



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Reflexividad y Representaciones sociales en estudiantes de educación superior

Antonio Ruiz Bueno

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESIS DOCTORAL

Reflexividad y Representaciones sociales en estudiantes de educación superior

Doctorando: Antonio Ruiz Bueno



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TOMO I

2021

Reflexividad y Representaciones sociales en estudiantes de educación superior

Programa de Doctorado Educación y Sociedad

Facultad de educación

TOMO I

Doctorando: Antonio Ruiz Bueno

Directoras: Anna Forés Miravalles y Marta Sabariego Puig.

A todos aquellos que han hecho posible lo que soy.

A Marga

A mis padres

A mi hermana, Mari Carmen, y hermanos, Paco y José

A mis amigas y amigos

Agradecimientos

*En el tiempo
se agradece
lo que deja la memoria
lo que nos moldea*

Ruiz Bueno A. (2020)

Es obligado y, en cierto sentido, honesto, ético e inexcusable dar cuenta de todas aquellas personas que en mayor o menor grado han hecho posible la presentación de este estudio de investigación.

En primer lugar, agradecer a mis directoras de tesis, Marta Sabariego y Anna Forés, su disponibilidad en todo momento sobre las dudas, comentarios o encuentros para discutir, plantear y ver diversas formas de entender lo que se presentaba. Sus aportaciones a lo largo de todo el presente trabajo, ya que, en una gran parte, es fruto de su esfuerzo y buen hacer en el acompañamiento que he recibido de ellas. Además de la ayuda para poder disponer de tiempo para la escritura con su disposición a impartir clases. Muchísimas gracias.

A todas las personas que han sufrido, de muchas y variadas formas este trabajo, a ellas esa huella que han dejado en mi con su apoyo, seriedad, disponibilidad y buen hacer. Mari Carmen Ruiz, Marga Roig, Geno Roig, Aimar Moral, Agnés Moral, Genma Puig, Rubén Anglès, Arantza Almenta, Juan Pablo Calle, Mercè Alòs, Gala López, Ana Cano, Rafel Argemí, Angelina Sánchez, y Fran Ruiz

Por toda la corrección y revisión lingüística de este trabajo y su gran disponibilidad y buen hacer a Fran Ruiz mi más profundo agradecimiento.

A Ignasi Torrent, Annie Wilson, Angelina Sánchez y Ingrid Agut por su inestimable ayuda y tiempo en la adaptación de la escala GRAS-DK al castellano.

A las amigas, amigos y compañeros, por la ayuda que han prestado en el poder acceder a los estudiantes que han hecho posible obtener sus opiniones sobre la temática que exploramos. En este sentido, destacar la ayuda de los profesores que han permitido la configuración de grupos control en el procedimiento cuasiexperimental llevado a cabo: Jordi del Barrio; Ruth Vilá; Willians Contreras; Maribel Mateo; Claudia Malpica; Robert Guerau; Mercedes Torrado; Magda Rosselló; Franciele Corti; Carolina Quirós; Montserrat Sánchez; Ana De Ormaechea; Judit Vidal; Rubén Anglès y Anna Ciraso,

A las compañeras/compañeros del departamento de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, que han hecho posible la administración del cuestionario a exestudiantes y conocidos que han realizado estudios de educación: Nuria Fuentes, Nuria

Pérez, Ainhoa Mateos, Juan Llanes, Inés Massot, Mercedes Reguant, Jordi Méndez, Anni Wilson, Pilar Folgueiras, Berta Palou, Judith Arrazola, Ana Maria Avellaneda, Núria Bonet, Valeska Cabrera, Toia Castellá, Montse Freixa, Erika Rosa López, Paulo Padilla, María Ángeles Pavón, Sara Pérez, María Nieves Prado, Marta Venceslao, Mercè Alòs.

A las compañeras y compañeros que han prestado su inestimable ayuda para obtener respuestas de los estudiantes de otras Universidades o cursos anteriores, así como a los investigadores de los distintos equipos en los que me han acogido: Víctor Abella; Mercè Alòs; Rubén Anglès; Vanesa Ausín; Ana Belén Cano; Roberto Cejas; María José Chisvert; Vanesa Delgado; Laia Encinar; Anna Escofet; Victoria Morín; Antoni Navío; Ana Novella; David Hortigüela; Carmen Ruiz; Angelina Sánchez; María Paz Sandín; José Sánchez; Davinia Palomares; Sonia Renovell; María Dolores Soto; Judith Vidal; Ana Novella; Asun Llena; Vicky Lagua; Elena Noguera; Laura Pascual; Adri Francisco; Núria Fabra; Andrea Jardí; Laia Cutillas; Laura Ruiz; Maria José Rubio y Francesc Martínez . También a las ex alumnas, Laura Lara y Anna Solsona.

A los estudiantes de los cursos 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020 de las asignaturas de “Estadística aplicada a l’Educació”, “Recerca i Innovació de la pràctica educativa” y “Observació i Innovació en l’aula” por su inestimable ayuda y participación entusiasta, en todo momento, en el proceso de construcción de los instrumentos y en la ejecución del diseño cuasiexperimental. Han sido la base para poder construir todo el estudio que presentamos.

Finalmente, quiero destacar y expresar mi más honesto y sincero agradecimiento a todos aquellos profesionales, entusiastas, profesores e instituciones que todavía creen que la divulgación y el material científico es propiedad de la comunidad que se siente verdaderamente científica y tiene como trabajo la reflexividad crítica de la ciencia. Sin este hecho de compartir la información del trabajo que se realiza estaríamos en un mundo sin conexión con nuestra propia realidad, el conocimiento a partir de los otros. Es la creación de espacios simbólicos y materiales compartidos los que nos van a permitir generar y autoregenerar de forma constante aquello que pensamos en “lo social”.

No me gustaría cerrar este apartado sin mencionar a todas las personas que de forma consciente o inconsciente han formado parte de lo que se denominan “maestros”, y en mi caso en la mayoría de las veces, amigos. Muy especialmente me gustaría mencionar al profesor Jaume Cruz i Feliu, que recientemente nos ha dejado, muchas gracias a todos ellos.

Para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.

“Fragmento: Piedra de sol” Octavio Paz (1959)

Resumen:

La tesis que presentamos a continuación está ubicada en dos áreas de conocimiento que son concomitantes y vinculadas en el sentido en que corresponden a los conocimientos respecto al hombre. El porqué de esta unión de áreas es el fruto de la dedicación laboral e investigativa del doctorando y su visión de que las áreas de conocimiento tienen circuitos de enlace entre ellas. Estas áreas que se exploran y que se da cuenta de ellas son las que corresponden a la pedagogía, con la reflexividad, y la psicología social, con las representaciones sociales, por esto el título. La finalidad u objetivo fundamental que se persigue en el estudio es conocer los efectos o el impacto de un dispositivo de fomento de la reflexión-reflexividad mediante los cambios que se producen en las representaciones sociales de objetos y valoraciones por parte de estudiantes de educación superior. Un primer paso y apartados que muestra la tesis son los correspondientes, como es lógico, a los referentes teóricos de los dos aspectos que se exploran, la reflexión-reflexividad y las representaciones sociales. Cada uno de ellos presenta una revisión teórica y metodológica a partir de los estudios realizados por los autores más destacados de las dos temáticas.

Para poder llevar a cabo la mencionada pretensión, desde el punto de vista empírico, se creó un diseño de investigación dividido en dos procesos diferentes pero complementarios, por lado una exploración para conocer en una muestra general (951 estudiantes) los niveles de reflexión-reflexividad, actitudes y representaciones sociales de los objetos, “reflexividad”, “el compromiso”, “el profesor universitario”, “la identidad profesional”, “lo que estaría dispuesto a hacer para aprender” y “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Por otro lado, con una parte de la muestra general se ha diseñado y ejecutado un diseño cuasiexperimental con 3 grupos cuasiexperimentales y 3 grupos cuasicontrol (456 estudiantes en total). Los 3 grupos cuasiexperimentales tenían la finalidad de establecer jerarquías de impacto reflexivo en función del grado de actividad desarrollada en el aula de cada uno de los grupos, pero, además, teniendo en cuenta el paso del tiempo, es decir con medida repetida. También estos grupos tenían en común que la materia la impartía el mismo profesor, en este caso el doctorando.

De los resultados obtenidos sobre el hecho del fomento de la reflexión-reflexividad, destacamos que los grupos que tenían un procedimiento con más multitareas de tipo reflexivo han sido los que han presentado cambios mayores que los que tenían menos tareas. Además, en las representaciones de los objetos y debido al dispositivo creado se han modificado ciertos elementos de una manera mayor, como es el caso de contener en las representaciones aparte de elementos propios e individuales (se han dado más en la fase inicial) han aparecido otros nuevos que corresponden a aspectos vividos e incorporados en los grupos cuasiexperimentales. Se ha añadido al final del texto del trabajo una serie de puntos y preguntas que pueden, pensamos, ayudar a los docentes a fomentar la reflexión-reflexividad a partir de las herramientas que se proporcionan.

Abstract:

The thesis that we present below is located in two areas of knowledge, which are concomitant and are linked in the sense that they correspond to knowledge regarding the human being. The reason for this union of areas is the result of the work and research dedication of the doctoral student and his vision that these areas of knowledge have links between them. These areas that are explored are those that correspond to pedagogy, with reflexivity, and social psychology, with social representations, hence the title of the thesis. The main purpose or objective pursued in this study is to know the effects or impact of a device to promote reflection-reflexivity through the changes that occur in the social representations of objects and evaluations by higher education students. A first step with the first sections of the thesis has to do, as is logical, with the theoretical references of the two aspects that are explored: reflection-reflexivity and social representations. Each of them presents a theoretical and methodological review based on the studies carried out by the most prominent authors of the two topics.

In order to carry out the aforementioned, from the empirical point of view, a research was designed divided into two different but complementary processes. On the one hand, an exploration was planned to know -in a general sample (951 students)- the levels of reflection-reflexivity, attitudes and social representations of objects, “reflexivity”, “commitment”, “the university professor”, “professional identity”, “what he/she would be willing to do to learn” and “the teaching-learning process”. On the other hand, with a part of the general sample, a quasi-experimental design was carried out with 3 quasi-experimental groups and 3 quasi-control groups (456 students in total). The 3 quasi-experimental groups had the purpose of establishing hierarchies of reflective impact based on the degree of activity carried out in the classroom of each of the groups. And, in addition, the passage of time was taken into account, that is, a design with repeated measures was adopted. These groups also had in common that the subject was taught by the same professor, in this case the doctoral student.

From the results obtained regarding the promotion of reflection-reflexivity, we highlight that the groups that had a procedure with more reflective multitasking have been the ones that have presented greater changes than those that had fewer tasks. In addition, in the representations of the objects and due to the device created, certain elements have been modified in a greater way, as in the case of the representations where apart from their own and individual elements (more have occurred in the initial phase) other new elements have appeared that have to do with aspects lived and incorporated in quasi-experimental groups. A series of points and questions have been added to the end of this work that we believe can help teachers to promote reflection-reflexivity from the tools provided.

Resum

La tesi que presentem a continuació esta situada en dues àrees de coneixement que són concomitants i vinculades en el sentit en què corresponen als coneixements respecte a l'home. El perquè d'aquesta unió d'àrees és el fruit de la dedicació laboral i investigativa del doctorand i la seva visió que les àrees de coneixement tenen circuits d'enllaç entre elles. Aquestes àrees que s'exploren i que es dona compte d'elles són les que corresponen a la pedagogia, amb la reflexivitat, i la psicologia social, amb les representacions socials, per això el títol. La finalitat u objectiu fonamental que es persegueix en l'estudi conèixer els efectes o l'impacte d'un dispositiu de foment de la reflexió-reflexivitat mitjançant els canvis que es produeixen en les representacions socials d'objectes i valoracions per part d'estudiants d'educació superior. Un primer pas i apartats que mostra la tesi són els corresponents, com és lògic, als referents teòrics dels dos aspectes que s'exploren, la reflexió-reflexivitat i les representacions socials. Cadascun d'ells presenta una revisió teòrica i metodològica a partir dels estudis realitzats pels autors més destacats de les dues temàtiques.

Per a poder dur a terme l'esmentada pretensió, des de un punt de vista empíric, es va crear un disseny de recerca dividit en dos processos diferents però complementaris, per un costat una exploració per a conèixer en una mostra general (951 estudiants) els nivells de reflexió-reflexivitat, actituds i representacions socials dels objectes, “reflexivitat”, “el compromís”, “el professor universitari”, “la identitat professional”, “la qual cosa estaria disposat a fer per a aprendre” i “el procés d'ensenyament-aprenentatge”. D'altra banda, amb una part de la mostra general s'ha dissenyat i executat un disseny quasiexperimental amb 3 grups quasiexperimentals i 3 grups quasicontrol (456 estudiants en total). Els 3 grups quasiexperimentals tenien la finalitat d'establir jerarquies d'impacte reflexiu en funció del grau d'activitat desenvolupada a l'aula de cadascun dels grups, però, a més, tenint en compte el pas del temps, és a dir amb mesura repetida. També aquests grups tenien en comú que la matèria la impartia el mateix professor, en aquest cas el doctorand.

Dels resultats obtinguts sobre el fet del foment de la reflexió-reflexivitat, destaquem que els grups que tenien un procediment amb més multitasca de tipus reflexiu han estat els que han presentat canvis majors que els que tenien menys tasques. A més, en les representacions dels objectes i a causa del dispositiu creat s'han modificat certs elements d'una manera major, com és el cas de contenir en les representacions a part d'elements propis i individuals (s'han donat més en la fase inicial) han aparegut altres nous que corresponen a aspectes viscuts i incorporats en els grups quasiexperimentals. S'ha afegit al final del text del treball una sèrie de punts i preguntes que poden, pensem, ajudar els docents a fomentar la reflexió-reflexivitat a partir de les eines que es proporcionen.

Índice de contenido

TOMO I

Introducción. El punto de partida. -----	25
Los objetivos e hipótesis: finalidades y suposiciones. -----	33
CAPÍTULO I: Referentes teóricos/marco teórico: los límites de referencia. -----	39
I.1 La reflexión-reflexividad, un concepto en continuo para el aprendizaje.	43
I.1.1 Del pensamiento a la reflexión-reflexividad: Evolución desde tres modelos. -----	44
I.1.2 La reflexión-reflexividad: un catalizador clave para el desarrollo competencial. -----	52
I.1.3 Escuelas/visiones/paradigmas/orientaciones respecto a la reflexión-reflexividad. -----	63
I.1.4 Los niveles de reflexión. -----	76
II.1.4.1 El continuo Reflexión-Reflexividad: ¿“el campo individual”–“el campo social”? -----	87
I.1.5 La medida de la reflexión-reflexividad-----	95
I.1.5.1 El material escrito a partir de técnicas de obtención de información cualitativa. -----	97
I.1.5.2 La utilización para la medición de la reflexión con procedimientos de tipo cuantitativo -----	101
I.1.5.2.2 Las escalas en formato estandarizado. -----	114
I.1.6 Modelos explicativos del aprendizaje reflexivo: Algunos esquemas en clave de revisión. -----	130
I. 2 Las representaciones sociales. Una teoría estructurante.	154
I.2.1 El término “cultura”. ¿Una cápsula para las representaciones sociales? -----	157
I.2.2. Las representaciones sociales: su contexto y sus delimitaciones. -----	163
I.2.2.1 Las representaciones sociales: El concepto. -----	165
I.2.2.2 Representaciones sociales: aproximaciones, posicionamientos o enfoques teóricos. -----	171
I.2.2.2.1 Enfoque sociogénico. -----	172
I.2.2.2.2 Enfoque estructural. -----	177
I.2.2.2.3 Enfoque sociodinámico. -----	186
I.2.2.2.4 Enfoque dialógico. -----	189
I.2.3 La asociación verbal y planos de triangulación: El captar, medir y analizar representaciones sociales. -----	194
I.2.3.1 Las entrevistas -----	195
I.2.3.2 Los cuestionarios. -----	195
I.2.3.3 El análisis documental. -----	196
I.2.3.4 La observación. -----	197
I.2.3.5 La asociación verbal. -----	197
I.3 Procedimientos de fomento de la reflexión. El aula como dispositivo.	210
I.3.1 Las competencias: el cambio de orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. -----	212
I.3.2 Instrumentalización de la reflexión: elementos de activación y fomento. Claves. -----	221
I.3.2.1 Las áreas de activación/estimulación necesaria en la reflexión -----	221
I.3.2.2 Los elementos fundamentales de activación, iniciadores o desencadenantes de la reflexión y algunas condiciones para su fomento. -----	225
I.3.2.3 La escritura autorreflexiva o la narrativa. -----	236
CAPÍTULO II. Metodología y material: las formas de hacer. -----	248
II. 2 La metodología y el material	249
II.2.1 La conceptualización en metodología: ¿un caso entrópico? -----	250
II.2.1.1 El método “experimental”. -----	256
II.2.1.2 El método observacional. -----	264
II.2.1.3 El método lingüístico de obtención de información. -----	271
II.2.2. “El Campo de juego”: La investigación empírica, la planificación y el proceso de ejecución -----	283
II.2.3. Los participantes:-----	286
II.2.4. Los instrumentos de recogida de información: -----	288
II.2.4.1 La información en los estudiantes. -----	288
II.2.5. El dispositivo de fomento de reflexión-reflexividad. El diseño cuasiexperimental. -----	297
II.2.6 Los procedimientos de análisis de la información. -----	306
II.2.6.1 Proceso de verificación y depuración de datos: Cuestionarios y notas de campo. -----	306
II.2.6.2 El proceso analítico de la información. -----	308
II.2.7. Las consideraciones éticas. -----	337

TOMO II

CAPÍTULO III. Resultados: El material primero. Una representación en el espejo.	347
III.1 Las características de las respuestas de la “muestra general”. Mas allá del terreno educativo.	352
III.1.1 Descripción, relación o asociación dimensional de las respuestas.	352
III.1.1.1 Aspectos sociodemográficos.	353
III.1.1.2 Los aspectos valorativos: la reflexión-reflexividad y la actitud, descripción y asociaciones.	355
III.1.1.3 Las relaciones y asociaciones reflexión-reflexividad, actitudes y características sociodemográficas.	359
III.1.1.5 Perfiles según características.	368
III.1.1.6 La regresión: variables explicativas de la reflexión-reflexividad y la actitud.	381
III.1.1.7. Los objetos de representación: su caracterización.	387
III.1.1.7.1 Caracterización de la reflexividad.	388
III.1.1.7.2 Caracterización del compromiso.	397
III.1.1.7.3 Caracterización identidad profesional	407
III.1.1.7.4 Caracterización del profesor universitario	416
III.1.1.7.5 Caracterización de “lo dispuesta a hacer para aprender”.	425
III.1.1.7.6 Caracterización de “proceso de enseñanza-aprendizaje”.	433
III.2 Respuestas al diseño cuasiexperimental. Efectos del fomento de la reflexión-reflexividad.	447
III.2.1 Las diferencias entre los grupos cuasiexperimental y cuasicontrol en “post”.	448
III.2.1.1 Diferencias entre las condiciones cuasiexperimental y cuasicontrol en fase “post”.	450
III.2.1.2 Predicción de los grupos cuasiexperimental y cuasicontrol.	460
III.2.1.3 Caracterización de los grupos cuasiexperimentales y cuasiconroles.	462
III.2.1.4 Elementos de representación según los grupos cuasiexperimentales y cuasiconroles.	466
III.2.1.4.1 Caracterización de la “Reflexividad” en el periodo “post”.	466
III.2.1.4.2 Caracterización del “Compromiso” en el periodo “post”.	471
III.2.1.4.3 Caracterización “Profesor universitario” en el periodo “post”.	476
III.2.1.4.4 Caracterización “Identidad profesional” en el periodo “post”.	481
III.2.1.4.5 Caracterización “Valoraciones asignatura” en el periodo “post”.	486
III.2.2 Las diferencias entre los grupos cuasiexperimental “Pre y Post”: Los efectos en el tiempo.	497
III.2.2.1 Grupos cuasiexperimentales diferencias Pre-Post.	497
III.2.2.1.1 Diferencias escala de Reflexión-reflexividad periodo “pre-post”.	500
III.2.2.1.2 Diferencias escala de Actitud periodo “pre-post”.	509
III.2.2.2 Caracterización grupos cuasiexperimentales fase “Pre” y “Post”.	512
III.2.2.3 Los grupos cuasiexperimentales en “Pre” y “Post” y la representación de los objetos.	515
III.2.2.3.1 Caracterización “Reflexividad” según grupos “Pre_Post”.	516
III.2.2.3.2 Caracterización representación social “Compromiso” según grupos “pre_post”	519
III.2.2.3.3 Caracterización representación social “Profesor universitario” según grupos “pre_post”.	522
III.2.2.3.4 Caracterización representación social “Identidad profesional” según grupos “pre_post”.	525
CAPÍTULO IV. Discusión y Epílogo	535
IV.2 Discusión: “conexiones y contrastes”.	537
IV.2.1 Marco referencial de partida: “las conexiones”.	537
IV.2.2 Consideraciones de discusión y contraste	544
IV.2.1 Consideraciones prácticas para el fomento de la reflexión-reflexividad en el aula universitaria.	549
IV.3 Epílogo: “el cierre”.	554
IV.3.1 Las aportaciones: “positividad del proceso”	554
IV.3.2 Las limitaciones: “los desaciertos y las rectificaciones como forma de conocimiento”	555
IV.3.3 La continuación del estudio: “la creación de estructuras disipativas”.	556
CAPÍTULO V. Fuentes de Inventario: las huellas de lo dicho.	557
ANEXOS	Cd Adjunto

Índice Tablas

Tabla_1: Características de la razón humana. Mercer y Sperber (2019) -----	51
Tabla_2: Reflexión: definiciones-visiones en educación.-----	55
Tabla_2: Reflexión: definiciones-visiones en educación (Continuación). -----	56
Tabla_3: Tipos de procesos, objetos y fundamentos de la práctica reflexiva identificados por Beauchamp (2006).-----	57
Tabla_4: Dimensiones de la reflexión según Marshall (2019) -----	58
Tabla_5: Comparación de la educación en la “comprensión” y la educación en el “juicio”. Procee (2006).---	72
Tabla_6: Niveles de reflexión de Hatton y Smith (1995)-----	79
Tabla_7: Niveles de reflexión de Fleck y Fitzpatrick (2010).-----	81
Tabla_8 Niveles de reflexión, habilidad, postura y calidad de conexión (Carroll, 2010)-----	82
Tabla_9 Niveles de reflexión según Carroll (2010)-----	83
Tabla_10: Niveles de reflexión (Ryan, 2013) -----	87
Tabla_11: Tipologías de rúbricas: ventajas e inconvenientes. -----	102
Tabla_12: Rúbrica de autoevaluación por dominios reflexivos de Anbarasi, Vijayaraghavan, Latha, Kandaswamy, y Kannan (2019).-----	104
Tabla_12: Rúbrica de autoevaluación por dominios reflexivos de Anbarasi, Vijayaraghavan, Latha, Kandaswamy, y Kannan (2019). Continuación. -----	105
Tabla_13: Rúbrica sobre el desarrollo del continuo de reflexión en/sobre la acción. Throsen y DeVore, 2013 -----	107
Tabla_14: Rúbrica de evaluación de la reflexión narrativa (NARRA). Alsina et al. (2017) -----	109
Tabla_15: Rúbrica para la evaluación de la Narrativa digital. Asignatura de Observación e Innovación en el Aula (Ruiz Bueno, Anglès Regós, Sabariego Puig y Sánchez Martí, 2019) -----	112
Tabla_16: Escala Kember (2000). Adaptación Sabariego Puig, Sánchez Martí, Ruiz Bueno y Sánchez Santamaría (2020) -----	114
Tabla_17: Escala de reflexión en el aprendizaje (The Scale of Reflection-in-Learning). (Sobral, 2000, 2001)	117
Tabla_18: Escala de Peltier, Hay, y Drago, (2005) -----	119
Tabla_19: Cuestionario de práctica reflexiva (Survey of Reflective Practice: A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner) (Larrivee, 2008). -----	121
Tabla_19: Continuación. El Plan de acción.-----	122
Tabla_20: Cuestionario de aprendizaje reflexivo autoadministrado (Self-reported Reflective Learning Questionnaire.) Colomer, Pallisera, Fullana, Burriel y Fernández (2013) -----	123
Tabla_21: GRAS-DK (Groningen Reflection Ability Scale) O’Neill, Gormsen, Hvidberg, y Morcke (2014)	125
Tabla_22: Definiciones de representaciones sociales -----	166
Tabla_22: Definiciones de representaciones sociales (Continuación) -----	167
Tabla_22: Definiciones de representaciones sociales (Continuación) -----	168
Tabla_23: Tipos de técnicas de asociación verbal según cantidad y restricciones.-----	202
Tabla_24. Definiciones de “competencia” (Aguilera Roche, 2015) -----	213
Tabla_25: Muestra del prototipo de norma de competencia en Tejada Fernández (2011) (a partir de Vargas, 2004, p. 66, y Echevarría, 2009, p.339)-----	215
Tabla_26: Modalidades organizativas de la enseñanza. De Miguel (2006) -----	217
Tabla_27: Métodos de enseñanza. De Miguel (2006)-----	219
Tabla_28: Las preguntas en docencia, un sistema categorial (Ruiz Bueno y Puig Latorre, 2019) -----	233
Tabla_29: Tareas incluidas en la experiencia (Chisvert Tarazona y Palomares Montero, 2018)-----	238
Tabla_30: Actividades y tareas llevadas a cabo en la experiencia (Ruiz Bueno, Navío Gámez, y Cejas León, 2018) -----	241
Tabla_31: Actividades y tareas llevadas a cabo en la experiencia (Vidal Chiribes, 2018) -----	241
Tabla_32: Funciones y tareas llevadas a cabo en la experiencia (Sánchez Santamaría, 2018) -----	242
Tabla_33: Los diseños experimentales según grado de control. Salkind (2012).-----	258
Tabla_34: Puntos en un guion de entrevista. Ruiz Bueno (2014)-----	275
Tabla_35: Prácticas de análisis cualitativo. López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin, (2010). -----	277
Tabla_35: Prácticas de análisis cualitativo. López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin, (2010). (Continuación)-----	278
Tabla_36: Clasificación de técnicas estadísticas: número de variables y finalidad -----	282
Tabla_37: Los grupos de participantes en el estudio-----	287
Tabla_38: Tabla de especificaciones: Cuestionario PRE_TEST (grupos: general, cuasiexperimental y cuasiexperimental).-----	290

Tabla_38: (Continuación)Tabla de especificaciones: Cuestionario PRE_TEST (grupos: general, cuasicontrol y cuasiexperimental).-----	291
Tabla_39: Tabla de especificaciones: Cuestionario POST_TEST grupos cuasicontrol y cuasiexperimental. 292	
Tabla_39: (continuación) Tabla de especificaciones: Cuestionario POST_TEST grupos cuasicontrol y cuasiexperimental. -----	293
Tabla_40: Tiempo de finalización de la administración de cuestionarios según grupos de participantes “pre-test”.-----	295
Tabla_41: Tiempo de finalización de la administración de cuestionarios según grupos de participantes “post-test”.-----	295
Tabla_42: Formas de validez. (Krippendorff (2013)- Bronfenbrenner (1977) -----	314
Tabla_43: Procedimientos de estimación. Características. Valdivieso Taborga (2013).-----	320
Tabla_44: Índices de ajuste del modelo. -----	322
Tabla_45: Índices de ajuste con estimación de Máxima verosimilitud (ML) -----	323
Tabla_46: Ajustes modelos con el método de Mínimos Cuadrados no ponderados (ULS)-----	323
Tabla_47: Proceso ajuste fiabilidad escala actitud. -----	326
Tabla_48: Ítems definitivos escala de actitud.-----	326
Tabla_49: Proceso ajuste fiabilidad escala emociones y sentimientos -----	328
Tabla_50. Ítems escala definitiva emociones y sentimientos -----	329
Tabla_50: Paso_1º Factorización escalas reflexión-reflexividad acopladas.-----	331
Tabla_51: Índices de ajuste con estimación de Máxima verosimilitud (ML) -----	333
Tabla_52: Ajustes modelos con el método de Mínimos Cuadrados no ponderados (ULS)-----	333
Tabla_53: Ítem y dimensiones de la escala reflexión-reflexividad definitiva-----	335
Tabla_54: Proceso ajuste fiabilidad escalas acopladas Kember y GRAS -----	336
Tabla_55. Puntos fundamentales de ética hacia las personas.-----	339
Tabla_56. La declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. 2010 -----	340
Tabla_56. La declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. 2010 (continuación) -----	341
Tabla_57. Origen de los participantes. “Muestra General”-----	353
Tabla_58. Correlaciones escalas de reflexión-reflexividad y actitud:-----	360
Tabla_59. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según edad. -----	362
Tabla_60. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según curso. -----	363
Tabla_61. Diferencias dimensiones escala actitud según curso. -----	363
Tabla_62. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según universidad.-----	364
Tabla_63. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según sexo. -----	365
Tabla_64. Diferencias dimensiones escala actitud según sexo.-----	365
Tabla_65. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según trabajo externo. -----	365
Tabla_66. Caracterización según Facultad.-----	369
Tabla_67. Caracterización según Universidad.-----	369
Tabla_68. Caracterización según Curso-----	371
Tabla_69. Caracterización según sexo. -----	372
Tabla_70. Caracterización según trabaja. -----	373
Tabla_71. Caracterización según edad.-----	374
Tabla_72. Caracterización según asignatura. -----	376
Tabla_73. Caracterización: Puntuación total ponderada (7) reflexión-reflexividad.-----	378
Tabla_74. Caracterización: Puntuación total ponderada (7) actitud.-----	379
Tabla_75. La variabilidad explicada total reflexión-reflexividad y la condición de independencia. Solo las dimensiones o factores de la escala como variables independientes.-----	382
Tabla_76. Las variables (factores) en la predicción del total en la escala de reflexión-reflexividad -----	383
Tabla_77. La variabilidad explicada total reflexión-reflexividad y la condición de independencia. Sin las variables dimensiones /factores de la escala.-----	383
Tabla_78. Las variables en la predicción del total en la escala de reflexión-reflexividad. Sin considerar las variables de dimensiones de la escala. -----	384
Tabla_79. La importancia de las dimensiones en la puntuación total a la escala de actitud. -----	384
Tabla_80. Peso de las dimensiones en la escala de actitud hacia la reflexión-reflexividad en la predicción de la puntuación total a la escala. -----	385
Tabla_81. La variabilidad explicada total escala de actitud y la condición de independencia. Sin tener en cuenta las dimensiones de la escala.-----	385
Tabla_82. Pesos de las variables en la predicción de la puntuación total a la escala de actitud. Sin tener en cuenta las dimensiones de la escala.-----	386
Tabla_83. Reflexividad. Resumen general de palabras asociadas al concepto. -----	388
Tabla_84. Reflexividad. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. “Muestra general”.-----	389
Tabla_85. Reflexividad. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos.-----	390

Tabla_86. Reflexividad. Proyecciones variables significativas estadísticamente. -----	394
Tabla_87. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores de la Reflexividad. -----	395
Tabla_88. Compromiso. Resumen general de palabras asociadas al concepto. -----	397
Tabla_89. Compromiso. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. “Muestra general”.-----	398
Tabla_90. Compromiso. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos. -----	399
Tabla_91. Compromiso. Proyecciones variables significativas estadísticamente. -----	403
Tabla_92. Compromiso. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores. -----	404
Tabla_93. Identidad profesional. Resumen general de palabras asociadas al concepto. -----	407
Tabla_94. Identidad Profesional. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. “Muestra general”. -----	408
Tabla_95. Identidad profesional. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos. -----	409
Tabla_96. Identidad profesional. Proyecciones variables significativas estadísticamente. -----	413
Tabla_97. Identidad profesional. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores. -----	414
Tabla_98. Profesor universitario. Resumen general de palabras asociadas al concepto. -----	416
Tabla_99. Profesor universitario. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. “Muestra general”.474-----	417
Tabla_100. Profesor universitario. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos. -----	418
Tabla_101. Profesor universitario. Proyecciones variables significativas estadísticamente. -----	422
Tabla_102. Profesor universitario. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores. -----	423
Tabla_103: Balance tratamiento DHC: “lo dispuesto hacer para aprender”. -----	425
Tabla_104. “Lo dispuesto a hacer para aprender”. Palabras, categorías, frecuencias y valores Chi-cuadrado en cada clase de agrupación del texto. CHD (Clúster jerárquico descendente). -----	426
Tabla_105: Balance tratamiento DHC: “lo dispuesto hacer para aprender”. -----	433
Tabla_106. “Proceso de enseñanza y aprendizaje”. Palabras, categorías, frecuencias y valores Chi-cuadrado en cada clase de agrupación del texto. CHD (Clúster jerárquico descendente). -----	434
Tabla_107: Diferencias de los ítems concretos según condiciones cuasiexperimental y cuasicontrol. Fase “post”. -----	452
Tabla_108: Diferencias dimensiones/factores según tipo de grupo. Fase “post” -----	453
Tabla_109: Diferencias entre ítems escalas de reflexión-reflexividad y actitud según tipo de grupo. Fase “post” -----	455
Tabla_110: Diferencias ítems escala emociones-sentimientos según tipo de grupo. Fase “post”. -----	457
Tabla_111: Regresión logística binaria sobre la condición experimental (cuasiexperimental o cuasicontrol). Fase “post”. -----	460
Tabla_112: Caracterización tipos de grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol. -----	462
Tabla_112 : Caracterización tipos de grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol (Continuación). -----	463
Tabla_113: Reflexividad. Output de Palabras prototípicas de las condiciones cuasiexperimental. -----	466
Tabla_114: Reflexividad. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente.-----	469
Tabla_115: Compromiso. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados globalmente. -----	471
Tabla_116: Compromiso. Output de Palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente.-----	474
Tabla_117: Profesor universitario. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados globalmente. -----	476
Tabla_118: Profesor universitario. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente. -----	479
Tabla_119: Identidad profesional. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados globalmente. -----	481
Tabla_120: Identidad profesional. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente.-----	484
Tabla_121: Valoración. Palabras prototípicas del porqué de la valoración. -----	488
Tabla_122: Justificaciones de la valoración puntuación otorgada. Palabras prototípicas en los grupos específicos. -----	489
Tabla_123: Valoración “decir a un compañero”. Output de Palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados específicamente. -----	491
Tabla_124: Significación estadística puntuación total escala “reflexión-reflexividad” en el “Pre- Post” test. 500	
Tabla_125: Escala reflexión-reflexividad dimensión de “Comprensión”. Contrastes intra-inter grupos y comparaciones múltiples Bonferroni. -----	503
Tabla_126: Escala reflexión-reflexividad dimensión de “Acción habitual”. Contrastes intra-inter grupos. --	505
Tabla_127: Caracterización grupos cuasiexperimentales en la fase Pre-Post. -----	513

Índice Figuras

Figura_1: Los puntos de partida: su objetivación -----	29
Figura_1: El pensamiento, un continuo de acción. -----	46
Figura_3: Los conceptos de reflexión en el tiempo. Una taxonomía inicial. -----	54
Figura_4: Análisis de similitud: definiciones de reflexión -----	60
Figura_5: Ejemplificación de una posible interconexión entre competencias -----	62
Figura_6: Epistemología kantiana de la reflexión según Procee (2006) -----	71
Figura_7: Niveles de reflexión en Van Manen (1997) -----	76
Figura_8: Niveles de reflexión en Mezirow (1981) -----	77
Figura_9: Niveles de reflexión en Carroll (2010) -----	84
Figura_11: Las nociones fundamentales de Bourdieu. Astete Barrenechea (2017) -----	89
Figura_12: Una aproximación al continuo Reflexión-Reflexividad. -----	91
Figura_13. Modelo de investigación acción de Kurt Lewin -----	131
Figura_14. Modelo de una y doble vuelta (Argyris y Schön, 1978) -----	131
Figura_15. Modelo del Ciclo experiencial de Kolb (1984) -----	133
Figura_16. Modelo Reflexivo de Gibbs (1988) -----	134
Figura_17: Modelo de reflexión de Rolfe, Freswater y Jasper (2001) -----	136
Figura_18: Modelo de cualidades centrales de reflexión (Korthajen y Nuijten, 2019) -----	136
Figura_19: Modelo de la teoría del aprendizaje expansivo (Engeström, 2010). -----	139
Figura_20: Modelo TRAL (Ryan y Ryan, 2013) -----	141
Figura_21: Modelo R5 de práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014). -----	143
Figura_22: Modelo el profesional reflexivo: cinco componentes, incluida la importancia de la integración (Leering, 2014) -----	145
Figura_23: Modelo Holístico de reflexión y marco conceptual. (Bass, Fenwick y Sidebotham, 2017) -----	147
Figura_24: Modelo reflexión basado en valores: “Me, My, More y Must” (Wareing, 2016, 2017). -----	149
Figura_25: Modelo de práctica reflexiva mediada. Cerecero (2018) -----	150
Figura_26: Modelo del “Efecto de campo” Rateau, Gruev Vintila y Delouée (2013). -----	161
Figura_27: La arquitectura del pensamiento social -----	162
Figura_28: Análisis de similitud definiciones representación social. -----	169
Figura_29: Enfoque sociogenético (Moscovici, 1976) -----	173
Figura_30: Enfoque estructural (Moliner y Abric, 2015) -----	179
Figura_31: Enfoque sociodinámico (Doise, 1990) -----	187
Figura_32: Enfoque dialógico (Marková, 2007) -----	190
Figura_33: La percepción de Sujeto-Objeto mediatizada por el “Otro” (Lemoine, 2016). -----	192
Figura_34: Modelo básico de asociación verbal a propósito del “Trabajo” (Moliner y Lo Monaco, 2017-19) -----	200
Figura_35: Ejemplificación de tipos de asociaciones verbales en cadena. -----	203
Figura_36: Modelo de “rosa de los vientos” de la representación social (Bauer y Gaskell, 2008) -----	207
Figura_37: Representación gráfica de un curso de acción interferido por disonancia (Harmon-Jones y Harmon-Jones, 2002) -----	227
Figura_38: Proceso metodológico de la experiencia (Renovell Rico y Soto González, 2018) -----	240
Figura_39: Temporalidad tareas dispositivo reflexivo (Ruiz Bueno, Sabariego Puig, Anglès Regós y Sánchez-Martí, 2018) -----	244
Figura_40: Aspectos conceptuales en metodología: ¿Choque “entrópico”? -----	251
Figura_41: La dimensión subjetiva-Objetiva de la ciencia social. Burrell y Morgan (1979). -----	252
Figura_42: El diseño experimental básico. Ruiz Bueno (2015) -----	259
Figura_43: Diseños cuasiexperimentales fundamentales. -----	262
Figura_44: Diseños observacionales. En tres criterios y la naturaleza de los datos. Anguera, Villaseñor, Hernández, Luis y López, (2011). -----	265
Figura_45: Tipología de registro de información en observación. Ruiz Bueno (2015). -----	267
Figura_46: Aspectos conceptuales de las técnicas de análisis de información. Ruiz Bueno (2020). -----	270
Figura_47: Las técnicas del método lingüístico de obtención de información. -----	272
Figura_48: Factores intervinientes en la entrevista individual cara a cara. Ruiz Bueno 2014 -----	274
Figura_49: Diseño general cuasiexperimental de campo -----	284
Figura_50: Diseño cuasiexperimental global -----	297
Figura_51: Procedimiento grupo cuasiexperimental_1 (“Observació i innovació a l’aula”). -----	299

Figura_52: Procedimiento grupo cuasiexperimental_2 (“Recerca i innovació a la pràctica educativa”).-----	301
Figura_53: Procedimiento grupo cuasiexperimental_3 (“Estadística aplicada a l’educació”).-----	302
Figura_54: La actuación del profesor en los grupos experimentales. (análisis de similitud-notas de campo)	305
Figura_55: Proceso de verificación y depuración de datos: cuestionarios-----	307
Figura_56: El proceso analítico de la información.-----	309
Figura_57: Criterios de validación de la información. (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995)-----	312
Figura_58: Modelo inicial de contraste de la escala de actitud con muestra aleatoria del 75%.-----	317
Figura_59: Modelo final análisis factorial confirmatorio de la escala de actitud con muestra aleatoria del 75%.-----	324
Figura_60: Clúster jerárquico con muestra general escala de actitud validada 16 ítems-----	325
Figura_61: Análisis factorial exploratorio escala actitud-----	325
Figura_62: Estructura escala validada emociones sentimientos.-----	328
Figura_63: Proceso de fiabilización y validación escalas de reflexión acopladas.-----	330
Figura_64: Modelo inicial a validación. Escalas acopladas Kember y GRAS-----	332
Figura_65: Modelo final validado de escala de reflexión-reflexividad-----	334
Figura_66: Edad encuestados “Muestra General”.-----	353
Figura_67: Horas de trabajo externo a la semana “Muestra General”.-----	354
Figura_68: Puntuación media ítems escala reflexión reflexividad. “Muestra General”-----	355
Figura_69: Puntuación media dimensiones escala reflexión reflexividad (ponderada 7). “Muestra General”	356
Figura_70: Puntuación media ítems escala actitud. “Muestra General”-----	358
Figura_71: Dimensiones escala actitud ponderadas a 7 (mediante suma ítems). “Muestra General”.-----	358
Figura_72: Reflexividad. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2ª “Muestra general”-----	391
Figura_73: Reflexividad. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º “Muestra general”.-----	393
Figura_74: Compromiso. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2º “Muestra general”.-----	400
Figura_75: Compromiso. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º “Muestra general”.-----	402
Figura_76: Identidad profesional. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2º “Muestra general”.-----	410
Figura_77: Identidad profesional. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º “Muestra general”.-----	412
Figura_78: Profesor universitario. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2º “Muestra general”.-----	419
Figura_79: Profesor universitario. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º “Muestra general”.-----	421
Figura_80: “Lo dispuesto a hacer para aprender” análisis similitud clases 1 y 2.-----	429
Figura_81: “Lo dispuesto a hacer para aprender” análisis similitud clases 3 y 4.-----	430
Figura_82: Análisis correspondencias “Lo dispuesto a hacer para aprender”. Proyección de palabras que configuran las clases del corpus.-----	431
Figura_83: “Proceso de enseñanza y aprendizaje” análisis similitud clases 1 y 2.-----	435
Figura_84: Composición grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol en porcentaje fase “post”-----	448
Figura_85: Puntuaciones medias factores y sumas ponderadas grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol.	450
Figura_86: Reflexividad. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol-----	468
Figura_87: Compromiso. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol-----	473
Figura_88: Profesor universitario. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol-----	477
Figura_89: Identidad profesional. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol-----	482
Figura_90: Valoración puntuación según condiciones experimentales en porcentaje-----	486
Figura_91: Valoración puntuación según grupos experimentales en porcentaje-----	487
Figura_92: Puntuaciones medias dimensiones/factores Pre y Post en las escalas de reflexión-reflexividad y actitud-----	498
Figura_93: Anova Mixto. Puntuación total escala “Reflexión-reflexividad”.-----	500
Figura_94: Anova Mixto. Factor “Reflexión comunicativa” (Escala reflexión-reflexividad).-----	501
Figura_95: Anova Mixto. Factor “Comprensión” (Escala reflexión-reflexividad).-----	502
Figura_96: Anova Mixto. Factor “Reflexión crítica” (Escala reflexión-reflexividad).-----	503
Figura_97: Anova Mixto. Factor “Autoconciencia” (Escala reflexión-reflexividad).-----	504
Figura_98: Anova Mixto. Factor “Acción Habitual” (Escala reflexión-reflexividad).-----	506
Figura_99: Anova Mixto. Factor “Rigidez Comunicativa” (Escala reflexión-reflexividad).-----	507
Figura_100: Anova Mixto. Factor “Autoentendimiento” (Escala reflexión-reflexividad).-----	507
Figura_101: Anova Mixto. Factor “Dificultad a lo diferente” (Escala reflexión-reflexividad).-----	508
Figura_102: Anova Mixto. Puntuación total escala “Actitud”.-----	509

Figura_103: Anova Mixto. Factor “Aspectos positivos” (Escala actitud). -----	510
Figura_104: Anova Mixto. Factor “Eficacia y consecuencias” (Escala actitud). -----	510
Figura_105: Anova Mixto. Factor “Importancia de la Nota” (Escala actitud).-----	511
Figura_106: Fases Pre y Post de “Reflexividad” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas. -	516
Figura_107: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Reflexividad” y proyección de grupos. -----	517
Figura_108: Fase Post-test. Análisis de correspondencias “Reflexividad” y proyección de grupos. -----	517
Figura_109: Fases Pre y Post de “Compromiso” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas.	519
Figura_110: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Compromiso” y proyección grupos. -----	520
Figura_111: Fase Post-test. Análisis correspondencias “Compromiso” y proyección grupos. -----	520
Figura_112: Fases Pre y Post de “Profesor Universitario” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas. -----	522
Figura_113: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Profesor universitario” y proyección grupos. -----	523
Figura_114: Fase Post-test. Análisis correspondencias “Profesor universitario” y proyección grupos.-----	523
Figura_115: Fases Pre y Post de “Identidad profesional” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas. -----	525
Figura_116: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Identidad profesional” y proyección grupos. -----	526
Figura_117: Fase Post-test. Análisis correspondencias “Identidad profesional” y proyección grupos. -----	526

Índice de “*En pocas palabras*” (*Encapsulados*)”.

En pocas palabras_1: “las metas-las ambiciones”.	42
En pocas palabras_2: “perspectiva de la reflexión”.	75
En pocas palabras_3: “la propuesta de reflexión-reflexividad”.	93
En pocas palabras_4: “la diversidad en la reflexión”.	152
En pocas palabras_5: “empaquetados culturales”.	208
En pocas palabras_6: “fomentar la reflexión-reflexividad”.	246
En pocas palabras_7: “lo metodológico en el estudio”.	343
En pocas palabras_8.1: “muestra general: información obtenida”.	438
En pocas palabras_8.2: “grupos cuasiexperimentales-cuasiconroles post test: información obtenida”.	493
En pocas palabras_8.3: “grupos cuasiexperimentales fase pre y post test: información obtenida”.	528

Introducción. El punto de partida.

*La objetividad científica no consiste en anular la forma de tomar partido, sino en empezar por explicitar y objetivar los puntos de partida.
Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1985).*

Tal como nos indica la cita de Varela y Álvarez-Uría, la mejor manera de dar objetividad a las cosas que se quieren conocer-investigar o presentar pasa por indicar en todo momento los elementos que configuran nuestro punto o puntos de inicio. Es decir, nuestros intereses, preferencias o posicionamientos frente al objeto que se toma como estudio, así como el conjunto de representaciones o visiones que tenemos como si fuesen una huella que se ancla a lo largo del transcurso del tiempo, dicho de otra manera, nuestra propia memoria colectiva, esa que se conserva, pero que se va elaborando, además de transmitirse a partir de nuestras interacciones diarias. Con ese posicionamiento explícito que acabamos de exponer, en nuestro caso el punto inicial corresponde a un interés centrado en la docencia universitaria, ya que hace unos 9 años que estoy impartiendo, de forma regular, docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, esto añadido a que durante bastantes años (unos 15) me he dedicado a la investigación en el mundo ajeno a la docencia, pero trabajando con profesionales dedicados de forma directa o indirecta a la formación y la educación.

Recientemente hemos visto que a lo largo de estos años ha ido aumentando la necesidad de conocer con mayor detalle el cómo aprenden los estudiantes universitarios en asignaturas que tienen que ver con la metodología de investigación, considerando el nuevo espacio Europeo de Enseñanza Superior. Este cambio con la convergencia europea ha implicado o implicó, una serie de supuestos de modificaciones (respecto a la visión de la enseñanza como conjunto de competencias) al escenario de la universidad, que podemos decir que se han materializado en que el profesorado, y en consecuencia los estudiantes, tengan nuevas responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir una cambio en la visión de saberes (el núcleo ahora, es la competencia, la habilidad o destreza) ampliándola a los procesos de construcción de conocimiento desde una perspectiva holística de la práctica profesional. Esta nueva postura en la docencia universitaria, es en cierta medida, la que nos ha hecho interrogarnos sobre los aspectos de adquisición de los conocimientos de nuestros estudiantes, es por ello que una de las preguntas iniciales que no hemos hecho, al plantear este estudio ha sido la siguiente: **¿Realmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se fomenta y se instala un modelo de competencias, y si éstas se entrelazan con la reflexividad?,** o por el contrario, **¿Se sigue el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje centrado fundamentalmente en los contenidos y la memorización, pero dando la imagen y fomentando el discurso de competencias?.** En consecuencia, ¿realmente estamos formando profesionales con competencias reales o significativas para su futura profesión?, ¿Los dispositivos que se crean, por parte del profesorado, permiten una innovación real o significativa de lo que pretenden?

Somos de la opinión, que es muy interesante para la comunidad científica dedicada a la enseñanza superior indagar sobre esta temática, cosa que ya está sucediendo de una forma más generalizada que hace unos años atrás. Pero para acotar un poco el campo, en este sentido, este estudio se focaliza más del lado de los estudiantes que de los profesores, esto

no quiere decir que no exista un interés sobre los segundos, ya que son parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el foco se instala más en los estudiantes, intentando describir o comprender, cómo éstos aprenden a partir de los dispositivos creados por los docentes. Visto de esta manera, es una investigación que el **elemento central radica en el estudiante considerando la adecuación de los dispositivos creados en el aula y la utilidad de las actividades**. Intentando de esta manera establecer lo que nosotros entendemos por un aprendizaje significativo, es decir, tal como apuntaba Roger (1972), “*He llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo*” (p.243).

Muy relacionado con la visión presentada, otro aspecto que constituye nuestro inicio o punto de partida hace referencia a la necesidad de muchos profesores universitarios preocupados (al menos en nuestra experiencia profesional) en que los estudiantes sean lo más autónomos posibles respecto a su aprendizaje, y, por tanto, otorgar la batuta a los estudiantes respecto a su proceso de adquisición y consolidación de los contenidos y aprendizajes que conlleva cualquier asignatura que se imparta en la educación superior.

Este enfoque o conjunto de ideas es la que ha guiado y guía actualmente todos los proyectos de innovación docente que he realizado en la Universidad de Barcelona. Desde el año 2011, un grupo de profesores, coordinados por la doctora Marta Sabariego (Sabariego, M. (Coord.) et al., 2013,), realizamos un primer proyecto de “innovación docente”, durante el curso 2012-2013 (PID-2012PID-UB/117), y otro proyecto, durante los años 2014-2017 sobre “el valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo competencial” en el programa de investigación de la Universidad de Barcelona denominado “Recerca en docència universitària” (REDICE 14-1511). Estos proyectos se enmarcan en el fomento de las competencias por parte de los estudiantes de la asignatura de “Observación e Innovación en el aula” del Grado de educación infantil. El núcleo apunta al interés competencial de los estudiantes y en concreto, recae en la **reflexividad, término que actualmente se debate, respecto a los conceptos de pensamiento reflexivo, reflexividad o competencia reflexiva**. Pero, además, la concreción de esta competencia que pensamos que es fundamental para proporcionar a los estudiantes herramientas para que su aprendizaje sea autónomo, significativo y con aspectos de generación de innovación. Los proyectos se han centrado en los cambios que producen los dispositivos en el aula y cómo afectan a los estudiantes respecto a sus competencias, creencias, representaciones hasta sus “mundos cognitivos” propios. Además, su finalidad última radica, como no puede ser de otra manera, en la modificación o establecimiento de pautas que mejoren los aprendizajes de los estudiantes, desde el punto de vista holístico, de los estudiantes, proporcionando herramientas y estrategias a la hora de confeccionar dispositivos en el aula universitaria.

Esta tesis, hemos de mencionar y constatar que emana de forma muy conectada y partícipe de todos estos proyectos que hemos estado describiendo, y, por tanto, es deudora de los mencionados estudios anteriores. En definitiva, parte y da continuidad a los resultados obtenidos de los proyectos de innovación docente realizados durante estos años, intentando establecer qué tipos de dispositivos en el aula hacen posible la adquisición de conocimiento de una forma más significativa, y en cierta manera, desde y para el estudiante. En este sentido, en este estudio, la pregunta que nos formulamos es, en este estudio, **¿qué dispositivos de aula**

son posibles para generar aspectos competenciales de reflexión/reflexividad? Esto nos llevará a explicitar los elementos de los dispositivos en un aula que hacen posible, con cierta eficacia, la consolidación de, como mínimo, una cierta reflexión sobre el propio aprendizaje y sus consecuencias en la vida profesional futura.

El último punto de partida se enmarca en la necesidad de ir un poco más allá de las formas más tradicionales de considerar los productos de aprendizaje. Cualquier profesor universitario, cuando hemos tenido conversaciones informales, que podemos catalogar de pasillo, siempre, inevitablemente, aparecen una serie de consideraciones sobre los estudiantes que tienen que ver con su mundo simbólico respecto a todo aquello que rodea a su aprendizaje. Así, el pensamiento o conjunto de creencias de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, en muchos casos dificulta, de forma muy determinante, la tarea del profesor, ya que puede ser una visión que puede entorpecer o crear reacciones en los dispositivos creados por los profesores. Esto nos ha llevado a preguntarnos, considerando lo expuesto con anterioridad, lo siguiente: **¿Las condiciones iniciales simbólicas sobre elementos de aprendizaje, como pueden ser las imágenes, creencias o actitudes hacia el profesor universitario, u otros aspectos, como la reflexividad o el compromiso, afectan a los aprendizajes diseñados?**

De esta manera, la idea que se intenta esclarecer con este estudio radica en el conocimiento sobre los aspectos representacionales que tienen los estudiantes y cómo estos pueden llegar a influir en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las universidades. Dicho de otro modo, explorar la influencia que tienen las expectativas simbólicas o formas de ver los objetos sociales (en el caso de esta tesis, se han explorado las representaciones sobre la reflexividad, el compromiso, el profesor universitario, la identidad profesional, que está dispuesto a hacer para aprender y, finalmente, cual ha sido su proceso de enseñanza y aprendizaje.) o todos aquellos elementos que presentan (leídos por los estudiantes en términos simbólicos) los profesores hacia sus estudiantes.

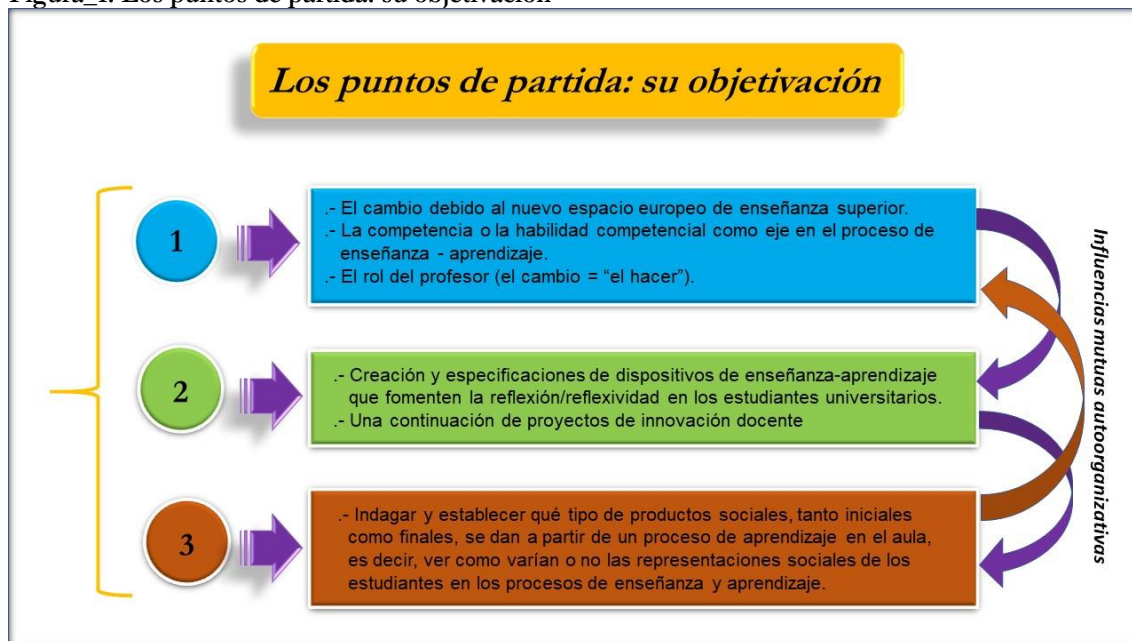
El interés por esta temática, viene desde hace mucho tiempo atrás, cuando llevé a cabo una “tesina”, después de la licenciatura en filosofía y letras (sección de psicología), con el título “La imagen de la Psicología y la Física en Estudiantes de Enseñanza Media”, que ahora correspondería a un “trabajo de final de master”. Este trabajo se centraba en la teoría de las representaciones sociales, término que incluye todo el mundo simbólico de las personas sobre los objetos sociales con los que se interactúa, y, en consecuencia, sería lo que denominamos sentido común, ubicado y estructurado como productos de las interacciones que tenemos en nuestra vida cotidiana.

En otras palabras, las representaciones sociales configuran una forma de conocimiento compartido que guía nuestra práctica diaria con nuestros congéneres, en el caso de los estudiantes universitarios, no son una excepción en la creación de ese sentido común (comprende tanto imágenes como actitudes frente a los objetos sociales). En este sentido, es muy importante conocer e indagar sus elementos básicos y circundantes para poder realizar cambios, o como mínimo, adaptaciones a esos mundos sobre su propio proceso de aprendizaje. De hecho, ya es muy conocido que las expectativas o creencias previas pueden provocar rechazos muy fuertes sobre aquello que desea transmitir, tal como explicó y presentó Rosenthal (1966), con el conocido efecto denominado de Pigmalión o de Rosenthal.

Pero también, es importante, como profesores, conocer ese sentido común de los estudiantes que nos pueden proporcionar elementos muy valiosos sobre cómo podemos llegar a nuestros estudiantes para que éstos pueden tener aprendizajes cada vez más significativos

Recapitulando, los puntos de partida de esta tesis, podríamos decir, que se sitúan en torno a tres grandes dimensiones, tal como muestra la Figura_1.

Figura_1: Los puntos de partida: su objetivación



Fuente: Elaboración propia.

Una primera dimensión, es la necesidad del profesorado de establecer las directrices del nuevo espacio europeo de enseñanza superior, por tanto, el establecimiento de la competencia o las habilidades competenciales como el objetivo preferencial en el trabajo que el profesorado realiza y evalúa en las aulas y/o tutorías de una forma efectiva y concreta. Es el "hacer" antepuesto al "decir" del profesorado universitario, en otras palabras, qué se hace en clase o la práctica educativa y no lo que decimos que hacemos en la práctica como docentes.

Una segunda dimensión, podemos decir que es la creación y especificaciones de dispositivos de enseñanza-aprendizaje que fomenten la reflexividad en los estudiantes, sería la continuación de los estudios de innovación llevada a cabo desde el 2011 al 2017 en la universidad de Barcelona. Esta dimensión se inserta, como se explicará más adelante, en un diseño cuasiexperimental con tres grupos que establecen tres tipos de dispositivos, que son los que exploraremos en el presente trabajo de investigación.

Finalmente, la última dimensión consiste en indagar y establecer qué tipo de productos sociales, tanto iniciales como finales, se dan a partir de un proceso de aprendizaje en el aula, es decir, ver como varían o no las representaciones sociales de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta dimensión de hecho es la que fundamenta la medida de los cambios que se producen en los estudiantes considerando la segunda dimensión descrita. Se trata pues de ver los cambios representacionales en objetos propuesto de forma inicial y final

(los objetos propuestos en el estudio son la reflexividad, compromiso, identidad profesional, profesor universitario, que estaría dispuesto hacer para aprender, proceso enseñanza-aprendizaje).

Todas estas dimensiones que hemos explicitado se han de tomar desde un punto de vista de interrelaciones, o si se quiere, conectadas en forma de red. De tal manera que se establecen “idas y venidas” entre ellas, configurando resultados de un mismo proceso en diversificación de productos de investigación o de estudio. Para establecer estas interrelaciones entre las dimensiones, todos los trabajos de investigación comportan una exposición de su desarrollo muy similar y muchas veces estandarizada, en nuestro caso no va ser una excepción. Es por ello que a continuación exponemos la estructura básica que se encontrará el lector de este trabajo.

En primer lugar, se muestran las finalidades de este trabajo en formato de objetivos de investigación, separando los generales y sus correspondientes objetivos específicos. Éstos se han confeccionado a partir de las preguntas de investigación que se han expuesto en este apartado y que algunas de ellas nos han posibilitado la formulación de hipótesis respecto al diseño cuasiexperimental propuesto siempre en dirección de los cambios o manteniendo de las representaciones sociales, o bien, valoraciones respecto a los dispositivos.

En segundo lugar, y como correspondería a cualquier proceso de investigación o estudio tiene en ciencias sociales, desarrollaremos cómo es el conocimiento que se tiene sobre el objeto a estudiar, tanto el personal en un momento determinado, así como, el que proporciona la comunidad científica del área de estudio del objeto en cuestión. Es lo que se denomina el marco teórico o, en otros términos, los referentes teóricos, optamos por utilizar este segundo vocablo porque nos parece más adecuado por ser más concreto y acotado a los autores de los que tomamos sus pensamientos, reflexiones e ideas. Dentro de estos referentes hablaremos de los dos grandes objetos de estudio. Por un lado, la reflexión y/o la reflexividad, en su visión más teórica hasta la más práctica donde veremos los procedimientos y/o dispositivos que se utilizan para explorar e investigar el hecho de la reflexión en el aula. Por el otro, veremos la teoría de las representaciones sociales y su evolución histórica precisando dónde nos ubicamos respecto al objeto de estudio del que trata esta tesis y los cuales se concretan en los procedimientos de estudio más utilizados para conocer este aspecto de la vida cotidiana de los estudiantes universitarios.

El tercer apartado corresponde a todo el proceso llevado a cabo con respecto a cómo obtener la información relevante para conseguir los fines u objetivos propuestos. Es un apartado donde se explicita el proceso de decisión y elección de los aspectos correspondientes a la metodología, es decir, que tipo de métodos y técnicas se van a utilizar. Podemos adelantar que la metodología utilizada en este estudio se puede calificar de metodología mixta, ya que, se conjuga la metodología cuantitativa, mediante la parametrización de valoraciones i/o percepciones de los estudiantes, y la metodología cualitativa (observaciones participantes del profesor sobre la implementación de los dispositivos reflexivos. El profesor ha sido el mismo en los 3 tipos de dispositivos). Los métodos utilizados han sido los de encuesta o lingüístico de obtención de información, el método experimental (en nuestro caso se ha utilizado un

diseño cuasiexperimental con grupos cuasi control) y el método observacional. En cuanto a las técnicas utilizadas, en el caso de la selección de los informantes ha sido de tipo no probabilístico, de las de obtención de información se ha optado por el cuestionario y la observación participante. En el caso de las técnicas de análisis se han utilizado de forma más prominente el análisis estadístico, si bien, se ha combinado con la técnica básica de análisis de contenido, mayoritariamente, de tipo temático.

En el apartado cuarto, se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de las técnicas de análisis utilizadas (estadística y análisis contenido) estableciendo los elementos fundamentales para que la reflexión en el aula sea un elemento fundamental del cambio valorativo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las técnicas utilizadas han sido a nivel descriptivo y/o multivariado, desde análisis exploratorios como predictivos.

La discusión y conclusiones, corresponde al apartado cinco, dónde se exponen tanto los resultados obtenidos a la luz de las teorías y nuestros referentes teóricos, confeccionando al final una serie de pautas que pueden ayudar a los docentes a crear dispositivos de aula para la reflexión y la potencialidad de cambios representacionales en los estudiantes universitarios. También se muestran las limitaciones tanto teóricas como empíricas que pueden ayudar a la mejora de estos dispositivos aplicados en el presente estudio para su replicabilidad.

Finalmente, el lector encontrará, “las fuentes de inventario” que, aunque se pueda pensar que los referentes bibliográficos, no son un apartado, pensamos, que en nuestro caso han constituido, en gran medida, a dar sentido y estructura a todo este trabajo que en este momento se presenta. Como nos indica Ibáñez (1985) *“Cuando la memoria social se deposita en libros, los autores dialogan a través de sus libros; la producción y el consumo del libro son a base de citas. Cuando un autor se pone a escribir, sus ojos están fijos en la biblioteca. El referente de su discurso son otros libros y no la realidad”* (p.313).

En un último lugar, se adjuntan los anexos, que en nuestro caso es un soporte, pensamos que fundamental, para poder precisar y comprender de forma mucho más concreta todo aquello que ha implicado la realización de este trabajo. En este apartado, se recoge todo el desarrollo metodológico ordenado de forma temporal a la realización, así como los productos generados a lo largo de este proceso de construcción del trabajo de investigación (transcripciones de las notas de campo de la aplicación de los dispositivos en el aula, los modelos de confidencialidad del diseño experimental, el cuestionario aplicado a los estudiantes, los programas de docencia de las aulas dónde se han aplicado los dispositivos, etc.)

Todo lo expuesto con anterioridad se ha de ubicar en la importancia de la representación social de los objetos que hacen posible o condicionan la práctica docente y su relación con la reflexión-reflexividad. Pero, además, el comprobar o testar que se pueden utilizar de forma fiable formas de evaluación del aprendizaje que tienen ver con el cambio producido a nivel simbólico (la representación social de objetos de aprendizaje) en los estudiantes.

Los objetivos e hipótesis: finalidades y suposiciones.

*“La llibertat no és una foguera ni una bomba al voltant de la cintura: la llibertat es una llibreria”
Cabré (2015)*

*“La coherencia de un sistema equivale a la proposición de que empleando las reglas del sistema es imposible derivar contradicción alguna.”
Goldstein, “**Gödel: paradoja y vida**” (2005)*

*“En condiciones muy alejadas del equilibrio podemos tener una transformación del desorden y el caos en orden. Pueden surgir nuevos estados dinámicos de la materia que reflejan la interacción de un sistema dado con su entorno. Hemos bautizado a estas nuevas estructuras con el nombre de **estructuras disipativas**.”
Prigogine y Stengers (1983)*

Después de situarnos y haber enmarcado los límites por donde se moverá este trabajo de investigación, es importante situar al lector respecto a las finalidades que comporta, si bien ya se ha mencionado, en cierta manera, en la presentación de este trabajo. La pretensión fundamental se centra en poder ver, comprobar o establecer lo que sucede cuando en las clases universitarias se procede a implementar un dispositivo de enseñanza-aprendizaje del fomento de la reflexión-reflexividad en las aulas universitarias y, por tanto, la competencia reflexiva en los estudiantes. Esta consideración inicial obliga, en investigación, a concretarla en aspectos que se puedan de alguna manera comprobar mediante procedimientos empíricos, es por ello por lo que se ha de generar un diseño que nos lo permita, es decir, todos los aspectos concretos y operacionalizados que hacen posible conseguir los objetivos o las pretensiones que se establecen.

Entendemos y recordamos que los objetivos en investigación son finalidades que deben de estar especificadas y formuladas en términos de concreción y de posibilidades de comprobación, además, indicar que los objetivos, “*per se*”, pueden determinar el tipo o la tipología del diseño que se ha de elaborar para conseguirlo. En este sentido, los que presentamos en este estudio, los podemos caracterizar de finalidades “**exploratorias**” (se trata de ver determinados aspectos con la pretensión de ver que hay o que sucede en un determinado contexto), “**descriptivas**” (las pretensiones se focalizan en el hecho de llevar a

cabo un ver o una caracterización sobre aquello que se desea conocer), **“evaluativas”** (consiste en comprobar, sopesar o estimar la efectividad de unas determinadas actividades, en nuestro caso, está más focalizado en el impacto de un determinado dispositivo de reflexión-reflexividad) y **“explicativas”** (son las referentes a las finalidades de poder establecer una dimensión explicativa del fenómeno que se está estudiando).

Como podemos comprobar, vemos que aparecen finalidades que están conectadas directamente con la idea de hipótesis (son representaciones de predicciones o suposiciones probables respecto al interés de estudio), es por ello por lo que en este apartado también aparecen hipótesis.

Concretando, y como hemos ido comentando, la investigación se centra en la reflexión-reflexividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero considerando como elemento de seguimiento las representaciones sociales que emergen o se generan en los dispositivos creados en relación con las materias del grado de Educación. Así, de forma general los objetivos que expondremos a continuación están establecidos a partir de 2 grandes bloques, por un lado, una exploración respecto a las representaciones sociales de los estudiantes a conceptos que forman parte de aspectos, que pensamos están conectados con el continuo de la reflexión-reflexividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que están configurados en el espacio simbólico universitario como son; la “reflexividad”, el “compromiso”, la “identidad profesional”, el “profesor universitario”, “lo dispuesto hacer aprender y su proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad”. Por otro, establecer el impacto que tienen determinadas maneras de introducir en el aula el fomento de la reflexión-reflexividad, a partir del establecimiento de grados de incidencia teniendo en cuenta la combinación de estrategias para el fomento de la reflexión-reflexividad.

Por tanto, se procedió al establecimiento de un diseño cuasiexperimental en el que se configuraron 3 grupos con la presentación del fomento de la reflexión-reflexividad en tres grados de intensidad. Donde, al grupo con menor intensidad únicamente se les demandó un seguimiento mediante la confección de unos apuntes diarios en formato escrito de la asignatura implicada. El grupo de intensidad media, se les pidió que hiciesen escritos reflexivos y lecturas relevantes, pero sin contrastar con el grupo clase, además de una narrativa digital que debían de contrastar y consensuar con el grupo de trabajo establecido al inicio de la docencia.

Finalmente, el grupo con mayor intensidad en el fomento era muy parecido al anterior, pero siempre con el establecimiento del contraste con los otros, o bien con el grupo clase, el caso de los escritos reflexivos y las lecturas relevantes, o el grupo de trabajo mediante la narrativa digital.

En consecuencia, los objetivos generales y sus específicos correspondientes establecidos los podemos concretar en los que aparecen a continuación, referidos y separados en los dos grandes bloques que hemos expuesto anteriormente. Pero hemos tenido en consideración, además, otro bloque que tiene que ver, y mucho, con los aspectos de medida y validez de los instrumentos utilizados para poder dar respuesta a los dos anteriores. También, hemos creído conveniente que en cada uno los objetivos generales se especificase su ubicación en los apartados que contiene el trabajo que estamos presentando y en el mismo orden en el que el lector encontrara la exposición de cada uno de ellos.

Así, el “**Objetivo General 1**” se encuentra explicitado y expuesto en el apartado correspondiente a la validación y fiabilidad de los instrumentos de recogida de información utilizados (ver **subapartado II.2.6**).

En el caso del “**Objetivo General 2**” se centra en establecer aspectos destacables respecto a la muestra general obtenida a partir del cuestionario utilizado para recoger la información de todo el trabajo de esta tesis, este objetivo y sus correspondientes específicos, se encuentran en el subapartado “**III.1 características de las respuestas de la “muestra general. Más allá del terreno educativo”**”. Finalmente, el “**Objetivo General 3**” se puede comprobar su desarrollo y resultados en dos subapartados diferenciados, a saber: el correspondiente al impacto de la experiencia llevada a cabo entre los estudiantes de los grupos cuasicontrol (**III.2.1 las diferencias entre los grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol en post**) y los grupos cuasiexperimentales (**III.2.2 las diferencias entre los grupos cuasiexperimentales pre-post: los efectos del tiempo**).

