

ARTÍCULO ORIGINAL

Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona

Judit Fullana Noell
judit.fullana@udg.edu

Maria Pallisera Díaz
maria.pallisera@udg.edu

Jordi Colomer Feliu
jordi.colomer@udg.edu

Rosario Fernández Peña
roser.fernandez@udg.edu

Marc Pérez Burriel
marc.perez@udg.edu
Universidad de Girona

RESUMEN: El objetivo de la investigación que se presenta en este artículo es conocer las valoraciones de los estudiantes de grados universitarios sobre la incidencia de la metodología del aprendizaje reflexivo en distintos aspectos de su aprendizaje, y obtener datos sobre las principales dificultades que han encontrado y las contribuciones de esta metodología en su proceso de aprendizaje. El estudio se llevó a cabo en cuatro cursos de Grado (Educación Social, Ciencias Ambientales, Enfermería y Psicología) de la Universitat de Girona. A través de la elaboración y aplicación de un Cuestionario Autoinforme sobre Aprendizaje Reflexivo a 162 estudiantes participantes en las distintas experiencias, se concluye que se puede valorar de forma positiva la potencialidad del AR para la formación de graduados universitarios.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Reflexivo, Educación Superior, Metodologías Docentes, Investigación Cuantitativa

Reflective teaching and learning methodologies at university. A research based on undergraduate students' perceptions at University of Girona

ABSTRACT: The aim of the research presented in this article is to understand undergraduate students' appraisal of the influence of reflective learning methodology in different aspects of their learning, and to obtain evidence of the main difficulties encountered by students and the main contributions of this kind of methodology into their learning process. The study was conducted in four different degree courses (Social education, Environmental sciences, Nursing, and Psychology) at the University of Girona.

Through the development of a self-report reflective learning questionnaire and its application to 162 students who participated in the experiences, we conclude that reflective learning can be positively assessed as having great potential to train university undergraduates.

KEY WORDS: Reflective Learning, Higher Education, Teaching Methodologies, Quantitative Research

Fecha de recepción 08/04/2013 · Fecha de aceptación 04/10/2013
Dirección de contacto:
Judith Fullana Noell
Instituto de Investigación Educativa/Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Girona
Plaça Sant Domènec, 9
17071 GIRONA

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje reflexivo (AR) se ha definido como una perspectiva educativa en Educación Superior que proviene principalmente de contextos de tradición anglosajona (Bolton, 2010; Brockbank y McGill, 1998). Tal como señala Perrenoud (2001), después de los primeros trabajos de Argyris y Schön (1978) la incorporación de estrategias de aprendizaje reflexivo ha inspirado numerosas experiencias de formación en países anglosajones. La existencia de la publicación periódica *Reflective Practice* es un referente en este campo.

El aprendizaje autónomo y autorregulado, así como el compromiso activo del estudiante para mejorar sus habilidades personales y profesionales, hace que éste tome conciencia de sus fortalezas y sus puntos débiles de carácter personal y profesional y que aumente el interés por el desarrollo de valores y actitudes personales y académicas. Desde que Donald A. Schön publicó *The Reflective Practitioner* en 1983, varios autores han explorado diferentes aspectos del aprendizaje reflexivo, poniendo de manifiesto la importancia que tiene la reflexión en la formación inicial y continua de los profesionales. A partir de este replanteamiento, las habilidades reflexivas son ahora consideradas como esenciales por

los profesionales considerándolas importantes no sólo por su papel en la adquisición de habilidades, sino también en la reformulación del conocimiento, la práctica y la experiencia humana.

Uno de los autores más influyentes en esta perspectiva es David A. Kolb quien con su Modelo de Aprendizaje *Experiencial* (Experiential Learning Model) conceptualiza el aprendizaje como la creación del conocimiento mediante la transformación de la experiencia. Según Kolb, el aprendizaje es un proceso dialéctico y cíclico constituido por cinco procesos: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta, la teoría y la experimentación (1984). Kolb concluye que, aunque la experiencia constituye la base del aprendizaje, éste no puede producirse sin la reflexión. La reflexión sobre la experiencia sería una fase más del proceso sin la cual no podría producirse el aprendizaje. En este mismo sentido, Schön describe la práctica reflexiva como un diálogo entre el pensamiento y la acción a través del cual el estudiante aprende nuevas y mejores habilidades, integrando la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción (Osterman y Kottkamp, 1993). Ruch (2000: 99) define el aprendizaje reflexivo como “un fenómeno multifacético que enfatiza la naturaleza individual del proceso de aprendizaje y la importancia de la comprensión holística de la adquisición del conocimiento y de su aplicación”. Según la autora, este concepto desafía la ortodoxia establecida, basada en la comprensión positivista del conocimiento, que ha conducido a un distanciamiento entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y que menosprecia el papel del yo y de la subjetividad en el proceso de construcción de conocimiento. El aprendizaje reflexivo es un proceso de reflexión sobre todas las

fuentes de conocimiento que pueden contribuir a comprender una situación, incluidas las fuentes personales y la experiencia. Entre estas fuentes se destaca especialmente el papel fundamental de la experiencia y de la reflexión sobre ésta como proceso que conduce a la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Aunque las teorías pioneras de Schön y Kolb han sido fuente de inspiración de muchos teóricos y formadores, y a pesar de la reconocida importancia que aporta el AR al proceso de aprendizaje del estudiante, su uso no está muy extendido (Fook, White y Gardner, 2006; McKillop, 2005).

Brockbank y McGill (1998) y Smith (2001) recogen algunas críticas al modelo de Kolb. Una de las críticas se basa en la consideración de que el modelo se centra demasiado en los procesos mentales individuales y no toma en consideración la naturaleza contextual del aprendizaje, que éste se construye socialmente, en un contexto social y político que no siempre conduce a hacer emerger la energía necesaria para generar motivación, que es el motor del aprendizaje. Otra crítica va en el sentido de que, para Kolb, el aprendizaje está vinculado a la producción de conocimiento y considera que éste se deriva de la transformación de la experiencia; sin embargo a veces es necesario transformar la mente, el conocimiento, para poder modificar la experiencia. A pesar de estas críticas este modelo ha influido de forma significativa en la introducción del aprendizaje reflexivo en la Educación Superior puesto que proporciona un marco excelente para planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje y puede ser empleado como guía para comprender las dificultades de aprendizaje, para la orientación vocacional y para el asesoramiento académico, además de resultar especialmente útil en los procesos de supervisión para analizar las prácticas profesionales desde una óptica reflexiva (Smith, 2001).

