

La reflexión como estrategia de personalización del aprendizaje escolar: una pauta para la observación y el análisis de una práctica

Membrive, Antonio¹; Largo, Mariana²; Cáceres, Camila³; Vizquerra, Maria Isabel⁴; Engel, Anna⁵; Solari, Mariana⁶

¹Universitat de Barcelona, amembrive@ub.edu

²Universitat de Barcelona, mariana.largo@ub.edu

³Universitat de Barcelona, camilacaceres011@gmail.com

⁴Universitat de Barcelona, mariaisabelvizquerra@gmail.com

⁵Universitat de Barcelona, anna.engel@ub.edu

⁶Universidad de Extremadura, msolari@unex.es

RESUMEN

En el escenario de la nueva ecología del aprendizaje se está produciendo un progresivo desvanecimiento del sentido de la educación escolar. Frente a ello, la personalización del aprendizaje escolar implica poner en marcha estrategias orientadas a promover y reforzar el sentido y el valor personal que el alumnado atribuye a sus aprendizajes. El objetivo de esta comunicación es presentar una pauta de observación diseñada para el análisis de prácticas de personalización del aprendizaje escolar. Se ilustra la utilización de la pauta para analizar una práctica llamada "itinerarios personales" implementada por una escuela pública de Cataluña, cuyo objetivo es favorecer que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje y sobre la visión de sí mismos como aprendices. Durante el curso académico 2018-2019, realizamos observaciones en el aula y en reuniones docentes, entrevistamos a profesorado y alumnado, pasamos un cuestionario y recogimos documentos para describir en profundidad la práctica seleccionada en función de las dimensiones la personalización del aprendizaje escolar. Encontramos que los "itinerarios personales" constituyen una práctica de reflexión potencialmente generadora de aprendizajes con sentido.

PALABRAS CLAVE

Educación primaria, nueva ecología del aprendizaje, personalización del aprendizaje, reflexión, sentido de la educación escolar.

ABSTRACT

In the scenario of the new learning ecology there is a progressive blurring of the sense of school education. Given this scenario, the personalization of school learning implies the implementation of strategies aimed at promoting and reinforcing the sense and personal meanings that students attribute to their learning. The purpose of this communication is to present a guideline for the observation and analysis of personalized school learning practices. We illustrate how we used this guideline to analyze a practice called "personal itineraries", designed and implemented by a public elementary school in Catalonia, which encourages students' reflection on their learning processes and on their perceptions of themselves as learners. We designed and used an observational and analysis guideline, and during the school year 2018-2019 we made observations of classroom interactions and teachers' meetings, individual interviews with teachers and students, questionnaires, and collected documents. We found that "personal itineraries" constitute a practice of reflection that potentially generates meaningful learning.

KEYWORDS

Primary education, new learning ecology, learning personalization, reflection, sense of school education.

Finalidad y objetivos

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *PERSONAE - El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos* cuyo objetivo principal es la identificación, descripción, análisis y valoración de propuestas educativas de personalización del aprendizaje escolar. Concretamente, el objetivo de la comunicación es presentar la descripción y el análisis de una práctica educativa de un centro de educación primaria diseñada para promover aprendizajes con sentido y valor personal para el alumnado, mediante una de las estrategias fundamentales de personalización: promover la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz. La justificación de la relevancia de la investigación general y de esta comunicación en concreto, así como los lineamientos teóricos que la sustentan, se presentan en la siguiente sección.

Fundamentación teórica

En las últimas décadas, las sociedades han vivido cambios importantes en prácticamente todas las actividades sociales, culturales y económicas, en parte, como consecuencia del uso intensivo y masivo de tecnologías de la información y la comunicación –TIC- que facilitan a las personas el acceso, creación y distribución de la información. En la línea de estos cambios, los parámetros del aprendizaje humano también se han transformado, configurando lo que algunos autores han denominado una “nueva ecología del aprendizaje” (Barron, 2006; Coll, 2013). Desde esta perspectiva se reconoce que el aprendizaje tiene lugar en una multiplicidad de contextos de actividad, físicos o virtuales, por el que las personas transitan y que les ofrecen oportunidades, recursos e instrumentos para aprender (Leander, Phillips y Taylor, 2010).

