

***REFLEXIÓN-REFLEXIVIDAD EN EL AULA:  
ALGUNAS ESTRATEGIAS EN SU FOMENTO Y EVALUACIÓN.  
Seminario-Taller***

*Antonio Ruiz Bueno  
Granada, enero 2022*

**Este documento está derivado de la tesis doctoral:**

*Ruiz Bueno, A. (2021). Reflexividad y representaciones sociales en estudiantes de educación superior. Universidad de Barcelona.*

# Contenido:

## **1. Aspectos teóricos fundamentales de la Reflexión reflexividad: (tiempo: 45 minutos)**

Consideraciones iniciales sobre la reflexión-reflexividad en el aula.

Algunas orientaciones teóricas.

Los niveles de reflexión-reflexividad.

La medida de la reflexión-reflexividad.

2 Modelos explicativos del aprendizaje reflexivo.

Procedimientos del fomento de la reflexión-reflexividad.

Los aspectos prácticos para el fomento de la reflexión-reflexividad en el aula universitaria.

## **2. Dudas y preguntas: (tiempo: 15 minutos)**

## **3. Taller: Diseño de un dispositivo de reflexión-reflexividad en el aula: (tiempo: 60 minutos)**

## **4. Puesta en común: aplicaciones y evaluación de la sesión (tiempo: 30 minutos)**

# 1. Aspectos teóricos fundamentales de la Reflexión-Reflexividad:



## Consideraciones iniciales sobre la reflexión-reflexividad en el aula.

### El concepto de dispositivo

Las pretensiones o finalidades del estudio que presentamos se ubica en la creación de un “**dispositivo**”; y por tanto, **con un lugar, espacio ambiente; unas relaciones de fuerzas, con la visibilidad social y la enunciación gestionada**, pero también, con la **subjektivación** que se da en toda formación universitaria, en concreto, en el tiempo y el espacio de la clase con los estudiantes. **Deleuze (1989), Berten (1999) y Moro (2003).**

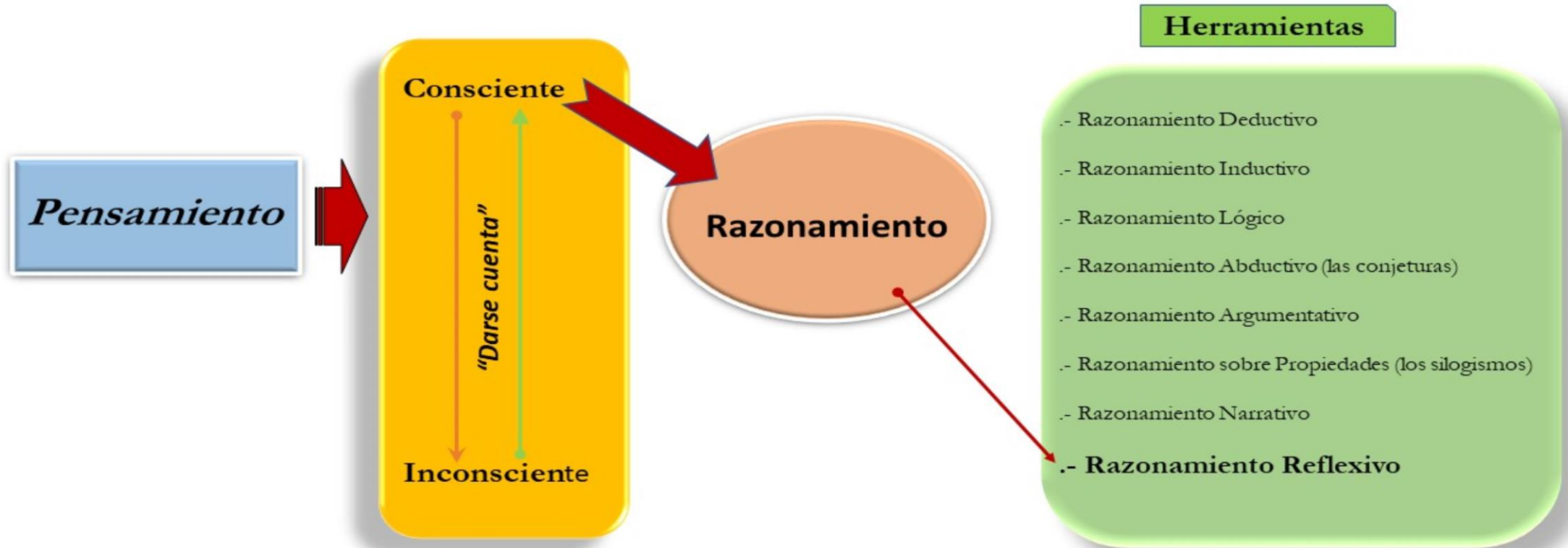
## La reflexión-reflexividad, un concepto en continuo para el aprendizaje.

*El origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce solo sobre principios generales. Algo debe provocarlo y evocarlo. Los llamamientos generales al pensamiento dirigidos a un niño (o a un adulto), sin tener en cuenta si tiene experiencia directa de alguna dificultad que la inquiete y le turbe, son tan inútiles como aconsejarle que salga adelante por su propio esfuerzo.*

**Dewey (1989)**

Aquello que nos sorprende, que nos es desconocido o no habitual, es lo que nos permite generar el pensamiento y este plano es en el que la enseñanza y el aprendizaje se deberían de situar. Por tanto, parece lógico iniciar la exposición de este subapartado hablando de la importancia del pensamiento.

## *El pensamiento: Un continuo de acción*



Gracias al razonamiento, se hace posible la resolución de **problemas** y el **aprendizaje** a través de la lógica, la reflexión y otras herramientas.



**Algunas Orientaciones teóricas respecto a la reflexión-reflexividad.**

## Teoría dual del razonamiento:

Descrita y defendida por autores como Evans (1989), Stanovich (1999, 2004), Pérez, Soto, Sola y Serván (2009), Evans y Stanovich (2013) López Astorga (2013, 2015). Es un conjunto de teorías que postula la existencia de dos grandes sistemas de razonamiento; Stanovich (1989, 2013); Haidt (2006), - quien establece una metáfora entre el “jinete” (racional) y el “elefante” (lo emocional), que es utilizada por Heath y Heath (2011)- y Kahneman (2012) -quien establece la denominación de “sistema 1” y “sistema 2”- y con un cierto consenso actualmente, se les llama razonamiento de **“Tipo 1”** y **“Tipo 2”**.

**Razonamiento Tipo 1;** consiste en un razonamiento con la característica de la intuición como elemento definitorio. Es una instancia cognitiva que trabaja mediante heurísticos, (reglas que se utilizan de manera **“inconsciente”** para reformular problemas y transformarlo en uno más simple que pueda ser resuelto fácilmente y de manera casi **“automática”**). Es como un atajo mental o truco para guiar la toma de decisiones por senderos de pensamiento más fáciles. Este tipo de razonamiento se caracteriza por una actuación rápida y muy poco consciente, autónomo, no requiere de un trabajo de la memoria y la respuesta ante el problema es muy rápida

**Razonamiento tipo 2:** es de tipo inferencial (es la **acción y efecto de inferir**, consiste en obtener una consecuencia de otra cosa y conducir a un resultado. La inferencia se da a partir de una evaluación mental entre distintos elementos que se relacionan permitiendo un resultado lógico. Opera de forma totalmente consciente, es un razonamiento relativamente lento y detenido, además requiere un esfuerzo de la memoria, en definitiva, **trabaja y opera mediante el análisis (Bago y De Neys, 2017).**

## La posición de la Neurodidáctica.

En una línea muy parecida a las otras en el sentido de utilizar los conocimientos de otras disciplinas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la neurodidáctica.

Estas teorías postulan o son utilizadas en pedagogía para considerar las formas de aproximación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta todos aquellos conocimientos que se tienen sobre el funcionamiento cerebral **(Forés, 2014, 2019)**.

Uno de los autores más reconocidos en esta área (Barkley, 2011, 2012) nos habla de las funciones ejecutivas y la autorregulación, intentando mostrar como las funciones ejecutivas afectan a la vida cotidiana y, por tanto, a muchos ámbitos de las actividades que realizamos. Estas actividades ejecutivas (corresponden a un conjunto de actividades de tipo cognitivo) que tienen que ver, sobre cómo las personas tienen mayor capacidad para una participación social cada vez más compleja, conforme se va madurando.

En este sentido, el autor establece que el sistema ejecutivo se amplía y se va modulando en un proceso madurativo que comprende 6 niveles (desde las funciones básicas, actividades dirigidas hacia si mismo, la utilización de las capacidades anteriores para cuidarse y sobrevivir, .....):



## **Postura de Mercier y Sperber (2011, 2017, 2019):**

Es el que se aleja de un sistema de pensamiento ubicado en sus supuestas en actividades, como las anteriores visiones. Esta propuesta, es un cambio de enfoque, que converge en tres grandes puntos, (**Mercier y Sperber 2011, 2017, 2019**).

**Primero**, Para los autores, la función o la finalidad inicial de la razón no es otra cosa que la de proporcionar justificaciones a todas nuestras acciones o pensamientos hacia los demás y, sobre todo, producir argumentos para convencer a los otros que piensen y actúen del mismo modo que nosotros actuamos o pensamos.