Las reformas introducidas para adaptar los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han traído consigo una revisión en profundidad de los currículums y las metodologías de formación, lo que ha llevado a la detección de deficiencias, a la investigación de nuevos enfoques centrados en el alumno y al desarrollo de experiencias innovadoras. Estas reformas, que conllevan ventajas, inconvenientes, riesgos y oportunidades, han despertado el interés por la metodología del AR y el estudio de este modo de enseñar y aprender. Así pues, en los últimos años la metodología del AR y de la práctica reflexiva ha recibido creciente atención en la Educación Superior en el contexto español. Algunas muestras de ello las podemos encontrar en aportaciones vinculadas al prácticum de Magisterio (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2009; Gutiérrez, Correa, Jiménez de Aberasturi e Ibáñez, 2009; Rodríguez Marcos et al., 2011), a la formación inicial de maestros (Alsina, 2007, 2010; Domingo, 2008, 2010), de psicopedagogos (Margalef et al., 2007), al desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado (Esteve, 2000, 2011; Esteve y Carandell, 2009; Esteve, Carandell y Keim, 2006), a la formación de enfermeras (Medina y Castillo, 2006), a la formación inicial de educadores sociales (Fullana y Pallisera, 2010), de arquitectos (López Reus y Jaime, 2010) o en planteamientos más generales de la formación universitaria (Domingo, 2009; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010).

Dado el incremento del interés por desarrollar prácticas docentes universitarias basadas en el enfoque del aprendizaje reflexivo, conocer la percepción de los estudiantes acerca de las aportaciones de este enfoque en su aprendizaje es significativo para poder valorar las experiencias desarrolladas y obtener datos sobre sus puntos fuertes y débiles para poder establecer estrategias de mejora. Sin embargo observamos que, en estos momentos, apenas encontramos en nuestro contexto investigaciones en esta línea, aunque sí encontramos valoraciones de algunas experiencias, como las descritas por

López Reus y Jaime (2010) que explican cómo valoran sus estudiantes la experiencia en laboratorio de arquitectura reflexiva o Margalef et al. (2007) sobre una experiencia en la licenciatura de Psicopedagogía.

En el contexto internacional encontramos estudios que se centran en esta temática mayoritariamente en el ámbito de la Medicina y de las Ciencias de la Salud. Estos estudios utilizan distintos métodos de investigación. Así, Turner y Beddoes (2007) recurren a grupos focales con estudiantes de Enfermería que habían participado en una tarea de escritura de un texto sobre cómo las personas experimentan enfermedades de larga duración, y Vivekananda-Schmidt, Marshall, Stark, Mckendree, Sandars y Smithson (2011) utilizan también esta estrategia con estudiantes de Medicina que participaron en tareas reflexivas como parte de la evaluación del primer curso de carrera. El cuestionario, especialmente el de escala de tipo Likert, es otro de los métodos utilizados para examinar la percepción de estudiantes. Este es el caso del estudio sobre la percepción que graduados de Enfermería y sus profesores tienen en relación a los resultados de aprendizaje asociados con los diarios de aprendizaje reflexivo en un curso de formación *online* (Langley y Brown, 2010). También Schaub-de Jong, Schönrock-Adema, Verkerk y Cohen-Schotanus (2011) elaboraron un cuestionario de tipo Likert para que los estudiantes de Medicina y de terapia del lenguaje y del habla valorasen la competencia del profesorado para facilitar el AR. Bush y Bissell (2008) recurrieron también a este tipo de cuestionario para recopilar las visiones que los estudiantes de medicina dental tenían sobre la utilización de un portafolio reflexivo que se acompañaba de tutorías en grupo. Stefani, Clarke y Littlejohn (2000) utilizaron el cuestionario para obtener información cualitativa sobre la efectividad del “Project management logbook” como herramienta para apoyar, en estudiantes de un máster, la reflexión sobre el aprendizaje sobre sistemas energéticos y medio ambiente. Utilizar los diarios reflexivos de los

estudiantes de Fisioterapia para identificar sus percepciones sobre qué y cómo han aprendido durante el estudio de las condiciones crónicas musculoesqueléticas fue la estrategia elegida por Williams y Wessel (2004).

Estos estudios muestran que, en términos generales, los estudiantes que han participado en estas experiencias tienen una percepción positiva de las metodologías didácticas basadas en el AR en las que han participado. Consideran que les resulta de utilidad para desarrollar procesos de pensamiento, para ser más críticos al realizar las tareas académicas y les ayuda a ser más conscientes de su aprendizaje, es decir, de lo que aprenden y de cómo lo aprenden (Turner y Beddoes, 2007). También se señala que el AR favorece la comprensión del campo profesional y aumenta la conciencia sobre las necesidades de formación propias (Langley y Brown, 2010). Los estudiantes también informan de que las experiencias de AR en las que participan les ayudan a identificar aspectos positivos y mejorables de sus propias actitudes ante el aprendizaje y ante la profesión (Langley y Brown, 2010; Williams y Wessel, 2004).

Sin embargo, también se señala que existen algunas dificultades derivadas principalmente de la poca frecuencia con la que se utiliza esta metodología en la formación de profesionales: dificultades de integración de la metodología AR en la propia dinámica de aprendizaje, percepción de falta de habilidades para realizar tareas que implican el empleo de la escritura reflexiva (Turner y Beddoes, 2007), dudas sobre el nivel de apertura personal que es conveniente en el tipo de tareas que se les exigen (Langley y Brown, 2010; Vivekananda-Schmidt et al. 2011), y percepción de que hay otras tareas más importantes y que requieren mucho más su atención que las tareas relacionadas con el AR, como puede ser la preparación de proyectos o de exámenes (Langley y Brown, 2010). Se reconoce también que el feedback para estas actividades es muy importante y se destaca el papel del tutor

(Schaub-de Jong et al., 2011; Vivekananda-Schmidt et al., 2011)

Con el objeto de aportar datos que contribuyan a profundizar en la percepción que tienen los estudiantes sobre la utilidad y sobre las dificultades que encuentran al incorporar la metodología del aprendizaje reflexivo en la enseñanza, y conocer cómo incide, desde su punto de vista, en su aprendizaje en experiencias desarrolladas en nuestro contexto, presentamos la investigación que se describe en este artículo.

2. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA UNIVERSITAT DE GIRONA. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

El proceso de adaptación al EEES y la adopción del modelo de competencias de formación profesional, constituye un punto de inflexión en la educación en España. En este contexto, y gracias al interés de profesores de diferentes estudios y disciplinas de la Universitat de Girona, se constituye, con el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad, la Red de Innovación Docente sobre Aprendizaje Reflexivo (XID-AR) en septiembre del año 2010. Esta red es un grupo de trabajo que cuenta con un espacio para la investigación e intercambio sobre las experiencias docentes que se están llevando a cabo en diferentes estudios de la Universidad. Aunque los enfoques están condicionados por el contexto formativo en el cual se desarrolla cada una de las experiencias (Enfermería, Ciencias Ambientales, Psicología, Educación Social), así como por los distintos cursos y asignaturas en que se aplican, éstas tienen como base común el empleo de la metodología de AR, y buscan promover en los estudiantes el aprendizaje autónomo, la implicación personal en la búsqueda de recursos para mejorar las trayectorias personales y profesionales, el conocimiento de las propias potencialidades y el desarrollo de actitudes y valores personales.

La investigación llevada a cabo busca conocer cuál es la percepción de los estudiantes sobre los beneficios y las dificultades de la metodología del aprendizaje reflexivo. Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

1. Conocer cuál es la valoración de los estudiantes sobre la metodología del AR en relación al autoconocimiento reflexivo, la conexión entre la experiencia y el conocimiento, la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje. Estos cuatro aspectos o dimensiones deberían ser resultado o consecuencia de una enseñanza basada en el aprendizaje reflexivo. El proceso de reflexión sobre la propia experiencia debe conducir a un mayor conocimiento de uno mismo como profesional y como persona que aprende. Favorecer la conexión entre experiencia y conocimiento a través de la reflexión es, como hemos visto, el propósito esencial de este tipo de metodología que, además, debería potenciar la autorreflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, favoreciendo un mejor conocimiento de las propias dificultades y puntos fuertes. Finalmente, se espera que esta metodología, al incidir en la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, pueda contribuir a un aprendizaje más autorregulado.
2. Obtener evidencias sobre las principales dificultades que los estudiantes encuentran a la hora de integrar las metodologías de aprendizaje reflexivo en sus propios procesos de aprendizaje.
3. Recoger las valoraciones de los estudiantes sobre cuáles son las principales aportaciones de los procesos de aprendizaje reflexivo desarrollado.
4. Analizar si existen diferencias significativas entre diferentes grupos de estudiantes, en función de su experiencia en las actividades de aprendizaje reflexivo, en cuanto a la

evaluación de la metodología de enseñanza en relación a su autoconocimiento, la relación entre experiencia y conocimiento, autorreflexión en el proceso de aprendizaje y autorregulación.

2.1. Contexto de las experiencias de aprendizaje reflexivo

A continuación, explicamos las distintas experiencias que se han llevado a cabo en los grados de Enfermería, Ciencias Ambientales, Psicología y Educación Social y que constituyen la base de la investigación que se presenta en este artículo.

2.1.1. Grado de Enfermería

La metodología del aprendizaje reflexivo en el Grado de Enfermería, ha sido utilizada en la asignatura Prácticum a través del diario reflexivo como actividad de evaluación de diferentes competencias específicas de la asignatura. Se utilizó un diario reflexivo como una estrategia metodológica que permite a los estudiantes reflexionar y aprender de sus experiencias en un contexto de práctica real (Bulman y Schutz, 2008).

La integración de teoría y práctica o conocimiento y acción que los estudiantes llevan a cabo en diferentes contextos asistenciales durante el Prácticum (Asistencia Primaria, Asistencia Hospitalaria, etc.), se ve favorecida por el proceso de reflexión que implica el diario reflexivo como estrategia de aprendizaje en la que los estudiantes reflejan y aprenden de sus propias experiencias en un contexto real de cuidado. Por sus características, el diario reflexivo favorece el pensamiento crítico transformando el propio aprendizaje en el marco de su propia experiencia práctica, favorece un conocimiento profesional de una forma más profunda y comprensiva, así como la construcción de significados. Además, y por la naturaleza dialéctica del proceso de escritura propio de un diario, el estudiante a través de éste reflexiona y

responde sobre lo escrito confrontando su propio pensamiento.

En este contexto, el aprendizaje reflexivo, ayuda al conocimiento práctico reflexionando en la acción y sobre la acción. Así, la consideración de la práctica como eje del currículum adquiere sentido, si se tiene a la misma como punto de partida para analizar los problemas, cuestionar las estrategias usadas para resolverlos, revelar los procesos de reflexión durante la acción y analizar los esquemas y teorías implícitas que usa la enfermera en su práctica con el fin de mejorarla (Medina y Castillo, 2006).

2.1.2. Grado de Psicología

La experiencia se lleva a cabo en un módulo de Competencias Académicas y Profesionales Integradas (CAPI) que se desarrolla a lo largo de diferentes cursos del Grado de Psicología. Pretende encauzar los estudios desde una vertiente meramente académica hacia una vertiente más profesionalizadora. El módulo empieza en el primer semestre del primer curso y se pide a los estudiantes que realicen un portafolio reflexivo en el que recojan experiencias formativas (formales o informales) y laborales (si es el caso) así como expectativas y aspiraciones respecto a la formación dentro de la Facultad y a nivel personal (proyectos de futuro). Además, se recogen y evalúan dos experiencias prácticas relacionadas con las competencias profesionalizadoras (Pérez Burriel, 2010, 2012). Este inicio de trabajo reflexivo, que se hace en función de niveles de reflexión conocidos y pautados permite una mejor “introducción” en la Universidad, y constituye un marco de tutorías personalizado que permite aflorar y afrontar los problemas, no sólo relacionados con aspectos académicos (gestión del tiempo, estrategias de estudio) sino también relacionados con la orientación profesional en relación a una mejor conciencia de las capacidades y competencias, cuyo último objetivo es la formación de estudiantes autogestionados (Zimmermann, 1990) y autotéticos (Csikszentmihalyi, 1990, 1996).

2.1.3. Grado de Ciencias Ambientales

En el módulo básico anual de Física, se plantean a los alumnos los primeros procesos del aprendizaje reflexivo. En el marco de la evaluación continua, los alumnos trabajan el desarrollo de experiencias científicas, bien en función del visionado de vídeos o bien en el desarrollo de prácticas de aula (Colomer, Vila, Salvadó y Casellas, 2013). Esta práctica va ligada al desarrollo de algunas de las cinco competencias transversales de la Facultad de Ciencias como son el desarrollo del trabajo autónomo, la búsqueda de información científica y la expresión escrita. Cada una de las experiencias llevadas a cabo en el marco de las asignaturas tienen una guía proporcionada por el grupo de profesores que contiene la explicación del desarrollo empírico, la contextualización teórica, y la resolución de una serie de preguntas de tipo práctico. El instrumento de evaluación es un portafolio en el que los estudiantes muestran las experiencias realizadas de forma individual a lo largo del curso.