En este escenario, se está produciendo una paulatina pérdida del sentido que los alumnos atribuyen a los aprendizajes escolares. Este fenómeno hace referencia a la falta de alineación entre, por una parte, lo que se intenta enseñar desde la escuela y, por otra, los intereses y motivos presentes y expectativas futuras del alumnado (Kumpulainen y Sefton-Green, 2014; Tedesco, 2009). Este desvanecimiento hace que a menudo los alumnos estén escasamente motivados frente a los contenidos y actividades escolares. Para algunos autores, el origen de esta pérdida del sentido tiene que ver con que frecuentemente los aprendizajes escolares aparecen disociados de los aprendizajes que los alumnos llevan a cabo en otros contextos en los que participan (Fendler y Miño-Puigcercós, 2016; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017).

Con el objetivo de superar esta disociación, las iniciativas dirigidas a ayudar al alumnado a reforzar y/o recuperar el sentido de los aprendizajes escolares se han multiplicado, dando lugar a diversas propuestas conocidas como personalización del aprendizaje escolar. De acuerdo con Coll (2018), estas propuestas son un conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas que no representan un fin en sí mismas, sino un medio para ayudar al alumnado a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes. Las propuestas de personalización ubican al alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que toman en consideración su voz y reconocen su capacidad de decisión en la dirección y conducción de su propio proceso de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son:

- toma en consideración de los intereses personales, motivos y objetivos del aprendiz;
- reconocimiento de la capacidad de decisión del aprendiz sobre alguno/s de los componentes de las actividades de aprendizaje;
- énfasis en contenidos de aprendizaje cultural y socialmente relevantes;
- incorporación de recursos y oportunidades de aprendizaje disponibles en la comunidad y a través de Internet;
- conexión entre experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en diferentes momentos y contextos de actividad;

- reflexión del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la visión que tiene de sí mismo como aprendiz.

La presente comunicación se focaliza en la última de estas estrategias. Por ello, a continuación: i) explicaremos cómo entendemos los procesos de reflexión desde una aproximación sociocultural; ii) nos referiremos a algunos resultados de investigaciones psicoeducativas que ponen de manifiesto los efectos positivos que tiene la reflexión del alumnado sobre distintos aspectos vinculados a sus aprendizajes escolares; iii) situaremos los procesos de reflexión en el marco de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que explicitaremos su relación con la realización de aprendizajes con sentido y valor personal para el alumnado.

El modo en que conceptualizamos la reflexión se aleja de aquellos posicionamientos teóricos que la entienden como una habilidad personal, de naturaleza intrapsicológica, que es consecuencia de un proceso introspectivo y solipsista y que implica el análisis de cuestiones abstractas. En cambio, en este trabajo adoptamos un marco teórico sociocultural (Cole, 2003; Vygotski, 2002, Wertsch, 1993), según el cual se define la reflexión como una práctica social, en la que están implicados procesos interpsicológicos y dialógicos de negociación de significados sobre experiencias concretas y situadas.

Asimismo, asumimos que los procesos de reflexión pueden surgir a partir de cualquier tipo de experiencia (pasada, presente o futura) y no solamente a raíz de situaciones incoherentes o conflictivas que una persona haya experimentado en el pasado y a las que necesite dotar de coherencia (Shokouhi et al., 2015).

Por último, frente a aproximaciones que asumen que la reflexión es un proceso en el que se siguen las reglas de la lógica formal y que se centra casi exclusivamente en aspectos cognitivos, en este trabajo entendemos que la reflexión es un proceso constructivo personal y social que comporta la intervención de diferentes factores intrapsicológicos e interpsicológicos de carácter cognitivo, actitudinal, motivacional, afectivo y relacional (Solari, 2018).