**Segundo**: sitúa la razón junto con otros mecanismos cognitivos. Siendo el elemento más globalizador la “Inferencia”, es decir, trabajar sobre lo que ya sabemos para crear o establecer conclusiones, y gracias a ello, podemos dar sentido a nuestro entorno y anticipar en cierta manera nuestras propias acciones.

**Tercero**, las razones serían total o esencialmente sociales. De hecho, las razones se utilizan para justificar aquello que hacemos, por tanto, desde este punto de vista, la razón está separada totalmente de la lógica.

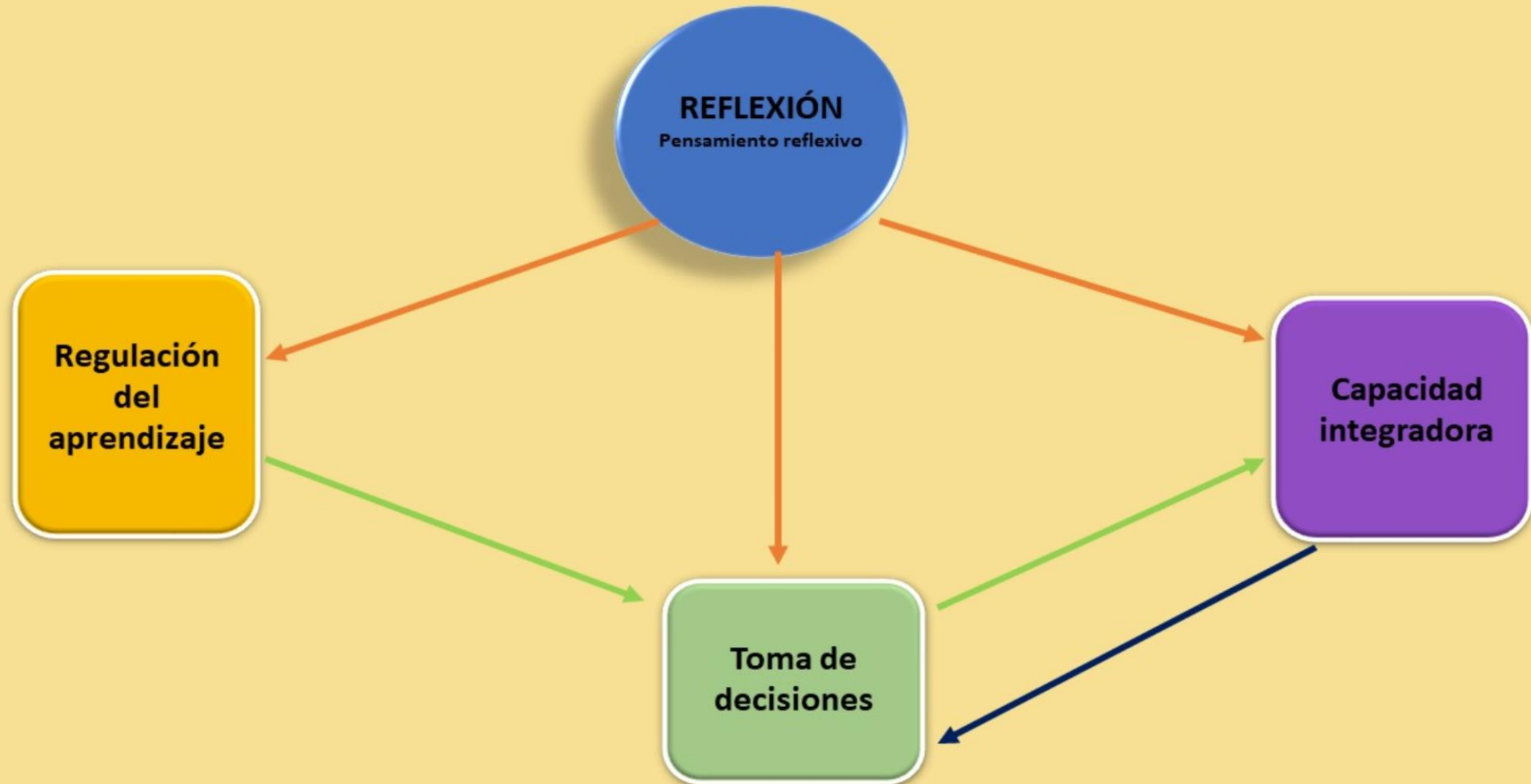
## Los conceptos de reflexión en el tiempo. Una taxonomía inicial.

(Elaboración propia a partir de: Castilla del Pino, 2004)



## Posicionamiento Reflexión reflexividad

*Ejemplificación de una posible interconexión entre competencias*





## La reflexión-reflexividad: 3 posturas, visiones o “escuelas”

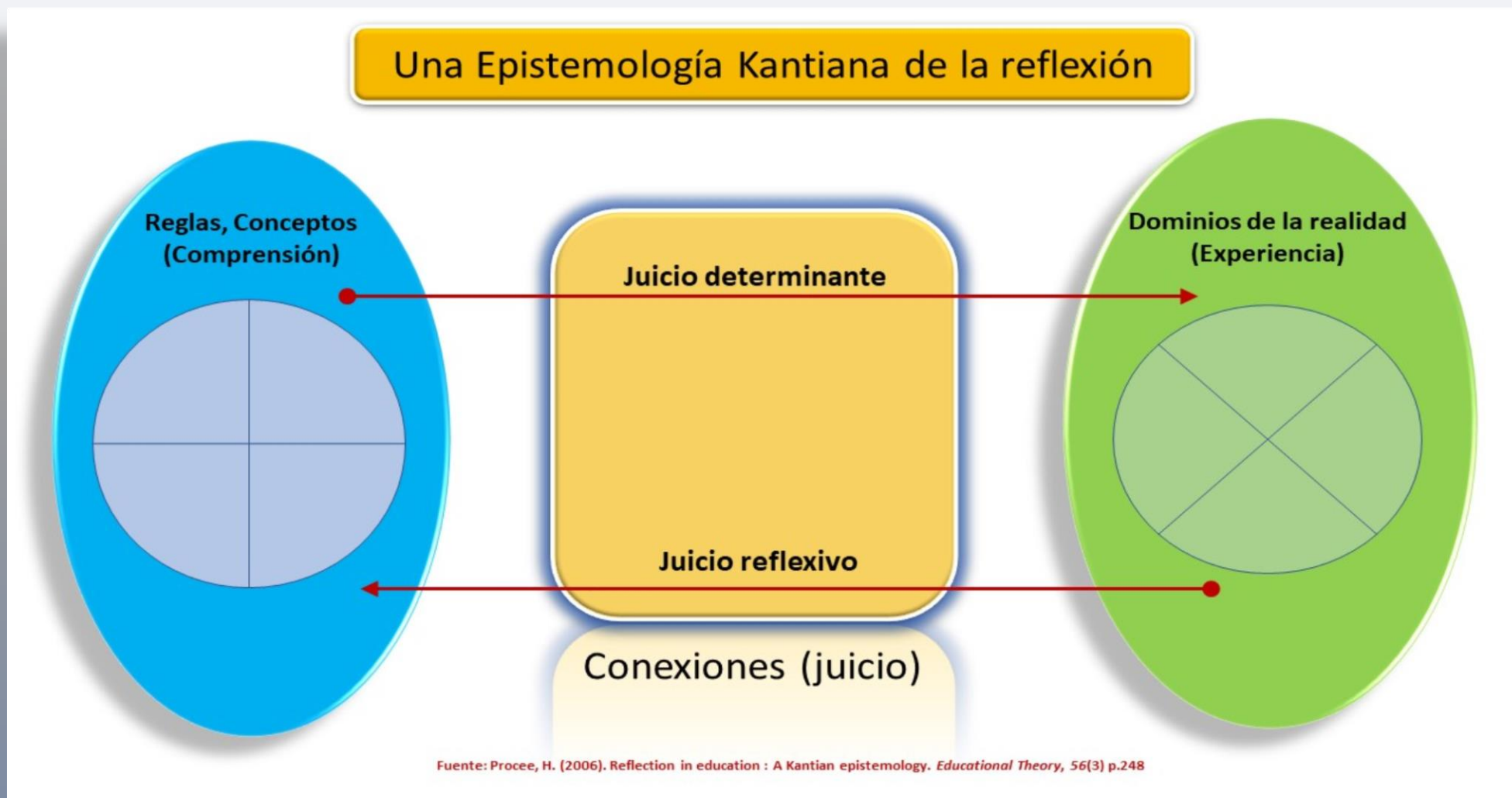
### 1. Postura o escuela pragmática de Dewey”

El pragmatismo se posiciona, no sobre la racionalidad de forma prominente, sino que desplaza el foco sobre lo práctico, lo útil, lo funcional, siendo el acto en sí lo constitutivo de su epistemología -Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), Scott Schiller (1864-1937), George H. Mead (1863-1931), John Dewey (1859-1952), Clarence Irving Lewis (1883-1964) y Donald Schön (1930-1997)-. Esta corriente de pensamiento la podríamos resumir, con respecto a la educación y el aprendizaje en general, como el proceso que hace posible que los estudiantes **sean conscientes de y sobre las acciones** que llevan a cabo, en lugar de utilizar el procedimiento de ensayo y error **para enfrentarse a situaciones problemáticas, confusas, o si se quiere, complejas.**

### 2. La teoría crítica de la escuela de Frankfurt y las aportaciones de Habermas”.

La denominada “escuela de Frankfurt”, “la teoría social crítica”, “la pedagogía crítica” o “reflexión crítica”, se enfatiza el posicionamiento crítico de la persona o los grupos sociales ante las situaciones reales en las que están inmersos. Mezirow (1923-2014), Van Manen (1998, 2008, 2012, 2014), Max Horkheimer (1895-1973), Jürgen Habermas (1929-) y Axel Honneth (1949-). Respecto a la educación y a la temática que nos ocupa, promulgan **educar en un contexto para poder transformar la realidad**, consiste en fomentar y respetar el ejercicio discursivo de los estudiantes, ya que la subjetividad se transforma en objetividad, debido a que se racionaliza en un proceso argumentativo, **siendo el resultado consensuado, la intersubjetividad.**

### 3. el enfoque sistemático de la reflexión, considerando a Kant” Procee (2006).



Procee (2006), citando a Kant, *“los conceptos sin experiencia están vacíos, las experiencias sin conceptos son ciegos”*.