Veamos a continuación y con más detalle cada uno de los objetivos:

Objetivo General_1: (procedimiento psicométrico)

Identificar los criterios psicométricos de aceptabilidad para una escala que permita concretar los niveles de reflexión-reflexividad de estudiantes, mediante la fusión de las dos escalas de reflexión utilizadas en la recogida de información (Kember et al., 2000 y GRAS-DK, 2014), así como en los instrumentos de la medida de la actitud frente a la reflexión-reflexividad y las emociones-sentimientos que se producen cuando se realizan actividades de fomento de la reflexión-reflexividad.

Objetivos Específico_2.1:

Confeccionar una escala de reflexión-reflexividad única a partir de las escalas administradas (Kember et al., 2000 y GRAS-DK, 2014) con parámetros psicométricos aceptables de validez y fiabilidad mediante procedimientos analíticos.

Objetivos Específico_2.2:

Elaborar una escala de actitud hacia la reflexión reflexividad con las máximas garantías psicométricas de fiabilidad y validez a partir de la administrada a los participantes (estudiantes y exestudiantes).

Objetivos Específico_2.3:

Diseñar una escala de emociones-sentimientos que tenga, mediante un procedimiento analítico la fiabilidad y validez adecuada.

Objetivos Específico_2.4:

Delimitar niveles de reflexión-reflexividad, de favorabilidad hacia la reflexión-reflexividad (escala actitud) y de emociones-sentimientos a partir de las escalas consideradas ya fiabilizadas y validadas.

Objetivos Específico_2.5:

Especificar las relaciones entre las medidas de reflexión-reflexividad, actitud y emociones-sentimientos a partir de análisis predictivos.

Objetivo General_2: (muestra general de participantes)

Establecer los elementos de **reflexión-reflexividad, actitudes y la representación social de los objetos estudio y sus interrelaciones** al inicio del curso académico (en el caso de estudiantes que actualmente están cursando un grado y los exuniversitarios), pero, además, teniendo en cuenta los grupos sociales que se configuran a partir de las **características sociodemográficas** interrogadas.

Objetivos Específico_2.1:

Determinar los niveles de reflexión-reflexividad y actitud y sus diferencias a partir de los datos de tipo sociodemográfico recogidos.

Objetivos Específico_2.2

Establecer los **“perfiles”** de caracterización de grupos que configuran las variables demográficas y/o las puntuaciones a las escalas de actitud y de reflexión-reflexividad, así como sus respectivas dimensiones.

Objetivos Específico_2.3

Fijar las variables, aspectos o ítems que mejor dan cuenta (más explicativos) tanto de la escala de reflexión-reflexividad como de la escala de actitud hacia la reflexión-reflexividad mediante procedimientos analíticos cuantitativos.

Objetivos Específico_2.4:

Detectar los elementos claves de representación social de cada concepto considerado en el estudio (**“profesor universitario”, “reflexividad”, “compromiso”, “identidad profesional”, “lo que estaría dispuesto a hacer para aprender”** y **“el proceso de enseñanza-aprendizaje”**).

Objetivos Específico_2.5:

Identificar según grupo social (caracterizado por variables sociodemográficas y las pertenecientes a las escalas de reflexión-reflexividad y actitud) la diferenciación de representación social de los objetos más implicados, de los que se han explorado, en un proceso de enseñanza aprendizaje como son: **“profesor universitario”, “reflexividad”, “compromiso”, “identidad profesional”** y **“que estaría dispuesto a hacer para aprender”**.

Objetivo General_3: (muestras cuasiexperimentales)

Establecer en grado y caracterización del impacto producido por el dispositivo de reflexión-reflexividad creado mediante los grupos cuasiexperimentales y de cuasicontrol que se han constituido con estudiantes universitario de la facultad de Educación.

Objetivos Específico_3.1:

Establecer los aspectos de diferenciación entre los grupos cuasiexperimentales y cuasicontrols en la fase post-test (impacto del dispositivo generado) respecto a la reflexión reflexividad, actitud frente a la reflexión-reflexividad, las emociones-sentimientos y las representaciones sociales de los objetos considerados en el instrumento de medida.

Objetivos Específico_3.2

Acotar las variables o aspectos recogidos en el cuestionario administrado de forma cuantificada en la fase post test, y determinar la predicción de ser un estudiante del grupo cuasicontrol o cuasiexperimental.

Objetivos Específico_3.3:

Identificar los “perfiles” que se establecen respecto a los grupos cuasiexperimentales y cuasicontrols teniendo en cuenta toda la información recogida en la fase post del estudio, tanto la cuantitativa como la textual.

Objetivos Específico_3.4:

Determinar los cambios producidos en los diferentes grupos cuasiexperimentales (fase pre test y post test) respecto a la reflexión-reflexividad, actitudes frente a la reflexión-reflexividad, emociones-sentimientos y representaciones sociales de los objetos investigados.

Objetivos Específico_3.5

Caracterizar a los grupos cuasiexperimentales en los momentos de inicio y final del fomento de la reflexión-reflexividad en función de toda la información recogida en los mencionados grupos de estudiantes.

Objetivos Específico_3.6

Establecer los elementos de representación de los grupos cuasiexperimentales según las fases del proceso realizado en la experiencia del fomento de la reflexión-reflexividad, en combinación con los aspectos recogidos con el instrumento diseñado.

De lo explicitado con anterioridad hemos creído necesario establecer las siguientes hipótesis, que se presentan a continuación, por tanto, las expectativas o suposiciones de cómo se podría llegar a comportar determinados hechos que hemos presentado en los objetivos generales y específicos.

En este caso, las hipótesis que expondremos hacen referencia, fundamentalmente, a las consecuencias de la ejecución del diseño cuasiexperimental que se ha confeccionado respecto al fomento de la reflexión-reflexividad en estudiantes universitarios. De hecho, se ha generado una única hipótesis general con sus correspondientes subhipótesis.

Veamos a continuación cada una de éstas.

Hipótesis_1:

La aplicabilidad de multitareas en el fomento de la reflexión-reflexividad genera un cambio mayor, tanto representacional respecto a los conceptos interrogados, a los aspectos actitudinal como a nivel de reflexión-reflexividad respecto al antes y después de la experiencia.

Hipótesis_1.2:

Cuando no se aplican dispositivos específicos de reflexión-reflexividad no aparecen diferencias relevantes en los niveles de reflexión-reflexividad, actitud frente a la reflexión-reflexividad en el transcurso del tiempo.

Hipótesis_1.3:

Los cambios en los niveles de reflexión-reflexividad, actitud frente a la reflexión-reflexividad se producirán con mayor amplitud y magnitud en el caso de dispositivos que presentan mayores niveles de interrogación y de variabilidad en las tareas llevadas a cabo en el dispositivo.

Hipótesis_1.4:

Cuando se fomenta la reflexión-reflexividad se establecerá una relación lexical entre todos los objetos representacionales tomados que permitirá la identificación de elementos interrelacionados entre las diversas representaciones sociales. Siendo el de mayor representatividad o emergencia el correspondiente a los elementos de tipo experiencial y ubicado en la concreción de lo realizado en el dispositivo

CAPÍTULO I: Referentes teóricos/marco teórico: los límites de referencia.

*Los conceptos solo se pueden definir en función de otros
conceptos cuyos significados están ya dados.
Chalmers (2004)*

Cuando se inicia un proceso de investigación o estudio en cualquier área de conocimiento siempre es habitual o recomendable que el inicio sea ver las fuentes o aquello que han hecho otras personas sobre lo que deseamos conocer. Como bien nos comenta Chalmers (2004), es imperativo el dar sentido a todos los conceptos que implica o conlleva nuestra temática de investigación. De esta manera, este apartado pretende hacer hablar a los autores sobre la finalidad de la tesis considerando, si se puede decir así, el o los “paradigmas” dominantes durante el periodo que abarcan los conceptos que trataremos aquí. Pero también, es obligado posicionarnos respecto al concepto de paradigma; en este sentido, lo entendemos aquí, como una idea que contiene las múltiples definiciones que Khun (1971) hace sobre el progreso de la ciencia, aunque tal como hace referencia Laudan (1986) el modelo presentado por Kuhn es difícil en su especificación, si bien, contiene una serie de aspectos que lo identifican, como son: las formas de “mirar el mundo”; “ideas o sospechas” amplias y “cuasi-metafísicas”. En definitiva, para nosotros, son visiones que se establecen en momentos históricos contextuales concretos que dan como respuesta una forma de hacer, ver o pensar los objetos de referencia en una materia o ciencia en particular.

Este capítulo, está constituido por y con los autores en sus posicionamientos teóricos respecto a dos grandes conceptos que a su vez derivan de otros y, además, dando paso a una multitud de bifurcaciones teóricas sobre ellos. Aquí intentaremos dar cuenta de todos ellos, pero resaltando los que pensamos mejor explican o que contienen mayor fertilidad teórico-práctica sobre la temática que nos ocupa. De esta manera, expondremos, en primer lugar, el concepto de reflexión-reflexividad¹ y sus variantes semánticas estableciendo las relaciones que hay respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, haciendo hincapié en la noción de competencia en la actual enseñanza universitaria. Este concepto, el de reflexión-reflexividad, nos lleva a exponer una serie de visiones sobre sus relaciones con el pensamiento, sus tipologías, su medida y las posibles conexiones con las formas de llevar a cabo su implementación en la educación universitaria. En este último aspecto se presentan las modalidades que hemos explorado para el fomento de la reflexión-reflexividad en el aula universitaria, tomando para ello las experiencias que se han llevado a cabo durante estos últimos años, dicho de otro modo, presentando modelos de implementación de dispositivos en la clase o en el aula.

El segundo apartado de este capítulo presenta al lector, la teoría de las representaciones sociales como un elemento que se conecta de forma vinculante y fundamental con el apartado descrito con anterioridad. Esta conexión se debe a que pensamos que el proceso de reflexión o reflexividad es un proceso fundamental para la creación de estructuras de pensamiento a partir de las interacciones que se producen entre los estudiantes y los dispositivos que crean en el aula para ellos. En este caso, las representaciones sociales, creemos que, como parte

¹ Hay que recordar aquí que se han de entender estos conceptos en un continuo que va de lo más personal a lo más social. Entrar en uno mismo para salir hacia los otros creando espacios simbólicos.

constitutiva de una forma de pensamiento social, el sentido común, nos puede aportar productos que reflejen el proceso reflexivo de forma mucho más evidente, o si se quiere, efectiva a la hora de explorar esa acción de pensamiento que constituye la reflexión o la reflexividad. En concreto, este segundo apartado presenta la noción del concepto de representaciones sociales aportado por Moscovici (1967) a partir de su estudio, ya clásico, sobre “el psicoanálisis, su imagen y su público” considerando otros teóricos de la ciencia social de los cuales emana dicha noción, como es el caso de Durkheim (1947). Otro aspecto que se expone tiene que ver con la dinámica de las propias representaciones sociales, así como, de su organización y estructura. Además, veremos qué aportaciones posteriores, desde un punto de vista teórico, se han dado a lo largo del tiempo respecto a la teoría y las formas de acceso para la exploración empírica de las mencionadas representaciones sociales.

Así mismo, se expone un breve repaso sobre el desarrollo de la investigación de las representaciones sociales considerando su relación con otros conceptos psicosociales afines, o en cierta manera conectados, como son: la cognición social, la categorización social y la identidad, las actitudes, la disonancia y la racionalización, la iconografía, etc. También, veremos con más detalle la técnica utilizada de forma mayoritaria cuando se estudian representaciones sociales, presentando en este caso los métodos de asociación verbal a partir de su epistemología conjugada con su evolución histórica, las técnicas propiamente dichas y las nuevas perspectivas respecto a estas técnicas de obtención de información.

Desde este punto de vista, pensamos que tan o más importante es lo que intentamos dar a nuestros estudiantes, que muchas veces somos incapaces de visualizar o intuir como llega (los exámenes o las pruebas que podemos hacer son un elemento que se queda en el espacio como un producto desconectado de su proceso mental), cómo ha sido recibido y que tipo de proceso se da mediante, al menos, dos tipos de elementos conjugados: por un lado la temporalidad y su evaluación (como mínimo en un pre y un post de creación en el dispositivo); y, por otro, el proceso sociocognitivo (en nuestro caso, tomando como referencia la representación social de elementos del dispositivo) como el elemento de cambio o no a lo largo del curso. Por tanto, la unión de los dos elementos es a la vez estratégico y epistemológico; es una forma de ver la educación con un epicentro fundamental como es el estudiante y sus cambios, considerando el contacto con la institución universitaria, entendida a su vez como dispositivo según lo formula Foucault (1984) en una entrevista de 1977:

Lo que trato de situar bajo ese nombre [dispositivo] es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario, como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. (p.128)

En resumidas cuentas, el dispositivo, es una malla o red de relaciones entre los elementos que lo componen (discursos, instituciones, arquitectura, leyes, proposiciones morales, etc.). Tal como nos propone Deleuze (1989), en el dispositivo se diferencian lo que podemos denominar cuatro dimensiones: la visibilidad (nos hacen ver, dejando partes en la penumbra), la enunciación (delimita el espacio de lo enunciable, lo que puede ser dicho), la fuerza (la ocupación del espacio, regulan el tipo de relaciones que pueden producirse) y la subjetivación (referido al individuo, cómo se convierte en sujeto/objeto de conocimiento).

En el caso de las ciencias sociales, Moro (2003) nos indica que se ha considerado el concepto de las siguientes formas: como espacios topológicos, definidos por la relación entre los elementos, como función de soporte o cuadro organizador (un espacio concreto previo que permite la generación o producción de “algo”). Se puede, también entender como “el ambiente” la relación entre las personas y los objetos sociales, así como un lugar social de interacción o cooperación, etc. Tal como nos indica el mismo autor, referenciando a Berten (1999), considera dos modalidades de dispositivos:

(a) Los dispositivos sociales, políticos y económicos que dan forma al individuo, le orientan, le inculcan un determinado saber y le atribuyen un cierto poder, y (b) los dispositivos psicológicos, morales, reflexivos que el individuo se da a sí mismo para formarse, conocerse, orientarse. (pp. 36-37)

En pocas palabras_1: “las metas-las ambiciones”.

Con lo expuesto hasta este momento, el estudio que presentamos se ubica en la creación de un dispositivo; por tanto, con un lugar, espacio ambiente; unas relaciones de fuerzas, con la visibilidad social y la enunciación gestionada, así como la subjetivación que se dan en toda formación universitaria y en concreto, en el tiempo y el espacio de la clase con los estudiantes.

I.1 La reflexión-reflexividad, un concepto en continuo para el aprendizaje.

I.1.1 Del pensamiento a la reflexión-reflexividad: Evolución desde tres modelos.

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)

El asombro no es lo mismo que la curiosidad; sin embargo, se confunde con ella cuando la curiosidad alcanza el plano intelectual. La monotonía externa y la rutina interna son los peores enemigos del asombro. La sorpresa, lo inesperado, la novedad, la estimulan.
Dewey (1989)

Como nos dice 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 en los seres humanos, ya que seguramente es uno de los aspectos fundamentales que nos diferencian, y nos definen, de otras especies que habitan nuestro planeta. Esto es importante explicitarlo ya que cuando hablamos de reflexión estamos indicando una forma, que podemos decir que corresponde al hecho de pensar.

¿Pero que entendemos por pensamiento? Para dar respuesta a la pregunta qué mejor que tomar como referencia el significado que nos proporciona el diccionario de la Real Academia Española (RAE), donde encontramos qué define el pensamiento correspondiente a 6 acepciones que son las siguientes: **1^a**. Facultad o capacidad de pensar. **2^a**. Acción y efecto de pensar. Suspende el pensamiento. **3^a**. Actividad del pensar. Los comienzos del pensamiento occidental. **4^a**. Conjunto de ideas propias de una persona, de una colectividad o de una época. **5^a**. Frase breve y de tono serio, que refleja una idea de carácter moral o doctrinal. **6^a**. Propósito o intención.

Como se puede comprobar, en ésta y otras definiciones de diccionario, el pensamiento tiene un sentido, en cierta medida, polisémico. Designa tanto la facultad de pensar como el proceso por el cual se lleva a cabo dicha capacidad; así mismo, nos indica el producto o el efecto de la acción de pensar, y, por último, nos indica un conjunto de ideas personas o de grupos sociales, es decir, unas creencias. Otro aspecto por considerar en esta presentación inicial es que el sufijo **-miento-** de la palabra pensamiento nos indica resultado, por tanto, el

conocimiento es el resultado de pensar. En consecuencia, la especie humana presenta una función adaptativa, que corresponde al pensamiento para poder tener a su disposición un conjunto de elementos organizados y que son recuperables de forma fácil y ágil. Estos elementos serían de hecho los conceptos, los cuales nos permiten categorizar y representar las cosas y los contextos en los cuales nos movemos. Por tanto, el pensamiento se puede entender como un proceso de formación de conceptos de forma continua, es decir, formando abstracciones que hacen posible ampliar las capacidades cognitivas propias del ser humano. Así, el pensamiento como motor de conocimiento nos permite como seres humanos una aprehensión intelectual-abstracta de la realidad en la que estamos inmersos. Con lo anterior, podemos ubicarnos de forma bastante precisa respecto a qué aspectos del pensamiento vamos a tratar. En concreto, nos situamos en el proceso de pensar no en los productos, en los conocimientos derivados de la acción de pensar, si no en la propia acción de pensar. De esta manera, el pensamiento se puede considerar como un conjunto de actividades, operaciones y acciones mentales (como razonar, analizar, generalizar, sintetizar, comparar, etc.) que tienen la finalidad de resolver problemas, tomar decisiones o representar la realidad.

Si vamos un poco más allá, podemos establecer una multitud de clasificaciones o tipologías sobre el pensamiento. Así, podemos encontrar clasificaciones que se sustentan, podríamos decir, en dos criterios básicos: uno se basa en las estrategias u operaciones fundamentales que se llevan a cabo y lo componen, configurando un tipo; y, el otro tiene que ver con la finalidad o consecuencia última de las mencionadas acciones o estrategias, es decir en un producto globalizado del tipo de pensamiento. De esta manera, vemos que el pensamiento puede ser clasificado de multitud de formas, como el pensamiento formal, el pensamiento probabilístico, pensamiento analógico, pensamiento narrativo, etc. (Carretero y Asensio, 2016).

Si intentamos hacer una jerarquización de estas tipologías generales una primera posible sería la que nos ofrece Villarini Jusino (2003), indicando que las capacidades o acciones/estrategias mentales procesan la información y se construye conocimiento gracias a la combinación de representaciones, operaciones y actitudes mentales. Ahora bien, esta combinación se puede dar de forma automática, sistemática o consciente. Así, el nivel de funcionamiento automático se responde a los estímulos de forma inmediata gracias a respuestas aprendidas con anterioridad por la persona. Otras veces ante un determinado estímulo o situación, nos podemos detener a pensar, pero lo hacemos de una forma sistemática, es decir, utilizamos todos los recursos mentales disponibles para crear respuestas nuevas a las situaciones o estímulos. El último nivel, tiene que ver con lo que podríamos denominar el tipo de acción mental que implica la máxima actividad cognitiva por parte de la persona ante una situación o estímulo determinado, se trata pues, de volver sobre el propio proceso de pensamiento (se trata de pensar sobre lo pensado o llevado a cabo). A este proceso se le denomina también, autoconciencia o metacognición. En este último nivel es el que se sitúa el proceso reflexivo en su máxima expresión.

Pero hay otro concepto que aparece de forma bastante generalizada cuando hablamos de pensamiento, como es el de razonamiento, pero ¿cómo se relaciona con los conceptos que hemos estado exponiendo con anterioridad? Primero hay que indicar que entendemos por razonamiento al conjunto de actividades mentales referidas a conectar unas ideas con otras de acuerdo a ciertas reglas. De esta manera, siguiendo a Johnson-Laird (2016) razonamos

cuando tenemos una intuición, en una reacción emocional, cuando deducimos una premisa a partir de sus consecuencias lógicas, cuando vamos más allá de la información que se nos proporciona, cuando lo hacemos sobre nuestro propio pensamiento, sobre la causa y el efecto, la obligación o el permiso, sobre nuestros conflictos entre las creencias y el mundo real. En consecuencia, gracias al razonamiento, se hace posible la resolución de **problemas** y el **aprendizaje** a través de la lógica, la reflexión y otras herramientas.

De lo descrito con anterioridad, podemos concluir que nuestro posicionamiento respecto al pensamiento se expresa en la **Figura_1**.

Figura_1: El pensamiento, un continuo de acción.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, consideramos que el pensamiento puede operar, trabajar o generar actividad de dos maneras posibles, como son la consciencia o inconsciencia (darse cuenta o no) de la mencionada actividad, por tanto, podemos tener un pensamiento consciente o inconsciente, es decir, si somos capaces de realizar las acciones de forma que sabemos, en cierta medida, el por qué las realizamos. Ahora bien, las acciones de pensamiento se pueden convertir de conscientes a inconscientes, cuando las cosas se hacen de forma rutinaria o automática, pensamos que la inconsciencia podría ser un olvido de la consciencia para una mayor o mejor adaptabilidad al contexto o al medio, además, esto podría ser una hipótesis plausible, para dar cuenta de la relación entre estas formas de pensamiento.

Si consideramos la 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), nos explicarían con cierta actualidad las aproximaciones presentadas con anterioridad. Este conjunto de teorías postula que hay dos grandes sistemas de razonamiento, denominados por Stanovich (1989, 2013); Haidt (2006) -quien establece una metáfora entre el "jinete" (racional) y el "elefante" (lo emocional), que es utilizada por

Hearth y Hearth (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**”.

De forma resumida podemos decir que el razonamiento de **Tipo 1** consiste en un razonamiento que tiene la característica de la intuición como elemento definitorio. En consecuencia, 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**”. Por tanto, es como un atajo mental o truco para guiar la toma de decisiones por senderos de pensamiento más fáciles), que pueden ser, o bien, innatos del ser humano o adquiridos por la propia experiencia personal. Este tipo de razonamiento se caracteriza en cierta medida 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 (su correlato biológico/neurológico parece ser que estaría en las estructuras del denominado “Sistema Límbico”). Por el contrario, el razonamiento “**Tipo 2**”, tiene que ver con procesos totalmente distintos del tipo anterior, es un razonamiento inferencial (es la **acción y efecto de inferir**, en este sentido, consiste en deducir algo, 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 y requiere un esfuerzo o trabajo de la memoria, en definitiva, trabaja y opera mediante el análisis (Bago y De Neys, 2017). Este otro tipo de pensamiento parece que tendría su correspondencia en las estructuras “prefrontales” del córtex.

En consecuencia, tenemos, según estas teorías, que el razonamiento está centrado en dos tipos de funcionamiento que los podemos denominar como el de tipo intuitivo o heurístico y el razonamiento deliberativo o analítico, (serían los que Dewey (1989), define como pensamiento inconsciente y pensamiento consciente, que aparecen en el esquema 1). Es importante mencionar cómo a partir de estas consideraciones sobre las tipologías de razonamiento, autores como López Astorga (2013) realizan un paralelismo sobre la necesidad de establecer de forma clara en los estudiantes universitarios -recogiendo a su vez el espíritu y prioridad pedagógica del proceso de Bolonia de Comunidad Europea- que a los estudiantes se les fomente el **Tipo 2** de razonamiento, es decir, un aprendizaje dirigido hacia la comprensión y la reflexión, siendo este proceso de aprendizaje casi inexistente en los alumnos universitarios, sobre todo, cuando acceden a los grados universitarios, ya que mayoritariamente presentan razonamientos del “**Tipo 1**”, un aprendizaje por asociación y muy automático como ya hemos expuesto. De lo anterior podemos derivar que lo importante en este momento es fomentar lo máximo posible un aprendizaje de tipo racional utilizando para ello el **Tipo 2** de razonamiento, por tanto, establecer en nuestras materias de docencia, la inferencia mediante la reflexión y el análisis de situaciones que impliquen a los estudiantes una demanda de tiempo para ello, así como un esfuerzo consciente.

En una línea muy parecida de utilizar los conocimientos de otras disciplinas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta procesos de pensamiento, podemos señalar la denominada “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). En este sentido 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) están ubicadas en el lóbulo frontal y tienen que ver, conforme van madurando, sobre cómo las personas tienen mayor capacidad para una participación social cada vez más compleja. En este sentido, el autor establece que el sistema ejecutivo se amplía y se va modulando en un proceso madurativo que comprende 6 niveles:

- **El Nivel_1 (pre-ejecutivo).** En este nivel no hay función ejecutiva (serían funciones básicas como la visión, la coordinación, las capacidades motoras, etc.). También se encuentran en este nivel una variedad de funciones o capacidades cognitivas que tienen que ver con la propia supervivencia de la persona.
- **El Nivel_2 (Fundamental-dirigido hacia sí mismo).** Comprende todas aquellas acciones o actividades que se realizan hacia uno mismo, como son: acciones hacia uno mismo en el momento, pero sin planificación y que la persona utiliza para ejercer autocontrol (la inhibición, la memoria de trabajo no verbal, etc.). Aquí la interacción social es mínima y no se utiliza para obtener o conseguir objetivos. La participación cultural es todavía limitada en esta etapa.
- **El Nivel_3 (Metódico-Autosuficiente).** Es en este estadio donde la persona utiliza sus capacidades ejecutivas fundamentales dirigidas hacia sí mismo para cuidarse y sobrevivir en su día a día, creando secuencias de acción en su entorno social. Es como si las personas utilizaran un método para conseguir uno o varios objetivos. Aquí aparece o puede aparecer el cambio del entorno físico para satisfacer su bienestar y sus necesidades. Además, socialmente, el nivel de complejidad es bajo y no utiliza a los demás para poder lograr sus objetivos y su bienestar, aunque hay un aumento del andamiaje cultural (aparece el concepto de propiedad, por primera vez).
- **El Nivel_4 (Táctico-Recíproco).** Las interacciones con las personas se establecen mediante la utilización de las funciones de los niveles inferiores (como son, la gestión del tiempo, su organización, resolver problemas, etc.) se establece la capacidad de subordinar sus intereses para el beneficio de la interacción con los otros, por tanto, el beneficio mutuo, como la participación recíproca con los otros para un bienestar para las dos partes, pero a largo plazo. Hay un desarrollo de las normas sociales para establecer las interacciones con los otros y aparece un aspecto primitivo de la moralidad.
- **El Nivel_5 (Estratégico-Colaborador).** Las personas emplean tácticas y combinan con estrategias para obtener objetivos estableciendo con ello su bienestar a medio o largo plazo. Es este nivel es donde se encuentra la colaboración en actividades colectivas como la educación, el trabajo, los grupos sociales, la convivencia, etc. En este nivel, se encuentran capacidades cognitivas como el raciocinio espacial o temporal, el autocontrol, la auto-subordinación a los intereses propios y la gratificación a lo largo del tiempo, no inmediata. Aparecen una mayor capacidad de abstracción y la complejidad en los comportamientos, las relaciones con los grupos sociales, así como, el uso cultural para lograr los objetivos.

- **El Nivel-6 (Principios-Mutualismo).** Es el nivel más alto de las funciones ejecutivas, es el nivel donde se combinan todas las capacidades anteriores expresadas en los distintos niveles. Es, por tanto, donde la actividad está dirigida a lograr los objetivos, las consecuencias más altas, más abstractas y más a largo plazo. Siendo la utilización de dichas capacidades o habilidades para el bienestar y la felicidad. Así, por ejemplo, se actúa de forma ética y moral respecto a las responsabilidades sociales, se desarrollan estructuras políticas, etc. En consecuencia, tal como expresa Barkley (2011), las funciones ejecutivas, son acciones que van dirigidas, fundamentalmente, a uno mismo, y en definitiva para una autorregulación respecto a la elección de objetivos y acciones manteniéndolas en el tiempo hasta su consecución.

Nos parece que, como forma de condensación de lo dicho sobre esta postura, es útil exponer la metáfora que utiliza Heath y Heath (2011) del “Jinete” y el “Elefante”. Para el autor, un cambio es exitoso si se realizan acciones con respecto a la mente (pensamiento), el corazón (los sentimientos o las emociones) y el entorno (espacio, camino). El “Jinete” representa el lado racional de la toma de decisiones, es un pensador y un planificador, es lógico, reflexivo y estratégico, le encanta la rutina, y siempre está dispuesto a hacer sacrificios a corto plazo a cambio de beneficios futuros. Por el contrario, el “Elefante” representa el lado emocional-intuitivo de la toma de las decisiones. Cuando se consigue llegar a los sentimientos, las cosas cambian, el “Elefante” aporta la energía, es intuitivo y ansía nuevos retos. Para poder motivarlo se le ha de hacer sentirse orgulloso del cambio y no permitirle identificarse con el fracaso; para ello hay que generarle expectativas sobre el proceso, pero, además, proporcionarle pequeñas victorias significativas para frenar su desmoralización. El entorno, es como allanar el camino y conlleva tener un contexto facilitador mediante la creación de nuevos hábitos y la sintonía de apoyo de la comunidad que nos rodea. A tener en cuenta que el “Elefante” cuando va por un camino desconocido su tendencia es a seguir la senda que genera el caminar del grupo. Muchas veces hacemos lo que hacemos porque lo hacen otras personas (neuronas espejo). ¡El comportamiento es muy contagioso! En definitiva, el pensamiento es como un jinete (parte racional) que intenta cabalgar sobre un enorme elefante (parte emocional, instintiva). El “Jinete” proporciona la dirección, pero si el “Elefante” no está motivado, no se mueve y nadie lo puede mover. Por contra, si el “Elefante” está muy motivado para andar y si nadie lo dirige se perderá.

Dentro de este enfoque, y a modo de ejemplo, se han realizado estudios referentes a las funciones ejecutivas y la relación de la conducta de estudiantes (Ramos-Galarza, 2017), con la autoeficacia (Gutiérrez-García y Landeros-Vázquez, 2017), el estrés percibido (Molina-Rodríguez, Pellicer-Porcar y Mirete-Fructuoso, 2018) o las emociones en la motivación de los estudiantes (Elizondo-Moreno, Rodríguez-Rodríguez y Rodríguez-Rodríguez, 2018). En la recopilación llevada a cabo por Huizinga, Baeyens, y Burack (2018), se pueden encontrar estudios relativos a la influencia en los resultados académicos, tales como: las funciones ejecutivas como predictores de los resultados académicos; los padres, profesores y familias en la relación entre funciones ejecutivas y resultados académicos y las intervenciones y su impacto en la función ejecutiva, los resultados académicos y para la toma de decisiones.

Ahora bien, existe otro punto de vista en referencia al pensamiento, y en consecuencia a la razón, proporcionando un cambio en la concepción sobre las anteriores ideas o posicionamiento. Es el que se aleja de un sistema de pensamiento ubicado en sus supuestos

en actividades de conciencia-inconsciencia, o de intuitivo-analítico, o del que presenta una globalización de actividades que incluyen las anteriores, como las que hemos presentado en la aproximación de las actividades ejecutivas. Esta propuesta actual y de cambio de enfoque es la que han puesto sobre la mesa Mercier y Sperber (2011, 2017, 2019). Este posicionamiento converge en tres grandes puntos:

- **Primero**, La razón, en su creencia más generalizada indica que es útil para usar la lógica y poder aumentar el conocimiento que se tiene o bien para establecer “verdad” o “tomar decisiones más acertadas”. 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. Visto desde este punto de vista. La razón, ya no se ubica en el plano de la “búsqueda de la verdad” (el intelectualismo) sino que la razón estaría, más bien en el plano del “consumo” social (una dirección interaccionista).
- **Segundo**, esta perspectiva 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. Para Mercer y Sperber (2019), *“los humanos usan toda una amplia variedad de mecanismos inferenciales especializados”*, cada uno de ellos dedicado a ayudarnos a resolver un problema distinto. Esas capacidades inferenciales especializadas, según los autores son instintivas, en parte, y son el resultado del desarrollo y el aprendizaje, el balance que se da entre los anteriores elementos hace que se presente una capacidad a otra, según el esquema de funcionamiento que postulan. El aspecto o categoría que engloba a las demás es la “inferencia”, le seguirían las “intuiciones”, “las intuiciones sobre representaciones”, “intuiciones sobre razones” y finalmente, “la razón”, como elemento que configura el mecanismo cognitivo. Las intuiciones, se sitúan en el segundo nivel de abstracción, después de la inferencia, y consistiría en un tipo de inferencia intuitiva con resultado consciente y acompañadas de propiedades de metacognición, como es la “autoconfianza”. A modo de ejemplo, *“en un restaurante uno podría echar un vistazo a un plato que está en otra mesa y tener la intuición de que te gustará. Incluso si uno no tiene ni idea de por qué o de cómo ha llegado a esta conclusión, uno siente como si el proceso interno oculto que le ha llevado a extraer esta conclusión fuera suficientemente sólido”* (Mercer y Sperber, 2019, p. 61). Por su parte, las “intuiciones sobre representaciones” (o inferencias meta-representacionales), es una característica típicamente humana que consiste en representarse el entorno otorgando características al mismo, por ejemplo, cuando realizamos intuiciones sobre los comportamiento o creencias que tiene o tendrán las personas con las que interactuamos. Siguiendo con la exposición de los autores, para ellos la razón es *“un mecanismo de inferencias intuitivas meta-representacionales que descansa sobre un tipo de representaciones: las razones”* (Mercer y Sperber 2019, p. 62). En este sentido los autores afirman que para estudiar la razón se tiene que considerarla como una capacidad cognitiva y las razones, serían las justificaciones i/o argumentos que utilizamos.
- **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; ésta sería una forma de expresión formal para

argumentos de forma más clarificadora, mediante la relación entre conclusiones y premisas y muchas veces de forma extremada. De esta manera, la función de la razón sería las justificaciones que hacemos, así como los argumentos que utilizamos como seres sociales que somos, y, por tanto, su función es eminentemente social.

En este sentido, parece que de hecho los seres humano seríamos más “racionalizadores” que “rationales”. Según los autores, si la visión que tienen es correcta, es obvio o cabría esperar, que la razón tendría una serie de características diferenciadas según se dirija la justificación o la argumentación hacia uno mismo o hacia los demás, y creemos que es muy importante de explicitar, ya que tiene consecuencias para las pretensiones del trabajo que estamos presentando, y que expondremos más adelante. Así, en la **Tabla_1**, se pueden observar los sesgos y lo que hacen las personas frente a la producción o la evaluación de las razones. En la tabla se puede ver como cuando damos o nos dan razones para justificar o apoyar nuestras razones suelen ser muy débiles, ya que la primera que se nos dé la aceptamos de inmediato y no pensamos más sobre ello, un sesgo de la razón hacia uno mismo. Por el contrario, cuando hemos de evaluar razones de los otros es cuando producimos intensamente razones. En otras palabras, aceptamos rápidamente y sin esfuerzo cognitivo las razones que se ajustan a nuestras creencias, opiniones, etc., por el contrario, cuando las razones no se ajustan a nuestras representaciones o creencias la actividad argumentativa y justificativa ha de ser más fuerte, no aceptamos sin revisión y evaluación las justificaciones de los demás.

Tabla_1: Características de la razón humana. Mercer y Sperber (2019)

	Sesgo	Control de calidad
Producción de razones	Sesgadas: La gente produce, en su mayoría, razones que están a su favor.	Pereza: Las personas no son muy exigentes respecto de sus propias razones.
Evaluación de las razones de otros	No-Sesgadas: La gente acepta razones que sean incluso desafiantes, si son suficientemente fuertes.	Exigentes: A las personas solo se las convence con razones suficientemente buenas.

Fuente: Figura 19 de “The Enigma of Reason, Mercer y Sperber” (2019).

En definitiva, tenemos la capacidad de razonar objetivamente, aceptando los argumentos fuertes y rechazando los “flojos”, pero esto no lo usamos con nuestros propios argumentos. Los argumentos que podemos calificar de buenos solo aparecen cuando nos encontramos con buenas contra argumentaciones, es decir se establece un desajuste entre mis argumentos y creencias y la de los otros. Además, esta capacidad de razonar es, según los autores, una ayuda a la argumentación y a la comunicación para tratar de convencer o influir en los otros.

En el trabajo que ahora presentamos, como hemos indicado, nos posicionamos en un pensamiento que implica razonamiento, por tanto, relación entre ideas, hechos o pensamientos. Y de los muchos tipos de razonamiento, el “meollo”² se establece en el

² “meollo”: Del lat. vulg. *medullum*, y este del lat. *medulla*.

1. *m. seso* (masa contenida en el cráneo);

razonamiento reflexivo, que es el aspecto que veremos en el siguiente apartado, pero, además, considerando las aportaciones que se han expuesto de Mercer y Sperber (2019) sobre el foco que se debe de considerar en el pensamiento, y en concreto, sobre las argumentaciones y justificaciones que hacemos como personas sociales que somos. Este aspecto es muy importante para nosotros, ya que nos proporciona una vía de aproximación metodológica para poder estudiar la razón mediante el mecanismo cognitivo de la reflexión. Veamos a continuación el concepto de reflexión, sus consecuencias y posturas respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje que se puede considerar en la educación superior a partir del cambio de posicionamiento que establece y considera el plan Bolonia.

I.1.2 La reflexión-reflexividad: un catalizador clave para el desarrollo competencial.

Como ya hemos comentado anteriormente, nuestro punto de partida sobre el/los concepto/s que expondremos a continuación es considerar la reflexividad y todas sus variantes lingüísticas como un proceso cognitivo más. Para ello, en esta sección intentaremos dar cuenta de la importancia que tiene la conceptualización que se haga sobre el mencionado mecanismo cognitivo, ya que esto conlleva, en sí mismo todos los elementos derivativos de las argumentaciones, justificaciones y explicaciones sobre el mencionado concepto. De esta manera, en primer lugar, presentaremos las definiciones más formales y semánticas de los conceptos, para posteriormente, mostrar cómo se ha definido y se trabaja en el mundo de la educación la reflexión, teniendo en cuenta para ello las formas tanto empíricas investigadas como las de un cariz más ubicado en el ámbito teórico-epistemológico. La importancia de este apartado radica en que nos permite tener un conocimiento sobre las formas de pensamiento del concepto, lo que proporciona elementos para verlo y/o situarlo en posiciones de perspectiva diferentes, y muchas de las veces, nos permite tener una visión más amplia del significado “real” del objeto a definir. En definitiva, intentaremos mostrar y explicitar mediante una “triangulación” el concepto de reflexión que se ha utilizado y se utiliza actualmente respecto a la reflexión en la educación, y concretamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el ámbito más lingüístico, y más concretamente semántico, podemos comprobar como el diccionario de la RAE define la reflexión indicándonos que el vocablo proviene del latín tardío **reflexio, -ōnis 'acción de volver atrás'**, y presenta 4 acepciones, que son las siguientes: **1^a.f.** *Acción y efecto de reflexionar.* **2^a.f.** *Advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona.* **3^a.f.** *Fís. Acción y efecto de reflejar o reflejarse,* y **4^a.f.** *Gram. Manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo.* En este caso, la reflexión es definida como la acción de reflexionar y, también, la forma en la que se hace, con el volver hacia atrás.

2. *m. médula* (¶ *sustancia interior de los huesos*);

3. *m. fondo* (¶ *parte principal y esencial de algo*);

4. *m. Juicio o entendimiento.*

RAE, *Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/?id=Oxs6j0C>

Pero hay otro vocablo que está muy extendido en esta temática como es el concepto de **la reflexividad** con 3 acepciones, en su significado según la RAE: **1ª. f. Calidad de reflexivo (acostumbrado a actuar con reflexión)**, **2ª. f. introspección**, y, **3ª. f. Gram. Calidad de reflexivo (que tiene como antecedente otro argumento del mismo predicado)**. Como vemos, la reflexividad tiene que ver con la persona que en su actuación o forma de proceder lo hace utilizando estrategias cognitivas de reflexión, pero además nos establece que esto implica una introspección, es decir, una mirada hacia uno mismo. También nos proyectan las definiciones anteriores, el cómo del hecho de la reflexión, la generación de algo nuevo en la argumentación. Por tanto, en las acepciones podemos comprobar que hay dos condiciones en el proceso de reflexividad, la acción cognitiva (en este caso la introspección con reflexión) y el producto generado, como hemos visto la nueva argumentación.

Pero nos queda por ver que es la reflexión con un poco más de profundidad, tomando nuevamente el diccionario de la RAE, encontramos que actualmente, tal como nos explicita Castilla del Pino (2004), existen tres grandes formas de reflexión, que se muestran en la **Figura_3**, y que se establecen a partir del criterio de la temporalidad de la acción o actuación que se haga hacia un objeto.

Además, el autor nos indica que estos procedimientos o dinámicas cognitivas son las que hacen posible el conocimiento y el aprendizaje, siempre y cuando sean tamizadas por la acción de reflexión. Una primera forma de reflexión se puede situar, tal como se puede observar en la **Figura_3**, en el momento anterior a la acción, es decir una **reflexión retrospectiva**, en palabras de Castilla del Pino (2004, es “prevenir lo que va a pasar”, por tanto, implica una “representación previa”, lo que nos “figuramos”, “lo que dibujamos” o “imaginamos” en nuestra mente, en definitiva, es una imagen de lo que creemos en la previsión que haremos. A este tipo de reflexión también se le denomina “**prólepsis**”³⁴, término utilizado para indicar la reflexión realizada sobre la imagen formada por las interacciones reiteradas con los objetos de nuestra realidad. Es un tipo de reflexión muy primario pero eficaz en nuestra realidad, ya que nos permite el interactuar con los objetos a partir de las previsiones que hacemos (como actuar frente a estímulos aversivos, por ejemplo.) El segundo tipo es la denominada **reflexión actualizada**, es decir, aquella que se da mientras está sucediendo la acción, es un proceso constante de reflexión, modificando y rectificando la actuación de la acción. Un ejemplo de este tipo de reflexión lo podríamos considerar, en el caso de impartir una clase en la universidad, en la que el profesor en su explicación va ajustándose a las preguntas de sus alumnos. De esta manera, es una reflexión que se produce en el momento y forma bucles de ajuste a lo largo del tiempo. Por último, en el esquema, se muestra **la reflexión prospectiva**, es la que se produce después de haberse

³ **prólepsis**. Del gr. πρόληψις *prólepsis*.

1. f. Fil. En la doctrina de los epicúreos y los estoicos, conocimiento anticipado de algo.

2. f. Psicol. Anticipación mental de una acción por realizar.

3. f. Ret. Anticipación por parte del autor a la objeción que se le pudiera hacer.

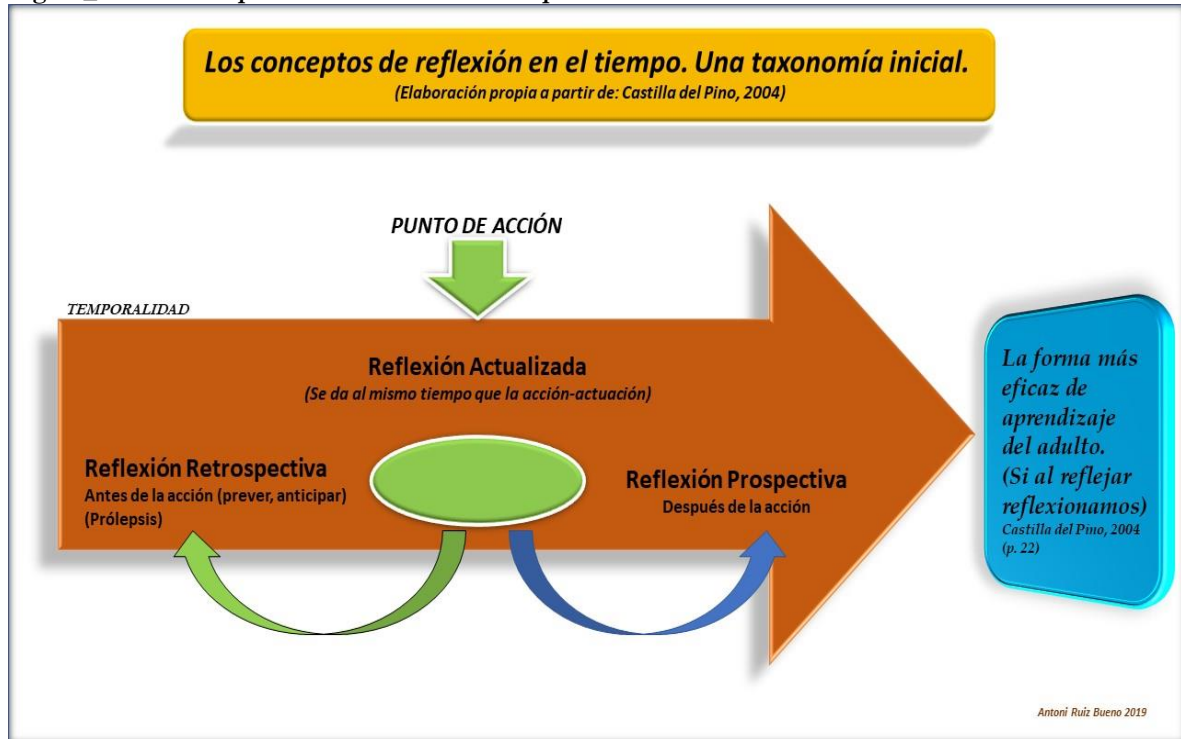
4. f. Ret. Pasaje de una obra literaria que anticipa una escena posterior rompiendo la secuencia cronológica.

Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=Oxs6J0C>

⁴ “Una función mucho menos pasiva en el acto de conocer es la que desempeña la **prólepsis**, que podemos traducir como «preconcepción» o «anticipación». No se trata aquí de algo como la intuición previa o algo así como una idea innata, un concepto «a priori», como algunos han sostenido. La **prólepsis** es una imagen mental o un concepto general producido por el recuerdo de impresiones repetidas de un determinado objeto. [...] **prólepsis** la precede, como una especie de imagen o molde mental, a reconocimientos sucesivos. Es precisamente esa anticipación conceptual lo que fundamenta el conocimiento científico y la comunicación por el lenguaje” **García Gual, 2002 (p. 84)**.

dato la acción con el objeto. Ahora bien, hemos de diferenciar, tal como expone Castilla del Pino (2004), entre reflejar y reflexión, dos términos de un mismo proceso, “*reflexionamos sobre lo que con anterioridad ha sido reflejado*” (p. 19). Dicho en otras palabras, en nuestras acciones sobre los objetos en un primer momento reflejamos, lo que permite un distanciamiento del objeto para poder reflexionar, condición necesaria para que se pueda llevar a cabo una actuación posterior.

Figura_3: Los conceptos de reflexión en el tiempo. Una taxonomía inicial.



Fuente: Elaboración propia.

Hemos de tener en cuenta o clarificar que no siempre aquello que reflejamos mentalmente se puede llamar reflexión, sino que lo reflejado ha de ser reelaborado a partir de uno mismo, es decir, en el fondo es un conocimiento de sí mismo, en otras palabras, la conciencia de sí. Para cerrar, cabe decir que la expresión en que se presentan lingüísticamente estos tipos de reflexión son las del presente de indicativo en la **actualizada**, el futuro en la reflexión **anticipada** y en la reflexión **retrospectiva** el pasado o el pretérito. Estos aspectos, aunque en un primer momento nos puedan parecer evidentes, pensamos que poseen unas capacidades de fertilidad de investigación importante, en el sentido en que conocer los movimientos de la reflexión podrían dar pistas para quizás establecer los elementos que interactúan y sus pesos o contrapesos que emergen o se establecen en el caso de la enseñanza universitaria.

En lengua inglesa, sí que se presenta una diferenciación entre palabras específicas para establecer la diferencia temporal de la reflexión. Tal como apunta La Cuesta (2011), existen dos vocablos: “**reflectivity**”, que tiene que ver con la reflexión después de la actuación (prospectiva); y, “**reflexivity**”, que sería una actuación más inmediata, continua y dinámica (la podríamos ubicar en una reflexión actualizada, siguiendo el esquema anterior).

A modo de conclusión sobre lo tratado hasta este momento, podemos decir que la reflexión es un mirar hacia atrás, para establecer una comprensión de la experiencia vivida en conexión con uno mismo y el contexto (Conway, 2001) a partir de un punto de acción con un objeto. Pero esta aproximación que hemos realizado es un ángulo posible de la concepción de la reflexión, hay otros, como es obvio. A continuación, expondremos la visión de este concepto que se ha tenido y se tiene en el mundo de la educación o de los autores en los que la educación se ha basado para establecer su andamiaje teórico conceptual. Para ello, hemos confeccionado una tabla donde aparecen autores que han creado escuela y su evolución, pero primando la aportación nueva de cada autor que hemos incluido. Así, la **Tabla_2**, presenta el autor originario o bien, quien lo referencia, y una cita literal sobre la conceptualización que se hace. La pretensión no ha sido la exhaustividad sino el presentar un abanico amplio de miradas posibles conjugado con la importancia del autor. Veamos a continuación como se han estructurado estas visiones a lo largo del tiempo.

Tabla_2: Reflexión: definiciones-visiones en educación.

Autor/es antes de 2000	Definición conceptual
<i>Dewey (1933)</i>	"Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende." (p. 10)
<i>Bigge (1980)</i>	"Lo que distingue a la enseñanza y el aprendizaje reflexivos de los no reflexivos es la presencia de problemas verdaderos, que los estudiantes sienten la necesidad de resolver, se produce siempre que los maestros, mediante preguntas hábiles y el empleo adecuado de evidencias negativas, inducen a los estudiantes a dudar de lo que aceptaban hasta entonces y, a continuación, los ayudan a analizar reflexivamente el problema planteado" (p. 385)
<i>Merizow (1991), citado en Espejo (2015)</i>	"Hay dos dimensiones del aprendizaje transformador, la transformación de los esquemas de significado y la transformación de las perspectivas de significado. La transformación de los esquemas de significado es integral al proceso de reflexión. Cuando evaluamos nuestros supuestos sobre el contenido o proceso de resolución de un problema y los encontramos sin justificación, creamos nuevos o transformamos los presupuestos antiguos y por lo tanto nuestras interpretaciones de la experiencia. Esta es una dinámica de todos los días en el aprendizaje reflexivo. Cuando ocasionalmente nos vemos forzados a evaluar o reevaluar las premisas básicas que hemos dado por sentado y las encontramos no justificadas, las transformaciones de perspectivas, seguidas por cambios mayores en la vida que pueden llegar a resultar." (p. 192)
<i>Zeichner y Liston (1996)</i>	"La enseñanza reflexiva implica un reconocimiento, examen, y "meditar" sobre las implicaciones de las creencias, experiencias, actitudes, conocimientos y valores, así como las oportunidades y limitaciones que proporcionan las condiciones sociales en el que trabaja el profesor" (p. 20)
<i>Valli (1997)</i>	"Los maestros reflexivos tienen la capacidad de pensar acerca de sus comportamientos de enseñanza y el contexto en el que ocurren. Pueden mirar hacia atrás en los eventos; hacer juicios sobre ellos; y alterar sus comportamientos de enseñanza a la luz de sus habilidades, la investigación y el conocimiento ético" (p. 70)
<i>Schön (1998)</i>	"Normalmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano. Hay algún misterioso, o dificultoso, o interesante fenómeno con el cual el individuo está tratando de entenderse. Cuando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional. Es este proceso completo de reflexión desde la acción el que resulta central para el «arte» mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores." (p. 56)
<i>Van Manen (1998)</i>	"La reflexión es un sinónimo de pensar, en el ámbito educativo viene a ser lo que conlleva a hacer elecciones, o tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación". (p. 111-135)
<i>Moon (1999)</i>	"La reflexión es una forma de procesamiento mental, como una forma de pensar, que utilizamos para cumplir un propósito o para lograr algún resultado anticipado. Se aplica a ideas relativamente complicadas o desestructuradas para las cuales no existe una solución obvia y se basa en gran medida en el procesamiento adicional del conocimiento y la comprensión y, posiblemente, en las emociones que ya poseemos" (p. 98)

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 2: Reflexión: definiciones-visiones en educación (Continuación).

Autor/es después 2000	Definición conceptual
<i>Jai y Johnson (2002)</i>	“La reflexión es un proceso, tanto individual como colaborativo, que implica experiencia e incertidumbre. Se compone de preguntas de identificación y elementos clave de un asunto que ha emergido como significativo, y luego hace que los pensamientos de uno entren en diálogo con uno mismo y con los demás. Se evalúan los conocimientos adquiridos en ese proceso con referencia a: (1) perspectivas adicionales, (2) sus propios valores, experiencias y creencias, y (3) el contexto más amplio dentro del cual se plantean las preguntas” (p. 76)
<i>Beauchamp (2006), citado en Collin (2013)</i>	“La práctica reflexiva se concibe como un proceso (examinar, pensar y comprender, resolver problemas, analizar, evaluar y/o construir, desarrollar y transformar) en relación con un objeto particular (práctica, conocimiento social, experiencia, información, teorías, significados, creencias, uno mismo y/o cuestiones de interés) y con vista para lograr un objetivo o razón particular (pensar de manera diferente o más clara, justificar la postura de uno, pensar en acciones o decisiones, cambiar el pensamiento o el conocimiento, tomar o mejorar la acción, mejorar el aprendizaje de los alumnos, alterar el yo o la sociedad” (p. 105-106)
<i>Phan (2008)</i>	“La reflexión se refiere a consideraciones activas, persistentes y cuidadosas de cualquier suposición o creencia fundamentada en nuestra conciencia. Finalmente, el pensamiento crítico se considera como un nivel más alto de pensamiento reflexivo que involucra que nos hagamos más conscientes de por qué percibimos las cosas, la forma en que sentimos, actuamos y hacemos.” (p. 578)
<i>Correa Molina et al. (2010)</i>	“Nos inclinamos a pensar que la reflexión en tanto que proceso está involucrada en todas las áreas de la vida de un individuo y que puede desarrollarse a partir de experiencias profesionales, sociales, personales y otras [...]. Concebimos el desarrollo de la reflexión en un proceso doble: 1) En un primer nivel, la reflexión es en sí misma un proceso transversal que consiste en movilizar, adaptar y renovar un conjunto de recursos extraídos de la experiencia y las habilidades personales y profesionales del individuo; 2) en el contexto de la formación inicial, el objetivo no es solo generar este proceso, sino desarrollarlo aún más a lo largo de la capacitación.” (p. 146-147)
<i>Perrenoud (2011)</i>	“Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar <i>sobre la acción</i> ... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como <i>objeto de reflexión</i> , ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica” (p. 29-30)
<i>Ryan (2015)</i>	“La definición utilizada aquí incluye dos elementos clave: (1) dar sentido a la experiencia; y, lo que es más importante, (2) volver a imaginar la experiencia futura. Esta definición refleja la creencia de que la reflexión puede operar en varios niveles y sugiere que para lograr la reimaginación del segundo elemento, uno debe alcanzar los niveles más altos y abstractos de reflexión crítica, como se describe a continuación. Nos referimos a este tipo de reflexión como reflexión académica o profesional [...] Por lo tanto, la reflexión académica o profesional involucra a los alumnos que dan sentido a sus experiencias en una variedad de formas al comprender el contexto del aprendizaje y los problemas particulares que pueden surgir.” (p. 15-16)

Fuente: Elaboración propia.

En todos los artículos o estudios que se han consultado a lo largo de este trabajo sobre reflexión o reflexividad, inevitablemente siempre aparece el autor que inició la temática en el campo educativo, John Dewey. En el año 1933, expresó que la reflexión en educación implica una actividad cognitiva de forma persistente y cuidadosa dando lugar a un nuevo conocimiento o creencia. Por tanto, según nos indica el autor este tipo de pensamiento tiene dos características fundamentales que lo hace distinto a otros tipos de aprendizaje, que son: “1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (Dewey 1989, p. 28). Para Bigge (1980), la diferencia entre la reflexión o no es la presencia de problemas verdaderos además de la inducción a los estudiantes a dudar sobre lo aceptado. Para Merizow (1991), la reflexión es una transformación de esquemas de los estudiantes o individuos, es decir, evaluar o reevaluar lo que damos por sentado y generar cambios en las perspectivas de sentido de los fenómenos en su conjunto. Se aporta a la definición, por parte de Zeichner y Liston (1996), que la reflexión se da tanto en actitudes, conocimientos como valores. En el caso de Schön (1998), se apunta que el

conocimiento sobre la acción se acompaña siempre de la reflexión sobre lo que se hace, es decir, la propia práctica. En el caso de Van Manen (1998), el “focus” está en la toma de decisiones y, en cambio, es Moon (1999) quien añade las emociones como un posible elemento activo en la reflexión. Aparece el elemento de lo individual versus grupal (colaborativo) en la reflexión (Jai y Jhonson, 2002) y es Phan (2008) quien nos presenta la reflexión en niveles considerando el pensamiento crítico como la forma más elevada de reflexión. El aporte de Correa Molina, Collin, Chaubet y Gervais (2010) se centra en considerar la reflexión como un proceso que aparece en todas las áreas y que se puede ir desarrollando a partir de las vivencias que las personas tengan. Respecto a Perrenoud (2011), éste establece una diferenciación entre la reflexión durante la acción y sobre la acción (el objeto es la propia acción). Ryan (2015), por su parte, introduce en su definición dos elementos: dar sentido a la experiencia y volver a imaginarla en el futuro, además de establecer niveles en la reflexión. Como podemos comprobar el significado del concepto es muy polisémico, y está contaminado en función de parámetros que muchas veces tienen o parecen que tienen que ver con elementos contextuales de los autores que establecen la definición que estamos considerando, como son los distintos campos de estudio (sociología, filosofía, educación, enfermería, deporte etc.), los niveles de reflexión que consideran, las dimensiones que establecen, las tipologías reflexivas o las perspectivas teóricas.

En este sentido el estudio de Beauchamp (2006), sobre las publicaciones referidas al concepto de reflexión, tienen que ver con los tipos de procesos, los objetos que hay en la reflexión y las relaciones con la práctica reflexiva. En la **Tabla 3**, confeccionada por Collin, Karsenti y Komis (2013), podemos observar la especificidad de cada una de estas categorías. Así, el proceso por el que se establecen las definiciones, son actividades cognitivas o acciones de pensamiento, los tipos de objetos que se toman para la reflexión y las razones por las cuales se genera la reflexión.

Tabla 3: Tipos de procesos, objetos y fundamentos de la práctica reflexiva identificados por Beauchamp (2006).

Como se define el proceso de reflexión	Objetos del proceso de reflexión	Razones para la reflexión
<ul style="list-style-type: none"> . Examinar . Pensar y Entender . Resolver problemas . Analizar . Evaluar . Construir, . Desarrollar . Transformar 	<ul style="list-style-type: none"> . Práctica . Conocimiento social . Experiencia . Información . Teorías . Significados(sentido) . Creencias . “Self” (el sí mismo) . Cuestiones de interés 	<ul style="list-style-type: none"> . Pensar distinto o más claramente . Justificar el propio posicionamiento . Pensar en acciones o decisiones . Cambiar el pensamiento o conocimiento . Tomar o mejorar la acción . Mejorar el aprendizaje de estudiantes . El cambio de uno mismo o la sociedad

Fuente: Traducido de Collin, Karsenti y Komis (2013, p. 106)

La manera que tienen los autores de expresar la actividad cognitiva la podríamos diferenciar en dos dimensionalidades, la propia acción de pensamiento (pensar, entender, examinar) y el fin que se persigue (resolver problemas, evaluar, etc.), y respecto a los objetos de la reflexión, el abanico es muy amplio, casi cualquier objeto podría ser susceptible de reflexión en un proceso de enseñanza- aprendizaje.

Acerca de las razones o los porqués de la reflexión, en la revisión de la autora podríamos identificar diferentes niveles, tomando como criterio, la mayor o menor implicación de “lo social”, es decir, las aportaciones que tiene la reflexión para los individuos en el plano individual (pensar distinto, en acciones o decisiones) y las consecuencias más allá de lo individual (el cambio de la sociedad, mejora aprendizaje estudiantes, etc.).

Ahora bien, Collins et al. (2013), aportan dos dimensiones o propiedades explicativas más, como son el contexto inmediato en el que se produce la acción reflexiva y su conexión con la visión más sociológica o “social” de la reflexión; es decir, este proceso va más allá de lo que se produce en el contexto original, trasciende de la práctica concreta (espacio profesional) a todos los ámbitos de la vida de las personas tanto públicos como privados (el espacio ético, moral, político, etc.). En un estudio reciente, Marshall (2019), nos proporciona una definición de reflexión, a partir de un estudio de revisión sistemática sobre el concepto, ya que, como han indicado muchos autores y estamos viendo, no hay una definición consensuada. Es por ello que el autor, mediante un análisis de contenido y lexicométrico establece 4 dimensiones que posee la reflexión, éstas aparecen en la **Tabla_4**, donde se muestran las dimensiones y su significación conceptual a partir de las palabras textuales del artículo.

Tabla 4: Dimensiones de la reflexión según Marshall (2019)

Dimensiones	Conceptualización (Cita Literal)
Cognitiva	“La reflexión es un proceso cognitivo que se utiliza para dar sentido a problemas complejos y ambiguos (Cushion, 2016; Jones y Wallace, 2005; Schon, 1986) y se desencadena por la percepción directa de la información que es desconcertante y, por lo tanto, difícil de entender. (Dewey, 1933; Gilbert y Trudel, 2001; Hong y Choi, 2011; Jay y Johnson, 2002; Kinchin, Cabot, y Hay, 2008; Moon, 2004; Rogers, 2001)”. (p. 409) Esto hace posible que las personas lleven a cabo un examen detenido al tener estímulos que sorprenden o que chocan con las posiciones personales.
Integrativa	“La reflexión explora y sintetiza múltiples ideas y perspectivas para construir una narrativa coherente (Stodter and Cushion, 2017; Goulet, Larue, y Alderson, 2016; Mezirow, 1991). Por lo tanto, la reflexión permite a la persona reflexionar para darle sentido a una experiencia (Kolb, 2014; Rogers, 2001) [...] proporciona «un vehículo» a través del cual los profesionales exploran la subjetividad personal [ej. creencias, significado, perspectivas, emociones] en relación con la experiencia directa, integrando así lo nuevo y lo conocido.” (p. 410).
Iterativa (reiterativa)	“La reflexión es un proceso cognitivo que se ve facilitado por los modos de representación abiertos (Moon, 2004) que permiten el retorno frecuente a la interpretación de una experiencia o idea (Jay y Johnson, 2002). Porque los modos de representación [por ej. la escritura] permite ciclos frecuentes de expresión y reexamen de ideas, la reflexión no siempre tiene un principio y un final claros, sino que evoluciona con el tiempo (Rogers, 2001). [...] Por lo tanto, la reflexión es un proceso cíclico en curso, que implica la construcción activa de una narrativa coherente y secuencialmente lógica (Nguyen et al., 2014; Rogers, 2001)”. (p. 410)
Activa	“la reflexión se caracteriza por una participación activa (Dewey, 1933; Goulet et al., 2016; Rogers, 2001). [...] la reflexión involucra ciclos de expresión de ideas y reexamen que, si se realizan de manera persistente, actúan para refinar un "producto funcional" de la comprensión de un individuo. [...] Por lo tanto, la reflexión permite el desarrollo de una nueva visión a través de la "unión de ideas" en forma de una narrativa en evolución.” (p. 411)

Fuente: Marshall (2019).

De esta manera, se puede observar cómo las dimensiones que presenta son, la Cognitiva, la Integrativa, la Reiterativa y la Activa. La reflexión es cognitiva, ya que se trata de una actividad de pensamiento generada ante la sorpresa o la contradicción de ideas, creencias, representaciones, etc.; además nos permite integrar lo anterior con lo posterior de la experiencia, dándoles sentido, y también, evoluciona con el tiempo en un formato reiterativo

de construcción a través de la propia acción, y finalmente, todo esto es parte constitutiva de la acción activa de procesos cognitivos (acciones de pensamiento), es una forma de reevaluación para “afinar” o ajustar. A partir del análisis realizado por Marshall (2019) éste propone la siguiente definición, “*La reflexión es un examen cuidadoso y la recopilación de ideas para crear una nueva perspectiva a través de los ciclos de expresión y reevaluación en curso*”. (p. 411).

Otro aporte, según nuestra opinión importante sobre la definición del concepto de reflexión, es la que nos presentan los estudios de Correa Molina, Collin, Chaubet, y Gervais (2010), Chaubet (2010), Chaubet, Correa Molina, y Gervais (2013), donde la reflexión, la consideran más una competencia que se tiene y que se puede enseñar y que correspondería a la esfera intrapersonal, pero no sería un proceso lineal ni tampoco jerárquico. Toman para ello los aportes de la OCDE (2005), donde la reflexión se la configura no como una competencia o habilidad que es específica, sino más bien, como una competencia que atraviesa todas las áreas de nuestra vida y que, gracias a ella, nos puede ayudar en el desarrollo personal, profesional y/o social. Para los autores es una metacognición, una competencia clave o una competencia transversal, es decir, tal como expone la OCDE (2005), en su categorización de las competencias clave, la práctica reflexiva es el corazón de esas competencias, ya que los procesos cognitivos que son necesarios son de una naturaleza compleja, y que “el sujeto de la reflexión debe convertirse en su objeto” (p.10). Además, los autores, explicitan la hipótesis, de que es transversal o metacognitiva porque hace posible el desarrollo de otras competencias o habilidades que no serían posible sin la participación de la reflexión. De esta manera, se entiende la reflexión como un proceso cognitivo evolutivo con un doble proceso, en un primer momento se moviliza un conjunto de recursos que se poseen de las competencias personales, las habilidades profesionales y la experiencia que se tienen, para posteriormente, en un segundo momento, ejecutar el desarrollo de la habilidad o competencia reflexiva.

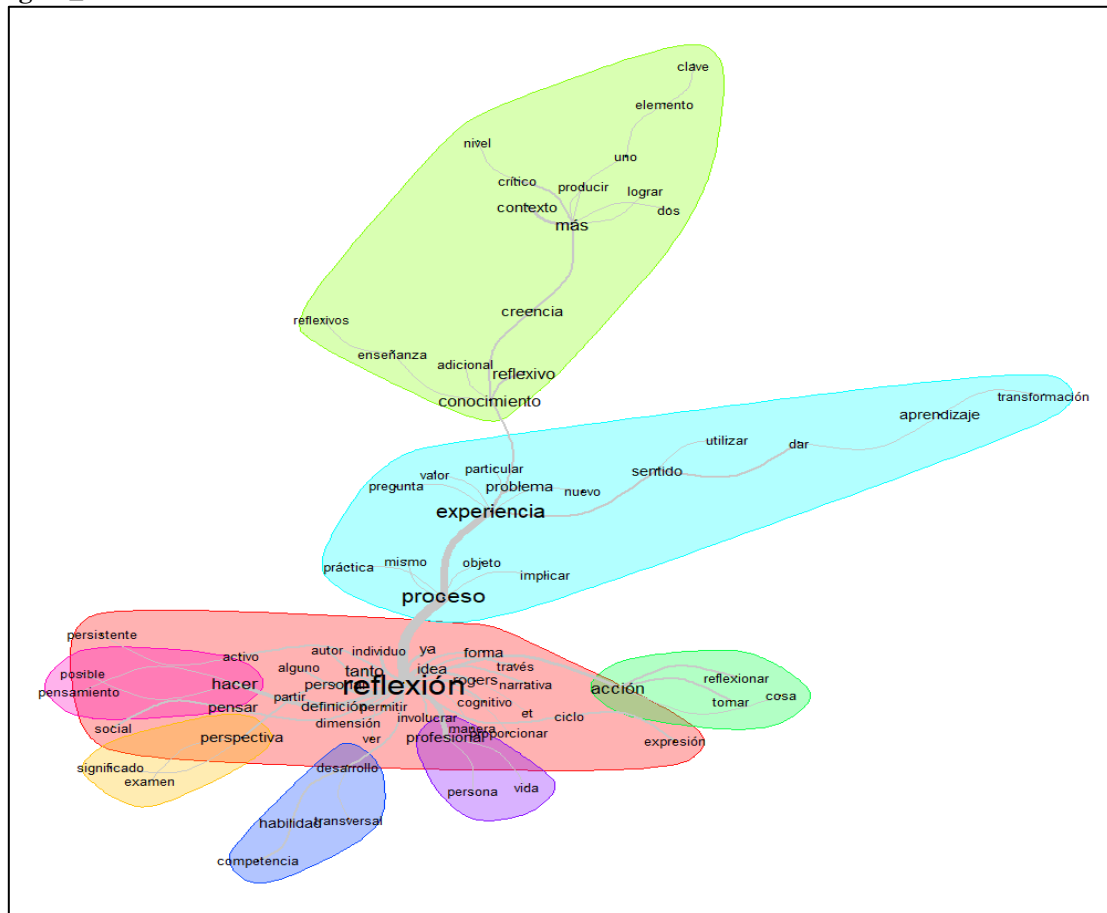
Para acabar este apartado y a modo de resumen, hemos pensado que sería muy interesante realizar un pequeño análisis lexicométrico con las definiciones y propuestas que se han expuesto con anterioridad. Esto nos permite conocer mediante la combinación y el análisis de similitud⁵ (basado en la teoría de grafos) y considerando el léxico utilizado, ver la relaciones e interrelaciones entre las palabras utilizadas en las definiciones.

Como podemos observar, en el **Figura_4**, en las definiciones del concepto aparecen 4 palabras que podríamos definir las como claves, como son: reflexión, proceso, experiencia y conocimiento, estarían entrelazadas e interconectadas entre sí. De hecho, como hemos visto la reflexión es un proceso interconectado con la **experiencia** y está ligada al **conocimiento** que se obtiene de forma **recurrente y recursiva**, pero en un formato reflexivo que se sustenta tanto en la enseñanza como en las creencias a partir de los contextos produciendo niveles críticos de pensamiento o de reflexión. En el caso de la **experiencia**, es como un “recipiente” que está insertado entre la reflexión como “acción cognitiva”, que conlleva una practicidad, y un objeto específico, “aquello que se reflexiona”, siendo el **conocimiento** el “producto” del proceso. La experiencia, es la que proporciona o establece el sentido de la reflexión, y gracias a ello, se puede utilizar de forma experiencial, pero además es posible

⁵ Realizado mediante el software libre “Tramuteq”. <http://www.iramuteq.org/>

producir aprendizajes transformativos. Hay que puntualizar que en las definiciones analizadas se desprende, en función de los resultados del análisis de similitud realizado, que la reflexión es persistente, funciona en ciclos, es un aspecto cognitivo y podemos decir que, además, presenta un conjunto de formas léxicas que se engloban en 5 grandes bloques o conjuntos respecto a su conceptualización.

Figura_4: Análisis de similitud: definiciones de reflexión



Fuente: Elaboración propia con Iramuteq.

Un primer conjunto corresponde, a considerar la reflexión una acción sobre una cosa y que tiene, además, la característica de tomar una decisión. El segundo bloque, se focaliza en el contexto de la mencionada acción, en el ámbito profesional, la propia persona o la vida en su conjunto (como aspecto evolutivo en todos los ámbitos de las personas en su contexto vital). El conjunto tercero, corresponde a considerar la reflexión como una acción de pensamiento activa que hace “posible alguna cosa”, mientras que un cuarto conjunto, se especifica a partir de la perspectiva de consideración de la reflexión, como significado y examen de los objetos. El último bloque, hace referencia a que la reflexión se desarrolla de forma transversal considerándola como una competencia.