En diversas investigaciones se han analizado las consecuencias que tiene la introducción de espacios, momentos o instrumentos de reflexión sobre los aprendizajes realizados por parte del alumnado (Furberg, 2009; Sandoval y Reiser, 2004; White y Frederiksen, 1998). Los resultados de estos estudios apuntan a que la reflexión tiene efectos positivos sobre la construcción de conocimientos conceptuales y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, favorece la transferencia y generalización de los aprendizajes, contribuye a una mayor conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje y su planificación, mejora la autonomía, el sentimiento de autoeficacia y la capacidad de control, y promueve la búsqueda de soluciones, la motivación y la capacidad de análisis crítico de los estudiantes. Si bien la reflexión tiene beneficios para el conjunto del alumnado, White y Frederiksen (1998) concluyen que resulta especialmente beneficiosa para aquellos estudiantes con bajo rendimiento, por lo cual constituye una estrategia relevante para contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

Otras investigaciones han puesto de manifiesto que la reflexión tiene un mayor efecto positivo sobre el aprendizaje cuando cumple con ciertas condiciones. En concreto, los resultados de Alevén et al. (2003) apuntan a la importancia de ofrecer pautas e indicaciones para guiar la reflexión. En esta misma línea, Davis (2003) concluye que para obtener mayores beneficios de los procesos de reflexión es conveniente que estas pautas sean generales (preguntas abiertas), en lugar de muy dirigidas (instrucciones precisas sobre el proceso y resultado de la reflexión). Asimismo, resultan especialmente beneficiosas aquellas actividades de reflexión que tienen como meta intencional apoyar el aprendizaje del alumnado, y que favorecen la explicitación de aquello sobre lo que están reflexionando (Furberg, 2009). Por último, en el campo de la formación docente, autores como Perrenoud (2004) y Schön (1992) destacan la importancia de sistematizar la reflexión sobre la propia acción, lo cual prepara para poder reflexionar durante la propia acción en situaciones futuras.

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll y Solé, 2001), cuando las personas aprendemos algo, no solo aprendemos sobre el contenido concreto al que nos estamos aproximando (construcción de significados), sino también sobre nosotros mismos como aprendices y sobre nuestro modo de situarnos ante ese tipo de actividad o tarea (atribución de sentido). Por ello, es conveniente que cuando se promueve la reflexión de los estudiantes se haga referencia tanto al proceso de aprendizaje seguido (el contenido, las condiciones, los agentes implicados, etc.) como a ellos mismos como aprendices, quienes necesariamente se han transformado por el hecho de participar en una actividad de enseñanza y aprendizaje.

Si nos centramos en este último aspecto, podemos afirmar que la reflexión puede contribuir en gran medida a que los estudiantes atribuyan un sentido y un valor personal a sus aprendizajes cuando permite: 1) iluminar y re-significar sus experiencias pasadas (conocerse mejor), 2) interpretar y actuar sobre su realidad cotidiana, y/o 3) proyectarse personal, social o profesionalmente en el futuro (Coll, 2018).

Método

En el proyecto PERSONAE, para poder describir, analizar y valorar propuestas de personalización del aprendizaje, hemos adoptado una lógica metodológica de estudio de casos múltiple (Stake, 2005), con técnicas e instrumentos de recogida de datos de carácter básicamente cualitativo y una aproximación analítica basada en el análisis temático o de contenido.

A lo largo del curso 2018-2019 hemos realizado el seguimiento de varias prácticas educativas en ocho centros de educación primaria y de educación secundaria de Cataluña, Madrid y Extremadura. En esta selección también hemos tenido en cuenta diferentes características que garantizan cierta variabilidad y diversidad en el fenómeno de estudio como la titularidad del centro, su tamaño o el nivel socioeconómico familiar del alumnado al que atiende. Una vez seleccionados los centros, hemos escogido aquellas prácticas que responden a planteamientos pedagógicos de personalización del aprendizaje.

En esta comunicación presentamos el análisis de una práctica de personalización, basada en la reflexión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y la visión de sí mismos como aprendices, de un centro de educación infantil y primaria de Cataluña. Se trata de una escuela pública, situada en un municipio de 30.000 habitantes en la provincia de Barcelona. El nivel socioeconómico medio de las familias del alumnado que asiste al centro es medio o medio-bajo. La práctica seleccionada recibe el nombre de "itinerarios personales" y consiste en la elaboración de un portafolio con reflexiones del alumnado sobre sus experiencias de aprendizaje en la escuela y fuera de ella.