Distinción entre estos dos elementos, **la comprensión y el juicio**, ya que los dos son importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido es obvio que los estudiantes han de aprender los conceptos y las visiones teóricas de sus respectivas especialidades (comprensión). Pero también deberían ser animados a establecer conexiones entre ese conocimiento adquirido y la realidad en la que operan los mencionados conocimientos (juicios). Por tanto, el juicio es la habilidad o la capacidad para ensamblar la parte izquierda con la derecha del esquema, o viceversa.



## Posicionamiento

- La reflexión siempre implicaría un proceso que tiene que ver con la práctica, es decir, el hacer para comprender y crear. Esta práctica, sea en educación formal o no, ha de ser específica para el proceso de reflexión. Para ello, se ha de hacer consciente y pensar sobre las acciones ya realizadas. Pero además es un proceso de transformación y reconstrucción situando individual y socialmente al estudiante.
- La reflexión va más allá de la práctica en sí, trasciende de lo individual a lo colectivo, pero además transforma. En consecuencia, ya no es una práctica ubicada y encerrada en sí misma, trasciende el hecho práctico, es una forma de liberación y transformación de la realidad. Esto es posible porque la reflexión se da gracias a la intercomunicación entre los participantes en la experiencia, al contraste de argumentaciones, a la creación de intersubjetividades.



## Niveles de reflexión



Adaptado de: Van Manem (1977) y Lefebvre, J. (2015).

Adaptado de: Van Manen (1997) y Lefebvre (2015).

# Niveles de reflexión: Mezirow 1981



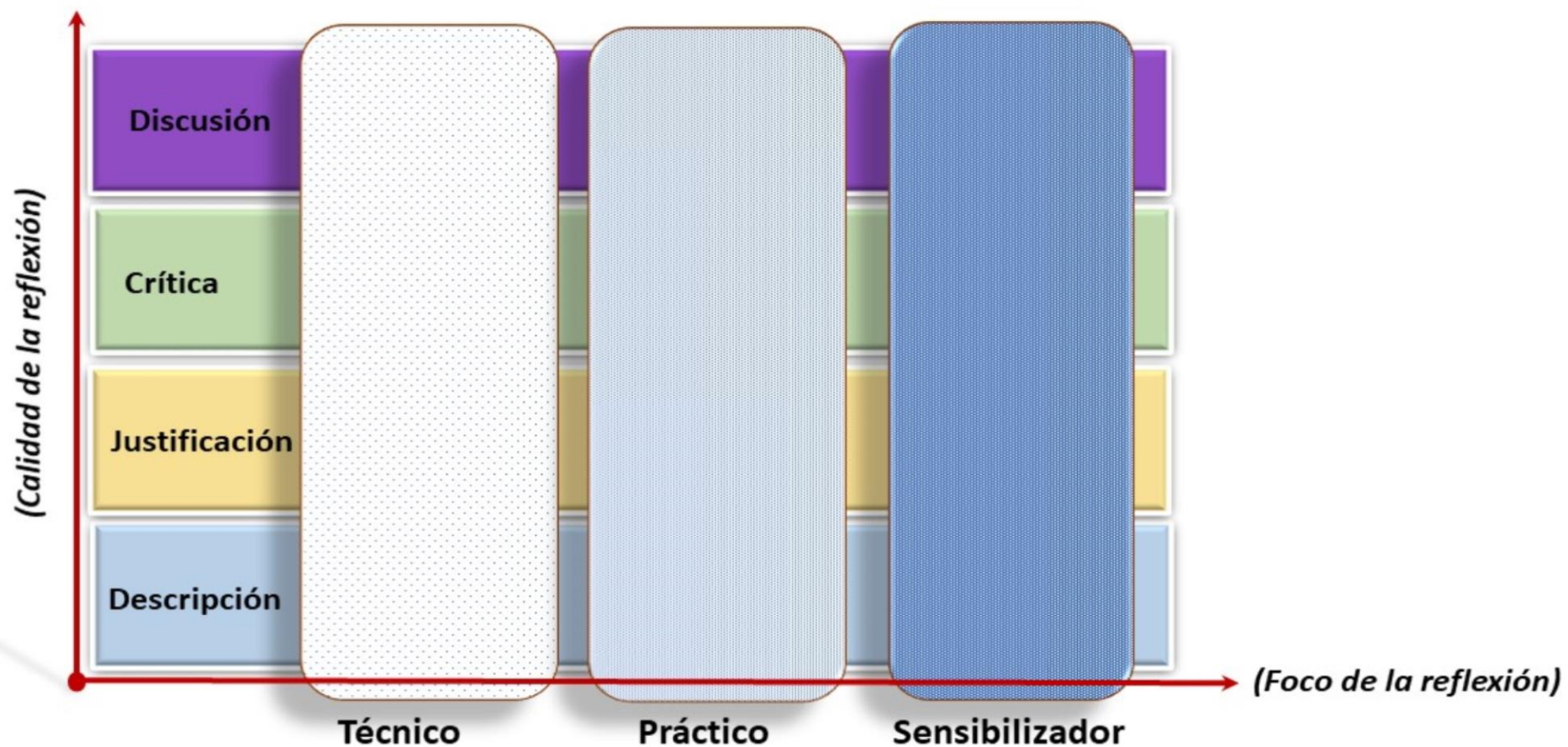
Fuente: Mezirow (1981) y Lefebvre (2015).

Adaptado de: Mezirow (1991) y Lefebvre (2015).



## Niveles de Reflexión

Leijen A., Valtna K., Leijen, D. y Pedaste, M. (2012)





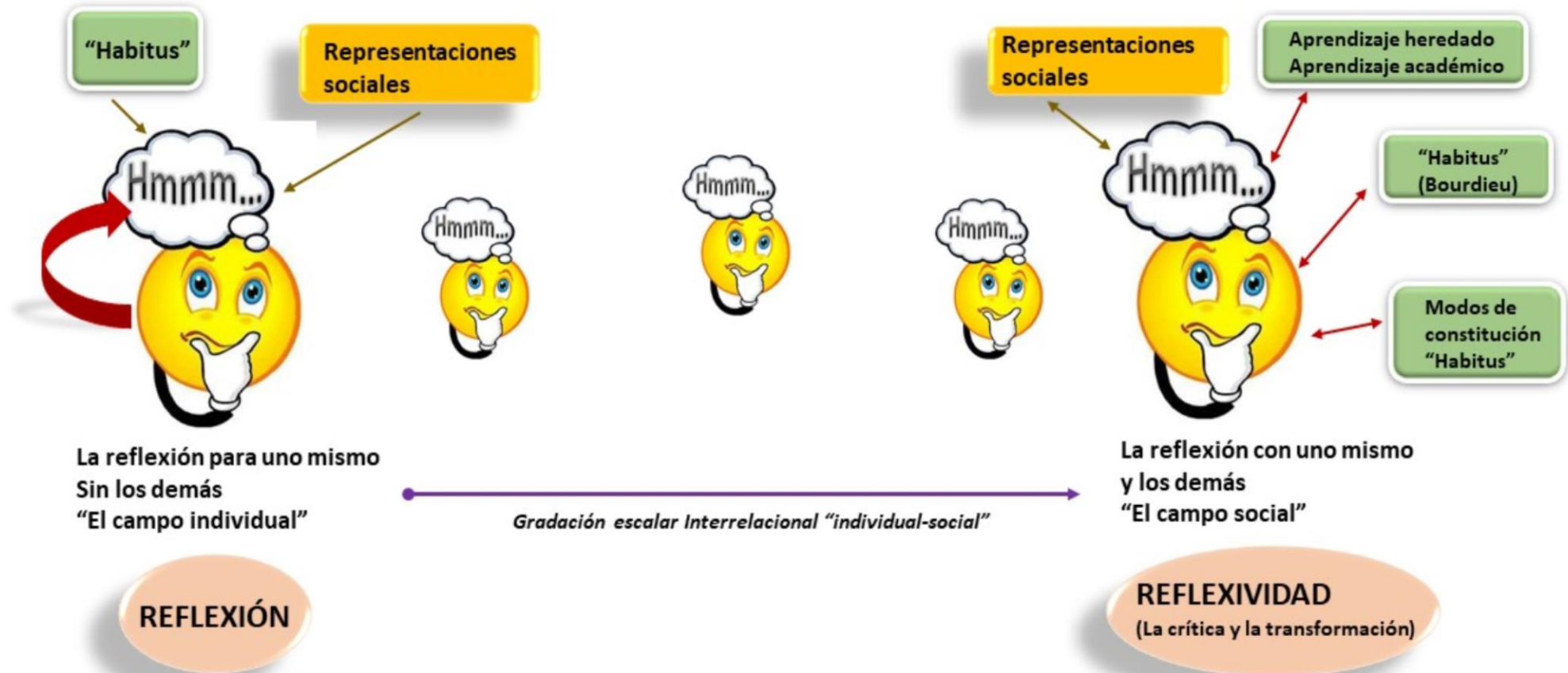
## Posicionamiento

Una primera idea que se puede extraer de lo expuesto es que la reflexión es un continuo que puede avanzar con respecto a una ampliación de los elementos que va implicando e integrando en un juego, cada vez más holístico. En ese sentido, hemos visto como en la revisión de las escuelas o visiones y los niveles de reflexión las gradaciones o niveles de escala implican en todos los sentidos un mayor esfuerzo de intercambio entre lo más “interno” (el “yo”) y lo “exterior” (los “otros”).