Hay que destacar aquí, que nuestro posicionamiento, es entender la reflexión como una competencia con interconexiones con otras que pueden poseer las personas. Esto se ha de

entender tomando, la metáfora, por ejemplo, de las “**valencias**”⁶ o los “**números de oxidación**” de los átomos de la materia física. En concreto, podríamos pensar en la reflexión como un elemento químico que debido a su composición permitiría la relación con otras competencias que hacen posible la relación (serían los enlaces químicos posibles) o afinidades con otras competencias propiciando la creación de competencias o habilidades nuevas. De esta manera, suponemos o creemos que las competencias son como una sucesión de redes competenciales interconectadas que hacen emerger o mostrar una parte de la red establecida. Idea ésta que supone que hay competencias que hacen generar o activar, según la tipología de “valencia” de la competencia, unas determinadas habilidades y no otras.

En el caso de la reflexión sería un caso de competencia con multitud de posibilidades de regeneración de activación (tipo catalizador) de otras competencias. Por tanto, pensamos que la reflexión es algo más que una competencia transversal, sería más bien un elemento que también podría actuar como “catalizador” de otras competencias.

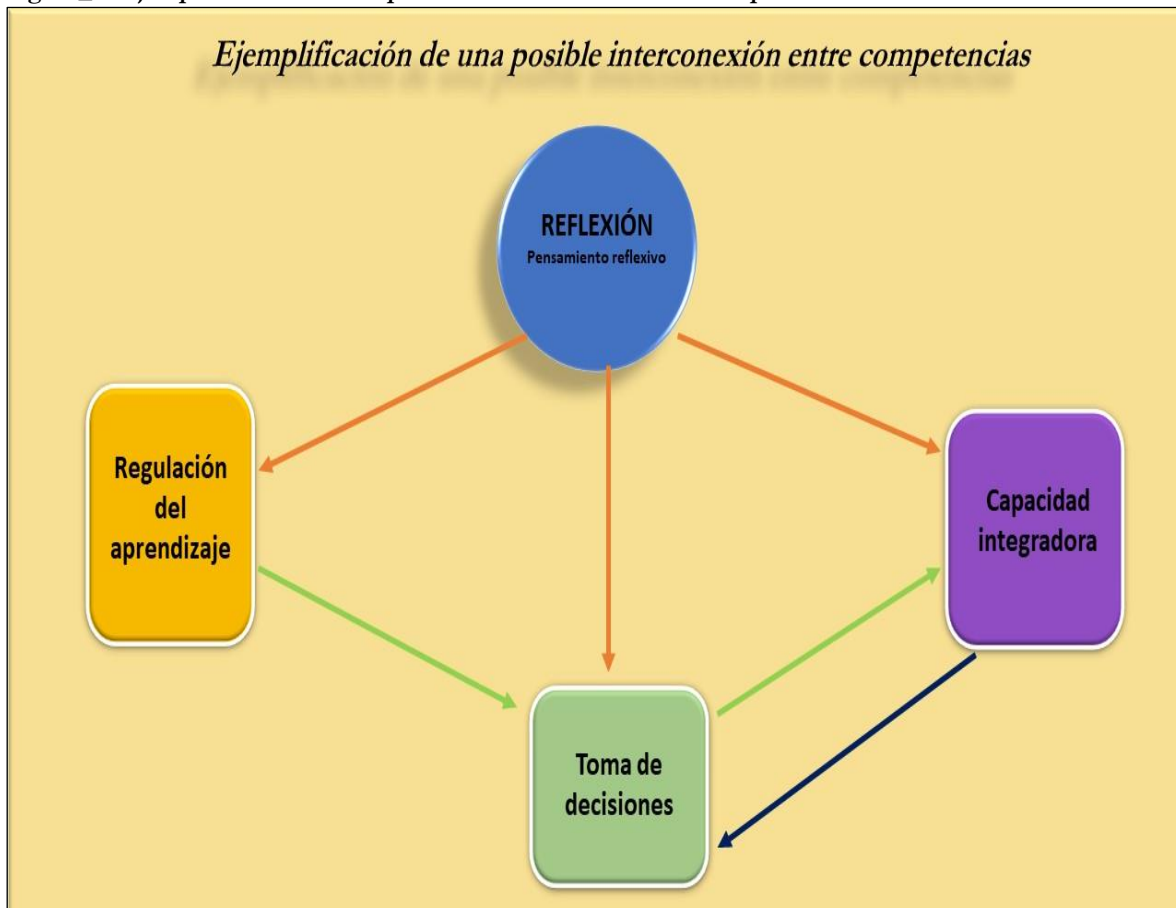
También, suponemos que cuando se piensa en competencias se han de considerar los nodos (vértices y aristas en la teoría de grafos⁷) de las interrelaciones de la competencia a estudiar o analizar. Es plausible pensar que además puede existir una cierta jerarquización entre las competencias, sería la red competencial, dónde aparecen núcleos centrales o duros, competencias centrales, que constituirían las que hacen posible la emergencia de competencias de tipo periférico. Por consiguiente, cabe esperar en este tipo de organización planteada que la operacionalización competencial debe darse teniendo en cuenta la máxima interrelación entre las competencias que la constituyen, es decir, considerando los nodos y las relaciones que se establecen entre ellas, a modo de ejemplo en el **Figura 5**, se presenta una forma posible de las relaciones que hemos estado exponiendo.

⁶ *La valencia es un concepto paradigmático (en el mejor sentido de lo expresado por Kubn) que resume y proyecta los esfuerzos de los químicos del siglo XIX para encontrar una racionalidad en la combinación de los elementos, el cual era y es uno de los temas fundamentales de la propia Química. [...] Concepto difícil de racionalizar que se logró comprender a partir de la composición centesimal de las sustancias y del trabajo experimental que llevó a definirla como la capacidad de combinación que admite un sistema para representar las fórmulas de las sustancias.” Chamizo y Gutiérrez (2018, p. 360-361)*

⁷ *“La teoría de grafos creada hacia 1736 por el suizo Leonhard Euler [1707-1783] [...] invento de la noche a la mañana la teoría de grafos al resolver el famoso problema de los siete puentes sobre el río Pregel en Königsberg, la ciudad que hoy se llama Kaliningrado. El problema consistía en averiguar si se puede pasar por los siete puentes sin cruzar más de una vez por cada uno de ellos. Reynoso (2007, p. 11)*

“Los grafos pueden ser considerados formalmente como diagramas o dibujos (representación diagramática), o bien algebraicamente como un par de conjuntos (representación algebraica) [...] El grafo puede representar una multitud de situaciones posibles de la vida real. Podría simbolizar, por ejemplo, un mapa de carreteras, donde los puntos representarían pueblos o ciudades y las líneas las carreteras que unen las ciudades entre sí. En este caso, el grafo nos informaría de las posibles comunicaciones que existen entre las ciudades. Pero este mismo grafo también podría esquematizar un circuito eléctrico, una molécula química (donde los puntos serían los átomos y las líneas los enlaces químicos), etc. Debemos de advertir, no obstante, que un grafo contiene únicamente información topológica, es decir, información sobre las conectividades entre puntos, careciendo de información geométrica en el sentido euclídeo (distancias, ángulos ...). Menéndez (1998, p. 12).

Figura_5: Ejemplificación de una posible interconexión entre competencias



Fuente: Elaboración propia.

I.1.3 Escuelas/visiones/paradigmas/orientaciones respecto a la reflexión-reflexividad.

En este subapartado veremos las aportaciones teóricas de diferentes escuelas de pensamiento, o si se quiere, visiones con respecto al objeto de la reflexión. Esto es importante, ya que la visión nos determina los contornos o las figuras de los objetos que se desean estudiar, y es lo que da, por decirlo de alguna manera, la existencia del propio objeto. En este sentido presentaremos la “escuela pragmática de Dewey”, “la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y las aportaciones de Habermas”, y finalmente la propuesta del autor “el enfoque sistemático de la reflexión, considerando a Kant”. Cada una estas visiones interpretan y representan la reflexión de formas y maneras muy diferentes. Veamos de forma resumida cada una de estas posturas teóricas.

El hecho de la agrupación de estas visiones viene determinado por la posición epistemológica que defienden, es decir, el “*cómo se estudia el fenómeno general del conocimiento (su estructura y sus límites) [...] más concretamente: ¿Qué tipo de evidencia justificaría que creyésemos que una afirmación es cierta? ¿Cuándo podemos considerar que hemos recabado suficiente evidencia científica para afirmar una tesis?*” (Álvarez, Teira, y Zamora, 2015, p. 5). En otras palabras, cuando se tiene una visión sobre el mundo o un fenómeno, éstas se pueden descomponer en 4 conjuntos de ideas: tenemos una idea sobre lo que es (perspectiva ontológica), el cómo puede ser conocido (perspectiva epistemológica), las ideas sobre la garantía del conocimiento obtenido (perspectiva de metodología) y, finalmente un conjunto de valores o creencias que nos guían (López, Blanco, Scandroglio, y Gutman, 2010). En consecuencia, en este apartado únicamente expondremos las ideas sobre la reflexión considerando solamente la perspectiva o visión epistemológica, si bien, intentaremos ubicar cada una de estas orientaciones en su contexto histórico originario.

Como punto de partida de la explicación hemos tomado como referentes teóricos iniciales los excelente estudios y propuestas explicitadas por Procee (2006), fundamentalmente centradas en la reflexión, además de los autores como Kinsella (2007), Hickson, (2011), Kori et al. (2014), Morales Zúñiga (2014), Barrera (2014), Nocetti de la Barra (2015), Beade (2017), Llopis Nebot (2017), Cifuentes Medina, Moreno Pinzón, y Camargo Silva (2017), que nos han permitido reconstruir y especificar las corrientes epistemológicas que plasma Procee (2006).

Siguiendo a Procee (2006), este autor indica que los enfoques o escuelas que más han influido en la visión que se tiene sobre la reflexión desde un punto de vista epistemológico como ya hemos comentado en al inicio de este apartado, veamos de manera resumida cada una de las visiones, la “escuela pragmática de Dewey”, “la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y las aportaciones de Habermas”, y “el enfoque sistemático de la reflexión, considerando a Kant”. La primera de estas visiones podemos decir que es la que más ha influenciado en lo referente a la reflexión en educación, y corresponde a la escuela pragmática de Dewey que nace y se desarrolla en los Estados Unidos de América como una reacción a la visión filosófica dominante a finales del siglo XIX, a saber, la consideración cartesiana. Esta visión toma la

razón como el elemento de explicación filosófico y epistemológico en oposición a los criterios de autoridad de la visión imperante en la filosofía medieval, siendo para Descartes (1596-1650) la ciencia una piedra angular. Por tanto, el pragmatismo se posiciona, no sobre la racionalidad de forma prominente, sino que desplaza el foco sobre lo práctico, lo útil, lo funcional, etc., siendo el acto en sí lo constitutivo de su epistemología. Esta corriente de pensamiento se desarrolla en un contexto histórico que no se debe de obviar ya que en cierta manera condiciona su emergencia, como es el caso del comercio y la industria, el nacimiento de las asociaciones de carácter obrero, y todo ello con la representación de que el trabajo y virtuosidad serían reconocidos y recompensados socialmente. Para Barrena (2014), hay cuatro factores histórico-sociales que hicieron posible la emergencia del pragmatismo, el desarrollo del método científico, el empuje del empirismo, la aceptación de las ideas de la evolución biológica y los ideales democráticos del país. Entre los autores pragmatistas, podemos destacar los siguientes, Charles S. Peirce (1839-1914) como fundador de la corriente, William James (1842-1910) la pragmática en la psicología, la moral y la religión, amigo y colega de Dewey; Scott Schiller (1864-1937) el pragmatista más famoso nacido en Europa; George H. Mead (1863-1931) un pragmatismo ubicado en la psicología social con conceptos sobre el “sí mismo” como el “yo” y el “mi”⁸ donde la interacción es el motor de construcción; John Dewey (1859-1952) es el pragmatista más conocido y citado respecto a la materia que estamos exponiendo en esta tesis, es la figura del pragmatismo en la educación; Clarence Irving Lewis (1883-1964), con su teoría sobre las conceptos y categorías con los que se interpreta la experiencia; y finalmente, Donald Schön (1930-1997), otro de los grandes autores de esta corriente con su teoría sobre la “práctica reflexiva” frente a la “racionalidad técnica”, un continuador de Dewey.

Si tomamos el padre o fundador de la corriente (Peirce, 1905), éste nos indica que hay tres aspectos que definen al pragmatismo: se centra en los problemas que se pueden indagar utilizando los métodos de observación, la aceptación de las propias creencias instintivas y, además, el rechazo a una particular metafísica, la que postula el racionalismo cartesiano, aunque estas dos corrientes comparten el hecho de que las dos buscan un método de investigación que deje atrás la visión medieval del autoritarismo. Hay que indicar que, en conjunto, a pesar de las diferencias entre las diversas miradas del pragmatismo, todos ellas creen que la experiencia es el lazo de unión entre la mente y nuestro mundo circundante; de esta manera, postulan que hay una continuidad entre el pensamiento y la acción. Así, para los pragmatistas el mundo donde estamos inmersos es un mundo de acciones y reacciones, que se concreta en las sensaciones y transacciones que hacen posible las ideas. Veamos a continuación dos autores representativos de esta visión en el mundo de la educación, Dewey y Schön.

Respecto a Dewey (1933), éste se caracteriza por tomar y considerar las ideas del pragmatismo en el ámbito de la educación, de esta manera para el autor, la educación es un proceso constante de reconstrucción/reorganización de la propia experiencia, con lo que su interés se centró en unir las dualidades que constantemente se hacen respecto al proceso educativo (pensamiento y acción mente y cuerpo, teoría y práctica, etc.) ya que la dualidad separa y genera una educación academicista y aburrida, y para poder mejorar o evitar este

⁸ “El “self” también incluye dos fases: el “yo”, los aspectos imprevisibles y creativos del self, y el “mi”, el conjunto organizado de actitudes de los demás asumido por el actor. Mientras el control social se manifiesta a través del “mi”, el “yo” constituye la fuente de innovación de la sociedad”. Olivera Rivera (2006, p.3).

efecto era importante educar a los padres y los agentes escolares (ya que la educación recibida es la que se entrega en el ejercicio educativo). Además, propone que para poder tener o conseguir un verdadero conocimiento, saber o aprendizaje, la mejor manera es mediante las propias acciones de los alumnos o el aprendiz (observaciones, reflexiones, comprobación, etc.) con lo que se puede rectificar o modificar aquello que se conoce o sabe; como el autor indica, incluso se puede aprender haciendo algo que no se comprendiera. De esta manera los maestros y profesores, deben conocer de forma profunda a sus alumnos o estudiantes, haciendo esto posible el cambio de rol de profesor o maestro, éste ya no dicta, sino que es un referente en la discusión y el debate. Por tanto, ese conocer al alumno comporta que se genere un respeto individual y de libertad por el estudiante.

Este método de reflexión y cooperación centrado en la acción y la experiencia es uno de los que han revolucionado en forma de renovación pedagógica la educación a un nivel, que podríamos decir, mundial. Esta concepción epistemológica, que denominaríamos “proceso autocorrectivo” de crecimiento, se aplica no sólo a nivel de la ciencia, sino que también a la visión o la actividad moral. El ideal de crecimiento en Dewey se enmarca en un contexto educativo y social, ya que es lo que puede permitir a una sociedad el lograr ser libre, democrática, igualitaria y tolerante, que permite ir más allá de sus límites, al igual que a las personas que configuran las sociedades o comunidades. Cabe destacar que la perspectiva Deweyniana, tal como apunta Ruiz (2013), sobrevive en las diversas visiones de la pedagogía contemporánea, pudiendo enumerar los siguientes: los aspectos positivos del aprendizaje por descubrimiento; la incorporación a los contenidos de enseñanza de objetos manipulables y visitas exteriores, como estrategias de exploración e investigación; el fomento o la inclusión de los debates en los dispositivos didácticos en los distintos niveles educativos o la introducción de actividades o medios para que se trabaje con los estudiantes en proyectos, tanto individuales como colectivos; el aceptar y aplicar la atención a los resultados de los estudios empíricos sobre el aprendizaje, el desarrollo y la motivación de los estudiantes o aprendices; y, por último, la concepción del docente como un facilitador o forjador de los aprendizajes y los entornos educativos de los estudiantes.

En el caso de Schön (1983), explicita un cambio de orientación respecto al posicionamiento epistemológico tradicional hacia la “racionalidad técnica”⁹ (el conocimiento de la práctica profesional basado en el conocimiento objetivo, la ciencia y la creencia de que ese tipo de aproximación pueden resolver los problemas prácticos), en este caso, tal como apunta el autor: *“en la segunda mitad del siglo XX encontramos en nuestras universidades, incrustadas no solo en las mentes de los hombres [mujeres] sino en las propias instituciones, una visión dominante del conocimiento profesional como la aplicación de la teoría científica y técnica para los problemas instrumentales de la práctica”* (Schön, 1983, p. 30)¹⁰. Es a partir de este cuestionamiento que se plantea su visión sobre la “práctica reflexiva”, es decir, sobre una “racionalidad práctica” (un conocer a partir de la práctica profesional). No hay una renuncia o eliminación del conocimiento a partir de la racionalidad técnica, sino que más bien desplaza el foco sobre la práctica y su producción de conocimiento. Los dos últimos representantes del pragmatismo expuestos son los más influyentes de esta corriente respecto a la reflexión en el mundo educacional. Pero entre ellos

⁹ **“Racionalidad técnica:** Proceso racional que permite averiguar los medios más adecuados para conseguir un fin predeterminado.” Recuperado de: <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/racionalidad-tecnica>.

¹⁰ En la traducción corresponde a 1998 (p. 39).

dos hay un paralelismo, tal como apunta Kinsella (2007), en primer lugar, los dos autores son fruto de una reacción epistemológica ante un esquema tradicional de funcionamiento, el conocimiento generado fuera de la persona, a otra visión donde la persona está entrelazada con el conocimiento producido. En segundo lugar, Schön, reelabora la teoría de la investigación de Dewey, ya que toma la práctica reflexiva como su propia versión del pensamiento reflexivo, es decir, Schön establece la práctica profesional como lo que hizo Dewey para la educación.

Para finalizar, esta corriente de pensamiento, creemos que 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.

La segunda de las visiones o perspectivas correspondería, según Procee (2006), a la denominada “escuela de Frankfurt”, “la teoría social crítica”, “la pedagogía crítica” o “reflexión crítica”, donde se enfatiza el posicionamiento crítico de la persona o los grupos sociales ante las situaciones reales en las que están inmersos. Los que podríamos decir que son los autores más citados o representativos de esta corriente en educación actualmente, influenciados o inspirados en las teorías de Habermas, desde nuestro punto de vista, uno de ellos sería Mezirow (1923-2014). Este autor, que trabajaba en el campo de la educación de adultos y conceptualizaba “la práctica reflexiva” (la posición expuesta con anterioridad) y la reflexión que se plantea en ella, piensa y cree que hay alguna cosa más que la simple reflexión, es por ello que sugiere y postula que la “reflexión crítica” es como un retomar, pensar y repensar los supuestos sobre los cuales se han desarrollado nuestras creencias y valores. De hecho, es el que introduce el término, “aprendizaje transformativo o transformacional”, cuya idea subyacente es que se da aprendizaje cuando el estudiante es capaz de ver las cosas de una forma distinta, cambiando radicalmente sus viejas ideas, creencias o concepciones sobre el objeto de trabajo, es decir, la transformación solo es posible a través de la reconsideración crítica de las propias visiones y posiciones para percibir, conocer, sentir y actuar. En definitiva, el enfoque de este autor propone y establece la pretensión de que lo que se ha aprendido antes, el marco de referencia debe desaprenderse para dejar espacio a nuevos conocimientos, habilidades y actitudes mediante la reflexión crítica.

El otro autor, es Van Manen (1998, 2008, 2012, 2014), que aporta una nueva manera de hacer y ser profesional o agente en la educación a partir de dos presupuestos conceptuales importantes: uno hace referencia al “tacto pedagógico”, y otro como consecuencia de éste o más bien, imbricado, el método o el “enfoque fenomenológico hermenéutico”. Respecto al “tacto”, es una propuesta más bien, de carácter ético, ya que al recaer en la actuación práctica ésta debería ser realizada, por todo formador, y para que ésta sea eficaz, ha de estar enfocada en a apoyar el desarrollo de los estudiantes o alumnos. A nivel práctico el “tacto” sería poseer una capacidad interpretativa para ver las situaciones desde otra perspectiva, una intuición ética práctica, para saber reaccionar en los momentos adecuados para demostrar firmeza, sensibilidad y receptividad hacia la subjetividad de los niños, los estudiantes o los alumnos y capacidad de improvisación en el trato con ellos, ya que como personas necesitan su espacio para desarrollarse y aprender. Este tacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como comenta Van Manen (1998), se expresa en las actitudes y los comportamientos, en

concreto sobre el lenguaje corporal (mirada, movimientos, gestos, etc.) y el verbal (las formas del habla y tonos de voz) que los formadores tienen y que marcan el estilo del docente o formador. Este “tacto” bien desarrollado en el contexto educativo permite establecer climas emocionales propicios para un aprendizaje en el que los estudiantes/alumnos se les favorece para un crecimiento como personas. Tal como afirma Rosales (2016, p. 25), *“el tacto pedagógico ofrece la oportunidad a los docentes de comprender y vivir el proceso educativo como un proceso profundamente humano, y que por ello es capaz de incidir y calar en la futura forma de ser y de comportarse de los jóvenes estudiantes”*. Hay que añadir que este aspecto del “tacto” es fundamental en la creación de dispositivos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en todos los niveles educativos. Tal como hemos comentado, el “tacto” pedagógico, está interconectado con el método que se utiliza para poder tener el conocimiento suficiente para establecer o modificar, y, por tanto, mejorar ese “tacto”, dicho método, es el llamado “enfoque fenomenológico hermenéutico” se trata de una indagación de la experiencia vivida abierta a la revisión y la interpretación de los significados y las experiencias posibles (Ayala Carabajo, 2018).

¿Pero cómo se lleva a cabo este método o metodología que propone Van Manen? La respuesta es que se provee de la reflexión radical o crítica a partir de los datos empíricos obtenidos. Las tipologías de reflexión utilizadas en este método son, un análisis temático, la reflexión temática, la reflexión lingüística (análisis etimológico y expresiones lingüísticas), y la reflexión mediante conversación, siguiendo un proceso que podemos diferenciar en dos, la “reductio/reducción” y la “vocatio/dimensión vocativa”. En otras palabras, consiste en reducir la información para poder crear dimensionalidad en el análisis realizado, en el fondo es una cierta generalización mediante la reducción dimensionalizada. Considerando la investigación realizada por Ayala Carabajo (2008), a nivel práctico, este procedimiento implica, un proceso de tres fases: una primera fase de recogida de la información de la experiencia vivida (de naturaleza textual o imágenes tanto estáticas como dinámicas; una segunda fase de reflexión sobre lo vivido; y, la tercera, y última, es una fase de escritura y reflexión de la experiencia que se ha vivido. Según Van Manen (2003), este tipo de investigación o método fenomenológico-hermenéutico consiste en elaborar de forma textual una descripción estimulante que evoque las acciones, las conductas, las intenciones, y experiencias tal como se da o se reconoce en las tareas cotidianas humanas.

Estos dos autores los hemos incluido, en la corriente de pensamiento denominada “escuela de Frankfurt” o “la teoría crítica de la escuela de Frankfurt”, porque pensamos que establecen criterios fundamentales de la mencionada perspectiva teórica. Esta escuela nace en un momento histórico complicado en Europa. Y, como nos indica Rodríguez Rojo (1992), sin ninguna duda fueron condicionantes en los planteamientos teóricos; entre ellos el autor destaca los siguientes: el triunfo de la revolución rusa, el abandono o la separación de los ideales de la socialdemocracia (la implementación de un socialismo democrático mediante las reformas graduales o los apoyos a promover una justicia social en el marco del capitalismo), la derrota alemana en la Primera guerra mundial, la crisis económica de 1929, el auge del fascismo en Europa, la segunda guerra mundial, etc.. Todos estos hechos históricos, como es sabido, provocaron las grandes desgracias de Europa (los genocidios, las injusticias y las miserias), esto provocó en esta corriente filosófica, tal como lo expresa Rodríguez Rojo (1992, p.3), *“derrumbarse en el pesimismo más desesperante; pero, al mismo tiempo, la vida cotidiana de la viejecita desgraciada, solitaria y abandonada, capaz, sin embargo, de seguir prestando ayuda al vecino y de olvidar el odio, bombardeó con idéntica energía el cerebro de un Horkheimer, por ejemplo, hasta hacerle pensar*

que "esto tendrá un mañana". Podemos establecer, tal como expresa Mesquita Sampaio de Madureira (2009), la existencia de 3 generaciones en la corriente de la escuela crítica, siendo su punto de unión, como apunta el autor, la concepción de la crítica hacia la racionalidad social en dos planos, el objetivo y el subjetivo: se trata de la crítica a la racionalidad que hay en la sociedad, y que además es ejercida por esa propia racionalidad. De las tres generaciones, encontramos, la primera, que son los autores que iniciaron la perspectiva, siendo los más representativos: Max Horkheimer (1895-1973) -filósofo y sociólogo-, Herbert Marcuse (1898-1979) -filósofo-, Theodor Adorno (1903-1969) -filósofo marxista, sociólogo y musicólogo-, Erich Fromm (1900-1980) -psicoanalista- y Walter Benjamín (1892-1940) -escritor, teórico marxista y filósofo-. Esta primera generación, presenta un pensamiento crítico desprendido de todo dogmatismo lo que propició esta primera generación de la teoría crítica. La pretensión fue llevar a cabo una crítica, o más bien, una revisión crítica sobre la racionalidad en el momento histórico vivido por los autores, lo que resulta, como nos indica Adorno (1962, citado por Domínguez y Lugo, 2013), en "*una especie de proceso de revisión racional frente a la racionalidad*" (p. 209), de esta manera, se toma partido por los oprimidos, rechazando cualquier forma de irracionalidad, como puede ser, la explotación y la opresión, la libertad o la emancipación. La teoría en la que se basan inicialmente, y que es fundamental, es la visión hegeliana, el marxismo, de forma prominente y el psicoanálisis, pero no se asumen de forma ortodoxa. En otras palabras y tal como explicita Mesquita Sampaio de Madureira (2009), "*se trata aquí de una crítica dirigida a la racionalidad presente en la sociedad y ejercida por esa propia racionalidad*" (p.194), es decir, se lleva a cabo una crítica sobre la pretendida neutralidad de la racionalidad (proporcionada por el positivismo imperante, el cual solo reconoce el progreso técnico y material), lo que desemboca en una legitimidad del "status quo", frente a esto, la corriente crítica, postula que existen diversas clases de racionalidad. En este sentido, Luis Martín (2013), indica que hay una razón instrumental (se prioriza el fin antes que los medios) donde su finalidad es la dominación, mientras que la racionalidad dialéctica (para Hegel, consiste en llegar a la verdad por medio de la confrontación de argumento mediante un proceso constante y donde a partir de un postulado -tesis-, éste será refutado -antítesis- de forma continua, con la finalidad última de obtener una respuesta certera) y hermenéutica (es una racionalidad interpretativa, ya que la realidad de nuestras vidas o realidades sería un conjunto de interpretaciones), que correspondería a las ciencias sociales, tiene la pretensión de captar el sentido profundo de los fenómenos o sucesos.

La segunda generación, estaría representada por Jürgen Habermas (1929-), quizás el autor más fértil de esta corriente crítica, como heredero de la tradición marxista toma y asimila diversas corrientes filosóficas como la fenomenología, la hermenéutica y el psicoanálisis, para establecer y proponer su teoría de "la acción comunicativa". Teoría, ésta, que como nos indica Mesquita Sampaio de Madureira (2009), con la perspectiva se hace posible imbricar o interconectar tres temáticas: el concepto de racionalidad comunicativa, el concepto de sociedad en dos niveles (el cotidiano o de la vida y el del sistema social), y una teoría de la modernidad que explica "lo patológico" de las sociedades modernas. Como punto pivotante en la teoría de la acción comunicativa, podemos decir que el giro teórico se establece en la razón comunicativa, ya que permite abarcar las otras dos temáticas. Para Habermas, el proceso comunicativo racional en tanto que existe una defensa de los argumentos, ya que las expresiones que conlleva un consenso entre participantes es una argumentación. Además,

introduce el término “pragmática universal”, para indicar la investigación de las prácticas comunicativas de los hablantes para determinar las condiciones, reglas, etc. La racionalidad comunicativa se manifiesta en los discursos, es decir los procesos de las personas en que se fundamenta de forma razona las propuestas y las finalidades, el éxito del discurso acaba cuando el receptor o receptores aceptan las propuestas, el consenso es el final del discurso. Tal como expone Carabante Muntada (2011, p. 8), las características de la racionalidad comunicativa serían:

- una racionalidad discursiva y lingüística y, por lo tanto, surgida de la práctica comunicativa cotidiana de los hablantes.
- una racionalidad predicable de los individuos, de sus emisiones, pero también de los sistemas sociales.
- una racionalidad de carácter universal y normativo.
- una racionalidad ampliada porque entrelaza diversas manifestaciones en el medio común del lenguaje y porque se basa en la capacidad comunicativa característica de todo ser racional.
- una racionalidad procedimental y formal [...], se resume en un proceso formal de dar y recibir razones gracias a la mediación que posibilita el lenguaje.

Para acabar el resumen de este autor tan influyente, cabe indicar que respecto a la educación y a la temática que nos ocupa, educar en un contexto para poder transformar la realidad, consiste o consistiría en fomentar y respetar el ejercicio discursivo de los estudiantes, alumnos o aprendices ya que la subjetividad se transforma en objetividad, debido a que se racionaliza en un proceso argumentativo, siendo el resultado consensuado, la intersubjetividad Cánovas Marmo (2014).

Finalmente, la tercera generación de esta perspectiva, el autor más representativo corresponde a Axel Honneth (1949-) -filósofo y sociólogo y exasistente de Habermas-. Su aportación es su “teoría del reconocimiento”, línea de investigación que intenta desvelar el sufrimiento humano a partir de aspectos morales y sociológicos, esto debido a la falta o a un mal reconocimiento, ya que es este aspecto, en cierta medida, el que hace posible la lucha de clases. Con respecto a la educación, el autor, tal como expone en la entrevista realizada por Rebelo, Hernández y Herzog (2017), en la que explicita que al estudiante se le a de reconocer, que hay que considerar sus palabras y que tiene todo el derecho a obtener respuesta a sus preguntas. En palabras de Honneth a la pregunta de “¿Qué importancia tenía y tiene la teoría del reconocimiento, tal como usted la ha desarrollado a lo largo de su vida, para su práctica como docente?:

“desde el principio a cada participante de una clase universitaria (se le ha de hacer llegar o ver) que su palabra tiene peso porque podría abrir perspectivas interesantes y alternativas de una interpretación creativa; es decir, hay que conceder algo así como un reconocimiento “anticipatorio” que indique la suposición de que se trata de un estudiante con mucho talento. (p. 397)”

La tercera y última perspectiva, es la que corresponde a la propuesta de Procee (2006), que está basada en las teorías epistemológicas de Kant (es por decirlo de algún modo, el filósofo por excelencia de la razón y uno de los más destacado del siglo XVIII, cuya época estaba dominada por la ilustración, la razón como fuerza de progreso y la felicidad humana). En

concreto el autor se fundamenta en las ideas correspondiente al concepto de juicio, ya que Procee (2006), cree que podrían aportar una visión nueva y con una fuerte dosis de fertilidad sobre la reflexión en educación. De esta manera, nos presenta dos conceptos de juicio que son importantes para la educación -el juicio determinante y el juicio reflexivo- y en un segundo punto nos muestra la relación entre práctica profesional y juicio reflexivo.

El juicio determinante es aquel que, tal como expresa Mendiola (1999), “*subsume un particular bajo un universal ya dado. Esta subsunción¹¹ consiste en conformar al particular por medio de una categoría. El particular no posee objetividad hasta que no adquiere esta conformidad. La conformidad no es más que un concepto que nos permite hacer inteligible (comprensible) aquel particular*” (p.80).

Por tanto, es un juicio determinante cuando ubicamos un elemento particular en un concepto más general. Este tipo de juicios en educación son importantes y no se puede decir que sean un automatismo, ya que es un trabajo duro para el estudiante tener que llevar a cabo conexiones desde la experiencia personal a concepto teóricos o teorías específicas que son los contenidos que muchas de las veces se han de asentar en los estudiantes, y que tienen una importancia fundamental en el aprendizaje. En definitiva, el estudiante ha de llevar a cabo juicios determinantes para consolidar su aprendizaje. En el caso del juicio reflexionante, el proceso es a la inversa que el determinante; de un caso particular se crea o forma un nuevo concepto, ya que no es posible su ubicación en la gama de conceptos o teorías que se tienen. Ahora bien, tal como apunta Lerussi (2015), el emitir juicios reflexionantes implica una comparación del particular con las representaciones que ya poseemos. Esta comparación junto con la abstracción y la comprensión es fundamental en este tipo de juicios.

En este sentido, estos juicios serían los más interesantes a la hora de ver la profundidad de la reflexión en nuestros estudiantes. Tal como nos indica Procee (2006), para formular su postura sobre la reflexión en educación y tomando los elementos teóricos de Kant, no se trata de ver el tipo de juicio, determinante o reflexionante, sino más bien, sobre la comprensión y el juicio.

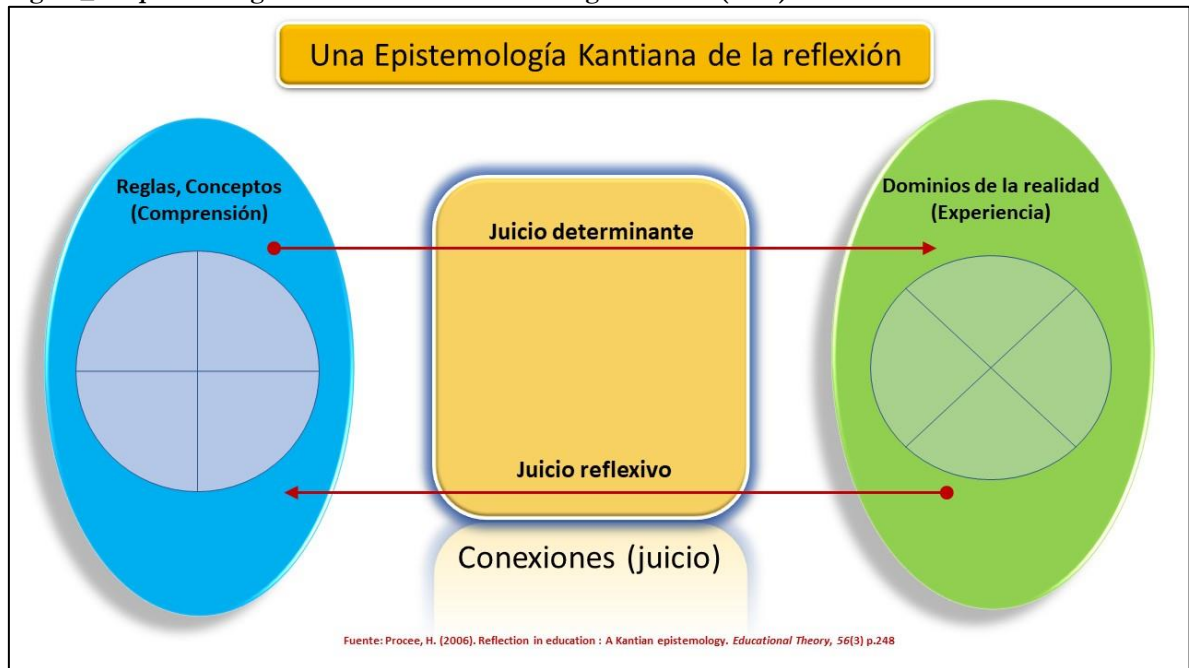
Este enfoque Kantiano estaría basado en la dialéctica de los elementos que configurarían los aspectos de la comprensión y el juicio, la **Figura_6**, nos proporciona las relaciones y el circuito que se daría en la reflexión atendiendo a los postulados kantianos. Como se puede comprobar hay tres partes diferenciadas en el esquema, pero interconectadas, la comprensión (lado izquierdo del esquema), en la parte central, el juicio y, en la parte derecha, la experiencia, es decir, las reglas y conceptos, conexiones y realidad.

La comprensión se concretaría en la capacidad de entender, ser consciente o concebir las reglas lógicas, los conceptos y las teorías. Por el contrario, el juicio se relacionaría con la habilidad o capacidad de establecer conexiones entre la experiencia (la realidad) y las reglas, conceptos o teorías (la comprensión). De esta manera, Procee (2006), establece que esta epistemología kantiana de la reflexión se articula en tres hipótesis: El aprendizaje formal que se lleva a cabo se debería caracterizar de forma fundamental por la noción de comprensión

¹¹ 1. Incluir algo como componente en una síntesis o clasificación más abarcadora: la clasificación de los primates subsume a los humanos. // 2. Considerar algo parte de un conjunto más amplio o caso particular sometido a un principio o norma general: el comportamiento cristiano subsume cada uno de los mandamientos. <https://www.wordreference.com>

y la noción de juicio, correspondería al ejercicio de la reflexión en la educación, y, en consecuencia, existe una gran diferencia entre el conocimiento formal y la reflexión.

Figura_6: Epistemología kantiana de la reflexión según Procee (2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de Procee (2006).

De esta manera, es importante hacer la 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. Cuando se dan inicialmente los conceptos, las teorías o las reglas, se habla de juicios determinativos, mientras que cuando la experiencia es el punto de inicio entra en juego el juicio reflexivo, pero como nos indica el autor, en la mayoría de los juicios que realizamos o llevan a cabo los estudiantes, es una combinación de los dos tipos de juicios, ya que, el juicio implica una cierta actividad de búsqueda, de indagación o de inspección, lo cual podríamos decir que es, en cierta manera, una forma de descubrimiento.

Lo relevante, para el autor, es la diferenciación epistemológica (el cómo conocer) entre la comprensión y el juicio, ya que es muy relevante e importante para la realización de cualquier práctica dentro de una determinada disciplina de conocimiento, como puede ser la medicina, la economía, la educación, la ciencia en general o cualquier otro tipo de conocimiento, sea este reglado o no. Muchas personas utilizan estas dos habilidades o capacidades mentales de forma casi automática. Para romper este hecho de automatismo en el contexto educativo lo mejor que podemos hacer es crear situaciones que lo desafíen, pero para ello debemos conocer cómo operan cada una de las mencionadas capacidades en contextos educativos. En

la **Tabla_5**, se resumen las aportaciones que presentan cada capacidad, con sus temáticas y sus actividades educativas.

Como podemos constatar en una educación focalizada de forma exclusiva en la “comprensión,” la centralidad son los contenidos de la materia educativa, tanto conceptuales como teóricos. En este sentido, el maestro/profesor son los expertos y el aprendizaje formal es el foco. Por el contrario, en una “educación en el juicio”, el estudiante individual es el centro y deben de trabajar y enfrentarse a multitud de incertidumbres y dudas. Por tanto, la reflexión, en educación, es una actividad única y exige que los estudiantes tengan una predisposición a la autonomía, pero además los maestros/profesores han de tener un papel, más bien de “coaching” (preparadores, entrenadores, facilitadores, actuando como acompañantes, etc.).

En consecuencia, la reflexión entendida de esta manera no se puede reducir a seguir una receta (aunque se puede estimular presentando algún tipo de organización), además, los materiales para reflexionar son las experiencias que se presentan, se ofrecen o se establecen; por tanto, la reflexión depende de la amplitud, la variabilidad y la productividad de los conceptos introducidos para indagar las experiencias. Las consecuencias que se tendrán vendrán condicionadas por la fertilidad de los conceptos introducidos en las experiencias, ya que algunos solo pueden producir descubrimientos superficiales y otros muy alejados de las experiencias propuestas (ejemplo, los conceptos muy abstractos en el caso de la filosofía).

Tabla_5: Comparación de la educación en la “comprensión” y la educación en el “juicio”. Procee (2006).

Temáticas	“Educación en Comprensión”	“Educación en juicio”
Objetivos	Objeto del dominio a considerar	El Horizonte personal/profesional
Formato de metas/fines	Objetivos cerrados	Objetivos abiertos
“Esprit” ¹²	“Géométrique”	“Finesse”
Feedback	Información justo a tiempo	Comentarios justo a tiempo
Comunicación explícita,	basada en reglas	objetiva subjetiva-universal
Trabajando en una tarea	haciendo lo que se le ha pedido	eligiendo lo mejor
Evaluar	auditar la realización correcta	auditar el desarrollo fructífero
Ejercicios	ejercicios individuales	ejercicios conjuntos
Resultados	Conocimiento colectivo	Perspectivas individuales “insights” (descubrimiento)

Fuente: Procee 2006 (p. 249)

¹² En los *Pensamientos*, de Pascal (fragmento 21 de la [1022] edición de Jacques Chevalier), se encuentra una célebre distinción entre el espíritu de geometría y el espíritu de finura (*esprit de finesse*), que podría llamarse asimismo «espíritu de sutileza». En el espíritu de geometría «los principios son palpables», si bien alejados del uso común [...] En el espíritu de finura, en cambio, los principios pertenecen al uso común y están ante todo el mundo.

Estos pasajes de Pascal han sido comentados con frecuencia, pero no han dado lugar a muchos análisis con alcance epistemológico. Excepción ha sido la de Pierre Dubem, quien en *La théorie physique* (Parte I, Cap. IV) toma pie en las palabras de Pascal para distinguir entre «espíritus amplios» y «espíritus profundos» y para fundar sobre esta distinción dos modos distintos de hacer ciencia y hasta tipos de ciencia «nacionales» (el «espíritu amplio» de los científicos ingleses; el «espíritu profundo» de los científicos franceses). Los espíritus amplios, e imaginativos, son capaces de abarcar una gran multiplicidad de hechos colocándolos dentro de una perspectiva, y extremadamente dotados para «ver claramente gran número de nociones concretas, y comprender a la vez el conjunto y los detalles»: son los que tienen *esprit de finesse*.” Ferrater Mora (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial. <http://www.filosofia.org/enc/fer/esprit.htm>

Tal como apunta Procee (2006), citando a Kant, *“los conceptos sin experiencia están vacíos, las experiencias sin conceptos son ciegos”*. (p. 250). En otras palabras, parafraseando a Kant en su “primera introducción a la crítica del juicio”, tal como apunta Procee (2006), reflexionar es a partir de una representación, y al mismo tiempo comparar y mantener unida con otras representaciones, o bien, con el poder cognitivo que tenemos, en referencia a un concepto que la actividad hace posible. Habría con ello, cuatro momentos, considerando a Kant, para desarrollar el enfoque que propone Procee (2006). Un primer momento, que denomina **“Cantidad”**, correspondería a la manera en que hacemos descubrimientos en una determinada experiencia sobre la determinación del objeto (entraría en juego la percepción del objeto y la imaginación sobre el mismo). Un segundo momento es la **“Calidad”**, el foco se situaría en la unión de la satisfacción y la comprensión, sería una satisfacción desinteresada. En este sentido, este segundo momento es mucho más que una evaluación, implica la justificación y la aprobación personal en un contexto más amplio. La **“Relación”** sería el tercer momento, en el que se llevan y se experimentan conexiones tanto respecto al objeto en sí como a su alrededor. En otras palabras, se trata de ver y descubrir la propia interpretación, pero también en reconocer la multitud de interpretaciones posibles. Por último, el cuarto momento, la **“Modalidad”**, sería el estado lógico del juicio (subjetivo-universal); la actividad específica del juicio, posicionarse en el continuo de subjetividad-objetividad.

Estos cuatro momentos, a su vez, generan o hacen emerger un tipo de reflexión diferente. Así, en el primer momento (cantidad), si se coloca un concepto, imagen o narrativa fuera de la experiencia que se ha de llevar a cabo, genera un espacio de reflexión que provoca o estimula descubrimientos de aprendizaje (por ejemplo, la confección de un diario de clase, o bien, trabajar con los compañeros en un seminario “socrático”).

En el segundo momento (Calidad), se trataría de ver los distintos puntos de vista que pueden ser útiles para estimar la experiencia y las elecciones realizadas, además de la evaluación externa propuesta en la actividad, pero también entrarían los sentimientos que genera esta “evaluación holística”. El tercer momento (Relación), es cuando se generan los elementos que permiten la dinámica de intercambio de los diferentes puntos de vista del contexto profesional y social.

Finalmente, el caso de la “Modalidad”, es el espacio en el que se reflexiona sobre el propio proceso de reflexión y sobre los aspectos que tienen que ver sobre la identidad personal.

Para finalizar la exposición de esta tercera visión o perspectiva epistemológica sobre la reflexión, pensamos que es obligado acabarla con las pretensiones explícitas que nos deja Procee (2006) en su interesante artículo. Lo vamos a expresar en una serie de puntos concretos y resumidos de sus pretensiones:

- Gracias a la íntima relación entre el sujeto individual y el juicio (que podríamos decir “lo social”), la reflexión está orientada al empoderamiento¹³.

¹³ “Desarrollar en una persona la confianza y la seguridad en sí misma, en sus capacidades, en su potencial y en la importancia de sus acciones y decisiones para afectar su vida positivamente.” <https://www.significados.com/empoderamiento>
“Calco del inglés *to empower*, que se emplea en textos de sociología política con el sentido de ‘conceder poder [a un colectivo desfavorecido socioeconómicamente] para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida.’”
<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=empoderar>

- Los profesionales (maestros, profesores, médicos, psicólogos, etc.) que desarrollan la capacidad de reflexión les permite ser críticos, pero a la vez a actuar de forma segura y profesional.
- Tanto las tareas del aprendizaje formal como la reflexión son actividades complementarias en educación.
- Debe de haber una separación de las actividades formales de las de reflexión, ya que son diferentes en su entrenamiento y evaluación.
- La reflexión apunta o tiene mucho que ver con el concepto de **“tacto”** acuñado por Van Manen, esa sensibilidad de combinar y desarrollar elementos distintos en diferentes campos, las relaciones sociales, el trabajo profesional y la vida personal.

En pocas palabras_2: “perspectiva de la reflexión”.

Con todas las perspectivas o visiones que hemos expuesto en este apartado creemos que es importante explicitar los aspectos que entendemos son fundamentales a retener por sus consecuencias, no ya epistemológicas, sino metodológicas y de posibilidad de reflexión teórico-práctica que comportan. Para su exposición o presentación resumida lo haremos mediante puntos que pensamos son fundamentales para comprender las tres visiones sobre la reflexión, así como sus posibles o plausibles interrelaciones.

- 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, en definitiva, a la transformación. Para hacer posible este efecto, pensamos que es importante, en educación superior, el reconocimiento del estudiante como tal, su posicionamiento y su palabra, hablamos de “tacto” (según Van Manen) en los maestros y/o profesores.
 - Reflexión es atender a la comprensión y el juicio que emerge y se elabora en una práctica concreta. En este sentido, hay que recordar aquí la postura de Mercer y Sperber (2019) sobre el análisis de la razón a partir de las argumentaciones y justificaciones, que pensamos serían productos del proceso de comprensión y juicio que nos propone Procee (2006). Los estudiantes tienen que aprender las teorías, los conceptos y todos aquellos elementos teóricos propios de su especialidad profesional, que han de comprender, pero al mismo tiempo deben aprender a establecer las conexiones entre los conocimientos que van adquiriendo y la realidad con la que trabajan o estudian. Pero también, han de integrar que la reflexión implica un proceso de transformación y situación de los estudiantes frente a su “mundo” social, por tanto, como agentes de cambio de forma crítica y situado en el espacio social que les es inherente.
-

I.1.4 Los niveles de reflexión.

En este apartado presentaremos un conjunto de autores que establecen niveles de reflexión, entendiendo el nivel como, si se permite la metáfora, una escalera que establece el “cansancio” que comporta al subirla. De la misma manera los niveles de reflexión, o si se quiere, una gradación o una progresión, implicaría, a nuestro entender un mayor “esfuerzo cognitivo” para superar las distintas gradaciones que presenta. Tal como hemos presentado en el apartado anterior, la exposición de los niveles la realizaremos en función, como es obvio, de la visión epistemológica y los modelos reflexivos que presentan cada forma de percibir y concretar dicho proceso, ya que están totalmente condicionados con dichos aspectos. Como ya hemos indicado, presentaremos aquellos autores que han dejado “huella” y, por tanto, pensamos que pueden develar o proporcionar formas de establecer mediante procedimientos metodológicos los niveles o, si se quiere, los progresos en el fenómeno reflexivo. Intentaremos que la presentación de los autores sea considerando la temporalidad como hilo conductor. Apuntar, también que en este apartado se trata de mostrar de forma resumida la visión de los mencionados niveles o gradaciones reflexivas, para ello, siempre que sea posible, se mostraran en formato, o bien en tablas o esquemas.

El primer modelo que presentamos es el propuesto por Van Manen (1977), recordar que el concepto de reflexión lo utiliza el autor para profundizar en la formación de lo que denomina “tacto educativo”, distingue dos tipologías de reflexión, una referente a la intención y, la otra, al momento en que se realiza, tal como se puede apreciar en el **Figura_7**.

Figura_7: Niveles de reflexión en Van Manen (1997)



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

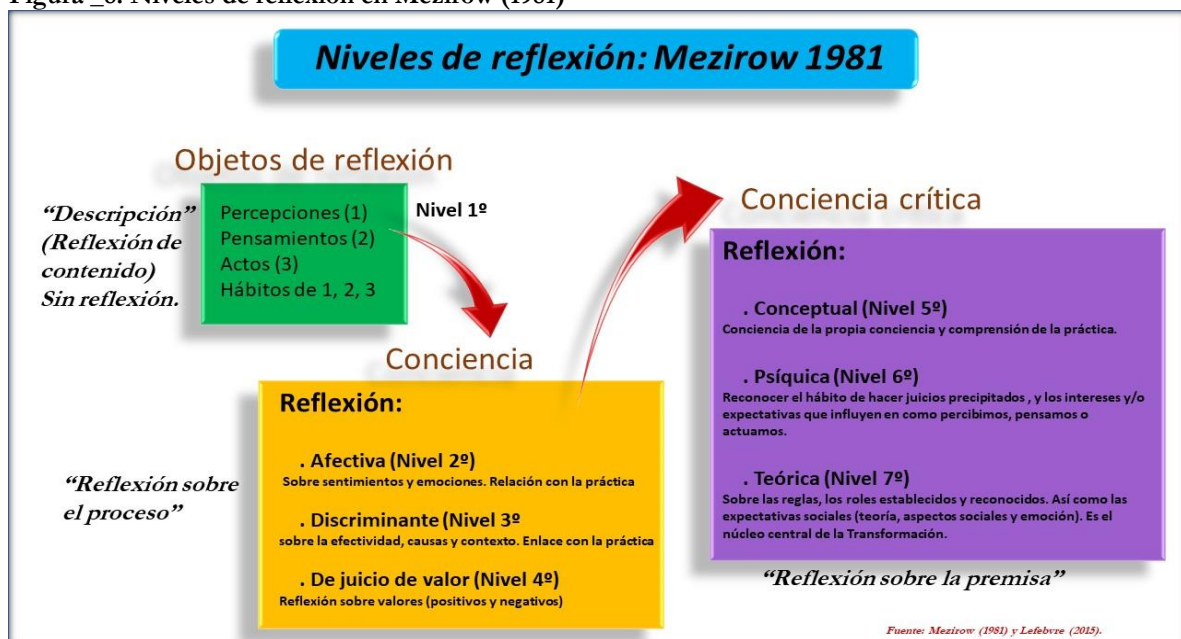
Así distingue, respecto a la intención de la reflexión, 3 niveles: 1) **Reflexión anticipada** (para la acción) con dos formas: reflexión sobre las situaciones pedagógicas, antes de afrontarlas; y, reflexión en la planificación, más sistemática; 2) **Reflexión activa o interactiva**, permite afrontar problemas que aparecen en la acción; 3) **La reflexión sobre los recuerdos** (sobre

la acción), es la que ayuda a dar sentido a las expectativas pasadas, y, por tanto, poder conseguir significados sobre esas experiencias.

Además, establece 3 niveles de reflexión (inspirado en la visión de Habermas, 1987) considerando las expectativas o intenciones de los profesionales sobre el *cómo* afrontar los problemas y sobre *qué* reflexionan. De esta manera, tal como se puede ver en la **Figura_8**, establece los siguientes niveles: 1) **Racionalidad técnica** (nivel empírico analítico): la reflexión se basa en la aplicación de las habilidades y conocimientos técnicos; 2) **Acción práctica** (nivel hermenéutico-fenomenológico): la reflexión pretende comprender la relación entre los individuos; 3) **Reflexión crítica** (nivel crítico teórico): se llega a cuestionar los criterios morales, éticos o normativos relacionados directa o indirectamente con el aula.

En el modelo de Mezirow (1981), cabe indicar y reiterar que su idea nuclear es el cambio a través de la transformación (teoría del aprendizaje transformativo), es decir la integración de nueva información, perspectivas y/o prácticas sobre la visión del mundo por el hecho del compromiso en su aprendizaje. La reflexión es hacer preguntas de forma crítica sobre el contenido, el proceso y las premisas subyacentes en la experiencia, intentando dar un significado o comprender mejor la experiencia que se lleva a cabo. En la **Figura_8** se puede observar que los niveles que presenta están focalizados o agrupados en tres grandes gradaciones, veámoslas a continuación.

Figura_8: Niveles de reflexión en Mezirow (1981)



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

Un primer nivel hace referencia a **la reflexión sobre el contenido** (Objetos de reflexión) del problema o la situación planteada, consiste en una descripción de la situación dada, incluye todos los hábitos que intervienen, el autor lo define como “el acto de pensamiento”. Posteriormente a esta etapa se busca qué estrategias se pueden elegir para solucionar la situación o problema planteado, esto sería la **“reflexión del proceso”**. Esta reflexión del proceso requiere que se analicen las posibles estrategias de resolución del problema, qué se elige, qué eficacia o la exploración de otras formas de abordar el problema o del dilema o la situación. Específicamente en esta gran etapa aparecen los niveles del 2º al 4º, tal como se

puede ver en la **Figura_8**, donde el nivel 2° (Reflexión afectiva), se refiere a la toma de conciencia de cómo nos sentimos respecto a la forma en que percibimos, pensamos o actuamos sobre nuestros hábitos al ejecutar una tarea.

El 3° nivel (Reflexión Discriminante), se caracteriza por la evaluación sobre la eficacia de nuestras percepciones, pensamientos, acciones y hábitos al hacer las cosas, identificar causas inmediatas o el reconocimiento de los contextos.

En el nivel 4°, corresponde a la reflexión que implica un juicio de valor, las personas toman conciencia de sus propios juicios sean positivos o negativos respecto a sus acciones, pensamiento o hábitos.

Por último, la **“reflexión de la premisa”** (conciencia crítica) es la de mayor elaboración cognitiva ya que establece que el que aprende, se pregunte y analice sus presunciones personales y la base de la existencia del problema o las suposiciones subyacen al mismo. Las presunciones son creencias que se dan por supuestas y, a causa de ello, suele ser difícil reconocerlas a niveles personales, podríamos decir que son las condiciones previas de pensamiento. Además, la reflexión de la premisa suele requerir que el individuo se pregunte por qué existe un problema determinado. Aquí nos encontramos con 3 niveles más (5°, 6° y 7°), tal como aparecen en la **Figura_8**.

El nivel de reflexión conceptual (5°), es tener conciencia de la propia conciencia además de la comprensión sobre la práctica, es la autorreflexión sobre si lo que hace o dice es suficiente para juzgar o comprender la situación.

El nivel 6°, la reflexión psíquica, se caracteriza porque la persona es capaz de reconocer, en él, el hábito de hacer juicios de forma rápida sobre los demás o sobre la situación con poca información, así como detectar y aceptar que los intereses y expectativas influyen en su forma de pensar, actuar o percibir.

La forma de conciencia crítica de nivel 7°, corresponde a la reflexividad teórica. En palabras de Mezirow (1981, p. 13) consiste en que *“uno se da cuenta de que la razón de este hábito de juicio precipitado o de insuficiencia conceptual es un conjunto de supuestos culturales o psicológicos dados por sentados que explican experiencias menos satisfactorias que otra perspectiva con criterios más funcionales para ver, pensar y actuar. La reflectividad teórica es, por lo tanto, el proceso central para la transformación de la perspectiva. Sería el contraste con las reglas, roles o expectativas ya establecidas socialmente.*

En el caso del modelo de Shön (1987), considerando las exposiciones de Killon y Todmen (1991) y Domingo (2014), en él se intenta establecer las diferencias entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica que utilizan los profesionales. Para este modelo, el profesional reflexivo reflexiona **para**, pero también, **en** y **sobre** su acción para la solución de situaciones prácticas, y, por consiguiente, le permite aprender a partir de su acción. Esta postura establece tres niveles o etapas de pensamiento reflexivo, que son los siguientes:

- **“Saber qué”**. Es el saber que tenemos de nuestra área de conocimiento que lo podríamos denominar el **“saber de libro”** o **“saber acerca de”**.
- **“Saber-en-la-acción”** y **“saber en el uso”**. Tiene su origen en la práctica profesional. Es un saber en la acción, es tácito, espontáneo y dinámico. Cuando sabemos cómo hacer estas acciones, las ejecutamos de forma espontánea. Produce resultados en la medida en que la situación esté dentro de los límites de lo que hayamos aprendido a considerar como normal en dicha acción.

- **La reflexión-en-la-acción** se produce cuando nos encontramos en medio de una acción y, al hacerla nos mostramos reflexivos-en-la-acción; decimos, por ejemplo: “está ocurriendo algo que me sorprende; no es habitual -me interrogo “sobre” en la acción. Para el autor lo que distingue la reflexión-en-la-acción de otras formas de reflexión es “*su significado inmediato para la acción (...) el replanteamiento de alguna parte de nuestro saber-en-la-acción lleva a un experimento sobre la marcha y a nuevos pensamientos que influyen en lo que hagamos –en la situación en la que nos encontremos y quizá también en otras que nos parezcan similares a ella*” (Schön, 1987, p. 29).

Lo niveles que nos ofrece Hatton y Smith (1995), están basados en el estudio del autor sobre la escritura en estudiantes. Lefebvre (2015) indica 4 gradaciones de reflexión, tal como se puede observar en la **Tabla 6**. El primer nivel corresponde al “**Descriptivo**”, cuya pretensión es ofrecer una explicación que nos indica como es una “objeto”, situación o acción. Por tanto, este primer nivel no implica ningún tipo de reflexión.

Tabla 6: Niveles de reflexión de Hatton y Smith (1995)

Niveles de Reflexión	Tipo de nivel	Características
Nivel 1	Descriptivo	Descripción de la situación: sin reflexión
Nivel 2	Explicación y justificación	Reflexión sobre los aspectos técnicos de la enseñanza.
Nivel 3	Dialógico	Reflexión sobre la comprensión de la situación y resolución de problemas.
Nivel 4	Crítico	Reflexión sobre los aspectos morales, culturales y políticos según la situación.

Fuente: Lefebvre (2015).

El segundo nivel, “**Explicación y justificación**”, presenta elementos que se ubican en las explicaciones de tipo técnico básicas y aspectos de justificación de la situación vivida. El llamado nivel “**Dialógico**”, sería el tercero, y consiste en la reflexión que se lleva a cabo, estando ubicada y marcada en el tiempo por un diálogo interno en la búsqueda de la o las soluciones a una problemática. El último nivel, denominado “**Crítico**”, es donde se establece una reflexión crítica-comparativa sobre la derivada de la situación o problemática en los ámbitos culturales, políticos o morales.

En el caso de Moon (2001), nos ofrece unos niveles de reflexión pensados y extraídos de los productos de aprendizaje que tienen que ver con los relatos, escritos u orales, ya que es la única manera de poder ver o identificar sus etapas. Su idea parte de las etapas de aprendizaje que, en cierta medida, corresponderían a si mismo con etapas del proceso reflexivo. Veamos cada uno de estos niveles o etapas.

- Una primera etapa, es la que la autora denomina “**Darse cuenta**”. Es dónde el estudiante o el profesional presenta una forma de aprendizaje muy poco detallada. Es una mera sensación de que se nota alguna cosa de aprendizaje, el material que se presenta o representa es un acto meramente memorístico. Sería el notar alguna cosa, incluso de forma inconsciente. En esta etapa no habría ningún tipo de reflexión propiamente dichas.

- La segunda, la de **“Tener sentido”**, es el nivel más fundamental y es principalmente descriptivo. En esta etapa la representación del hecho que se hace es coherente pero no está relacionada con otras ideas o conexiones y no se procesan. Por tanto, es una etapa en que su foco está en la “historia que se cuenta”; es un describir los hechos de forma totalmente subjetiva sin establecer conexiones, puntos de vista alternativos o desafiar/enfrentarse a las propias interpretaciones. En esta etapa no podemos pensar que haya propiamente una reflexión, ya que es contar los hechos.
- La tercera etapa, **“Confeccionar sentido”**, corresponde al comienzo de un enfoque profundo donde ya hay una sensación de significado, pero no hay mucha evidencia de ir más allá de lo dado. La representación del material es de ideas integradas y bien vinculadas. Hay un inicio de visión holística. De hecho, es un nivel analítico donde el estudiante o profesional logra distanciarse del suceso, además se incorporan interpretaciones alternativas y se presentan conexiones con diversas perspectivas. En esta etapa es donde aparece ya un proceso reflexivo como tal.
- La etapa cuarta, **“Trabajar con significados”**, es ir más allá de lo que se da, es vincularse con otras ideas. Existe la creación de relaciones con otras ideas, llegando a crear de nuevas. La representación es reflexiva, bien estructurada y demuestra la vinculación de lo escrito o representado con otras ideas que pueden ser distintas gracias al proceso realizado.
- La quinta etapa, **“Aprendizaje transformador”**, se constata que el nuevo aprendizaje realizado ha transformado la comprensión gracias a los procesos reflexivos. La representación del material presenta una fuerte reestructuración de ideas y la capacidad de evaluar los procesos para alcanzar el aprendizaje. Aparecen respuestas creativas e idiosincrásicas en los materiales. Ésta sería la etapa de mayor elaboración cognitiva o si se quiere de representación de un aprendizaje de máxima reflexividad. Además, es una etapa que permite o hace que el estudiante o profesional esté más dispuesto a desafiar o enfrentarse a sus propias acciones. Hay también, una visión crítica sobre como las emociones que han influido en sus acciones y como la perspectiva de una situación, objeto, tarea, etc. pueden variar con el tiempo, pero, además, a niveles más macro, como son las condiciones sociopolíticas o sociales.

La autora, destaca que hay como mínimo 3 formas de reflexión en las etapas anteriores. Las etapas que presentan un enfoque más profundo de aprendizaje reflexivo tienen un rol importante; por tanto, las etapas 1 y 2 no presentarían esta característica. Hay que destacar que el proceso reflexivo, es, citando a Eisner (1998, p. 44), cuando, por ejemplo, *“aprendemos a escribir y a dibujar, bailar y cantar, en razón a representar el mundo como lo conocemos”*. El concepto de representación en este autor consiste en *“la creación de una imagen isomórfica del mundo percibido. El proceso de re-presentación es un proceso de interpretación, una reconstrucción, y como tal reconstituye la experiencia a partir de lo que la origina”* (Eisner, 1998, p. 44). De hecho, reflexionar es, en Moon (2001), cuando escribimos alguna cosa, nos la representamos y aprendemos de la reprocesamiento (el volver a representar). Además, cuando actualizamos a partir de la modificación realizada en el proceso es como si se llevara a cabo *“una especie de ejercicio de «masticación», o limpieza cognitiva”* (Moon, 2001, p. 6), por tanto, de una reflexión que implica un cambio.

El modelo de niveles reflexivos de Fleck y Fitzpatrick (2010), también como el anterior, está basado en la escritura como procedimiento de captación del proceso reflexivo.

Tabla_7: Niveles de reflexión de Fleck y Fitzpatrick (2010).

Niveles	Tipo de nivel	Características
R0	Descripción	No hay una verdadera reflexión, se constata una realidad, situación, suceso o tarea.
R1	Reflexión descriptiva	Descripción que incluye justificación o razones de acción o interpretación, pero de manera informativa o descriptiva.
R2	Reflexión dialógica	Consiste en una exploración de relaciones Se va más allá de la descripción reflexiva con o sin explicación, para sondear las relaciones emergentes en las descripciones. Implica principalmente ver las cosas desde una perspectiva diferente. Se centra en buscar relaciones, considerar alternativas y ver las cosas desde una perspectiva diferente.
R3	Reflexión transformadora	Se propone un cambio, es volver a ver un hecho, situación o tarea, o conocimiento con la intención de reorganizar y / o hacer algo diferente. Incluye la idea de que el punto de vista original se modifica o transforma de alguna manera para tener en cuenta las nuevas perspectivas. Es hacerse preguntas fundamentales y desafiar suposiciones personales
R4	Reflexión crítica	Es el nivel donde se toman en cuenta los problemas sociales y éticos. Implica considerar aspectos más allá del contexto inmediato, por ejemplo, cuestiones morales y éticas, y contextos sociohistóricos y político-culturales más amplios.

Fuente: Fleck y Fitzpatrick (2010).

Este modelo es el utilizado por Leinonen, Keune, Veermans, y Toikkanen (2016), en su estudio sobre dispositivos móviles en el aula, considerando la reflexión continua como una parte fundamental del aprendizaje. Como podemos observar en la **Tabla_7**, se establecen 4 niveles de reflexión (descripción, reflexión descriptiva, reflexión dialógica, reflexión transformadora y reflexión crítica). Estos niveles propuestos son muy parecidos a los que se han expuesto en la propuesta anterior, a grandes rasgos, ya que aparecen dos niveles que implican descripción o mera información de la situación (niveles R0 y R1), por el contra la R2 y R3, serían niveles que podemos clasificar de intermedios. Se establecen las conexiones (R2) para proponer un cambio de perspectiva, por tano hay una modificación de las suposiciones personales (R3). El último nivel, la reflexión crítica, la consideración en el proceso reflexivo de los problemas sociales, políticos, éticos etc., como hemos podido constatar a lo largo de la exposición es un nivel que aparece de forma muy constante en los modelos de niveles de reflexión.

Los niveles reflexivos que nos propone Carroll (2010), provienen del área de conocimiento de la psicoterapéutica y, en concreto, como una forma de ilustrar cómo funciona el aprendizaje experimental en su ámbito, pero pensamos que también se puede extrapolar a otras áreas de conocimiento. El modelo se compone de 6 niveles o etapas, pero con elementos asociados que caracterizan a cada uno de los niveles en tres grandes aspectos tal como aparece en la **Tabla 8**, tienen asociadas las siguientes características: la “habilidad de reflexión”, “la postura o actitud” en cada nivel correspondiente y la “calidad de conexión”.

Tabla 8 Niveles de reflexión, habilidad, postura y calidad de conexión (Carroll, 2010)

Niveles	Habilidad de reflexión	Postura o actitud	Calidad de conexión
Nivel 1	Sin	“Yo”	Desconectado
Nivel 2	Empático	Empático	Observador
Nivel 3	Relacional	“Tú y yo igual a nosotros”	Personal
Nivel 4	Sistémico	“Tú y yo, más los otros”	Contextual
Nivel 5	“Yo”	“Yo (internalizado)”	La incorporación
Nivel 6	Trascendental	“Otro (universal)”	Universal

Fuente: Carroll (2010).

Como vemos la **Tabla_8**, en general, el modelo presenta los niveles incorporando tres dimensiones que siempre, en cada una de ellas se establece una jerarquía que se prolonga desde el aspecto más “interno” hacia el más “exterior” de la persona. Es decir, en cada nivel se adoptan elementos de los “otros” cada vez más globalizados o universales.

La caracterización de cada uno de los seis niveles establecidos se ha concretado en la **Tabla_9**, donde aparece el nivel y las habilidades de reflexión, la postura y la calidad de conexión.

El **Nivel_1**, ese caracteriza por el hecho de que no hay reflexión y, por tanto, no existe una conexión interior y es difícil por parte de la persona “mirar más allá” y polarizado (las cosas son “a” o “b”, “blanco” o “negro” etc.). En el **Nivel_2**, se reconocen los sentimientos y existe una cierta empática hacia el otro, pero como observador, en el **Nivel_3**, hay un dialogo entre los interior y exterior, se reconoce que muchos problemas son de índole relacional, la responsabilidad se comparte y somos conscientes de ello. **El nivel 4**, presenta una reflexión sistémica; se mira todo el sistema y sus subsistemas, se buscan las conexiones entre el “yo” y los otros para poder establecer un “nosotros”. La reflexión en este nivel se puede ampliar a sistemas muy amplios como la comunidad o la cultura.

El **Nivel_5**, es un estadio de autorreflexión, pero de una forma más trascendente; la persona se empieza a mirar a sí misma y ver cómo actúa o configura las diversas situaciones. Gracias a ello, las personas pueden cambiar su mentalidad y las visiones de significados que tienen. Se piensa intersubjetivamente pero también, que me ayude o me aporte cosas para ver la propia posición personal.

Por último, **el Nivel_6**, es el más trascendente, una posición reflexiva que “más allá”, lo que da sentido a la trayectoria vital. En la **Tabla_9**, se puede ver como “la filosofía de vida”, sea ésta a partir de posicionamiento religiosos o políticos, aunque pueden ser totalmente desvinculados de estos posicionamientos. Trasciende de cualquier relación, es el nivel máximo de la exterioridad personal.

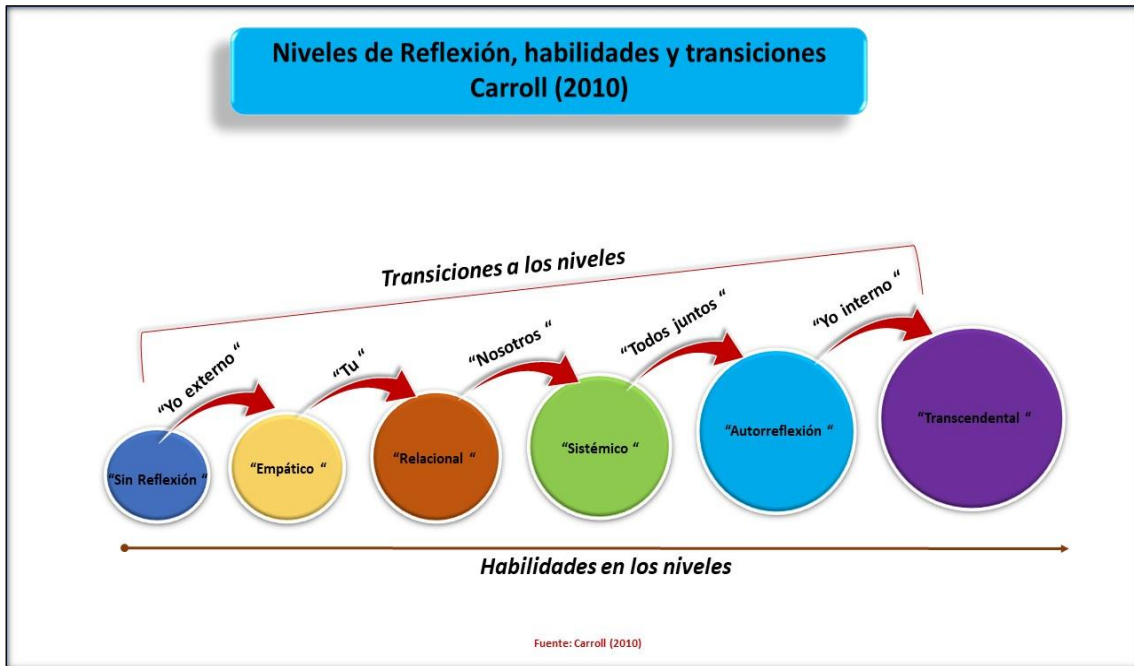
Ahora bien, Carroll (2010), nos indica que existen etapas de transición o movimientos en cada una de las etapas o niveles que hemos comentado, de hecho, la persona que reflexiona al aprender nuevas habilidades hace posible el movimiento o paso de niveles.

