, 2015). Se utilizó fundamentalmente como herramienta para orientar el trabajo del estudiante y permitirle la autoevaluación; también para la evaluación por parte de los docentes, sobre todo para discriminar el nivel de dominio de pensamiento reflexivo desarrollado, además de valorar el nivel de dominio de los aprendizajes adquiridos.

9.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

La experiencia ha permitido que los estudiantes intercambien ideas, discutan, analicen la información desde perspectivas distintas, argumenten y se interpeleen mutuamente para generar su propio conocimiento. Las situaciones cooperativas generadas en la experiencia han permitido una construcción compartida del aprendizaje. Los aspectos mejor valorados por los estudiantes tienen que ver con la actuación docente, el uso de las rúbricas, el *feedback* y el clima de relaciones que se establece en el aula. Entienden —así lo afirman en sus comentarios— que este tipo de actividades fomentan el pensamiento, ayudan a poner en práctica los aprendizajes y representan formas nuevas de aprender. Ahora bien, también coinciden en destacar que este tipo de actividades implican mayor esfuerzo y dedicación en tiempos de trabajo. Por otra parte, queremos destacar que algunos comentarios hacen referencia a las dudas que se generan, sobre todo por la falta de consignas claras a la hora de definir las actividades. En la medida en que estas se clarifican, disminuye la inseguridad; de ahí la importancia de la evaluación formativa, mediante el uso de rúbricas, por parte del docente y del propio estudiante a través de la autoevaluación.

10. LA PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE EDUCACIÓN SOCIAL

José Sánchez Santamaría

Universidad de Castilla La Mancha

10.1. Contexto

El Prácticum II-Estancia Práctica es una asignatura del segundo cuatrimestre, con 18 créditos, de 4.º curso del grado de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, cuyo objetivo es ofrecer al estudiantado una formación práctica en un contexto laboral real, de modo que pueda desarrollar las competencias profesionales requeridas para la consecución del título universitario. Han participado 30 estudiantes, distribuidos en 24 centros de prácticas, con 19 tutores académicos y prácticos. De los estudiantes, 24 era mujeres (80%) y 6 eran varones (20%), con una media de edad de 23,6 años (DT = 1.30).

10.2. Objetivos de la propuesta de intervención

Esta experiencia docente se centra en generar condiciones y procesos didácticos para promover el pensamiento reflexivo, con la intención de que el estudiantado tome conciencia del desarrollo profesional del educador o la educadora social, y autorregule su aprendizaje en relación con cómo se produce en un contexto laboral real.

10.3. Diseño de la propuesta de intervención

La metodología establece el proceso general de trabajo propuesto en el Prácticum II para que el estudiante active el desarrollo de las competencias de acuerdo con un modelo teórico de aprendizaje profesional

de la intervención socioeducativa (Sánchez-Santamaría, Manzanares y Langreo, 2018). Todo ello en torno al modelo de intervención ACEDE —acompaña, elabora, decide—, diseñado para, desde la perspectiva de aprendizaje como estudiante en prácticas, dar respuestas a las exigencias profesionales de un contexto de prácticas basado en el aprendizaje situado.

Para la evaluación del impacto formativo de la experiencia se hace uso de un enfoque de evaluación de carácter formativo (Sánchez-Santamaría, 2011), con el apoyo de una rúbrica *ad hoc* en la que se valora el desarrollo competencial del estudiantado en sus prácticas, a la vez que se combina con el uso de determinados instrumentos que mediante la metodología narrativa permiten al estudiantado construir relatos resonantes experienciales, que sistematizan su pensamiento reflexivo (Sánchez, Sabariego, Ruiz y Anglès, 2018).

10.4. Descripción de la práctica desarrollada

10.4.1. Consignas

Se diseñaron un total de seis dispositivos para el desarrollo del pensamiento reflexivo, pero en este trabajo solo presentamos uno de ellos: el registro de prácticas reflexivas (REPE) que se conecta con los procesos de observación e intervención educativa durante el período de prácticas bajo supervisión de un tutor o tutora responsable. El REPE tiene como objetivo acompañar al alumnado con la intención de: anotar la programación de acciones, reflexionar sobre ellas y servir de base para la elaboración de posteriores documentos; recoger sensaciones, percepciones o impresiones, y registrar momentos para una posterior evocación o datos para un posterior análisis, etc.

Tabla 5. Formato, definición y contenido del REPE

REPE. Educación Social, 2018

Día/mes:	Entidad:
----------------	----------------

Actividades realizadas/programadas/tiempo empleado:

Clave:	Contenido de la actividad:
--------------	----------------------------------

Reflexión cognitiva y emocional sobre lo realizado: Se trata de que conectéis experiencias y conocimientos previos sobre la situación que estáis trabajando y hagáis una reflexión fundamentada sobre ella, es decir: qué está pasando, qué está haciendo el profesional o tutor de referencia en la situación concreta de observación-reflexión, qué pensamientos, emociones y/o sensaciones te está generando la situación.

En el caso de que sea una intervención directa que hayas realizado, pon en valor una reflexión con preguntas del tipo: ¿Cómo he actuado? ¿Qué estaba pensando cuando lo hacía? ¿Qué iba interpretando? ¿Qué ideas o aprendizajes puedo extraer de la misma?

Observaciones/preguntas pendientes de resolver o planteadas a tutores y tutoras.
Dilemas éticos del educador o la educadora social en el ámbito o centro de práctica.

10.4.2. Diseño de la tarea

En la tabla 6 se muestran las tareas incluidas en la experiencia.

Tabla 6. Tareas incluidas en la experiencia

	TAREA 1	TAREA 2	TAREA 3	TAREA 4	TAREA 5
Qué	Lectura de manual de prácticas con indicaciones concretas para realizar el REPE.	Registro de situaciones de aprendizaje relevantes para la selección en el REPE.	Selección de las situaciones de aprendizaje para la elaboración del REPE.	Descripción y valoración cognitiva y emocional de las situaciones de aprendizaje en el REPE.	Evaluación formativa del grado de reflexión sobre las situaciones de aprendizaje.
Para qué	Comprender y asumir la intencionalidad pedagógica de la situación de aprendizaje.	Potenciar la observación y la identificación de situaciones de aprendizaje relevante.	Orientar la toma de decisiones de acuerdo con criterios de práctica reflexiva mediante <i>feedback</i> .	Promover la práctica reflexiva a través de la metodología narrativa en primera persona.	Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje mediante <i>feedforward</i> .
Quién	Todo el estudiantado. Coordinador/a de prácticas.	Todo el estudiantado.	Todo el estudiantado. Tutores/as (apoyo).	Todo el estudiantado. Tutores/as (apoyo).	Todo el estudiantado. Tutores/as (apoyo).
En qué consiste	Lectura individual. Sesión formativa (cuatro horas) con el coordinador de prácticas y todo el estudiantado implicado en las prácticas.	Aplicación del REPE en situaciones reales del contexto de prácticas. Cuenta con la supervisión y el acompañamiento del tutor o la tutora del centro.	Selección de las seis situaciones de aprendizaje más relevantes a juicio de cada estudiante, es decir, las expresivas del perfil profesional. Supervisión y acompañamiento.	Relatar las situaciones de aprendizaje escogidas: cómo he actuado, qué estaba pensando cuando lo hacía, qué iba interpretando, qué ideas o aprendizajes puedo extraer de la situación. Supervisión y acompañamiento.	Evaluación formativa con el tutor o la tutora, poniendo de relieve los niveles de reflexión conseguidos, así como el qué y cómo ha aprendido, y qué debe tener en cuenta para situaciones futuras similares.