2.1.4. Grado de Educación Social

La experiencia consiste en un módulo anual (*Aprendizaje del Estudiante Universitario 2*) que se desarrolla durante el segundo curso del Grado. Se utiliza el aprendizaje reflexivo como metodología para iniciar una exploración de los aspectos personales que pueden incidir en la práctica profesional del educador social. En este módulo se trabajan aspectos relacionados con algunas competencias transversales como el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal. Se hace hincapié en el significado de la empatía, en los factores implicados en el establecimiento de relaciones interpersonales y la exploración de habilidades que conducen a la construcción de relaciones honestas en la vida profesional. La escritura reflexiva constituye el elemento base para la construcción del conocimiento a partir de experiencias que pueden ser ajenas, como

las historias de vida o las secuencias de películas, entrevistas; o experiencias propias, reales o simuladas, como los *roleplaying*, o experiencias personales en situaciones cotidianas. Se introducen elementos de reflexión relacionados con la elección de la profesión, analizando y valorando qué elementos pueden haber incidido en dicha elección. Se realizan clases en grupos de unos quince estudiantes, con una periodicidad quincenal. Cada grupo es dinamizado por un docente que realiza la función de tutor a lo largo del curso y de facilitador en cada una de las clases de grupo. El instrumento de evaluación es un portafolio en el que los estudiantes muestran las actividades realizadas de forma individual o en grupo a lo largo del curso (Fullana, Pallisera y Planas, 2011; Pallisera, Fullana, Palaudària y Badosa, 2012)

2.2. Metodología

Se diseñó un Cuestionario Autoinforme sobre Aprendizaje Reflexivo para obtener las valoraciones de los estudiantes sobre varios aspectos de esta metodología de enseñanza. El cuestionario se dividió en tres secciones. La sección 1 recoge datos descriptivos de los estudiantes (edad, género, facultad, curso). La sección 2 recoge, mediante una escala de tipo Likert, el nivel de acuerdo o desacuerdo con diferentes ítems (1= Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo), relacionados con cuatro áreas:

- a. Conocimiento sobre uno mismo
- b. Conexión de la experiencia con el conocimiento
- c. Autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje
- d. Autoregulación del aprendizaje

La sección 3 tiene como objetivo conocer la percepción de los estudiantes sobre las principales dificultades que han hallado ante la incorporación del AR en su proceso de aprendizaje, así como las

principales contribuciones que a su parecer les aporta esta metodología.

El cuestionario se administró a un total de 162 estudiantes, quienes respondieron anónimamente: 131 eran mujeres (81%) y 31 hombres (19%), de entre 18 y 42 años (media de edad 21, desviación estándar de 4). La recogida de datos se llevó a cabo en una sesión de clase de cada uno de los Grados, siendo el número de cuestionarios recogidos el siguiente: Ciencias ambientales (n = 33), Educación social (n = 43), Psicología (n = 55) y Enfermería (n = 31).

Se llevó a cabo un análisis de confiabilidad para garantizar la fiabilidad de los ítems de la escala de la sección 2, resultando un instrumento razonablemente confiable (Creswell, 2003; Barrera, Braley y Slate, 2010). Para los 4 grupos de preguntas cerradas, el coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951; Gliem y Gliem, 2003) fue de 0,90, desde 0,72 hasta 0,83.

El análisis de datos se realizó en dos fases: una primera fase exploratoria descriptiva y una segunda fase que se centró principalmente en la comparación de los grupos. Se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 19.0 para realizar el análisis de datos descriptivos. Se realizó una prueba de ANOVA para comparar las medias de los grupos para los ítems de la escala de Likert. Posteriormente se aplicó una prueba post hoc para identificar qué grupos producían las diferencias.

3. RESULTADOS

Dividimos la presentación de resultados en tres apartados. En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos en la sección 2 del cuestionario, es decir, a partir del análisis de la escala de Likert. Este análisis nos permitió conocer la valoración general de los estudiantes sobre la metodología del aprendizaje reflexivo (autoconocimiento, conexión entre experiencia y conocimiento, autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y autorregulación del aprendizaje). En segundo lugar, presentamos el análisis de la sección 3 que contiene las preguntas

abiertas en las que se solicitó a los estudiantes que expresaran su opinión sobre las principales dificultades y ventajas percibidas en la utilización de esta metodología. Por último, presentamos un análisis comparativo entre los grupos que han participado en las distintas experiencias.

3.1. Valoración de las experiencias de AR y percepción de su utilidad para desarrollar distintas facetas del aprendizaje

En este primer análisis estamos especialmente interesados en la detección de tendencias en la valoración de los estudiantes con respecto a los objetivos de la metodología reflexiva. Así, se analizan los datos a nivel global, sin distinción de grupos por estudios.

La primera observación de los resultados indica que la mayoría de los estudiantes han puntuado con 3 ó 4, los ítems de los cuatro bloques de la sección 2 del Cuestionario Autoinforme sobre el Aprendizaje Reflexivo (68,5% del total de las puntuaciones), que nos informan sobre la percepción de los estudiantes sobre cómo la metodología reflexiva tiene relevancia en: a) el conocimiento de la propia conducta y las emociones, b) la conexión de la experiencia con el conocimiento, c) la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje, y d) la autorregulación del aprendizaje.

La Tabla 1 presenta el análisis de los ítems de la sección 2, con media y desviación estándar. Las medias de los 4 bloques en esta sección muestran que los promedios más altos son para el bloque 2 (*relación entre experiencia y conocimiento*) y el bloque 3 (*autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje*). Un análisis más detallado muestra los ítems que están mejor puntuados por los estudiantes. Así, en el bloque 2 el ítem con media más elevada es el 2.4.: *Proporcionar razones / argumentos para la toma de decisiones en una situación dada*. En el bloque 3 el ítem que obtiene un mayor promedio es el 3.4.: *Identificar los aspectos negativos de mis actitudes y las*

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE REFLEXIVOS EN LA UNIVERSIDAD.
UNA INVESTIGACIÓN CENTRADA EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO DE
LA UNIVERSIDAD DE GIRONA

áreas de mejora. Y en el bloque 4 el ítem mejor puntuado hace referencia a la contribución del AR en determinar *a quién o qué se necesita para aprender.* Los ítems

del bloque 1 sobre el conocimiento de uno mismo, han obtenido promedios menores que la mayoría de los ítems de los demás bloques.