Tabla_9 Niveles de reflexión según Carroll (2010)

Nivel Reflexión	Descripción
Nivel 1: Sin Reflexión/ El Yo como postura/ Desconexión	Es una postura NO reflexiva en este nivel. (ejemplo: "Estoy en lo cierto, estás fuera de lugar"). A este nivel de reflexión le resulta difícil ir hacia el interior o mirar imágenes más amplias o sistemas más grandes. Es una visión o un dar sentido a las cosas en blanco y negro, en el sí o no, con una teoría de la casualidad simple (ejemplo: Esto hizo que eso sucediera). La respuesta que se establece en este nivel es generalmente muy sencilla, como, por ejemplo: "Si cambiaras, mi vida sería más fácil".
Nivel 2: Reflexión Empática/postura de observador/ Conexión empática/	La reflexión de nivel 2 ve que el implicado se convierte un observador con reconocimiento de sentimientos. Hay un movimiento del evento a la personalidad. Hay conciencia de cierta empatía por el otro.
Nivel 3: Reflexión Relacional/ postura el "Tu" y el "Me", yo = nosotros/ Conexión personal/	Este nivel sigue un diálogo (interno o externo) donde comenzamos a compartir los problemas y vemos que muchos de los problemas son de relación y no parte de una persona (Ejemplo: "Ahora veo que se trata de usted y de mí y de cómo nos estamos llevando juntos"). Si bien ambos llevamos nuestras historias personales a este espacio compartido, somos conscientes de que creamos un dilema relacional del cual ambos tenemos cierta responsabilidad. (ejemplo: "Podemos encontrar una forma de trabajar juntos").
Nivel 4: Reflexión Sistémica/ "Tu", "Me", yo + otros / Conexión contextual/	Esta es la postura reflexiva sistémica que mira al sistema y a los diversos subsistemas involucrados. Permite reflexionar sobre la situación desde estas perspectivas. La reflexión de nivel 4 busca las conexiones entre el "tu" y el "yo" que crean el "nosotros" más grande. Esto se extiende más allá de nuestra diada, equipo o grupo inmediato, a los recursos e historia compartidos que influyen en nuestras elecciones y valores dándoles forma. Se puede ampliar nuestra investigación reflexiva sobre ascendencia, patrimonio, comunidad, cultura y ecosistema.
Nivel 5: Autorreflexión / postura yo (internalizado)/ Conexión incorporando/	Es una posición de auto trascendencia significa que empiezo a mirarme y a tener en consideración el cómo configuro las situaciones. Esta posición analiza cómo la percepción y la conciencia de mí mismo dan como resultado formas de trabajo que implican cambiar mi mentalidad y mis perspectivas de significado. Puedo cambiar, y si cambio, todos tenemos la oportunidad de experimentarnos a nosotros mismos y a la situación de manera diferente. Pensar intersubjetivamente (relacional) pero de una manera que me ayuda a ver mi parte.
Nivel 6: Reflexión Trascendente/ Postura otro (universal/ Conexión universal/	Es la postura reflexiva que va "más allá" de lo que da sentido y rumbo a la vida. Trasciende cualquier relación particular, persona o situación, abriéndose a una construcción más grande que es inherente a todas las relaciones, personas o situaciones. Para muchos, esta puede ser una postura religiosa o espiritual que refleja una filosofía o un sistema de significado que ya existe (por ejemplo, el cristianismo, el judaísmo), o uno que yo creo (mi filosofía de vida). Adopta una posición existencial en la vida a menudo llamada "Transpersonal" o "Trascendente".

Fuente: Carroll (2010).

Figura_9: Niveles de reflexión en Carroll (2010).



Fuente: Adaptación de Carroll (2010).

En la **Figura_9**, se intenta representar que las habilidades que se aprenden hacen posible el traspaso durante la etapa de un nivel a otro. En otras palabras, se pasa a un nivel de reflexión superior cuando la persona tiene las habilidades que le permiten la progresión. En el caso del paso de Nivel 1 (sin reflexión) al Nivel 2 (reflexión empática), se necesita la habilidad de inteligencia emocional y empatía, y con ello, ser capaz de ver los sucesos desde diversas perspectivas (esta habilidad se puede enseñar o perfilar), por tanto, se pasa de un "yo externo". Respecto al paso de los Niveles 2 al 3 y 4 es necesario que la persona sea capaz de pensar de manera relacional y sistémica, es decir, ver que nuestro comportamiento es o, se puede ver, como resultado de las relaciones que tenemos.

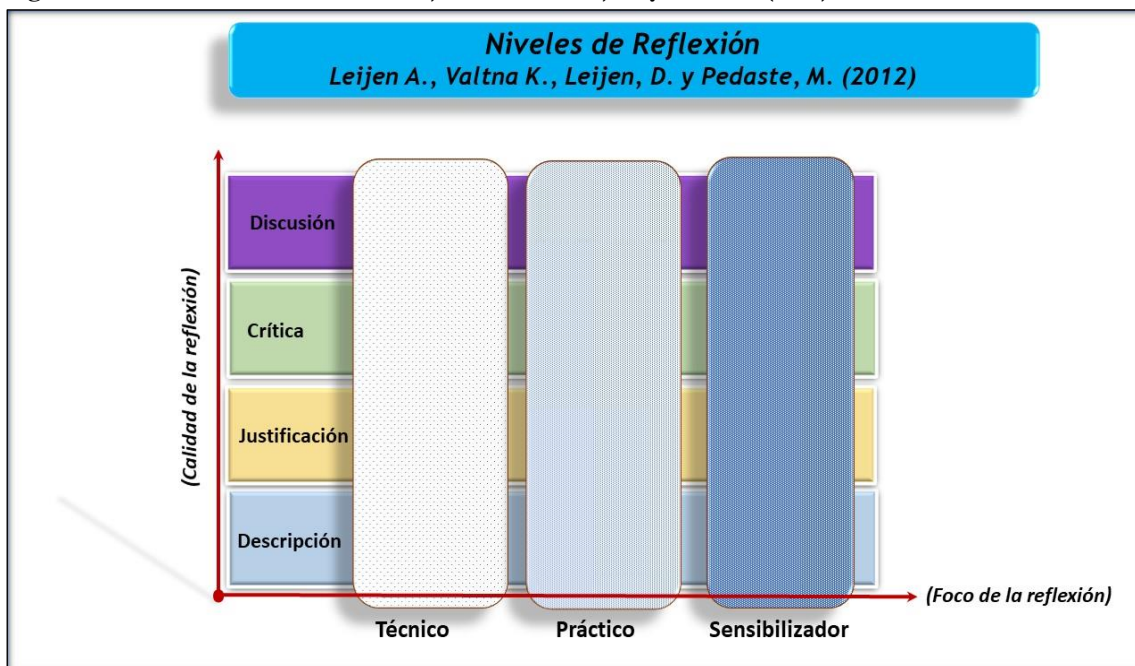
Además, se necesita la habilidad del diálogo, autoconciencia, apertura y en cierta medida coraje, las transiciones en estos niveles van del "Tu al Nosotros". El paso del Nivel 5 (autorreflexión) con la comprensión y el reconocimiento de nosotros mismos y nuestros estilos interpersonales e intrapersonales para poder situarnos en el Nivel 6, por tanto, la necesidad de tener la habilidad del "Yo interno".

Como elemento de estructuración de las ideas de Carroll (2010), pensamos que tal como él argumenta, parece lógico que sería muy útil para nuestros estudiantes o equipos incidir en aquellas habilidades necesarias para poder progresar y, a la vez, permitan acceder a los máximos niveles de reflexión.

La propuesta que nos ofrece Leijen, Valtna, Leijen, y Pedaste (2012), aporta, pensamos una fresca perspectiva para considerar los niveles de reflexión. El aporte se concreta, tal como podemos ver en el **Figura_10**, en que los niveles están condicionados según, lo que los autores denominan, el foco de la reflexión (objeto donde recae la reflexión), por un lado, y por otro, la calidad de la reflexión. Ellos trabajan en el ámbito artístico, en concreto la danza. El foco de la reflexión se sitúa en técnico, práctico y sensibilizador. La técnica de baile y sus

detalles de composición serían del foco técnico, las discusiones o intenciones sobre la coreografía, como las interpretaciones de estilo de bailes, cualidades artísticas, etc. serían el foco práctico. Por último, el foco sensibilizador, se refiere a los aspectos morales, sociales, éticos o políticos que se tratan en las obras de danza, pero, además, los autores consideran el material de reflexión cuando aparecen elementos que cuestionan los supuestos sobre herramientas o criterios de evaluación sobre los trabajos de danza que realizan.

Figura_10: Niveles de reflexión en Leijen, Valtna, Leijen, y Pedaste (2012)



Fuente: Leijen, Valtna, Leijen y Pedaste (2012).

Respecto a la segunda dimensión, hace referencia al hecho de determinar la calidad de la reflexión, con los siguientes niveles de argumentación: descripción, justificación, crítica y discusión. La argumentación de **“descripción”**, serían acciones o pensamientos que únicamente nos informan y/o se explican con cierto detalle. El segundo nivel de calidad es la **“justificación”**, el cual consistiría en proporcionar una lógica o lógicas para una acción o perspectiva determinada (los autores ponen como ejemplo, el estudiante que da una explicación lógica del por qué no se terminó la participación de la cadera en una acción). Si en el material a analizar el nivel de argumentación aparece una evaluación para un aspecto concreto y dan una explicación sobre el por qué, esto se situaría en el nivel de **“crítica”**.

El último nivel es el que denominan de **“discusión”**. En palabras de Leijen, Valtna, Leijen y Pedaste (2012, p. 209) *“si los estudiantes se movieron más allá de la evaluación y explicación de lo que es, y por qué piensan que es así, y señalaron qué se podría hacer para iniciar los cambios, y por qué los cambios son necesarios, entonces los fragmentos se interpretaron en el nivel de discusión. Este nivel es totalmente novedoso respecto a los niveles iniciales considerados por los autores y obtenido a partir de los análisis realizados con sus estudiantes de danza.*

El modelo de Ryan (2013), considerando la propuesta de Bain et. al. (2002), nos presenta unos niveles de reflexión que al igual que muchos otros modelos de niveles que hemos

mostrado se basa y se fomenta en la escritura como material para establecer los mencionados niveles o gradaciones en la reflexión.

En la **Tabla_10**, se visualizan los niveles de reflexión, finales propuestos por Ryan (2013) así como las características de cada una de las etapas. Pero el primer autor que trabaja estas gradaciones es Bain et. al. (2002), y están basadas o son las precursoras para que la reflexión que se realiza sobre una acción tenga como finalidad la mejora si se hace a través de la escritura, además esto incluye la descripción, el análisis y la reconstrucción de los problemas profesionales.

Este proceso de reflexión se puede apoyar en “modelos o protocolos” adecuados de rescritura reflexiva y su posterior reestructuración y evaluación. El proceso reflexivo se debe mejorar o aumentar con todos aquellos comentarios, propuestas o evaluaciones de los “otros”. La reflexión no solo se ha de centrar en los aspectos éticos-morales de la enseñanza, sino en todos aquellos asuntos o temáticas de interés profesional o de una formación amplia. Los niveles nacen de un estudio en el que el marco referencial, que Bain et. al. (2002) denominan R5, por las iniciales de los 5 niveles propuestos por los autores, éstos son convertidos en una escala de media para poder establecer el nivel reflexivo en la escritura. Los niveles o componentes que él propone son: **1.- “Informar”**: es una descripción de una situación, incidente o problema del cual se desea reflexionar **2.- “Responder”** es una respuesta emocional o personal a la situación. **3.- “Relación”** correspondería al entendimiento de la situación, incidente o problema, es como una interrogación sobre la situación o explicación de la misma. **4.- “Razonamiento”** sería una exploración, interrogación y conclusión del problema, situación etc. **5.- “Reconstrucción”**, es el nivel donde se perfila o establece una conclusión y se desarrolla un plan de acción futura sobre la base de una comprensión desarrollada.

Es Ryan (2013) que ajusta el modelo propuesto por los autores anteriores y es el que aparece a continuación en la **Tabla_10**.

La autora, en su propuesta establece 4 niveles, ya que los niveles de “informar” y “responder”, de Bain et. al. (2002), muchas veces son difíciles de separar cuando se trata de enseñar y evaluar la reflexión. De esta manera dichos niveles se han fusionado en uno solo. De esta manera, las etapas que establece Ryan (2013), y apoyándonos en la **Tabla_10**, es en primer lugar la que corresponde al hecho más básico de la reflexión (**primer nivel**). En él hay una enseñanza hacia el relatar, hacer consciente y examinar/discutir/determinar, siendo el foco la identificación del objeto reflexivo.

El **segundo nivel**, sería el hecho de la reflexión a partir de las propias experiencias de la persona que reflexiona con el mismo; por tanto, implica una llevar a cabo conexiones con los otros respecto a valoraciones, expectativas, prioridades, etc.

La caracterización del **tercer nivel**, por el paso de la evidencia empírica hacia la razón, lo que conlleva que sea capaz de profundizar mucho más en la reflexión que la etapa anterior (conexiones más rigurosas, con la teoría o literatura existente, lo cual lleva a justificaciones y argumentaciones cada vez elaboradas.). Para finalizar, el **cuarto nivel**, es la expresión máxima de la reflexión; es donde se dan las nuevas ideas o formas de pensar que son transferibles para el futuro, tanto para la propia práctica como el desarrollo profesional.

Tabla 10: Niveles de reflexión (Ryan, 2013)

Nivel de reflexión	Tipo	Características
Primer nivel	Informar y dar respuesta (<i>reporting/responding</i>)	Es el nivel más básico de reflexión, se expresa en enseñar a relatar, ser consciente y deliberar sobre aspectos de la práctica. El énfasis está en la identificación del objeto de la reflexión, en identificar “que es relevante para uno mismo”. Saber identificar una situación teórica o práctica en la que centrar la reflexión es un elemento esencial para poder desarrollar el proceso reflexivo.
Segundo nivel	Relación (<i>relating</i>)	Es el nivel en que el estudiante reflexiona en términos de sus propias experiencias previas con el mismo (a partir de un problema relacionado o en un entorno similar). Debe hacer conexiones con sus habilidades, conocimientos previos, con sus valores y prioridades, y ver como estos se relacionan con los valores y prioridades de otras personas.
Tercer nivel	Razonamiento (<i>reasoning</i>)	Es el grado en el que el alumnado pasa de la evidencia a la razón y es capaz de producir reflexiones más rigurosas que la etapa anterior, lo que comporta: argumentar en detalles, consultar la teoría y la literatura relevante para apoyarlo y considera diferentes perspectivas. La explicación y justificación aparecen a medida que se examinan las diferentes posibilidades; a veces incluso se consideran las implicaciones éticas.
Cuarto nivel	Reconstrucción (<i>reconstructing</i>)	Es el último nivel donde se sitúa el proceso reflexivo en su máxima expresión. El alumnado debe demostrar nuevas ideas y formas de pensar sobre un problema transferibles a la práctica futura o su desarrollo profesional.

Fuente: Bain et al. (2002), Ryan (2013) y Sabariego et al. (2018).

II.1.4.1 El continuo Reflexión-Reflexividad: ¿“el campo individual”–“el campo social”?

Con las ideas de “campo” y de “espacio social”, dos conceptos de Bourdieu que hemos tomado prestados (por tanto, haciéndolo hablar a partir de un nosotros, una reedificación filtrada) intentaremos establecer una diferenciación respecto a los dos conceptos en los que pivota el presente trabajo de investigación. Pero antes, intentaremos presentar lo que ya hemos aportado con anterioridad indicando algunas diferencias y similitudes que ahora nos proponemos resaltar de forma más interrelacionada que lo expuesto hasta este momento.

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 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. Nuestra posición se sitúa, como expresa el título de esta tesis, en el que para nosotros sería el grado máxima reflexión, la reflexividad.

Veamos a continuación con mayor detalle, este posicionamiento respecto a la temática de la reflexión-reflexividad. Para ello, según nuestra opinión, cabe situar este concepto en su contexto de interconexión con otras ramas de las ciencias sociales, ya que siempre existen trasvases de unas disciplinas a otras, y en el caso de la educación, posiblemente con mayor énfasis.

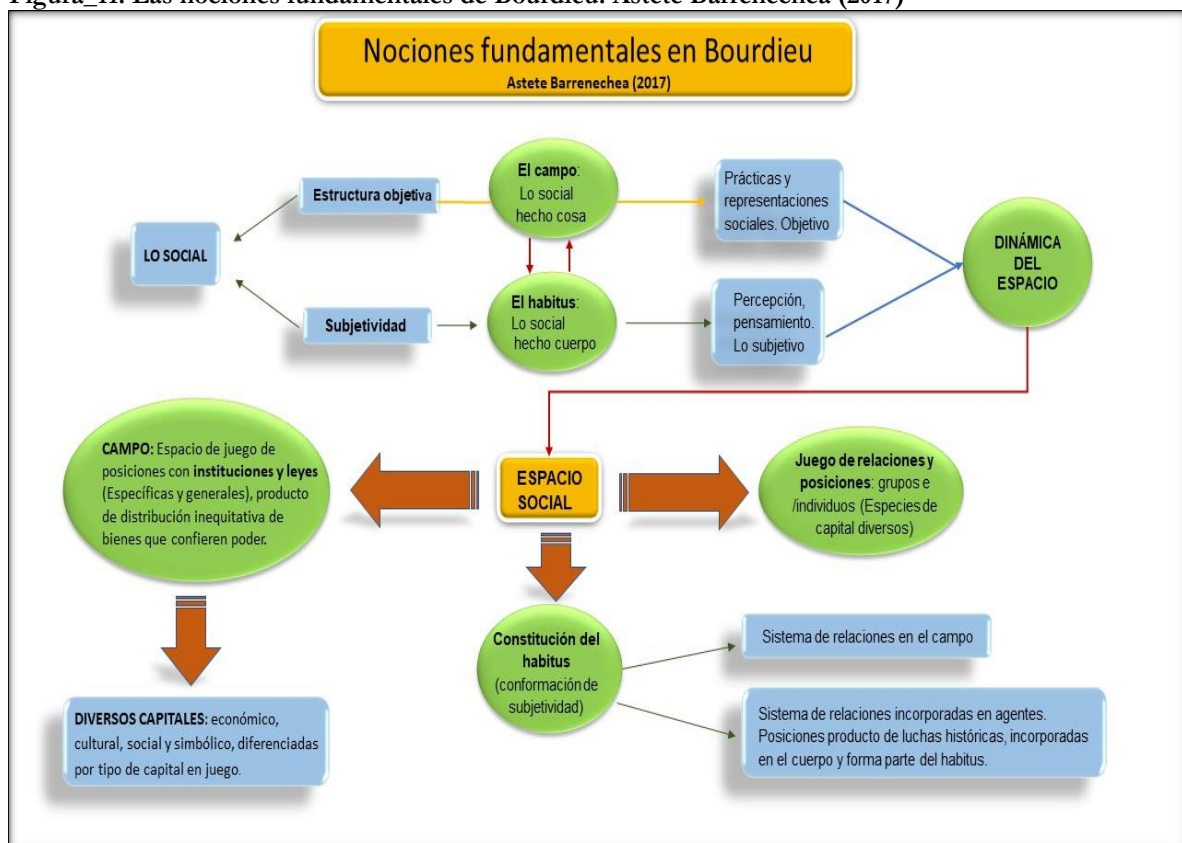
Lo primero que vamos a señalar y destacar es lo referente al hecho que en muchas de las publicaciones consultadas los dos términos que estamos comentados son tomados como sinónimos en todo el desarrollo de su discurso o narrativa, por tanto, no aparece una distinción clara de un proceso en gradación. También, tal como muestran en un estudio Iturrieta Olivares (2017), el vocablo de reflexividad, en las ciencias sociales en general, y en los artículos analizados por el autor destaca que se significa en tres categorías emergentes, como es la “reflexión”, el “análisis social” o la “vigilancia epistemológica”. Cuando se considera como “reflexión” se explicita de diferentes maneras, como una relación intersubjetiva de influencia mutua (como objetos y sujetos mutuamente influenciados), como una reflexión sobre sí mismo considerando la dimensión social del sujeto, haciendo posible el repensar la identidad a partir de los ajustes sociales necesarios según el proyecto de vida. Otra sería la forma individual de la reflexión, es decir, con uno mismo, en este sentido la reflexividad sería aquella capacidad para volver al pasado y modificar el presente o viceversa. La conceptualización como técnica de interrogación es otro de los modos en que se presenta la reflexividad como reflexión, consistiría en interrogarse de forma explícita y cuestionándose tanto individual como colectivamente. Finalmente, también ha sido conceptualizada como técnica evaluativa, es decir para poder establecer el impacto de alteración que se tiene sobre los saberes adquiridos sobre los aspectos circundantes de las personas. Cuando se conceptualiza como forma de “análisis social” se concibe como una reflexividad sobre lo establecido, es decir, la estructura social (de todo tipo), valores y significados, etc. es una visión de sujeto total y no como una reflexividad intelectual “personal”. La última categoría, que nos presenta es la que tiene que ver con la función “epistemológica” (las suposiciones respecto a la garantía que se tiene sobre el conocimiento obtenido), en esta agrupación aparecen aspectos sobre la reflexividad que tienen que ver con un elemento para potenciar nuevas maneras de obtener el conocimiento y dar control, así como el entendimiento de la metodología como una reflexividad dialógica.

Ahora bien, una de las disciplinas que conecta en mayor grado con estos conceptos son las referentes a la filosofía (ya expuesta en el apartado sobre las escuelas o visiones sobre la reflexión), la antropología y la sociología, de éstas dos últimas, nos hemos acogido a la sociología ya que la fecundidad de las teorías exploradas nos aporta muchos elementos para poder establecer las características del continuo que estamos intentando explicitar. Desde este punto de vista, el autor que nos parece que tiene un mayor alcance y poder explicativo sobre estos conceptos es el que nos propone Bourdieu (1991a, 1991b) con su teoría sobre la relación que se establece entre “sujeto-objeto-contexto”. El autor, establece que la

reflexividad es un concepto para referirse a la vida diaria que nos permitiría ser conscientes de las causas o razones de “lo dicho” o “pensado”, pero también se focaliza en la importancia de la reflexividad vinculándola a la autonomía de las ciencias sociales.” Tomando como referente la primera opción comentada, veamos para ello algunos elementos fundamentales de la teoría de Bourdieu, tal como la ha esquematizado Astete Barrechenea (2017) y que reproducimos en su integridad en la **Figura_11**.

Como podemos observar aparecen una serie de conceptos que son fundamentales en su visión teórica, y que tienen una representación holística e interdependientes entre ellos, como son el “Campo”, “Lo Social” y el “Habitus”. El campo se define como el espacio de juego, es decir donde dan las posiciones respecto a las instituciones o leyes como un producto que configura poder a partir de los bienes que generan, por tanto, se establecen capitales que se pueden expresar de diversas formas, desde los económicos hasta culturales. Nosotros como seres humanos tenemos un espacio de juego que es todo lo referente a “lo social” y que tiene una dinámica que se establece a partir de dos estructuras, la objetiva, la que se correspondería con las prácticas sociales y las representaciones sociales que se tienen respecto a los objetos (son las cosas del campo social) y la subjetiva que es mediatizada por el “Habitus” (sería los subjetivo, la percepción, el pensamiento, etc.). Todo lo anterior constituiría el “Espacio social”, que estaría interrelacionado con campo, sería uno de ellos, y además, con la constitución de “Habitus” (que conformaría, ajustaría o configuraría la subjetividad). Éste se nutre de las relaciones que se establecen en el espacio social, además de lo que incorporan los agentes sociales respecto a los productos históricos (en el pasado) dados en el campo social, es decir, el “Habitus”, es portador de un capital “genético” cultural, producto de la primera socialización.

Figura_11: Las nociones fundamentales de Bourdieu. Astete Barrechenea (2017)



Fuente: Astete Barrenechea (2017) (p. 229)

Otro aspecto para destacar, y que de hecho concuerda en cierta medida con el planteamiento global de Bourdieu (1991), son las aproximaciones al fenómeno de la reflexión-reflexividad aportadas por la teoría crítica, sobre todo lo referente a que la reflexión-reflexividad ha de ser crítica y transformadora, es decir, producir o generar, en la interpretación que hacemos de Bourdieu, “Habitus”. En este sentido cabe citar el trabajo ya clásico de Tsangaridou y Sullivan, (1994), donde la reflexividad crítica correspondería a las acciones que tienen en cuenta los conocimientos, los factores situacionales y la propia persona. En Contreras (2011), esta visión estaría dentro de este enfoque de una reflexividad crítica transformadora, el autor lo plasma, según nuestra manera de ver, en que los estudiantes han de verse, pensarse e incorporarse a sí mismo en el proceso y “alrededor” del proceso de aprendizaje. Lo que indicaría o implicaría que el estudiante ha de aprender “consigo mismo” (una implicación personal), aprender “por sí mismo” (el hacer algo cosa propia, hacerlo mientras se aprende y como un modo de aprender, es decir, una motivación personal) y, por último, aprender “de sí mismo” (descubrir los propios conocimientos y ser capaz de generar un conocimiento).

También el caso de Ryan (2012), donde establecen y nos hablan de una reflexión-reflexividad que con enfoque transformador respecto al aprendizaje y la práctica profesional ven a los estudiantes como agentes que hacen posible el hecho de cuestionar, deconstruir y reconstruir aquello que les es propio tanto en su práctica como estudiantes, así como en su realidad personal. En definitiva, es la posibilidad, tal como nos indica Merizow, (2006), cuando se les proporciona a los estudiantes el reflexionar y examinar sobre sus creencias, hábitos, actitudes y prácticas, es factible que se consideren a sí mismos como agentes activos de cambio y como aprendices dentro de sus profesiones de una forma permanente. En el caso de Viveros Chavarría, Rodríguez Bustamante, Herrera Saray y López Montaña (2020), focalizados en la práctica profesional de los profesionales familiares, nos indican que en el desarrollo de las familias usan como método de intervención el análisis crítico del discurso para generar reflexividad. De esta manera, el profesional está comprometido con un método que combina teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento. Esto es así, ya que el objeto de intervención son las familias, pero a la vez, éstas son sujetos de conocimiento, y, en consecuencia, la familia se convierte en un sujeto social con capacidad de aprender y de transformarse, se construye conocimiento con y para la familia, en su proceso de acompañamiento.

Con estos puntos de partida hemos intentado generar una figura que represente aquello que pensamos y consideramos, de forma globalizada, respecto al continuo de reflexión-reflexividad, y como es obvio, teniendo en cuenta las pretensiones del estudio y las posturas teóricas analizadas hasta este momento. En la **Figura_12** se presenta de forma esquemática, la suposición de que la reflexión es un continuo gradado respecto a la implicación de los estudiantes con ellos mismo, pero a la vez con todo su contexto “social” traducido a la experiencia docente, en nuestro caso la educación superior.

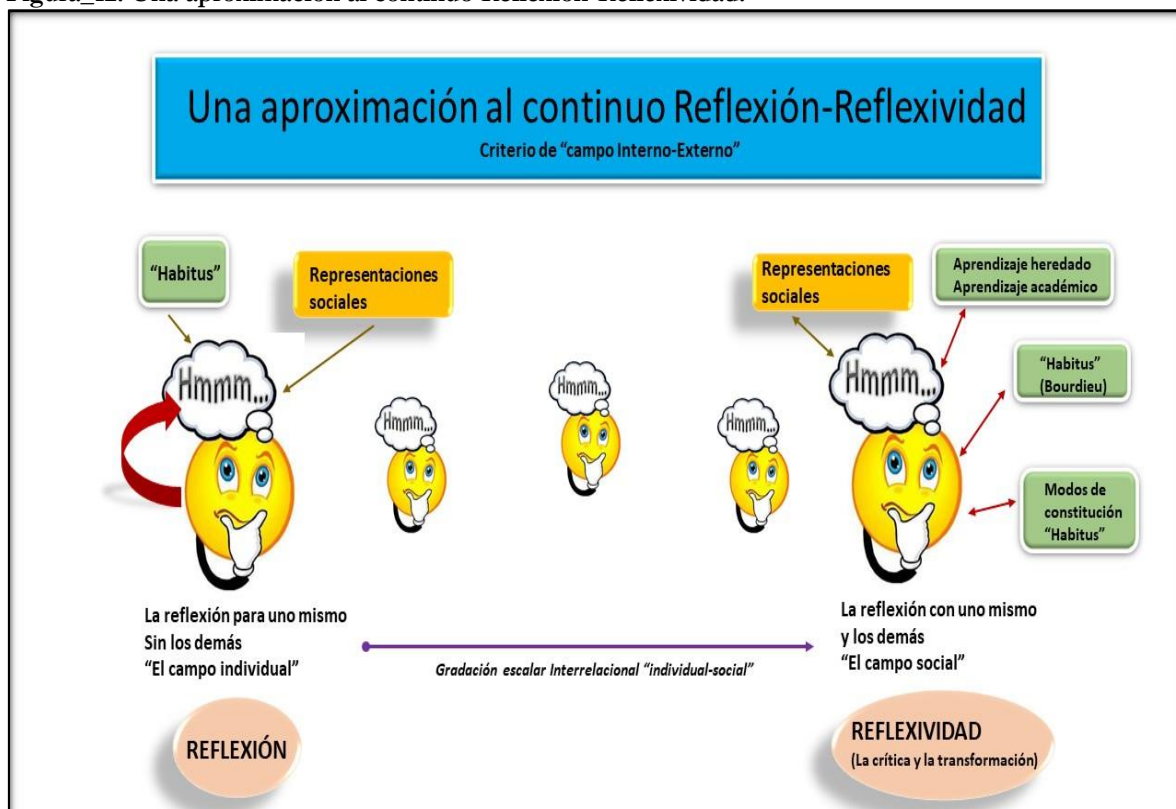
Como se puede observar, hemos partido de la idea de Bourdieu, tal como lo expone en la traducción realizada por Mora (2011, pp. 4-5), *“la reflexividad del quehacer educativo y pedagógico pretende entonces que “el conocimiento que se genera se inyecte de nuevo en la realidad”. “Reflexividad va entonces más allá de un simple ejercicio de reflexión”*. De esta manera el esquema presenta una inicial

o primera reflexión que hemos denominado “*de campo individual*” que sería la de menor calado (en términos de cambio o reedificación, en todos los sentidos con respeto al estudiante y su contexto global). En ella, no hay una crítica ni ningún tipo de transformación “*exterior*” (pero, pensamos que sería posible que se dieran cambios muy pequeños, pero sí la creación de confrontación con lo ya establecido por el reflexionante). Podríamos decir que esta fase correspondería al momento inicial de cualquier dispositivo creado para el fomento de la reflexión, la “Línea Base”. En este sentido, cabe apuntar aquí que el presente estudio utiliza este punto como inicio para indagar los efectos posteriores.

En otras palabras, se interroga a los estudiantes sobre el estado inicial de uno o varios objetos para poder testar los efectos del dispositivo creado en los mismos objetos posteriormente. Esta primera etapa, estaría configurada con el verse a uno mismo con su “historia”, sus formas de ver el “mundo”, sus representaciones sociales sobre los objetos sociales del campo de la enseñanza, en el caso de este trabajo.

En definitiva, sobre el “*Habitus*” que nos comenta Bourdieu (la integración de las estructuras y las prácticas del campo correspondiente, en este caso el pedagógico). La etapa final o máxima, sería la reflexividad (sea necesario para que se diese en los, estudiantes o profesionales, un cambio real en las estructuras del “*Habitus*”, entendiendo este cambio en la influencia mutua entre el agente (el estudiante) y las estructuras en la mayoría de los campos posibles de la acción de éstos. Eso supone, tal como aparece en la **Figura_12**, una relación de intercambio reedificante respecto a las estructuras personales y las correspondientes “al campo social” que pueden generar bifurcaciones diferenciadas.

Figura_12: Una aproximación al continuo Reflexión-Reflexividad.



Fuente: Elaboración propia

Esta postura significa que, para establecer una reflexión profunda, se han de establecer criterios que contemplen la crítica y la transformación “del campo social”. Pero, ahora bien, esto no significa que el cambio deba de ser inmediato y rápido, más bien, se podría dar el caso de que dichos cambios fuesen con características de “minado” (el hecho de consumir o realizar alguna cosa de forma lenta pero constante), al menos a nivel estructural. De hecho, se podría expresar, tal como lo proponen Porta, Aguirre y Bazán (2017), *“creemos que debemos abordar la práctica como el resultado de los sujetos que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Y que, a su vez, colocan en su práctica docente toda su biografía y subjetividad, moldeada a lo largo de los años”* (p. 25).

En pocas palabras_3: “la propuesta de reflexión-reflexividad”.

Para finalizar este apartado, y al igual que hemos hecho con los anteriores, intentaremos plasmar de forma sucinta lo que se ha comentado. En todas las propuestas de niveles en el proceso reflexivo, se identifican, de hecho, etapas de aprendizaje que van desde lo más superficial a lo más profundo, o si se quiere, desde la elaboración más sencilla o simple a una cognición mucho más elaborada cognitivamente hablando (en el sentido de que juegan muchos más elementos en los razonamientos o en las justificaciones y/o argumentaciones), siendo la última etapa la que permite la integración del nuevo aprendizaje en la estructura cognitiva del alumno, estudiante o profesional, tal como nos indica Moon (1999). Hay que destacar, así mismo, que todos los modelos de niveles reflexivos, si bien provienen de diferentes áreas de conocimiento, son aplicables o intercambiables a cualquier área de conocimiento que intervenga el ser humano en su elaboración o aprendizaje.

Ahora bien, esta idea que hemos expuesto, si bien se plasma en los diversos autores que hemos escogido para mostrar en este apartado, también pensamos que presentan diferencias y/o aportaciones con un grado de fertilidad teórica que intuimos como muy interesante para el estudio que ahora presentamos. Los más destacados, según nuestro entender, serían los siguientes:

- La idea que nos propone Mezirow (1981), de dividir el proceso reflexivo en tres grandes bloques de abordaje (descripción objeto de reflexión, la reflexión de proceso y la reflexión crítica) da o ha dado, muchas posibilidades de desarrollo diferencial, pero a la vez holístico. Hay que destacar además que la mayoría de los autores que han estudiado la temática, siempre presentan en mayor o menor abundancia o despliegue los tres bloques que hemos apuntado.
 - La aportación de Carroll (2010), es una mirada hacia el mismo sujeto, estableciendo o introduciendo en sus niveles la idea de adquisición de habilidades para poder superarlos. Esto nos hace pensar que es importante considerar en nuestras aulas o lugares de enseñanza la posibilidad de fomentar diversas habilidades que hagan más efectiva la reflexión, sobre todo aquellas que son necesarias y suficientes para crear reflexión. Ello nos lleva a considerar que la reflexión es un engranaje que permite la gestión de habilidades, así como al crear de nuevas que hacen posible el establecimiento o asentamiento de las ya adquiridas.
 - Tomando la idea de Liejen et al. (2012), es muy interesante y creemos de mucha productividad de conocimiento el pensar que los niveles de progreso reflexivo pueden ser o considerarse distintos según la temática o área de conocimiento, es decir, considerar el “foco” de la reflexión juntamente con la “calidad” de la reflexión. Así, seguramente tendríamos que la combinatoria nos podría dar más luz sobre la reflexión en las prácticas educativas. Una pregunta que nos podemos plantear a partir de la postura de Leijen et al. (2015) es si siempre se desea la reflexión de la más alta calidad, pero es posible que en muchas situaciones o temáticas los educadores o profesores solo piensen que con meras descripciones o justificaciones es más que suficiente.
-

- Las consideraciones de Bain et. al. (2002) y Ryan (2013) hay que destacarlas en el sentido de que son niveles construidos sobre la práctica de la reflexión mediante la escritura, lo cual permite la medida del constructo de reflexión de forma casi directa. Por tanto, su interés descansa, según nuestro parecer, en la conversión de una medida a partir de los productos generados mediante escritura.
 - La propuesta que hacemos de ver la reflexión como un continuo, pero con una mutua relación o diálogo con el “mundo social” con sus campos y posibilidades de cambio e influencia. En este continuo el nivel más alto, profundo y, según nuestro parecer, al que se debería tener la pretensión de alcanzar como máximo, pero siempre teniéndolo como horizonte cuando intentamos trabajar la reflexión en nuestros estudiantes. También ser conscientes que los cambios que se puedan producir, muchos de ellos -sobre todo el máximo (la reflexividad)- no serán inmediatos, pero es una herramienta que en poder de los estudiantes pueden utilizarla para ir avanzando y llevar a cabo un replanteamiento de determinadas estructuras o representaciones que marcan o guían conductas y prácticas en el campo pedagógico, profesional o personal.
-

I.1.5 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)

La medida de cualquier concepto en ciencias sociales, en general, y la educación en particular, siempre implica una conversión del concepto en aspectos que tienen que ver con su manejo empírico, es decir, su proceso de medida. En este sentido, tal como se expresa en la cita anterior de Torgerson (1958), y expresada en la excelente exposición sobre la medida realizada por González Blasco (1989), esta conversión implica una atribución (la asignación de códigos mediante números u otros símbolos) para poder manejar el concepto del cual emana, en términos metafóricos, es entrar en “lo profundo de los infiernos”, en el sentido de la dificultad de la mencionada transformación de los aspectos teóricos a las formas de captarlos en el mundo del funcionamiento cotidiano o del funcionamiento práctico. De forma genérica se puede decir que hay dos grandes sistemas de asignación de códigos en los sistemas de representación de los conceptos, el numérico, asociado a lo que se denomina los procedimientos de investigación o conocimiento “cuantitativo” y los que se centran en codificaciones de carácter “no numérico”, también denominados de carácter cualitativo.

Desde otra perspectiva, y siguiendo a Coombs (1979), cuando se obtienen “datos” de un determinado concepto, éstos son la función de dos aspectos, la información que contienen y la forma en que se extraen o recopilan; y a su vez la información que contienen depende de cómo se los reúne, en el sentido en que hay determinados procedimientos de reunirlos que dan mayor posibilidad a las características de la conducta o manifestaciones a estudiar o medir. Lo expuesto nos puede hacer pensar que existe una dificultad básica a la hora de realizar medidas en ciencias sociales, tal como nos indica González Blasco (1989), ya que este

proceso de medida implica o comporta una toma de postura con respecto al cómo y las formas de realizar la mencionada medición.

En consecuencia, siempre, hemos de aceptar que cuando se mide algún concepto existe un cierto nivel de ambigüedad. Además, en el caso de las ciencias sociales los instrumentos de medición poseen un grado mayor de imprecisión que los que se utilizan en las ciencias naturales.

En definitiva, y a partir de la cita de Ibáñez (1989), podemos indicar que es el investigador el que la toma la decisión respecto a la medida a considerar, pero a su vez se ha de tener en cuenta que él mismo es parte de la medición (respecto a todas las decisiones que toma en el proceso de creación de la medida del objeto, la operacionalización¹⁴ o proceso de concreción de los objetos de investigación).

De esta manera, en este apartado se expondrán las diversas formas en las que los autores se han aproximado al fenómeno de la reflexión. No se pretende ser exhaustivo, pero sí plasmar una muestra de la amplitud de las formas que se utilizan o se podrían utilizar para la mencionada medición. Para su exposición explicativa, utilizaremos la separación en función de la forma de representación de los códigos utilizados en la medida, es decir, si la medida utiliza una cuantificación del concepto, o, por el contrario, no parametriza el objeto a la hora de su medición.

Considerando este criterio tendríamos dos tipologías de instrumentos-herramientas para la medición, una de ellas es la que considera escalas de medición con una expresión-codificación numérica (de forma general se utilizan escalas de tipo Likert¹⁵), y la otra, categorías preestablecidas o construidas a partir del material a medir, en general a partir de los modelos de los niveles de reflexión ya expuestos en el apartado anterior, y en función de la posición teórica en la que se ubican.

A continuación, expondremos la concepción más “cualitativa”, es decir, la que utiliza los materiales que se recogen durante una experiencia de reflexión y su medición a partir de las categorías establecidas, o bien “a priori” o “a posteriori”. Por ello, lo que presentaremos es una secuencia de posibles materiales, a partir de instrumentos específicos, para su análisis cualitativo. Posteriormente, se presentarán las escalas que se utilizan en la medición de la reflexión, si bien, en unas las nombraremos y explicitaremos, en dos de estos tipos de escalas, nos explayaremos ya que son las elegidas para llevar a cabo la parte empírica de esta tesis. Respecto a la medición a partir del material obtenido en una experiencia reflexiva, lo más utilizado en los estudios podríamos establecerlos en el escrito a partir de una técnica de

¹⁴ “Los conceptos poseen un grado de abstracción que dificultan en muchos casos su observación en una realidad social concreta. Por ello se necesita hacerlos operativos, traducirlos a un lenguaje operacional. Se denomina *operativización* (*operacionalización*) al proceso de transformación de los conceptos abstractos (llamados también constructos) en indicadores concretos que puedan ser observados y, eventualmente, medidos.” (López Roldán y Fachelli, 2015, p. 30)

¹⁵ “La escala de Likert es una de las más utilizadas en la medición de actitudes. (...) Bajo la perspectiva de considerar las actitudes como un continuum que va de lo favorable a lo desfavorable, esta técnica, además de situar a cada individuo en un punto determinado, lo que es rasgo común a otras escalas, tiene en cuenta la amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales (p.25)” “La presentación de los ítems en una escala Likert. Las variedades son múltiples y, en principio, no afectan a los resultados si se conserva su filosofía. Lo que no se debe alterar es la significación de los extremos y la graduación acumulativa de los intervalos. También es habitual encontrarse escalas de evaluación de 6 ó 7 intervalos, aunque el estándar asumido es 5, y el acuerdo generalizado es no pasar de 7 (p.32). (Elejabarrieta y Iñiguez, 1984).

obtención de información determinada y la medición con procedimientos de tipo cuantitativo. Veamos cada una de estas dos grandes formas de medir la reflexión:

I.1.5.1 El material escrito a partir de técnicas de obtención de información cualitativa.

Una de las primeras técnicas que presentamos es la correspondiente a las técnicas de entrevista, 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. Además, con esta técnica de obtención de información se refuerza o se alienta más a los participantes en una experiencia reflexiva a ir un poco más allá del mero hecho de escribir, ya que se adecua muy bien a la exploración de las vivencias y significados que atribuyen los estudiantes o participantes en los dispositivos reflexivos.

En este sentido nos podemos encontrar con estudios recientes que utilizan las mencionadas técnicas como es el caso de Díaz Iso, Eizaguirre, y García Olalla (2019), en el que llevan a cabo un estudio sobre actividades extracurriculares en la educación superior y la promoción del aprendizaje reflexivo para la sostenibilidad. La recogida de la información se hizo mediante entrevistas semiestructurada utilizando para ello, en parte, el método de preguntas de reflexión utilizado por Moussa Inaty (2015). La mencionada autora demostró que existe un efecto de tipo positivo que determinadas preguntas tienen para, en cierto modo, ser guía para la reflexión (dichas preguntas son las siguientes: **a.-** Piensa en lo que aprendiste hoy. ¿Cómo ha cambiado esto tu forma de pensar?; **b.-** ¿Qué harás con esta información?; **c.-** ¿Qué fue lo que más te sorprendió de tu experiencia esta semana?; **d.-** ¿Qué fue lo que más te decepcionó de tu experiencia esta semana? **e.-** Si tuviera la oportunidad de hacer un cambio (relacionado con la tarea), ¿cuál sería ese cambio? ¿Cuáles podrían ser obstáculos? y **f.-** ¿Qué planeas investigar más, relacionado con la tarea?).

Otro estudio, a modo de ejemplo, se sitúa en el ámbito de postgraduados de recursos humanos, como el realizado por Griggs, Holden, Lawless, y Rae (2018) la pretensión era ver el proceso de transferencia, de la educación formal a la situación profesional. Participaron en este estudio 3 Universidades y para poder obtener información y medir este hecho se utilizaron 18 entrevistas exploratorias. Cada entrevista fue realizada por dos miembros del equipo de investigación y éstas tenían un formato de semiestructurada, en ellas siempre se iniciaban con una discusión sobre el trabajo y, posteriormente se iba enfocando en aspectos relacionados con la práctica reflexiva. Los entrevistadores siguieron un guion de naturaleza temática, las preguntas que utilizaron fueron parecidas a las siguientes: ¿Puedes pensar en una situación en la que hayas utilizado una u otra de las técnicas reflexivas introducidas en el curso?, ¿Hay algún aspecto del trabajo en ...? que ayude a este proceso de reflexión sobre el trabajo y la práctica? o ¿Hay algún aspecto del trabajo en [...] que obstaculice este proceso de reflexión sobre el trabajo y la práctica?

En el caso de Wong (2016), el estudio se centra en los estudiantes de teología para evaluar o volver a examinar la reflexión después de un cambio en el plan de estudios. El proyecto se

realizó mediante el método de investigación acción para conocer el cómo se representan o entienden o usan la reflexión en su práctica, además de un medio para establecer su identidad. Para ello, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, con duraciones aproximadas de hora y media. El guion de entrevista utilizado consistía en la formulación de 10 preguntas, junto con otras que se utilizaron para sondear o alentar a los estudiantes a compartir más detalles, introspecciones, o bien, experiencias. En el caso de Pellerin y Paukner Nogués (2015), utilizaron el mismo tipo de método y técnica (entrevistas, con una duración de 45-60 minutos) para mejorar las prácticas pedagógicas y conocer su efectividad.

Por último, el estudio que han realizado Bell y Mladenovic (2013), donde invitando a tutores que habían llevado a cabo una experiencia de reflexión, en 2007, y mediante ejercicios de observación entre pares, realizaron entrevistas semiestructurada individuales con una duración máxima de 42 minutos. Los participantes fueron un total de 6 tutores de las siguientes disciplinas: marketing, economía, negocios internacionales y gobierno y economía. Se usaron las mismas preguntas para cada entrevista, con las aclaraciones o puntualizaciones ocasionales que surgieron, en concreto, las preguntas formuladas fueron: **1.-** ¿Cuál crees que es la reflexión sobre la enseñanza?, **2.-** ¿Cuál crees que es el valor de la reflexión sobre la enseñanza? (o no) ?, **3.-** ¿Es la reflexión parte de tu práctica docente? En caso afirmativo, ¿Qué significa eso para usted? ¿En qué aspectos reflexionas? y **4.-** ¿Qué desencadena la reflexión para ti?

El análisis de los datos de las entrevistas, una vez transcritas, es decir convertidas a textos, éstos se analizan con la ayuda del “Atlas.it”, software de análisis textual. Cada vez más este tipo de análisis se lleva a cabo con ayudas informáticas de múltiple naturaleza, en un continuum que podemos decir que va desde la máxima intervención en la construcción categorial (por ejemplo, el caso “Atlas.it”) hasta la ausencia de intervención del investigador en la construcción analítica de las categorías (como por ejemplo el software “Iramuteq”).

El otro material que se utiliza para la medición son las reflexiones escritas, explícitamente, frente a una demanda concreta o actividad propuesta, en este caso nos podemos encontrar con que los mencionados escritos son, o bien, de forma estructurada o, por el contrario, sin demasiada estructuración en su desarrollo.

A modo de ejemplos recientes, podemos considerar la investigación de Budnys (2019) en la modalidad de reflexiones escritas de forma no estructurada. En el estudio, el autor se centra en 71 estudiantes del primer año de los estudios de educación especial en la Universidad de Lituania. Realizaron una práctica de observación con el objetivo de desarrollar habilidades de autorreflexión. Una vez finalizada la experiencia habían de escribir informes de autorreflexión sin una estructura precisa o pautada. Estas reflexiones se llevaron a cabo durante 3 meses, para ello se les realizaban preguntas para animarlos a recordar la experiencia y que la explicasen con el mayor detalle posible, contemplando los hechos y las acciones que realizaron. No se dieron instrucciones más detalladas, dejándolos decidir lo que era más importante para ellos, relevante o significativo al hablar sobre sí mismos y no sobre las expectativas de los demás. Para el autor la elección del método de escritura se basó en los siguientes aspectos esenciales:

“la escritura está íntimamente relacionada con la reflexión, cuando las preguntas y pensamientos sobre el fenómeno investigado se escriben crear la posibilidad de volver hacia la experiencia y reflexionar; El objetivo de la escritura es empoderarnos para ver lo que no habíamos visto antes para que el fenómeno se muestre de

una manera nueva; En la escritura se puede comparar con un "ir hacia adelante en la oscuridad" con el objetivo de contactar lo que aún no se conoce, lo que se experimentó en su conjunto; La escritura revela la riqueza de los fenómenos en la experiencia vivida; La escritura es tanto un proceso de investigación como un producto; la escritura es para investigar fenómenos en el mundo experimentado y para transmitir los resultados de nuestra investigación a otros. (p. 4)

Hay que destacar y resaltar aquí, que si bien muchas investigaciones utilizan la escritura reflexiva se diferencian fundamentalmente por la activación de dispositivos diversos para recoger las reflexiones escritas.

En el caso de Hussein (2018), 15 estudiantes inscritos en un curso de introducción a la nutrición participaron en la redacción de diarios reflexivos¹⁶ sobre sus hábitos alimenticios con respecto al contenido del curso. Además de los diarios de los estudiantes, para la obtención de los datos se llevaron a cabo entrevistas con grupos focales o grupos de discusión, para poder ver si los diarios ayudaron o fueron útiles para la comprensión del contenido del curso realizado, además de conocer la percepción sobre el mencionado curso. La investigadora considera a los diarios reflexivos como una herramienta instrumental para alertar y guiar a los estudiantes hacia la mejora de su aprendizaje, siendo su objetivo, en consecuencia, proporcionar información y comprensión sobre el fenómeno de los diarios reflexivos de los estudiantes y el impacto que estos escritos reflexivos tienen en el aprendizaje. Las preguntas que se propusieron en el diario fueron las siguientes: **1.-** ¿Cómo crees que son tus hábitos alimenticios generales?, **2.-** ¿Qué cosas afectan la forma en que comes?, **3.-** ¿Qué opinas sobre la calidad de tu consumo de carbohidratos?, **4.-** ¿Qué cambiarías en tus hábitos alimenticios?, **5.-** ¿Cómo harías estos cambios? ¿Qué podrías incluir? Piensa prácticamente. **6.-** Si comes fuera, ¿cómo podrías asegurarte de tener una mejor ingesta de alimentos?, **7.-** ¿Crees que tu dieta actual te proporciona suficientes vitaminas y minerales? ¿Por qué o por qué no?, **8.-** ¿Cómo podrías incorporar más vitaminas y minerales de calidad en tu dieta?, **9.-** ¿Cuál crees que es el efecto a largo plazo de no tener suficientes vitaminas y minerales? y **10.-** ¿Harías un diario similar en tus otras clases? ¿Por qué? Respecto a los grupos de discusión se desarrollaron las siguientes preguntas: **1.-** ¿Responder preguntas en el diario te ayudó a entender el Concepto? ¿Cómo? Si no, ¿por qué?, **2.-** ¿Las preguntas del diario te hacen pensar o cambiar tus hábitos de salud? **3.-** ¿Cómo te ayudó la escritura de reflexión del diario a pensar de manera diferente? **4.-** ¿Cómo te sentiste al escribir el diario? En el estudio de Ukrop, Švábenský, y Nehyba, (2018), también utilizan el diario como elemento de obtención de información sobre la reflexión y es por ello que crean un diario específico estructurado para poder medir posteriormente la reflexión a partir de una rúbrica.

En el estudio de Wallin, Adawi, y Gold (2016) con estudiantes de máster en el área de ingeniería, se utiliza como un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con el diario reflexivo perseguían que los estudiantes tuviesen una visión general del campo de la ingeniería de los tejidos; comprender los aspectos básicos del campo de conocimiento en

¹⁶ "El diario reflexivo consiste en un informe que realiza el estudiante respecto a la experiencia de enseñanza-aprendizaje en que éste está inmerso. Revela la experiencia vivida, sus procesos de pensamiento y lo que éste determina como importante. El paradigma es "escribir para aprender", es decir, desarrollar el pensamiento a medida que se escribe. Se basa en la suposición de que el pensamiento del estudiante y su aprendizaje puede crecer y clarificarse a través del proceso de escritura." **San Rafael Gutiérrez (2016).**

base a la ciencia y la tecnología y desarrollar competencias de investigación relevantes para el campo, además, de una identidad de investigación.

Otro dispositivo muy utilizado en las investigaciones para medir la escritura reflexiva son los que de forma muy mayoritaria se presentan en las plataformas digitales, como es el portafolios, podríamos definirlo como una herramienta para comprobar o evidenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde dentro o desde el punto de vista del protagonista. Tal como nos indica Muñoz Palacios (2017), *“de este modo, es el propio estudiante el que organiza su trayectoria de reflexión en diferentes momentos a lo largo del proceso e inventa su propio camino”* (p. 45). Con esta herramienta se podrían establecer dos grandes aspectos, uno hace referencia a que el aprendizaje se desplaza más hacia el estudiante-alumno, y a la vez, es más interactivo. Otro, es la utilización de la mencionada herramienta como un instrumento de reflexión, teniendo éste un formato abierto, ya que es el estudiante quien decide explorar sus intereses, sus elecciones personales y reflexionar sobre sus propias decisiones como parte integral del proceso de aprendizaje.

Las investigaciones que se utilizan con este tipo de dispositivo se configuran de una forma muy similar a las que, a modo de ejemplo, exponemos a continuación, con la única pretensión, por otra parte, de ilustrar o mostrar.

En el estudio de corte cualitativo de Andrade (2019), con estudiantes de educación, confeccionaron un “e-Portafolio” que implica que los estudiantes crearan y compilaran todo aquello que representase su aprendizaje, acompañado de reflexiones sobre el qué y cómo aprendieron.

En el caso de De Jager (2019), el portafolios se utiliza con estudiantes-profesores de educación superior en una universidad sudafricana de las especialidades de ciencias físicas y ciencias de la vida. Era la primera vez que creaban un e-Portfolio y participaban en experiencias reflexivas de aprendizaje, de los resultados obtenidos por el estudio podemos destacar que se identificaron las debilidades y fortalezas de los participantes, intereses y objetivos, pero, además, si bien la mayoría indicó que el proceso de aprendizaje requería mucho tiempo y que no estaban familiarizados con las herramientas del programa de software, muchos también señalaron que disfrutaban del aprendizaje durante el proceso de reflexionar, planificar, escribir, y compartir sus experiencias de aprendizaje con los otros a través de sus “e-Portfolios”. En consecuencia, el autor concluye que la creación de un e-Portfolio podría contribuir al aprendizaje independiente, ya que los estudiantes pueden reflexionar y evaluar su propio aprendizaje y los objetivos que han alcanzado.

El estudio de Reyes et. al. (2019) consistió en la evaluación del proceso de desarrollo e implementación del portafolio desde el año 2007 hasta 2017, con la participación de 1.320 alumnos de medicina, 171 ayudantes-alumnos de quinto año y 19 ayudantes-coordinadores de séptimo año. El análisis se realizó sobre 4 niveles (Primer nivel: reacción; Segundo nivel: aprendizaje; el Tercer nivel: transferencia), dónde se evaluaron los resultados en razonamiento clínico, profesionalismo y capacidad de reflexión en la práctica clínica, además de las publicaciones realizadas y medicina narrativa, y finalmente, un Cuarto nivel: sobre el impacto en la institución.

Por parte de Ausin Villaverde, Delgado Benito, Abella García y Hortigüela Alcalà, (2018), utilizaron el portafolio digital como un instrumento para trabajar el aprendizaje reflexivo en futuros maestros de educación infantil. En su trabajo unieron el pensamiento reflexivo y la

metodología del aprendizaje basado en proyectos, ya que esto hace posible situar al alumno ante situaciones problemáticas durante el desarrollo del proyecto que se presentan en una serie de retos (entregables) a los que los estudiantes debían enfrentarse.

I.1.5.2 La utilización para la medición de la reflexión con procedimientos de tipo cuantitativo

En este subapartado la pretensión es mostrar los procedimientos más utilizados de forma cuantitativa, es decir, medir la reflexión a partir de una cuantificación previa plasmada mediante especificación de un aspecto cualitativo, como son los casos de las rúbricas y las escalas en formato estandarizado. Estos procedimientos de medida siempre comportan una construcción en la que implica establecer los ítems o reactivos a los cuales han de responder los estudiantes o los practicantes de una determinada actividad reflexiva, en el caso de las escalas, o bien, los aspectos a valorar de forma escalar en las rúbricas. Veamos a continuación con más detenimiento cada uno de estos tipos de aproximaciones a la medida de la reflexión. Cabe señalar aquí, también, que no se trata de presentar una gama pormenorizada de escalas o rúbricas, sino más bien, exponer un muestreo de las mismas. De todas maneras, en el caso de las escalas, sí que se llevará a cabo una presentación más profunda con las que se han utilizado en este trabajo, como son las de Kember et al. (2000) y la “Groningen Reflection Ability Scale (GRAS)” desarrollada por Aukes, Geertsma, Cohen Schotanus, Zwierstra, y Slaets (2007).

I.1.5.2.1 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). En este sentido, una rúbrica es un conjunto de criterios que describen el desempeño de las personas a las que va dirigida, en consecuencia, las rúbricas son tan buenas o malas como los criterios seleccionados y las descripciones de los niveles de rendimiento que se hagan, de esta manera, son efectivas si tienen criterios apropiados y descripciones de desempeño bien explicadas y explícitas. 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. En general las rúbricas se pueden clasificar según su composición atendiendo a dos criterios respecto a su composición: si los criterios utilizados se tratan a la vez o de forma parcializada, en este sentido, se habla de rúbricas holísticas y analíticas. El otro criterio, es si la rúbrica es general, se trata de considerar las tareas o ejecuciones como un grupo o familia, en otras palabras, tareas que son similar, o por el contrario es específica de una determinada tarea. En la **Tabla_11**, se pueden ver las ventajas e inconvenientes de cada una de estas tipologías tal como nos apunta Brookhart (2013).

En general, y a partir de la **Tabla_11**, las rúbricas generales tienen varias ventajas sobre las rúbricas específicas de la tarea. Se pueden compartir con los estudiantes al comienzo de una tarea, para ayudarlos a planificar y controlar su propio trabajo. Se pueden utilizar con muchas tareas diferentes, focalizando a los estudiantes en el conocimiento y las habilidades que están desarrollando a lo largo del tiempo. Para que tengan una buena aplicabilidad es aconsejable que el desempeño de los estudiantes esté formulado en términos que hagan posible la consecución mediante diversos caminos o formas. Por el contrario, las rúbricas específicas, nos permiten una mayor fiabilidad entre los observadores (profesores) y permiten calificar de forma más rápida. En el caso de las rúbricas analíticas versus holísticas, vemos que las analíticas dan una retroalimentación a los estudiantes, son adecuadas para la evaluación sumativa, son más fáciles de vincular con aquello que se pretende enseñar y dan una información diagnóstica tanto al estudiante como al profesor. En cambio, las rúbricas holísticas, tienen la ventaja de que proporcionan la puntuación de calificación más rápidamente y requiere menos tiempo para la fiabilidad entre profesores /observadores/ investigadores.

Tabla_11: Tipologías de rúbricas: ventajas e inconvenientes.

Tipo	Ventajas	Inconvenientes
General La descripción del trabajo proporciona características que se aplican a toda una familia de tareas (por ejemplo, escritura, resolución de problemas, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> . - Se puede compartir con los estudiantes, vinculando explícitamente la evaluación y la enseñanza. . - Se pueden reutilizar las mismas rúbricas con distintas tareas. . - Apoya el aprendizaje al ayudar a los estudiantes a ver el "buen trabajo" como algo más que una tarea. . - Apoya la autoevaluación del estudiante. . - Los estudiantes pueden ayudar/participar a construir rúbricas generales. 	<ul style="list-style-type: none"> . - Menor Confiabilidad/fiabilidad al principio que con rúbricas específicas de la tarea. . - Requiere cierta práctica para aplicarlas bien.
Tareas específicas La descripción del trabajo se refiere al contenido específico de una tarea en particular. (por ejemplo, da una respuesta, se especifica una conclusión, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> . - Los maestros/profesores a veces dicen que usarlas hace que la calificación sea "más fácil". . - Requiere menos tiempo para lograr la confiabilidad/fiabilidad entre evaluadores. 	<ul style="list-style-type: none"> . - No se puede compartir con los alumnos (daría respuestas). . - Se necesita escribir nuevas rúbricas para cada tarea. . - Para tareas abiertas, las buenas respuestas que no figuran en las rúbricas pueden evaluarse mal.
Analítico Cada criterio (dimensión o rasgo) es evaluado por separado.	<ul style="list-style-type: none"> . - Da información de diagnóstico al maestro/profesor. . - Da retroalimentación formativa a los estudiantes. . - Es más fácil de vincular a la enseñanza que las rúbricas holísticas. . - Es buena para la evaluación formativa; adaptable para evaluación sumativa; y si se necesitan una puntuación general para calificar, se pueden combinar los puntajes. 	<ul style="list-style-type: none"> . - Se necesita más tiempo para anotar que las rúbricas holísticas. . - Se necesita más tiempo lograr la confiabilidad/fiabilidad entre evaluadores que con rúbricas holísticas.
Holístico Todos los criterios (dimensiones o rasgos) son evaluados simultáneamente.	<ul style="list-style-type: none"> . - La obtención de la puntuación es más rápida que con rúbricas analíticas. . - Requiere menos tiempo para lograr la confiabilidad/fiabilidad entre evaluadores. . - Es buena para la evaluación sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> . - El puntaje general único no comunica sobre el qué hacer para mejorar. . - No es muy adecuada para la evaluación formativa.

Fuente: Traducido de Brookhart (2013).

Ahora bien, ¿cómo son en su formato las rúbricas, y, en consecuencia, en qué consisten y que elementos las componen? Para ello seguiremos las consideraciones que nos proporciona el documento de la “University of Tennessee Knoxville” (2013), considerando las aportaciones de Steven y Levi (2013). Las rúbricas en su forma y contenido presentan 4 aspectos o parámetros fundamentales e inexcusables:

- La **“Descripción de la tarea”**. Con esto se proporciona a los estudiantes una descripción completa y precisa de lo que deben hacer para completar la tarea demandada. Esto debe de incluir instrucciones, límites de tiempo y criterios para llevar a cabo la tarea.
- El **“Nivel de escala”**, hace posible distinguir el trabajo de los estudiantes, desde el más adecuado hasta el de peor calidad. No existen reglas bien establecidas sobre el número de niveles, pero algunas recomendaciones incluyen un rango entre 3 y 6 niveles para rúbricas analíticas.
- Las **“Dimensiones”**, describen aquellas habilidades que se desean que los estudiantes han de consolidar o demostrar respecto a una tarea. Cada dimensión debe estar vinculada y asignada a los resultados del curso, programa o aprendizaje institucional, etc.
- Los **“Criterios de dimensión”**, son los que diferencian la calidad del trabajo entre cada nivel de escala considerado en la rúbrica para el conjunto de dimensiones. Gracias a este aspecto de la rúbrica permite a los instructores/profesores poder comparar lo que se espera de los estudiantes y lo que los estudiantes han producido.

Por tanto, el formato de una rúbrica sería de forma genérica el siguiente:

<i>Consideraciones o Instrucciones para complementar la rúbrica:</i>						
Dimensiones	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Dimensión 1	Criterio de la dimensión 1	Criterio de la dimensión 2	Criterio de la dimensión 3	Criterio de la dimensión 4	Criterio de la dimensión 5	Criterio de la dimensión 6
Dimensión 2						
Dimensión 3						
Dimensión 4						

Los niveles pueden estar especificados en dos formas o maneras, como son, en números (de 0 a 10, 1 a 6, etc.) o en categorías en función de la pretensión de la rúbrica (por ejemplo, nivel experto, nivel medio o nivel principiante; excelente, muy bueno, satisfactorio, necesita trabajar o insatisfactorio; ejemplar, competente, marginal, inaceptable; etc.).

La rúbrica es bastante utilizada en la medición de la reflexión, quizás por las posibilidades que proporciona este tipo de técnica, la cuantificación y el cálculo del nivel de desempeño en las dimensionalidades que se pueden presentar en función de los posicionamientos teóricos respecto al hecho reflexivo. Veamos a continuación una muestra de 4 estudios o investigaciones con este tipo de técnica de medida:

. - La primera investigación que presentamos corresponde al área clínica, en concreto, a estudiantes de pregrado de odontología de un instituto de India, Anbarasi, Vijayaraghavan, Latha, Kandaswamy, y Kannan (2019) quienes pretendían introducir una reflexión estructurada en sus estudiantes a partir de la autoevaluación con rúbricas. El estudio se llevó a cabo mediante un estudio experimental no aleatorio a lo largo de 4 años académicos con una muestra total de 247 estudiantes en prácticas. La rúbrica se estructuró en 7 dominios o

dimensiones esenciales de la práctica odontológica, siendo la demanda que reflexionaran sobre 12 procedimientos clínicos durante el periodo de prácticas. Además de medir los niveles de reflexión mediante la rúbrica el estudio incluía un cuestionario autoadministrado que interrogaba sobre la experiencia y una encuesta de retroalimentación con escalas tipo Likert de 5 puntos para conocer y analizar tanto sus percepciones como actitudes hacia la práctica reflexiva.

Los dominios en lo que se habían de focalizar los estudiantes fueron confeccionados teniendo en cuenta los dictados del “Consejo Dental de India”, en concreto, el registro o consideración de la historia clínica, examen clínico, habilidad de razonamiento y resolución de problemas, habilidad de procedimiento, proceso de tratamiento y resultados de aprendizaje además de la vinculación de la experiencia con el rendimiento esperado (en cada una de estas dimensiones o dominios, en la **Tabla_12**, se puede ver cómo, también, se dan ejemplos para una mayor legibilidad del estudiante). Respecto a la medida, tal como se puede observar en la **Tabla_12**, está escalada en tres grandes fases o etapas para evaluar sus resultados de aprendizaje de forma sucesiva en competentes, casi competentes (por tanto, necesita progresar) e incompetentes (necesita capacitación meticulosa), especificando en cada nivel sus características correspondientes.

La validación de la rúbrica se llevó mediante un grupo de expertos, con un equipo de 3 miembros de la facultad en especialidades distintas (psicología clínica, odontología y medicina), dicha validación fue de contenido sobre las dimensiones y la especificación de las mismas. De los resultados obtenidos podemos destacar que los autores nos indican que las hojas de trabajo reflexivas estructuradas y con objetivos claros, facilitó de forma efectiva el aprendizaje a través de la autoevaluación, además de la aceptación por parte de los estudiantes de la utilidad de las prácticas mediante esta rúbrica para mejorar sus habilidades, pero también, su disposición a incluir la reflexión en el aprendizaje.

Tabla_12: Rúbrica de autoevaluación por dominios reflexivos de Anbarasi, Vijayaraghavan, Latha, Kandaswamy, y Kannan (2019).

	Dominio Reflexivo	Competente	Casi competente Necesita progresar	Incompetente necesita capacitación meticulosa
1	Descripción de la queja principal del paciente, la enfermedad que presenta y la atención dental esperada	La queja principal del paciente, el curso de la enfermedad, las expectativas y las necesidades de tratamiento están bien reconocidas y completas	Se determinaron los hechos aislados de la enfermedad y las solicitudes del paciente.	No reconocer la enfermedad y las expectativas del paciente.
2	Hallazgos clínicos, investigaciones y planes de tratamiento propuestos en justificación con la edad de los pacientes, la salud sistémica, etc.	El examen intraoral revelado, la anatomía normal, las variantes anatómicas y los hallazgos patológicos se identifican con precisión en los informes clínicos, radiográficos y de laboratorio. Desarrolló un plan de tratamiento integral y alternativas adecuadas para la afección sistémica, la edad y otras inquietudes del paciente.	Anatomía normal reconocida y variantes anatómicas Determinó con éxito algunos, pero no todos los hallazgos significativos en el examen clínico, la interpretación radiográfica y los informes de laboratorio. Desarrolló un plan de tratamiento integral. Las opciones alternativas son inapropiadas	Faltan detalles en los hallazgos clínicos. No se pudo enumerar los hallazgos necesarios de las radiografías y / o informes de laboratorio. Se desarrolló un plan de tratamiento vago e indeciso. No se pudo formular las opciones de tratamiento alternativas.
3	Razonamiento y habilidad para resolver problemas.	Analizó los riesgos y beneficios del plan de tratamiento propuesto, incluidos los medicamentos recetados, y concluyó el resultado esperado más apropiado.	Analizó los riesgos y beneficios básicos del plan de tratamiento propuesto. Enunciado claramente los resultados relacionados.	El plan de tratamiento es inadecuado con un análisis inexacto de los riesgos y beneficios. El resultado previsto se omite.
4	Habilidad: Procedimiento y Uso apropiado del arsenal técnico	La implementación sin esfuerzo de habilidades motoras finas en un proceso de tratamiento de enfoque indirecto. Adecuación en la selección y uso de materiales dentales. Seguimos los protocolos de esterilización y control de infecciones. Limpieza mantenida en las instalaciones y equipos de trabajo. Cumplió el criterio en la lista de verificación de estandarización para un procedimiento dado	Generalmente exacto. Pocos errores significativos en la manipulación / uso de materiales dentales. Intentó seguir el protocolo de esterilización inicialmente pero no mantuvo los estándares durante todo el procedimiento. Se mantuvo el nivel satisfactorio de limpieza. El criterio de la lista de verificación se cumplió principalmente pero no se completó.	Algunos errores involuntarios en las habilidades motoras finas (por ejemplo, manejo de instrumentos rotativos, registro de la relación de la mandíbula, etc.) Los protocolos de esterilización e infección no se siguen de manera efectiva. Limpieza inadecuada. El nivel de estandarización de rendimiento se alcanza solo a nivel de superficie.

Tabla 12: Rúbrica de autoevaluación por dominios reflexivos de Anbarasi, Vijayaraghavan, Latha, Kandaswamy, y Kannan (2019). Continuación.