10.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

La aplicación del REPE ha permitido al estudiantado:

- Contar con un dispositivo para provocar el pensamiento reflexivo en tres niveles de desarrollo (Phan, 2008; Ryan, 2013; Sánchez, Sabariego, Ruiz y Anglès, 2018): conciencia y comprensión del conocimiento a partir del saber experiencial en el contexto de prácticas, reflexión para generar contraste con la práctica profesional y transferencia de los aprendizajes experimentados a situaciones similares futuras.
- Impulsarle a un proceso de reflexión fundamentada, a partir de la propia experiencia, sobre el desarrollo de sus competencias profesionales en relación con el perfil formativo del grado de Educación Social. Le ha hecho consciente de qué y cómo ha ido aprendiendo, pero sobre todo cómo ha ido afrontando emocionalmente la situación de aprendizaje situado. No menos importante ha sido el proceso de autorregulación generado por este dispositivo, en el que el estudiante ha sido capaz de identificar, seleccionar, describir y valorar desde sus creencias y experiencias previas el aprendizaje experimentado (Chisvert Tarazona y Palomares Montero, 2017), a la vez de proyectarlo en situaciones similares futuras.

En conclusión, la experiencia docente ha arrojado buenos resultados con respecto a la reflexión sobre las prácticas, los aprendizajes y el desarrollo personal y desempeño profesional del alumnado. Lo más relevante ha sido la creación de un dispositivo pedagógico orientado a crear condiciones y procesos de pensamiento reflexivo que ha puesto de manifiesto la necesidad de reforzar los niveles de práctica-reflexión-transferencia. El valor del REPE ha sido doble: ha permitido registrar lo acontecido en las prácticas de forma simultánea, con lo que se ha potenciado el proceso formativo, y ha obligado a una selección de las situaciones más significativas, pues se ha mostrado la calidad de las prácticas, la intensidad del trabajo realizado y, desde otra perspectiva complementaria, el grado de cumplimiento del proyecto formativo.

II. EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES A TRAVÉS DE RÚBRICAS: UN INSTRUMENTO PARA TRABAJAR EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

˘ **Mercè Alòs Lladó**

˘ **Antoni Ruiz Bueno**

Universidad de Barcelona

II.1. Contexto

Esta experiencia está basada en la asignatura Profesionalización y Salidas Laborales I (PSL-I), de 6 créditos ETCS. Es una de las tres asignaturas que conforman el prácticum en el grado de Pedagogía (PSL-I, PSL-II y Prácticas Externas o PEX) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La asignatura de PSL-I se divide en tres grupos clase del turno de mañana, con 135 alumnos/as, y tres grupos clase del turno de tarde, con 123 alumnos/as.

II.2. Objetivos de la propuesta de intervención

El objetivo principal es el fomento del PR del alumno con respecto a sus aprendizajes, y avanzar sobre el autoconocimiento en situaciones de autoevaluación y coevaluación.

II.3. Diseño de la propuesta de intervención

II.3.1. Metodología

En esta experiencia se diseñó una estructura de rúbrica con la pretensión de generar conocimiento consciente, a la vez que se persigue el aprendizaje de la interiorización y la adquisición de la competencia evaluadora de uno mismo y hacia los demás. El formato de rúbrica incorpora el sentido cualitativo de la evaluación orientada a la mejora continua, tanto en el caso de la autoevaluación como de la evaluación hacia los otros. A finales del semestre, alumnos y alumnas preparan

otra rúbrica para evaluar los trabajos que presentan los del tercer curso en PSL-II en la Feria de Emprendimiento Pedagógico.

11.4. Descripción de la práctica desarrollada

Considerando la rúbrica como un conjunto de criterios y estándares, generalmente relacionado con los objetivos de aprendizaje para evaluar contenidos y competencias, en este caso la rúbrica se ha utilizado para acercar al alumnado a la evaluación educativa, permitiéndole vincular y transferir el conocimiento a los contenidos de asignaturas que se desarrollan paralelamente a lo largo del mismo curso (Goodrich, 2000; Martínez Rojas, 2008). Dentro del marco de la evaluación educativa, en esta asignatura se ha optado por trabajar con otras formas alternativas de evaluación, como la evaluación colaborativa, ya que permite que el alumno sea más reflexivo, sensible y participativo.

11.4.1. Diseño de la tarea

El diseño de la propuesta se presenta en los cuatro puntos que especificamos a continuación:

- a) Introducción del concepto del pedagogo evaluador, con el objetivo de situar al alumnado ante este rol profesional. Presentación del concepto de rúbrica, estructura y objetivos.
- b) Implicación del alumnado en la realización de una rúbrica y PR individual para la autoevaluación (véase la tabla 7).
- c) Tutorización en la complementación del diseño y pautas para el autoanálisis.
- d) Discusión y debate entre los grupos de las dimensiones, subdimensiones y criterios de evaluación. Se diseña la rúbrica en pequeños grupos a partir de los parámetros establecidos. Hay evaluación de las presentaciones en grupo de las actividades realizadas.

Con este proceso de construcción de rúbrica se fomenta el análisis consciente y reflexivo mediante los dispositivos usados en el aula para esta finalidad: el portafolio digital que elabora el alumnado a lo largo del semestre, el fórum digital y los debates presenciales generados dentro del aula. Interiorizados los conceptos de la rúbrica y de la evaluación y au-

toevaluación, se prepara la rúbrica que se utilizará para la evaluación de los proyectos de emprendimiento pedagógico del alumnado de PSL-II. La rúbrica consensuada por el alumnado y validada por el profesorado se adapta a un programa de gestión telemática de encuesta.