Bloque	Ítem				
		Media	Desv. Est.	F	Sig.
BLOQUE 1 Conocimiento de sí mismo	1. Analizar de forma efectiva mi conducta en relación a situaciones cotidianas y/o profesionales.	3.29	.81	2.46	.065
	2. Analizar de forma efectiva mis emociones en relación a situaciones cotidianas y/o profesionales.	3.35	.93	4.19	.007
BLOQUE 2 Relacionar experiencia con conocimiento	1. Conectar el conocimiento con mis propias experiencias, emociones y actitudes.	3.56	.91	5.23	.002
	2. Seleccionar información y datos relevantes en una situación dada.	3.64	.88	8.04	.000
	3. Formular/contrastar hipótesis en una situación dada.	3.24	.91	10.06	.000
	4. Proporcionar razones/argumentos para tomar decisiones en una situación dada.	3.68	.88	5.41	.001
BLOQUE 3 Autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje	1. Mejorar mis habilidades de comunicación escrita.	3.39	1.14	2.52	0.60
	2. Mejorar mis habilidades de comunicación oral.	3.09	1.13	11.38	.000
	3. Identificar los aspectos positivos de mi conocimiento y habilidades.	3.52	.95	10.43	.000
	4. Identificar aspectos negativos o mejorables de mi conocimiento y habilidades.	3.72	.96	17.97	.000
	5. Identificar aspectos positivos de mis actitudes.	3.36	.96	10.46	.000
	6. Identificar aspectos negativos o mejorables de mis actitudes.	3.54	.97	14.71	.000
	7. Ser consciente de lo que aprendo y de cómo lo aprendo.	3.55	.96	4.01	.009
	8. Comprender que lo que aprendo y cómo lo aprendo es significativo para mí.	3.66	1.04	10.70	.000
BLOQUE 4 Aprendizaje autoregulado	1. Planificar mi aprendizaje: pasos a seguir, organización del material y del tiempo.	3.55	.96	4.01	.009
	2. Determinar a quién o qué necesito consultar.	3.66	1.04	10.70	.000
	3. Regular mi aprendizaje a través del análisis de las dificultades que tengo y evaluando cómo resolver los problemas que encuentro.	3.34	1.12	7.46	.000
	4. Evaluar la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que debo hacer para mejorarlo.	3.29	1.00	3.68	.014

Tabla 1. Estadísticos para cada ítem (media y desviación típica) de la sección 2 del cuestionario y nivel de significación (F y Sig.) para el análisis ANOVA de comparación de grupos

Los ítems con puntuaciones medias más bajas son el 2.3.: *Formular / contrastar hipótesis en una situación dada*, y el 3.2: *Mejorar mis habilidades de comunicación oral*. El análisis también indica que las puntuaciones correspondientes al bloque 4: *autoregulación del aprendizaje* presentan las mayores dispersiones. Cabe señalar que el ítem 2.3 está relacionado con una competencia sistémica que puede no centrarse en una práctica concreta, como es el caso del ítem 3.2, que se centra en una competencia instrumental, por lo que este resultado podría interpretarse como un buen indicador del sesgo de aplicabilidad baja para aquellos ítems no ligados a una habilidad instrumental. Ello implica la necesidad de llevar a cabo el aprendizaje reflexivo a diferentes escalas de organización del alumno en el desarrollo y experimentación de la práctica docente.

3.2. Dificultades y ventajas del Aprendizaje Reflexivo

Se pidió a los estudiantes que indicaran las principales dificultades que encuentran a la hora de integrar la metodología de aprendizaje reflexivo en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que

participaron en las experiencias de aprendizaje reflexivo consideraron que la experiencia vale la pena, pero les pareció difícil integrar estas metodologías en la dinámica de su aprendizaje. La Tabla 2 resume el número de respuestas para cada una de las opciones. Hay que tener en cuenta que éstas no eran mutuamente excluyentes y, por tanto, los estudiantes podían seleccionar un máximo de tres opciones. Entre las dificultades halladas podemos citar el hecho de que la metodología reflexiva requiere de un proceso de trabajo al que no están acostumbrados, lo que demuestra que esta metodología no es común en el contexto de la Educación Superior. Cabe señalar que de acuerdo con estos datos, la mayoría de los estudiantes no solicitó la ayuda ni el apoyo de los profesores para trabajar con esta metodología, lo que podría indicar que se proporcionó apoyo suficiente por parte del profesorado. Sin embargo, los estudiantes consideraron la falta de habilidades, especialmente para escribir de forma reflexiva como una de las dificultades, aunque la mayoría se inclinaron por la falta de motivación o manifestaron sentirse incómodos trabajando con la metodología AR.

Opciones de respuesta	Número de estudiantes (3 opciones por estudiante)
a) No tengo suficientes habilidades para trabajar con esta metodología	19
b) El nivel requerido para ciertas habilidades, como habilidades de expresión oral o escrita, resulta demasiado elevado para mí	22
c) Estoy acostumbrado a otro tipo de aprendizaje	60
d) No conseguí la ayuda que necesitaba por parte del profesorado	16
e) Esta metodología de trabajo no me motiva demasiado	43
f) No me siento cómodo trabajando con este tipo de metodología	24
g) Otras	8

Tabla 2. Dificultades encontradas por los estudiantes para integrar el aprendizaje reflexivo en su proceso de aprendizaje

Se pidió a los estudiantes que indicasen las principales contribuciones del aprendizaje reflexivo a partir de la experiencia desarrollada. En la Tabla 3 se muestra el número de estudiantes que han

señalado cada una de las opciones de la pregunta. También en este caso el estudiante podía marcar un máximo de tres opciones. El número más alto de respuestas corresponde a la opción a), es decir, que un

número considerable de estudiantes consideraron que el aprendizaje reflexivo dio lugar a un conocimiento más complejo y enriquecido, al desarrollo de mayores capacidades, y también favoreció la identificación de áreas de mejora. Las respuestas de los estudiantes muestran que la metodología de aprendizaje reflexivo les

ayuda a ser más conscientes de su proceso de aprendizaje y sugiere estrategias para la mejora. También resulta ser un apoyo a la hora de desarrollar nuevas estrategias para hacer frente a las dificultades que surgen durante el proceso de aprendizaje y a ser más conscientes de lo que han aprendido y de lo que tienen que aprender en el futuro.