	Dominio Reflexivo	Competente	Casi competente Necesita progresar	Incompetente necesita capacitación meticulosa
5	Habilidad: Producto Autocontrol y evaluación del proceso de tratamiento (duración, flujo de eventos y satisfacción del paciente)	<p>duración Asistió al paciente a tiempo. Mantuvo las citas según lo programado.</p> <p>Resultado del tratamiento Desempeño apreciable en la secuencia del procedimiento de tratamiento, monitoreando el resultado del tratamiento periódicamente y cumpliendo el objetivo (por ejemplo, restaurando la estética, la capacidad funcional y el bienestar psicológico)</p> <p>La satisfacción del paciente. Involucrar a los pacientes en la toma de decisiones compartidas (SDM) Mantener la privacidad y la dignidad del paciente. La claridad del paciente solicitado sobre las instrucciones posteriores al tratamiento y la atención de seguimiento. Se brindó atención compasiva centrada en el paciente.</p>	<p>duración Hizo que el paciente esperara entre 5 y 10 minutos en la sala de espera. La cita se mantiene hasta cierto punto según el horario. Resultado del tratamiento. Se toma un buen esfuerzo para secuenciar el procedimiento. Raramente evaluado el proceso para el resultado esperado; Sin embargo, la expectativa del paciente se cumplió. Satisfacción de los pacientes. Compromiso mínimo con los pacientes en la decisión del tratamiento. Mantuvo la privacidad y dignidad del paciente. Las instrucciones de postratamiento y seguimiento se explican, pero no se preocupan por la comprensión del paciente. Entregado cuidado considerado.</p>	<p>duración Hizo que el paciente esperara entre 5 y 10 minutos en la sala de espera La programación de la cita es inapropiada (demasiado larga o demasiado corta para un procedimiento en particular). Resultado del tratamiento El procedimiento se secuencia al azar. Resultado de tratamiento inaceptable. Satisfacción del paciente El paciente no participó en la parte de toma de decisiones. Respetaba la privacidad y la dignidad del paciente, pero no hizo ningún esfuerzo por enfatizar las instrucciones posteriores al tratamiento y la atención de seguimiento. La atención del tratamiento fue inflexible.</p>
6	Resultado de aprendizaje con respecto a estándares profesionales, ética y notas adicionales sobre el componente más satisfeco (mencione eventos como, entre otros, Servicio rápido ejecutado, Atención empática para el paciente, etc.	<p>Estándares profesionales La honestidad y la responsabilidad se mantuvieron bien en la atención al paciente. Ética Proporcionó toda la información sobre el tratamiento con la relevancia y claridad adecuadas. Obtuvo el consentimiento informado antes de realizar el procedimiento.</p>	<p>Estándares profesionales Se mantuvo la honestidad durante todo el procedimiento. Esfuerzo realizado para mantener la responsabilidad en la atención al paciente. Ética Proporcionó información limitada sobre el tratamiento. Obtuvo el consentimiento informado antes de realizar el procedimiento.</p>	<p>Estándares profesionales No le preocupan los estándares profesionales. Ética No se hizo ningún esfuerzo para proporcionar la información del tratamiento al paciente. Obtuvo el consentimiento informado como rutina.</p>
7	Necesidad de apoyo o asistencia para progresar en una habilidad específica que se logró en este procedimiento, en caso afirmativo, especifique cual.	<p>Identificó la brecha en el nivel esperado y alcanzó el estado de conocimiento, habilidades y capacidad de resolución de problemas en diferentes escenarios, y creó un plan de aprendizaje de remediación</p>	<p>Se determinaron las necesidades de aprendizaje, pero no se pudieron planificar las medidas correctivas de forma independiente Obtuve ayuda profesional cuando la situación lo exige</p>	<p>No se puede manejar la condición de forma independiente. No hay claridad sobre el escenario dado. Se esperaba ayuda profesional en varias ocasiones.</p>

Fuente: Traducido de Anbarasi, Vijayaraghavan, Latha, Kandaswamy, y Kannan (2019, p. 12).

. - La segunda rúbrica esta insertada en la práctica pedagógica y esta confeccionada por Throsen y DeVore (2013) y posteriormente, una validación por Rossi y Thorsen (2019). Esta rúbrica se ha desarrollado y validado en el “College of Arts and Sciences” de la Universidad de Wisconsin. Una de las características más destacadas de esta descansa en su originalidad a la hora de presentar la dimensionalidad de la reflexión, en concreto, considera la reflexión como un continuo de reflexión sobre y para la acción, de ahí su nombre, “Developmental Continuum of Reflection on-/for-Action rubric (DCRo/fA) Rúbrica DCRo/fA”. En su formato, tal como podemos apreciar en la **Tabla 13**, el continuo dimensional se muestra en forma horizontal, empezando con el nivel más bajo y para finalizar con el desarrollo más sofisticado, además, se presentan 3 grandes dimensiones de exploración o medida, que han sido tomadas de teóricos de la reflexión. En este sentido, se pueden observar los aspectos que se pretenden medir, es decir, aparece en la parte superior e inferior los tipos de pensamiento reflexivo -tomados de LaBoskey (1995) y Dewey (1993)- en el que se aprecia el nivel considerado más de sentido común y los niveles de “Alerta de principiante (AN)” y “Tacto Pedagógico (PI)”, que correspondería más a la reflexión, es por ello que aparece una línea vertical roja que separa estos dos tipos de pensamiento, acción cognitiva, etc. En el

margen izquierdo, la rúbrica muestra las tres dimensiones de la comunicación reflexiva (Hatton y Smith, 1995), el pensamiento reflexivo (Van Manen, 1977) y los procesos cognitivos atendiendo a una revisión de la taxonomía de Bloom de Anderson y Krathwohl (2001). Cada conjunto de dimensiones está y se muestra por colores, especificando en cada una de ellas sus correspondientes indicadores y/o subdimensiones relacionadas. Así, en la dimensión, “nivel de comunicación reflexiva”, aparecen 4 subdimensiones: “Información descriptiva” (no aparece propiamente la reflexión), “Reflexión descriptiva (se intenta una integración de nuevos pensamientos, resultados, acciones, etc.)”, “Reflexión dialógica” (análisis de múltiples factores y perspectivas), y, por último, “Reflexión crítica”. Por otro lado, en la dimensión de “nivel de pensamiento reflexivo” (Van Manen, 1977), donde se muestran tres subdimensiones: la “racionalidad práctica o técnica”, el “Contexto social y político” (las predisposiciones a evaluar), y la “Dialéctica moral/ética” (el valor del conocimiento y las circunstancias sociales). La última dimensión que nos muestra la rúbrica es la correspondiente a los “niveles de procesos cognitivos” implicados, de esta manera, en la rúbrica se pueden observar 6 subdimensiones o capacidades: “Recordar”, “Comprender”, “Aplicar”, “Análisis” (identificación de las partes y sus relaciones), “Evaluar” (emitir juicios basados en criterios) y “Crear” (la capacidad de juntar partes para formar un todo).

La validación de esta rúbrica realizada por Rossi y Thorsen (2019), se llevó a cabo mediante la utilización de varios estudiantes y utilizando diversos dispositivos o instrumentos pedagógicos tanto en formato analógico como digital. Como experiencia se utilizó un viaje de inmersión internacional, donde los estudiantes de docentes de pregrado tenían dos dispositivos de reflexión. El primer dispositivo fue una reflexión escrita basada en los resultados de la educación liberal universitaria, y, además, relacionados con la ciudadanía global y el impacto de las acciones que uno tiene dentro de ese marco. El segundo artefacto fue una historia digital con un enfoque sobre el crecimiento personal. Todos los participantes, en el viaje internacional, fueron evaluados con la rúbrica.

Al finalizar los acuerdos y los criterios de la rúbrica, se revisaron un total de 16 productos, ocho escritos (no digitales) y ocho de digitales. Cada participante completó una rúbrica escrita para cada producto, que fueron documentados/revisados por profesores de la facultad para determinar los resultados. Hay que destacar que el estudio, nos indica una limitación importante respecto a la rúbrica en general y en esta en particular, a saber, los creadores de los dispositivos/artefactos y los participantes que validaron la rúbrica eran todos miembros del mismo programa y se habían inscrito en varias clases juntos, por lo tanto, se conocían antes del viaje. En consecuencia, este hecho puede producir sesgos a la hora de calificar las redacciones escritas (tanto digitales como no), en el sentido en que se pueden asignar o rellenar la rúbrica considerando suposiciones basadas en ese conocimiento personal.

Tabla 13: Rúbrica sobre el desarrollo del continuo de reflexión en/sobre la acción. Throsen y DeVore, 2013

LaBoskey, 1993	Respuesta de sentido común (CR)		Alerta de principiante (AN)	Tacto Pedagógico (PT)
Dewey, 1933	Creencia es apasionada, pero no evidente		La creencia es obvia y apasionada, y se trata durante toda la reflexión.	
Nivel de comunicación reflexiva (Hatton y Smith, 1995)	Información descriptiva: Descripción pedagógica simple de sentido común, no hay reflexión y no se intenta integrar nuevo pensamiento o resultados			
	-----/-----/-----/-----/-----/-----/--- --			
	Reflexión descriptiva: Eventos etiquetados con la forma pedagógica apropiada desde una perspectiva determinada; Se intenta integrar nuevos pensamientos/resultados y factores múltiples.			
	-----/-----/-----/-----/-----/-----/-- -			
	Reflexión dialógica: Análisis y / o integración de múltiples factores y perspectivas que pueden conducir al reconocimiento de inconsistencias, racionales o críticas.			
		-----/-----/-----/-----/-----/-----/---		
Reflexión crítica: Conciencia de los efectos de múltiples perspectivas, contextos históricos y sociopolíticos que influyen en las acciones / eventos.				
		-----/-----/-----/-----/-----/-----/---		
Nivel de pensamiento reflexivo (Van Manen, 1977)	Racionalidad práctica/técnica: Aplicación técnica básica del conocimiento educativo y currículum/profesional de enseñanza.			
	-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/--- ----			
	Contexto Social/político: aclaración de supuestos y predisposiciones al evaluar las consecuencias educativas personales / profesionales			
			-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/----- /---	
Dialéctica Moral/ética: Énfasis en el valor del conocimiento y las circunstancias sociales que impactan a los estudiantes/familias, aparte del sesgo personal del educador.				
		-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/		
Nivel de proceso cognitivo (Anderson y Krathwohl, 2001)	Recordar: recuperación de conocimiento relevante de la memoria a largo plazo			
	-----/-----/-----/-----/-----/-----/--- -			
	Comprender: Capacidad para determinar el significado de la comunicación oral, escrita y gráfica.			
			-----/-----/-----/-----/-----/-----/---	
	Aplicar: Usar la información o los procedimientos apropiados a los contextos.			
			-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/	
	Análisis: identificación de las partes constituyentes materiales o de procesos y detección de la relación de esas partes con el todo para cumplir con el propósito previsto			
			-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/	
Evaluar: emitir juicios basados en criterios y estándares				
		/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/---		
Crear: la capacidad de juntar partes para formar un todo nuevo				
		-----/-----/-----/-----/-----/-----/-----/---		
LaBoskey, 1993	Creencia es apasionada, pero no evidente		La creencia es obvia y apasionada, y se trata durante toda la reflexión.	
Dewey, 1933	Respuesta de sentido común (CR)		Alerta de principiante (AN)	Tacto Pedagógico (PT)

Fuente: Traducido de Throsen y DeVore (2013, p. 98-99).

La línea vertical que aparece en la **Tabla_13**, representa la intersección de los niveles más sofisticados de reflectividad para cada dimensión y, por lo tanto, conecta las partes superior e inferior de la rúbrica para indicar el nivel general de reflectividad (Thorsen y DeVore, 2013).

. - El tercer ejemplo de rúbrica que presentamos, es el de Alsina et al. (2017) que le dan el nombre de “Rúbrica de evaluación de reflexión narrativa (NARRA)” y que posteriormente validan Alsina, Ayllón, y Colomer (2018), se puede ver en la **Tabla_14**. Ésta es una rúbrica establecida por un equipo docente de la Universidad de Girona, que en su origen fue confeccionada y validada mediante un grupo de expertos, lo que resultó una segunda versión del instrumento. Esta segunda versión se usó para evaluar un conjunto de narrativas reflexivas producidas por estudiantes involucrados en diversos grados y cursos universitarios, con el fin de obtener una primera indicación de su fiabilidad. Parte de los postulados teóricos de Kolb y Fry (1975) y Korthagen (2001), cuyas dimensiones o aspectos que mide la rúbrica, se pueden ver en la **Tabla_14**, en color, con la etiqueta de “elemento”. Estas dimensiones son:

- “La experiencia”, situación o actividad académica o profesionalizadora que desencadena la reflexión. Es decir, el punto de partida para la reflexión, el saber identificar experiencias personales anteriores, situaciones, experiencias académicas o prácticas profesionales que pueden ser una fuente de aprendizaje. Contiene dos subdimensionalidades, **a)** la selección y/o definición de una situación sobre la cual el alumno realiza su reflexión y **b)** la inclusión de opiniones personales, así como el razonamiento y los juicios que hay en ellas.
- “Ideas y creencias previas”, por tanto, se explora el conocimiento de las experiencias, creencias y conocimiento adquiridos previamente por el alumno. De hecho, este es un proceso que constituye el punto de partida de los procesos de reflexión y tienen como consecuencia una apropiación significativa del propio conocimiento. En la rúbrica aparecen tres subdimensiones: la identificación, clasificación y evaluación de **a)** creencias y preconceptos sobre uno mismo, **b)** creencias e ideas planteadas por el contexto social y **c)** creencias y preconceptos asociados con la disciplina académica y/o la profesión.
- “Consulta y focalización”. Esta dimensión hace referencia a la decisión tomada como resultado de la conciencia que se tiene a partir de los puntos de partida y de sus propias acciones. Éste es un itinerario reflexivo inicial que investiga posibles acciones y se centra en una o más de las posibles acciones. Las subdimensiones están diseñados para identificar, clasificar y evaluar preguntas e hipótesis planteadas por el alumno sobre **a)** él mismo, **b)** el contexto social y **c)** la disciplina o profesión.
- “La transformación”. Sería la última fase del ciclo reflexivo, es donde se transforman las preguntas en objetivos de mejora, se reconstruyen las creencias sobre sí mismo, las creencias planteadas por el contexto y las creencias sobre la disciplina y/o la profesión. Esta dimensión se desgrana en dos subdimensiones relacionados con **a)** la medida en que el alumno hace explícitos los objetivos de aprendizaje y los argumenta y **b)** el grado en que se empieza a operar en el marco de nuevos planes de acción.

Tabla_14: Rúbrica de evaluación de la reflexión narrativa (NARRA). Alsina et al. (2017)

Indicadores	Niveles Rúbrica			
	1	2	3	4
Elemento 1: Situación, actividad o experiencia que desencadena la reflexión. Selección y análisis de una situación sobre la cual se realizará el proceso reflexivo.				
1.1. Identifica y describe el foco de reflexión de manera contextualizada.	No identifica ninguna fuente de reflexión sobre una experiencia específica. Escribe una disertación que es retórica y descontextualizada.	Identifica el foco de reflexión de una experiencia concreta y vivida, pero es trivial o no tan importante. Escribe una descripción que está fuera de contexto.	Identifica un foco significativo de reflexión sobre un tema específico y vivido. Escribe una descripción que carece de algunos elementos de contexto.	Identifica uno o más enfoques relevantes de reflexión sobre una experiencia concreta y vivida. Escribe una descripción contextualizada.
1.2. Hace juicios sobre el foco de la reflexión.	No hace ningún juicio de valor	Hace algunos juicios de valor, pero son simples y sin matices.	Hace uno o más juicios de valor con matices y / o con compromiso emocional.	Hace uno o más juicios de valor con matices y / o con compromiso emocional.
Elemento 2: Concepciones y creencias previas: conciencia de las propias creencias, conocimientos y experiencias previas.				
2.1. Especifica, analiza y elabora creencias o ideas sobre sí mismo.	No especifica ideas o creencias previas sobre sí mismo.	Especifica algunas ideas o creencias previas sobre sí mismo sin más explicaciones	Especifica ideas o creencias previas sobre sí mismo y las analiza.	Especifica creencias o ideas previas sobre sí mismo y las analiza y evalúa. Por ejemplo, explica por qué él / ella ha alcanzado estas creencias y las relaciona con experiencias personales y analiza su historia.
2.2. Especifica, analiza y elabora creencias o ideas previas sobre el contexto.	No especifica ideas o creencias previas sobre el contexto.	Especifica creencias o ideas anteriores sobre el contexto sin explicarlas.	Especifica creencias o ideas previas sobre el contexto y las analiza.	Especifica creencias o ideas previas sobre el contexto y las analiza y evalúa.
2.3. Especifica, analiza y elabora creencias o ideas sobre la disciplina o la profesión.	No especifica ideas o creencias previas sobre la profesión o disciplina.	Especifica creencias o ideas previas sobre la disciplina o profesión sin explicarlas.	Especifica creencias o ideas previas sobre la disciplina o profesión y las analiza.	Especifica creencias o ideas previas sobre la disciplina o profesión y las analiza y evalúa.
Elemento 3: Indagación y/o enfoque: investigar posibles acciones de los estudiantes a través del enfoque y preguntas e hipótesis.				
3.1. Se enfoca en preguntas e hipótesis y realiza consultas sobre el foco de la reflexión.	No especifica preguntas o hipótesis sobre el enfoque de reflexión.	Especifica preguntas o hipótesis generales sobre sí mismo, pero no las examina ni discute.	Especifica preguntas o hipótesis sobre el foco de reflexión, pero no las expande. El alumno no desarrolla un proceso de investigación sobre el enfoque o la reflexión.	Especifica preguntas o hipótesis y también comienza un proceso de investigación sobre el foco de reflexión.
3.2. Se enfoca en preguntas e hipótesis y realiza consultas sobre el contexto.	No especifica preguntas o suposiciones explícitas sobre el contexto.	Especifica suposiciones o preguntas generales sobre la profesión o disciplina científica, pero no los examina ni discute.	Especifica y se centra en preguntas e hipótesis sobre la acción profesional, pero no las amplía. El estudiante no desarrolla un proceso de investigación de la acción profesional.	Especifica preguntas y supuestos específicos que pueden conducir a un proceso de investigación de la profesión o disciplina.
Elemento 4: Transformación: Establecer objetivos de aprendizaje concretos y planes de acción y enfoques futuros para iniciar un nuevo ciclo reflexivo. Cambio de paradigma. Argumentación de estos cambios o la necesidad de ellos.				
4.1. Especifica, argumenta y transfiere nuevas metas de aprendizaje.	No especifica nuevas metas de aprendizaje para la transformación de cualquier creencia, experiencia o conocimiento previo (sobre sí mismo, sobre el contexto o la profesión).	Especifica objetivos de aprendizaje para la transformación de algunas creencias, experiencias y / o conocimientos previos (sobre sí mismo, sobre el contexto o la profesión), pero no los discute.	Especifica objetivos de aprendizaje para la transformación de algunas creencias, experiencias y / o conocimientos previos (sobre sí mismo, sobre el contexto o la profesión) y los discute y transfiere sin proporcionar evidencia científica	Especifica objetivos de aprendizaje para la transformación de algunas creencias, experiencias y / o conocimientos previos (sobre sí mismo, sobre el contexto o la profesión), los discute y los transfiere basándose en evidencia científica.
4.2. Implementa nuevos planes de acción y los apoya con argumentos.	No implementa mejores alternativas de acción.	Implementa alternativas de mejora, pero no las discute.	Implementa alternativas de mejora, las discute con deficiencias y / o errores.	Implementa alternativas de mejora y las discute sin fallas y errores y cerrando el ciclo reflexivo.

Fuente: Traducido de Alsina et al. (2017).

En la validación realizada por Alsina, Ayllón, y Colomer, (2018), se evaluó, la formulación y la utilidad de la rúbrica desde un punto de vista totalmente instruccional, en este sentido, la participación fue de 100 maestros en servicio antes y después de que asistieran a un seminario

de práctica reflexiva. De hecho, los estudiantes completaron la rúbrica en dos momentos separados en el tiempo, se obtuvieron un total de 318 rúbricas completadas: 192 al comienzo y 126 al final del seminario, recordar que la participación de los alumnos fue voluntaria. El análisis realizado tuvo en cuenta los siguientes aspectos: La tipología analítica fue de características mixtas, primero, se realizó un análisis cuantitativo sobre la base de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes a partir de los elementos de la rúbrica tanto al principio como al final del seminario de práctica reflexiva (se obtuvieron 20 puntuaciones por alumno, 10 para cada etapa). Este tipo de datos se analizaron con un programa informático estadístico. En segundo lugar, se llevó a cabo, un estudio cualitativo utilizando un cuestionario que se incorporó a la misma rúbrica. De hecho, se añadió una pregunta en cada dimensión de la rúbrica, en concreto fueron las siguientes: ¿son útiles estos elementos/indicadores para establecer su nivel real de reflexión?' los estudiantes podían responder "sí" o "no", pero además se les pedía una breve explicación si la respuesta era negativa. Finalmente, al acabar cada elemento o dimensión, respondieron a siete preguntas respecto a su opinión sobre el uso de la rúbrica, tanto respecto a la evaluación (conocer su nivel de narrativa reflexiva) como de instrucción (conocer el nivel óptimo de narrativa).

Los análisis cuantitativos se hicieron a partir de una estadística descriptiva y mediante regresiones lineales comparando la mejora entre el pre y el post del seminario ya que se encontraron diferencias estadísticamente significativas. El mismo sentido en los resultados se encontraron en los análisis de corte cualitativo (análisis de contenido mediante la comparación constante, considerando la "grounded theory").

Pero con los resultados obtenidos en la validación, explicitan los autores, que en futuros estudios sería necesario considerar y tratar algunos aspectos de la rúbrica que los participantes encontraron difíciles de comprender por sus tecnicismos. Otro aspecto que indican tiene que ver con las expectativas previas respecto a la reflexión, es decir, sobre el tipo de representación social inicial que se tiene, ya que según sea puede afectar el manejo de las rúbricas. Pero con todo lo anterior, los autores están convencidos de que en la educación superior es necesario, y creemos nosotros también, que es muy importante, ofrecer herramientas y dispositivos pedagógicos con el fin de hacer que los estudiantes construyan narrativas reflexivas de alta calidad, ya que esto, estamos convencidos de ello, les ayudará a aprender a lo largo de toda su vida, y no únicamente en el ámbito profesional, sino también, en la esfera más privada y personal.

. - La cuarta rúbrica, y última, que mostramos está confeccionada por Ruiz Bueno, Anglès Regós, Puig Latorre, Sabariego Puig, Sánchez Martí y Soria Ortega (2018), pero modificada y ampliada en Ruiz Bueno, Anglès Regós, Sabariego Puig y Sánchez Martí (2019) para poder evaluar la reflexión a partir de una narrativa digital insertada en la asignatura de observación e innovación en el aula en el grado de educación infantil de la Universidad de Barcelona. Estas rúbricas nacen de dos proyectos de innovación (2012PID-UB/117 y 2016PID-UB/028, Sabariego et al., 2015, 2018) y que ha permitido a lo largo de los estudios y proyectos evolucionar de las competencias de autonomía por parte del alumno en su proceso de aprendizaje a ir derivando hacia el estudio de aspectos más amplios sobre la reflexión en los mencionados proyectos llevados a cabo en la universidad con estudiantes de grado. Tal como nos indicaban Ruiz Bueno, Anglès Regós, Puig Latorre, Sabariego Puig, Sánchez Martí y

Soria Ortega (2018), en la rúbrica confeccionada en ese período, se partió de la definición que proporciona la Universidad (Vicerrectorado de Política Docente, 2008) de la competencia transversal que se pretendía estudiar, a saber, “capacidad de aprendizaje y responsabilidad” en la docencia de la asignatura de Observación e innovación en el aula. En concreto se definió la mencionada competencia como “la capacidad de gestionar directamente un proceso observacional: realizar el registro, el análisis y la interpretación de los datos y difundir los resultados obtenidos redactando un artículo y su posterior defensa pública mediante una narrativa digital en equipo” (Ruiz Bueno; Anglès Regós; Puig Latorre; Sabariego Puig; Sánchez Martí y Soria Ortega, 2018, p. 4). Considerando lo anterior, en la rúbrica se establecieron 3 grandes dimensiones de las cuales se derivaban sus correspondientes niveles de dominio.

Estas dimensiones fueron las siguientes: **1.-** “La autorregulación del aprendizaje” (el hecho de actuar autónomamente). **2.-** “La reflexividad” (donde se consideraban los hechos de “tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y de la vivencia del mismo”, además de, “reconocer y saber transferir las habilidades y los conocimientos adquiridos”.), y, por último, **3.-** “Capacidad Integradora” (se considera como el hecho de conectar contenidos de forma significativa, es la búsqueda y la integración). Esta primera rúbrica, se presentó a los estudiantes antes de iniciar la tarea prevista para la evaluación de la competencia: la defensa oral, vía narrativa digital o póster, del proceso observacional realizado y la reflexividad del aprendizaje. Se les presentó la rúbrica como una herramienta o instrumento para evaluar, pero con dos finalidades definidas: **a)** identificar las características del desempeño de la tarea que debían de realizar (las cualidades del resultado y el producto, la narrativa digital) y **b)** captar las posibilidades e implicaciones de la rúbrica como herramienta de evaluación. La validación de esta primera rúbrica fue a partir de las sugerencias, en todos los sentidos (lingüísticos, de logro o de comprensión) por parte de los alumnos, así como de profesores (8) especializados en metodología.

La segunda rúbrica, en el tiempo (Ruiz Bueno, Anglès Regós, Sabariego Puig y Sánchez Martí, 2019), es la que muestra la **Tabla_15**. Se centra en un producto concreto que se demanda a los estudiantes, una Narrativa digital centrada en las vivencias sobre su trabajo de investigación.

Tabla_15: Rúbrica para la evaluación de la Narrativa digital. Asignatura de Observación e Innovación en el Aula (Ruiz Bueno, Anglès Regós, Sabariego Puig y Sánchez Martí, 2019)

Concepto		Dimensiones		Grados de dominio				N
				1 (Puntuación: 0-4)	2 (Puntuación: 5-6)	3 (Puntuación: 7-8)	4 (Puntuación: 9-10)	
PENSAMIENTO REFLEXIVO EN EL APRENDIZAJE. (el desarrollo competencial en la construcción de conocimiento)	Autorregulación del Aprendizaje	Autonomía y capacidad de elaborar el producto exigido.	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, más que el 3).		
		Capacidad de toma de decisiones de forma responsable.	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.		
	NIVELES PENSAMIENTO REFLEXIVO	Nivel 1º	Capacidad de identificar las ideas principales	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	
		Nivel 2º	Capacidad de explicitar los elementos de su propia reflexión. Respeto a las ideas identificadas. (situarlas en uno mismo)	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	
		Nivel 3º (Capacidad integradora)	Capacidad de interconectar los contenidos trabajados en la asignatura.	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	
			Visión holística de la práctica profesional.	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	

Fuente: Ruiz Bueno, Anglès Regós, Sabariego Puig y Sánchez Martí (2019).

* Las pautas ofrecidas están especificadas en un guion que previamente se ha presentado para la confección del artículo

Cabe decir aquí, que una narrativa digital es tal como nos indican Rodríguez y Londoño (2009)¹⁷, una producción digital sobre una narración personal o grupal sobre una experiencia determinada. En este caso se trataba de narrar la experiencia de un trabajo de investigación mediante la técnica de observación en educación formal i/o informal, se les indicaba que se trataba de focalizar la vivencia/s personales sobre su proceso de aprendizaje (se hacía hincapié en la explicitación de los elementos de reflexión y sus procesos de bifurcación a lo largo del proceso llevado a cabo por los estudiantes).

Como podemos ver la rúbrica que presenta la **Tabla_15**, hace referencia al pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios y presenta dos grandes dimensiones, “la autorregulación del aprendizaje” y “3 niveles de pensamiento reflexivo”. Como se puede ver, en la dimensión de la autorregulación, se han establecido 2 subdimensiones, “Autonomía y capacidad de elaborar el producto” y “Capacidad de la toma de decisiones”. Es decir, se intenta conocer la capacidad por parte de los estudiantes de los elementos autónomos que presentan a la hora de trabajar con los otros y su toma de decisiones. En cambio, en la dimensión de reflexión se contemplan tres subdimensiones o niveles, la capacidad de los estudiantes para establecer e identificar las ideas principales de los contenidos aplicados a la tarea encomendada (en este caso la narrativa, que esta mutuamente relacionada con el trabajo de investigación desplegado), la capacidad de explicitar los elementos considerados para su propia reflexión, en otras palabras, situar el aprendizaje realizado en sí mismo. Por último, la capacidad de integración, el ir más allá, con dos subdimensiones, la capacidad de interconectar contenidos impartidos y trabajados en la asignatura y la adquisición de una visión holística de la futura práctica profesional sobre la observación y sus consecuencias profesionales. Respectos a los grados de dominio se presentan en niveles que corresponden a las puntuaciones evaluativas otorgadas, y van de menor adquisición de los aspectos considerados a la mayor adquisición o presencia de las sub- dimensiones que contempla la rúbrica en la narrativa digital que presentan los estudiantes.

Los procesos de validación utilizados, en esta rúbrica, han sido fundamentalmente los que proponen y apuntan Krippendorff (2013) y Bronfenbrenner (1977): una **validez aparente**, que pretende ver de forma intuitiva lo que es válido, cierto, sensato o plausible (llevado a cabo por los autores y 4 profesores que han impartido la asignatura); una **validez social**, dirigida a los usos sociales o la creación de opinión o debates en la comunidad que se pueden derivar (los alumnos como opinadores); y, una **validez ecológica**, considerada “*como válida ecológicamente si se lleva a cabo en un ambiente natural y con objetos y actividades de la vida de cada día*” (Bronfenbrenner, 1977, p. 515). De todas maneras, esta rúbrica sigue estando viva, y, en consecuencia, sigue mutando en algunos aspectos cada curso académico, gracias a la reflexión de los profesores y los estudiantes conjuntamente.

¹⁷ “En general, muchos de estos enfoques utilizan la técnica desarrollada por el Center for Digital Storytelling (CDS) de Berkeley, con la que se han esquematizado los elementos claves de los relatos digitales de tipo personal (en inglés, *Digital Storytelling*) y las indicaciones para su producción. Bull y Kajder, 2004 la explican con detalle, así como otros autores, aunque hay variaciones sobre los pasos en los que se divide todo el proceso. No obstante, coinciden en que tienen siete elementos constitutivos fundamentales: el punto de vista del autor-narrado, Cuestión dramática, Contenido emocional, La voz propia, El poder de la banda sonora, La economía en los detalles de la historia y el ritmo” **Rodríguez y Londoño (2009, p. 7).**

I.1.5.2.2 Las escalas en formato estandarizado.

Como ya hemos explicitado en la presentación de este apartado en este punto mostraremos escalas de medida de la reflexión, algunas de ellas en un formato breve para extendernos en las dos que se han utilizado en este estudio. Específicamente, se mostrarán a continuación las 6 escalas seleccionadas, atendiendo al orden cronológico de confección de las mismas.

La primera escala es la confeccionada por Kember et al. (2000). Podríamos decir que es una de las escalas más citadas en los estudios de reflexión en educación, sobre todo con respecto a la educación superior. A modo de ejemplo, y tomando como referencia años recientes, nos encontramos, sin ser exhaustivos con los artículos, libros y tesis, los siguientes: Matsuo (2019); Sánchez Santamaría y Boroel (2019); Perkowska Klejman y Odrowaz Coates (2019); Reddy Loka, Doshi, Kulkarni, Baldava y Adepu (2019); Freixas y Zellweger (2019); Lundgren (2019); Mols (2019); Avarzamani y Farahian (2019) y Hägg (2017).

Es una escala que nace, fundamentalmente 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 significados. De esta manera la escala presenta las 5 dimensiones, tal como aparece en la **Tabla_16**.

Tabla_16: Escala Kember (2000). Adaptación Sabariego Puig, Sánchez Martí, Ruiz Bueno y Sánchez Santamaría (2020)

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

Fuente: Kember (2000). Adaptación Sabariego Puig, Sánchez Martí, Ruiz Bueno y Sánchez Santamaría (2020).

Como podemos observar, en la **Tabla_16**, cada una de las dimensiones está constituida de 4 ítems que la exploran, éstos toman la medida en una escala tipo Likert de 5 puntos (el intervalo va de 1, totalmente en desacuerdo, a 5, totalmente de acuerdo). La confección de la escala se realizó mediante dos tipos de fuentes, a saber, la literatura existente sobre

reflexión y el análisis cualitativo de revistas de reflexión y entrevistas con estudiantes. La primera versión se llevó a cabo con 350 estudiantes de la facultad de ciencias de la salud de una universidad de Hong Kong, siendo la última versión o definitiva la realizada por 303 estudiantes de 8 clases (de 4 disciplinas distintas) de la universidad siendo su forma de administración la presencial en grupo (forma autoadministrada). Respecto a las propiedades psicométricas de fiabilidad del instrumento se realizó mediante el índice de consistencia interna de Cronbach¹⁸, para cada una de las dimensiones o escalas, los resultados obtenidos fueron los siguientes: Acción habitual $\alpha=0.621$; Comprensión $\alpha= 0.757$; Reflexión $\alpha=0.631$ y Reflexión crítica $\alpha=0.675$. Además de la fiabilidad, se llevó a cabo un procedimiento estadístico para conocer la estructura de la prueba, en concreto un análisis factorial confirmatorio de la estructura de las dimensiones y sus correspondientes ítems. Los resultados obtenidos confirmaron el modelo puesto a prueba con índices estadísticos obtenidos más que aceptables para cada una de las dimensiones. Además de estas pruebas, se realizaron análisis comparativos según curso o clase y las puntuaciones obtenidas en cada dimensión. Para ello, el procedimiento utilizado por los autores de la escala consistió en obtener la puntuación total de un estudiante en cada escala que consistió en simplemente sumando la puntuación de respuesta para cada una de las cuatro dimensiones (Totalmente de acuerdo se puntuó como 5 y totalmente en desacuerdo como 1. Por lo tanto, los puntajes para las cuatro escalas podrían variar de 4 (totalmente en desacuerdo) a 20 (totalmente de acuerdo), con lo que se pudo calcular una puntuación media para cada grupo de clase y para cada una de las cuatro escalas. Como se esperaba, las puntuaciones medias para la “acción habitual” y “la reflexión crítica” presentaron puntuaciones más bajas que las de “comprensión” y “reflexión”. Esto podría ser una indicación de que los estudiantes en la muestra utilizada estaban menos inclinados a emplear la “acción habitual” y la “reflexión crítica” que la “comprensión” y la “reflexión”. Según los autores, la “reflexión crítica” requiere un cambio importante de perspectiva y una alteración de las creencias profundamente arraigadas, lo cual es un proceso difícil, prolongado y a menudo “doloroso”, respecto a la “acción habitual” tampoco sería común en los cursos universitarios, ya que no hay tiempo suficiente para que los planes de estudio necesiten que los estudiantes realicen acciones particulares repetidamente. Otra comparación realizada fue la de considerar las dimensiones en función de si los estudiantes eran de pregrado o posgrado. Los resultados obtenidos indicaban que los estudiantes de posgrado son significativamente menos propensos a participar en la acción habitual y significativamente más propensos a buscar comprensión o participar en la reflexión o la reflexión crítica que los estudiantes de pregrado. El cuestionario o escala está diseñado, según los autores, para su uso en programas académicos. Si lo que se desea es utilizarlo en profesionales sería necesario algunas modificaciones, pero con todo, es adecuado para estudiantes matriculados en cursos que incluyen un componente de práctica profesional. Se puede utilizar, también, como una herramienta diagnóstica, ya que se puede aplicar en un pretest y post-test cuando se lleva a

¹⁸ “El valor de alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1 y suele fijarse en +0,85, el valor mínimo para considerar que el instrumento es fiable. No obstante, este índice es sensible a factores como la longitud de la escala (número de ítems) y la variabilidad de las puntuaciones que obtenemos en la muestra (heterogeneidad de las personas en la variable). Esto significa que el instrumento puede dar valores, diferentes, dependiendo de que la muestra sea más o menos homogénea, o de que la escala tenga más o menos ítems..... Por esta razón, valores menores de + 0.85 en escalas con pocos ítems podrían estar indicando también buena consistencia” **Delgado Alvarez (2014, p. 104).**

cabo un curso, una asignatura o un taller para establecer de determinar el efecto sobre la reflexión. Este aspecto es el que hemos desarrollado en la presente tesis mediante esta misma escala.

Hay que destacar que la visión conceptual de esta escala se ha trasladado al análisis de relatos escritos, considerando las dimensiones aquí establecidas como categorías de codificación para evaluar el nivel de reflexión en trabajos o investigaciones donde el material a analizar es textual (Kember, McKay, Sinclair, y Kam Yuet Wong, 2008). La escala ha estado adaptada y validada en varios países, como Irán, Ghanizadeh y Jahedizadeh, (2017) y Turquía (Başol, y Gencel, 2013), además recientemente, se ha fiabilizado y validado (mediante análisis factorial confirmatorio) en los casos de Kalk, Luik, Taimalu y Täht (2014) y Tutticci, Coyer, Lewis y Ryan, (2017).

La escala confeccionada por Sobral (2000, 2001), es la segunda escala que exponemos y su estructura es unifactorial. Está elaborada y validada con estudiantes de universitarios de ciencias de la salud en la Universidad de Brasilea. El propósito del estudio, que permitió la creación de la escala, fue la de examinar el perfil de reflexión en el aprendizaje de los estudiantes de medicina al inicio de su aprendizaje clínico. La medida de la reflexión se centró en el hecho de evaluar el nivel y la dirección del cambio de reflexión en relación con la experiencia de un curso lectivo de 30 horas junto con los cursos obligatorios. En el estudio participaron 103 estudiantes, la escala se sitúa dentro del aprendizaje específico y presenta 14 ítems o preguntas para evaluar el proceso de aprendizaje reflexivo, es por ello que los estudiantes que se autoevalúan lo hacen para cada ítem en una escala de 1 a 7, siendo, 1 nunca y 7 siempre; de esta manera las puntuaciones varían de 14 a 98. Además de los 14 ítems la escala o herramienta incluye una pregunta de autoevaluación sobre la eficacia personal (o autodeterminación) para la capacidad de reflexionar sobre el aprendizaje, presentando 4 opciones de posible respuesta: **restringido**, **parcial**, **amplio** y **máximo**, situándonos en un continuo donde **restringido** es referido a que requiere maduración, incentivo, capacitación, y retroalimentación para desarrollar una autorreflexión eficaz, y a **máxima**, como capaz de una autorreflexión eficaz incluso bajo condiciones limitación de tiempo y contexto. En la **Tabla_17**, se pueden observar los 14 ítems mencionados y la pregunta general de autoevaluación.

Respecto a sus propiedades psicométricas los índices de fiabilidad de consistencia interna medidos mediante el α de Cronbach fueron de 0,84 en el pretest y de 0,88 al final del proceso de aprendizaje (Sobral, 2005). Esta misma consistencia interna han encontrado Kalk, Luik, Taimalu, y Täht (2014) en su validación de la escala, además, y tal como comenta Sobral (2000, 2001 y 2005), la escala de reflexión en el Aprendizaje puede ser aceptada como un instrumento con una unidimensionalidad, tal como lo han demostrado los resultados obtenidos mediante análisis factorial confirmatorio, en su estudio. Respecto a esta escala, en palabras de Sobral (2005) y a modo de conclusión, los resultados sobre esta escala:

“parecen corroborar la validez de constructo del RLS (The Scale of Reflection-in-Learning) como un índice del estado de ánimo de los estudiantes hacia el aprendizaje reflexivo. Sugieren que el RLS captura una dimensión de autorregulación o limpieza cognitiva del aprendizaje reflexivo de los estudiantes. Es probable que el patrón individual de dicha actividad (reflexiva) varíe según las condiciones específicas de aprendizaje. (p. 312).”

Tabla_17: Escala de reflexión en el aprendizaje (The Scale of Reflection-in-Learning). (Sobral, 2000, 2001)

<p>Escala unifactorial. Ítems/preguntas. Responda a los siguientes puntos en relación con sus experiencias de aprendizaje en el programa médico. Dibuje un círculo alrededor del número de la escala más cercano a su comportamiento habitual ¿En qué medida he: 1 = Nunca 7 = Siempre?</p>
<ul style="list-style-type: none"> . - Planifiqué cuidadosamente mis tareas de aprendizaje en los cursos y actividades de capacitación del programa médico. . - Hablé con mis colegas sobre el aprendizaje y los métodos de estudio. . - Revisé materias previamente estudiadas durante cada trimestre . - Integraron todos los temas en un curso entre sí y con los de otros cursos y actividades de capacitación. . - Procesó mentalmente lo que ya sabía y lo que necesitaba saber sobre los temas o procedimientos. . - Conozco lo que estaba aprendiendo y para qué fines . - Buscó interrelaciones entre los temas para construir nociones más completas sobre algún tema. . - Reflexioné sobre el significado de las cosas que estaba estudiando y aprendiendo en relación con mi experiencia personal. . - Intenté concienzudamente adaptarme a las variadas demandas de los diferentes cursos y actividades de capacitación. . - Reflexioné sistemáticamente sobre cómo estaba estudiando y aprendiendo en diferentes contextos y circunstancias. . - Resumió conscientemente lo que estaba aprendiendo día tras día en mis estudios. . - Ejercí mi capacidad de reflexionar durante una experiencia de aprendizaje. . - Eliminó diligentemente los sentimientos negativos en relación con objetivos, objetos, comportamientos, temas o problemas relacionados con mis estudios. . - Autoevaluó constructivamente mi trabajo como aprendiz <p>Teniendo en cuenta las percepciones mencionadas anteriormente, considero que mi habilidad o eficacia personal para practicar el proceso reflexivo es:</p> <ul style="list-style-type: none"> () Restringido. De hecho, necesito una preparación adicional extensa (orientación, apoyo, evolución, práctica y retroalimentación). () Parcial. Solo necesito incentivos y oportunidades. () Amplio. Tengo autonomía en condiciones favorables. () Máximo. Tengo plena autonomía incluso bajo presión negativa (contexto adverso, sin tiempo).

Fuente: Traducido de Sobral (2001, p. 313)

La escala de Peltier, Hay, y Drago, (2005), nace en el ámbito de la gerencia-marketing y es un instrumento de medida de la reflexión que nace de la revisión teórica sobre la cuestión, llegando a constatar la poca existencia de instrumentos o escalas para medir, en concreto, en ese momento únicamente identificaron los diseñados por Boenink et al., 2004; Kember et al., 2000; Sobral 2000; y van Woerkom et al., 2002. Es a partir de la revisión de la literatura que los autores desarrollan su cuestionario. Reconocen la deuda de que tienen con el estudio de Kember (2000), ya que les fue de máxima utilidad para la confección de las preguntas. Toman para ello los cuatro niveles de reflexión: acción habitual, comprensión, reflexión y reflexión crítica basados en el modelo de reflexión de Mezirow, como hemos comentado anteriormente. Sin embargo, como hubo un problema, en la escala de Kember (2000), con respecto a la fiabilidad de las dimensiones, con tres de las cuatro con coeficientes alfa por debajo del nivel aceptado de 0.70, es por ello que se intentó mejorar la claridad y comprensión de ciertas preguntas y, en algunos casos, relacionarlos con el contexto de educación gerencial.

También se agregaron elementos adicionales para examinar aspectos de la reflexión y la reflexión intensiva, la integración del aprendizaje con los conocimientos preexistentes y tener en cuenta conocimientos más amplios, además de las implicaciones del aprendizaje. También se añadieron preguntas o ítems para evaluar el rol de los compañeros y del profesor en el fomento de la reflexión.

De hecho, con la revisión los autores destacan la importancia de la experiencia y consideraron que el proceso de reflexión tiene tres etapas interrelacionadas: “retorno a la experiencia”, “análisis y reevaluación en términos de las experiencias emocionales” y “la reintegración resultante de los resultados que se suman a la identidad del alumno”.

En la **Tabla_18**, se pueden ver las dimensiones que presenta el cuestionario/instrumento que son las de reflexión propiamente dicha, “aprendizaje habitual”, “comprensión”, “reflexión” y “reflexión intensiva” y las dos dimensiones del entorno educativo, como las “interacciones de Profesor-alumno” y las de” alumno - alumno. Todos los ítems o preguntas se midieron a través de una escala tipo Likert de 5 puntos que varió de Muy de acuerdo a Muy en desacuerdo con las afirmaciones de cada pregunta.

Con respecto al hecho psicométrico, el estudio se realizó en la University of Wisconsin-Whitewater y el College of Business y Economics. El total de participantes fueron 323 individuos que habían recibido su “Master of Business Administration”, y recibieron el cuestionario por correo. La elección de estas personas fue debido a que la universidad estaba realizando una evaluación de su programa de negocios de posgrado.

Los índices psicométricos obtenidos, en concreto, los coeficientes de consistencia interna α Cronbach para cada dimensión fueron de 0.87 en el caso de “reflexión intensiva”, como el más alto, hasta el valor más bajo de 0.75 de la dimensión de “Aprendizaje habitual” y “Comprensión” lo cual indica que las medidas se pueden catalogar de fiables. También se utilizó un análisis factorial exploratorio para ver la composición factorial de la escala teóricamente establecida en las dimensiones comentadas, en el mencionado análisis se encontró la misma composición.

Utilizando la regresión, se probó la relación que cada una de las cuatro dimensiones tenía con los resultados de aprendizaje percibidos. Estos análisis predictivos de regresión mostraron que las condiciones identificadas para la reflexión, la interacción de profesor a estudiante y la interacción de estudiante-estudiante, fueron significativas para explicar los resultados del programa (aprendizaje); pero, éstos fueron menos importantes que la comprensión, la reflexión y la reflexión intensiva.

Hay que destacar aquí que esta escala o cuestionario nos aporta un elemento que creemos importante, a la hora de trabajar y fomentar la reflexividad en los estudiantes como es el papel del profesor y los compañeros de estudio, un elemento clave para la evaluación de la temática que nos ocupa, ya que el contexto del proceso reflexivo, pensamos que es fundamental para obtener una visión real de los dispositivos que se emplean en educación.

Tabla_18: Escala de Peltier, Hay, y Drago, (2005)

Dimensiones	Ítems/preguntas (Escala de 1 a 5, muy desacuerdo a muy de acuerdo)
Reflexión Intensiva	<ul style="list-style-type: none"> . - Lo que aprendí me hizo repensar mis suposiciones sobre los negocios. . - Aprendí muchas cosas nuevas sobre mí . - Como resultado de este programa, he cambiado la forma en que normalmente hago las cosas. . - Como resultado de este programa, he cambiado la forma en que me veo . - Lo que aprendí me obligó a repensar cómo veo el mundo . - Descubrí fallas en lo que antes creía correcto . - El contenido del curso cambió muchas de mis ideas firmemente sostenidas . - Aprendí más sobre mi propio proceso de aprendizaje.
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> . - A menudo reevaluaba mis experiencias para poder aprender de ellas. . - A menudo reflexioné sobre mis acciones para ver si podía mejorarlas. . - A menudo traté de pensar en cómo podría hacer algo mejor la próxima vez . - Me gustaba pensar en mis acciones para encontrar formas alternativas de hacerlas. . - Exploré mis experiencias pasadas como una forma de entender nuevas ideas. . - Pasé un tiempo considerable explorando soluciones alternativas a los problemas. . - A menudo pensaba en implicaciones más amplias de lo que estaba aprendiendo. . - A menudo relacioné el material del curso con mis propias experiencias.
Interacción estudiante	<ul style="list-style-type: none"> . - Mis compañeros me desafiaron a pensar . - Disfruté aprendiendo nuevas formas de pensar de otros estudiantes . - Busqué comentarios de otros sobre las decisiones que tomé . - Otros estudiantes me ayudaron a aprender a resolver problemas del mundo real. . - Mis compañeros valoraron mis opiniones. . - Hubo un intercambio abierto de nuevas ideas entre los estudiantes.
Interacción tutor/profesor/instructor	<ul style="list-style-type: none"> . - Estaban dispuestos a hablar sobre cosas con las que no estaba de acuerdo . - Alienta preguntas y comentarios de los estudiantes. . - Valora mis opiniones . - Me permitió expresar dudas sobre lo que estaba aprendiendo . - Creó una atmósfera que me permitió ser abierto sobre mis puntos de vista . - Preguntas frecuentes para ayudarme a pensar más profundamente
Aprendizaje habitual	<ul style="list-style-type: none"> . - Memorizar cosas a menudo era más importante que comprenderlas. . - Por lo general, solo enfocaba lo que pensaba que el instructor me evaluaría . - Fui mejor tomando exámenes que haciendo más tareas estratégicas . - Si no fuera a ser evaluado, no deberíamos haber tenido que estudiarlo . - Mi objetivo era obtener una buena calificación mientras hacía el menor trabajo posible . - El contenido del curso era repetitivo, así que a menudo no necesitaba pensar
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> . - El contenido del curso era repetitivo, así que a menudo no necesitaba pensar . - Mucho de lo que aprendí ya lo sabía . - Mucho de lo que aprendí requirió poco o ningún pensamiento . - El programa requería comprender los conceptos enseñados por el instructor. . - Tenía que pensar continuamente en el material que se enseñaba

Fuente: Traducido de Peltier, Hay y Drago (2005, p.35).

El cuestionario o escala de Larrivee (2008), es la siguiente que expondremos a continuación. De hecho, es una escala que explora a distintos agentes educativos y muy arraigada en la práctica educativa y de formación. Concretamente, tiene dos versiones, una para los estudiantes, originariamente de pedagogía, para que puedan realizar autoevaluaciones sobre las diferentes prácticas reflexivas que realicen, y la otra, para los profesores, formadores, supervisores o mentores para describir las prácticas reflexivas en su formación. Es una escala creada por Larrivee (2008) con la pretensión de poder evaluar el nivel de reflexión de los maestros y la necesidad de tener un lenguaje común para calificar los distintos niveles para llegar a decir que un maestro es crítico reflexivo. Para la validación y la construcción de la escala/instrumento de evaluación se hizo mediante la aportación de personas expertas en el desarrollo de la práctica reflexiva y que gracias a su juicio se pudo elaborar el cuestionario en su totalidad. El proceso de construcción comportó los siguientes pasos: **a.-** Una revisión del marco conceptual para describir la no reflexión, los niveles de reflexión y la práctica reflexiva **b.-** La construcción del instrumento, se definieron 4 niveles de reflexión (nivel_1, pre-reflexión; nivel_2, Reflexión superficial; 3.- nivel_3, Reflexión pedagógica y 4.- nivel_4, Reflexión crítica) y se puso a prueba una primera versión o piloto con 5 profesores de la facultad de educación que respondieron a los ítems propuestos y posteriormente se realizaron entrevistas para clarificar y comentar los posibles cambios o modificaciones el instrumento. En este sentido, el proceso de construcción final se llevó a cabo considerando los siguientes aspectos: **1.-** Seleccionar los elementos utilizando los criterios de acuerdo de la mayoría de los jueces o expertos participantes. El formato resultante tenía 14 ítems para los niveles 1, 3 y 4 y 11 ítems para el segundo nivel. **2.-** Reordenar elementos para distribuir equitativamente los elementos redactados negativamente y colocar elementos redactados de manera similar distantes entre sí. **3.-** Inclusión tanto de la calificación del observador como los componentes de autoevaluación del estudiante. En el diseño, los ítems de la encuesta incluyeron tanto factores externos (es decir, comportamientos, acciones y prácticas) como factores internos (es decir, creencias, valores, supuestos). **4.-** Se agregó un plan de acción para mejorar la práctica a fin de facilitar el cambio deseado. El resultado final es una herramienta de tres partes que incluye una evaluación del facilitador/profesor, una autoevaluación del estudiante y un plan de acción para mejorar la práctica.

En la **Tabla_19** se muestran cada uno de los ítems/preguntas y sus correspondientes dimensiones. De hecho, según la autora es una herramienta para evaluar el desarrollo como profesional reflexivo y se podría dar en un formato de diálogo colaborativo para establecer objetivos que faciliten los pasos para convertirse en un profesional reflexivo. El proceso que nos recomienda para utilizar la escala o cuestionario como una herramienta efectiva de evaluación y planificación sería la siguientes: **Paso 1.** Un maestro/candidato a maestro y un supervisor/mentor completan independientemente sus respectivas versiones de la encuesta/cuestionario. **Paso 2.** En un formato de diálogo colaborativo, comparten y discuten sus calificaciones. **Paso 3.** Establecen conjuntamente objetivos mutuamente aceptables que conducirían a una mayor reflexión sobre prácticas docentes y, por último, el **Paso 4.** Completan el plan de acción para mejorar la práctica.

Tabla_19: Cuestionario de práctica reflexiva (Survey of Reflective Practice: A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner) (Larrivee, 2008).

<p>INDICADORES DE PRÁCTICA.</p> <p>Para cada indicador, seleccione la calificación que representa la práctica actual de este maestro / candidato a maestro. Cada ítem se valora como frecuentemente, algunas veces o infrecuentemente.</p>
<p>Evaluación de los facilitadores/mentor: Para cada indicador, seleccionar la calificación que representa la práctica actual de este maestro/candidato a maestro.</p> <p>Auto-evaluación: Para cada indicador, seleccione la calificación que cree que representa mejor su práctica actual. Soy un maestro/candidato a maestro que:</p>
<p>Nivel 1: Pre-reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opera en modo de supervivencia, reaccionando automáticamente sin considerar respuestas alternativas - Aplica estándares de operación preestablecidos sin adaptarse o reestructurarse según las respuestas de los estudiantes - No admite creencias y afirmaciones con evidencia de la experiencia, teoría o investigación. - Está dispuesto a dar las cosas por sentado sin cuestionar - Está preocupado por la gestión, el control y el cumplimiento de los estudiantes. - No reconoce la interdependencia entre las acciones del profesor y el alumno. - Considera las circunstancias del alumno y del aula como ajenas al control del profesor - Atribuye la propiedad de los problemas a los estudiantes u otros - No considera las diferentes necesidades de los alumnos - Verse como víctima de las circunstancias. - Descarta las perspectivas de los estudiantes sin la debida consideración - No conecta cuidadosamente las acciones de enseñanza con el aprendizaje o el comportamiento de los estudiantes. - Describe problemas de manera simple o unidimensional - No ve más allá de las demandas inmediatas de un episodio de enseñanza
<p>Nivel 2: Reflexión superficial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limita el análisis de las prácticas de enseñanza a preguntas técnicas sobre técnicas de enseñanza. - Modifica las estrategias de enseñanza sin cuestionar los supuestos subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. - No puede conectar métodos específicos a la teoría subyacente - Apoya creencias solo con evidencia de la experiencia - Proporciona adaptaciones limitadas para los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. - Reacciona a las respuestas de los estudiantes de manera diferente pero no reconoce patrones - Ajusta las prácticas de enseñanza solo a la situación actual sin desarrollar un plan a largo plazo - Implementa soluciones a problemas que se centran solo en resultados a corto plazo. - Realiza ajustes basados en la experiencia pasada. - Cuestiona la utilidad de prácticas docentes específicas pero no de políticas o prácticas generales - Proporciona instrucción diferenciada para abordar las diferencias individuales de los estudiantes.
<p>Nivel 3: Reflexión pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza la relación entre las prácticas docentes y el aprendizaje de los alumnos. - Se esfuerza por mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. - Busca formas de conectar nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes. - Tiene una curiosidad genuina sobre la efectividad de las prácticas de enseñanza, lo que lleva a la experimentación y la toma de riesgos. - Participa en una crítica constructiva de la propia enseñanza. - Ajusta métodos y estrategias basadas en el rendimiento relativo de los estudiantes. - Analiza el impacto de las estructuras de tareas, como grupos de aprendizaje cooperativo, parejas, pares u otras agrupaciones, en el aprendizaje de los estudiantes. - Busca patrones, relaciones y conexiones para profundizar la comprensión. - Tiene compromiso con el aprendizaje continuo y la práctica mejorada. - Identifica formas alternativas de representar ideas y conceptos a los estudiantes. - Reconoce la complejidad de la dinámica del aula. - Reconoce lo que el alumno aporta al proceso de aprendizaje. - Considera las perspectivas de los estudiantes en la toma de decisiones. - Considera que las prácticas docentes permanecen abiertas a futuras investigaciones.
<p>Nivel 4: Reflexión crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera la práctica dentro de los contextos sociológicos, culturales, históricos y políticos más amplios. - Considera las ramificaciones éticas de las políticas y prácticas del aula. - Aborda los problemas de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula. - Desafía las normas y prácticas del statu quo, especialmente con respecto al poder y el control - Se observa a sí mismo en el proceso de pensar. - Es consciente de la incongruencia entre creencias y acciones y toma medidas para rectificar - Reconoce las consecuencias sociales y políticas de la propia enseñanza. - Es un investigador activo, que critica las conclusiones actuales y genera nuevas hipótesis. - Desafía los supuestos sobre los estudiantes y las expectativas para los estudiantes. - Suspense los juicios para considerar todas las opciones. - Reconoce suposiciones y premisas subyacentes a las creencias. - Pone en duda las creencias comunes - Reconoce que las prácticas y políticas de enseñanza pueden contribuir o dificultar la realización de una sociedad más justa y humana - Fomenta acciones socialmente responsables en sus alumnos

Fuente: Traducción de Larrivee (2006, pp. 353-354)

Tabla 19: Continuación. El Plan de acción.

Agregue un plan de acción para mejorar la práctica para facilitar el logro del cambio deseado. Plan de acción para mejorar LA PRÁCTICA.	
Indicadores de práctica reflexiva seleccionados:	
Pasos de acción:	
Facilitador	/
Profesor / Profesor Candidato:	Mentor:

Fuente: Traducción de Larrivee (2006, p.357)

La quinta escala o cuestionario que veremos es el de Colomer, Pallisera, Fullana, Burriel, y Fernández (2013). Es un cuestionario diseñado para obtener la evaluación de los estudiantes de varios aspectos de las metodologías de enseñanza considerando el aprendizaje reflexivo. El formato es de tipo autoadministrado y consta de 3 grandes apartados, un primer apartado corresponde a los datos descriptivos de los alumnos (edad, género, facultad, año, etc.), un segundo apartado, es lo que denominamos propiamente la escala. En ésta se encuentran las cuatro dimensiones que explora, tal como se muestra en la **Tabla 20**, podemos ver que las dimensiones son las del “conocimiento sobre uno mismo”, “Relacionar la experiencia con el conocimiento”, “la autorreflexión sobre el aprendizaje” y “la Autorregulación del aprendizaje” con sus correspondientes ítems o preguntas. La gradación de respuesta a cada uno de los ítems es de una escala del 1 al 5, siendo el 1 = en desacuerdo y el 5 = totalmente de acuerdo). El tercer, y último apartado, son preguntas de opinión y valoración en formato de elección múltiple sobre los principales desafíos y contribuciones de incorporar el aprendizaje reflexivo en los procesos de aprendizaje. En concreto, según se puede observar en la **Tabla 20**, sobre las contribuciones o aportaciones de la práctica reflexiva, así como sus dificultades, las opciones de respuesta no eran mutuamente excluyentes ya que cada estudiante podía seleccionar un máximo de tres opciones. El cuestionario se administró a un total de 162 estudiantes, que respondieron de forma anónima y siendo todos ellos estudiantes de licenciaturas en las facultades de la Universidad de Girona (ciencias ambientales, educación social, psicología y enfermería). Las características psicométricas que se exploraron fueron la fiabilidad de las dimensiones de la escala, donde se obtuvieron unas α que van del 0.72 hasta el 0.83. Además, el análisis general de los datos se llevó a cabo en dos fases: una fase exploratoria descriptiva (medias y desviaciones estándar) y una segunda fase centrada principalmente en la comparación de los grupos (pruebas de Anova).

De los análisis los autores encontraron diferencias en los grupos (en función de la facultad) en todos los ítems exceptuando los siguientes "*Analice la profundidad de mi reacción ante situaciones cotidianas y profesionales*" (Bloque 1-Prereflexión), "*Mejore mis habilidades de escritura*" (Bloque 3-

Reflexión pedagógica) y "Evalúe la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que necesito hacer para mejorarlos" (Bloque 4- Reflexión crítica).

Tabla 20: Cuestionario de aprendizaje reflexivo autoadministrado (Self-reported Reflective Learning Questionnaire.) Colomer, Pallisera, Fullana, Burriel y Fernández (2013)

Dimensión	Ítems/preguntas
Conocimiento de uno mismo	. - Analizo la profundidad de mi reacción ante situaciones cotidianas y profesionales. . - Analizo mis emociones en profundidad con respecto a situaciones cotidianas y profesionales.
Relacionar experiencia con conocimiento	. - Relacionar el conocimiento con mis propias experiencias, emociones y actitudes. . - Seleccionar información relevante y datos en una situación dada. . - Formular hipótesis contrastables para una situación dada. . - Razonar y argumentar decisiones en una situación dada.
Autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje	. - Mejorar mis habilidades de escritura. . - Mejorar mis habilidades de comunicación oral. . - Identificar aspectos positivos de mis conocimientos y habilidades. . - Identificar aspectos negativos de mis actitudes y áreas de mejora. . - Identificar aspectos positivos de mis actitudes. . - Identificar aspectos negativos de mis actitudes. . - Sé consciente de qué y cómo aprendo. . - Entiendo que lo que aprendo y cómo lo aprendo es significativo para mí.
Autorregulación de aprendizaje	. - Planificar mi aprendizaje: los pasos a seguir para organizar el material y el tiempo. . - Determinar quién o qué necesito. . - Regule mi aprendizaje, analice las dificultades que tengo y resuelva los problemas que encontré. . - Evaluar la planificación de mi aprendizaje, sus resultados y lo que necesito hacer para mejorarlos.

Preguntas elección múltiple

Percepciones de los estudiantes sobre las principales contribuciones a los procesos de aprendizaje reflexivo (indicar las 3 principales)
a) El aprendizaje reflexivo ha dado como resultado conocimientos y capacidades más complejos y enriquecidos, y también en la identificación de áreas de mejora. b) Ahora entiendo mejor la complejidad de mi campo profesional. c) Me ayudó a descubrir necesidades de capacitación de las que no estaba al tanto. d) Me ayudó a encontrar estrategias nuevas y creativas para hacer frente a mis deficiencias y dificultades. e) Me ayudó a optimizar mis fortalezas y buscar mejorar continuamente. f) Otro
Lista de dificultades que los estudiantes encontraron para integrar el aprendizaje reflexivo en el proceso de aprendizaje (indicar las 3 principales)
a) No tengo suficientes habilidades para trabajar con esta metodología b) El nivel de habilidades requeridas, tales como habilidades orales o escritas, era demasiado alto para mí c) Estoy acostumbrado a otros tipos de aprendizaje d) necesitaba más ayuda del profesor e) Esta metodología no es motivadora f) Esta metodología me hizo sentir incómodo g) Otro

Fuente: Traducción de Colomer, Pallisera, Fullana, Burriel, y Fernández (2013, p.367).

La última escala que presentamos es la denominada GRAS-DK (Groningen Reflection Ability Scale) en su versión danesa y que la hemos utilizado en la parte empírica de esta tesis junto con la escala de Kember (2000), como ya hemos comentado. Como hemos visto hasta ahora las escalas o/instrumentos o cuestionarios se centran, de forma fundamental, en el

pensamiento crítico con respecto a las problemáticas de las cuales nacen y se generan las mencionadas escalas. En el caso de la escala GRAS, 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, en este caso de la medicina, que es dónde nace la mencionada escala. Este cuestionario es formulado y validado por primera vez por Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra, y Slaets, (2007), el procedimiento seguido para su construcción consistió en una selección de elementos con descripciones de reflexión recopiladas de la literatura, la teoría de la personalidad y la práctica educativa. Posteriormente, se seleccionaron los ítems/preguntas utilizando métodos cualitativos y cuantitativos: los profesores de medicina eligieron el conjunto de ítems inicial en función del criterio de ajuste a la teoría, y se llevó a cabo un análisis de los ítems con expertos para evaluar la relevancia e importancia de los mismos. Desde el punto de vista psicométrico, la escala presenta una buena estabilidad temporal, ya que este primer análisis se obtuvo un índice de consistencia interna más que satisfactoria: un alfa de Cronbach de 0.83 para la primera medición y 0.74 para la segunda medición, además se consideraron las dificultades de los ítems, así como la variación del ítem o pregunta. Indicar, también, que la escala es de fácil autoadministración y que, además, es rápida de complementar, un máximo de 10 minutos. La validación del contenido de la escala se realizó mediante un análisis factorial exploratorio con el cual se pudo tener la estructura subyacente de la escala, en este sentido, se establecieron 3 grandes aspectos en la escala considerada unidimensional. Así, se presenta la dimensión de **“Autorreflexión”**, con 10 ítems/preguntas: dónde las temáticas pasan por la introspección, exploración, comprensión y valoración de experiencias; **“Reflexión empática”**, 6 ítems: sustitución y consideración de la situación de los otros, apertura a diferentes maneras de pensar, comprensión y valoración contextual, y, finalmente, la **“Comunicación reflexiva”**, 7 ítems: comportamiento reflexivo, apertura a la retroalimentación y discusión, responsabilidad por declaraciones y acciones propias y responsabilidad ética.

Del estudio de la confección y análisis de las preguntas resultó una escala de 23 ítems con afirmaciones que debían ser evaluadas en una escala Likert de 5 puntos (donde 1 significa "No relevante en absoluto" hasta 5 "muy relevante"). Para la mencionada validación se utilizó una muestra de 350 estudiantes de medicina de primer año de la Universidad de Groningen (Países Bajos) y 38 maestros de medicina (médicos generales, que participaron como facilitadores). Estos facilitadores demandaron a los estudiantes que completaran las escalas durante una de sus sesiones de grupo. En la **Tabla 21**, se pueden ver las preguntas concretas de esta escala ubicadas en sus correspondientes dimensiones.

En la validación llevada a cabo por Andersen, O'Neill, Gormsen, Hvidberg, y Morcke (2014), que es donde nos hemos basado para realizar la adaptación al castellano de la escala y la que hemos administrado en este estudio, se utilizó el siguiente procedimiento para la validación: **a.-** se tomó como muestra 523 estudiantes de medicina de 20 grupos (Universidad de Aarhus, Dinamarca). **b.-** se realizó una adaptación transcultural de GRAS a GRAS-DK en cinco pasos (para ello, se usó la versión holandesa de GRAS, y se adoptó el proceso de traducción y adaptación sugerido por Beaton, Bombardier, Guillemin y Ferraz (2000) –en concreto, consistió en que un experto tradujo la versión holandesa al danés. Otros dos expertos independientes y un autor del estudio también tradujeron la versión en inglés al danés. Seguidamente, se compararon las cuatro traducciones, sintetizando una única versión.

Después se realizaron entrevistas semiestructuradas como prueba pilotos con tres estudiantes de medicina, elegidos intencionalmente (por género y año del programa), específicamente en las entrevistas se les interrogó sobre la redacción, traducción, relevancia, comprensión y consumo de tiempo respecto a todas las preguntas o ítems. Los resultados obtenidos sirvieron para modificar la versión piloto y producir una versión danesa pre-final de GRAS. **c.-** Los siguientes pasos fueron, una traducción inversa (del danés al holandés) y probó la versión danesa pre-final en dos grupos de estudiantes de medicina seleccionados (n=35) para garantizar que la distribución, administración y procedimientos de recordatorio y salidas de datos funcionaran correctamente. La versión final se le llamó GRAS-DK. **c.-** Se añadieron nuevas variables que seguramente están asociadas de forma potencial con la capacidad de reflexión como son: la edad, el género, el año de estudio, la actividad extracurricular y elección de asignaturas optativas. **d.-** Además, se incluyó una pregunta abierta pidiendo comentarios, que se tuvieron en consideración respecto a la validez de la escala. **e.-** en la obtención de los datos y en el trabajo de campo, se realizaron visitas para recordar la contestación al cuestionario (era una administración on-line), **f.-** La aplicación de un re-test, y, **g.-** análisis estadístico, que conllevó pruebas descriptivas y multivariadas (análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio).

Tabla_21: GRAS-DK (Groningen Reflection Ability Scale) O'Neill, Gormsen, Hvidberg, y Morcke (2014)

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

Fuente: Traducción de O'Neill, Gormsen, Hvidberg, y Morcke (2014).

Respecto a las características psicométricas de esta versión de la GRAS-DK, se obtuvo una fiabilidad de consistencia interna, α de Cronbach de 0.87 (más que aceptable). También mediante los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, se puede decir que la estructura de la escala propuesta por Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra, y Slaets (2007) se

mantuvo en los tres factores iniciales (Auto-Reflexión, Reflexión empática y Comunicación reflexiva). Mencionar aquí, que la adaptación que nosotros hemos realizado se llevó a cabo mediante un proceso de traducción en cascada, es decir, una pedagoga o maestra realizada su traducción de los ítems/preguntas (GRAS-DK) considerando la traducción de las anteriores (consultar, Anexo_3). En la literatura consultada hemos encontrado validaciones de esta escala, en Australia por Mack y Filipe (2017), en Alemania por Hettkamp, Mußhoff, Marschall, y Friederichs, (2018), y en Irán por Rostami, Keshmiri, Askari, Jambarsang, y Shafiei, (2019). También podemos destacar que es una escala bastante utilizada en el mundo de la salud ya que se encuentran publicaciones relativamente recientes, como en el caso de tesis, Hegazi, (2014) y Min Ooi, (2019), o también como un instrumento utilizado para valorar la reflexión Stanley, Mettilda y Meenakshi (2018); Sholikhah, Susani, Prabandari, y Rahayu, (2018); van Wietmarschen, Tjaden, van Vliet, Battjes-Fries, y Jong (2018), Dune, Crnek-Georgeson, Bidewell, Firdaus, John, y Arora, (2018). Gowda, Dubroff, Willieme, Swan-Sein, y Capello (2018); van Vliet, Jong y Jong (2017) y Grosseman, Hojat, Duke, Mennin, Rosenzweig, y Novack, (2014).

Hasta aquí hemos podido ver en este subapartado que la medida de la reflexión, al igual que cualquier otro concepto que se intente medir en ciencias sociales, en general y en educación en particular, conlleva toda la problemática inherente al proceso de medir, a saber, la asignación de códigos a los conceptos en función de sus propiedades, además de la propia contaminación en la medida debida al observador o la persona que establece la mencionada medida. Respecto a la asignación de códigos, hemos visto que se utilizan dos tipos de estas codificaciones, los números, íntimamente relacionados con la denominada metodología cuantitativa, y los códigos no numéricos establecidos en la metodología cualitativa. A partir de estas premisas, se han desarrollado, en relación y conjugación con las técnicas que se utilizan para obtener o establecer los códigos, las distintas formas de medir la reflexión. Así, para resumir lo dicho hasta ahora sobre esta materia los podemos establecer en los siguientes puntos en los que confluyen las explicaciones y la exposición hecha, a saber, los procedimientos de medición, la decisión de la medición, el problema inseparable/inherente de la medición, veamos a continuación estos tres puntos fundamentales:

. – **Los procedimientos de medición.** Se pueden utilizar dos tipos de procedimientos para establecer una medición de la reflexión, los que se establecen mediante técnicas cualitativas (entrevistas individuales o grupales, material escrito mediante cualquier tipo de instrumento como los diarios reflexivos, etc.) y los que optan por procedimientos cuantitativos (cuestionarios y/o escalas y rúbricas -éstas también podrían ser utilizadas de forma cualitativa, pero en términos genéricos se puede decir que utilizan un formato mixto tendente más a la cuantificación-). En el caso de las técnicas cualitativas establecen como elemento fundamental en la medición la construcción categorías, es decir, agrupaciones por similitud de significados u otros criterios, a partir de un texto, que configuran el análisis. En este tipo de técnicas la medición, y, en el caso de la reflexión, se puede proceder de dos maneras distintas, establecer los códigos de forma apriorística, o bien, a posteriori. Por el contrario, si se utilizan procedimientos cuantitativos, en nuestra exposición se han explicitado dos, las escalas estandarizadas y las rúbricas. Las rúbricas tienen un formato combinado entre la cuantificación y la categorización de la misma, permiten, además, unir

de forma muy sencilla el otorgar una puntuación o nivel a partir de la revisión o análisis de una actuación reflexiva determinada (desde una simple redacción hasta una narrativa digital reflexiva sobre un proceso de aprendizaje). En el caso de las escalas se han expuesto 6 escalas distintas dando mayor importancia en la exposición a las dos que se han utilizado en esta tesis (la escala de Kember y la GRAS-DK). Estas escalas tienen la característica fundamental que son construcciones apriorísticas para medir la reflexión a partir de preguntas que reflejan una visión teórica sobre la reflexión que presentan un procedimiento de medición tipo Likert o escala de actitud (hay una gradación o continuo de acuerdo-desacuerdo; de Poco-Mucho, etc.) sobre la afirmación que expresa la pregunta que se formula. Este tipo de instrumento para medir la reflexión están presentando grados de fiabilidad y validez del instrumento a partir de análisis, fundamentalmente estadísticos para establecer la idoneidad de las preguntas y su correspondencia conceptual, fundamentalmente, como hemos visto, se llevan a cabo, de forma bastante generalizada, mediante los análisis de consistencia interna de las preguntas (α de Cronbach), en el caso de la fiabilidad, y en el caso de la validez, el análisis factorial, tanto confirmatorio como exploratorio.