El procedimiento de recogida de datos que nos ha permitido describir y documentar las prácticas educativas ha consistido en observaciones de aula, observaciones de reuniones de coordinación, entrevistas semiestructuradas al alumnado, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios de valoración al profesorado, y recogida de documentación relevante para el análisis. Concretamente, sobre esta práctica hemos observado una reunión de coordinación y 5 sesiones de aula de 3 profesores distintos, hemos realizado 6 entrevistas con docentes y 12 entrevistas con alumnos, hemos pasado un cuestionario breve a 6 profesores y hemos recogido hasta 6 portafolios de los alumnos, además de aquellos instrumentos y documentos relevantes para el diseño y la implementación de la práctica. Para cada una de estas actuaciones hemos elaborado registros narrativos (en el caso de las observaciones), registros audio (en el caso de las entrevistas y de algunas observaciones) y fichas descriptivas (para las entrevistas y la documentación recogida).

En cuanto al procedimiento de análisis, la información recogida ha sido analizada mediante pautas, rúbricas y/o sistemas de categorías que responden a la lógica del análisis temático o de contenido, siempre desde una aproximación cualitativa. En el caso de los cuestionarios se han complementado estas técnicas con análisis estadísticos descriptivos.

De forma específica, en este trabajo presentamos una pauta que hemos diseñado para guiar la observación y analizar una práctica educativa cuya finalidad es promover la reflexión del alumnado sobre su proceso de aprendizaje y/o sobre sí mismo como aprendiz. Se trata de una adaptación del modelo propuesto por Coll (1999) basado en los criterios y principios explicativos de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje escolar, que ha sido repensada a partir de la conceptualización de la personalización del aprendizaje y, en concreto, de los procesos de reflexión presentados anteriormente. A continuación, presentamos las seis dimensiones, junto con sus subdimensiones y algunos indicadores, que hemos considerado que es conveniente tener en cuenta para analizar este tipo de prácticas educativas.

1. Dimensión relativa al para qué:

El objetivo y la finalidad de la práctica educativa es que los alumnos den sentido y valor personal a los aprendizajes realizados y a las situaciones de aprendizaje planteadas y/o desarrollen la competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado.

2. Dimensión relativa al qué:

2.1. Tipo de contenidos:

- aprendizajes logrados: tipos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales, actitudinales, etc.), valoración (importancia, funcionalidad, etc.), características (emociones, interés, esfuerzo, dificultad, etc.)
- experiencias de aprendizaje: pasadas, presentes, futuras, escolares, no escolares.
- visión de uno mismo como aprendiz: metas y objetivos personales de aprendizaje, intereses, condiciones favorables, dificultades y apoyos, etc.

2.2 Tipo de actividades:

- grado de pautaación: sugerencias, preguntas abiertas, orientaciones, instrucciones precisas, etc.
- grado de definición del producto final
- grado de exigencia
- organización social: grupo clase, pequeño grupo, parejas, individual, etc.

3. Dimensión relativa al cómo:

3.1. Inicio de la actividad: cómo se plantea, quién la plantea, características de las orientaciones para la realización, etc.

3.2. Desarrollo de la actividad: comportamientos más frecuentes y representativos del profesor y del alumnado, reglas de participación, uso del lenguaje, etc.

3.3. Finalización de la actividad: quién la da por acabada, cómo se finaliza, todos los alumnos terminan al tiempo o no

3.4. Instrumentos, materiales, recursos y/o tecnologías utilizadas: portafolio, diario de aprendizaje, rúbricas, entrevistas, etc.

4. Dimensión relativa al producto esperado:

4.1. Características del producto

4.2. Valoración del producto: quién, cuándo y cómo la hace

5. Dimensión relativa al cuándo:

5.1. Momento en relación con la secuencia didáctica: antes, durante y/o después

5.2. Periodicidad en relación con el curso: continuado, puntual, anecdótico

6. Dimensión relativa a la evaluación:

6.1. Ubicación de las actividades de evaluación: inicio, durante, al final

6.2. Tipo de evaluación y condiciones: autoevaluación, coevaluación, etc., y las informaciones, orientaciones, etc. que se ofrecen

- 6.3. Comunicación de la evaluación: quién, cuándo y cómo la hace
- 6.4. Organización social: gran grupo, pequeño grupo, parejas, individual, etc.
- 6.5. Recursos e instrumentos disponibles.