Opciones de respuesta	Número de estudiantes (3 opciones por estudiante)
a) El AR me ha permitido comprender de forma más rica y compleja mis habilidades y los aspectos que debo mejorar	60
b) Me ha ayudado a comprender mejor la complejidad de mi (futura) práctica profesional	41
c) Me ha ayudado a identificar lagunas en mi formación, de las que no era consciente	46
d) Me ha ayudado a buscar estrategias nuevas y creativas con las que resolver mis dificultades	43
e) Me ha ayudado a optimizar mis puntos fuertes y a esforzarme por mejorar	45
f) Otros	2

Tabla 3. Percepciones de los estudiantes sobre las principales contribuciones del proceso de aprendizaje reflexivo

3.3. Análisis comparativo

Con el propósito de explorar si existen diferencias en la valoración del AR entre los grupos que han participado en las distintas experiencias realizamos un análisis comparativo con los ítems de la sección 2 del cuestionario. La Tabla 1, además de mostrar las medias y las desviaciones típicas para cada ítem, muestra también los resultados globales de la comparación de medias (índice F) y el nivel de significación.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que sólo el ítem 1 del Bloque 1 *Analizar con profundidad mi reacción a las situaciones cotidianas y profesionales* y el ítem 1 del Bloque 3 *Mejorar mis habilidades de escritura* no presentan diferencias significativas entre los grupos, es decir, tienen valores F bajos. En los ítems restantes, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre las

medias con un nivel de confianza del 95%. Cuando se aplica un test *post hoc* para identificar las diferencias entre los grupos, se observa lo siguiente: con respecto al Bloque 1, no hay ninguna diferencia entre los grupos, es decir, todos los grupos de estudiantes proporcionan una evaluación similar del aprendizaje reflexivo como una metodología que les permite analizar su propio comportamiento y las emociones. Las diferencias se encuentran únicamente entre los grupos de Psicología y de Enfermería, en el sentido de que el grupo de Psicología realiza una valoración media más positiva que el grupo de Enfermería, especialmente con relación al análisis de las emociones en las situaciones cotidianas y profesionales.

Con respecto al bloque 2 (*Relacionar experiencia y conocimiento*) se encuentran más diferencias entre las medias de los grupos. En general, parece que los estudiantes valoran más positivamente los métodos de aprendizaje reflexivo

empleados en las experiencias llevadas a cabo en los grados de Ciencias Ambientales, Psicología y Educación Social que los empleados en los estudios de Enfermería cuando se trata de relacionar conocimiento y experiencia.

En cuanto al bloque 3 (*Autoreflexión sobre el proceso de aprendizaje*) los cuatro grupos de estudiantes consideraron que el aprendizaje reflexivo les había ayudado a mejorar sus habilidades de comunicación. Aún así, algunos ítems de este bloque como el de identificar aspectos positivos y negativos y aspectos mejorables de su propio conocimiento, habilidades y actitudes, así como la comprensión de los estudiantes sobre cómo y qué aprenden, presentan diferencias significativas entre los grupos.

Por último, en el bloque 4 (*Autoregulación del aprendizaje*) aparecen diferencias significativas entre las medias de los grupos para los tres primeros ítems. El cuarto: *Evaluar la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que necesito hacer para mejorarlo*, presenta valores F bajos. Los grupos de Ciencias Ambientales y de Psicología puntúan más alto este cuarto ítem. Un análisis detallado de las estrategias reflexivas empleadas en estos cursos de Grado sería útil para determinar qué clase de estrategias ayudan más a los estudiantes a regular mejor su propio aprendizaje.

En resumen, existe una considerable coincidencia entre los grupos en la valoración de los siguientes ítems: *Analizar en profundidad mi reacción (comportamiento) en situaciones cotidianas y profesionales* (bloque 1), *Mejorar mis habilidades de escritura* (bloque 3) y *Evaluar la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que necesito hacer para mejorarlos* (bloque 4). El resto de ítems producen diferencias significativas entre grupos. No obstante, es necesario realizar un análisis más profundo sobre los motivos que justifican que las metodologías utilizadas en los grupos producen estas diferencias en la percepción de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

La revisión de la literatura sobre aprendizaje reflexivo pone de manifiesto que no son frecuentes los estudios que analizan cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre el AR una vez han participado en experiencias formativas basadas en esta metodología. La mayoría de las investigaciones sobre percepciones de los estudiantes se centran en un ámbito específico de formación superior. En este sentido nuestro estudio presenta la novedad de recoger las percepciones de los estudiantes universitarios de Grado, de diferentes ámbitos disciplinares y profesiones. Aunque este enfoque nos ha permitido realizar una cierta comparación entre grupos, el mayor interés de nuestro trabajo reside en observar que, en términos generales, no existen percepciones demasiado dispares entre los estudiantes de los distintos grupos sobre cuáles han sido las aportaciones y aprendizajes realizados a través de la metodología de aprendizaje reflexivo, así como las dificultades encontradas.

El estudio realizado nos ha permitido observar que los estudiantes tienen una percepción positiva, por lo general, del AR. Ello coincide con aportaciones de otras investigaciones que recogen los puntos de vista de los estudiantes que han participado en actividades de narración reflexiva, con frecuencia la escritura de diarios reflexivos asociados a la realización de prácticas profesionales, en el contexto de la formación profesional inicial del ámbito de la salud (Langley y Brown, 2010; Turner y Beddoes, 2007; Vivekananda-Schmidt, et al., 2011; Williams y Wessel, 2004).

En concreto, nuestro estudio muestra que los estudiantes consideran que el AR les ha sido útil, principalmente, para reflexionar sobre su aprendizaje y también para relacionar experiencia y conocimiento. Resultados parecidos fueron hallados por Turner y Beddoes (2007) quienes observaron que los estudiantes consideraban que la tarea reflexiva les había ayudado a desarrollar procesos de pensamiento y a ser más conscientes de

cómo aprenden y de lo que saben sobre el tema del trabajo.

Los estudiantes de nuestro estudio reconocen, sobre todo, que el AR les ha ayudado a obtener un conocimiento y capacidades más complejas y a evaluar la planificación del aprendizaje, los resultados y a identificar áreas de mejora del aprendizaje. También señalan su utilidad para alcanzar una mayor comprensión del campo profesional y más conciencia de las necesidades de formación. Este resultado está en la línea de los obtenidos por Langley y Brown (2010). La mayoría de los estudiantes de este estudio opinaron que el diario reflexivo les había ayudado a clarificar el papel de la profesión (Enfermería) y a vincular teoría y práctica. Otra aportación interesante es la de Williams y Wessel (2004) que identificaron algunos temas relacionados con la utilidad de dichos diarios, que se combinaron con metodología ABP. Entre los temas destaca una mayor conciencia por parte de los estudiantes de los diversos roles que existen en la práctica de la Fisioterapia con lo que se hacen más conscientes de la complejidad de este tipo de práctica.

En nuestra investigación los estudiantes muestran un elevado grado de acuerdo con el hecho de que el AR les ayuda a hallar estrategias creativas, a hacer frente a las dificultades que pueden encontrar tanto en situaciones cotidianas como profesionales y a optimizar sus propios puntos fuertes así como a identificar cuáles son sus actitudes ante el aprendizaje y ante la profesión. Los resultados de Langley y Brown (2010) también inciden en este punto, es decir, en la ayuda que supone el AR para identificar puntos débiles y puntos fuertes a nivel personal y para examinar las propias actitudes y perspectivas. Williams y Wessel (2004) llegaron a la conclusión de que el diario reflexivo que habían utilizado los estudiantes les había sido de utilidad para adoptar nuevas estrategias activas para afrontar las situaciones, además de constituir una oportunidad para que los estudiantes examinasen sus valores y

creencias, en este caso, sobre la discapacidad.