. - **La decisión de la medición por parte del investigador.** Este aspecto es una parte constitutiva de todo proceso de medición, ya que es el investigador y su visión/representación de un fenómeno la que establece todo el proceso para medir aquello que se ha decidido medir. Dicho en otras palabras, son los investigadores los que con su representación establecen el modo de analizar o comprobar los fenómenos. Pensamos que este aspecto es importante tenerlo en cuenta a la hora de estudiar, evaluar o proponer procedimientos o instrumentos para medir la reflexión. Para poder evitar este aspecto en las investigaciones o estudios lo importante es, creemos, la explicitación de los mismos a la hora de exponer la medida utilizada.

. - **El problema inseparable/inherente de la medición.**

Para exponer este problema seguiremos los argumentos utilizados por Croix y Veen (2018), basados en la idea o concepto del “Zombi filosófico” explicitado por Chalmers (1996). Para la exposición de este problema se plantea la siguiente situación:

“Imagine dos estudiantes de medicina de tercer año que son idénticos en casi todos los sentidos. Escribieron informes reflexivos idénticos, por lo que ambos recibieron una A. Ambos tienen un coeficiente intelectual de 130, generalmente son del agrado de los maestros y su promedio de calificaciones es 3.7. Además, completaron un cuestionario que mide las habilidades reflexivas, en el que ambos obtuvieron puntajes idénticos. Como estudiantes de medicina, solo difieren en un aspecto: mientras uno de los estudiantes realmente reflexionó, el otro solo fingió hacerlo”. ¿Cómo sabemos cuál es cuál? (Croix y Veen, 2018, p.394).

Esta situación nos muestra que, si hacemos un experimento parecido al de Chalmers, donde el “zombi” es un duplicado físico de un ser humano, pero sin conciencia, si esto lo trasladamos a la temática que nos ocupa nos encontraríamos con un “zombi reflexivo”, alguien que muestra todos los rasgos externos de la reflexión, sin haber reflexionado realmente. Esto simboliza el problema central cuando abordamos los resultados, tanto en

la medición como en la evaluación, nos puede distraer o desviar de la comprensión de la verdadera reflexión. Para los autores, la prevención de “zombies”, se podría llevar a cabo en tres aspectos fundamentales, aceptar que existe una diversidad en el hecho reflexivo, establecer el hecho y la importancia de reflexionar sobre la reflexión, y el cambio de orientación en la investigación hacia la no concordancia con las relaciones con los demás. En definitiva, los autores nos proponen que a la hora de medir la reflexión se han de considerar elementos en conjunto que establecen o dan cuenta de una verdadera reflexión, en otras palabras, la reflexión no es lo que medidos a partir de los instrumentos creados sino que existen otras forma u otros instrumentos para medir otras maneras, por ejemplo, las iniciativas en las que los propios estudiantes eligen una forma de compartir o mostrar reflexiones, sin un formato predeterminado, podría incluir informes escritos, registros de audio, discusiones grupales, pero también podría ser arte, escritura creativa, meditación, cine, poesía u otras formas de expresarse compartir la reflexión puede ser una valiosa actividad reflexiva en sí misma, y no solo un medio para un fin, el registro de la actividad reflexiva por la propia persona que reflexiona, y como lo hace mostrar o cómo los participantes construyen su reflexión en una sesión grupal. Se podría de decir con lo descrito que es necesario mirar la reflexión de manera diferente y utilizar datos diferentes al estudiar la reflexión. De hecho, pensamos que se trata de buscar el significado en un proceso o experiencia puede adoptar muchas formas, es por ello, que también en su medida puede ser “polifásico”¹⁹ en su proceso de medida. En otras palabras, es necesario una triangulación real respecto a los procedimientos de medida utilizados, las visiones respecto a los instrumentos, así como a sus formas, para captar la reflexión de los estudiantes o profesionales en su verdadera cara y dimensión.

Finamente, cabe remarcar que actualmente la tendencia respecto a la medida de la reflexión es a considerar la mencionada competencia como una parte integrada de un proceso subyacente con otras competencias o constructos teóricos. Y, de esta manera, para su medida se crean instrumentos relacionados con otros que intencionalmente se piensa que están relacionados o que comparten elementos de comunalidad.

Algunos ejemplos de ello son las investigaciones de Afshar y Donyaie (2019) sobre la reflexión y el proceso de construcción de la identidad de los profesores o maestros; Matsuo (2019), con su estudio sobre la reflexión crítica, el desaprendizaje y el compromiso; Rogers, Priddis, Michels, Tieman y Van Winkle, (2019), muestran en su investigación los constructos del deseo de mejora, la confianza, el estrés, la satisfacción laboral y su relación con la práctica reflexiva. Phan (2017), explorando el pensamiento reflexivo, el esfuerzo, la persistencia, la desorganización y el rendimiento académico.

¹⁹ “Se dice de la corriente eléctrica alterna, constituida por la combinación de varias corrientes monofásicas del mismo periodo, pero cuyas fases no concuerdan”. *Diccionario de la Lengua española (1992)*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.

I.1.6 Modelos explicativos del aprendizaje reflexivo: Algunos esquemas en clave de revisión.

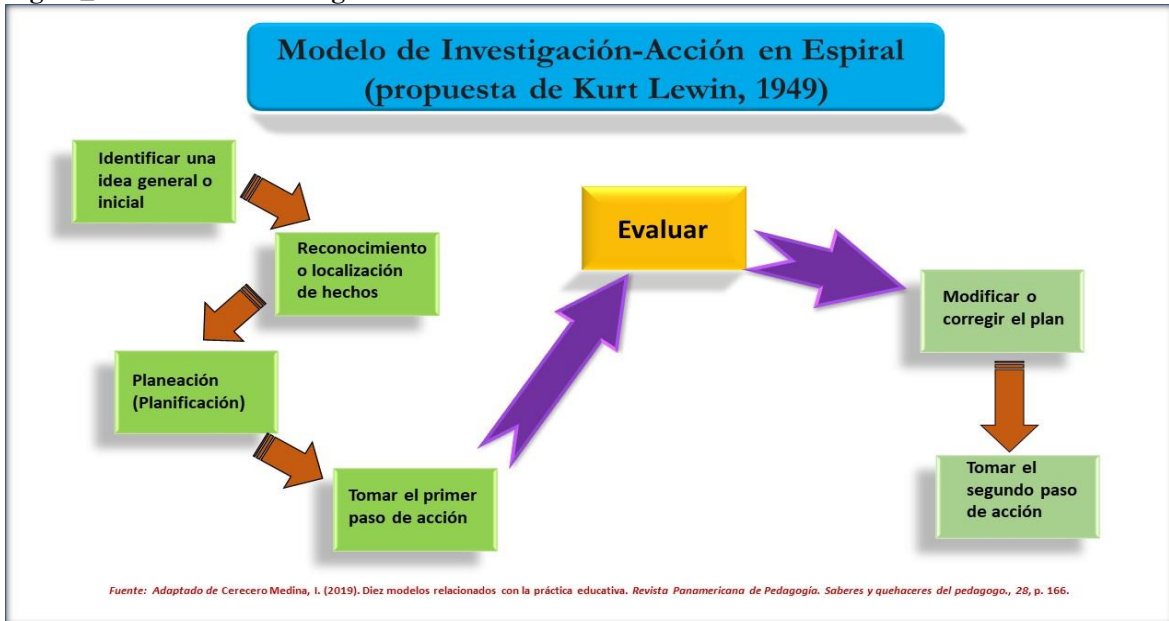
En este apartado la pretensión es mostrar de una forma, más bien extensa y del conjunto de esquemas teóricos, dar cuenta de la reflexión de una forma resumida, pero amplia. Para su presentación y exposición seguiremos el criterio de emergencia temporal, en la medida de lo posible. Aquí únicamente presentamos aquellos esquemas explicativos sobre la reflexión o sobre aspectos que tiene que ver en menor o mayor medida sobre la temática o que han tenido más impacto en el estudio de la temática en educación. En este apartado no se presenta el modelo de Procee (2006), ya que se ha explicado de forma amplia en el apartado anterior, pero entraría, también, dentro de este punto que ahora exponemos.

La confección de este apartado tiene su origen y su cimentación en los excelentes trabajos sobre este aspecto de Cerecero (2016, 2018, 2019) y Domingo Roget y Gómez Serés (2014). Explícitamente daremos cuenta de los modelos siguiendo, en la medida de lo posible la temporalidad de los mismos, los propuestos, según su secuencia de exposición, son los siguientes: Kurt Lewis (1949), Argysris y Schön (1978), Kolb (1984), Gibbs (1988), Rolfe, Freswater y Jasper (2001), Korthajen y Nuijten (2019), Ergeström (2010), Ryan y Ryan (2013), Domingo y Gómez (2014), Leering (2014), Bass, Fenwick y Sidebotham (2017), Wareing (2016, 2017) y Cerecero (2018).

El primer modelo que exponemos es el que se desprende de y sobre la **“investigación y acción en la comunidad de Lewin (1949)”**, como se puede observar en la **Figura_13**, se presenta una sucesión de hechos que establecen un ciclo (conjunto de fases o pasos por las que pasa un fenómeno, que suceden siempre en el mismo orden hasta llegar a un punto a partir del cual vuelven a repetirse en el mismo orden). Podemos decir que es un modelo cíclico de reflexión. El ciclo completo comprende a una primera fase de identificación, reconocimiento, planificación y acción, lo que permite una segunda fase que consiste en la evaluación que comporta una mejora o modificación de la planificación, dando lugar a un nuevo ciclo si fuese necesario.

En esta caracterización teórica la reflexión (más profunda) estaría situada en la fase de evaluación, si bien, esto no quiere decir que en las otras fases no haya reflexión, pero pensamos que sería de menor calado

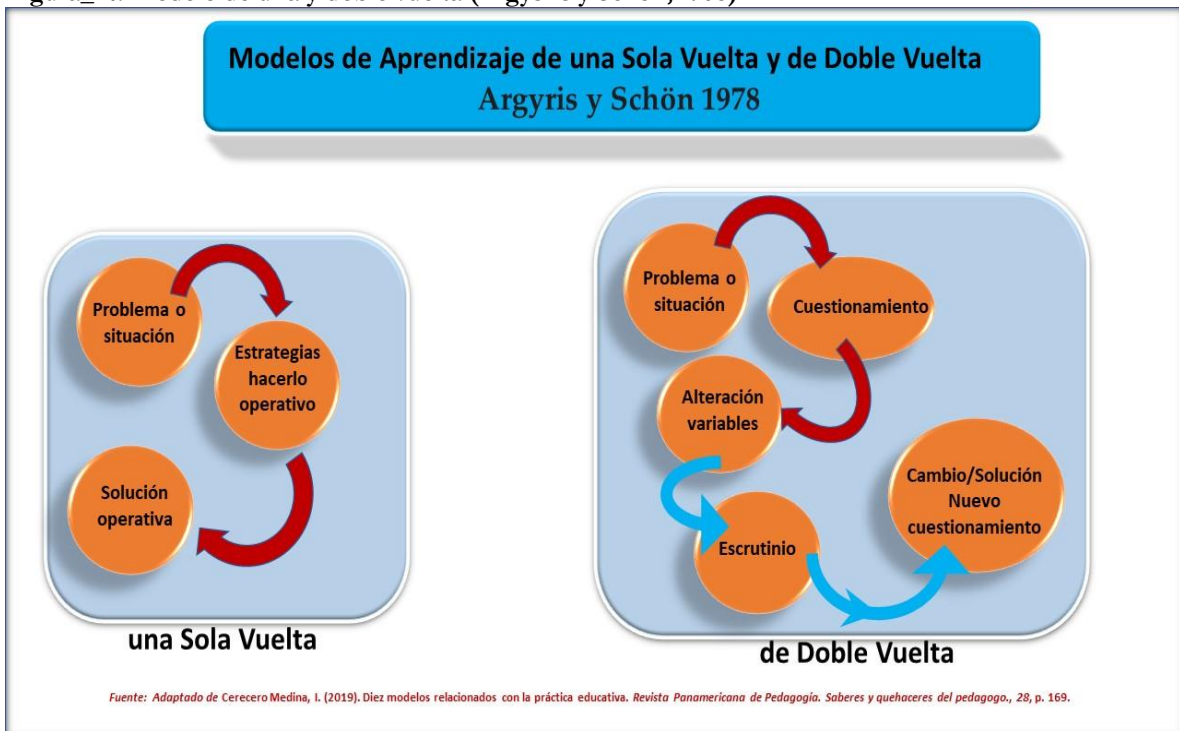
Figura_13. Modelo de investigación acción de Kurt Lewin



Fuente: Cerecero Medina (2019, p. 166).

La segunda forma es el que nos proponen “Argyris y Schön (1978)”. En la Figura_14, se puede observar, en primer lugar, que es un procedimiento de la reflexión visto en dos tipologías cíclicas, de una vuelta o de dos vueltas.

Figura_14. Modelo de una y doble vuelta (Argyris y Schön, 1978)



Fuente: Cerecero Medina (2019, p. 169).

El de “una vuelta”, está centrado en la búsqueda de una solución sin importar el origen del problema, es una solución que evita o no entra a valorar, ya que evita el análisis o la alteración

de variables que podrían intervenir en la solución (es una forma de reflexionar muy práctica, se prima la operatividad por encima de la teórica o comprensiva).

También nos muestran otra forma de reflexión, que correspondería al modelo de “doble vuelta”.

Esta segunda visión, nos aporta el hecho de que se cuestiona el origen del problema produciendo cambios en las variables intervinientes para poder observar el comportamiento de las mismas, y gracias a ello, buscar las soluciones más adecuadas y más pertinentes al momento y al contexto. Se puede pensar que el modelo propuesto, es una forma de ver la reflexión en dos formatos diferenciados por lo que se podría denominar intensidad reflexiva, siendo el modelo de doble vuelta el que presentaría la máxima intensidad.

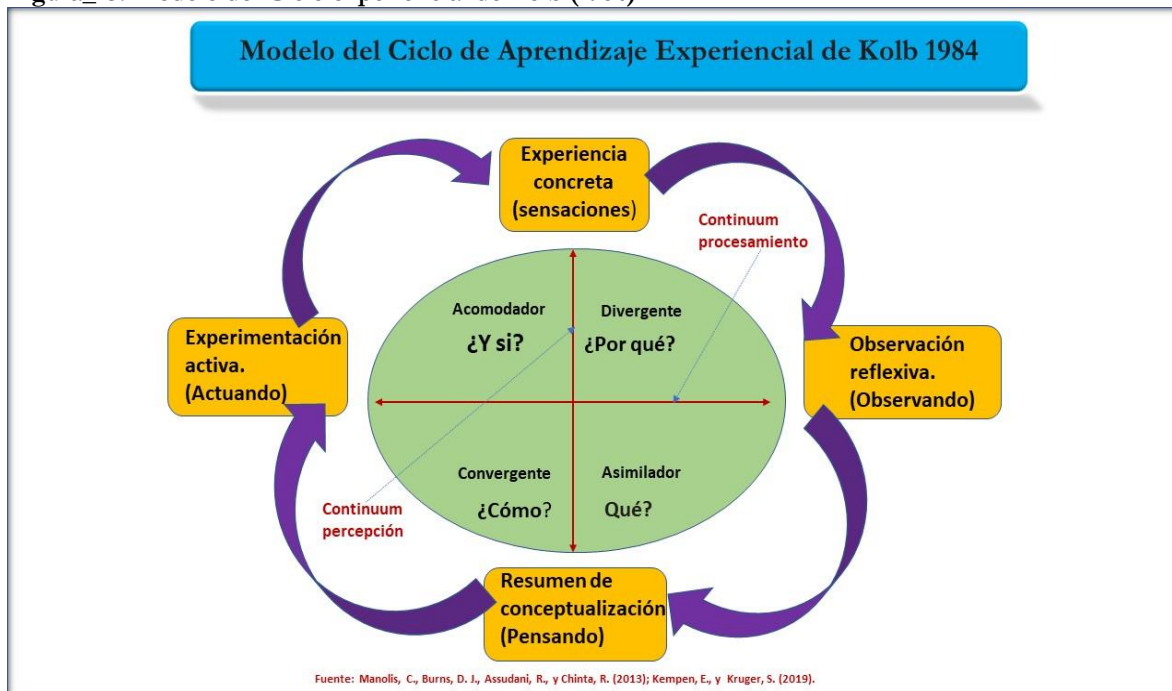
La **Figura_15** presenta el modelo que nos propone **“Kolb (1984)”**, que es de tipo experiencial. La exposición del modelo se hará a partir de los estudios de Manolis, Burns, Assudani, y Chinta (2012) y Kempen, y Kruger (2019) sobre el mismo. Como vemos, la **Figura_15** muestra en su representación dos elementos compuestos diferenciados. En la parte más exterior (con los recuadros y las flechas en color lila), se presenta el modelo reflexivo basado en la secuencia de un aprendizaje experiencial, y en la parte central (círculo color verde), en el interior del ciclo reflexivo propuesto, se visualiza las formas de aprendizaje que presentarían los estudiantes ante el mencionado ciclo exterior.

Podemos ver que el ciclo reflexivo en este modelo se compone de 4 momentos o fases: la primera corresponde a la actuación ante una determinada tarea (experiencia concreta, sensaciones); la segunda, correspondería al tiempo que se dedica a el repaso de lo que se ha llevado cabo, formular preguntas, discutir y contrastar con los demás; la tercera, es el proceso que el autor denomina, resumen de conceptualización (pensando), y consiste en comprender el proceso de lo sucedido en la experiencia e interpretar los hechos a partir de la relación con los conocimiento previos, con las teorías, con otras personas o con cualquier otro conocimiento pasado.

El momento de la experimentación activa (actuando), es el siguiente paso en el modelo, consiste en lo que podemos denominar plan de acción, es decir, serían todas las predicciones de lo que se espera que suceda y lo que se debería hacer como consecuencia de todo lo realizado, y, en definitiva, se pone en práctica todo lo aprendido para comprobar su utilidad, pero también, para que pueda ser recordado.

En el círculo central podemos ver las tipologías de aprendizaje que estarían definidas por los cuadrantes de dos continuum dimensionales, “percepción”, el grado en que un estudiante destaca la abstracción sobre lo concreto (observando-actuando) y el “procesamiento”, el grado en que un individuo enfatiza la acción sobre la reflexión (continuo sensaciones-pensando). En los cuadrantes de las dos dimensiones podemos ver los cuatro estilos de aprendizaje, el “Acomodador”, el “Divergente”, el “Asimilador” y el “Divergente” (Manolis, Burns, Assudani, y Chinta, 2012).

Figura_15. Modelo del Ciclo experiencial de Kolb (1984)



Fuente: Manolis, Burn, Assudani y Chinta (2013) y Kempen y Hruger (2019).

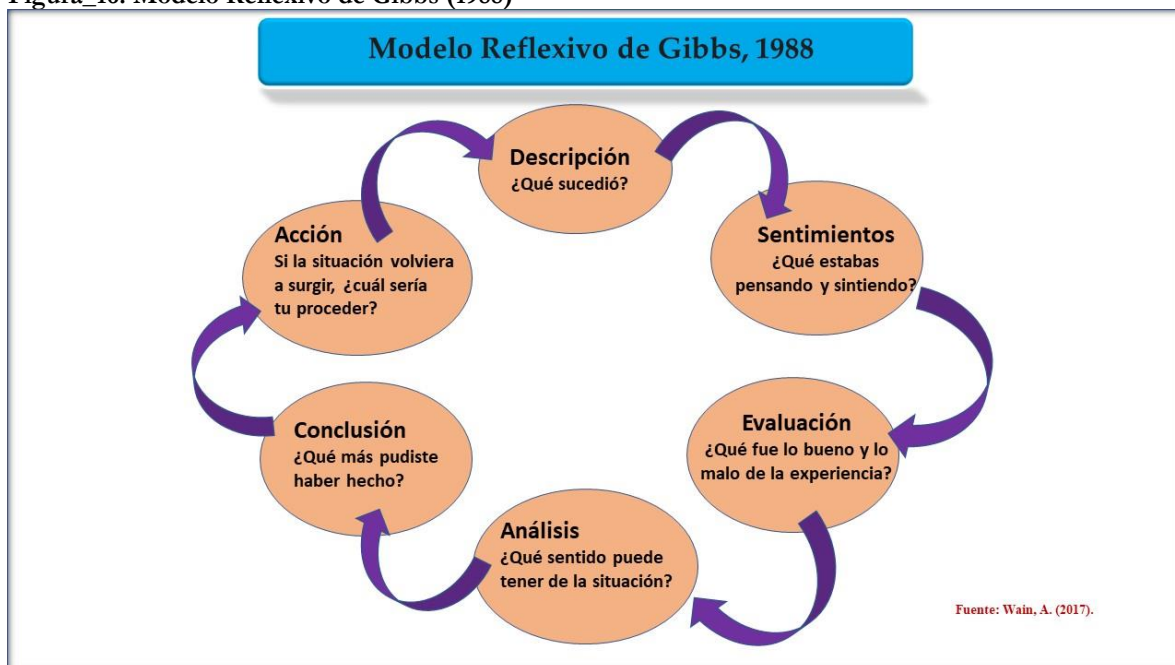
- En el estilo de aprendizaje **“Divergente”**, lo que prima son las experiencias concretas y la observación reflexiva. Son personas que experimentan la situación y posteriormente reflexionan considerando multitud de perspectivas, aprendiendo de cada una de ellas. Son estudiantes o personas con habilidades creativas, imaginativas y gran capacidad para relacionarse con los otros.
- En el caso de una persona catalogada de **“Asimilador”**, sus habilidades se basan en la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. En este estilo de aprendizaje se considera una amplia variabilidad e información que es organizada de la forma más lógica. Estas personas o estudiantes prefieren la información que sea de tipo lógico, bien pensada y válida. Destacan por su capacidad de planificar, organizar, analizar y participar sistemáticamente en el razonamiento inductivo.
- Las personas con un estilo **“Convergente”**, poseen de forma relevante, una conceptualización abstracta y una experimentación activa. Encuentran siempre usos prácticos para sus ideas. Son competentes en y para resolver nuevos problemas con las soluciones a problemas pasados. Su capacidad reside en que son muy capaces para establecer metas, resolver problemas y tomar decisiones, además sus preferencias a la hora de llevar a cabo su aprendizaje es mediante técnicas que podríamos llamar “de primera mano”, experimentar, simular, aplicaciones prácticas de aquello que han aprendido de forma teórica, etc.
- El estilo **“Acomodador”** utiliza la experiencia concreta y la experimentación activa, para procesar la información y aprender. Serían estudiantes que aprenden al experimentar, sus puntos fuertes radican en que tienen una buena capacidad para implementar planes y tareas y participar en nuevas actividades. Son personas que las

decisiones que toman son más bien intuitivas que no lógicas y prefieren establecer objetivos, además de trabajar en equipo para realizar las tareas.

Para finalizar este modelo, hay que subrayar que Manolis, Burns, Assudani, y Chinta (2012) realizaron una validación con dos muestras comparativas del inventario “Kolb's Learning Style Inventory (LSI)” para la detección de estos tipos de modalidades de aprendizaje. Pensamos que esta evaluación nos puede proporcionar el inventario que haría posible la consideración del establecimiento de estrategias pedagógicas para la programación de las actividades que se podrían llevar a cabo en función de los estilos de los estudiantes. Ya retomaremos, más adelante, esta idea, en el apartado de la medición de reflexión y el capítulo sobre los procedimientos en el fomento de la reflexión en la docencia.

La **Figura_16**, corresponde al modelo propuesto por “**Gibbs (1998)**”, en el que se desarrolla la idea de un ciclo reflexivo para fomentar en los estudiantes a pensar de una forma sistemática sobre los distintos momentos de una determinada tarea o experiencia concreta (preferible en un formato de escritura). Tal como apunta Wain (2017), el resultado de una acción previa es la información para las futuras acciones, ya que permite a los estudiantes construir conocimientos a partir de los preexistentes y desarrollar competencias para nuevas experiencias o tareas si se llevan a cabo ciclos reflexivos. El modelo se inicia con la propuesta de la tarea o experiencia que se ha de realizar y, por tanto, aquello de lo que se desea reflexionar y consta de 6 fases o momentos secuenciales:

Figura_16. Modelo Reflexivo de Gibbs (1988)



Fuente: Wain (2017).

- **Descripción**, consiste en describir aquello que sucedió en la tarea o experiencia, para ello se utiliza la observación para hacer memoria y recordar de forma imparcial y precisa para describir lo que sucedió.

- **Sentimientos**, el estudiante identifica las reacciones que ha tenido en los sucesos que ha provocado la tarea o experiencia. La descripción ha de ser lo más precisa posible.
- **Evaluación**: consiste en que el estudiante o profesional ha de sopesar los aspectos positivos y negativos de la tarea. Se valora: lo positivo y negativo, los resultados obtenidos, conclusión, efectividad o el cómo se resolvió la tarea, etc.
- **Análisis**: Es el examen sobre lo realizado, los aspectos más importantes, comparándolos con la teoría relacionada para poder comprender y entender lo sucedido en la experiencia.
- **Conclusión**: En función de la etapa anterior, el análisis, es decir, el estudiante aglutina las respuestas ante los sucesos, lo que ha aprendido y cuáles serían las mejores respuestas para el futuro.
- **Plan de Acción**: Sería la manera de formalizar el resultado de la reflexión realizada por el estudiante, en un formato de lo que él haría si se presentase una tarea o experiencia similar a la vivida.

Como hemos visto es un modelo, también cíclico y aporta el hecho de que la reflexión es constante en todo el proceso que propone Gibbs, además es prospectivo en el momento de la reflexión. Pensamos que es un modelo muy interesante que considerar en lo que es la formación superior o universitaria. La mejor manera para su operacionalización sería la escritura para poder conocer cada una de las fases o momentos del modelo.

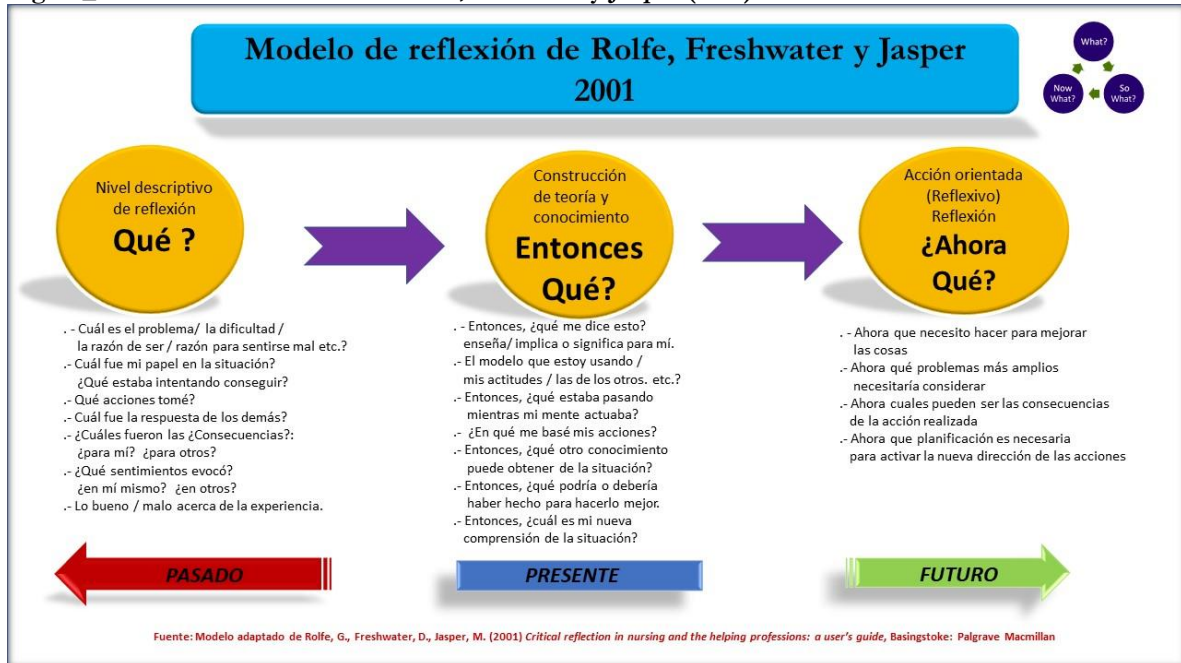
El modelo que nos proponen “**Rolfe, Freshwater y Jasper (2001)**”, que no tiene un substrato teórico explícito a ninguna teoría y se basa únicamente en la reflexión experiencial, de hecho, no es necesario el acompañamiento de otras personas (Cerecero, 2019).

Es un modelo que puede ser muy útil para una forma de evaluación rápida de reflexión, esto se realiza mediante tres preguntas que han de ser respondidas y ampliadas, si se desea, cada una de ellas. En la **Figura_17**, se pueden ver las tres preguntas:

- Una que corresponde al pasado de la experiencia, y la pregunta que se formula es **¿Qué?**. Sería el nivel descriptivo de la reflexión (se hacen preguntas tales como, descripción del problema, las acciones tomadas, las consecuencias, los sentimientos, etc).
- La pregunta **¿Entonces Qué?**, está ubicada en el presente, y tiene como meta la construcción de teoría y conocimiento. Se han de realizar preguntas como las siguientes: el significado para el estudiante de la experiencia, el modelo o teoría que utiliza, las actitudes propias y de los demás, la base de las acciones realizadas, cual es mi nueva comprensión de la experiencia, etc.
- La pregunta final se sitúa en el futuro, **¿Ahora Qué?**, se trata de ver la acción de forma reflexiva, algunas de las preguntas que se hacen son: ¿qué necesito para mejor?, ¿qué otros problemas más amplios he de considerar?, ¿qué planificación realizaría en las nuevas acciones?, etc.

Como vemos es un modelo ágil y sencillo de aplicar y preparar para registrar la reflexión realizada, además, como el resto también es cíclico y prospectivo en el tiempo de la reflexión, siendo el procedimiento de la escritura, quizás, el mejor medio para obtener la información de la reflexión realizada con este modelo.

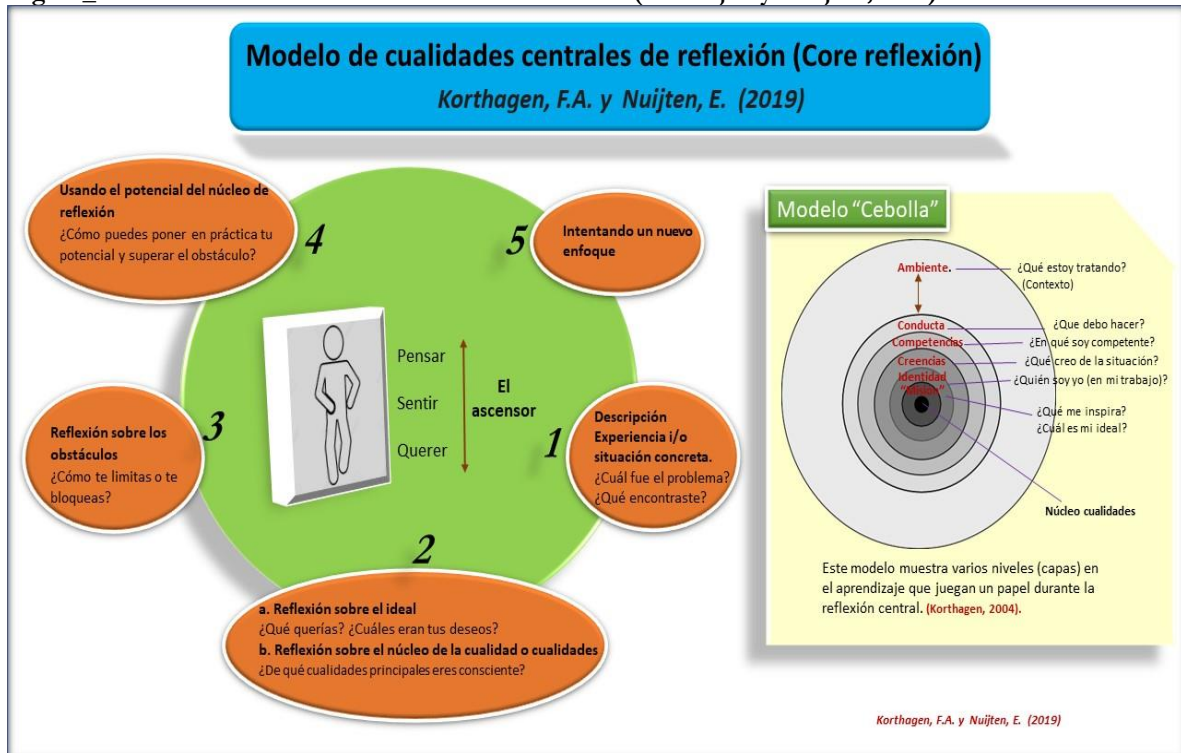
Figura_17: Modelo de reflexión de Rolfe, Freshwater y Jasper (2001)



Fuente: Rolfe, Freshwater y Jasper (2001).

El siguiente modelo por mostrar es el que corresponde a “Korthajen y Nuijten (2019)”, si bien ha estado formulado en años anteriores Korthajen (2004) y Korthagen y Vasalos (2009), hemos considerado que la explicación más reciente es la que mejor muestra el mencionado modelo, en la **Figura_18**, se puede ver la representación.

Figura_18: Modelo de cualidades centrales de reflexión (Korthajen y Nuijten, 2019)



Fuente: Korthajen y Nuijten (2019).

El modelo se basa en tres grandes principios, como nos indican Korthajen y Nuijten (2019), y su pretensión es el cambio de patrón de los mencionados principios, y, en concreto, en el desarrollo personal y profesional conjuntamente. Estos principios serían los siguientes:

- **Principio 1: La combinación de pensamiento, sentimiento y deseo.**
- Es conocido que si se cambia la atención entre pensar, sentir y querer generamos “más movimiento interno personal”, más “energía”. El término o metáfora que usan los autores para indicar el moverse por estas tres dimensiones de pensar, sentir y querer es el “ascensor”, es ver las dimensiones como “pisos” en los que se ubica el funcionamiento humano, tal como aparece en la parte central de la **Figura 10**. De esta manera, una pauta concreta para mejorar la reflexión central consistirá en profundizar el aprendizaje usando el elevador, en otras palabras, centrarse en lo que se piensa, lo que se siente y lo que se quiere.
- **Principio 2: El foco en las cualidades (virtudes-valores y sus correspondientes fortalezas) e ideales.**
- Se puede decir que la lista de las cualidades centrales es casi interminable. La noción de cualidad central, para Korthajen y Nuijten (2019), son muy parecidas o están muy relacionadas con la noción clásica de la virtud tal como han expuesto, Peterson y Seligman, 2004, y la visión de Aristóteles, se trataría, en palabras de Velarde, 2013, “*se trata de un hábito que hace que los hombres sean mejores en cuanto a acciones y pasiones se refiere*” (p. 91). De hecho, si tomamos a Peterson y Seligman (2004)²⁰, estos autores consideran un conjunto de 6 virtudes y 24 fortalezas que han tenido un uso extendido dentro de los autores de la Psicología positiva. Cada virtud le corresponden sus fortalezas correspondientes; así, las virtudes que consideran después de su estudio fueron Justicia, Humanidad, Sabiduría y Conocimiento, Trascendencia, Templanza, Coraje. Esta concepción de focalizar en las cualidades y los ideales fomenta un aprendizaje profundo si somos capaces de estimular las cualidades centrales (virtudes-valores, ideales) de los estudiantes de una forma consciente. Se trata en definitiva de crear sentimientos positivos y construir sobre los ideales de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Principio 3: Atención a los obstáculos internos.**
- Es importante considerar los obstáculos que restringen o obstaculizan “la fuerza” que puede tener una persona, estos obstáculos internos hacen que el comportamiento quede afectado. Es crucial, no solo pensar en el obstáculo, sino sobre todo en sentir su efecto negativo y conectarse para no seguir con el patrón limitante, es el movimiento del ascensor. Es muy importante y útil, además, si los estudiantes o las personas son conscientes de esos obstáculos internos y su influencia en la situación que se desarrolla en un tiempo y espacio concreto. Ahora bien, la **Figura 10**, también nos proporciona, cual es el proceso de la reflexión de las cualidades centrales, corresponde a la parte izquierda del esquema, donde se observan las etapas o el ciclo

²⁰ “Seligman propuso un nuevo campo de trabajo que denominó Psicología Positiva cuyo objetivo fue reorientar la ciencia psicológica y la práctica clínica con el objetivo de identificar los aspectos que contribuyeran a la salud psicológica y que permitieran desarrollar los rasgos positivos de los jóvenes. (p.24)” (Solano y Cosentino, 2017)

que la configuran. Hay que recordar que este proceso está basado y se apoya en los tres principios que se han expuesto anteriormente.

- Pero para poder trabajar con el enfoque que estamos exponiendo es importante ver un elemento fundamental, como es el modelo “cebolla”, que describe varios niveles o capas en el aprendizaje y que tienen un papel importante en la perspectiva del modelo de cualidades centrales de reflexión, este modelo aparece en la parte derecha de la **Figura_10**. Los niveles o capas del modelo son las siguientes, del exterior al interior (Korthajen y Nuijten, 2019, pp. 92-94):
 1. Medio ambiente. Este nivel se refiere al contexto en el que la persona se encuentra.
 2. Comportamiento. Se refiere a lo que hace la persona en relación con el entorno, que a menudo está determinado por patrones habituales.
 3. Competencias. Este nivel es sobre lo competente que es la persona para hacer. Abarca conocimientos y habilidades.
 4. Creencias. Este nivel se refiere a las creencias o suposiciones que la persona tiene sobre la situación y el entorno, que a menudo son inconscientes.
 5. Identidad. Este nivel hace referencia a las suposiciones o creencias de una persona sobre sí misma, su autoconcepto y el papel que ve por sí misma en un entorno dado. Para los docentes, este nivel se refiere a su identidad profesional.
 6. “Misión”. Este nivel es transpersonal se trata de lo que inspira a la persona, lo que da sentido y significado a la vida (o al trabajo). Este nivel trata de ideales y valores importantes e influye en el autoconcepto (identidad).
 7. El núcleo. Este nivel final se refiere a las cualidades centrales de la persona.

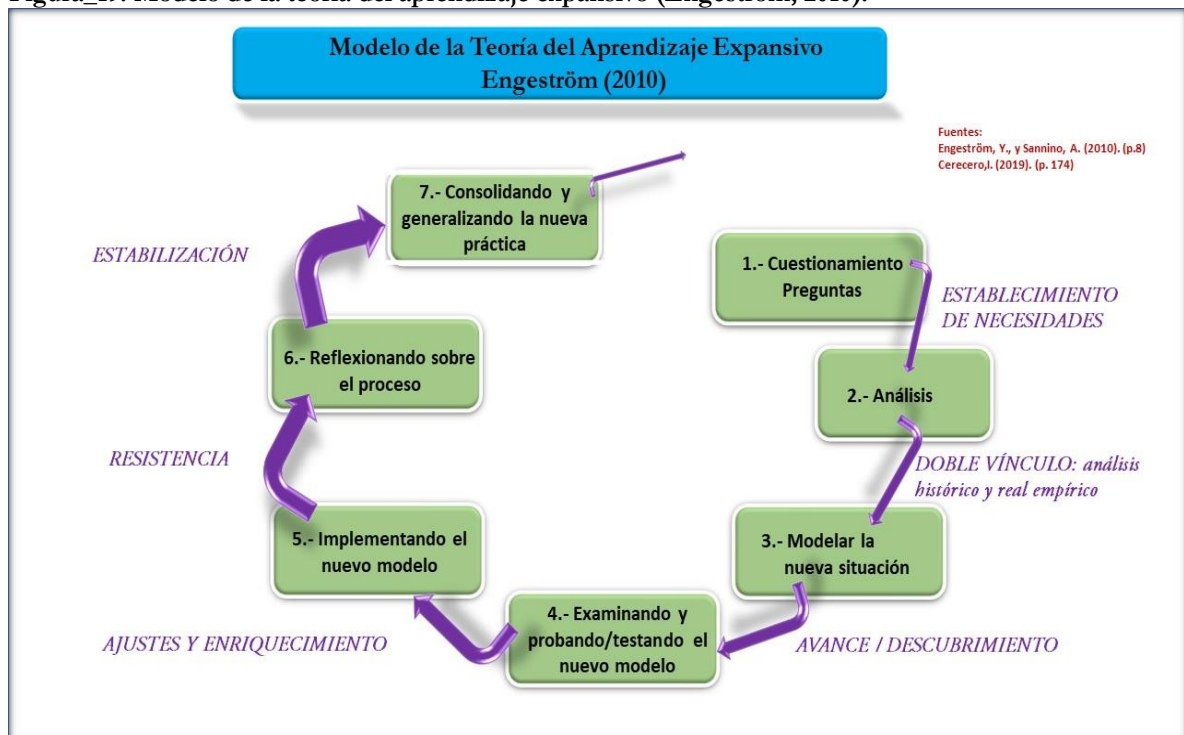
La idea que subyace en el modelo cualidades centrales de reflexión es que los niveles explicitados anteriormente si están en armonía o sin disonancia las personas pueden actuar según su potencial de las calidades o ideales centrales, dicho en palabras de Korthagen (2017), los maestros o profesores serán más efectivos si la capas del modelo “cebolla” están alineadas, en concordancia, dicho de otro modo, si a lo que se aspira coincide con cómo uno se define, cuál es su rol o cómo piensan y actúan en situaciones de aprendizaje. En definitiva, se es más eficaz en las tareas reflexivas orientadas al significado, cuando idealmente, no existe una disonancia (en el sentido en que la formula Festinger, 1957), por el contrario, si hay algún problema de incongruencia entre niveles del modelo “cebolla” se crean obstáculos que limitarían el potencial interno de las personas para actuar, y tal como apunta Korthagen 2017, y en sus propias palabras, *“la reflexión orientada al significado debería incluir idealmente todas las capas del modelo de cebolla. Tal reflexión profunda se llama reflexión central”* (p. 395).

Las etapas que presenta el modelo de cualidades centrales de reflexión son las que aparecen en el lado izquierdo de la **Figura_18**, donde se pueden ver los 5 pasos que establece el mencionado modelo. Estos momentos o etapas son las siguientes: **1.-** Es la descripción de la situación o experiencia realizada (¿cuál fue el problema?, ¿qué se encontró?). **2.-** Es la reflexión sobre dos aspectos, el ideal (¿qué se quería?) y el núcleo de las cualidades (¿de qué cualidades principales se era consciente?) **3.-** La reflexión sobre los obstáculos (¿cómo me he limitado o bloqueado? **4.-** Usando el potencial del núcleo de reflexión (¿cómo puedo poner en práctica mi propio potencial y solventar o superar los obstáculos? **5.-** Intentar un nuevo enfoque ante una nueva tarea o similar.

Como hemos expuesto el modelo presentado, aporta una nueva visión a diferencia de los anteriores. Introduce elementos de mayor globalidad en el análisis de la reflexión y lo lleva a instancias psíquicas como son los aspectos de las emociones/sentimiento y las creencias/ideales, juntamente con las cogniciones, y las considera en continua interacción entre las mencionadas instancias. Es un modelo que lo podemos calificar de muy holístico en su planteamiento general sobre la reflexión, introduciendo elementos que tendrían que ver mucho con lo que se ha comentado sobre la reflexión como elemento competencial fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sigue siendo un modelo prospectivo respecto al momento de la reflexión, si bien, pensamos que se podría introducir en un espacio más retrospectivo (antes de llevar a cabo la acción) y, sobre todo, realizar un registro de estas reflexiones iniciales para que los estudiantes o los profesionales pudiesen ver la reflexión realizada con un antes y un después de la experiencia.

El modelo de reflexión siguiente que presentamos es el planteado por “Engeström, y Sannino (2010)”, y corresponde a la teoría del Aprendizaje expansivo, y se muestra en la **Figura_19**. Hay que recordar que este modelo se denomina “expansivo”, tomando la metáfora para separar o distinguir dos tipos de aprendizaje, a saber, el que se adquiere como individuo que va de la incompetencia a la competencia y del que se crea de forma colectiva (con los otros) donde los estudiantes construyen, tanto conceptos como objetos nuevos para llevar a cabo sus actividades colectivas implementándolas en la práctica. Pero antes de pasar a describir el modelo, es importante indicar las fuentes de las que emana este modelo de aprendizaje.

Figura_19: Modelo de la teoría del aprendizaje expansivo (Engeström, 2010).



Fuente: Engeström y Sannino (2010, p. 8).

Tal como expone Engeström, y Sannino (2010), la perspectiva del aprendizaje expansivo considera las ideas de la corriente de pensamiento de la escuela cultural-histórica rusa, inspirada en la filosofía de Karl Marx, en concreto de los miembros como, Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo, contemporáneo de Dewey, y considerado como el principal fundador del enfoque de la cognición situada. Alekséi Leóntiev (1903-1979) psicólogo, Évald Iliénkov (1924-1979) filósofo marxista y Vasily Vasilovich Davydov (1930–1998) psicólogo. De ellos toman, ideas fundamentales, como que la división del trabajo dentro de una comunidad conduce a la separación de la acción, es una visión teórica que fundamentalmente está orientada a objetos, en el funcionamiento psicológico humano es fundamentalmente, la mediación de la acción por medios de herramientas y signos culturales, la actividad de aprendizaje basada en el método dialéctico de ascender de lo abstracto a lo concreto, y finalmente, el concepto de la “zona de desarrollo próximo”²¹. Este modelo considera la estructura de la zona de desarrollo próximo desde el planteamiento de Vasily Davydov (1988), tal como exponen Engeström, y Sannino (2010, p. 7) “*el ascenso de lo abstracto a lo concreto se logra a través de acciones epistémicas o de aprendizaje específicas. Juntas, estas acciones forman un ciclo expansivo o espiral. Una secuencia ideal típica de acciones epistémicas en un ciclo expansivo*”, las mencionadas acciones epistémicas son las que se presentan en la **Figura_11**, como se puede observar las acciones tienen una secuencia que configuran un ciclo para el aprendizaje por expansión. Las fases que representan son las siguientes:

- **La primera acción** consistiría en el hecho de cuestionar, criticar, incluso rechazar algunas vertientes de la práctica que ya es aceptada y aquello que se sabe o conoce sobre la misma, los autores denominan a esta fase de cuestionamiento. Sería, en definitiva, una acción de establecimiento de necesidades.
- **La segunda acción** es analizar la situación. Se analiza la información obtenida a partir de considerar los antecedentes del problema y la situación presente. Este análisis implica una transformación mental, discursiva o práctica de la situación gracias a lo cual se pueden detectar o encontrar las causas o mecanismos explicativos.
- **La tercera acción** es la de ajustar el análisis llevado a cabo en la etapa anterior reorganizando la relación explicativa realizada con algún medio públicamente observable y transmisible. En otras palabras, es confeccionar un modelo explicativo de la situación o problema. Esto significa construir un modelo explícito y simple de la nueva idea que dé cuenta de la solución encontrada.
- **La cuarta acción** es examinar y contrastar el modelo encontrado, esto conlleva, poner en práctica la solución encontrada, por tanto, se ha de planificar, operar y ejecutar para entender la dinámica y las limitaciones.
- **La quinta acción** es la de implementar el modelo mediante aplicaciones prácticas lo que permite enriquecimientos y extensiones conceptuales del problema o la situación.

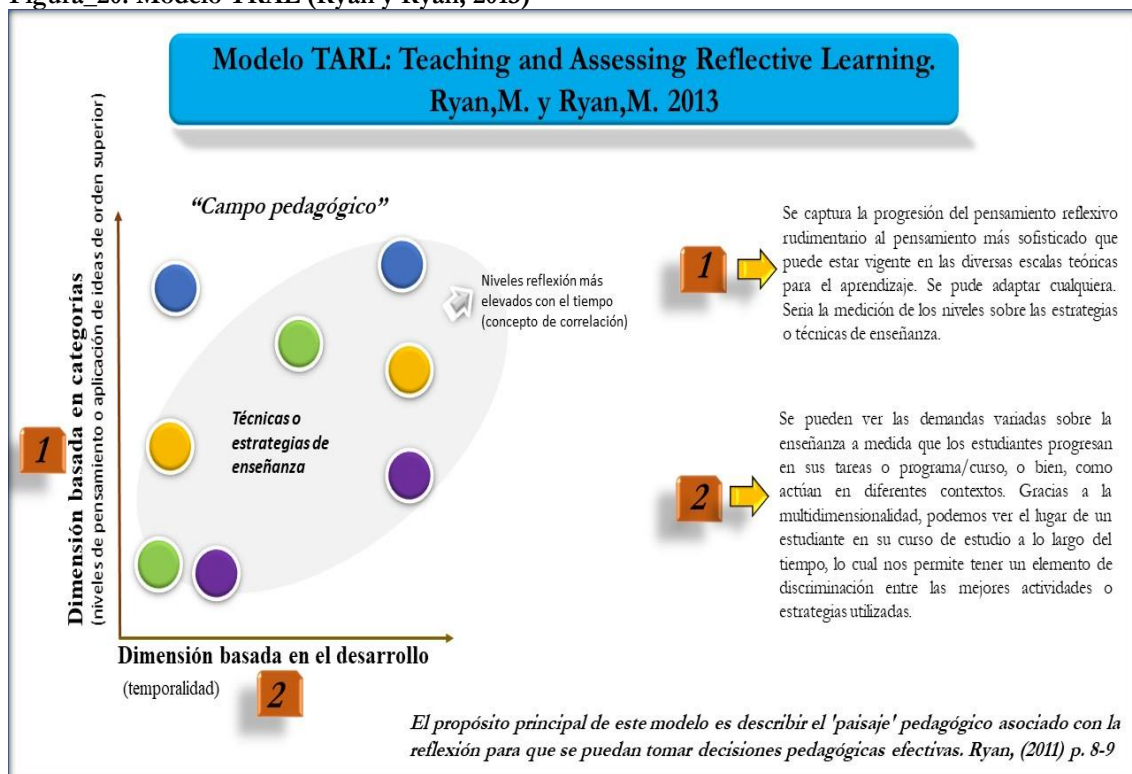
²¹ “Para entender el concepto de zona de desarrollo próximo, hay que situarlo en la teoría de Vygotsky que considera que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados. Y para definir precisamente la relación entre estas dos dimensiones del alumno, es necesario determinar al menos dos niveles de desarrollo: el primero corresponde al desarrollo actual, alcanzado por el niño solo, y el segundo al desarrollo potencial, alcanzado por el niño bajo la dirección y la ayuda del adulto. La diferencia entre estos dos niveles de desarrollo es lo que Vygotsky (1934/1985) llamó la “zona de desarrollo próximo” (зdp), la cual constituye un lugar privilegiado de mediación y, en consecuencia, de transmisión e interiorización de la cultura asociada, tanto con un medio ambiente, como con un tiempo determinado. Venet, y Correa Molina (2015, p. 8)

- **Las acciones sexta y séptima** son las que profundizan en la reflexión y la evaluación de la evolución de lo realizado y, además, fijar lo encontrado en la experiencia como una manera nueva y estable de práctica.

Como vemos este modelo lo podríamos considerar de tipo holístico, además, considera que en todas las acciones que comporta debe de haber una reflexión sobre lo hecho o realizado siendo ésta de forma prospectiva, si bien, se puede intuir que seguramente la reflexión retrospectiva está implícita en la visión planteada por modelo de aprendizaje expansivo. Pensamos que lo interesante es el planteamiento genérico de la reflexión en todo el proceso de aprendizaje planteado, ya que establece una relación global con los agentes y el medio a la hora de enseñar y/o aprender.

El siguiente modelo es el que nos propone **“Ryan y Ryan (2013)”**. Podríamos calificarlo como una guía transferible y personalizable para la enseñanza y evaluación del aprendizaje reflexivo, tal como indica el nombre dado por los autores (TARL: Teaching and Assessing Reflective Learning). Es transferible ya que nos propone una estructura general para poder establecer las mejores prácticas o estrategias educativas que los profesores implementan en sus clases. Hay que mencionar que es un modelo ubicado en su origen en la educación superior, y en concreto, sobre la escritura reflexiva y su evaluación. El objetivo o la finalidad de este modelo, en palabras de Ryan y Ryan (2013), *“es describir el ‘paisaje’ pedagógico asociado con la reflexión para que se puedan tomar decisiones pedagógicas efectivas”* (p. 8-9). La **Figura_20**, que aparece a continuación, nos muestra la síntesis realizada para este modelo de aprendizaje y su evaluación.

Figura_20: Modelo TRAL (Ryan y Ryan, 2013)



Fuente: Ryan y Ryan (2013, pp. 8-9).

En el modelo aparecen 2 ideas fundamentales, la primera es que el espacio pedagógico está constituido o puede ser tratado y considerado como multidimensional o cómo mínimo en un espacio bidimensional, como hacen los autores. Estas dos dimensiones, que aparecen en la **Figura_20**, están constituidas, por una dimensión, que los autores llaman “basada en categorías” (eje vertical), que corresponde a la progresión que se hace sobre, en el caso de los autores, el pensamiento reflexivo desde el más rudimentario o bajo hasta el más sofisticado o alto que puede ser medido por las diferentes escalas de tipo teórico que existe para el mencionado aprendizaje (en apartados posteriores veremos con más detalle algunas de estas escalas o consideraciones de medición). En esta dimensión se puede colocar cualquier otro aspecto de aprendizaje que se desee medir o evaluar, de aquí su flexibilidad. La segunda dimensión comprendería a la denominada “basada en el desarrollo” (eje horizontal), en ésta se trataría de hacer visible (mediante la operacionalización y medición) las variadas demandas sobre la enseñanza a medida que los estudiantes progresan, sea en un curso, programa concreto o un seminario, cuando están en diferentes contextos (diferentes asignaturas, por ejemplo).

De hecho, sería una escala que nos permite ubicar un estudiante en un momento dado en su evolución dentro del programa que se lleva a cabo. Nos proporcionaría una evaluación de los estudiantes o grupos respecto a la temporalidad considerada, de esta manera, se puede ver si las tareas o actividades realizadas, por ejemplo, en el aula son adecuadas o mejores que otras.

La segunda idea fundamental es la aportación del concepto de “campo pedagógico”, los autores lo representan como un espacio bidimensional que configuran las dos dimensiones explicadas anteriormente y que, en cierta medida, captura parte de la complejidad que lleva asociada cualquier elección pedagógica, en la **Figura_20**, es la parte que comprende al espacio creado en la intersección (confluencia) de las dos mencionadas dimensiones.

Nos lo podemos imaginar como el espacio poblado por las distintas técnicas o estrategias que se utilizan, e incluso, pensamos que los “dispositivos” de aprendizaje, que gracias a la ubicación en el espacio dimensional se pueden evaluar y tomar decisiones considerando la utilidad, practicidad, impacto exterior u otro criterio evaluativo.

Como hemos visto es un planteamiento muy holístico sobre la reflexión donde su centro es la evaluación a lo largo del tiempo y teniendo en cuenta “el campo” de las actividades que se gestionan y realizan. Además, nos permite una gestión empírica y reflexiva de la actuación tanto del profesorado como el estudiantado. También, aparecen soterrados una serie de elementos que pensamos son muy importantes, como es la idea de evaluación empírica en combinación con el tiempo como una variable decisiva en los criterios para la toma de decisiones que afectan, tanto a los estudiantes como a las estrategias, “dispositivos” o formas de hacer en el aula.

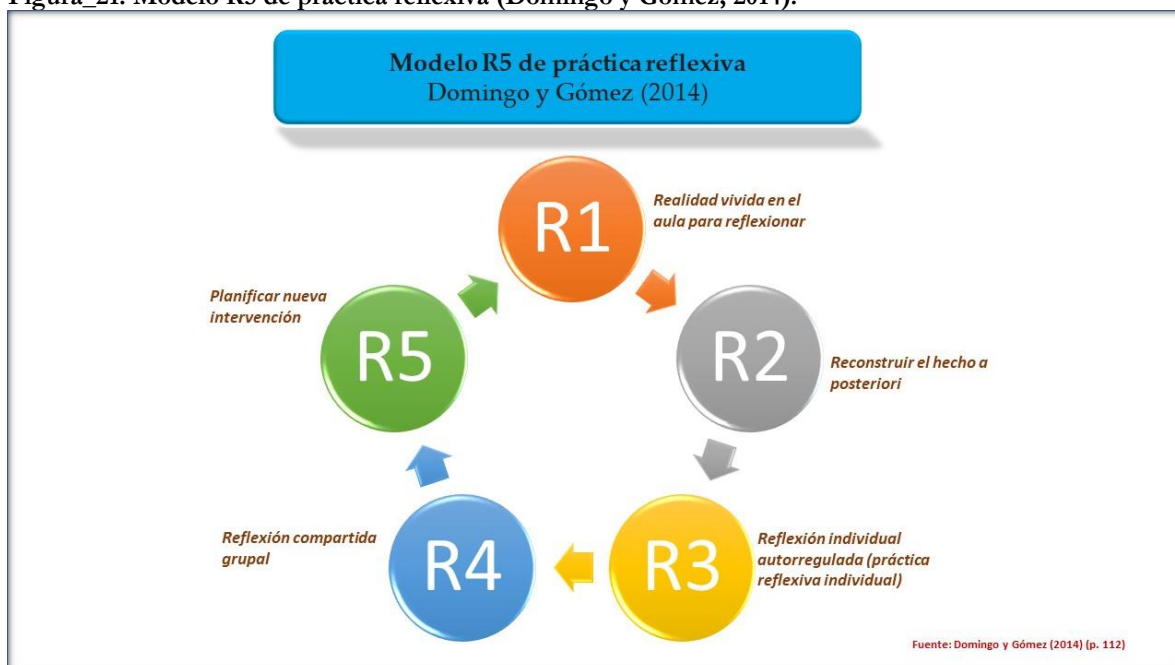
Otra aportación, según nuestro criterio, es la de resaltar que es un modelo que implica tener instrumentos de evaluación sobre la temática a tratar en el modelo de aprendizaje del que se esté considerando. En el caso que nos ocupa, la reflexión, los mismos autores proporcionan unos niveles para ser evaluados, esto lo veremos en el apartado los niveles de reflexión.

Finalmente, podríamos decir que es un modelo que permite tener un marco referencial para ver la práctica educativa desde múltiples ópticas, como, por ejemplo, para contrastar visiones y teorías de enseñanza y aprendizaje puestas en práctica en el día a día de los profesores o

profesionales, considerar al estudiante como una parte importante a la que se puede dar un “feedback” continuo al tener la evaluación temporal y permitiendo los cambios en las dinámicas del profesorado, obligándolo a ser crítico y escrupuloso con su quehacer.

El siguiente modelo de reflexión que presentamos, es el confeccionado por “**Domingo y Gómez (2014)**”, si bien esta focalizado en la educación pueden ser aplicado en cualquier tarea y profesión siempre y cuando lo que se desee es la reflexión como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para las autoras es un modelo que guía una reflexión de tipo sistemático y que configura 5 fases o etapas, que son las podemos ver en la **Figura_21**. Este modelo se inicia en la práctica para volver de nuevo a ella después de compartir y reflexionar individualmente, por tanto, su funcionamiento también presenta ciclos o etapas, como podemos observar en la **Figura_21**, y que serían las siguientes:

Figura_21: Modelo R5 de práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014).



Fuente: Domingo y Gómez (2014, p. 112).

- La etapa o **fase inicial (R1)** corresponde a la selección o situación práctica que se desee analizar sea en un contexto de aula, docente o profesional. Esta selección puede ser tanto a una situación de éxito o fracaso, pero, sobre todo, tal como apuntan las autoras debe de ser concreta y vivida.
- La **segunda fase, (R2)**, consiste en la reconstrucción “a posteriori”, lo que implica el recordarla, pero también escribirla. Este último hecho hace posible el centrarse en la acción realizada, pero a la vez permite la rectificación, ajuste o depuración sobre lo vivido. Además, es importante, según las autoras, que dicha reflexión se centre o haga resaltar la razón o motivo que ha hecho posible reflexionar sobre lo acontecido, es decir, reflexionar en plena acción para modificar o cambiar, la toma de decisiones, el replanteamiento de las acciones, el tipo de intervención que se estaba haciendo o el cuestionamiento de la planificación realizada.

- La **tercera fase (R3)**, le corresponde a la reflexión individual, pero de forma autorregulada, lo que significa que se debe de llevar a cabo en 3 grandes ámbitos: “el conocimiento” en la acción (el o los conocimientos del profesional tanto de los teóricos, emocionales o vivenciales como los cognitivos y experimentales) que se ponen en juego en la tarea realizada de manera espontánea. Otro ámbito es la reflexión en la acción, es decir, a partir de un hecho, circunstancia o momento de la acción que hace posible una reflexión para el cambio (de todo lo referente o implicado en la acción que se realiza, sea inesperado o no). El último ámbito, es sobre “la reflexión en la acción”, es un análisis o reflexión a posteriori e implica la mejora de la intervención de las formas de hacer si se volviera a dar un caso o situación igual o similar.
- **La fase R4**, es la que implica una reflexión de tipo grupal, lo cual supone, la interacción con los demás, “los otros”, viendo y analizando el contraste, en concreto se realiza con los otros colegas, “pares” o iguales, pero también con los conocimientos teóricos que se tienen, al igual que con uno mismo. Las autoras indican que esta es una fase en donde se pone en marcha “la zona de desarrollo próximo” de Vygotsky.
- La última **fase (R5)**, es la que consiste en planificar las nuevas intervenciones o tareas a realizar. Además de mejorar la propia práctica profesional. Algunas de las preguntas que se deberían hacer los implicados en la reflexión en esta fase podrían ser las que Domingo y Gómez (2014), como algunas de las que exponen en su libro, “¿qué he aprendido de esta situación? ¿Qué deseo mantener o modificar en la siguiente intervención? ¿Con que conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula? (p. 113), etc.

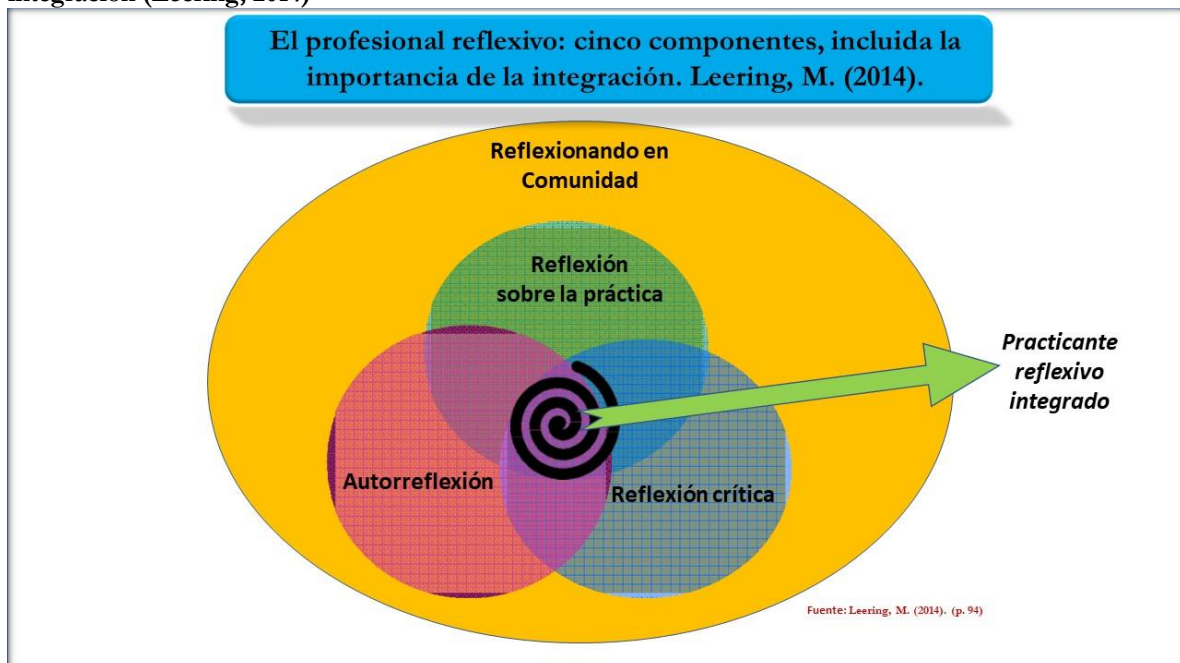
Este modelo expuesto, está arraigado e inmerso en la práctica reflexiva más cotidiana de los profesionales y con una perspectiva de la teoría del pragmatismo, y en concreto, pensamos en la postura de Schön (1983). Es un modelo prospectivo de la reflexión, con una focalización en dar los elementos para que los profesores o profesionales puedan hacer una reflexión sobre sus acciones, con cierta forma pautada, éste creemos que es el gran aporte del modelo que hemos expuesto. Además, nos proporciona una secuencia que se puede pensar que corresponde a ciertos niveles de reflexión, cada vez más elaborados, o al menos, con mayores posibilidades de elaboración.

El próximo esquema sobre la reflexión que vamos a presentar esta ubicado en los profesionales del derecho y en el estudio llevado a cabo por “**Leering (2014)**” mediante una investigación acción con profesores de derecho con la finalidad de fomentar la práctica reflexiva en la facultad.

El modelo lo obtiene a partir de dos fases de las cuatro que componen la investigación completa, específicamente, mediante la revisión de la literatura sobre la temática reflexiva y entrevistas semiestructuradas a los profesores de derecho. Los diferentes componentes de la práctica reflexiva que surgieron de estas dos fases son las que muestra la **Figura_22**, como podemos ver el modelo presentado mediante un diagrama de Venn (nombre del lógico y matemático John Venn (1834-1923) que reciben las representaciones gráficas respecto a proposiciones o razonamiento lógicos, donde los conceptos o conjuntos se representan mediante círculos.

Lo que está en su interior hace referencia a los objetos, individuos, ideas o proposiciones que caen dentro del concepto que representa el círculo. Las intersecciones entre los círculos corresponden a la comunalidad o semejanza entre los conceptos. Los objetos (los círculos) que presenta el diagrama, son 5, el practicante reflexivo, la reflexión sobre la práctica, la reflexión crítica, la autorreflexión y la reflexión en la comunidad. En el caso de la “práctica reflexiva”, tiene que ver con la perspectiva que postuló Schön, que haya un fomento reflexivo sobre la práctica habitual de aprendizaje, a partir de la experiencia, proporcionando a los profesionales la evaluación y mejora continua sobre sus habilidades técnicas y rendimiento. La “reflexión crítica” corresponde a la visión emancipadora y crítica en el sentido de la perspectiva filosófica que se ha expuesto en el apartado de las escuelas epistemológicas, es decir, se considera este tipo de reflexión como más profunda, o si se quiere, más allá de la propia práctica, es decir, es una reflexión que supone el cuestionar los marcos referenciales que se tienen, crear conciencia social, crear un conocimiento emancipatorio, etc.

Figura_22: Modelo el profesional reflexivo: cinco componentes, incluida la importancia de la integración (Leering, 2014)



Fuente: Leering (2014).

La “autorreflexión”, es el tercer elemento que configuraría al buen profesional reflexivo, y que hace referencia a los valores. Es un tipo de reflexión que se ha de prestar mucha atención sobre ella e implica un autorreconocimiento que ha de estar en evolución continua. Además, tiene el potencial de contribuir al fomento de comportarse de forma cívica, es decir, cortés, educado y amable en la profesión. El último tipo de reflexión sería el que se debe de dar entre el profesional y los colegas del área de trabajo, es decir, su comunidad profesional. Se ha tener en cuenta que, la reflexión es una tarea seria, laboriosa y compleja y por ello las reflexiones deben compartirse para abrirlas al contraste para que podamos decir que son rigurosas, es decir, la reflexión para que la podamos considerar rigurosa ha de ser desafiante a nivel personal para considerarla verdadera reflexión (Leering, 2014).

Estos cuatro tipos de reflexión dan pie a lo que sería un “practicante reflexivo” y correspondería a la parte de intersección entre los anteriores tipos reflexivos. Es decir que la combinación de los tipos reflexivos da como resultado un profesional, verdaderamente reflexivo en el campo profesional, sea este cual sea. Este modelo, lo calificaríamos de holístico en tanto en cuanto considera la reflexión desde cuatro puntos de vista integrados, la práctica y su reflexión, las consecuencias sociales, emancipadoras o críticas, la reflexión más interna o personal, que correspondería a las creencias o valores, y finalmente, la exterioridad de la reflexión para poder obtener o tener la eficiencia o fertilidad de la misma, el contraste con los otros. Es una mirada importante ya que un profesional, independientemente de su campo de conocimiento, ha de incorporar el fenómeno de la reflexión en su práctica diaria.

El modelo que nos propone “**Bass, Fenwick y Sidebotham (2017)**” es un prototipo o arquetipo estructurado de reflexión holística insertado en un Programa de Licenciatura en Partería (comadronas o matronas) de Australia. Como podemos observar, en la **Figura_23**, en la parte izquierda del mismo, los fundamentos teóricos de la propuesta de los autores, en este caso, toman como referentes el aprendizaje transformativo de Mizzirow (1981), la práctica reflexiva en la acción y sobre la acción y finalmente, la autorreflexividad y la emancipación. De hecho, tal como expresan los autores, Bass, Fenwick y Sidebotham (2017), el modelo “*se diseñó para integrar un enfoque estructurado, jerárquico e iterativo que enfatiza la naturaleza evolutiva, dialéctica e interdependiente de la reflexión*” (p. 231). Siendo su finalidad la de proporcionar una herramienta educativa para ayudar a los estudiantes a desarrollar la reflexión tanto personal como en su práctica profesional.

Como podemos ver, en la parte de la derecha de la **Figura_23**, está compuesto de dos elementos, los círculos concéntricos en el centro (correspondería más a la parte personal interior, indicando también el foco de la reflexión) y los elementos más exteriores que serían las fases del procedimiento. Las fases del modelo son las siguientes:

- **Fase 1:** Consiste en que el estudiante “tenga una mente abierta” y aprehenda los pensamientos, emociones y reacciones durante la tarea, pero antes de plasmarlo en una reflexión escrita ha de identificar el estado inicial o presente de la experiencia, ya que lo que se cree o piensa con anterioridad a la actividad puede llegar a influir los acontecimientos posteriores.
- **Fase 2:** Proporcionar una descripción objetiva y detallada de la experiencia en la que está reflexionando, esto ayuda al recuerdo y a tener una imagen completa de la tarea y de los hechos (esto tiene además la ventaja de que fomenta habilidades tales como, la observación, la atención y el recuerdo) siendo importante identificar lo que era significativo, de aquí la importancia de esta fase.
- **Fase 3:** Esta ubicada en la exploración profunda y amplia sobre los pensamientos, acciones y sentimientos de uno mismo y de los demás. Esto ayuda a explorar y valorar creencias o suposiciones para llegar a desarrollar una reflexión crítica. Esta es una fase de un nivel más profundo de conexión y compromiso lo cual empieza a dar sentido a la tarea o experiencia. En consecuencia, es una fase de una reflexión sobre la influencia personal durante la tarea reflexionando sobre uno mismo.