Por tanto, es comprensible que esto conlleve la utilización por parte de los autores que trabajan este concepto la utilización de vocablos o conceptos diferenciados para establecer fragmentaciones (reflexión, reflexión crítica, reflexividad, etc.). Nosotros consideramos, que quizás es más fértil (ontológica y epistemológicamente) hablar del continuo reflexión-reflexividad, como una forma de integración de lo que hasta este momento hemos expuesto. Esto supone que cuando se realiza cualquier estudio se debería de explicitar, por tanto, objetivar, la posición del continuo en el cual se sitúa la investigación.

# Una aproximación al continuo Reflexión-Reflexividad

Criterio de "campo Interno-Externo"



Fuente: Elaboración propia



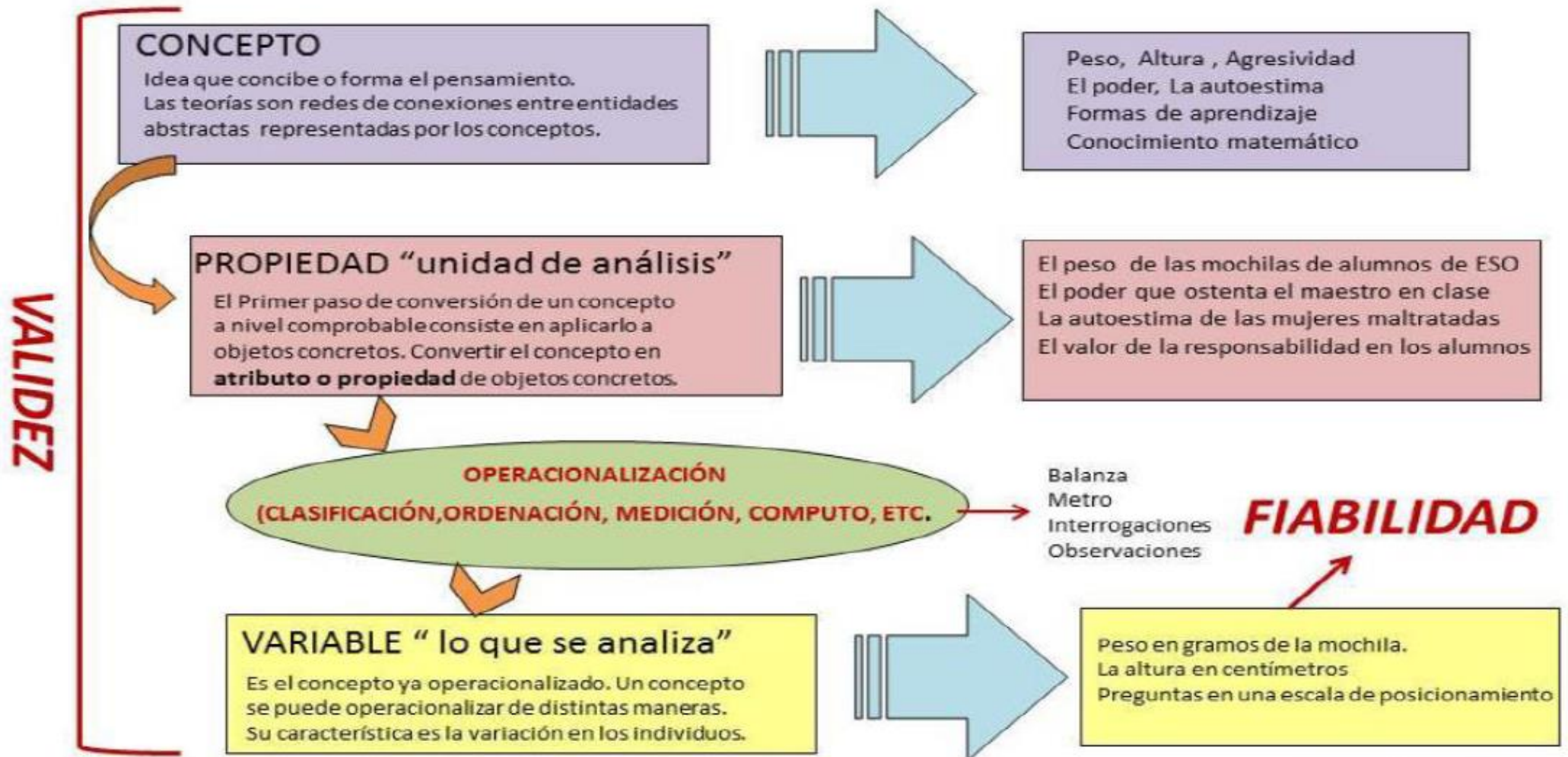
## La medida de la reflexión-reflexividad

*“Medir atañe a las propiedades de los objetos,  
no a los mismos objetos. (...) Medir una propiedad implica  
atribuir números a sistemas para representarla. (...)  
La medición se refiere a la asignación de números a objetos  
para representar cantidades o grados de una propiedad  
que poseen todos los objetos”.*  
**(Torgerson, 1958)**

*“El conocer no puede separarse del ser.  
No soy yo quien investiga la realidad social,  
sino la realidad social la que se investiga a través de mí,  
la que se transforma por mi transformación.”*  
**(Ibañez, 1989)**

# EL PROCESO FUNDAMENTAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS: LA OPERACIONALIZACIÓN

Es, quizás, el paso más importante en el desarrollo de cualquier investigación y consiste en traducir los conceptos en elementos tangibles, operativos, medibles o por lo menos registrables en la realidad.



## El material escrito: el texto

Una de las primeras técnicas que presentamos es la correspondiente a las técnicas de entrevista abiertas o cerradas, sean éstas en un formato individual o en grupo, o bien, mediante técnicas similares como los grupos focales o grupos de discusión. Gracias a estas técnicas se pueden obtener reflexiones que una vez escritas son susceptibles de análisis de contenido, de discurso o similares para medir los niveles de reflexión según la visión teórica de la que se parte.

## Medición con procedimientos de tipo cuantitativo: técnicas escalares

### Las rúbricas

La técnica de rúbrica la podemos definir, tal como lo expresa Brookhart (2013), como *“un conjunto coherente de criterios para el trabajo de los estudiantes que incluye descripciones de niveles de calidad de desempeño en los criterios”* (p. 4). Podríamos decir, siguiendo a Reeves y Stanford (2009) y Steven y Levi (2013), que los principales propósitos que persigue una rúbrica como instrumento evaluativo, son los de: **a)** crear un sistema de evaluación que sea sistemático sobre los conocimientos de los estudiantes o las personas evaluadas; **b)** proporcionar un “feedback” o retroalimentación de forma rápida y fácil tanto para el profesor o instructor como para los estudiantes y **c)** es una herramienta que permite medir la enseñanza o el aprendizaje realizado