Tabla 7: Rúbrica de autoevaluación, dimensiones y subdimensiones

SABER SER	Compromiso	Asistencia
		Puntualidad
		Atención/escucha activa
		Adquisición de las tareas
		Automotivación
	Participación	Trabajo en grupo
		Actividades de clase
		Trabajos individuales
	Liderazgo	Capacidad de dinamizar
		Ecuanimidad
Evolución personal	Mantener la atención del grupo	
	Exposiciones	
Comunicación	Trabajos	
	Oral	
SABER SABER	Recoger información	Escrita
		Entender los datos
	Reflexionar sobre los propios conocimientos, otras experiencias	Formación continua
		Extraer de otros campos el conocimiento
	Transferir conocimientos	Comunicar y expresar los conocimientos
		Escuchar y responder a dudas
	Organizar	Tener pautas organizativas de las tareas
		Dividir las tareas en el grupo
	Analizar	Atención mantenida
		Transmisión de los nuevos conocimientos
SABER HACER	Interpretar	Entender la información
		Utilizar distintas herramientas
	Presentar	Representar visualmente
		Trabajos bien estructurados
Utilizar TIC	Buena capacidad comunicativa	
	Utilizar recursos informáticos	
Crear	Realizar presentaciones dinámicas atractivas	
	Innovar	

Dentro del contexto de aprendizaje para el desarrollo del PR, las didácticas o recursos que se han tenido presentes a la hora de trabajar con el alumnado de PSL-I han sido diversas. Esta diversidad se concreta en la utilización de la metodología narrativa para el impulso del PR con el portafolio digital, la participación en el foro digital de la asignatura (donde el alumno debía expresar el análisis narrativo sobre artículos o experiencias propuestas por el profesor) y los debates mantenidos en el aula, presentándolos posteriormente en forma escrita. En definitiva, se fomenta el PR a través de la escritura individual y colectiva en todos los dispositivos utilizados y su análisis y reflexión final se materializa mediante la construcción de una rúbrica individual y colectiva. Para comprobar el impacto de la experiencia se utilizó el cuestionario (Sabariego, Sánchez, Ruiz y Sánchez-Santamaría, en prensa) para valorar los efectos que habían tenido las tareas descritas en el fomento del PR y el nivel de satisfacción desde la perspectiva de los estudiantes. Este cuestionario fue administrado a un grupo de 20 alumnos de la asignatura PSL-I que había seguido el proceso de intervención descrita con anterioridad.

11.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

La rúbrica no solo conduce a la reflexión del alumnado, sino que sitúa la praxis docente en la complejidad, en la habilidad para manejarla y resolver los problemas prácticos que surgen en el aula y que favorecen el proceso de reflexión y análisis del docente para orientar la acción (Domingo y Gómez, 2014). También se han obtenido evidencias de que las tareas desarrolladas han favorecido de forma significativa la conciencia de cómo transferir lo aprendido, el esfuerzo para aprender y el valor de la actuación del profesorado para ayudar a pensar en el proceso de aprendizaje, desde la perspectiva del alumnado.

12. REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

Judith Vidal Chiribes

Universidad de Barcelona

12.1. Contexto

El trabajo se desarrolla en el marco de la asignatura Recerca i Innovació en la Pràctica Educativa del grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. Se plantea una propuesta realizada con un grupo de 60 alumnados de cuarto curso.

12.2. Objetivos de la propuesta de intervención

Dentro del aprendizaje competencial se persiguen los objetivos de favorecer la eficacia en la autogestión del aprendizaje en equipo y potenciar el pensamiento reflexivo (PR) sobre la toma de conciencia de dicho proceso de aprendizaje y sobre cómo el trabajo en equipo mejora la construcción del conocimiento.

12.3. Diseño de la propuesta de intervención

Tal como se presenta en la tabla 8, partimos de la reflexión previa sobre la propia experiencia en el desarrollo del trabajo en equipo a través de una actividad de tipo narrativo. Desde esta actividad, se diseña y se entrega un dispositivo, centrado en una metodología activa, que orienta al alumnado en la planificación y el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, se introduce la competencia de pensamiento reflexivo mediante la escritura reflexiva, permitiendo al alumnado tomar conciencia del proceso de aprendizaje y del valor del trabajo en equipo (TE) para la construcción del conocimiento (CC).

Tabla 8: Diseño de la propuesta de intervención

DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS	DESARROLLO COMPETENCIAL de trabajo en equipo	DESARROLLO COMPETENCIAL del PR sobre el TE
<p>1 Escritura narrativa sobre la experiencia previa de trabajo en equipo siguiendo indicadores.</p>	<p>EVALUACIÓN INICIAL. Experiencia previa y análisis de necesidades.</p>	
<p>2A Elaboración del plan de trabajo</p>		
<p>2B Autoevaluación del plan de trabajo diseñado según la rúbrica para la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Plan de trabajo.</p> <p>Modificación del plan de trabajo si es necesario.</p>	<p>IMPLEMENTACIÓN. Aplicación del dispositivo.</p>	
<p>3 Autoevaluación del proceso según la rúbrica para la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>EVALUACIÓN PROCESUAL. Valoración en tres momentos de la implementación. (1/2/final)</p>	
<p>4A Pensamiento reflexivo sobre la toma de conciencia del proceso de aprendizaje.</p>		
<p>4B Pensamiento reflexivo sobre el valor del trabajo en equipo para la CC.</p>		<p>EVALUACIÓN FINAL. Valoración sobre la práctica de trabajo en equipo mediante la escritura reflexiva.</p>

12.4. Descripción de la práctica desarrollada

Tarea 1. Evaluación inicial. Desarrollo competencial del trabajo en equipo. El alumnado reflexiona sobre las dificultades que son habituales durante la realización de un trabajo en equipo según su experiencia, basándose en los indicadores que se muestran a continuación:

CONSIGNA: Responde a la siguiente pregunta basándote en los indicadores.

AUTOINFORME individual: Reflexión sobre:

Qué dificultades crees que surgen generalmente durante la realización de un trabajo en equipo?

Indicadores:

- Participación activa de los miembros del grupo.
- Contribuciones significativas, pertinentes a las preguntas que se han de tratar.
- Cumplimiento de los plazos previstos.
- Conflictos en la toma de decisiones.
- Coherencia del producto final.
- Otros

Tarea 2. Planificación. Desarrollo competencial del trabajo en equipo.

- 2A. El alumnado presenta una propuesta de plan de trabajo, teniendo como orientación el dispositivo de sugerencias para el trabajo en equipo (véase a continuación):

Dispositivo.

SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Cada miembro del grupo debe ser capaz de asumir y distribuir roles o responsabilidades. Es aconsejable que, a partir de los objetivos y contenidos que se proponen en la tarea grupal de la asignatura, los miembros del equipo decidan de qué tarea se responsabilizará cada uno. Es importante entender que esta asignación de roles no supone una división del trabajo, sino su operativización. Todos los integrantes deben participar y tener conocimiento de la globalidad del proceso en todo momento.