En cuanto a las dificultades que hallan los estudiantes al realizar tareas académicas enfocadas desde la perspectiva del aprendizaje reflexivo, de nuestro estudio se desprende que, a pesar de la percepción globalmente positiva, los estudiantes admiten ciertas dificultades. En primer lugar, perciben la existencia de dificultades para integrar la metodología AR en su dinámica de aprendizaje puesto que no es un tipo de proceso al que estén habituados, lo que demuestra que no es demasiado frecuente su utilización en Educación Superior. En ocasiones esta metodología les produce cierta incomodidad, bien porque perciben que les faltan habilidades, especialmente relacionadas con la escritura reflexiva, o bien porque la tarea exige un cierto grado de apertura personal para la que algunos estudiantes no muestran demasiada disposición. Esta falta de disposición puede ser debida a la percepción de que no se tiene suficiente experiencia práctica o clínica, como señala el estudio de Turner y Beddoes (2007), por la falta del tiempo necesario para dedicarlo a las tareas de autoreflexión y de escritura reflexiva (Langley y Brown, 2010), o bien a la falta de confianza o el desconocimiento o dudas sobre los niveles óptimos de apertura personal en la narración reflexiva (Langley y Brown, 2010). Pensar que otras personas pueden leer lo que han escrito hace que a veces no expresen los sentimientos con toda libertad (Vivekananda-Schmidt et al., 2011).

Quizá sean estos aspectos los que expliquen en parte que la valoración de los estudiantes de Enfermería de nuestro estudio sea significativamente menor en comparación con los demás grupos. Estos estudiantes realizaron un diario reflexivo vinculado a las prácticas profesionales: al hecho de tener que hacer frente a una tarea compleja, con un peso importante en la evaluación de las prácticas, se añaden las dudas sobre el nivel de profundización en el autoanálisis personal que puede resultar óptimo incluir en el diario. En cualquier

caso, este resultado pone de relieve la necesidad de analizar con mayor profundidad las estrategias que hemos llevado a cabo en el desarrollo las experiencias de AR.

Algunos estudios (Bush y Bissell, 2008; Langley y Brown, 2010; Stefani et al., 2000) muestran que los estudiantes se sorprenden ante este tipo de trabajo reflexivo puesto que no es habitual en la formación, ya sea de Grado o de Postgrado. En el estudio de Langley y Brown (2010) una parte de los estudiantes mostraron falta de interés hacia este tipo de práctica y muchos estudiantes deciden invertir más esfuerzo en proyectos que perciben como de más envergadura como trabajos de módulo o exámenes. La falta de comprensión de los objetivos y beneficios de los diarios reflexivos se señala como posible causa de la escasa implicación en la elaboración del diario reflexivo.

En esta misma línea Bush y Bissell (2008) encontraron que los estudiantes no atribuían demasiada utilidad a la reflexión, les parecía una pérdida de un tiempo que podían haber dedicado a tareas más importantes para su formación, y algunos manifestaron haber escrito aquello que pensaban que esperaban sus tutores, con el fin de no ser evaluados negativamente. Muchos también afirmaron sentirse incómodos en la exploración de sus emociones y percibieron que la reflexión no constituía lo que podemos denominar “estudio real”. En cambio, sí que valoraron haber obtenido ciertos beneficios de la discusión en grupo que siguió a la elaboración de los portafolios. Este tipo de aportaciones pone de manifiesto las dificultades de la evaluación del aprendizaje reflexivo.

Aunque nuestro estudio no permite profundizar sobre qué papel tiene el profesorado en fomentar este tipo de aprendizaje, de él se desprende que, en términos generales, los estudiantes han encontrado suficiente apoyo del profesorado. Algunas investigaciones que tratan directamente del papel del profesor desde el punto de vista de los estudiantes,

destacan que éstos otorgan importancia al papel del profesor en los siguientes aspectos: ofrecer *feedback* y potenciar la reflexión en grupo (Vivekananda-Schmidt et al., 2011), apoyar la introspección de los estudiantes, crear un entorno seguro para este tipo de aprendizaje y estimular la autoregulación (Schaub-de Jong et al., 2011).

Una limitación de nuestro estudio es que hemos analizado la percepción de los estudiantes a partir de experiencias de distinta índole, desarrolladas en distintos estudios de Grado. La investigación nos permite evidenciar que es necesario ir más allá y analizar los resultados de los distintos grupos de estudiantes tomando en consideración cada una de las experiencias concretas. Aunque todos los grupos han trabajado con la metodología reflexiva, los instrumentos y estrategias empleadas son distintas y ello ha influido en la percepción de los estudiantes y, por tanto, en sus respuestas. Otra limitación deriva del hecho que las preguntas sobre ventajas y dificultades de este tipo de aprendizaje estaban previamente categorizadas, con lo que los estudiantes no han sido suficientemente libres para destacar sus propios puntos de vista.

También debemos tener en cuenta que el enfoque de investigación escogido para este estudio ha sido fundamentalmente cuantitativo. A la vista de los resultados pensamos que sería interesante seguir profundizando en las percepciones de los estudiantes, aunque un enfoque de carácter cualitativo de la investigación podría resultar adecuado para comprender los posibles matices y especificidades de la percepción de cada una de las experiencias por parte de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

La investigación que hemos presentado tenía como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes que han participado en actividades de aprendizaje reflexivo en distintas facultades de la Universitat de Girona. La investigación se

ha realizado a partir de un Cuestionario Autoinforme de Valoración del Aprendizaje Reflexivo, elaborado por el equipo de investigación, y que ha resultado útil para lograr los objetivos planteados. El estudio aporta datos que permiten valorar la percepción que los estudiantes tienen sobre este tipo de metodología, así como sobre el impacto en su aprendizaje.

Hasta la fecha son escasas, en el contexto español, las investigaciones centradas en conocer este tipo de información. Nuestro estudio profundiza en las valoraciones de los estudiantes y ello nos ayuda a valorar de forma positiva la potencialidad de esta metodología docente aplicada a la Educación Superior. Conocer las ventajas y las dificultades que los estudiantes perciben cuando deben llevar a cabo actividades de aprendizaje desde este enfoque es de gran valor para el profesorado y nos anima a realizar nuestra propia tarea reflexiva con el objetivo de mejorar nuestra propia práctica docente.