Concepto		Dimensiones		Grados de dominio			
				1 (Puntuación:0-4)	2 (Puntuación:5-6)	3 (Puntuación:7-8)	4 (Puntuación:9-10)
<b>PENSAMIENTO REFLEXIVO EN EL APRENDIZAJE.</b> (el desarrollo competencial en la construcción de conocimiento)	Autorregulación del Aprendizaje		<b>Autonomía y capacidad de elaborar el producto exigido.</b>	No se presenta el trabajo con el mínimo demandado. No se ha considerado la guía con las pautas ofrecidas* para ello.	Se presenta un trabajo con el mínimo solicitado, y sin ningún elemento novedoso.	El trabajo contiene elementos novedosos y creativos, más allá de la guía y las pautas ofrecidas.	Se presenta un trabajo con dosis importantes de creatividad y capacidad innovadora (se muestran más elementos de los demandados, <b>más que el 3</b> ).
			<b>Capacidad de toma de decisiones de forma responsable.</b>	El discurso no evidencia iniciativa: se describe el producto, pero no las decisiones tomadas durante el desarrollo del trabajo.	Se expone el producto y las decisiones tomadas para su desarrollo, pero sin argumentarlas o justificarlas.	Se expone el producto y se argumentan las decisiones tomadas para su desarrollo.	Se exponen, se argumentan y se fundamentan todas las decisiones tomadas para el desarrollo del trabajo considerando los contenidos de aprendizaje de la asignatura.
	<b>NIVELES PENSAMIENTO REFLEXIVO</b>	<b>Nivel 1º</b>	<b>Capacidad de identificar las ideas principales</b>	No identifica todas las ideas principales y secundarias.	Identifica todas las ideas, sin establecer el orden y la jerarquía existente entre las ideas principales y secundarias	Identifica todas las ideas, estableciendo el orden y la jerarquía existente entre las ideas principales y secundarias.	Identifica todas las ideas, estableciendo el orden, la jerarquía y las relaciones existentes entre las ideas principales y secundarias
		<b>Nivel 2º</b>	<b>Capacidad de explicitar los elementos de su propia reflexión. Respecto a las ideas identificadas. (situarlas en uno mismo)</b>	En su discurso no evidencia elementos de su propia reflexión: formulación de preguntas e interrogantes sobre las ideas en juego, momentos de bloqueo, frustración, dificultad o superación, nuevas ideas, etc.	Aparecen elementos en su reflexión como la formulación de preguntas e interrogantes sobre las ideas en juego.	Aparecen las preguntas sobre ideas en juego + momentos de bloqueo frustración, dificultad.	Aparecen aspectos sobre ideas en juego + momentos de bloqueo frustración, superación + la aportación de nuevas ideas
		<b>Nivel 3º (Capacidad integradora)</b>	<b>Capacidad de interconectar los contenidos trabajados en la asignatura.</b>	En las conclusiones del artículo no aparecen interconexiones entre el marco teórico, los resultados obtenidos y la propuesta de innovación	En las conclusiones del artículo, el marco teórico, o los resultados obtenidos permiten justificar la propuesta de innovación	En las conclusiones del artículo, el marco teórico y los resultados obtenidos permiten justificar la propuesta de innovación	En las conclusiones del artículo, la propuesta de innovación se justifica con el marco teórico, los resultados obtenidos y también con elementos trabajados en otras asignaturas
			<b>Visión holística de la práctica profesional.</b>	En el discurso no se responde a la pregunta o se responde con un uso incoherente de los conceptos.	En el discurso se ofrece una definición técnica de la observación para responder a la pregunta.	En el discurso se ofrece una definición técnica e instrumental únicamente en el contexto académico	En el discurso se ofrece una visión de la observación como una herramienta clave en la práctica profesional

## Escalas en formato estandarizado: Ejemplo

### 1.- Escala confeccionada por Kember et al. (2000).

Parte de los trabajos de Merizow (1991) ya que según los autores era el mejor marco de referencia para poder evaluar el pensamiento reflexivo. Cabe recordar aquí que los autores separan la acción “reflexiva” de la “no reflexiva”. Dentro de las últimas, distingue tres tipos de acciones “no reflexivas”: acción habitual, comprensión y acción reflexiva. La acción, propiamente reflexiva correspondería a la reflexión crítica, que sería el mayor nivel de pensamiento reflexivo a través del cual podemos transformar nuestro marco de significado

Dimensión	Ítems / preguntas
<b>Acción habitual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. - Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo.</li><li>. - En las asignaturas se hacían las actividades tantas veces que al final se conseguía hacerlas sin pensar demasiado.</li><li>. - Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado.</li><li>. - Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura.</li></ul>
<b>Comprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. - En las asignaturas se nos obligaba a entender el contenido que se enseñaba.</li><li>. - Para aprobar las asignaturas, era necesario entender el contenido.</li><li>. - Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las actividades prácticas.</li><li>. - En las asignaturas tenía que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.</li></ul>
<b>Reflexión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. - A veces cuestionaba cómo mis compañeros/as abordan las actividades, e intentaba pensar en respuestas mejores.</li><li>. - Me gustaba pensar sobre lo que había estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo.</li><li>. - A menudo reflexionaba sobre mis acciones para ver si podría haber mejorado lo que hice.</li><li>. - A menudo reevaluaba mi experiencia para aprender de ella y mejorar mi próxima actuación.</li></ul>
<b>Reflexión crítica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. - Gracias a las asignaturas realizadas he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a.</li><li>. - Las asignaturas realizadas han cuestionado algunas de mis ideas más firmes.</li><li>. - Gracias a las asignaturas que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas.</li><li>. - Durante los cursos, he descubierto debilidades que antes creía que no tenía.</li></ul>



## 2.-. Escala GRAS-DK (Groningen Reflection Ability Scale) en su versión danesa

En este caso, intenta medir la reflexión con un enfoque o perspectiva que tiene que ver con aquella reflexión centrada más en el ámbito personal con respecto a las problemáticas o situaciones en las que se encuentran los profesionales o estudiantes. Nace en la práctica médica. Validado por primera vez por Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra, y Slaets, (2007).

Dimensión	Ítems / preguntas Valoración en una escala tipo Likert de 5 puntos
<b>Auto-reflexión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. - Quiero saber por qué hago lo que hago</li><li>. - Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento</li><li>. - Analizo mis propios hábitos de pensamiento</li><li>. - Soy capaz de observar mi propio comportamiento desde fuera o desde la distancia</li><li>. - Comparo mis propios juicios con los de los demás</li><li>. - Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas</li><li>. - Puedo ver las cosas desde diferentes puntos de vista.</li><li>. - Soy consciente de las influencias culturales que hay en mis opiniones</li><li>. - Quiero entenderme a mí mismo/a</li><li>. - Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento</li></ul>
<b>Reflexión empática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. - A veces los demás dicen que me sobrevaloro</li><li>. - Puedo entender a personas con un trasfondo cultural/religioso diferente</li><li>. - Rechazo diferentes formas de pensar</li><li>. - Soy consciente de mis propias limitaciones</li><li>. - Soy consciente del impacto emocional que puede tener la información en los demás</li><li>. - Puedo empatizar con la situación de otra persona</li></ul>
<b>Comunicación reflexiva.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. - No me gusta que se discutan mis puntos de vista</li><li>. - No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciono o me comporto como persona.</li><li>. - Soy responsable de lo que digo</li><li>. - Asumo la responsabilidad de lo que digo</li><li>. - Estoy abierto/a a discutir mis opiniones</li><li>. - A veces me resulta difícil adoptar o ilustrar un posicionamiento ético</li><li>. - A veces me resulta difícil pensar en soluciones alternativas</li></ul>

## Otros aspectos de medida en la reflexión-reflexividad

### Ítems definitivos escala de actitud frente a la reflexión-reflexividad (Ruiz Bueno, 2021)

Item	Factor
<p>Act_15.- Ahora puedo leer los textos con una mayor comprensión gracias a la reflexión.</p> <p>Act_19.- Puedo organizar, ahora, mejor mis propias ideas gracias al hecho de reflexionar.</p> <p>Act_14.- Gracias a la reflexión me ha hecho sentir que tenía un control sobre mi aprendizaje.</p> <p>Act_16.- Reflexionar ha generado en mi poder conectar áreas de conocimiento personal con los estudios.</p> <p>Act_13.- La valoración que hacen de mi aprendizaje me ha ayudado a reflexionar de forma más productiva.</p> <p>Act_18.- Reflexionar ha generado en mi la autocrítica sobre lo que hago.</p> <p>Act_22.- Mi expresión comunicativa es mucho mejor gracias a la reflexión</p>	<b>Aspectos positivos</b>
<p>Act_1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender.</p> <p>Act_32.- Es fundamental reflexionar para aprender.</p> <p>Act_3.- El poder reflexionar sobre lo que siento cuando estoy aprendiendo es una buena manera para conocerme.</p> <p>Act_7.- El reflexionar me permite explorar nuevas maneras de ver o pensar las cosas.</p>	<b>Eficacia- consecuencias</b>
<p>Act_30.- Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no.</p> <p>Act_26.- La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión.</p> <p>Act_29.- Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere.</p>	<b>La importancia de la Nota</b>

Ítems escala definitiva **emociones y sentimientos** (Ruiz Bueno, 2021)