ROLES. En este sentido puede ser adecuado asumir los siguientes roles de grupo:

- **Organizador/a:** Promueve la planificación y temporalización del trabajo. Está pendiente de las tareas y de los plazos previstos, recordándolos cuando sea necesario. Se asegura de que los acuerdos establecidos se cumplan (definir acuerdos de actuación ante el incumplimiento).
- **Gestor/a de contenidos:** Dinamiza las intervenciones en la toma de decisiones o revisión de propuestas. Garantiza la participación de todos los miembros del grupo velando por que todas las aportaciones sean discutidas de forma argumentada. Recoge la propuesta final definiendo la orientación del trabajo.
- **Secretario/a del grupo:** Recopila las contribuciones elaboradas por cada componente del grupo y vela por la coherencia del contenido del trabajo que se está desarrollando.
- **Maquetador/a:** Se ocupa de la corrección e integración de las diferentes partes del trabajo, dotándolo de unidad de forma.
- **Portavoz:** Está pendiente de las indicaciones del profesor y las vehicula al resto de miembros del grupo. Se encarga de contactar con el profesor para transmitirle las dudas del grupo o hacer cualquier demanda de la actividad.

ACUERDOS. Es recomendable establecer ciertas normas para el buen funcionamiento de la dinámica grupal, así como consensuar las actuaciones a seguir en caso de incumplimiento o desaparición de alguno de los miembros del grupo.

DINÁMICA DE TRABAJO. Hace referencia a las herramientas de trabajo (Drive, Whatsapp, correo, etc.), la regulación de la frecuencia de participación (cada cuánto se debe mirar el correo...), intervenciones grupales (Skype en grupo, presencial...).

ACTIVIDADES. Listado de tareas que se prevé realizar y distribución del trabajo.

CRONOGRAMA. Previsión temporal de las actividades que hay que realizar.

- 2B. En esta tarea se les entrega una rúbrica, de carácter formativo, para que realicen la evaluación de su plan de trabajo y las modificaciones que consideren pertinentes. Los indicadores que se toman

como referencia son: definición, organización y distribución de roles y tareas; definición de plazos para presentar las tareas, y establecimiento de normas de funcionamiento grupal.

Tarea 3. Autoevaluación. Desarrollo competencial del trabajo en equipo. Durante el desarrollo del trabajo cada grupo evalúa su propio proceso de aprendizaje en tres momentos, mediante una rúbrica formativa que recoge dos dimensiones:

- desarrollo del trabajo en equipo con indicadores sobre la dinámica grupal, la orientación de la tarea, el desarrollo del rol y la resolución de conflictos.
- gestión de la información siguiendo los indicadores de adecuación de las tareas y coherencia de las ideas presentadas, así como cumplimiento de plazos.

Tarea 4. Reflexión. Desarrollo competencial del pensamiento reflexivo sobre el trabajo en equipo.

- 4A. Una vez finalizado el trabajo grupal, se les pide que reflexionen sobre cómo las tareas propuestas han influido en su proceso de aprendizaje. La evaluación del alumnado se realiza mediante una rúbrica que recoge diferentes niveles de pensamiento reflexivo.
- 4B. Se les pide también que reflexionen sobre cómo el trabajo en equipo ha contribuido a mejorar la creación del conocimiento. Su evaluación también se realiza mediante una rúbrica que recoge diferentes niveles de pensamiento reflexivo: descripción, práctica y reflexión, superación y transferencia del conocimiento (Sabariego *et al.*, 2018).

12.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

Se pretende trabajar dos competencias clave, el trabajo en equipo y el pensamiento reflexivo. Según Villa y Poblete (2011), el desarrollo de las competencias parte de la experiencia personal, junto con la práctica y la reflexión sobre esta. Su evaluación requiere niveles de dominio, que se concretan en las rúbricas (Villa y Poblete, 2007). En este marco de

actuación, el alumnado es protagonista activo de su propio aprendizaje y el profesorado pasa de ser instructor a facilitador, suministrando orientación durante el proceso.

13. APRENDIZAJE-SERVICIO Y PRÁCTICA REFLEXIVA

˘ **Victoria Morín Fraile**

˘ **Anna Escofet Roig**

˘ **Mireia Esparza Pagès**

˘ **Ana Novella Cámara**

˘ **Laura Rubio Serrano**

Universidad de Barcelona

13.1. Contexto

Las experiencias docentes a las que nos referimos en este capítulo se engloban bajo el denominado aprendizaje-servicio (ApS) y se han realizado en la Universidad de Barcelona, durante el curso 2017-2018, en la asignatura obligatoria Desarrollo Sostenible del grado de Ciencias Ambientales, con 72 estudiantes; en los trabajos de final de grado de Enfermería, con 20 estudiantes, y como créditos de libre reconocimiento en los grados de Educación Social, Pedagogía, Trabajo Social, Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria para un total de 100 estudiantes. El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). A través de esta propuesta, los estudiantes no deben analizar y reflexionar simplemente sobre lo que les rodea, sino que también deben implicarse de manera directa y comprometida, lo cual facilita la adquisición de conocimientos teóricos, la potenciación de actitudes y el desarrollo de competencias profesionales (Eyler y Giles, 1999; Furco y Billing, 2002; Escámez, García López y Jover, 2008; Naval, García, Puig y Santos, 2011).

13.2. Objetivos de la propuesta de intervención

Las experiencias desarrolladas se han centrado en optimizar el desarrollo competencial de los estudiantes mediante el impulso de la práctica reflexiva en experiencias de aprendizaje-servicio que potencien la responsabilidad y el compromiso con el entorno.

13.3. Diseño de la propuesta de intervención

El diseño de un proyecto de ApS pasa por considerar los siguientes elementos clave:

- **Necesidades:** problemas o retos reales que presenta el entorno, tanto cercano como lejano.
- **Aprendizaje:** adquisición y desarrollo de competencias relacionadas con los conocimientos académicos de los grados que cursan los estudiantes.
- **Servicio:** realización de una actividad relacionada con la futura profesión, que produce un bien que se entrega gratuitamente en beneficio de la comunidad.
- **Partenariado:** colaboración entre las entidades sociales y la Universidad para responder a las necesidades del entorno y definir espacios de servicio socialmente útil.
- **Reflexión:** proceso que permite organizar y profundizar en el análisis de la experiencia para construir nuevo conocimiento.

Este último elemento se concreta mediante la práctica reflexiva, una herramienta formativa que parte de las experiencias de cada estudiante en los proyectos de aprendizaje-servicio para iniciar un proceso de cuestionamiento, análisis e indagación de la realidad vivida con la finalidad de comprenderla de forma crítica, reconceptualizarla y mejorarla cuando es posible. Todo ello en grupos reducidos de estudiantes, mediante la elaboración de un diario reflexivo tutorizado por las docentes.