La pauta propuesta debe servir para recoger las informaciones más relevantes para elaborar una descripción unificada que permita analizar el desarrollo del proceso de reflexión realizado por los alumnos y los procedimientos utilizados por el profesor para promoverlo, impulsarlo y orientarlo.

Las primeras dos dimensiones de la pauta propuesta se dirigen a valorar hasta qué punto el diseño y la organización de la práctica educativa se orientan explícitamente a favorecer los procesos de reflexión del alumnado sobre distintos aspectos vinculados a sus aprendizajes escolares. En detalle, la segunda dimensión tiene la finalidad de identificar y valorar los elementos de la práctica observada orientados a prestar ayuda al alumno en el dominio progresivo de la reflexión sobre sus propios aprendizajes, las experiencias de aprendizaje que le han permitido lograrlos y/o cómo ha vivido esas experiencias. Además, en relación con las tareas que se proponen, si bien en términos generales señalábamos la conveniencia de priorizar actividades pautadas que guíen la reflexión de los alumnos, su nivel de complejidad, su grado de apertura, las posibilidades de opción los diversos niveles de ejecución final, la posibilidad de recurrir a materiales de apoyo o modelos de actuación, entre otros, deberán valorarse en función de los sentidos y significados que aporten los alumnos a la situación en cada caso concreto. También resulta relevante valorar en qué medida las tareas planteadas facilitan la conciencia y re-significación por parte de los alumnos del conjunto de aspectos cognitivos, actitudinales, motivacionales, afectivos y relacionales implicados en la reflexión o bien priorizan unos sobre otros.

Por su parte, las cuatro dimensiones restantes conciernen a la interpretación y valoración crítica del proceso instruccional desde el punto de vista de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En otras palabras, se trata de valorar e interpretar qué han aprendido (o no) los alumnos como consecuencia de su participación en la actividad observada, de cómo han aprendido y de cómo el profesor ha intentado y ha conseguido (o no) incidir sobre sus procesos de aprendizaje. Son dimensiones que tienen la finalidad de identificar los elementos de la práctica observada que contribuyen a la creación de formas de actividad conjunta entre profesor - alumno en que el primero puede ejercer la influencia educativa para favorecer el proceso de construcción de significados y atribución de sentido que caracteriza el aprendizaje escolar. Las ayudas educativas pueden ser de tipos muy distintos y tomar formas muy diversas, pero lo que determina su eficacia es su capacidad para ajustarse a las necesidades de los alumnos en todo momento, aumentando o disminuyendo de intensidad, variando en tipo o combinándose de forma particular, a partir de la valoración que el profesor hace de las actuaciones del alumnado.

Resultados y principales conclusiones

El uso de la pauta con las dimensiones aquí descritas nos ha permitido observar y describir en profundidad la práctica “itinerarios personales” considerando los diferentes elementos que son especialmente relevantes desde el punto de vista de la personalización del aprendizaje escolar. Esta descripción, además, permite valorar la experiencia e identificar algunas de sus fortalezas y elementos de mejora para ayudar a los alumnos a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes.

Como hemos comentado anteriormente, los “itinerarios personales” consisten en la elaboración de un portafolio que permite al alumnado reflexionar sobre lo que consideran que aprenden en las diversas actividades que realizan en la escuela y fuera de ella. Se trata de una actividad que, con leves diferencias, realiza el alumnado de 4º, 5º y 6º curso de educación primaria. El portafolio contiene una actividad de reflexión para siete espacios curriculares distintos (proyectos, grupos de lectura, espacio de descanso, etc.), más una octava que hace referencia a un contexto fuera de la escuela que cada alumno elige por

considerar que es fuente de aprendizajes. Para guiar la reflexión sobre sus experiencias de aprendizaje, los alumnos cuentan con una tabla con cinco columnas y sus correspondientes consignas:

- Estrategia: qué situación elijo para explicar lo que ha pasado [en otras palabras, a qué espacio curricular hace referencia la experiencia de aprendizaje]
- Explico: por qué, qué actividad o momento ha hecho que sintiese que aprendía, cuándo lo he sentido, qué estaba haciendo, con quién
- Pienso: cómo lo estaba haciendo, qué pensaba, cómo me he sentido cuándo lo hacía, qué ideas tenía de lo que estaba haciendo
- Cambio: en qué momento me he dado cuenta de que había cambiado mi pensamiento, cómo he cambiado
- Mejoro: cómo tendría que hacerlo a partir de ahora, qué necesito para mejorar

Los alumnos realizan esta tarea de manera individual, y periódicamente el tutor o tutora revisa de forma personal con cada uno su portafolio. Además del portafolio, durante el curso se rediseñó la práctica para incluir rúbricas y criterios de revisión de los instrumentos y materiales de aprendizaje que utilizan los alumnos transversalmente a los diferentes espacios curriculares como las libretas, la carpeta y la agenda.

En lo que concierne a la primera dimensión, a partir del análisis de la reunión de coordinación y de las entrevistas al profesorado podemos extraer que la finalidad principal de los “itinerarios personales” es que el alumnado aprenda a reflexionar sobre sus propios aprendizajes, en el marco de la competencia de aprender a aprender. Este objetivo es totalmente explícito y compartido con el alumnado, como reflejan las propias indicaciones del portafolio. En cuanto a la segunda dimensión, las actividades de reflexión conciernen fundamentalmente a las experiencias de aprendizaje de los alumnos: cuándo y dónde fueron, con quién, qué estaban haciendo, cómo sintieron que habían aprendido algo, etc. El nivel de detalle con el que se les pide desglosar estas experiencias propicia que hablen también sobre el contenido del aprendizaje (por ejemplo, cuando se les pregunta qué ha cambiado en ellos), y sobre la visión que tienen de ellos mismos como aprendices, si bien estos elementos aparecen de manera implícita. Además, las preguntas dirigen la reflexión hacia aspectos no solo cognitivos, sino también motivacionales, afectivos y/o relacionales (por qué elijo esa experiencia, cómo me he sentido, con quién). La actividad podría considerarse abierta en tanto que el alumno puede elegir sobre qué experiencias hablar, pero los elementos de la reflexión están pautados con orientaciones concretas.

En relación con las otras dimensiones, destacamos algunos elementos observados durante la implementación de la práctica en varias sesiones de aula. En primer lugar, respecto a la intervención del profesorado, las ayudas educativas a nivel colectivo se ofrecen en las primeras sesiones, en las que se presenta la tarea, y en las últimas, en las que se valoran los productos realizados. Durante el desarrollo de la actividad, cada alumno trabaja en su propio portafolio de manera individual y es el docente quien en cada sesión se reúne con un alumno a revisar qué está escribiendo y qué dificultades encuentra. En estas interacciones los docentes guían más las reflexiones y las reorientan en caso de que sea necesario. Por un lado, esto permite ofrecer ayudas ajustadas a cada uno de los alumnos; por otro lado, los espacios dedicados a la reflexión colectiva y a ofrecerse mutuamente ejemplos que sirvan de modelo al resto de compañeros para reflexionar son mínimos.

En segundo lugar, respecto a la duración y periodicidad de la actividad, esta ocurre entre dos y cinco veces por semana, en espacios que oscilan entre la media hora y la hora y media, en función del curso en el que se realiza. Además, la elaboración de cada actividad no comienza y termina en cada sesión, sino que tiene continuidad a lo largo de todo el curso. Esto hace que sea una actividad con una importante centralidad respecto al resto de espacios curriculares.

En tercer lugar, respecto al producto final y la evaluación, hemos podido recoger evidencias de que el alumnado, en general, reflexiona sobre sus aprendizajes. Estas reflexiones tienden

a ser más superficiales cuando se realizan de manera autónoma, limitándose en mayor medida a la descripción de las actividades, y más reflexivas cuando el docente apoya el proceso de elaboración individualmente. La valoración y evaluación de estos productos tiene lugar cada vez que el docente se reúne con un alumno en particular, y se complementa con una autoevaluación final por parte de los alumnos al acabar el curso.