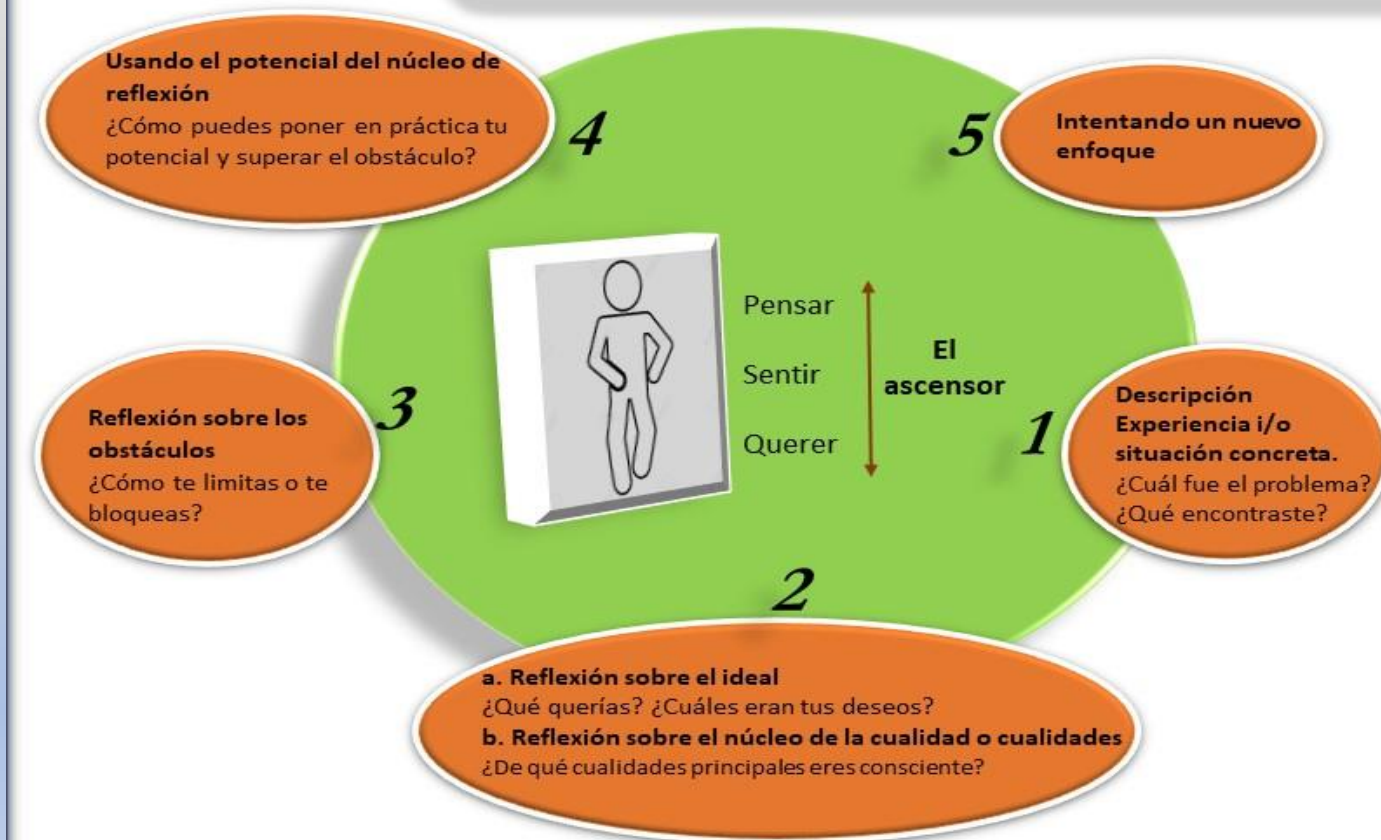
Items	Factor
S16- Comprendida/o S17- Cómoda/o S5- Acompañada/o S12- Incluida/o S19- Acogida/o S24- Recompensada/o S20- Satisfacción S7- Agradecida/o S21- Sorpresa	<b>Arropamiento</b>
S6- Agobiada/o S8- Estresada/o S10- Preocupada/o S15- Frustración S4- Tensa/o S18- Impotencia S23- Dudas	<b>Detonantes</b>
S2- Intrigada/o S3- Emocionada/o S9: Curiosidad S11- Estimulada/o	<b>La pulsión</b>

## 2 Modelos explicativos de aprendizaje reflexivo:

Aquí expondremos 2 modelos que pensamos son los más relevantes en investigación sobre la reflexión-reflexividad y que son los pertenecientes a : Korthajen y Nuijten (2019), Bass, Fenwick y Sidebotham (2017).

### Modelo de cualidades centrales de reflexión (Core reflexión)

Korthagen, F.A. y Nuijten, E. (2019)



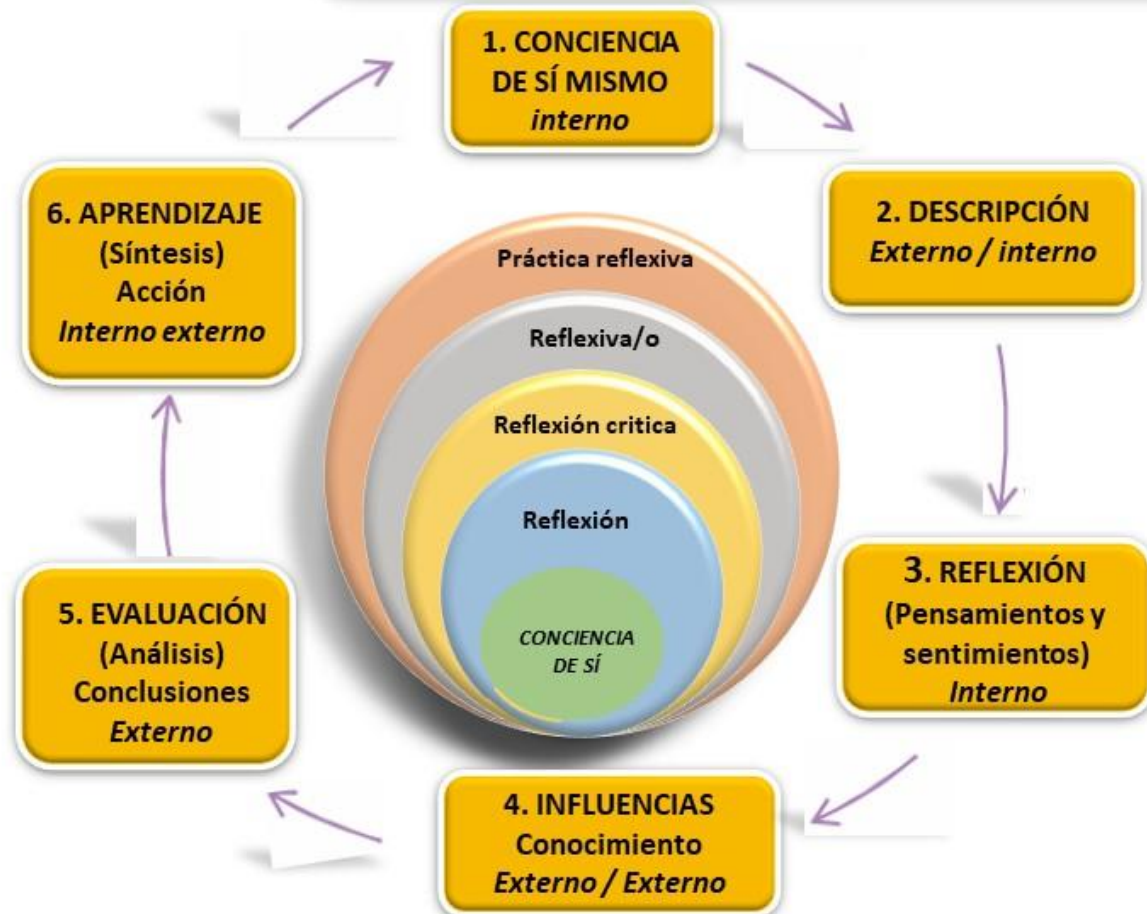
### Modelo "Cebolla"



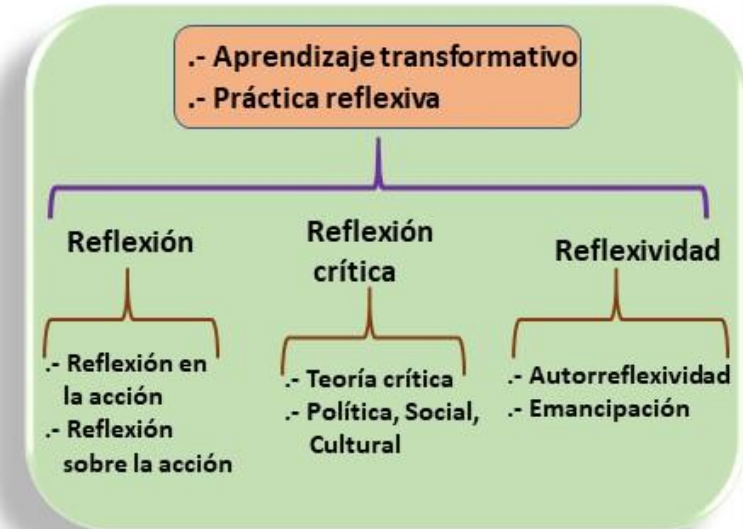
Este modelo muestra varios niveles (capas) en el aprendizaje que juegan un papel durante la reflexión central. (Korthagen, 2004).

# Modelo Holístico de Reflexión y marco conceptual

Bass, J., Fenwick, J. y Sidebotham, M. (2017)