Además del estudio de las percepciones de los estudiantes sería interesante analizar en qué medida la metodología de AR contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes y al aprendizaje de las competencias profesionales. En consonancia con otros estudios, nuestros resultados sugieren que el AR es útil y adecuado para desarrollar habilidades genéricas como el aprendizaje independiente y la adaptación a nuevas situaciones profesionales. Serán necesarias otras investigaciones para confirmar estos prometedores resultados.

Profundizar en el papel del profesor así como en la evaluación de este tipo de aprendizaje son otros de los retos actuales de la investigación sobre la metodología del aprendizaje reflexivo en la Educación Superior.

En cuanto a la práctica docente, la percepción globalmente positiva de los estudiantes nos anima a seguir trabajando en las experiencias descritas, para mejorarlas. El estudio pone en evidencia la necesidad de introducir la metodología de

forma gradual, ofrecer orientaciones y ayuda a los estudiantes para que puedan familiarizarse con este tipo de trabajo y con la narración reflexiva, así como para ayudarles a comprender sus objetivos y su sentido en el contexto de su formación de Grado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, À. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de los futuros maestros: un método para aprender a enseñar matemáticas". En A. Pérez (Ed.), *Actas del XIII Congreso sobre Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas* (CD-Rom). Granada, España.
- Alsina, À. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22 (1), 149-166.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Barrera, A., Braley, R.T. y Slate, J.R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (1), 611-74.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice. Writing and Professional Development*. London: Sage.
- Brockbank, A. y McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bulman, Ch. y Schutz, S. (2008). *Reflexive practice in Nursing* (4th. Ed.). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Bush, H. y Bissell, V. (2008). The evaluation of an approach to reflective learning in the undergraduate dental curriculum. *European Journal of Dental Education*, 12, 103-110.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper & Row.
- Colomer, J., Vila, X., Salvadó, V. y Casellas, R.M. (2013). Tutoring as evidence of reflective practice: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (en prensa)
- Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L.P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (1), 1-17.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative and quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Domingo, A. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona (España).
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 33-57.
- Domingo, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 171-196). Octaedro: Barcelona.
- Esteve, O. (2000). *Hacia un modelo alternativo de formación del profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación*. Málaga: Escuela Oficial de Idiomas de Vélez-Málaga.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente. En U. Ruiz. (Coord). *Lengua Castellana y Literatura: innovación, investigación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Esteve, O. y Carandell, Z (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O., Carandell, Z. y Keim, L. (2006). El portafolis en la formació del professorat: un instrument al servei de la reflexió en i la pràctica docent. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 39, 35-47
- Fook, J., White, S. y Gardner, F. (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings, in White, J. Fook y F. Gardner (eds) *Critical reflection in Health and Social Care*. Glasgow: Open University Press.
- Fullana, J. y Pallisera, M. (Coords.) (2010). *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social. Eines i orientacions des de l'enfocament reflexiu*. Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicacions.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas (2011). Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde un enfoque reflexivo. *RES. Revista de Educación social*, 13, 1-13.
- Gliem, J.A. y R.R. Gliem (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest research to practice conference in adult, continuing, and community education*, Columbus, OH: The Ohio University, October 8-10, 82-88.
- Gutiérrez, L., Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E. y Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The source of Learning and Development*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Langley, M.E. y Brown, S.T. (2010). Perceptions of the Use of Reflective Learning Journals in Online graduate Nursing Education. *Nursing Education Research*, 31 (1), 12-17
- López Reus, E. y Jaime, M. (2010). Laboratorio de arquitectura reflexiva. En: *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior* (pp. 193-197). Vigo: Vicerrectoría de Formación e

- Innovación Educativa Universidad de Vigo.
- Margalef, L., Iborra, A., Pareja, N., Castro, B., Dominguez, S., García, I. y Giménez, S. (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Pulso*, 30, 132-142.
- McKillop, Ch. (2005). Storytelling grows up: using storytelling as a reflective tool in higher education. *Paper presented at the Scottish Educational Research Association conference (SERA 2005)*, 24-26 November, 2005, Perth, Scotland
- Medina, J.L. y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*. Florianópolis. 15 (2), 303-11
- Medina, J.L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Barcelona: ICE UB y Octaedro.
- Osterman, K.F. y Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective practice for Educators. Improving Schooling through Professional Development*, Corwin Press, Newbury Park (California).
- Pallisera, M., Fullana, J., Paludàrias, J.M. y Badosa, M. (2012): Personal and Professional Development (or Use of Self) in Social Educator Training. An Experience Based on Reflective Learning. *Social Work Education*, DOI: DOI:10.1080/02615479.2012.701278.
- Pérez Burriel, M. (2010). L'avaluació de l'activitat reflexiva a partir del portafoli de l'estudiant. *Revista D'Ensenyament De La Psicologia: Teoria i Experiència (REPTE)*, (6), 1-12.
- Pérez Burriel, M. (2012). El portafolis reflexiu. In C. Rostan, P. Albertín, M. Aymerich, B. Caparrós, M. Cunill, S. Font-Mayolas y E. Villar (Eds.). *Competències acadèmiques i professionals integrades (CAPI). Manual de l'estudiant* (pp. 61-80). Girona: Documenta Universitaria.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Marcos, A, Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M.J. y Messina, C. (2011). *Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de formación de maestros*. *Revista de Educación*, 355, mayo-agosto, 355-379.
- Ruch, G. (2000): Self and social work: towards an integrated model of learning. *Journal of Social Work Practice*, 14 (2), 99-111.
- Schaub-de Jong, M., Schönrock-Adema, J., Verkerk, M. y Cohen-Schotanus, J. (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*. New York: Basic Books.
- Smith, M.K. (2001) David A. Kolb on experiential learning" the encyclopedia of informal education. Recuperado (15 de Julio de 2010) de <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.
- Stefani, L.A.J., Clarke, J. y Littlejohn, A. H. (2000) Developing a Student-Centred Approach to Reflective Learning. *Innovations in Education and Training International*, 37 (2), 163-171.
- Turner, de S. y Beddoes, L. (2007) Using reflective models to enhance learning: Experiences of staff and students. *Nurse Education in Practice*, 7, 135-140.
- Williams, R.M. y Wessel, J. (2004) Reflective Journal Writing to Obtain Student feedback About their Learning During the Study of Chronic Musculoskeletal Conditions. *Journal of Allied Health*, 33 (81), 17-23.
- Vivekananda-Schmidt; P., Marshall, M., Stark, P., Mckendree, J., Sandars, J. y Smithson, S. (2011). Lessons from Medical students' perceptions of learning reflective skills: A multi-institutional study. *Medical Teacher*, 33, 846-850.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 1 (25), 3-17.