Desde el punto de vista del foco de nuestra investigación en las estrategias de personalización, las informaciones recogidas a partir de la pauta nos ofrecen suficientes elementos para identificar las principales fortalezas y elementos de mejora de la experiencia. En el caso particular de los “itinerarios de aprendizaje”, estas tienen que ver, especialmente, con las primeras dos dimensiones, ya que el objetivo explícitamente dirigido a la reflexión y compartido con los alumnos, los contenidos sobre los que se les pide reflexionar y las directrices que guían esa reflexión nos indican que la práctica educativa es potencialmente generadora de aprendizajes con sentido y valor personal. Como exponíamos en el marco teórico, la reflexión del alumnado de sus propias experiencias de aprendizaje, de su proceso y de sus resultados, puede contribuir enormemente a que doten de mayor sentido a los aprendizajes y situaciones de aprendizaje que se les plantean.

No obstante, tal y como hemos apuntado en la sección anterior, valorar la adecuación de estas ayudas es arriesgado sin considerar la totalidad de prácticas educativas en torno a la reflexión que se llevan a cabo en el centro, y la historia de aprendizaje sobre la reflexión de los alumnos a lo largo de su escolarización. En otras palabras, resulta difícil valorar el ajuste de las ayudas sin considerar cuál es el grado de autonomía en la competencia reflexiva del alumno, o en qué otros espacios y momentos están trabajando esos u otros aspectos de la reflexión. Por eso, sería especialmente útil poder ampliar este análisis e incluir otros espacios curriculares que compartan un objetivo similar, para poder tener una visión de conjunto sobre cómo en el centro ayudan a promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz.

Por último, es especialmente relevante complementar este análisis con otras informaciones que arrojen luz sobre el proceso subjetivo de atribución de sentido por parte de los alumnos a dichas prácticas. Esto es, recurrir a la subjetividad de los aprendices para indagar en sus experiencias de aprendizaje durante la elaboración de sus portafolios, y en el grado en que consideran que esta práctica les ha permitido realizar aprendizajes con sentido y valor personal. Estas informaciones pueden extraerse de las entrevistas que hemos realizado a los alumnos, si bien analizarlas sobrepasaba el objetivo y la extensión de esta comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleven, V., Stahl, E., Schworm, S., Fisher, F., & Wallace, R. (2003). Help seeking and help design in interactive learning environments. *Review of Educational Research*, 73(3), 277-320.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-44). Barcelona: Horsori-ICE UB.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto de aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-384). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez-Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060

Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje, Dossier 3*. Barcelona: Graó.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2ª Ed.). Madrid: Morata.

- Davis, E. A. (2003). Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 91-142.
- Fendler, R. & Miño-Puigcercós, R. (2015). New Learning Imaginaries: Youth Perspectives on Learning In and Outside School. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 23-35.
- Furberg, A. (2009). Socio-cultural aspects of prompting student reflection in Web-based inquiry learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 397-409.
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J.M. (2017). Using meta-ethnographic analysis to understand and represent youth's notions and experiences of learning in and out of secondary school. *Ethnography and Education*, 12(2), 178-193. DOI: 10.1080/17457823.2016.1180542.
- Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. DOI:10.1162/IJLM_a_00091
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34, 329–394.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó
- Sandoval, W., & Reiser, B. (2004). Explanation-Driven Inquiry: Integrating Conceptual and Epistemic Scaffolds for Scientific Inquiry. *Science Education*, 88(3), 345-372.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shokouhi, M., Abdolreza, S., & Hosseinzadeh, S. (2015). Introducing Reflective Practice from a Sociocultural Perspective: Toward a Strategically Mediated Reflective Practice Framework. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 74-83.
- Solari, M. (2018). *La reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz*. Comunicación en el II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa. Madrid (España), 16 y 17 de noviembre.
- Stake, R. E. (2005). *Multiple case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Tedesco, J. C. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- White, B., & Fredericksen, J. (1998). Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students, *Cognition and Instruction*, 16(1), 3-118.

Este trabajo ha sido realizado como parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad PERSONAE - *El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos*. IP. Dr. César Coll (ref. EDU2017-82321-R). Se puede obtener más información sobre este proyecto y el grupo de investigación en <https://ble.psyed.edu.es>