Marco conceptual que sustenta el modelo de reflexión holística



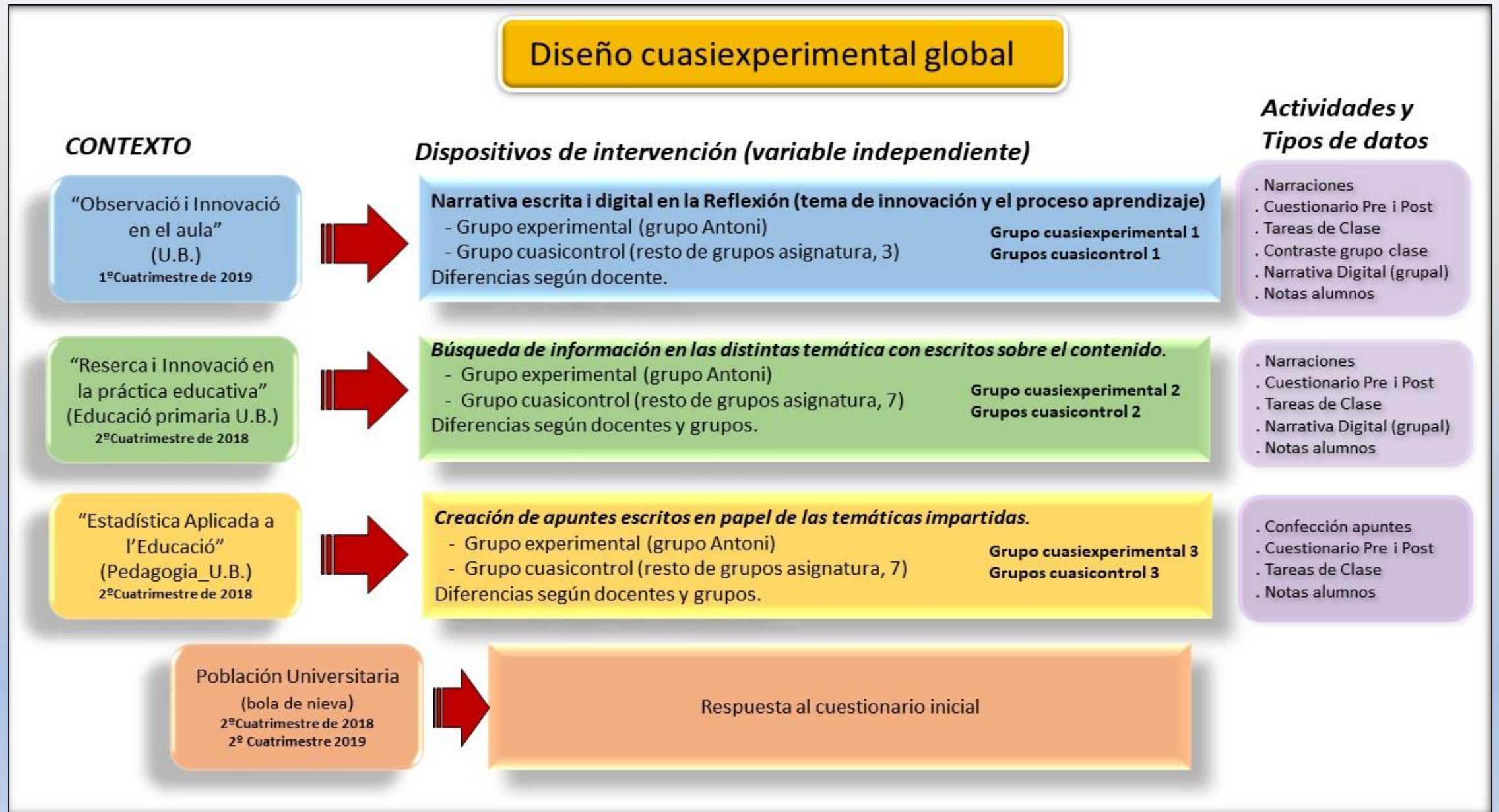


## Posicionamiento

- Los modelos, desde un punto de vista evolutivo temporal, presentan una sofisticación, respecto a los elementos que lo integran. Así, los modelos propuestos transitan desde una visión o perspectiva eminentemente práctica, y, por tanto, con un “focus” exclusivo en la tarea o actividad realizada. Es el caso de las propuestas más tempranas en el tiempo; pero en el caso de los más recientes (**los aquí presentamos**), pensamos que su virtud radica en **la integración** entre **procesos prácticos y consecuencias personales y sociales** sobre la actividad de reflexión (integración de práctica y perspectivas teóricas, como es el caso del pragmatismo y la teoría crítica, sobre todo).



# Procedimiento de fomento de reflexión-reflexividad. Un ejemplo en un El diseño cuasiexperimental.



: Procedimiento grupo cuasiexperimental\_1 (“Observació i innovació a l’aula”).

**Temporalidad dispositivo fomento reflexión-reflexividad en la asignatura de “Observació i Innovació a l’aula”.**  
*(Grupo Cuasiexperimental-1 y Grupos Cuasicontrol).*  
*Criterio diferenciador: El docente*

**TAREA\_1º**

Primera semana clase

**INICIAL**

“El concepto de Innovación”  
Escrito Individual (narración)



**FINAL**

“El concepto de Innovación”  
Escrito Individual (narración)

**TAREA\_2º**

Semana primeras observaciones

**INICIAL**

**Lecturas relevantes sobre innovación**  
Escrito Individual (esquemas, narración)



**FINAL**

**Lecturas relevantes sobre innovación**  
Escrito Individual (esquemas, narración)

**TAREA\_3º**

Última semana clase

**INICIAL**

**Reflexión sobre la aplicación de la observación como herramienta de innovación docente**  
Storyboard



**FINAL**

**Propuesta y diseño de una innovación docente congruente con lo observado en el escenario escogido.**  
Narrativa Digital

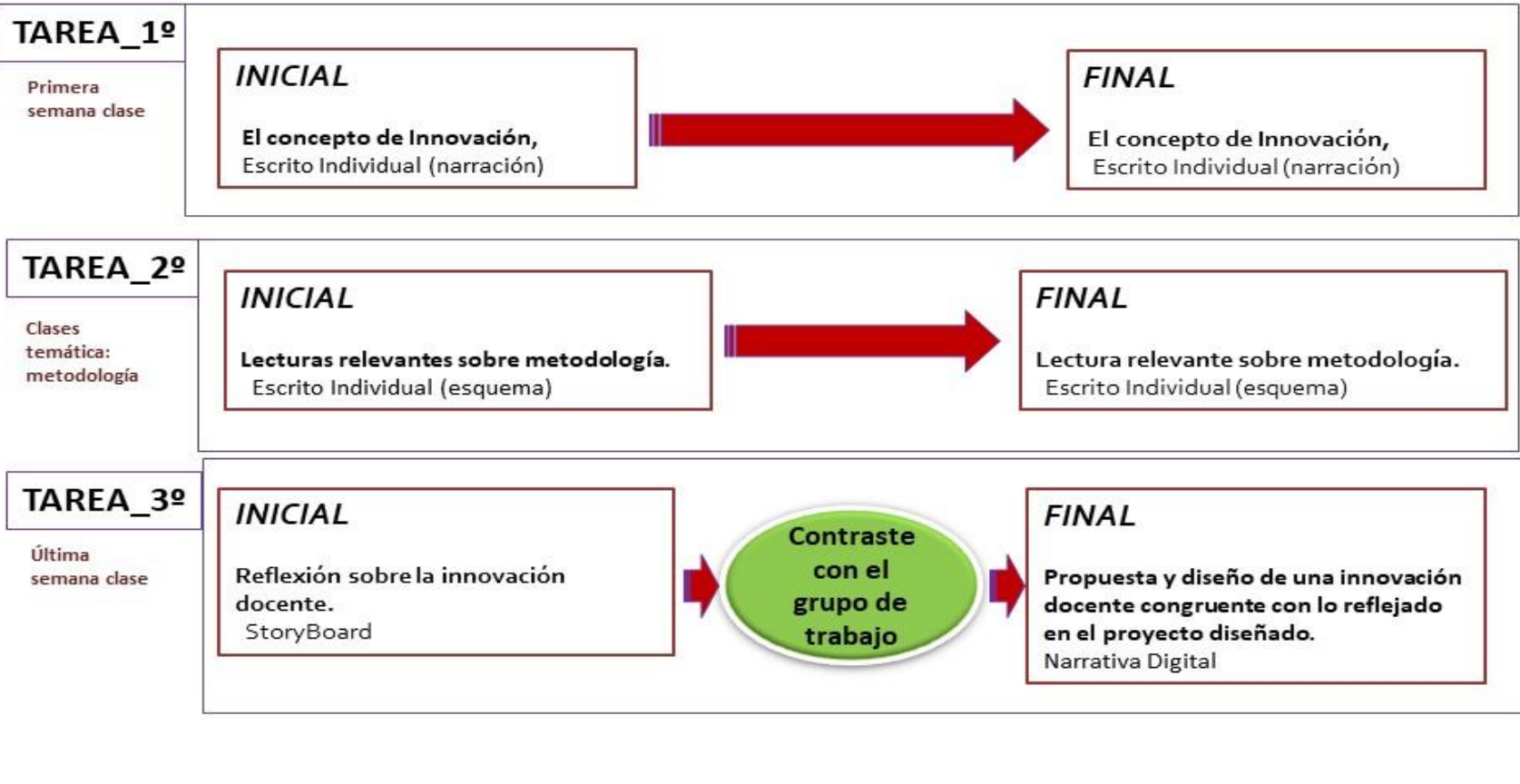


Procedimiento grupo cuasiexperimental\_2 (“Recerca i innovació a la pràctica educativa”).

**Temporalidad dispositivo fomento reflexión-reflexividad en la asignatura de “Recerca i innovació a la pràctica educativa”.**

*(Grupo Cuasiexperimental-2 y Grupos Cuasicontrol).*

*Criterio diferenciador: El docente y las aproximaciones docentes*



Procedimiento grupo cuasiexperimental\_3 (“Estadística aplicada a l’educació”).

**Temporalidad dispositivo fomento reflexión-reflexividad en la asignatura de “Estadística Aplicada a l’educació”.**

*(Grupo Cuasiexperimental-3 y Grupos Cuasicontrol).*

*Criterio diferenciador: El docente y las aproximaciones docentes*

**TAREA\_1º**

Primera semana clase

**INICIAL**

El concepto de estadística  
Búsqueda artículo. Individual



**FINAL**

Entrega de los artículos. Individual.  
Con control de entrega naturaleza artículo

**TAREA\_2º**

Contenido de cada clase impartida

**INICIAL**

Apuntes escritos de cada una de las clases impartidas



**FINAL**

Revisión de los apuntes confeccionados

**TAREA\_3º**

Última semana clase

**INICIAL**

Entrega apuntes confeccionados profesor y tutorías grupales contenido materia.



**FINAL**

Prueba final escrita.