13.4. Descripción de la práctica desarrollada

- **Ciencias ambientales:** La asignatura Desarrollo Sostenible (troncal de tercer curso del grado) se organiza en grupos de cuatro estudiantes que llevan a cabo un proyecto con una entidad social encaminado a mejorar la sostenibilidad de su entorno. Cada grupo elabora dos memorias (inicial y final) que describen el proyecto e incluyen un diario reflexivo grupal sobre las expectativas iniciales, el proceso realizado, el trabajo en grupo y el impacto que ha tenido su trabajo sobre la entidad y sobre su propio desarrollo académico, profesional y personal.
- **Educación Social, Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, y Pedagogía:** Los estudiantes tienen la posibilidad de participar en proyectos de ApS que posteriormente pueden ser reconocidos como créditos de libre reconocimiento. En todos los casos se realiza un diario reflexivo, un documento vivo y tutorizado que se desarrolla a lo largo del tiempo que dura el proyecto. El objetivo es que este pueda ir reconstruyendo su experiencia y, más allá de describirla, reflexionar sobre lo que le va pasando, lo que va sintiendo y los aprendizajes que va construyendo.
- **Enfermería:** El trabajo de final de grado en la modalidad de aprendizaje-servicio consiste en la realización, en parejas, de proyectos de salud comunitaria y de educación para la salud. Además, los estudiantes desarrollan un diario reflexivo a lo largo de las diversas fases: 1) contacto y valoración de las necesidades de las entidades, 2) planificación y desarrollo del servicio, 3) evaluación del proyecto. El diario se realiza tanto a nivel individual como grupal y con los docentes-tutores en el contexto de la propia entidad.

13.5. Resultados y aportaciones a modo de conclusiones

El aprendizaje-servicio es una gran oportunidad para actuar en el entorno y ejercitar las competencias profesionales; además, su potencial es mayor en la medida en que los estudiantes son conscientes de su práctica y de los elementos competenciales que entran en interacción. Mediante la práctica reflexiva es posible poner en relación actuación profesional, competencias, responsabilidad social y reflexión. La

práctica reflexiva es una de las dimensiones centrales entre todas las competencias profesionales, un catalizador que alimenta el resto de las competencias y que permite actualizarlas a partir de su funcionamiento y su desarrollo. Formar un estudiante reflexivo es por encima de todo formar un profesional capaz de dominar su propia evolución, de construir competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de los que ha adquirido y de la experiencia acumulada (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010; González Moreno, 2012; Fullana, Pallisera y Planas, 2011; Fullana *et al.*, 2013).

El análisis de las prácticas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas permite sistematizar los elementos potenciadores de la práctica reflexiva:

- Iniciar las sesiones de trabajo con el grupo clase dedicando un tiempo para construir colectivamente el sentido de la práctica reflexiva en relación con los proyectos de aprendizaje-servicio, así como compartir qué es la reflexión y cómo hay que llevarla a cabo.
- Incorporar la dimensión de la responsabilidad social en el abordaje de los contenidos. Ello implica integrar los aspectos éticos en la construcción de la identidad profesional desde la interconexión entre el saber, el saber hacer, el ser y el estar.
- Aportar herramientas que apoyen la reflexión y faciliten la construcción de relatos reflexivos, tanto a nivel individual como colectivo.
- Identificar y compartir los roles de cada uno de los agentes implicados —el propio estudiante, el responsable del proyecto, el docente-tutor—, así como las tareas a desarrollar y sus ámbitos de responsabilidad.
- Promover procesos de evaluación formativa tanto a nivel individual como grupal, con criterios evaluativos claros y consensuados entre los diversos agentes.

DEBATE Y CONCLUSIONES

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la docencia universitaria tiene el reto del desarrollo de competencias, poniendo el centro de atención en el estudiantado y en la construcción y reflexión de su proceso de aprendizaje (Biggs, 2005; Bista, 2011; Campbell, 2012; Coll, 2005; Gargallo *et al.*, 2015; Heise y Himes, 2010; Medina, Jarauta e Imbernon, 2010; Zabalza, 2004). Es deseable que la docencia universitaria esté enfocada en crear situaciones auténticas de aprendizaje en las que el pensamiento reflexivo se convierta en uno de los ejes centrales de todo el proceso formativo. Promover la reflexión de los estudiantes universitarios es fundamental para que tomen conciencia de las estrategias que utilizan para aprender y, por tanto, puedan reconocer los aspectos que facilitan o dificultan este proceso (Villardón, 2006). Un problema en educación superior es pensar que el alumnado universitario ya es consciente de ello y que, por tanto, no requiere un trabajo sistemático en este aspecto, pues, como demuestran diferentes estudios, sin una experiencia reflexiva durante la formación inicial es esperable la tendencia a examinar de modo superficial y ejercer su desarrollo profesional desde una racionalidad eminentemente técnica (Barton y Ryan, 2014; Nocetti y Medina, 2018).

Las evidencias obtenidas de las experiencias presentadas en este cuaderno permiten concluir que los estudiantes valoran positivamente las tareas diseñadas y las metodologías narrativas como activadores del pensamiento reflexivo: les ayudan a la gestión de la carrera dentro de su proyecto vital como futuros profesionales y como personas; hacen que sean más conscientes de lo que tiene sentido en su aprendizaje, permiten un desarrollo de las competencias más funcional para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional y provocan que se esfuercen más en aprender y aprender de uno mismo a partir de lo que ya conocen. También ponen de manifiesto que la tarea de enseñar va más allá de dinamizar dispositivos, ya que exige crear condiciones indispensables, contextos que promuevan la reflexión e influyan en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez Fernández, 2002).

En el marco de los diferentes equipos docentes, el desarrollo del pensamiento reflexivo ha implicado un cambio de enfoque hacia las aulas como espacios para la reflexión con cultura de pensamiento, «lugares donde el pensamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos sus miembros» (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).

Las experiencias presentadas han ilustrado diferentes contextos y situaciones de aprendizaje que conjugan la perspectiva cognitiva y emocional, la lógica narrativo-pedagógica y el aprendizaje autogestionado alrededor de tres fuerzas culturales (Dole, 2017; Ritchhart, 2015; Ritchhart, Church y Morrison, 2014) o tres dimensiones claves comunes —que ilustra la figura 4—: oportunidades de aprendizaje, autorregulación y protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje y un clima social de confianza en el aula.



Figura 4. Dimensiones de una cultura de pensamiento identificadas en el proyecto

Oportunidades de aprendizaje

El aula se ha convertido en **un espacio donde crear situaciones con oportunidades** para la construcción de nuevos conocimientos y el despliegue de habilidades en quienes las ejecuta. Han sido **espacios de reflexión** que comparten las siguientes características:

- a) Han partido de cuestiones de interés y motivadoras para el alumnado.
- b) Han favorecido la consciencia respecto a lo que este dice y hace, la posibilidad de hacerse cargo y ponerse en juego uno mismo en el proceso de aprender. Entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje llevadas a la práctica y útiles para este propósito destacamos:
- El uso de **lecturas resonantes** para provocar y evocar (¿qué genera un texto en el lector?) y **plantear preguntas** que, más que decir algo de una experiencia o hablar sobre la misma, permiten al alumnado ponerse en **situación de novedad ante lo vivido, ponerse a pensar, darle una nueva significación**; son preguntas sobre el sentido y la utilidad de las temáticas propuestas: cómo me he visto yo, cómo me he sentido yo, qué me ha despertado la clase de hoy.
 - La **escritura de la experiencia** para favorecer una relación pensante con el desarrollo de las temáticas sugeridas. Se trata de **poner en juego la subjetividad de los estudiantes a través del relato**, introduciendo una mirada autobiográfica en aquello que traemos en el aula para una experiencia formativa que estimule la actividad creativa de la reflexión (pensar con, pensar en presencia de, sin abstraerse de lo vivido). Como dice Contreras (2011: 30), «Por ejemplo, en muchos temas (en la mayoría de los educativos) es posible pensar y preguntarles a nuestros estudiantes: ¿qué tiene que ver esto que estamos tratando con tu historia?, ¿has vivido algo relacionado con esto?, ¿cómo fue?, ¿cómo te afectó?, ¿qué puedes ahora plantearte y aprender de aquello?».
 - Las tareas con **objetivos y pautas claras** para el alumnado. Es importante considerar el **valor de las consignas** sobre lo que deben hacer, por qué deben hacerlo y las condiciones requeridas. El objetivo consiste en seleccionar la acción necesaria y organizar su ejecución de tal forma que se garantice la formación de los conocimientos y las habilidades con la calidad requerida (Talizina, 2009). Seleccionar la acción necesaria significa, ante todo, revelar el contenido concreto del proceso, con ayuda del cual se alcanza el resultado deseado (Galperin, 1965, citado en Quintanar, 2001).
 - Un rol **docente**, como **guía y facilitador** para sostener y nutrir al alumnado en el camino de escuchar, pensar y reflexionar. Las

devoluciones (la retroalimentación y el *feedback* autorregulador) y los intercambios en el aula (entre pares, por grupos...) son claves para abrir el pensamiento, el sentido educativo, el valor de la utilidad para iluminar, trascender lo aprendido (Vivekananda-Schmidt *et al.*, 2011), para apoyar la introspección de los estudiantes en un entorno seguro y de confianza para compartir, aprender conjuntamente y estimular la autorregulación (Schaub *et al.*, 2011).

El protagonismo del alumnado

El alumnado ha sido el protagonista en el camino de **escuchar y aprender desde la propia vivencia y experiencia** aquello que le aportaba cada materia. **Las estrategias narrativas**, a través del relato, **los espacios de conversación**, **los contextos de aprendizaje fuera del aula** (espacios profesionalizadores) y vía la observación directa de la realidad han constituido una buena opción para la promoción de la reflexión sobre la propia práctica. Además, las experiencias presentadas han evidenciado que la reflexión de los estudiantes se puede incrementar mediante estrategias como el pensamiento en voz alta a la hora de resolver un problema, el análisis y el intercambio de materiales de elaboración personal y la formulación de preguntas sobre los procesos y mecanismos que utilizan antes, durante y después de las tareas que realizan (Tesouro, 2005).

También es interesante plantear que la reflexión no solo versa sobre la ejecución de la tarea, sino sobre el propio proceso para realizar las actividades propuestas (García, 2012). Por ejemplo, invitando a reflexionar cómo los temas o las competencias que se trabajan encajan dentro de los propios marcos profesionales y visión del mundo: ¿He visto esto antes? ¿Las condiciones eran iguales o diferentes? ¿Tengo las habilidades y los conocimientos para afrontar esto? Para el desarrollo de los niveles de pensamiento superior —la argumentación y la acción reflexiva transformadora (Ryan, 2013)— las actividades deben favorecer la justificación de las propias respuestas en el relato, explicar por qué son significativas e importantes. En este sentido, los debates y la mediación «con los otros» son pertinentes para apoyar el propio razonamiento, considerando las diferentes perspectivas y puntos de vista alternativos. Asimismo, también son deseables las tareas que permitan proyec-

tarse en la práctica futura, repensarla y mejorarla: ¿Cómo podría tratar esto la próxima vez? ¿Qué podría funcionar y por qué? ¿Qué pasaría si...? ¿Puedo hacer cambios para beneficiar a los demás?

Clima de aula

Finalmente, otro aspecto importante ha sido **la motivación y el clima de relaciones** propiciado en el aula para el desarrollo de las actividades. Ambas dimensiones, emocional y contextual, constituyen factores influyentes en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez Fernández, 2002); también se han evidenciado como favorables para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el proyecto realizado. El reto pedagógico reside en transformar los espacios de aprendizaje en ambientes de aprendizaje en los que se den estas condiciones culturales para el pensamiento reflexivo: la actividad docente y las estrategias metodológicas en el aula deben orientarse a facilitar y crear ambientes de aprendizaje interactivos y cooperativos, dinámicos y reflexivos, donde el estudiante es protagonista y agente reflexivo en su acción y desde la misma (Jonnaert, Barrette, Masciotra, y Yaya, 2008; Korthagen, Loughran y Russell, 2006).

La investigación en docencia está llamada a explorar con más detalle y validar los elementos clave que garanticen crear contextos de aprendizaje desde una interpretación holística del aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2008), el aprendizaje reflexivo (Brockbank y McGill, 2002) y el pensamiento profundo y eficaz en las aulas (Perkins, 2008), cuya calidad requiere estrategias y contextos para una cultura de pensamiento en la educación superior. Cada docente, en función de la naturaleza de su disciplina y según sus propias habilidades y competencias docentes, escogerá la metodología, las estrategias y las actividades de aprendizaje más convenientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2009). *Complex knowledge and education competences*. Ginebra: Unesco-IBE.
- Alliaud, A.; Suárez, D. H. (coord.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA/CLACSO.
- Álvarez, Z.; Porta, L. (2012). «Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior». *Revista de Educación*, 3 (4): 77-88.
- Anijovich, R.; Cappeletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausín, V.; Abella, V.; Delgado, V.; Hortigüela, D. (2016). «Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias». *Formación Universitaria*, 9 (3): 31-38.
- Ausubel, D. (1975). «Cognitive structure and transfer». En: *How students learn*. Lancaster: Institute for Reseach and Development in Post Compulsory Education.
- Avalos, B. (2011). «Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years». *Teaching and Teacher Education*, 27: 10-20.
- Bain, J. D.; Ballantyne, R.; Mills, C.; Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: student «teachers» perspectives*. Flaxton: Post Pressed.
- Bajtín, M. M. (1982). «El problema de los géneros discursivos». En: *Estética de la creación verbal* (p. 248-293). México, DF: Siglo XXI.
- Barreto, M. I.; Sánchez-Santamaría, J.; Bilbao, N. (2017). «Percepciones de los estudiantes acerca de la cultura de pensamiento para la construcción de los aprendizajes en la formación inicial de los maestros». En: *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (p. 96-117). Madrid: McGraw-Hill Educación.
- Barton, G.; Ryan, M. (2014). «Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education». *Higher Educations Research & Development*, 33 (3): 409-424.
- Bateson, G. (1973). *Steps towards an ecology of mind*. Londres: Paladin.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bazerman, C. (2004). «Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people». En: *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practice* (p. 309-340). Londres: LEA.

- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.
- Behrens, L.; Rosern, L. J.; Rogers, J.; Taylor, C. S. (2006). *Writing and reading across the disciplines*. Toronto: Pearson Canada.
- Bigg, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bista, K. (2011). «How to create a learning-centered ESL program». *English for Specific Purposes World*, 10 (31): 1-13.
- Blanco, I. L. (2012). «La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada». *Revista de Educación*, 3 (4): 89-100.
- Boekaerts, M.; Cascallar, E. (2006). «How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?». *Educational Psychology Review*, 18 (3) 199-210
- Bolívar, A. (2012). «Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos». En: *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (p. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Brockbank, A.; McGill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buscà, F., Ambròs, A.; Buset, S. (2017). «Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1999 to 2013». *European Journal of Teacher Education*, 40 (2): 144-156.
- Campbell, C. (2012). «Learning-centered grading practices». *Leadership*, 41 (5), 30-33.
- Carretero, M.; Asensio, M. (2016). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Chadha, A. (2017). «Comparing student reflectiveness in online discussion forums across modes of instruction and levels of courses». *Journal of Educators Online*, 14 (2): 1-19.
- Chaisiri, T. (2010). «Implementing a genre pedagogy to the teaching writing in a university context in Thailand». *Language Education in Asia*, 1: 181-199.
- Chaparro, C. I. (1995). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en gerencia de proyectos educativos y sociales*. CINDE-UPTC. Tunja.
- Chisvert-Tarazona, M. J.; Palomares-Montero, D. (2017). *El pensamiento reflexivo en la docencia universitaria*. En: *Perspectivas formativas universitarias* (p. 225-237). Madrid: Tecnos.
- Clandinin, J.; Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Climent, J. B. (2010). «Reflexiones sobre la educación basada en competencias». *Revista Complutense de Educación*, 21 (1): 91-106.
- Coll, C. (2005). «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje». En: *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Confrey, J. (2006). «The evolution of design studies as methodology». En: *The Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 135-152). Nueva York: Cambridge University Press.
- Contreras, P. (2011). «Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado». En: *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (p. 21-60). Buenos Aires: CLASCO.
- Cortazzi, M. (2001). «Narrative analysis in ethnography». En: Atkinson, P. et al. (ed.) *Handbook of ethnography*. (p. 384-394). Londres: Sage.
- Davies, J. L. (1998). «The shift from teaching to learning: staff recruitment and careers development policies for the universities of the Twenty First Century». *Higher Education in Europe*, 23 (3): 307-316.
- De la Calle, M. (2016). «Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias». *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82: 7-12
- De Miguel, M. (dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- DESECO (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Disponible en: <<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana.
- Dole, S. F. (2017). «Creating cultures of thinking: the 8 forces we must master to truly transform our schools». *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11 (2). Disponible en: <<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1720>>. Consultado en junio de 2018.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (1997). «Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona». *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11: 77-98.

- Domingo, A.; Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva, bases y modelos*. Madrid: Narcea.
- Duarte, D. J. (2003). «Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual». *Estudios Pedagógicos*, 29: 97-113.
- Escámez, J.; García López, R.; Jover, G. (2008). «Restructuring university degree programs. An opportunity for the ethics education». *Journal of Moral Education*, 37 (1): 41-53.
- Eyler, J.; Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Fabregat, J.; Guardia, L.; Forés, A. (2016). «La perspectiva del profesorado respecto a la evaluación favorecedora del desarrollo de competencias». En: *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Flecha R.; Soler, M. (2013). «Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning». *Cambridge Journal of Education*, 43 (4): 451-465.
- Freeman, M. (2008). «Autobiography». En: *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (p. 45-48). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A. (2011). «Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde el enfoque reflexivo». *Revista de Educación Social*, 13: 1-13.
- Fullana, J. et al. (2013). «Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona». *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2): 60-76.
- Furco, A.; Billing, S. (coord.) (2002). *Service-learning. The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Gaitán, C. (2007). «Paulo Freire: una pedagogía del diálogo». En: *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria* (p. 17-29). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- García, M. (2012). «La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1): 203-221.
- Gardner, H. (1991). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo, B. et al. (2015). «Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, 370: 229-254.

- González Moreno, C. X. (2012). «Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9): 595-617.
- Goodrich, H. (2000). «Using rubrics to promote thinking and learning». *International Journal of Educational Leadership*, 57: 13-18.
- Gotti, M. (2003). *Specialized discourse: linguistic features and changing conventions*. Berna: Peter Lang.
- Grossman, R. (2008). «Structures for facilitating student reflection». *College Teaching*, 57 (1): 15-22.
- Guzmán Simón, F.; García Jiménez, E. (2015). «La evaluación de la alfabetización académica». *RELIEVE*, 21 (1). DOI: <10.7203/relieve>. Consultado en junio de 2018.
- Halász, G.; Michel, A. (2011). «Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation». *European Journal of Education*, 46 (3): 289-306.
- Heise, N.; Himes, D. (2010). «The course council: an example of student-centered learning». *Educational Innovation Advanced Online Release*, 29:1-3.
- Hyland, K. (2003). «Genre-based pedagogies: A social response to process». *Journal of Second Language Writing*, 12 (1): 17-29.
- Ion, G.; Silva, P.; Cano, E. (2013). «El *feedback* y el *feedforward* en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios». *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 17 (2): 283-301.
- Jarpa, M. (2013). «Una propuesta para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1): 29-48.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M. (2008). «La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente». *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12 (3): 1-32.
- Kember, D. et al. (2000). «Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (4): 381-395.
- Kember, D.; McKayb, J.; Sinclair, K.; Kam Yuet Wong, F. (2008). «A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22 (4): 369-379.
- Korthagen, F.; Loughran, J.; Russell, T. (2006). «Developing fundamental principles for teacher education programs and practices». *Teaching and Teacher Education*, 22 (8): 1020-1041.