- **Fase 4:** Esta basada en el saber las formas de explorar la experiencia desde una perspectiva holística. En concreto, se anima al estudiante a utilizar diversas “lentes” para la exploración de lo acontecido en la tarea, recurriendo al nivel actual de experiencia y conocimiento, y explorando e identificando, tanto los factores internos (los propios) como los externos (los otros o el contexto) que han aparecido en la experiencia. De hecho, las preguntas que se formulan al estudiante son, tal como indican Bass, Fenwick y Sidebotham (2017), respecto a las influencias que ha habido en la tarea: “¿Qué factores internos influyeron en mi toma de decisiones y acciones? ¿Qué factores externos influyeron en mi toma de decisiones y acciones? ¿Qué fuentes de conocimiento influyeron, o deberían haber influido, en mi toma de decisiones y acciones?” (p. 232).
- **Fase 5:** Es una etapa de evaluación del proceso realizado en la tarea o experiencia, en consecuencia, es un retroceder, pero de forma objetiva y mediante un análisis crítico sobre los aspectos más profundos. Se trata de evaluar aquello que salió bien y lo que surgió de forma inesperada, esta información se utiliza para identificar el cómo se podrían hacer las cosas de manera diferente en el futuro utilizando un enfoque centrado en la solución. Pero también, es una fase de reflexión crítica, es decir, el cuestionamiento de los supuestos; el enfoque social; y la búsqueda de la emancipación.
- **Fase 6:** Es una etapa en la que el estudiante, se desplaza hacia lo que sería el aprendizaje transformacional, por tanto, se pide al estudiante una síntesis sobre la revisión realizada en las otras fases indicando lo que ha aprendido sobre sí mismo y los demás. Lo importante en esta fase es que se identifique el cambio o cambios de perspectiva y, sobre todo, de lo que han aprendido para el futuro.

Figura_23: Modelo Holístico de reflexión y marco conceptual. (Bass, Fenwick y Sidebotham, 2017)



Fuente: Bass, Fenwick y Sidebotham (2017, pp. 230-231)

Este modelo, también contempla el hecho de proporcionar, en cada etapa del mismo, indicaciones u orientaciones para la exploración y el contraste, para aprender posteriormente de la propia práctica.

En resumen, en este modelo hemos visto que utiliza la reflexión desde un punto de vista de integración de modelos teóricos, la reflexión práctica y la reflexión crítica, centrando el proceso reflexivo tanto en las actuaciones más inmediatas (reflexión en el momento) como las prospectivas y, explícitamente, la reflexión retrospectiva o “prolepsis”. Es un modelo que se mueve sobre el continuo personal/contexto o interno/externo en su proceso de visión globalizada de la reflexión. Es un proceso, además, en el que se hacen paradas reflexivas en momentos críticos de la experiencia llevada a cabo. Quizás su aportación mayor sea que nos brinda un procedimiento de tratamiento de la reflexión eminentemente práctico, con pautas de procedimiento de fomento de la reflexión.

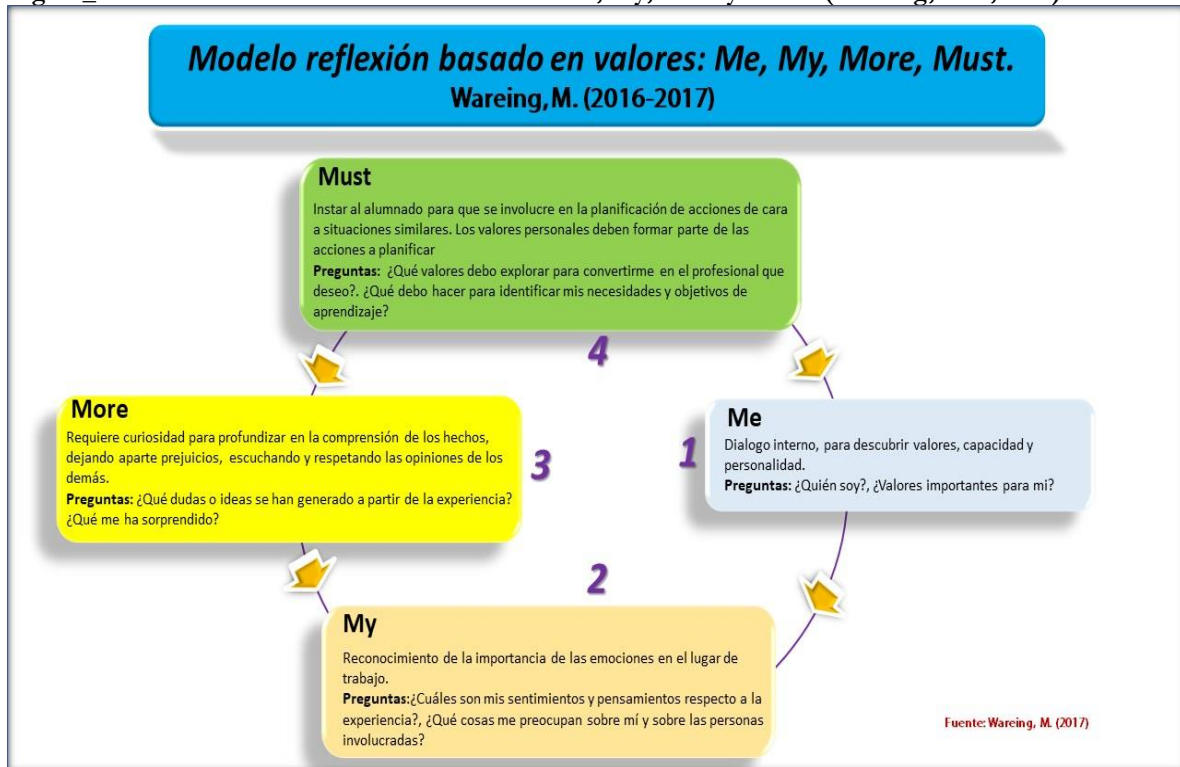
Hay que destacar, también, que es un modelo, que tiene muchos puntos comunes con el modelo de Korthajen y Nuijten (2019), sobre todo en la perspectiva o forma de abordar el proceso reflexivo.

El siguiente modelo es el que nos propone **“Wareing (2016, 2017)”**, cuya pretensión es ayudar a los estudiantes a que consideren quiénes son y qué influencia o impacto pueden tener sus valores personales en sus experiencias o situaciones profesionales. Por tanto, el modelo resalta los valores como elemento estructurante en la reflexión. Es un modelo diseñado para los profesionales que trabajan en el área de salud y de asistencia social, si bien, puede ser utilizado en cualquier área de conocimiento. Las etapas que configuran este modelo se pueden ver en la **Figura_24**, donde aparecen enumeradas. Veamos a continuación cada una de ellas:

- **“Yo”**: Implica que la persona que participa se haga unas preguntas o interrogaciones profundas y básicas. La finalidad de éstas es poder establecer un dialogo interno y poder llegar a la dimensión moral (valores). Las preguntas son como las siguientes: ¿Quién soy? ¿Cuáles son los valores importantes para mí?
- **“Mi”**: En esta etapa, lo que se busca es que el estudiante o profesional sepa diferenciar entre quienes son y lo que hacen, siendo una de las finalidades el reconocer las emociones respecto a su impacto, presencia, e importancia en el aprendizaje y el lugar de trabajo, tal como se puede ver en la **Figura_24**.
- **“Mas”**: Se trata de ver y concentrarse en las divergencias que pueden haber surgido cuando se busca aprender de una experiencia que ha sido sorprendente o desconcertante, lo cual genera, una emergencia de la conciencia. Pero, además, lo que no es novedoso o sorprendente, ya que es importante reflexionar sobre la intencionalidad o intencionalidades realizadas en las tareas o experiencias. Las preguntas que se pueden hacer en esta etapa pueden ser como las que propone el autor y se pueden ver en la **Figura_24**.
- **“Debe”**: En esta etapa, se requiere que el profesional o estudiante participe en la planificación de la acción para llevar a cabo sus necesidades de desarrollo. Pero todo esto considerándolo de forma explícita y con el peso de que los valores forman parte del profesional en el que se quiere convertir. Las preguntas que se hacen a los participantes

son, tal como aparecen en la figura: ¿Qué valores debo explorar para convertirme en el profesional que deseo? y ¿Qué debo hacer para identificar mis necesidades y objetivos de aprendizaje?

Figura_24: Modelo reflexión basado en valores: “Me, My, More y Must” (Wareing, 2016, 2017).



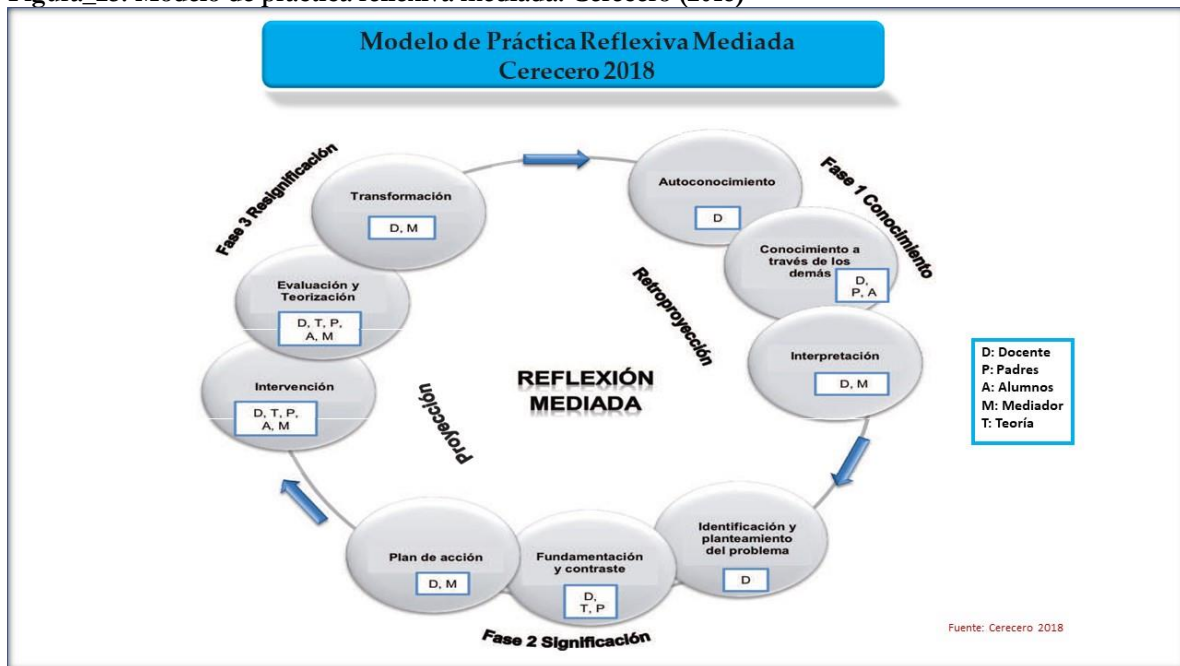
Fuente: Wareing (2017).

La síntesis del modelo expuesto podría ser la siguiente: es un modelo centrado, fundamentalmente, en dos aspectos, los valores y la práctica profesional. Presenta una facilidad de aplicación evidente y proporciona una profundización sobre la reflexión moral interna, que pensamos es muy productiva y aplicable en las aulas universitarias. También podemos decir que es prospectivo en su posicionamiento respecto al momento temporal en que se hace la reflexión, si bien tiene un inicio retrospectivo (se presenta la función de prolepsis).

Es un modelo importante para el fomento o reconocimiento de los valores del profesional en la práctica de su profesión, ya que éstos pueden modificar o generar aspectos o prácticas antiprofesionales. Hacer consciente de este hecho es, pensamos, fundamental en la enseñanza y el aprendizaje.

El último de los esquemas que presentamos es el que nos propone Cerecero (2018, 2019) y que mostramos en la **Figura_25**. Antes de pasar a la explicación propiamente dicha del esquema es importante señalar que este modelo se ubica en dos aspectos: la práctica del profesional o el estudiante y el propio autoconocimiento. Por tanto, toma como referencia, el ciclo reflexivo que busca la significación y la resignificación de los conceptos, así como, una construcción conjunta de conocimientos utilizando la mediación para establecer los vínculos entre la práctica y la teoría (Cerecero, 2018).

Figura_25: Modelo de práctica reflexiva mediada. Cerecero (2018)



Fuente: Cerecero (2018)

Para ello la autora propone establecer como base tres elementos: el primero es que ha de intervenir en este modelo el papel de un mediador (como un tutor y experto en práctica reflexiva), pero, también, el contraste entre la práctica que se realiza y la teoría explicativa que la sustenta, además del soporte de otros agentes implicados; en segundo lugar, el autoconocimiento del profesional, sobre la práctica y el contexto del mismo; y tercero, la transformación o cambio tanto material como perceptivo del profesional en su práctica, en su forma de hacer. Es un modelo meramente inductivo, que primero es la persona o el profesional y luego la acción y la práctica. Es una visión del proceso reflexivo, individual, grupal y mediada.

La mediación se realiza con la participación de cuatro agentes a lo largo de todo el ciclo reflexivo (3 fases). Estos agentes son: un tutor o acompañante, los otros docentes o compañeros de profesión que hacen posible la reflexión “inter pares”, las aportaciones teóricas sobre la experiencia, y finalmente, los estudiantes o alumnos por las interacciones con ellos y sus productos.

Si nos fijamos en la **Figura_25**, podemos observar que hay 3 fases generales o principales divididas en 3 ciclos cada de ellas, veamos a continuación de forma más detallada los mencionados ciclos reflexivos.

- **Fase 1 (Conocimiento):** Es una fase que corresponde al autoconocimiento en dos vertientes -la profesional y la personal-, en el sentido del conocimiento que se tiene sobre el profesional, su práctica y contexto a través de los demás, y el conocimiento respecto a uno mismo sobre los mismos aspectos. Pero también, el contraste de las dos visiones anteriores. En este caso la mediación se sitúa a nivel del docente (en el autoconocimiento), padres y alumnos en el conocimiento a través de los demás, y el docente y el tutor en el caso de la interpretación del contraste de los dos aspectos anteriores.

- **Fase 2 (Significación):** Una vez se tiene la información de la fase 1, se siguen los 3 siguientes ciclos: se plantea la problemática o problema de forma muy detallada, después para fundamentar y poder evaluar la experiencia se busca información teórica, y finalmente, se confecciona una planificación de la acción que se llevará a cabo resumiendo lo obtenido en otros ciclos reflexivos anteriores. La mediación se da con el docente, en el caso del primer ciclo (planteamiento del problema), con el docente, teoría y padres en el segundo ciclo (fundamentación y contraste) y en el último ciclo (plan de acción) la mediación recae en docente y mediador.
- **Fase 3 (Resignificación):** Es una fase que toma la anterior para volverla a significar, esto se realiza en 3 momentos o ciclos: Intervención, Evaluación y Teorización, y por último, la transformación. El primer momento consiste en poner en práctica el plan diseñado en la fase anterior. En segundo lugar, se analizan los resultados obtenidos de la experiencia, considerando, como es obvio en el análisis, la conexión teórica sobre lo sucedido, así como las conclusiones derivadas. El tercer momento, consiste en ver si se llegó a una transformación real de la práctica, en el sentido tanto material (de ejecución) como simbólico (percepción). En esta fase la mediación se sitúa en cada ciclo de la siguiente manera. Poner en práctica el plan y el ciclo de evaluación y teorización, se media con padres, docente, tutor, alumnos y teoría; en el caso del último ciclo, median docente y mediador.

En el esquema también aparecen dos vocablos asociados a las fases presentadas, como son retrospección y proyección, para hacer referencia al momento temporal de la reflexión en las fases, o bien antes, o bien después de la acción.

Como elementos de conclusión de este modelo de Cerecero (2018), podemos destacar que es eminentemente práctico en fomento de la práctica reflexiva, ya que proporciona pautas específicas para llevarlo a la práctica. Otro elemento importante es que podemos calificar el modelo, en cierta medida de holístico (al igual que algunos de los modelos presentados con anterioridad), siendo su aportación más destacada, según nuestro criterio, la mediación y los agentes explicitados en esa mediación (Docentes, Tutor, Padres, la Teoría y los Alumnos o estudiantes). Sigue manteniendo la cohesión de las fases mediante procesos cíclicos respecto a la reflexión.

En pocas palabras_4: “la diversidad en la reflexión”.

Para finalizar este apartado vamos a intentar establecer aquellos aspectos o aportaciones que nos ha dado el hecho de tener esta visión panorámica de cómo se ve la reflexión desde diversas perspectivas y formas de fomentarla, tanto en disciplinas distintas como en las formas de actuación. Para exponerlo lo haremos a partir de puntos que pensamos son los más destacados o importantes para las pretensiones u objetivos planteados en este trabajo de investigación.

- La reflexión y sus diversas formas de fomentarla se centran o tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesionales, además de la propia práctica profesional, lo cual permite abarcar en su paraguas tanto a aprendices o estudiantes como profesionales que están en su puesto de trabajo. Pensamos, además, que estos límites no son solo para profesiones de educación, sino cualquiera donde el trabajo que se desarrolle implique, de forma explícita, una interacción con los otros.
 - La reflexión se contempla como una unidad cíclica de distintos elementos con sentido evolutivo. Es decir, un ciclo, comprende a nivel conceptual, a un estado inicial, un proceso de acción y una evaluación de la mencionada acción, independientemente de las fases o bucles que implique, que es donde aparecen más las diferencias entre modelos.
 - Los modelos, considerando los que hemos explicitado aquí, desde un punto de vista evolutivo temporal, presentan una sofisticación, respecto a los elementos que lo integran. En este sentido los de aparición más temprana, presentan aspectos ligados únicamente a la acción realizada, pero sin interconexiones con otras consideraciones de las acciones externas a la misma. 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, 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).
 - Muchos de los esquemas presentados muestran de forma casi mayoritaria la dirección de la reflexión en ciclos o circuitos, pero pocos de ellos nos indican el esfuerzo cognitivo que se ha de realizar en cada una de las fases que componen el modelo. Pero también es cierto que se pueden interpretar ciertos niveles de complejidad, o al menos, sino de forma explícita, si implícita.
 - También, se puede destacar que hay modelos que, en su planteamiento, si bien no es sobre la reflexión en particular, en la forma y la conceptualización sí que se
-

puede obtener un beneficio de su práctica en las instituciones que incluyan un “campo pedagógico” en sus estamentos.

- Cabe destacar, también, que hay modelos de “fácil” aplicabilidad (en su preparación de creación del dispositivo) y muy focalizados en el objeto de reflexión que lo que proporcionan, creemos, es una manera muy asequible y de bajo coste para establecer la competencia reflexiva en multitud de ámbitos profesionales.
- Si bien, no se ha expuesto el modelo de Procee (2006), creemos que es importante destacarlo, ya que según nuestro parecer es uno de los que explicita un mecanismo posible de la reflexión que nos da pie a una evaluación más profunda de los procesos cognitivos implicados y la idea de actividad elaborativa, es decir, “coste de proceso” de los implicados en las actividades reflexivas.

Como punto final, nos gustaría indicar aquí que los modelos presentados, a nuestro entender, los que quizás, tienen una mayor fertilidad teórico-práctica son aquellos que permiten contemplar la reflexión como un continuo que va desde la posición inicial del acto reflexivo ubicado en un espacio de individualización y traspasa este hecho para adentrarse en los espacios simbólicos compartidos, lo que podríamos denominar “cultura”, o si se quiere, un hecho o acción “social”, tal como ya hemos comentado con anterioridad. En otras palabras, se franquea lo personal hacia los otros, por tanto, pasamos de la reflexión a la reflexividad.

Así los modelos con mayor fertilidad, para nosotros, serían los propuestos por Korthajen y Nuijten (2019); Bass, Fenwick y Sidebotham (2017); Ryan y Ryan (2013) y Procee (2006).

I. 2 Las representaciones sociales. Una teoría estructurante.

El sentido común, sin embargo, con su inocencia, sus técnicas, sus ilusiones, sus arquetipos y sus mañas, estaba primero. La ciencia y la filosofía tomaban de ahí sus materiales más preciosos y los destilaban en el alambique de los sucesivos sistemas.

Moscovici (1979)

“Encontramos a una mujer “turkana” de unos 50 años, alejada de “Lobur” pero dentro del campo de acción de atención sanitaria. esta mujer tenía cáncer de cuello de útero terminal. Se había mudado a uno de los poblados más alejados de cualquiera de los posibles dispensarios (lugar donde se atiende a los habitantes enfermos de la zona, y reciben atención sanitaria y farmacéutica sin estar hospitalizados, así como primeros auxilios a pacientes heridos). Con este gesto dificultaba la posibilidad de paliar el dolor producto de la fase en la que se encontraba su enfermedad, además del cuidado que implicaba la sonda suprapúbica que portaba. la actuación del equipo sanitario buscaba razonar junto al paciente para que se trasladara a un poblado más cercano como es “Napeikar”, para así poder realizar su atención diaria, puesto que hay una agenda que seguir para poder atender toda la demanda. Frente a ello, la señora argumentó lo siguiente:

Señora: –No quiero irme de aquí, no hay nadie de mi familia y las brujas las oigo por las noches cerca del poblado. **Enfermero:** –¿Qué te pueden hacer las brujas?, ¿acaso ellas tienen poder de hacerte algo?, ¿sabes que nos resulta muy difícil venir aquí y no podemos cuidarte tan bien como en “Napeikar”? **Señora:** –Sí, sobre todo una vez muera, y voy a morir pronto, desenterrarán el cadáver y se lo comerán, y no quiero que eso me pase, por eso no puedo volver a “Napeikar”, porque las brujas siguen allí. **Enfermero:** –Pero, ¿crees en dios?, ¿tú crees que dios te dejará sola ante las brujas? **Señora:** –Sí, claro que creo en dios, en tu país tal vez las brujas no te puedan hacer nada, pero aquí sí y no quiero que se coman mi cadáver, por eso no voy a volver a “Napeikar”, porque las brujas están allí. **Enfermero:** –Vamos a plantear una solución, aquí no podemos tratar el dolor ni la limpieza de tu herida, no podremos controlar que te duela lo menos posible, ¿qué te parece si te trasladas a Meyen?, también está cerca y así podemos venir a verte más a menudo. **Señora:** –¿” Meyen” ?, solo con la condición de que me asegures que no hay brujas que se puedan comer mi cadáver cuando muera. **Enfermero:** –Te aseguro que no las hay, vale pues en un día te vendremos a buscar para llevarte a “Meyen”, ¿te parece bien? **Señora:** – ¿Por qué te preocupas tanto si sabes que voy a morir?, pero vale, iré a “Meyen”.

El miedo a las brujas y a lo que pudiesen hacer con ella después de muerta asustaba tanto a la paciente que no era capaz de valorar que sin los cuidados y el control del dolor era posible que su tiempo de vida se redujera, acelerando así el proceso para que las brujas se comieran su cadáver. también confirma la teoría del significado que le dan al concepto de enfermedad, puesto que ella se consideraba enferma porque el dolor y la sonda que porta no le permiten realizar su rutina diaria, además interpreta que la brujería ha tenido relación con el evento, e incluso la seguirán acechando después de muerta”.

Cardós García, Crespo, Rubio, Urrutia y Moreno (2016, pp. 183-184).

Hemos querido empezar este apartado con una cita tan extensa para conectar y situar la teoría que ahora expondremos, las representaciones sociales.

Como se podría deducir fácilmente del texto, se trata de una interacción entre dos personas que tienen muy distintas las posiciones respecto a un objeto que podríamos calificarlo “de social”.

En este caso la forma o la mirada con las que se considera la enfermedad en dos “mundos” diferentes, son dos miradas con lentes distintas, o si se quiere, en dos “culturas” distintas, o también podríamos encontrar un vocablo que está muy en boga, como es el caso del “imaginario social”. Si bien nosotros nos situamos en la perspectiva de las representaciones sociales, por tanto, en cómo se representan las comunidades su campo simbólico y sus prácticas sociales. En este sentido, suponemos que es a partir del texto cuando nos podemos formular una serie de interrogantes sobre él.

Estos interrogantes serían, más o menos, como los siguientes: ¿Si consideramos la “cultura”, que características podemos decir que tiene? ¿Construye realidades? ¿configura y da sentido aquello que hacemos, decimos o pensamos? ¿Se producen cambios, de qué manera? ¿Son aspectos o elementos culturales las visiones que impregnan y se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿nos determina nuestro hacer práctico? ¿tiene e integra memoria? ¿En qué medida somos “uno mismo” y en qué grado resultamos producto de una cultura particular?

Para realizar una aproximación de respuesta a las preguntas que hemos formulado, en este apartado procederemos a la presentación de este iniciándolo con una revisión teórica al concepto de “cultura”, y nuestro posicionamiento al respecto, pero de forma muy resumida para pasar posteriormente a la exposición de la teoría de las representaciones sociales y su ubicación en el denominado “pensamiento social”.

En un segundo momento, se exponen en forma de pinceladas, los antecedentes principales de la teoría y su ubicación en la disciplina de la psicología social. Además, en el apartado se muestran los diversos enfoques o miradas de la teoría, explicitando las diferencias y/o similitudes entre ellas.

En el último punto, tratamos todo aquello referente a la medida y análisis de las representaciones sociales, haciendo hincapié en los métodos de asociación verbal, ya que son los utilizados en este trabajo para la medición y el análisis de los objetos de representación social tomados en consideración.

I.2.1 El término “cultura”. ¿Una cápsula para las representaciones sociales?

Este término, como cualquier otro en ciencia, tiene un surgir y un deambular a lo largo del tiempo que lo modifica, lo envuelve y empaqueta de formas muy distintas. Podemos decir, que su nacimiento se enmarca en el nacimiento de la disciplina antropológica en siglo XIX. Con anterioridad el concepto de cultura surgió para oponerse a la idea de que hay gente con “cultura” e “incultos”, los que tienen esa “Alta Cultura” que define a un grupo concreto (una minoría) de la gran masa “Sin cultura” (Harris 2001, Raúl Barrera, 2013). Pues debemos recordar que ya en el siglo XVIII estamos ante la visión de que una persona “culto” es una persona leída, sensible a las artes, y con costumbres que le identifican con un grupo, por ejemplo, Montesquie (1748), ya distinguía tres etapas en la historia de la humanidad (salvajismo, la barbarie y la civilización) y que nosotros actualmente las podríamos diferenciar en sociedades como más evolucionadas o menos evolucionadas respecto al progreso, entendiéndolo de forma muy egocéntrica (Delouvée, 2016). Pero es a partir de Boas (1938, primera edición de 1911) quien introduce la idea del relativismo cultural lo que dio la posibilidad de estudiar las culturas evitando el enfoque etnocéntrico, y de esta manera dar valor e importancia a las formas evolutivas de cada cultura o sociedad, con lo cual se igualan culturas al colocarlas en unos mismos niveles de complejidad, no hay culturas inferiores o superiores. En otras palabras, y tal como apunta Grimson (2008), *“Para comprender a una cultura resulta necesario comprender a los otros en sus propios términos sin proyectar nuestras propias categorías de modo etnocéntrico. Al mismo tiempo, resulta imprescindible tomar distancia de nuestra propia sociedad para estudiarla y comprenderla, familiarizar lo exótico y exotizar lo familiar”* (p. 49).

Como podemos suponer con lo expuesto, la definición del término “cultura” ha sido muy variada, pero como nos indica Bericat (2016), sobresalen tres aspectos esenciales: “como modo de vida”, “como universo simbólico” y “como virtud”. Veamos más detenidamente cada uno de estos aspectos de consideración de la “cultura”. En el caso de la cultura como “modo de vida”, es referido a un pueblo, una nación, una comunidad o un grupo humano que comprende un conjunto de elementos como los conocimientos, creencia, arte, moral, leyes, usos, costumbres y todas aquellas capacidades que un ser humano puede adquirir como parte de una sociedad. De esta manera, la cultura es una amalgama de ideas, respuestas emocionales condicionas y pautas de conducta que se adquieren mediante educación o imitación y que son compartidas en un cierto grado. Así, la cultura se transmite y es compartida, se podría decir que es la herencia social-cultural que todos recibimos en nuestras comunidades. En esta demarcación de la cultura nos encontramos la postura clásica de Tylor (1871) (primera edición). En suma, es una visión que comprende la cultura inmaterial, la cultura material y la conducta de individuos y organizaciones.

En cuanto a la postura que ve a la cultura un universo simbólico (*“el símbolo es una realidad sensible capaz de indicar, representar o significar otra cosa para la conciencia, un medio para la creación y comunicación de significados”* (Bericat, 2016, p. 126)), su representante más clásico sería Geertz (2003, primera edición 1973) y considera la cultura como un esquema históricamente transmitido de significaciones a través de los símbolos con los que se comunican los seres

humanos; por tanto, sistemas de concepciones que son herencia y se expresan en formas simbólicas que permiten la comunicación, la perpetuación de esos símbolos y permiten el desarrollo de conocimiento y actitudes frente a la vida. Estos aspectos simbólicos son redes compartidas por los miembros de un grupo, existen más allá del propio individuo. Se puede decir que la cultura, en esta concepción, es pública porque la significación también lo es. El lenguaje es el que ha hecho posible que la especie humana tenga un sistema extraordinario de comunicación y representación del mundo, y, de esta manera, posee la facultad de reflexionar usando conceptos abstractos y universales.

La tercera, y, última visión, corresponde a Simmel (2016, primera edición 1908), para quién la cultura es el cultivo del espíritu que resulta de un proceso de progreso de la especie hacia la realización plena y perfecta de la verdadera naturaleza del ser humano. Raymond (2001, primera edición 1980), también entiende la cultura como un camino de crecimiento tanto intelectual, como espiritual y estético. Este enfoque se remite a ver la cultura como todo aquello que nos lleva hacia la virtud alejándonos de la barbarie. Simmel (2016), por su parte, diferencia entre dos culturas, una personal o subjetiva (que sería el fin del proceso de cultivar la perfección y la excelencia como seres humanos) y la cultura objetiva que sería el medio para lograr la cultura personal (las normas de cortesía mejoran el trato con las personas, por ejemplo). Ilustrar este hecho de la división y complementación de estas dos culturas puede hacerse con el ejemplo de la comida:

“se muestra cómo sobre la pura necesidad fisiológica de alimentarse, estrictamente individual y egoísta, puesto que lo que come uno no se lo puede comer ningún otro, la cultura ha desarrollado un acto en común, el hábito de reunirse para comer y beber. Se han estandarizado y regulado las comidas, ordenado los turnos, los modales y las maneras, y embellecido tanto los alimentos como las vajillas. Todos tenemos que comer y beber, de ahí que la comida se haya convertido en un acto social, en un rito mediante el que refundamos nuestra cultura y sociabilidad.” (Bericat, 2016, p. 127)

Hasta aquí hemos visto el cómo se concibe la cultura, ¿pero cuáles podemos decir que son sus elementos constitutivos? Para responder a esta pregunta, existe un cierto consenso entre antropólogos y sociólogos. Podríamos decir que son tres los componentes de cualquier cultura -las ideas, los valores y las emociones-. En otras palabras, toda unidad cultural, simbólica o comunicativa estaría, en cierta medida, agregada por elementos cognitivos, valorativos y emotivos:

- Las ideas o elementos cognitivos son los conocimientos que tiene una cultura sobre el mundo (natural o social) como realidad externa y objetiva. Estas ideas son conceptos, modelos o representaciones que nos dicen el cómo son, el sobre qué y cómo funcionan las cosas u objetos de nuestro entorno (todos los objetos). Dentro de este grupo de elementos también se situarían las creencias aparte de las ideas; las podemos diferenciar en el sentido en que unas se pueden comprobar o contrastar empíricamente (caso de las ideas), pero las creencias no pueden serlo. Sólo hay que señalar que muchas de nuestras ideas son creencias (desde las religiosas hasta las ideológicas) sobre nuestro contexto cultural. De esta manera, los individuos y sus sociedades, en la vida cotidiana, utilizan de forma constante conceptos, categorías, descripciones, esquemas mentales, argumentos, afirmaciones, discursos, historias, fotografías o ideologías que implican ideas

consideradas reales y ciertas acerca de las cosas del mundo. Este es el gran, y a veces menospreciado, ámbito de los conocimientos de sentido común.

- Los valores como elemento social tienen que ver con los principios o criterios de tipo general con los que se juzga la bondad de las personas, las acciones o las cosas. Estos criterios, están relacionados con aquello que es bueno, importante, deseable o preferible, lo cual, conlleva el fomento de metas que persiguen las personas y las sociedades (tolerancia, libertad, orden, seguridad etc.). En consecuencia, son ideales que dicen el cómo deberían de ser las cosas y el cómo nos deberíamos de comportar un determinado contexto cultural.
- El último elemento por exponer son las emociones. Lo que si sabemos con certeza la mayoría de las personas es, que una emoción, podríamos decir que es aquello que se siente y conocemos de su importancia a nivel sensible. Pero una emoción es mucho más que lo que se siente, ya que le dicen algo al sujeto que las siente. En suma, las emociones son manifestaciones corporales vinculadas con la importancia que un hecho del mundo natural o social tiene para una determinada persona.

La cultura está constituida de estos elementos ya que son los seres humanos los que experimentan el devenir de sus vidas como el resultado de las interacciones y las relaciones que se establecen ente el mundo natural (“las cosas”), el mundo social (“los otros”), y el mundo personal (“el yo”).

Para acabar esta presentación de ubicación de la teoría de las representaciones sociales, el lector, nos permitirá explicitar el último eslabón, antes de pasar directamente a la teoría mencionada, que consiste en presentar la visión que nos presenta Sperber (2005) sobre la cultura, en su libro, *“Explicar la cultura. Un enfoque naturalista”*. Nos indica que los objetos culturales están formados de *“movimientos corporales de individuos y de los cambios ambientales resultantes de esos movimientos”* (p. 31). En este sentido, e interpretando al autor, esos movimientos son los que crean las representaciones que se tienen sobre objetos culturales. Estas representaciones serían de dos tipos: unas mentales y otras públicas. Las representaciones mentales serían, en última instancia, estados mentales, como las creencias, las intenciones o las preferencias; se podría decir que ubicadas en el “cerebro”. Mientras tanto, las representaciones públicas serían evidencias de tipo más material, como, por ejemplo, los sonidos del habla, las formas de un cuadro, etc.; serían en este caso como huellas de tipo material, que al poderse interpretar representan algo para alguien.

De hecho, para explicar la cultura, Sperber (2005) nos propone la metáfora del epidemiólogo: *“Del mismo modo que podemos decir que una población humana está habitada por una población mucho mayor de virus, podemos decir también, que está habitada por una población mayor de representaciones mentales”* (p. 32). En un individuo se encontrarían la mayoría de estas representaciones mentales, pero muchas de ellas se comunican y se contrastan con otros individuos-personas, por tanto, pasan a ser representaciones públicas y son los “otros” los que vuelven a transformarlas posteriormente en representaciones mentales. Si hay una comunicación reiterada de estas representaciones mentales, pueden llegar a generar representaciones de tipo generalizado en una población o grupo y ser mantenidas durante largos períodos de tiempo. De esta manera, las representaciones que tienen una mayor facilidad de comunicar sin grandes cambios y las que son más inolvidables, notables o memorables tienen más facilidad

de difundirse y de mantenerse, es decir, de convertirse en parte de una cultura y seguir formando parte de ella.

De lo comentado, es secuencia lógica, prestar atención a lo que Berger y Luckmann (1984) nos sugerían sobre la realidad de la vida diaria o cotidiana que tenemos en nuestras sociedades, comunidades o grupos, *“es un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con los otros [...] En realidad, no puedo existir sin interactuar y comunicarme continuamente con los otros”* (p. 40).

Si pensamos sobre todo en lo anterior es plausible considerar el concepto que nos propone Rouquette (1973, 2009), recopilado y comentado por Rateau, Gruev Vintila y Delouvé (2013) de “pensamiento social”, su “arquitectura”, su “campo”. En el pensamiento social que difiere del científico, si bien durante tiempo se le ha comparado y contrastado con él siempre utilizando sus parámetros para el contraste con el pensamiento de nuestra vida diaria, aquel que expresamos en nuestros encuentros diarios, las conversaciones, los rumores, cuando narramos recuerdos, sentimientos o pasiones, en la transmisión de rumores, la narración de recuerdos o las pasiones, no posee una lógica o principios específicos parecidos al pensamiento científico Rateau, Gruev Vintila y Delouvé (2013). Pero puede y se deben considerar que tiene otros, y, por tanto, una lógica y coherencia propia (algunos de estos criterios podrían ser, los conocimientos aceptables en lo social, por ejemplo, para sus interlocutores, la acción, compatibles con las reglas en las conversaciones, etc.). De esta manera el pensamiento social, *“designa a la vez la especificidad del pensamiento cuando toma por objeto un fenómeno social, y la de terminación constitutiva de este pensamiento por factores sociales”* (Rouquette, 1973; Rouquette y Rateau, 1998). Dicho de otro modo, el pensamiento es social en tanto que fenómeno inmerso en el espacio social (donde circulan y se rehacen las comunicaciones e interacciones entre las personas de una sociedad o grupo) y los factores que le son inherentes (desde su historia a las condiciones de producción) y todo ello porque además es un pensamiento compartido, tal como apunta (Rouquette, 1973, p. 479) *“pero, sobre todo, el pensamiento «natural» es «social», ya que toma como objetos privilegiados los «otros», las relaciones entre individuos, temas y creencias en el dominio colectivo”*.

Pero, ahora bien, tal como expresan Rateau, Gruev Vintila y Delouvé (2013), no es suficiente con decir que el pensamiento que se produce en un sociedad o grupo tiene otras lógicas, en cierta manera, pensamos que es obligatorio por parte de los autores decir alguna cosa más específica que el lenguaje ambiguo y generalista. Es debido a ello, que aparecen dos intentos teóricos que son complementarios entre sí para dar una explicación plausible de la lógica de funcionamiento del pensamiento social. Uno de ellos es el propuesto por Rouquette y Rateau (1998), denominado el **“efecto de campo”** y el otro llamado **“la arquitectura del pensamiento social”** por parte de Rouquette y Rateau (1998), Flament y Rouquette (2003), Juárez y Rouquette (2007) y Rouquette (2009).

Veamos de forma resumida cada uno de estos modelos complementarios que explicarían posibles formas de funcionamiento del pensamiento social:

I.2.1.1.- El modelo de “efecto de campo” como dispositivo de sociabilidad

Se parte de la suposición de que todo objeto de pensamiento social estaría estructurado y caracterizado por un dispositivo de tipo general de tres propiedades, la herencia, la alteridad (los “otros”) y la expresión individual (“yo”) tal como muestra la **Figura_26**.

Podemos observar en la **Figura_26**, el cómo se establece el “efecto del campo” en el pensamiento social. Un primer elemento es el referenciado a la “herencia”, “la memoria colectiva”, y pensamos que tiene mucho que ver con el “hábitus” de Bourdieu, ya expuesto con anterioridad. Tal como expresan los autores Rateau, Gruev Vintila y Delouvé (2013), todos los objetos tienen, en cierta manera, un recorrido o memoria compartida por los grupos, las comunidades o sociedades que es un producto de características históricas (el tiempo como elemento acumulativo y reedificante). Es un elemento del “campo social” que ya está ahí y que recibimos por educación e interacción siendo heredados de ello, de hecho, es una manera de ver el mundo que se va reforzando por las instituciones y nuestras relaciones cotidianas. El otro elemento del campo que interviene es el correspondiente a lo que los autores denominan “la expresión individual”. En este sentido, las manifestaciones de tipo individual manifestadas por la diversidad de juicios que se dan en un grupo o comunidad respecto a un objeto social serían una posición social relativa, es decir, se singulariza respecto a temas o características marginales respecto al grupo o la comunidad, ya que, si esto no se produjera, no se pertenecería al grupo (cuando la discrepancia es muy fuerte).

Figura_26: Modelo del “Efecto de campo” Rateau, Gruev Vintila y Delouvé (2013).



Fuente: Elaboración propia a partir de Rateau, Gruev Vintila y Delouvé (2013).

El tercer elemento que entra en juego es la alteridad (los otros), importante elemento, ya que sin el no existiría la sociabilidad. Los “otros” como elemento constitutivo del “nosotros”, “nosotros” somos gracias a “ellos” y “ellos” gracias a “nosotros”. Esta alteridad aparece en multitud de niveles, como, por ejemplo, las costumbres alimentarias, la educación, creencias éticas, la concepción del cuerpo, etc.

Hay que indicar que en la **Figura_26**, también aparece el efecto que permite en el campo la posibilidad de generar herencia o memoria colectiva a partir de la interacción e influencia mutua en el campo social.

I.2.1.1.- El modelo de “la arquitectura del pensamiento social”.

Para iniciar la explicación, tomaremos las consideraciones de introducción a la noción que hacen los autores Rateau, Gruev Vintila y Delouvé (2013), en el sentido de si se considera a un grupo de personas y se les interroga sobre una cuestión determinada (un objeto social concreto), las respuestas que obtendremos de todos ellos las podríamos agrupar en conjuntos similares de opinión. A esto se le podría denominar actitud, por ejemplo, una actitud de apoyo a la educación pública presentaría una serie de opiniones favorables a la mencionada educación (la mayor libertad de enseñanza, la igualdad para todos, el beneficio de la discrepancia, etc.). Lo que hace la razón de un **haz de actitudes vinculadas y compartidas** en una población es una representación social.

Por ejemplo, una actitud autoritaria, una actitud militarista y una actitud nacionalista están vinculadas directamente a una determinada representación social del Estado. Lo que da razón a un conjunto de representaciones sociales efectivamente conjuntas es una **ideología**, en el sentido particular de un sistema de ideas genéricas, valores irreducibles y esquemas de conocimientos considerados como universales y evidentes. Por ejemplo, en Francia, la representación del Estado y la representación de la economía utilizan las mismas nociones (intervencionismo, liberalismo, protección, capital, etc.), de las que no se discute ni la importancia, ni la pertinencia, ni la realidad, como si se tratase de propiedades esenciales y no de atributos históricamente construidos). Ahora bien, estos elementos estarían organizados e interconectados a partir de dos criterios, tal como se muestra en la **Figura_27**: el criterio de labilidad (Estabilidad-Inestabilidad) y el de variabilidad (General-Particular).

Figura_27: La arquitectura del pensamiento social



Fuente: Rateau, Vintila y Delouvé (2013, p.51).

Por tanto, tal como se puede ver en la figura, de forma ascendente cada vez se va ganando en generalización y estabilidad de pensamiento, como es el caso de la ideología como máximo

exponente y las representaciones sociales, siendo las opiniones y las actitudes las que tienen un menor grado de generalización y estabilidad. En el caso de las opiniones son muy inestables y tienen que ver con objetos particulares. Las actitudes, por su parte, son más generales que las opiniones. Ahora bien, por ejemplo, el conjunto de dos opiniones no necesariamente nos indica la existencia de una única actitud, sino que podría ser el repertorio de un nudo común que se podría situar, tanto en la actitud, la representación social o la ideología (no hay una correspondencia lineal en la figura que hemos presentado, sino más bien una red reticular de relaciones entre los elementos que componen el pensamiento social). Podríamos resumir lo expuesto con las palabras de los autores, indicando que “*tanto la actitud como la opinión son individuales, aunque pueden compartirse. La representación, por su parte, tiene como característica ser social y, la ideología, por último, es colectiva*” (p. 52). Hay que añadir, además, que la ideología, se podría plantear o considerar como la instancia o la apelación de razón de las representaciones sociales y aparece, además, como una manera de ordenarlas (Moscovici, 1991) y una condición de su producción (Ibáñez, 1991).

Una vez nos hemos ubicado de forma general las representaciones sociales en lo que sería el pensamiento social, vamos a ver con más calma el mencionado concepto, para ello expondremos a continuación el encuadre histórico de su surgimiento como teoría psicosocial y su o sus definiciones a lo largo de los años.

I.2.2. Las representaciones sociales: su contexto y sus delimitaciones.

Como ya hemos visto en la presentación de este apartado, las representaciones sociales podríamos decir que, de forma inicial, son productos de pensamiento social que están ubicadas en el campo social. Además, en la aproximación realizada anteriormente, hemos explicitado dos campos de conocimiento como son la sociología por un lado y la antropología por el otro, pero este concepto, de representaciones sociales, el sentido en el que se quiere presentar aquí surge y se expande a partir de la disciplina de la psicología social (área de conocimiento “bisagra” entre los aspectos psicológicos y sociales de las personas). A continuación, veremos, en primer lugar, el contexto histórico de esta disciplina, ya que, como hemos mencionado, la historia y su contexto, hace posible, en cierto sentido, la emergencia de visiones específicas sobre determinados aspectos de lo que es su foco de pretensiones. Posteriormente, expondremos la aparición de las divergencias o complementariedad de las definiciones iniciales respecto a las representaciones sociales en el seno de la psicología social.

En la evolución histórica de la disciplina (psicología social), a nivel de hitos, y siguiendo a Delouée (2016), nos comenta que es una materia de conocimiento que en la década de los años 1930 se interesa sobre todo en la búsqueda de una metodología para estudiar el comportamiento de las personas en contextos sociales. De esta manera, tenemos las propuestas, por ejemplo, de la introducción de la noción de sociometría, el estudio de las normas sociales, la aparición y desarrollo de las escalas de actitud (Thurstone, 1928; Likert, 1932), etc. La década de los 50 se perfila por una explosión de la psicología social en los Estados Unidos, debido a dos factores: la adopción de la aproximación experimental y por la aportación de los psicólogos sociales europeos que marcharon del continente europeo

debido al nazismo. Es una década de gran crecimiento de la disciplina, otorgándole el calificativo de “la edad de Oro” (Apfelbaum, 1992).

En el caso de Francia (lo exponemos ya que el autor de la teoría realizó sus estudios en dicho país, y por tanto es pertinente mostrar el contexto donde se formó) después de la segunda guerra mundial, a partir de 1947, la psicología social no está todavía extendida, de hecho, lo que existía era una certificación en psicología de la vida social. Entre 1951 y 1953, el titular de la cátedra de psicología de la Facultad de Letras y Ciencias humanas de la Sorbona (Lagachen, 1903-1972, psiquiatra, psicoanalista y criminólogo) con investigadores y profesores crea un laboratorio de psicología social en 1951. Fue Stoetzel (1910-1987 - sociólogo-) quien introduce en Francia los sondeos de opinión y después obtener la cátedra de sociología, que inauguró Durkheim, es quien ocupó la primera cátedra de psicología social creada en la Sorbona en 1956. En 1961, el laboratorio fue unido a esta primera cátedra mientras permanecía vinculado a Lagache. Después de un año, el laboratorio fue oficialmente dirigido por Lagache y Stoetzel pero el jefe del laboratorio era Robert Pagès (1903-2007, psicólogo). En el laboratorio se relacionaban y convivían investigadores experimentados (más de 20 años) con otros con menos experiencia. Entre éstos últimos está el fundador de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1925-2007). En 1966, es cuando se crea la segunda cátedra de psicología social en la Universidad de Nanterre.

La teoría de las representaciones sociales siempre se procede a su explicación a partir de su autor original, Serge Moscovici (1919-2007). El momento germinal de la teoría se sitúa en 1961 con la publicación de los resultados de una amplia encuesta sobre la opinión de los franceses sobre el psicoanálisis, con la pretensión de conocer como “las personas en general” se apropian de los conceptos que se utilizan en la teoría psicoanalítica. Esta encuesta estaba integrada en el procedimiento empírico de su tesis doctoral en psicología (Moliner y Guillemi, 2015). Es en este trabajo en el que el autor establece las bases de la teoría de las representaciones sociales. Los autores de base en los que se inspira son, por un lado, en el sociólogo francés Emile Durkheim (1858-1997, estableció la sociología como una disciplina formal) en su concepto de representación colectiva, para indicar que hay una representación del mundo que es compartida, aspecto que retoma para indicar, no sólo su ubicación en el pensamiento social sino a la vez en los individuos (de ahí el aspecto bisagra de la psicología social, disciplina de estudio entre lo individual y lo colectivo).

Otros referentes serían las influencias de la teoría de Piaget (Piaget, epistemólogo y biólogo 1986-1980), del pensamiento y de la propuesta de Lévy-Bruhul (1857-1939, sociólogo y antropólogo) sobre el paso del pensamiento primitivo al pensamiento civilizado (de Alba González, 2016) y, además, el reconocimiento por parte del autor de la influencia del pensamiento de Vygotsky (González Rey, 2008; Corvalán, 2013). Ahora bien, los antecedentes pueden ser muchos, seguramente las influencias de un autor no se pueden desligar de las condiciones socio-culturales-históricas en las que se forma y se desarrolla como estudioso de una determinada disciplina, en este sentido quizás es más interesante establecer los elementos intelectuales que hacen posible la aparición de la mencionada teoría como lo hace Marková (2016). En este sentido establece que es vital prestar la máxima atención a los recursos intelectuales a partir de los cuales creó la red de conceptos coherentes que forman las representaciones sociales como teoría. Entre ellos se encuentran, sobre todo,

“las relaciones micro y macrosociales diádicas en tensión, que constituyen la epistemología del sentido común. Implican la interdependencia Ego-Alter, la teoría del conocimiento Ego-Alter-Objeto, la estructuración holística y dinámica de las representaciones y la comunicación, y la toma de decisiones éticas” (p.372).

Como elementos de consideración sobre lo expuesto, podemos indicar que la emergencia de la teoría de las representaciones pasa el centro de la visión de la ciencia como la consideración importante en el pensamiento al pensamiento llamado de “sentido común”, ese que compartimos y en el cual vivimos de forma conjunta en dos áreas fundamentales, “los otros” (la sociedad) y “el nosotros” (el yo, lo personal).

Pero, todavía no hemos definido el concepto, si bien ya se han dado algunas pistas sobre lo que son las representaciones sociales. A continuación, pues, plasmaremos una serie de definiciones o consideraciones sobre las representaciones sociales para llegar a obtener los elementos básicos que presentan. Y, por ende, intentaremos mostrar, explicitar y responder a la pregunta ¿qué son las representaciones sociales?

I.2.2.1 Las representaciones sociales: El concepto.

En este apartado intentaremos mostrar cómo se entiende o se ha entendido el concepto de representaciones sociales empezando con el estudio pionero de Moscovici (1967) hasta el 2016. Para ello hemos optado, como ya hicimos en el capítulo sobre la reflexión por confeccionar una tabla donde aparecen los autores escogidos (siguiendo un criterio temporal y por su importancia dentro de la teoría de las representaciones sociales, según nuestro criterio).

Una vez establecidas y seleccionadas las diversas definiciones, el total escogido ha sido de 18 autores, desde los años 1967 a 2016 y teniendo en consideración, para su elección, la no reiteración del posicionamiento teórico que representa el autor en las diversas corrientes que han bifurcado a lo largo de los años. En la **Tabla_22**, se muestran los autores o autor, el año de publicación de la emisión de su definición explicativa de lo que son las representaciones sociales y la definición exacta que expresan.

Con estas definiciones que aparecen se ha llevado a cabo, al igual que en las definiciones sobre el concepto de reflexión, un análisis automático del texto mediante un análisis de similitud que nos permite ver en conjunto la consideración genérica que aparece en las definiciones escogidas. En otras palabras, se puede constatar la comunalidad que existe entre los autores respecto a la consideración teórica que se tiene sobre el concepto de la representación social.

Tabla 22: Definiciones de representaciones sociales

<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
Moscovici (1979)	“Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica.” (p. 27).
Jodelet (1986)	“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (pp. 474-475)
Farr (1986)	“Las representaciones son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.” (p. 496).
Moscovici y Hewstone (1986)	“Las representaciones son teorías o representan el papel de tales. Por consiguiente, en esta cualidad deben mostrar “cómo suceden las cosas”. Dicho de otra manera, las representaciones tienen por misión: primero, describir; después, clasificar, y, por último, explicar (he aquí por qué las representaciones incluyen las denominadas “teorías implícitas” que sirven únicamente para clasificar a personas o comportamientos, y los esquemas de atribución destinados a explicarlas.” (p. 699).
Doise (1991)	“en el pensamiento infantil como en el pensamiento de los adultos intervendrían en realidad dos sistemas cognitivos que serían el origen de sus características comunes[...] “vemos en funcionamiento dos sistemas cognitivos, uno que realiza asociaciones, inclusiones, discriminaciones, deducciones, es decir, el sistema operatorio y el otro que controla, comprueba, selecciona con ayuda de reglas lógicas o no; se trata de una clase de metasistema que trabaja de nuevo la materia producida por el primero (Moscovici, 1976, p. 254). El metasistema está constituido por algunas regulaciones sociales – “regulaciones normativas que controlan, comprueban y dirigen” las operaciones cognitivas propiamente dichas. En diferentes ámbitos del pensamiento adulto, los principios organizadores del metasistema varían, y pueden exigir una regulación rigurosa de los principios lógicos, como en el ámbito científico, o pretender conseguir una coherencia de naturaleza social, como durante las controversias políticas. Un mismo individuo puede hacer que intervengan diferentes metasistemas dependiendo de lo que esté en juego en la discusión.... Esta doble dinámica que interviene en las representaciones sociales se sitúa precisamente allí donde se dé su imbricación con las relaciones de comunicación” (p. 198)
Carugati y Palmonari (1991)	“Las representaciones sociales son un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones sobre puntos particulares, emitidos por el "coro" colectivo que aquí o allí, durante una charla o conversación. "Coro" colectivo del que se quiera o no cada uno forma parte. Se podría hablar de "opinión pública", pero de hecho estas proposiciones, reacciones, evaluaciones se organizan de modo muy distinto según las culturas, las clases y los grupos en el interior de cada cultura. Se trata pues de universos de opiniones bien organizadas y compartidas por categorías o grupos de individuos...”(pp. 35-39, citado en Perera Pérez, 2003)
Ibáñez (1988)	“La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en la que se han formado. En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones sociales no sólo reflejan la realidad, sino que intervienen en su elaboración. [...] La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor constitutivo de la propia realidad” (p. 36).

Fuente: elaboración propia

Tabla 22: Definiciones de representaciones sociales (Continuación)

<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
Wagner y Elejabarrieta (1994)	“La teoría de las representaciones sociales se ocupa de un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial en cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Esta teoría trata del conocimiento –en sentido amplio, es decir, incluyendo contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos- que juega, no sólo un papel significativo para las personas en su vida privada, sino también para la vida y la organización de los grupos en los que viven.” (p. 816). “Las representaciones sociales, tanto que proceso social, sólo pueden aparecer en grupos y sociedades en las que el discurso social incluye comunicación. Una comunicación que implica tanto puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones. Este proceso no es concebible en grupos étnicos tradicionales monodóxicos en los que muchas veces coinciden los principios objetivos y subjetivos de la experiencia” (Bourdieu, 1976, p. 817)
Abric (1994, 2001)	“La idea, por otro lado, es simple: las representaciones son conjuntos sociocognitivos, organizados de forma específica y regidos por reglas propias de funcionamiento. La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida” (p. 3). [...] “La representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes (de «circunstancias», dice Flament) —naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación— y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales. La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos a sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-descodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.” (p. 6)
Wagner, Duveen, Farr, Jovchelovitch, Lorenzi-Cioldi, Marková y Rose (1999)	“Los investigadores de la representación social observan charlas y acciones relacionadas con un fenómeno u objeto social. A diferencia de los enfoques cognitivos sociales, se presupone que un objeto es social no en virtud de algunas características inmanentes, sino en virtud de la forma en que las personas se relacionan con él. En las conversaciones, la gente atribuye a un objeto características y significados que hacen que este objeto forme parte del mundo social de su grupo. En la misma línea, las acciones de la gente a menudo se coordinan y se concentran en relación con las concepciones compartidas del mundo. La visión que los miembros del grupo mantienen sobre un objeto social es específica para el grupo y, por lo tanto, también el objeto en sí mismo adquiere características sociales específicas del grupo. La charla y la acción abierta proporcionan el marco de descripción dentro del cual se define la relación entre los objetos y los sujetos. En la teoría de la representación social los objetos son entidades socialmente constituidas. En otras palabras, para que un objeto figure en el mundo de un grupo, es decir, para que sea un objeto para un grupo, debe estar socialmente representado. En consecuencia, la teoría de la representación social es un enfoque tanto constructivista social como de orientación discursiva (Wagner, 1996, 1998a, p. 96).
Araya Umaña, (2002)	“Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto. [...] Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. [...] Las Representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.” (p. 11).
Martín-Serrano, 2004	“Una representación social consiste en la propuesta de una determinada interpretación de lo que existe o de lo que acontece en el entorno. La representación social hace referencia precisamente a tales o cuales temas, incluyendo unos datos en vez de otros y sugiriendo ciertas evaluaciones en vez de otras posibles. Cuando el relato es elaborado por un mediador institucional (institución mediadora) y está destinado a una comunidad, la representación social puede llegar a adquirir el valor de una representación colectiva o se legitima por ella. [...] La representación social es una interpretación de la realidad que está destinada a ser interiorizada como representación personal por determinados componentes de un grupo. En consecuencia, la representación social tiene que estar propuesta en un relato susceptible de ser difundido. [...] La representación social deviene un producto cognitivo inseparable del producto comunicativo, entendiéndose por “producto comunicativo” un objeto fabricado que tiene un valor de uso concreto: poner la información que han elaborado unos sujetos sociales a disposición de otros” (p. 57).

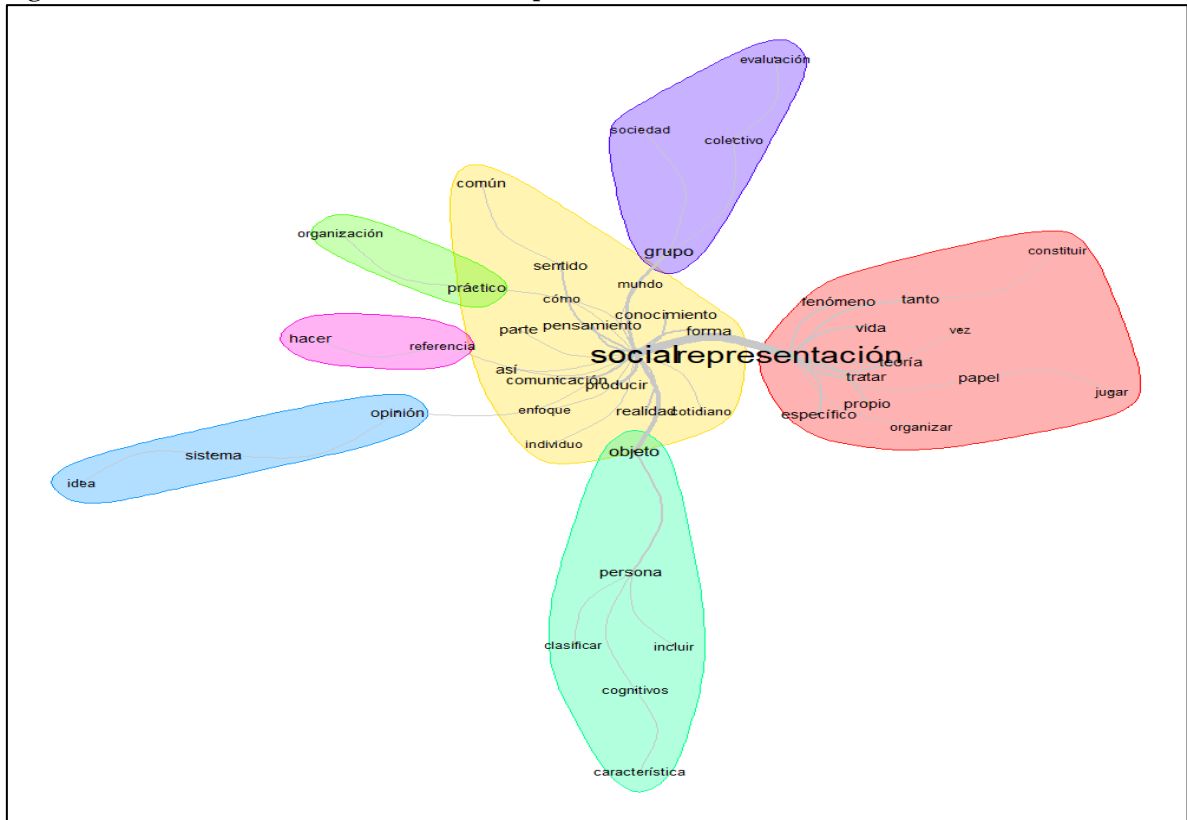
Fuente: elaboración propia

Tabla 22: Definiciones de representaciones sociales (Continuación)

<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
Rouquette (2009)	“Así, las representaciones sociales son los medios, fenomenalmente aprehensibles, que permiten “asegurar la pertinencia y la regularidad de nuestros vínculos y de nuestras conductas en colectividad”. Igualmente, los fenómenos ideológicos son accesibles en tanto que cogniciones y representaciones, mientras que los presupuestos de los cuales éstas provienen son principios más abstractos que les dan su coherencia.” (p. 153)
Höjjer (2011)	“Las representaciones sociales se refieren a cogniciones que estampan el pensamiento colectivo de la sociedad. De especial interés son los fenómenos que de diferentes maneras divergen de los puntos de vista tradicionales, crean tensiones en la sociedad y desafían la vida cotidiana de los ciudadanos, grupos e instituciones. Tales fenómenos son especialmente adecuados para estudiar cómo se modifican y transforman las viejas ideas y se producen nuevas representaciones sociales en el debate público. Encontramos fácilmente ejemplos en la sociedad actual, que pasan por muchos cambios rápidos relacionados, por ejemplo, con la nueva tecnología de comunicación, biotecnología, riesgos ambientales, mercado global, terrorismo y violencia.” (p. 6)
Rateau y Lo Monaco (2013)	“En definitiva, las representaciones sociales pueden ser definidas como “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias” propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social. Detengámonos algunos instantes en esta definición porque implica que, a propósito de las representaciones sociales, la distinción entre las nociones “de opiniones”, “de conocimientos” y de “creencias” es obsoleta. En efecto, si las opiniones provienen más bien del ámbito de la toma de posición, los conocimientos del ámbito del saber y de la experiencia y las creencias del de la convicción, todo en nuestra experiencia cotidiana nos demuestra que las confusiones entre esas tres nociones son frecuentes.... En consecuencia, los contenidos de una representación pueden ser calificados indiferentemente de opiniones, de informaciones o de creencias y podemos concluir que una representación social se presenta concretamente como un complejo indiferenciado “de elementos cognitivos” relativos a un objeto social.” (pp. 24-25)
Castorina y Barreiro (2014)	“Las representaciones sociales se producen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. La conformación de las representaciones sociales depende de su función en la vida de los grupos sociales, dado que se producen para otorgar sentido a situaciones sociales tales como la transmisión de una teoría científica, como el psicoanálisis, o de un fenómeno desconocido, como la aparición del VIH_SIDA en l década de los ochenta, que al ocurrir producen un “vacío” de sentido social. Se trata de estructuras significantes que se producen para salvar alguna “fisura” en la cultura.” (p. 57)
Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner (2015)	“Por un lado, hacen a los objetos, personas y eventos, usuales o comunes y colocándolos en un contexto familiar. Por otro lado, sirven para guiar el significado social de la interacción (Sammut y Howarth, 2014). El enfoque de las representaciones sociales tiene y se convierten así en un método primario para estudiar el sentido común en diferentes grupos culturales. En lugar de juzgar las formas de un grupo por los códigos normativo de su propio grupo sociocultural, los investigadores adoptan en el enfoque de las representaciones sociales para obtener una visión del sistema de conocimiento (sentido común) que justifica ciertas prácticas humanas.” [...] “Bauer y Gaskell (1999) identifican tres características definitorias de las representaciones: el vivero o el enraizamiento en sistemas de comunicaciones; contenidos estructurados que sirven para varias funciones de los sistemas de comunicaciones; y su encarnación en diferentes modos y medios. En los medios sociales, los sistemas de comunicación (representación) evolucionan y circulan. Esto se conoce como el proceso de cultivo simbólico. Las representaciones se encarnan en uno o más de cuatro modos: el comportamiento habitual, la cognición individual, la comunicación informal y la comunicación formal.” (pp.6-7).
Laurens, (2016)	“El enfoque dialógico de las representaciones sociales tiene por objeto describir las representaciones de los individuos o grupos sobre un objeto captando esas representaciones en su relación con otro individuo o grupo. Como escribe Marková (2003/2007a, p. 288), “la dialogicidad es la capacidad del ego de concebir y comprender el mundo desde la perspectiva del Otro y de crear realidades sociales desde la perspectiva del Otro”. Se trata de aprehender las representaciones de un objeto en relación con otros.” [...] “Este referente es esencial y marca una diferencia importante con respecto a los métodos que se basan en el discurso producidos en contextos que no revelan ninguna otra persona en particular o que se contentan con recoger una representación sabiendo, en el mejor de los casos, de qué grupo se trata o a qué grupo pertenecen los individuos cuyas representaciones se están analizando, pero descuidando cuáles son los otros que se movilizan durante la recogida de datos. Como la mirada psicossocial, la posición dialógica, supone o priori, para un objeto dado, una pluralidad de respuestas o posiciones del individuo en relación con otros con los que interactúa o se moviliza.” (p.194)

Fuente: elaboración propia.

Figura_28: Análisis de similitud definiciones representación social.



Fuente: elaboración propia.

Si consideramos el análisis automático de similitud realizado con las definiciones presentadas, se puedan observar en la **Figura_28**, como hay tres grandes núcleos referenciales en las mencionadas definiciones. Un primer conjunto de núcleos hace referencia al hecho de que una representación social, es “social” pero también “representación” de alguna cosa. Es social, como se puede observar en el núcleo de color amarillo, porque está inmerso en “el pensamiento”, “el conocimiento”, la “realidad” de lo “cotidiano” y el “sentido común” que posee el individuo en sociedad.

Pero, también aparece otro núcleo de palabras (en color lila) que tiene una conexión directa con lo social, como es el caso de los “grupos”, “colectivos” o la “sociedad”. Pero se introduce otro elemento en esta aglomeración de significados como es la palabra “evaluación”, por tanto, se consideran a los grupos como agentes activos ya que son los que hacen posibles las evaluaciones de las representaciones. Otro gran núcleo lexical, que aparece en color verde, nos indica que la representación social está referida a un “objeto”, en el que la “persona” a nivel “cognitivo” “incluye”, “clasifica” o “caracteriza”. Además, en este aspecto, aparecen conexiones lexicales con tres conjuntos más reducidos (respecto al número de ellas), que nos adentrarían en la especificidad del espacio del campo social, así, en color azul, aparecen los vocablos, “opinión”, “sistema”, “idea”, es decir, el aspecto concreto de los productos sociales. En, color rosa, aparecen las palabras, “referencia” y “hacer”, como la característica de la práctica en el campo social por parte de las representaciones sociales. Al igual sucede con el grupo lexical de “organización” y “práctica”, donde el campo social es sobre todo una organización práctica del contexto de las representaciones sociales.

Resumiendo, a partir de lo “dicho” podemos perfilar que las representaciones sociales son un fenómeno y un producto a la vez, insertado en nuestra vida cotidiana, y pensamos que lo podemos caracterizar de dos formas, una con respecto a sus características propias (sus contornos) y otra por sus funciones (su utilidad en la vida cotidiana).

Respecto a las características tal como hemos visto, las podríamos establecer en las siguientes, como las más relevantes:

- Una representación social, de forma invariable, siempre es sobre un objeto (enraizado o en el contorno del campo de lo social).
- Presenta características de “imagen” y con una circunstancia específica de intercambio con los otros mediante la comunicación (interacción).
- Su naturaleza posee un carácter simbólico y significativo para los individuos y los grupos.
- Permiten la innovación gracias a sus propiedades constructivas.
- Es un tipo de conocimiento específico ubicado y reticulado de las personas en su vida cotidiana, el sentido común.
- No es una copia de una realidad, sino más bien, una elaboración personal y grupal de forma activa.
- Su origen y contexto es el “social”, compartida y elaborada por los grupos, comunidades o colectividades.
- Una representación siempre contiene o presenta dos aspectos en uno, el “cognitivo o de pensamiento” y el “social”.

En cuanto a sus funciones, presentaremos las que ha expresado Abric (2001), de forma puntual y concisa, que serían las siguientes, a partir de la consideración de que las representaciones sociales tienen un papel fundamental en las prácticas y las dinámicas sociales:

1.- Una función de saber-conocer: Hacen posible explicar y comprender la realidad.

Es el saber práctico del sentido común, y éste hace posible la adquisición de conocimientos e integrarlos en un marco referencial comprensible para los agentes, pero además facilita la comunicación social (son las encargadas de establecer el marco de referencia común que hace posible la difusión, intercambio y la transmisión de ese saber compartido).

2.- Funciones identitarias: Definen la identidad y permiten el apoyo a la especificidad de los grupos. En este sentido hacen posible que las personas y los grupos se puedan situar en el campo social, median la elaboración de una identidad personal y social gratificante (compatible con las normas y valores históricamente determinados). Este hecho hace que las representaciones sociales tengan un engranaje fundamental en el proceso de “comparación social”, ya que como apunta Doise (1973), las representaciones que hacen referencia al propio grupo de pertenencia siempre serán sobre valoradas, en el sentido de salvaguardar la imagen positiva del grupo propio.

3.- Funciones de orientación: Las representaciones sociales como un sistema de pre-codificación hacen de guías para la acción, por tanto, de orientación ante las prácticas que se llevan a cabo en el medio social, y esto, según Abric (2001) es debido a 3 factores fundamentales. Uno de estos factores tiene su intervención de forma directa en la “definición

de la finalidad de la situación”, determinando por ello de “forma apriorística” el tipo de relaciones que son adecuadas o pertinentes para la persona, pero, también, puede darse el caso en el que una tarea está por realizar, y por tanto, el tipo la gestión cognitiva que llevaría a cabo. En otras palabras, antes de la acción, las representaciones sociales, definen el fin de una situación determinada, el tipo de relación que llevará a cabo, y el tipo de gestión cognitiva que se tomará en consideración.

4.- Funciones Justificadoras: Las representaciones sociales a parte de intervenir en las acciones lo hacen, también, después de la acción. Este hecho hace posible la explicación y la justificación de los actores o personas de sus conductas en situaciones de interacción o comunicación. Se ha podido mostrar como las representaciones entre grupos una de sus funciones esenciales es la de justificar las acciones que se adoptan respecto al otro grupo. En otras palabras, parece que las representaciones sociales tienen un papel de justificar y continuar la diferenciación social (como pueden ser los estereotipos), y, por tanto, discriminar la distancia social que se establece entre los grupos.

I.2.2.2 Representaciones sociales: aproximaciones, posicionamientos o enfoques teóricos.