## Los aspectos prácticos para el fomento de la reflexión-reflexividad en el aula universitaria.

A partir de los resultados obtenidos tanto a nivel teórico como empírico, pensamos que los elementos imprescindibles para crear diseños de intervención en el aula para fomentar la reflexión-reflexividad. podrían ser los siguientes:

- Poder establecer o adaptar la materia de tal manera que permita de forma sencilla y rápida la participación del alumno en su aprendizaje.
- Crear el dispositivo de forma que sea con actividades que tengan una continuidad en el tiempo.
- Establecer la actuación del profesor a la hora de crear el dispositivo con procedimientos parecidos a los que hemos explicitado en la experiencia de Ruiz Bueno y Puig Latorre (2019), u otros dónde el profesor de voz a los estudiantes en el área de aprendizaje que le corresponde tal como propone Honneth (2011).
- Se deben de establecer multitareas que estén adaptadas a la materia a impartir, de forma que se combinen entre ellas desde la vertiente más personal a las más compartidas o de intercambio con los demás (en grupo).
- Establecer o generar un grado mínimo de disonancia cognitiva en los estudiantes para generar un estado emocional de motivación para resolver la situación de disonancia. Podemos comentar dos formas de llevarlo a cabo, relativamente sencillas de aplicar, el crear **dudas** sobre el propio conocimiento que los alumnos tienen y mediante el repensarse a uno mismo a través de la escritura como proceso de reflejo de lo pensado sobre una determinada situación o práctica.

- La utilización en los dispositivos de procedimientos didácticos, han de ser de tipología activa por parte de los estudiantes y que permitan el intercambio con los otros.
- Las consignas a utilizar en los dispositivos de este tipo han de estar escritas para una mejor implementación de la reflexión-reflexividad, además han de ser claras, precisas y breves. También pensamos que en las consignas tendría que haber un cierto grado de estructuración, porque esto hace posible la movilización de los estudiantes o para buscar una coherencia o estructura. De hecho, una cuestión que podríamos ubicar aquí es la referente al grado de estructuración que han de tener las consignas, en este sentido nos parece que, en las consignas, así como en las actividades, debería de haber un cierto grado de desestructuración, ya que esto hace posible la movilización de los estudiantes o profesionales, para buscar una coherencia o estructura. Este aspecto es más una hipótesis de trabajo que una afirmación constatada con fuertes evidencias.
- Fomentar o establecer un pensamiento, al menos inicialmente, de tipo más inductivo que no deductivo.
- Todos los elementos anteriores se han de considerar como bucles retroalimentados, en un continuo de feedback, Carless, (2019) y Cano García, Pons Seguí y Lluç Molins (2020) para tener una reflexión-reflexividad consistente, adaptada y con posibilidades de cambio.
- El último punto es la exposición sobre los indicadores a considerar a la hora de crear dispositivos de reflexión-reflexividad, para ello, tomaremos la cita de Sabariego et al. (2018, p. 21) que nos lo indica:  
*‘El aprendizaje en un continuo de reflexión sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se reconstruye lo aprendido: **A)** 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. **B)** Indicadores de cualidades del pensamiento (justificar, razonar para regular el propio proceso de aprendizaje) mediante el debate y la mediación. **C)** 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 el aprendizaje.*

## Ejemplo actuación profesor: Las preguntas en docencia, un sistema categorial (Ruiz Bueno y Puig Latorre, 2019)

<p><b>Estrategias interrogativas</b></p>	<p><b>Preguntas reflexivas:</b>                  Son preguntas planteadas por el profesor para inducir la reflexión por parte de los estudiantes sobre los contenidos. [comentario de la lectura] “¿qué os gustó? ¿qué no?” [476]                  “¿Cómo lo debería haber hecho?” [en relación a la autora del texto] [79]</p> <p><b>Pregunta directa:</b>                  Son preguntas planteadas por el profesor e interrogan sobre un contenido de manera descriptiva y bastante general para animar a la participación.                  [comentario lecturas que relacionamos con las sesiones teóricas] ¿Qué es un registro? [606]. [comentario de la lectura] “¿Cómo lo hace? ¿Qué hace para observar?” [490]</p> <p><b>Pregunta rebote:</b>                  Es una pregunta realizada por las estudiantes y que el profesor devuelve al grupo para fomentar la reflexión y crear un espacio de participación y diálogo. [seguimiento de las actividades que hacen en grupo] una estudiante pregunta una duda y profesor contesta “¿Tú qué crees?” “¿qué pensáis el resto de compañeras?” [10-13]</p> <p><b>Preguntas de mantenimiento:</b>                  Se caracterizan por ser preguntas para desarrollar la misma idea o fomentar la participación.                  [ante una pregunta planteada por el profesor] “no tengáis miedo, utilizar vuestras palabras”; [exposición teórica] “si hay algo que no se entiende me interrumpís y me preguntáis, sin problema” [130-131]</p> <p><b>Silencio:</b>                  Se trata de no formular ninguna pregunta dejando que sea el mismo silencio la pregunta.                  [comentario lectura] ¿Cuál es el objetivo fundamental? /silencio/ La palabra clave /silencio/ es “mundos” /silencio/ -¿Cuántos mundos aparecen en la lectura? [547-550]</p>
<p><b>Estrategias explicativas</b></p>	<p><b>Instrucciones de contenido y finalidad:</b>                  indicaciones y explicaciones que se dan en relación a la asignatura en su contenido y finalidad                  “es necesario tener nuevos inputs para avanzar, para innovar, por ello realizaremos lecturas. Concretamente, para el próximo día deberéis leer el artículo de Herrero” [24-27]</p> <p><b>Instrucciones de las actividades:</b>                  son indicaciones y explicaciones del desarrollo de las sesiones y las actividades.                  [actividad práctica: el profesor explica que verán un vídeo y que deben tomar notas] “Debéis focalizar y será un pequeño entrenamiento de observación. Pero recordar que hay sesgos que afectan. Podéis tomar notas que luego en grupo hablaremos”. [30-32]</p>
<p><b>Estrategias organizativas</b></p>	<p><b>Disposición del aula:</b>                  La distribución de las estudiantes en el aula según las actividades para fomentar la idea de grupo o la participación. “¿ponemos las sillas en círculo?” [74]                  “ahora cada grupo explicará su trabajo y el resto de vosotras tenéis que ayudar haciendo preguntas o comentarios. Yo os ayudaré, pero las compañeras también” [851-856]</p>

# PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

## CUALITATIVA

- 1.- Textos escritos (cualquier material escrito)
  - 2.- Imágenes (estáticas o en movimiento)
- Toda información sin cuantificar

**TIPOS DE  
INFORMACIÓ  
RECOGIDA**

## CUANTITATIVA

- 1.- Información recogida mediante categorización apriorística.
- Toda información cuantificada.

**Análisis de datos textuales**

Proceso de  
Categorización

**Análisis de  
datos**

**Análisis de datos numéricos**

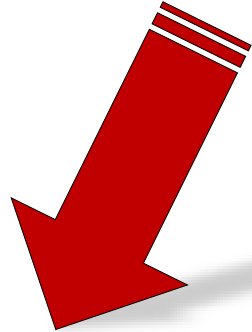
**Análisi de Contenido**  
Análisis Interpretativo  
Análisi del Discurso

RECUENTO  
PRESENCIA  
AUSENCIA

**Análisis Estadístico**

# CONCEPTUALMENTE QUE SIMILITUDES EXISTEN ENTRE

## UNA “MEDIA O PROMEDIO” Y UNA “CATEGORIA”



$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

**“Valor representativo de un conjunto”**



### 6. Decisió de no declarar

#### 6.1. Preservar l'entorn

Aquesta categoria fa referència a qualsevol conducta, cognició, sentiment o emoció que manifesti la dona i que tingui a veure amb l'intent de no alterar i/o modificar el seu entorn actual, a través de diferents mecanismes que, al seu torn, es constitueixen en les subcategories següents:

##### 6.1.1. Evitar perjudicar l'home

En aquesta subcategoria s'inclouen les manifestacions de la dona relatives a evitar un dany o perjudici a l'home en qualsevol àmbit: personal, familiar, social o judicial.

##### 6.1.2. Preservar els fills

Aquesta subcategoria fa referència a les manifestacions efectuades per la dona en relació amb el no-trencament dels vincles paternofamiliar i filiofamiliar. També inclou la intenció protegir els fills de les conseqüències del procediment, una de les quals podria ser la victimització secundària.

Nicolás Barnés Méndez - Sergio Navarro González y otros (2012)

Programa Compartim de gestió del coneixement del Departament de Justícia

Factors psicosocials que determinen que algunes víctimes de violència de gènere s'abstinguin de declarar.

## 2. Dudas y preguntas: (tiempo: 15 minutos)





### 3. Taller (en grupo):

**Diseño de un dispositivo de reflexión-reflexividad en el aula: (tiempo: 60 minutos)**



#### **El diseño debería contener lo siguiente:**

La temática a tratar.

La tarea o tareas concreta a realizar.

Los instrumentos de medida a utilizar

(establecer, a parte de otros, una rúbrica – con varias dimensiones y el desarrollo de una de ellas con sus grados de dominio-.

Las posibles analíticas a realizar en función de la recogida de información diseñada.

El tipo de actuación por parte del profesor.

Una secuencia temporal completa.

#### **4. Puesta en común: aplicaciones y evaluación de la sesión (tiempo: 30 minutos)**



Muchas gracias por la atención