- Krutka, D. G. *et al.* (2014). «Microblogging about teaching: nurturing participatory cultures through collaborative online reflection with pre-service teachers». *Teaching and Teacher Education*, 40: 83-93.
- Márquez, M. J.; Prados, E.; Padua, D. (2013). «El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo». En: *Historias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Creative Commons. Depósito digital: <<http://hdl.handle.net/2445/47252>>.
- Martínez Fernández, J. (2002). «Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder». *Revista de Pedagogía*, 23 (68): 477-494.
- Martínez Rojas, J. G. (2008). «Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso». *Avances en medición*, 6 (1): 55-160.
- Medina, J. L.; Jarauta, B.; Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: ICE/Ediciones Octaedro, SL.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. Londres: Routledge Falmer.
- Moreno Heredero, S. (coord.) (2015). *Enséñame, pero bonito* (documental). Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=bYZJD-aUN0A>>.
- Morin, E.; Ciurana, E. R.; Mota, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Unesco, IIPC, USAL.
- Naval, C.; García, R.; Puig, J. M.; Santos, M. A. (2011). «La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios». *Encounters on Education*, 12: 77-91.
- Nocetti, A.; Medina, J. L. (2018). «Teacher reflection and the conditions that trigger it in future teachers during their practicums». *Espacios*, 39 (15). Disponible en: <<http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>>. Consultado en junio de 2018.
- Nussbaum, M.C. (2002). «Education for citizenship in an era of global connection». *Studies in Philosophy and Education*, 21 (2): 289-303.
- Ortizmichel, G. (2011). «La escritura reflexiva como un recurso de aprendizaje para un curso semipresencial». *Apertura*, 3 (1).
- Ospina, H. F. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Paniagua, A.; Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies*. París: OECD.
- Parodi, G. (2008a). «Géneros académicos universitarios: Develando un discurso de naturaleza mixta». En: *Géneros académicos y géneros profes*

- sionales: accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008b). «Géneros del discurso escrito. Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva». En: *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Paul, R.; Elder, L. (2012). *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Publishing.
- Perez Gómez, A. I. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (p. 59-102). Madrid: Morata.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D.; Tishman, S.; Jay, E. (2006). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Perrenoud, P. (2001). «The key to social fields: competences of an autonomous actor». En: *Defining and selecting key competencies* (p. 121-150). Gottingen: Hogrefe y Huber.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y fundamentos*. España: Graó.
- Phan, H. P. (2008). «Metas de logro, el entorno del aula y el pensamiento reflexivo: un marco conceptual». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16 (6): 571-602.
- Porta, L.; Yedaide, M. M. (2014). «La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores». *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 17 (2), 177-193.
- Posada, R. (2004). «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante». *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-33. Disponible en: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2870>>. Consultado en junio de 2018.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). *Aprententatge-servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Quintanar, L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: the 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ritchhart, R.; Church, M.; Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Illera, J. L.; Londoño, G. (2009). «Los relatos digitales y su interés educativo». *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1): 5-18.
- Romero, L. (2007). «Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos». *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8 (1), 7-14.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-151, <<http://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>>. Consultado en junio de 2018.
- Sabariego, M. (2015). «La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas». @tic. *Revista d'Innovació Educativa*, 14 (1): 50-58.
- Sabariego, M. et al. (2018). *Rúbrica elaborada per avaluar la competència «pensament reflexiu» (PR)*. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2445/124357>>.
- Sabariego, M.; Sánchez, A.; Cano, A. (en prensa). «El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas». *Revista Complutense de Educación*.
- Sabariego, M.; Sánchez, A.; Ruiz, A.; Sánchez-Santamaría, J. (en prensa). «Design and validation of questionnaire on narrative methodologies to promote the reflexive thinking in Higher Education». *Higher Education*.
- Salter, S.; Douglas, T.; Kember, D. (2017). «Comparing face-to-face and asynchronous online communication as mechanisms for critical reflective dialogue». *Educational Action Research*, 25 (5): 790-805.
- Sánchez, A.; Sabariego, M.; Ruiz, A.; Anglès, R. (2018). «Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking through mediated narratives to enrich higher education students' learning». *Thinking Skills and Creativity*, 29: 23-31.
- Sánchez-Santamaría, J. (2011). «Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1): 40-54.
- Sánchez-Santamaría, J.; Manzanares, A.; Langreo, S. (2018). *Diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas reflexivas en educación social*. Cuenca: Servicio de Publicaciones.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.

- Schaub-de Jong, M. A. *et al.* (2011). «Development of a student rating scale to evaluate teachers' competencies for facilitating reflective learning». *Medical Education*, 45: 155-165.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Siemens, G. (2004): *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Disponible en: <www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Consultado en junio de 2018.
- Solovieva, Y.; Quintanar, L. (2004). *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Sööt, A.; Viskus, E. (2015). «Reflection on teaching: a way to learn from practice». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191: 1941-1946.
- Stenhouse, J. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. H. (2011). «Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios». *Educación y Pedagogía*, 61 (23): 11-24.
- Swartz, R. *et al.* (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tallaferro, D. (2005). «La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes». *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 33: 269-273.
- Tejada, J.; Ruiz, C. (2016). «Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones». *Educación XXI*, 19 (1): 17-39.
- Tejedor, F. J. (2003). «Un modelo de evaluación del profesorado universitario». *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1): 157-182.
- Tesouro, (2005). «La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar». *Educar*, 35: 135-144
- Thaiss, C.; Myers, T. (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines: research on the academic writing life*. Boynton/Cook: Heinemann Press.
- Torrano, F.; Fuentes, J. L.; Soria, M. (2017). «Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos». *Perfiles Educativos*, 39 (156): 160-173.
- Torre, J. C. (2008). «Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios». En: *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.

- Villa, A.; Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A.; Poblete, M. (2011). «Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones». *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1): 147-170.
- Villardón, L. (2006). «Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias». *Educatio Siglo XXI*, 24: 57-76.
- Villarini, A. (2002). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. *Proyecto para el desarrollo de destrezas de pensamiento*. Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos37/pensamiento-sistematico/pensamiento-sistematico2.shtml#ixzz3PRwJVlor>>. Consultado en marzo de 2017.
- Vivekananda-Schmidt, P. (2011). «Lessons from medical students' perceptions of learning reflective skills: a multi-institutional study». *Medical Teacher*, 33 (10): 846-850.
- Wegener, C.; Meier, N. (2016). *The materiality of research: writing with resonance, writing with resonance*. Disponible en: <<http://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2349022644>>. Consultado en junio de 2018.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a buena parte del texto, el nuevo original se somete a evaluación de dos expertos externos y de un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como «doble ciego».

Revisores

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf



**EL PENSAMIENTO REFLEXIVO A TRAVÉS DE LAS
METODOLOGÍAS NARRATIVAS: EXPERIENCIAS
DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Coordinación

MARTA SABARIEGO PUIG

Autoría

VÍCTOR ABELLA GARCÍA

MERCÈ ALÒS LLADÓ

RUBÉN ANGLÈS REGOS

VANESA AUSÍN VILLAVERDE

ANA BELÉN CANO HILA

ROBERTO CEJAS LEÓN

MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA

VANESA DELGADO BENITO

LAIA ENCINAR PRAT

ANNA ESCOFET ROIG

MIREIA ESPARZA PAGÈS

VICTORIA MORÍN FRAILE

ANTONI NAVÍO GÁMEZ

ANA NOVELLA CÁMARA

DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ

ANTONI RUIZ BUENO

CARMEN RUIZ BUENO

ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ

MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN

JOSÉ SÁNCHEZ SANTAMARÍA

DAVINIA PALOMARES MONTERO

SONIA RENOVELL RICO

LAURA RUBIO SERRANO

MARÍA DOLORES SOTO GONZÁLEZ

JUDITH VIDAL CHIRIBES