En este punto, intentaremos explicitar, en cierta manera, tal como comenta Moliner y Guimelli (2015), la vitalidad de esta teoría a través de la evolución que ha desarrollado en el tiempo y que se plasma o materializa en los diversos enfoques, posicionamientos o aproximaciones sobre el concepto de representación social. Esto ha sido posible, pensamos, por dos aspectos fundamentales. Por un lado, al hecho que la formulación teórica inicial ha sido más bien de “marco referencial”, o si se quiere de límites del campo con un “núcleo duro” que tenía y tiene muchas posibilidades de crecimiento teórico gracias a sus posibles y plausibles conexiones de bifurcación con otros aspectos psicosociales, antropológicos o sociológicos. Por otro lado, la capacidad que han tenido los investigadores para debatir y crear postulados que podrían ser diferentes, en muchos casos han resultado ser más bien, según casi todos los indicios, y por supuesto, nuestra opinión, enriquecedores y detonadores de ampliación y consistencia de la teoría.

Por estas razones, es más apropiado pensar en posicionamientos o enfoques de miradas de un mismo objeto, como cuando miramos un cuadro mironiano, por ejemplo “el tríptico azul, I, II y III”. Si nuestras ópticas y posiciones en el espacio contextual son distintas, la percepción final es diferente, pero estamos hablando del mismo cuadro, siendo los puntos comunes muy altos. En este sentido pensamos que un punto en común de estos posicionamientos es la visión inicial de Moscovici sobre los hechos psicosociales, en este sentido el retomar el concepto de “Terceridad” de Peirce (1973, edición en castellano)²², donde “*la relación de sujeto*

²² “En su forma genuina, la “Terceridad” es la relación triádica que existe entre un signo, su objeto y el pensamiento interpretador, que es en sí mismo un signo, considerada dicha relación triádica como el modo de ser de un signo. Un signo medio entre el signo interpretante y el objeto. Tomando al signo en su sentido más amplio, su interpretante no es necesariamente un signo. Cualquier concepto es un signo, por supuesto. Eso lo dijeron ya suficientemente Ockham, Hobbes y Leibniz. Pero podemos tomar el signo en un sentido tan amplio que su interpretante no sea un pensamiento sino una acción o una experiencia, o podemos ampliar de tal manera el significado de un signo que su interpretante sea una mera cualidad de sentir. Un Tercero es algo que siempre pone a un Primero en relación con un Segundo. Un signo es una clase de Tercero. Peirce (1973, p. 92)

a sujeto en su relación con el objeto puede concebirse de manera estática o dinámica, es decir, puede corresponder a una simple “copresencia” o a una “interacción” que se traduce en modificaciones que afectan al pensamiento y el comportamiento de cada individuo”. Moscovici (1985, p. 22). Además, tal como nos indica Moliner (2015), “lejos de estar en oposición, estas diferencias son de hecho complementarias porque desarrollan y profundizan una o más de las facetas del concepto forjado por Moscovici” (p. 21).

Para explicitar las visiones, tomaremos como referencia y punto de partida los excelentes libros de Moliner y Guimelli (2015), Sammut, Andreouli, Gaskell, y Valsiner, (2015), y, Lo Monaco, Delouvé y Rateau (2016) donde se inducen o se muestran 4 grandes visiones sobre las representaciones sociales o si se quiere 4 focos explicativos. Estos focos (Moliner, 2015) se les puede denominar la visión inicial (asociada al momento fundacional de la teoría y a su autor Moscovici, 1968): el **“enfoque sociogenético”**, su foco es centra en la descripción de las condiciones y procesos que intervienen en la aparición de las representaciones; el **“enfoque estructural”** (Abric, 1976) se centra en el contenido de las representaciones, su organización y su dinámica; el **“enfoque sociodinámico”** (Doise, 1991) se sitúa en las preguntas sobre las interconexiones entre las representaciones sociales y las relaciones (interacción) entre las personas en el campo social; y, por último, el **“enfoque dialógico”** (Marková, 2007), donde se pone el acento en el papel que juega el lenguaje y la comunicación a la hora de cómo se elaboran las representaciones sociales.

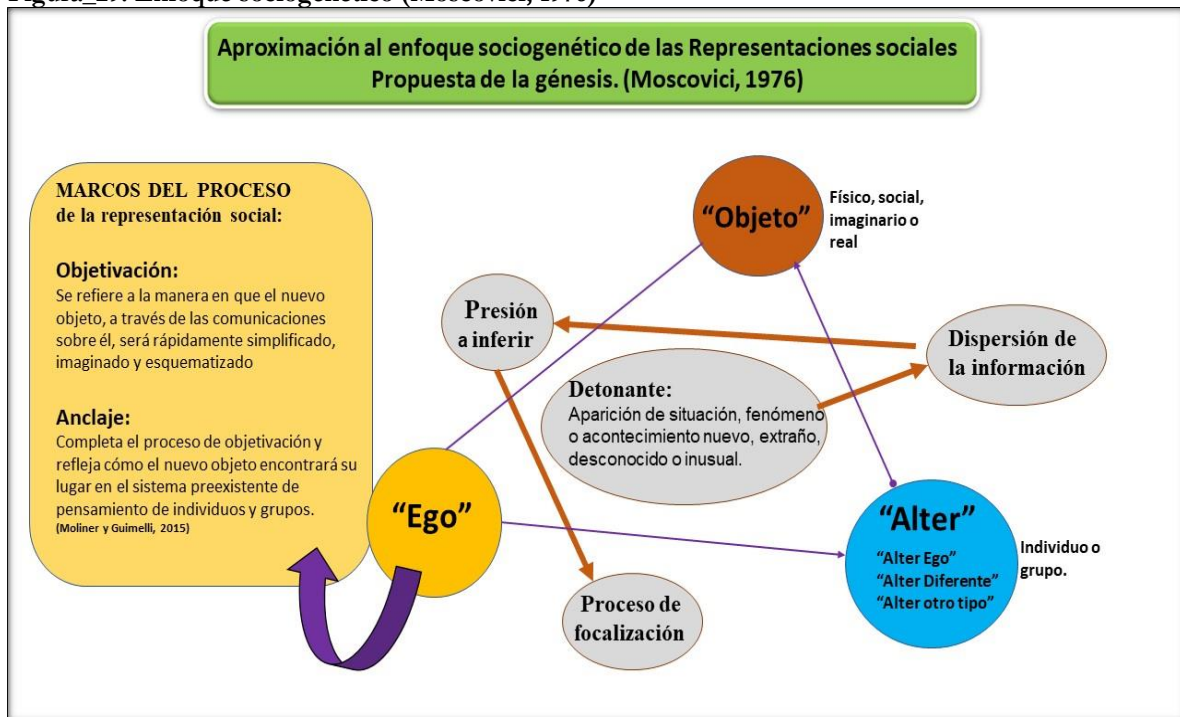
Veamos a continuación cada uno de estos enfoques de forma escueta, pero sin perder la esencia explicativa de las posturas teóricas, pero sobre todo exponiendo y destacando sus similitudes y/o diferencias. Para ello se han confeccionado las figuras explicativas donde aparece siempre, en miniatura, el enfoque inicial e indicando la ubicación de cada modelo posterior en el tiempo:

I.2.2.2.1 Enfoque sociogénico.

Como hemos comentado es la visión inicial de la teoría de las representaciones sociales, dónde el énfasis fundamental es en cómo se genera una representación social, a parte, evidentemente de establecer sus contornos conceptuales. El centro de este enfoque gravita en ¿cómo se forman y transforman las representaciones sociales en los espacios de interacción humana, en otras palabras, su génesis y desarrollo? Para poder responder a la pregunta, hemos confeccionado una figura en la que nos apoyaremos para explicitar y desarrollar la visión de este enfoque. Así, en la **Figura_29**, se puede observar que la representación social se genera a partir de un detonante (círculos o elipses en tono gris y flechas en color calabaza) que sería la aparición en una determinada situación social (que implicaría una interacción con los demás, “ALTER”, pudiendo ser un individuo/persona o un grupo, y un “Objeto (que puede ser social, imaginario o real, además, como es evidente, el referente que en este caso sería el “EGO” que es quien genera la representación del objeto), de un hecho, circunstancia o fenómeno que implicase algo nuevo, extraño, desconocido, inusual, incomprensible, o bien, si tomamos como el caso de la temática de reflexión en la educación que estamos analizando, además, la duda o la sorpresa.

En otras palabras, cada vez que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se cuestiona de forma “profunda” las propias creencias o representaciones de los estudiantes, se están creando espacios de posibilidad de reestructuración.

Figura_29: Enfoque sociogenético (Moscovici, 1976)



Fuente: Elaboración propia.

Este primer elemento, el **“detonante”**, comporta en el individuo (estudiante) que la información de la que dispone sobre el objeto sea limitada, incompleta y muy dispersa en los grupos sociales dónde se da la circunstancia de la aparición del mencionado objeto. Moscovici (1976) nos diría que esto corresponde a lo que él denomina la **“dispersión de la información”**. Por tanto, después de la duda se procede a una fase de variabilidad informativa sobre el objeto. Una fase posterior correspondería a la necesidad que tiene los individuos/estudiantes de inferir, es decir, que, debido a la preocupación, alteración, etc., genera una motivación intensa, y, por tanto, una gran actividad cognitiva para poder comprender, dominar, o también, **“defenderse”**.

Toda esta actividad anterior, conlleva a múltiples debates e interacciones personales y/o las comunicaciones interpersonales, o de los medios de comunicación. Todo lo anterior permite la circulación de información, creencias, hipótesis, imágenes o especulaciones sobre el objeto. Este hecho confluye en el seguimiento de un consenso de forma mayoritaria en los diversos grupos sociales. El consenso es posible, tal como nos indica Moliner y Guimelli (2015), ya que las personas/estudiantes tratan la información de manera selectiva sobre el objeto o situación, en el sentido en que se focalizan en aspectos particulares según las necesidades u orientaciones del grupo, a este último proceso se le denomina **“focalización”**.

Como hemos podido ver, a grandes rasgos, estas fases permiten a la representación social la redefinición y la transformación de los objetos sociales que se representa, incidiendo sobre todo en la actividad de las personas, pero también, y gracias a ellos, a los grupos. De hecho, las personas-grupos, como agentes sociales, elaboran, redefinen y transforman lo que les llega del exterior, configurando de esta manera su realidad. ¿Pero de qué manera concreta lo hacen estos agentes sociales?

Para responder a la pregunta, Moscovici (1976), nos indica que todos los fenómenos anteriores, se desarrollan mediante dos grandes procesos o marcos, el proceso de la “**Objetivación**” y el de “**Anclaje**” (en la **Figura_29**, recuadro en amarillo), veamos cada uno de ellos:

1. “Objetivación”

Es un proceso referido a cómo lo abstracto lo hacemos concreto, por medio de “materializarlo” en palabras, y, por tanto, en un conjunto de significados. Es gracias a las comunicaciones sobre el objeto de representación que éste será simplificado, imaginado y esquematizado de forma muy rápida.

Este proceso se realiza mediante, lo que podríamos clasificar en 3 fases, que responden a procesos de selección, formación y naturalización, veamos cada uno ellos:

- **Selección y descontextualización**

Se seleccionan las informaciones del objeto y se someten a una clasificación en función de criterios “**culturales**” (no todos los grupos tienen el mismo acceso a la información sobre el objeto) y por criterios de tipo “**normativo**” (sólo se contemplan las informaciones consistentes con el sistema de valores del grupo). De esta manera, al descontextualizar el objeto de su ambiente originario los sujetos o los grupos pueden dominarlo, gracias a la reorganización y a la proyección que hace en su propio universo.

- **Formación del núcleo o esquema figurativo**

La formación de este esquema o núcleo conlleva que, una vez seleccionadas las informaciones, éstas se organizan y se estructuran en un esquema simplificado que es compatible con las otras visiones o teorías que ya se tienen integradas sobre su mundo cotidiano. Para Moscovici (1979), este núcleo o esquema figurativo es la primera condición para constituir una representación. Esta representación constituida por el núcleo figurativo se convierte en una cierta “teoría autónoma” que servirá de base para guiar juicios y comportamientos sobre el objeto.

- **La naturalización**

Es el proceso que permite hacer de los elementos que componen el núcleo figurativo sean transformados como “seres reales” o “elementos de realidad” casi física. Ejemplos de este proceso podríamos indicar los siguientes, el caso de considerar al “*inconsciente, de la teoría psicoanalítica, como inquieto*” (Moscovici, 1976, p. 196), o en el campo del pensamiento científico, Roquelpo (1974), en el modelo “cosista del átomo”, donde los físicos llegaron a considerar el electrón como “algo” que gira alrededor de otra “cosa”. Otro ejemplo podría ser el que hemos visto en la presentación de este apartado sobre “las brujas” y su relación con la enfermedad. Más actualmente, podemos comprobar como “el Covid-19”, se presenta, en muchas comunicaciones interpersonales, e incluso en los medios de comunicación, como un “bicho”, “un mal bicho”.

2. “El anclaje”

Este segundo proceso completa la objetivación del núcleo o esquema figurativo creado y consiste en ramificarlo e insertarlo en el campo social, de hecho, permite, este proceso, el

cambio del objeto social por un instrumento que se puede disponer, colocándolo en una escala de preferencias en las relaciones sociales existentes (Moscovici, 1979). En otras palabras, el objeto deja de ser de “aquello de lo que se habla” para convertirse, con el anclaje, en aquello “a través de lo cual se habla”. De hecho, tal como lo expresa Moliner y Guimelli (2015), el anclaje refleja de qué manera el objeto encontrará su lugar en el sistema preexistente que se tiene de pensamiento tanto en los individuos como los grupos. Esta inserción en el sistema se realiza mediante un proceso de asimilación a formas o categorías conocidas y ya existentes, formando de esta manera parte de la red de significados. Del mismo modo los grupos sociales incorporarán el objeto a sus redes propias de significados, ya que éstas son las que dan el sentido de identidad al grupo, lo cual conlleva a una constitución muy amplia de significados colectivos respecto al objeto, siendo de esta manera, como el objeto se convierte en social. Este hecho hará que el objeto se transforme en mediador y criterio de las relaciones entre los grupos. En el anclaje, en su aspecto esencial, es decir, la integración de la novedad en un sistema de valores, normas o creencias ya existente, pero ello no se produce sin conflicto o tensiones. Este hecho de fusión entre lo nuevo y lo viejo *“es una mezcla de innovación, debido a la integración del objeto hasta ahora desconocido, y de persistencia, ya que este objeto reactiva los marcos de pensamiento habituales para incorporarlo. De esto se deduce que una representación social siempre parece ser a la vez innovadora y persistente, flexible y rígida.”* (Moliner y Guimelli, 2015, p. 24).

Una vez establecidos estos procesos de constitución de la representación social, podemos decir que ésta se organiza según 3 dimensiones, que serán al mismo tiempo elementos de análisis y comparación. Una de ellas es la **“información”** que hace referencia al conocimiento que se tiene sobre el objeto social, puede ser más o menos numeroso y diversificado, de esta manera, se habla de representación rica o pobre. Por tanto, la información sobre el objeto puede variar en cantidad, pero también en calidad, esto vendrá condicionado por la o las vías de acceso, el tipo de origen, las prácticas sociales que se desarrollan, pero también, las características del grupo social que la comparta (características de los miembros o posición social que se tenga), etc. Otra dimensión, corresponde a la denominada **“el campo de representación”** que señala o indica la organización y la jerarquización de la información contenida en una representación (dos representaciones pueden tener el mismo contenido, pero estar organizadas y jerarquizadas de forma distinta. Dicha organización se realiza alrededor del esquema figurativo (Araya, 2002, Dorado Caballero, 2015), constituido como ya hemos expuesto con anterioridad en una de las fases del proceso de objetivación (formación del núcleo figurativo). Por último, la dimensión de **“la actitud”** referida y entendida respecto a la polarización del contenido de una representación, en consecuencia, se habla entonces de representación positiva o negativa. En este sentido, la actitud, además, hace de orientación hacia la acción, y, en consecuencia, la conducta de las personas. Visto de esta manera la actitud se sitúa en la manifestación/evaluación emocional que se tiene respecto al objeto considerado en la representación (favorable o desfavorable).

A partir de este enfoque sobre la génesis de las representaciones sociales, se han desarrollado multitud de estudios a partir de la investigación de Jodelet (1989) sobre la locura, dando paso a trabajos centrados o focalizados en los aspectos descriptivos de las representaciones sociales consideradas como sistemas de significado que dan cuenta de la relación que se

establece por parte de las personas y los grupos con su entorno o contexto social. En este sentido se pueden consultar las investigaciones realizadas por Jodelet (2015) a lo largo de los años y a partir de sus contactos y experiencias con investigadores de todo el mundo (las temáticas, para destacar o mencionar algunas de ellas, serían las de “ciudad, memoria y medio ambiente”; “cuerpo, género y salud”; “las dinámicas sociales y las formas de miedo” y “la música y el pensamiento social”). Cabe mencionar aquí, a nivel de la comunidad autónoma de Cataluña, uno de los primeros trabajos realizados se suscribe en el ámbito de las prisiones para conocer el cómo se representan los internos el sistema de clasificación que se utilizaba en los centros penitenciarios para tener elementos para una aplicación del sistema más adecuado (Elejabarrieta Olabarri, Perera Izquierdo y Ruiz Bueno, 1991).

La propuesta de mejora de este enfoque se puede encontrar en las realizadas por Moscovici y Vignaux (1994) respecto a consideraciones de tipo teórico que están fundamentadas en el concepto de “Themata” del filósofo de la ciencia Holton (1973), vocablo, éste, que literalmente significa “temas”, y en singular es “Thema”, como primera aproximación podemos decir que es algo que reside en el pensamiento humano casi de forma “permanente”, de hecho, tal como nos indica Liu (2004) “*son antiguas y longevas preconcepciones o presuposiciones. Son típicamente díadas antitéticas como la atomicidad-continuum o el análisis-síntesis, pero también ocasionalmente díadas apolares como la constancia evolución cambio-catastrófico*” (p. 254). De hecho, siguiendo a Marková (2017), Holton es el autor que tuvo la idea de las oposiciones diádicas en el pensamiento científico a las cuales llamó “Themata”. La idea de “Themata”, tiene o presenta un rol fundamental en el pensamiento científico en el sentido en que dan forma a la ciencia, pero también a cómo se percibe (Moloney, Jedrzejczyk y Hall, 2016). Esta idea la retoma Moscovici y Vignaux (1994) para indicar que gracias a los procesos de objetivación y anclaje habría una serie de “principios primeros” que serían formas invariantes respecto al pensamiento del ser humano y que regirían la organización de nuestra representación del mundo, así como nuestras percepciones. Dicho en otras palabras, y siguiendo a Moliner y Guimelli (2015), se trataría de temas que tendrían una función de “idea fuente” o “concepto de imagen” que orientaría el funcionamiento cognitivo a un nivel de proceso de imagen mental, pero también a nivel colectivo y normativo, de hecho, en nuestras actividades lingüísticas. El “Themata” se concreta en díadas en oposición, por ejemplo, “masculino-femenino”, “externo-interno”, “causas-consecuencias”, “viejo-nuevo”, etc., serían como marcos referenciales para nuestras actividades cognitivas y de comunicación discursiva. Una de las funciones que podría tener el concepto de “Themata” o estas “antinomias” (temas en oposición) sería la creación del debate público y el dialogo o comunicación para poder llegar a afrontar una temática de tensión social, y de esta manera convertirse en “Themata”. Por ejemplo, en 1967, cuando se estaba comunicando y tensionando el mundo occidental respecto a las implicaciones del primer trasplante de corazón de Christiaan Barnard, el debate público convergió en las taxonomías de la vida y la muerte (Moloney, Jedrzejczyk y Hall, 2016), lo cual puedo hacer que se convierta en un “principio” o “Themata”. Otro ejemplo, tomado de Liu (2004), el “Themata” del “Yin-Yan” en la cultura china, donde “*el “yin” representa la feminidad, la pasividad, el frío, la oscuridad, la humedad y la suavidad, mientras que el “yang” representa la masculinidad, el poder, el calor, la luz, la sequedad y la dureza. Ambos se oponen entre sí y son mutuamente interdependientes*” (p. 253). Moloney, Gamble, Hayman y Smith (2015), nos muestran otro ejemplo mediante la construcción de la

categoría de “comestible-no comestible”, en Siria, donde había escasez de alimentos, lo que llevó a los líderes musulmanes a proclamar una “fatwa” para permitir el consumo de carne de gato y perro. En el caso de Moscovici (2011), nos habla de una serie de “Themata” simbólicos asociados a los gitanos (romaníes) como la oposición de la díada temática “sedentarios-nómadas”. En concreto, el “Themata” son temáticas, más referidas a los conceptos en sí que como “themata” respecto a lo metodológico-epistemológico. En otro sentido, constatar tal como lo hace Correia Jusino (2008), que Moscovici consideraba que el estudio de las tensiones entre estas oposiciones diádicas constituía el desafío y la especificidad de la psicología social.

Para finalizar cabe destacar aquí, que todas las oposiciones diádicas, en principio, se puede pensar que tienen un potencial de convertirse en “Themata”, pero ¿cómo se convierte o transforma una díada? Para responder a la pregunta tomaremos la postura de Marková (2017), donde expone que las oposiciones diádicas son regularidades de nuestra vida cotidiana que pueden ser de carácter físico (“calor-frío”, “dureza-suavidad”, etc.) biológico (“nacimiento-muerte”, bienestar-enfermedad”, etc.) o social (“nosotros-ellos”, “confianza-desconfianza”, etc.), que son percibidas como reiteraciones y constancias en la vida cotidiana y en la comunicación, que se transmiten de padres a hijos a lo largo de las diversas generaciones. Si bien, pueden cambiar a lo largo del tiempo proporcionan unos recursos sustanciales de conocimiento de sentido común, su funcionamiento es inconsciente y están compartidos por las comunidades. Por tanto, se convierten en “Themata”, *“Cualquier oposición diádica puede convertirse en un dato temático si es fuente de disputa, interés, negociación, tensión o conflicto entre individuos, grupos y sociedades”* (Márková, 2017, p. 74).

Finalmente, cabe indicar que este enfoque, tal como nos dicen Moliner y Guimelli (2015), las representaciones sociales se forman o crean sobre todo en la interacción y el contacto con los discursos que están en el espacio público-social, siendo el interés de este enfoque el lenguaje y el discurso desde dos ópticas, las representaciones sociales como inscripciones en el lenguaje, considerando que las palabras que utilizamos para describir nuestro mundo están enmascaradas de las creencias que tenemos sobre él. Pero también, porque las representaciones sociales funcionan como lenguaje gracias a su valor simbólico, y a los marcos que nos dan para interpretar el entorno o el contexto de las personas.

I.2.2.2.2 Enfoque estructural.

Este enfoque de las representaciones sociales tiene su origen y se basa en dos aspectos histórico-contextuales que confluyen en dos vertientes. Tal como nos indican Moliner y Abric (2015), el proceso de objetivación descrito por el modelo sociogénico (Moscovici, 1976) y los trabajos sobre la percepción social, como son los casos de Asch (1946), con la idea de que el conocimiento puede jugar un papel en las impresiones que tenemos de los otros (Heider, 1946), mediante la teoría del “Equilibrio cognitivo” que sugiere que tendemos a mantener la consistencia en los patrones de gusto y disgusto hacia “los unos y los otros” e incluso los objetos. El caso de Festinger (1957) con su teoría de la “disonancia cognitiva”, que nos indica que las personas tienden siempre a mantener equilibrios cognitivos, así como, en el caso de Heider (1958) con su “teoría de la atribución” al identificar y distinguir entre causalidades internas y externa, y finalmente, el caso de Rosenberg y Hovland (1960) con su

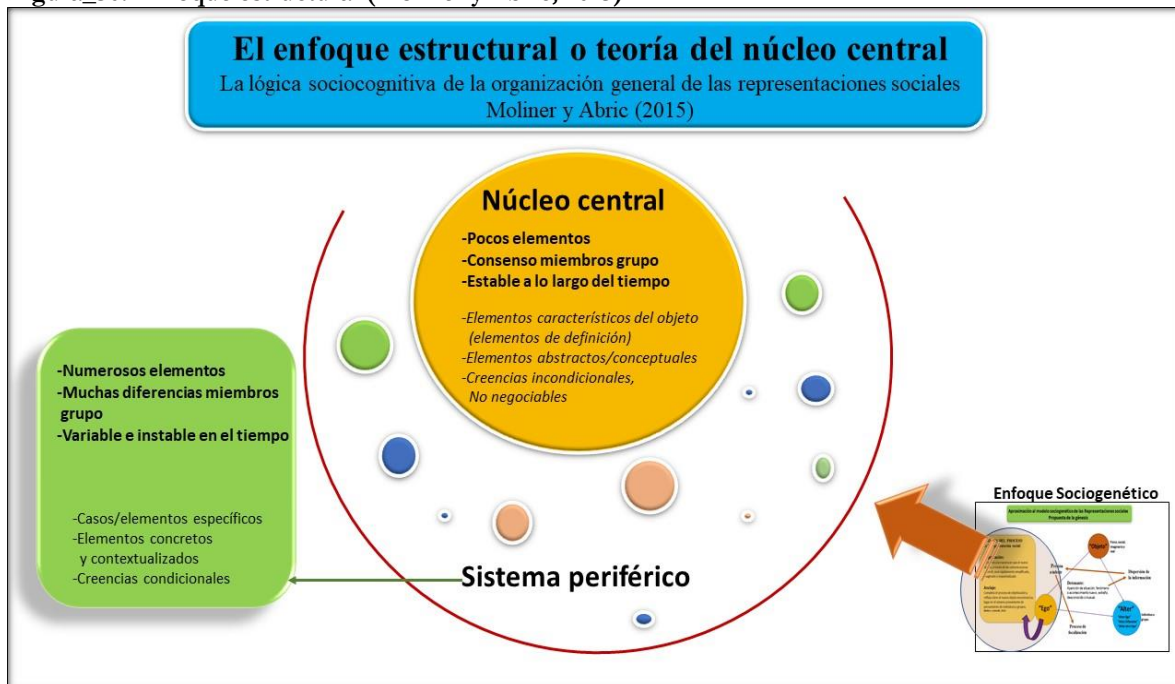
propuesta de describir las actitudes en tres dimensiones interrelacionadas (cognitiva, afectiva y conductual). Es a partir de este contexto que aparece el enfoque estructural o del núcleo central (“noyau central”), que corresponde su formulación a Abric (1976, 1993, 2001) y Flament (1989, 1999, 2001), gracias a este enfoque se han podido dar pasos para la comprensión de la lógica sociocognitiva, ya que los antecedentes expuestos consideran o pivotan sobre la idea de que nuestro conocimiento del entorno o contexto social está organizado en series o conjuntos estructurados. En este sentido, y como vimos en el enfoque anterior, en este caso se adopta la misma postura epistemológica, es decir, las representaciones sociales se organizan en dimensiones relacionadas entre sí (la información, el núcleo figurativo y la actitud) y, además, considerando que el “núcleo figurativo” propuesto por Moscovici (1976) es dinámico y se refiere principalmente al proceso de representación social en su fase de creación inicial. En definitiva y resumiendo, este enfoque parte de la idea fundamental de considerar que las representaciones, en tanto que proceso sociocognitivo, han de presentar, a la luz de las investigaciones anteriores en los estudios de cognición social donde aparece siempre algún tipo de estructuración de los elementos cognitivos lo cual lleva a pensar o considerar, en cierta medida, la investigación del cómo es la lógica sociocognitiva que cimienta la organización de las representaciones sociales.

El vocablo de “núcleo central” viene directamente de la noción de “esquema figurativo”, pero con una característica diferencial, se centra más en el contenido de las representaciones sociales estables (Moliner y Abric, 2015). Originariamente, el enfoque, tal como muestra la **Figura 30** (se puede ver como este enfoque se centra en la parte de la elaboración sociocognitiva de la representación, tomando como referente el enfoque primigenio), propone que considerar el conjunto de elementos que configuran una representación social y que algunos muestran o desempeñan roles diferenciados. Así, vemos que hay elementos que estarían o serían elementos centrales en representación y que se agruparían en una estructura que Abric (1976) llamó “núcleo central”, mientras que habría una serie de elementos que serían dependientes de dicho “núcleo central”, denominados “elementos periféricos”, en concreto, *“proponía considerar la representación como un conjunto jerárquico de creencias que incluye elementos periféricos organizados en torno a un núcleo”* (Moliner y Abric, 2015, p. 85). Veamos con un poco más de detenimiento cada una de estas agrupaciones de elementos de una representación social.

El **“núcleo central”**, está formado por un conjunto de creencias-elementos relativamente pequeño y limitado. Existe un gran consenso entre los miembros de un grupo, pero además presentan una relativa estabilidad a lo largo del tiempo. Por el contrario, el **“sistema o elementos periféricos”**, son numerosos, en los grupos se presentan diferencias entre sus componentes, y finalmente, en el transcurso del tiempo son elementos inestables y pueden variar o desaparecer.

Pero aparte de las características formales que hemos expuesto en ¿qué difieren respecto a su función? Para responder seguiremos la formulación realizada por Moliner y Abric (2015), a este respecto, nos indican que **“el núcleo central”** daría paso a tres funciones en las representaciones sociales, a saber, de significado, de organización y de estabilización.

Figura_30: Enfoque estructural (Moliner y Abric, 2015)



Fuente: Elaboración propia.

- *Función de significado:* Los elementos que configuran el núcleo permiten la generación o modulación o el tono del significado del resto de elementos que componen la representación social, y, en definitiva, el significado global que se tiene sobre el objeto representado.
- *Función de organización:* El núcleo es el que controla y establece la naturaleza de las conexiones que unen los elementos de la representación. Esta función es una consecuencia de la primera función expuesta, la que establece que los elementos del “núcleo central” pueden modular el significado de los periféricos, lo que supone entender que las conexiones entre dos elementos periféricos dependen, al final, de los elementos constitutivos del “núcleo central” para darles significado.
- *Función de estabilización:* La parte más estable y resistente al cambio de cualquier representación es el conjunto de elementos que componen el “**núcleo central**”. Esto es debido a las dos funciones anteriores y gracias al consenso entre los miembros del grupo, ya que fortalece, en cierta manera, la estabilidad de estos elementos que lo componen. Por tanto, para realizar o llevar cabo cambios de estos elementos del “núcleo central” comportaría unos costes importantes, tanto a nivel cognitivo como psicosocial. Así, a nivel cognitivo, si se cambia los elementos del núcleo, implica o conlleva, la modificación de significado de la representación, y en el plano psicosocial, puede suponer, los cambios de consenso entre el grupo, y de hecho la conexión social.

Vistas las funciones es lógico que el enfoque suponga que cualquier cambio en las creencias centrales genere fuertes resistencias por parte de los miembros de un grupo respecto a la representación social considerada. Además, se supone de forma general que los elementos centrales tienen un carácter abstracto (Moliner, 1988), no dependen del contexto (Abric, 2001) o constituyen elementos de definición del objeto (Flament, 2001). Además, los

individuos asocian las características de los elementos con el objeto de manera “no negociable” (Moscovici, (1993).

En el caso de los “**elementos periféricos**” se caracterizan por dos propiedades fundamentales:

La experiencia individual como aglutinador:

Las características de los elementos periférico es que son creencias que tienen que ver con aspectos más experienciales de las personas sobre el objeto de representación, aunque dependan de elementos básicos (núcleo central). Veamos una ejemplificación de Moliner y Abric (2015), “*en la representación del mundo de la empresa (Moliner, 1993, 1996), la noción de "jerarquía" se considera central. A ese respecto, toda empresa se considera una organización jerárquica. Sin embargo, la experiencia de la jerarquía varía de un individuo a otro. Para algunos, se expresa través de la figura de un "jefe", para otros, a través de la de un "comité de dirección" o de un "consejo de administración"* (p. 86). Por tanto, se puede decir que los elementos periféricos presentan una cierta variación respecto a sus elementos constitutivos, en otras palabras, hay elementos que no son tan compartidos con el grupo. Además, estos elementos abarcan desde informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, los juicios que se formulan y el entorno, los estereotipos y creencias. La organización de éstos también esta jerarquizada, en otras palabras, hay elementos más cercanos o alejados del núcleo central, tal como aparece en la **Figura_30**, al respecto al objeto de representación. De hecho, podríamos decir, tal como lo indica Flament (2001), los elementos periféricos se constituyen en una “interfase”²³ entre los elementos del núcleo central y la situación en la que funciona la representación o se elabora. Estos elementos periféricos tendrían las siguientes funciones:

Función de concreción: En este sentido los elementos serían totalmente dependientes del contexto (resultado del anclaje de la representación en la realidad). De esta manera, visten a la representación en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato, nos hablan, en definitiva, sobre los elementos de la situación donde se produce, nos dicen algo del presente y de lo vivido por la persona.

Función de regulación: Estos elementos periféricos son mucho más flexibles que los elementos del núcleo central y llevarían a cabo un rol esencial de adaptación de una representación a las evoluciones del contexto donde está ubicada, ya que estas evoluciones pueden integrarse en este conjunto de elementos periféricos para no tener que dudar de los elementos del núcleo central mediante las estrategias de integración, pero con un estatus menor, reinterpretándolos en el sentido del núcleo central. Podemos decir, por tanto, que esta es una función que hace móvil y evolutiva una representación; en palabras Flament (2001, p. 12): “*concediéndoles un carácter de excepción, de condicionalidad*”.

²³ “Periodo de tiempo durante el cual una célula no está en división, es decir, no está en mitosis. En la interfase la célula crece, realiza sus funciones metabólicas vitales normales y se prepara para la división. Aumenta su tamaño y masa.

Además: La mitosis es el proceso de división celular en el cual se reparte el material genético (ADN) y se forman dos células hijas. Consta de varias fases: la interfase, la profase, la metafase, la anafase y la telofase.”

Función de defensa: Hemos comentado que el “núcleo central” posee una resistencia al cambio, ya que, si esto no fuese así, se perdería la propia representación del objeto, es por ello, que los elementos periféricos son una barrera defensiva o si se quiere es como un “parachoques” ante la posibilidad de cambio del núcleo central. En los elementos periféricos se pueden dar interpretaciones nuevas, integrar elementos de tipo contradictorios, deformaciones defensivas pudiendo ser sostenidas en el tiempo. En este sentido son “esquemas” organizados por el núcleo central y que hacen posible una serie de actuaciones de forma instantánea y que se pueden concretar en 3 tipos:

- Prescriben comportamientos. Permiten ante todo dar forma de nuestros comportamientos en una situación dada, además de la toma de posición. En otras palabras, nos dicen aquello que debemos hacer o lo “normal” a hacer o decir en una situación considerando la significación y la finalidad de ésta. Pero, también, conducen a la acción de forma casi instantánea sin necesidad de considerar las significaciones de los elementos del núcleo central.
- Hacen posible una coexistencia personalizada. Se permite o se da la diferenciación, tanto de los contenidos como de las conductas asociadas a una representación, entre las personas del grupo mostrándose en los elementos periféricos, pero no en los elementos del núcleo central, y, siempre y cuando esas diferencias sean compatibles con un mismo núcleo. Según las condiciones protegen al núcleo central. Sería la función que ya hemos comentado del aspecto defensivo de los elementos periféricos.
- Tal como nos lo expone Flament (1987), la protección “pone de relieve uno de los procesos que se establecen cuando una representación es atacada de manera importante. Es decir, cuando su núcleo central es amenazado. Los esquemas “normales” directamente asociados al núcleo se transforman entonces en esquemas extraños», definidos por cuatro componentes: «La evocación de lo normal, la designación del elemento extranjero, la afirmación de una contradicción entre esos dos términos, la propuesta de una racionalización que permita soportar (por un tiempo) la contradicción” (p. 146). La validación experimental de la teoría de los núcleos (Moliner, 1988, 1989, citado en Moliner y Abric, 2015) proporcionó una importante aclaración sobre los elementos centrales. De hecho, se demostró que mantienen un vínculo simbólico con el objeto de la representación. De esta manera, toda mención de un objeto hace referencia a los elementos centrales de su representación, mientras que toda mención de los elementos centrales se refiere al objeto. Indicando además que los elementos o esquemas centrales son normativos ya que expresan “la normalidad” con respecto al grupo, pero no “la exactitud”, mientras que los esquemas periféricos condicionales expresan lo frecuente y a veces lo excepcional, pero nunca lo “anormal”.

La dinámica de los elementos centrales y periféricos y su estabilidad.

Hasta ahora hemos expuesto las características de los elementos del contenido de una representación, según el punto de vista del enfoque estructural, si bien se han expresado indicios de la posible dinámica, veamos con un poco más de detalle este aspecto de la dinámica y la estabilidad de las representaciones sociales a la vista de este enfoque. Primero de todo hay que aclarar que para los autores originarios de la teoría y a partir de las aportaciones de Flament (1989), se incorporó en el enfoque la noción conceptual de “sistema” y, por tanto, considerar tanto los elementos periféricos como centrales, tal como

lo expresó Abric (2001), como un “sistema dual”. Dicho en otras palabras, se consideran a las representaciones como “sistemas duales” un “sistema central y “un sistema periférico”, entendiéndolo al sistema como un conjunto de elementos que interactúan entre sí con el fin de realizar una función o producir un resultado determinado. Cada sistema desempeña una función característica, como hemos visto, el **“sistema central”** es el encargado de la administración de los significados asociados con el objeto, también de afianzarlos en creencias no negociables. Es por ello, que el sistema central está constituido por elementos con un alto consenso grupal, conectados entre sí y directamente relacionados con los valores, las normas y la historia del grupo. Por el contrario, el **“sistema periférico”**, su función esencial sería la de protección del “sistema central”, ya que como hemos visto los elementos que lo componen (creencias contextualizadas y condicionadas) hacen posible la integración o fagocitación de las contradicciones haciéndolas más singulares y contextualizadas, o si se quiere, más justificadas. Ahora bien, este sistema permite la integración de información nueva sin la necesidad de realizar cambios en el “sistema central”.

De hecho, el papel estabilizador del “sistema central” no puede concebirse sin el papel protector del “sistema periférico”. Estos dos sistemas son mutuamente dependientes, ya que gracias a ello se puede entender o comprender que las representaciones sean a la vez estables-inestables, rígidas-flexibles, pero al mismo tiempo consensuadas-compartidas, pero también marcadas por diferencias interindividuales. Pero también se puede dar la circunstancia de que algunos elementos pasen de un sistema a otro, lo cual haría posible la transformación de la representación. Tal como lo explican Moliner y Abric (2015), *“el punto de partida de estas dinámicas se sitúa generalmente en el entorno del grupo social, donde se producirán los cambios (tecnológicos, económicos, ecológicos, etc.). Estos cambios obligan entonces a los individuos a adoptar nuevos comportamientos dentro de una adaptación objetiva”* (p. 89). En el estudio llevado a cabo por Guimelli (1988), se demostró que la propagación de un brote de mixomatosis (enfermedad que afecta a conejos y liebres) llevó finalmente a los cazadores a incluir medidas de conservación de la caza en sus prácticas (de caza) para poder mantener la reproducción (¡y la caza!). Por lo tanto, la adopción de nuevos comportamientos dentro de un grupo puede afectar a las representaciones sociales, siempre que las personas perciban como “irreversibles” los cambios en el contexto y los comportamientos. De hecho, cuando sucede este aspecto perceptivo pueden darse dos situaciones, tal como lo expone Flament (2001):

- Cuando la adopción de nuevos comportamientos no provoca conflicto con los elementos del “sistema central”, o bien, las contradicciones que pueda provocar pueden ser absorbidas por el “sistema periférico”. En este caso, se darán cambios de tipo menor, y por tanto se incorpora al “sistema periférico” de la representación social.
- Por contra, cuando la adopción de nuevos comportamientos produce conflicto con los elementos del “sistema central” y las contradicciones no se pueden fagocitar por el “sistema periférico”, es cuando se observan profundas modificaciones o transformaciones de una representación social.

Ahora bien, lo más común sería, respecto al cambio o la transformación de una representación social, lo que Moliner y Abric (2015) indican es que se da como “transformación suave”. Es decir, las modificaciones o cambios se van produciendo en el “sistema periférico” y de forma paulatina y progresiva se iría modificando i/o transformando la representación.

Esto sucede en el caso de que las creencias de tipo periférico se vayan consensuando para llegar a ser parte definitoria del propio grupo. Teóricamente hablando se puede considerar desde este punto de vista del enfoque estructural, darse el caso de que dos representaciones fueran idénticas, si los elementos del “sistema central” son iguales-idénticos. Pero también hemos de considerar que las representaciones de los objetos que circulan por el campo social podrían tener elementos comunes o más o menos, pero también puede suceder que los elementos del “sistema periférico” de una representación pertenezcan al núcleo de otra, ya que las representaciones no están aisladas. Cuando esto último sucede, tal como indica Abric (2002) se puede hablar de “incrustación” o “reciprocidad”, donde los objetos de representación están vinculados, por ejemplo, Trabajo-Desempleo (Milland, 2001) o Dinero-Banco (Abric, 2002). Por este motivo es interesante, y quizás obligado, conocer los elementos del “sistema central” para poder comparar representaciones.

Para finalizar la exposición de este enfoque presentaremos algunas ampliaciones o modificaciones teóricas llevadas a cabo sobre este modelo, en concreto veremos dos de ellas, el concepto de “**Nexus**” de Rouquette, (1994) y la propuesta del “**núcleo matriz**” (**noyau matrice**) de Moliner, (2016), y además un efecto que nos parece relevante de explicar, la “**zona muda-silenciosa (zone muette)**”, si bien, además se están desarrollando otras perspectivas o ampliaciones que tienen en consideración las interconexiones con los procesos sociocognitivos, Rateau y Lo Monaco (2016) esto no lo expondremos con detalle aquí.

A continuación, presentamos de forma resumida cada una de estas propuestas de ampliación o precisiones respecto al enfoque estructural o del “núcleo central”.

- El “**Nexus**” es un concepto introducido por Rouquette (1994), en su estudio sobre el conocimiento de las masas, dónde nos indica, tal como explicita en una entrevista realizada por Márquez (2005), dónde define esta noción como: “*una representación social es siempre en cierto grado una teoría ingenua. Permite argumentar, razonar, situar y comprender los casos particulares. Esto **no** es lo que pasa con un **Nexus**: éste se agota por entero en emociones e imágenes. No argumenta nada, convence en conjunto, sin estar dialectizado con la fuerza de la evidencia.*” (p. 103). En otras palabras, es un significante que podría ser una etiqueta verbal, emblema, etc., que agruparía un conjunto poco preciso de significados que poseen un alto valor emocional (patria, justicia, bandera, etc.) cuando es posible la movilización, enmascara las diferencias entre grupos cuando éstas son imprecisas o ambiguas y hace posibles uniones grupales más amplias, ya que el “Nexus” se sitúa por encima de la racionalidad. Tal como nos lo expresa Moliner y Guimelli (2015), “*se podría decir que es una especie de “super núcleo” que da sentido, no a un conjunto de creencias sobre un objeto, sino sobre el conjunto de creencias de un grupo social sobre todos los aspectos del mundo en el que evoluciona*” (p. 28).
- El “**núcleo matriz**”, propuesta llevada a cabo por Moliner y Martos (2005) y Moliner (2016), donde establecen una reformulación de las funciones del “núcleo central”, ya que se parte de la idea de que cuando se habla de estructura, en el marco del enfoque estructural, se tiene la idea de que es un conjunto de creencias e individuos, por tanto, los individuos vinculan las creencias. Por el contrario, en la propuesta del “núcleo matriz”, este aspecto se invierte, sugiriendo que las opiniones o creencias, también pueden ser vínculos (puertas de paso) entre individuos. Es por ello, que Moliner (2016),

postula que el “núcleo central” sería más bien un “núcleo matriz”, en el que se distinguiría 3 funciones diferentes, la función de “denotación” (indicación obtenida por indicios o señales), función de “agregación” y la función de “federación”.

- La función de **“denotación”**: se concreta en que el núcleo se encargaría de proporcionar categorías o etiquetas de tipo verbal para que las personas pudiesen reconocer o evocar el objeto de representación social sin necesidad de utilizar un análisis en profundidad, ni utilizar largos discursos. En palabras de Moliner (2016), *“los elementos centrales serían los signos, permitiendo a los individuos indicar en qué “universo de opiniones” sitúan su discurso. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes, la palabra “título” utilizada en relación con los estudios probablemente denota un cierto tipo de estudios (institucionalizados) y, al mismo tiempo, indica que otros tipos están excluidos del discurso. Por el contrario, el cuestionamiento de un elemento central indicaría que es el objeto de la representación en sí mismo el que está excluido del discurso o la reflexión. Desde nuestro punto de vista, las numerosas investigaciones que utilizan el método de interrogación son ilustraciones empíricas de la función de denotación del núcleo.”* (p. 3.9)
- La **“agregación”**: estaría referido a la potencialidad semántica que tienen los elementos del núcleo central, elementos, por otra parte, que poseen, en cierta medida, significados vagos o imprecisos que lo que hacen es dar la posibilidad a las personas a reunir experiencias diferentes y contextualizarlas en un único término. En un ejemplo, proporcionado por Moliner (2016), la asociación “trabajo/salario” trae a la memoria un tipo de trabajo concreto (función de denotación), pero el término “salario” su referencia puede ser a realidades muy diversas (en dinero, en especie, declarado o no). De hecho, en estudios empíricos y los análisis realizados con procedimientos multivariados de reducción dimensional (factoriales o correspondencias múltiples) o de clasificación (“Clúster”) se obtienen resultados en los que los elementos centrales nunca se agregan o están presentes en el mismo factor o en la misma clase. Por el contrario, y por regla general, los elementos periféricos, ocupan todos los espacios de los factores o de la clasificación. En consecuencia, se podría interpretar que entre determinados elementos periféricos y elementos centrales se da un vínculo o relación o asociación más fuerte que en determinados elementos centrales.
- Función de **“federación”**: esta derivada de las dos funciones anteriores, es decir, al dar al grupo social elementos de definición poco claros o precisos, el núcleo proporciona a los miembros una matriz común para dar cuenta del objeto de representación, pero al mismo tiempo permite la convivencia con las distintas experiencias individuales. Por tanto, y visto de esta manera, los miembros del grupo tendrían un marco referencial que tanto genera consenso como establece diferencias individuales. En definitiva, *“así como no es necesario conocer todas las palabras de un idioma para utilizarlo, tampoco es necesario que todos los miembros de un grupo determinado se adhieran a todos los elementos del núcleo de una representación social”*. (Moliner, 2016, p.3.12)

- La **“zona muda-silenciosa”** (zone muette). Si bien no es propiamente una propuesta respecto al enfoque sí que aporta una pista a la hora de estudiar y concretar la estructura de las representaciones sociales. De hecho, es una línea de investigación iniciada por Guimelli (1988), planteando la suposición o hipótesis sobre el hecho que en los métodos interrogativos o el “método lingüístico de obtención de información”. Por ejemplo, en las encuestas por cuestionario, no siempre los participantes expresan todos los elementos que forman parte de un objeto de representación social. Posteriormente usa el término de **“zona muda-silenciosa”** para definir los elementos enmascarados por los sujetos, se puede decir, siguiendo a Hidalgo (2012), que este término se puede vincular con la noción de “patrones latentes”. En este sentido para Abric (2003) hay dos tipos de elementos latentes, aquellos que están inactivos, ya que son irrelevantes en el contexto donde se da la representación y, los que son inactivos porque son indescriptibles por las normas vigentes o inducidas en la situación en la que se da. Siendo estos últimos los que producen un enmascaramiento voluntario por parte de las personas, por lo que se podría hablar de una verdadera “zona silenciosa” o la parte no legítima de la representación. Las explicaciones de este fenómeno social han generado dos posicionamientos: una que podríamos nombrar la explicación “de la presión normativa” (Guimelli y Deschamps, 2000) y otra, la de “comparación social” (Chesterman 2015, y Chokier y Moliner, 2006).

- En el caso de la explicación “normativa”, nos indican que esta zona silenciosa o muda, se produce en las personas porque la tendencia ha sido a enmascarar o esconder ciertas opiniones negativas con respecto a un objeto de representación (como, por ejemplo, los gitanos). Los autores Guimelli y Deschamps (2000) piensan que esto es debido a una presión de tipo normativo, lo que hace es reprimir las expresiones socialmente indeseables y fomentar el discurso más prototípico normativo.

Para poder reducir este fenómeno una solución sería la reducción de implicación de las personas y hacerles expresar en el lugar de otros, por ejemplo, los franceses en general o un determinado colectivo, que lo que haría es distanciar de forma personal a los encuestados o interrogados, proporcionando de esta manera una liberación para poder responder de forma menos pronormativa.

Por el contrario, para Chesterman (2015) y Chokier y Moliner (2006) el fenómeno observado es más bien un proceso implícito de comparación social. Ya que, al atribuirse las personas a sí mismos opiniones más valoradas socialmente y opiniones más indeseables socialmente a otros, los individuos tratarían de mantener una autoevaluación positiva, tal como exponen (Rateau y Lo Monaco, 2016) tomando en consideración a Codol (1984), *“cuando los sujetos se expresan sobre opiniones o comportamientos indeseables, tenderían a sobreestimar la frecuencia de esas opiniones o comportamientos en la población (efecto de falso consenso)”* (p. 126). Esto concuerda con la opinión de Codol (1984, p. 317) de que *“cuanto más se considera un elemento normativo por un sujeto determinado, más probable es que ese sujeto tienda a afirmar que ese elemento le caracteriza más que a los demás”*.

I.2.2.2.3 Enfoque sociodinámico.

Tal como hemos estado viendo en los dos enfoques anteriores, se establece o es fácil la deducción, de que las representaciones sociales juegan un papel, según nuestro parecer, fundamental en sus puntos centrales en la comprensión-explicación del comportamiento social individual y la dinámica grupal colectiva que proporciona la diferenciación de los comportamientos humanos. En este sentido, el enfoque sociodinámico propuesto y desarrollado por Doise (1991) y sus colaboradores en Ginebra, pusieron el inicio del enfoque en la consideración, ya establecida por Moscovici (1976), de la interdependencia entre el sistema cognitivo de razonamiento humano (como un sistema más operativo que hace asociaciones, inclusiones, discriminaciones, deducciones, etc.) y el metasistema simbólico (para Doise (1991), el encargado de las regulaciones sociales normativas que hacen posible la limitación, verificación o dirección de las operaciones cognitivas), dicho en otras palabras, la relación existente entre la “objetivación” y el “anclaje”, si bien, tal como apunta Moliner y Guimelli (2015), es un enfoque que parte del proceso de “anclaje” como pivote de esta postura, pero además, tal como expresan Palmonari y Emiliani (2016), estos procesos cognitivos implicados en las representaciones sociales no están aislado o un espacio vacío, sino que son parte constituyente de una situación, espacio o contexto definido e históricamente constituido.

Para la exposición concreta sobre este enfoque, hemos confeccionado una figura que nos permitirá exponer el enfoque con un cierto orden de presentación.

En la **Figura 31**, como se puede observar, aparecen tres grandes elementos de estructuración, por un lado el sujeto-persona con sus procesos sociocognitivos (“objetivación”-“anclaje” o “sistema”-“metasistema”), aparece en la parte izquierda de la figura, un segundo elemento que entraría en juego es la situación o el contexto donde se da la representación, con la característica de que los contextos están definidos, constituidos y enraizados de manera histórico-culturales.

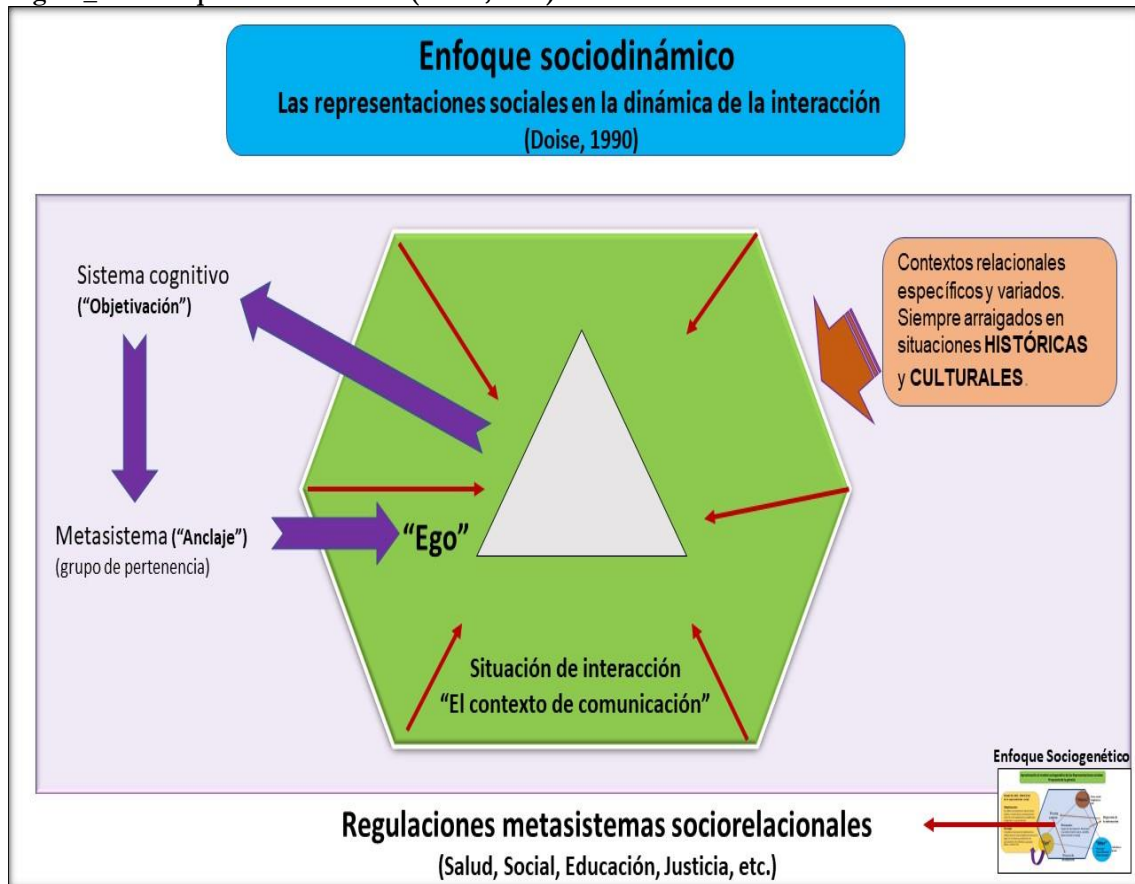
Pero como se ve en la figura hay otro elemento que estaría por encima, desde un punto de vista conceptual de integración que correspondería a los “metasistemas” que intervienen en la situación donde se produce, los cuales gestionan y reedifican la representación social, en la comunicación que se da dentro del campo social.

Con la descripción de los elementos del enfoque sociodinámico, hemos de explicitar, tal como indica su nombre, como se produce la dinámica de estos elementos en procesos sociales, es por ello por lo que en la parte inferior de la figura se ha incluido el lugar donde se sitúa este enfoque respecto al inicial, la comunicación contextual. En otras palabras, se desarrollan en contextos relacionales específicos y variados, estos contextos están definidos por situaciones históricas y culturales.

En consecuencia, los procesos cognitivos y los sistemas operativos están regulados por un metasistema socio-relacional (podríamos decir “aquello” que se “ancla” de la situación, por tanto, las regulaciones de los metasistemas socio-relacionales. Tomando un ejemplo de Doise (1991), *“durante las controversias o discusiones políticas, una misma persona, puede hacer que intervengan diferentes “metasistemas” dependiendo de lo esté en juego en la discusión”* (p. 158). De alguna manera podemos decir que los metasistemas-socio-relacionales, crean moldes o empaquetados para hacerlos congruentes con la situación concreta que se da. Estos metasistemas sociales al estar

condicionados por los avatares históricos del desarrollo de la vida social son terriblemente susceptibles de cambios respecto a las regulaciones que pueden llevar a cabo, no son lo mismo las regulaciones actuales de, por ejemplo, la ecología, que la de hace 20 años atrás.

Figura_31: Enfoque sociodinámico (Doise, 1990)



Fuente: Elaboración propia.

El término representación social en este enfoque se debería indicar únicamente en el caso de que existe una vinculación entre la "organización cognitiva" referente a la persona y las relaciones sociales simbólicas, es decir, los metasistemas (Doise, 1990). En otras palabras, según indican, Moliner y Guimelli (2015), el enfoque establece una función doble a las representaciones sociales, por un lado, se definen como principio que hace posible la generación de una postura, pero a la vez dan coherencia organizativa a los principios de las diferencias individuales. Considerando el ejemplo de Moliner y Guimelli (2015), *"desde un parque público, proporcionan a los individuos puntos de referencia comunes. Pero en el mismo movimiento, estos puntos de referencia se convierten en apuestas en las que se atan las diferencias individuales. Si las representaciones sociales permiten definir el objeto del debate, también organizan el debate sugiriendo las preguntas que deben de hacerse"* (pp. 30-31).

De hecho, en este enfoque se da una importancia capital a las relaciones entre grupos, ya que se trataría de establecer como las distintas afiliaciones sociales a grupos que tenemos nos determinan o pueden determinar la importancia que se otorga a los principios, en consecuencia, consistiría en estudiar en las representaciones sociales el "anclaje" que existe en las actuaciones colectivas. En este sentido asentar y reforzar que, tal como apuntan Palmonari y Emiliani (2016), *"en la práctica ("el anclaje"), se trata de asignar un significado a los objetos*

seleccionados, enraizándolos en un sistema de pensamiento que ya existe en la mente de los individuos y en la cultura en la que están. Así pues, se trata de una transformación en un instrumento interpretativo de la realidad que luego definirán las relaciones sociales (p. 152). Todos los estudios que están bajo el paraguas de este enfoque en su pretensión última consisten en establecer o demostrar de manera empírica la influencia de los factores sociales en el funcionamiento cognitivo. De esta manera las investigaciones llevadas a cabo por este enfoque se centran en, por ejemplo, la inteligencia, llevada a cabo por Mugny y Carugati (1985) donde se ilustra cómo el sentido o conocimiento común se organiza de forma diferente a través del anclaje. Es un conocimiento que se regula por las incorporaciones sociales de los individuos y la interacción dinámica de las relaciones sociales en las que los individuos están involucrados. En el caso de Emiliani y Molinari (1995), en el hecho de la integración de ser madre o no, el caso de Doise (2002) con un programa de investigación, iniciado en los años 90, sobre la representación social de los Derechos Humanos.

Hay que destacar a aquí, un aspecto de este enfoque que nos parece muy fértil desde la posición de desarrollo teórico-empírico como es el caso de Doise (1991) sobre la consideración del “yo” como representación social, pensamos que podría ser un punto de partida para la integración teórica de aspectos fundamentales de la comprensión humana tanto a nivel individual como colectivo. En este sentido no podemos olvidar el excelente trabajo teórico realizado por Elejabarrieta (1994) sobre el concepto de “posicionamiento social” como una vía de integración entre las representaciones sociales y la identidad social, teniendo en cuenta las aportaciones de este modelo de las representaciones, el autor nos lo expresa del siguiente modo: Si para Doise (1988) el “yo” se debería estudiar como una representación social, ya que es un tipo de organizador social respecto a las relaciones simbólicas que hay entre los agentes sociales, se debería considerar *“el posicionamiento social como expresiones negociadas de identidades sociales que intervienen en la comunicación entre individuos y grupos, esto puede abrir una nueva forma de analizar las representaciones sociales”* (p. 251).

Pensamos que otro aporte importante de esta postura teórica es la explicitación sobre el cómo capturar y analizar las representaciones sociales en el campo de la investigación empírica, en el excelente tratado metodológico de Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi (1992), donde presentaron técnicas de análisis para los datos obtenidos agrupadas en tres grandes bloques. En concreto se trata de, como primer bloque obtener el conocimiento objetivado, el segundo, las posiciones individuales, y el tercero y último, el anclaje de dicho conocimiento de los grupos sociales involucrados en el estudio. De esta manera, el primer objetivo, se sugiere el uso de tres técnicas específicas, a saber, el análisis de clasificación geográfica, el análisis multidimensional y el análisis factorial de correspondencia, el segundo bloque correspondería analizar las posiciones individuales mediante análisis factoriales o multidimensionales de las diferencias individuales; y el efecto del grupo en estas posiciones puede llevarse a cabo con técnicas de regresiones múltiples y análisis discriminantes. Este último bloque de análisis hace posible el relacionar las representaciones con las afiliaciones sociales, y, por tanto, ir más allá de las múltiples posiciones individuales, y, por tanto, cumplir con el objetivo del enfoque sociodinámico, a saber, mostrar cómo las diferentes posiciones se organizan y anclan en las experiencias sociales y psicológicas de los individuos. Lo cual

nos ayudaría a establecer el cómo los cambios en las regulaciones sociales modifican las representaciones.

I.2.2.2.4 Enfoque dialógico.

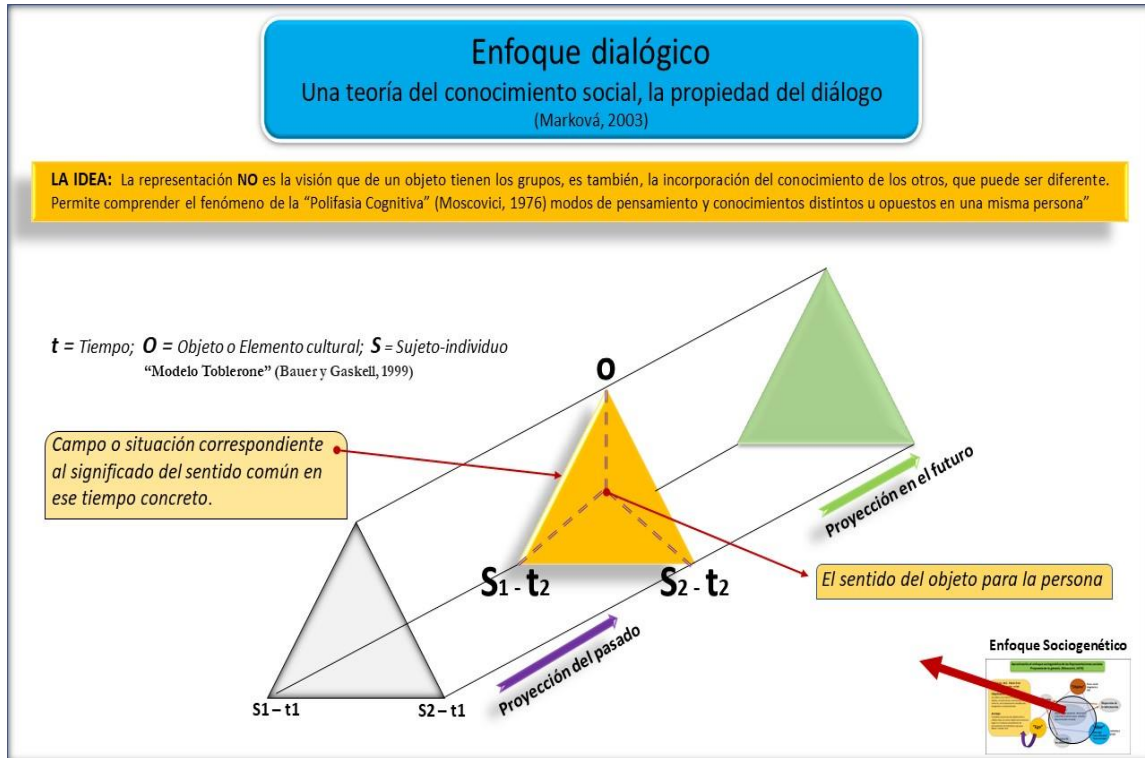
Este enfoque está representado en la autora Marková (2003), con el propósito de realizar una revisión de la propuesta de las representaciones sociales y llevarla a presentar como una teoría del conocimiento social, es decir una propuesta o hipótesis que permite explicar de qué manera las personas desarrollan un conocimiento compartido sobre su entorno o contexto social, fuera de los marcos referenciales de la ideología y la ciencia. Para ello utiliza el concepto de “dialogicidad” o “diálogo” como la propiedad fundamental de la mente de los seres humanos. La autora define la dialogicidad como “la capacidad del *ego* (*yo*) para concebir y comprender el mundo en el que vive y crear realidades sociales en la perspectiva del *Alter* (*otro*)”. Para este enfoque presentamos la **Figura_32**, que pensamos que da un poco de luz expositiva a este enfoque dialógico. Como se puede ver en la figura, se ha querido constatar la idea de que en este modelo las representaciones sociales no es la visión que un grupo tiene de un determinado objeto, es, además, la incorporación de las visiones de los “otros”, que pueden ser diferentes, lo cual explicaría el concepto introducido por Moscovici (1976) de “Polifasia²⁴ cognitiva” (Moliner y Guimelli (2015).

Como se puede comprobar el modelo de relación se ha sofisticado un poco más que en el enfoque inicial sociogenético, se ha incorporado la propuesta de Bauer y Gaskell (1999), donde se incorpora la triada de relación Sujeto-Objeto-Otros pero incorporando el transcurso del tiempo, que aparece en forma alargada en tres momentos, el pasado, el presente y el futuro, es por ello que la figura creada se parece a una tableta de chocolate “Toblerone”, nombre por el cual es conocido también este modelo. Tal como lo expone Marková “*los grupos crecen y se subdividen; en esos grupos subdivididos hay una variedad de estructuras dinámicas triangulares coexistentes que compiten, cooperan o entran en conflicto entre sí. Por consiguiente, en diferentes subgrupos dominan a la vez diferentes tipos de sentido común y pueden seguir caminos diferentes a lo largo del tiempo.*” (p. 369).

Ahora bien, si el tiempo es importante para considerar la historicidad en el modelo, también lo es el hecho, podríamos decir fundamental, del tipo de relación que implica la triada “Sujeto-Objeto-Otros”, en este enfoque, lo novedoso es la participación activa y configurativa de las representaciones sociales, ya que como nos indica Marková (2003), “*una simple conversación nunca empieza de la nada, los diálogos interpersonales no pueden ser reducidos a los cambios de los gestos y las palabras en el aquí y el ahora. De alguna manera cada diálogo es una continuación de diálogos previos, en el sentido de los términos, posiciones, actitudes, contenidos y contextos; está lleno con ideas de otros con sus necesidades y lealtades* (p. 133).

²⁴ “De una manera global, se puede estimar que la coexistencia dinámica -interferencia o especialización- de modalidades distintas de conocimiento, correspondientes a relaciones definidas del hombre y de su medio, determina un estado de polifasia cognitiva.” **Moscovici (1976, p. 202)**

Figura_32: Enfoque dialógico (Marková, 2007)



Fuente: Elaboración propia.

De forma más concreta nos dice *“los oradores no son homogéneos y movilizan sus posiciones específicas dependiendo de cómo representan a sus interlocutores, ya sean individuos, grupos o instituciones. Los hablantes no son necesariamente autores de su discurso y otros hablan por su boca”* (Marková, 2008, p. 482). De hecho, para la autora, muchas veces las representaciones se organizan, tal como hemos visto con anterioridad en el concepto de “Themata”, siguiendo una lógica de oposición o de “antinomias”.

Para resumir, tomaremos las consideraciones de Moliner y Guimelli (2015), donde nos dicen que este enfoque dialógico de las representaciones sociales se centra en los actos de lenguaje que expresan el “Ego” y el “Alter”, aparte de considerar que el ego tiene en cuenta o considera los puntos de vista del “Alter” en sus propias representaciones. Una de las críticas que plantean estos dos autores al modelo es que su desarrollo metodológico y empírico no está demasiado desarrollado, si bien a nivel de propuesta teórica tiene un buen alcance explicativo.

Para acabar la explicación pensamos que es interesante ver algunas de las investigaciones que se han realizado bajo esta óptica de las representaciones sociales. Esta óptica se puede vislumbrar en el sentido en que toda representación de un objeto, las personas ya tienen las representaciones de los otros, ya que al interactúan con ellos, que serían los oponentes con su grupo referencial, se interiorizan y se pueden activar para poder captar la posición del otro, o bien, en el caso de cambio social para darles una posición más central de las que tenían anteriormente estas representaciones. En consecuencia, en la lógica del enfoque “dialógico” con referencia a la práctica empírica, se trataría de captar, registrar o dar cuenta de la

coexistencia de las representaciones propias y de los otros movilizadas respecto a un objeto de representación. (Laurens, 2016).

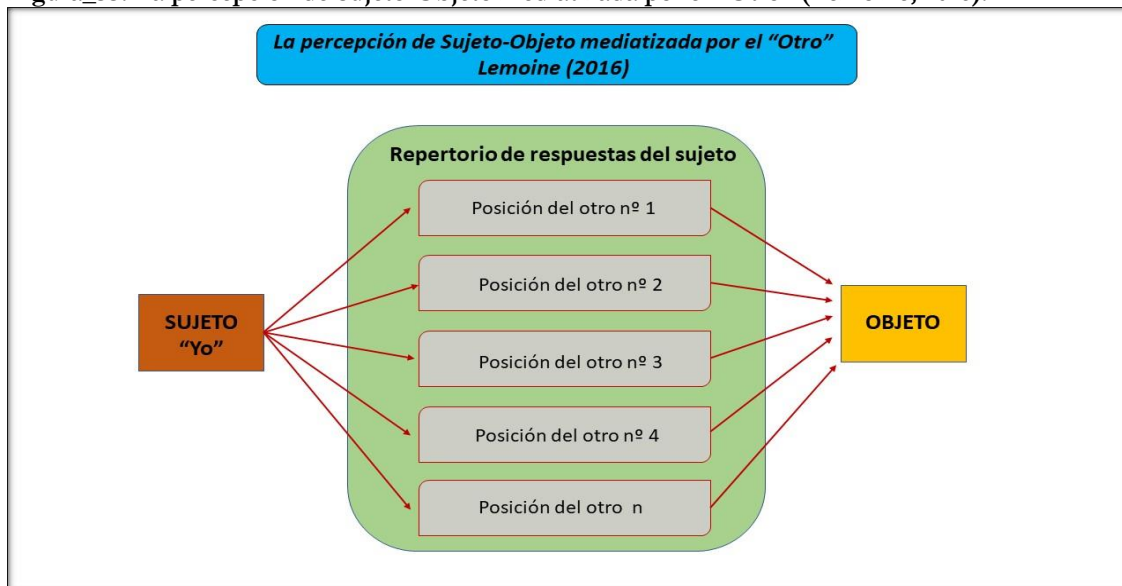
Desde esta óptica, de los estudios que hemos explorado y examinado destacamos los siguientes: el realizado por (Masson, 2001) sobre la representación social de la alimentación, donde a partir de entrevistas en “profundidad” para detectar la coexistencia de las representaciones del “yo” y las de los “Otros”. En el caso de Salazar-Orvig y Grossen (2001), mediante grupos de discusión, muestran como los participantes adoptan roles de los “otros” (roles asumidos), por ejemplo, una persona puede iniciar su intervención en el grupo tomando la postura de “otro” que sea signifiante (en el caso terapéutico, la de un médico o psicólogo, etc.) dando el consejo que darían esos “otros” y terminar su intervención con el “yo”, pero asumiendo el papel de ese “otro movilizad”.

Pero quizás la que nos ha parecido más interesante desde un punto de vista metodológico y procedimental han sido los estudios llevados a cabo por Lemoine (2014), Laurens y Lemoine, 2014 y Lemoine (2016) sobre la *“idea que Moscovici (1970, 1984) sostuvo que las personas no tienen relaciones de forma directa con los objetos representados, sino que tienen repertorios formados por respuestas de “otros”* (p. 200), y son éstas las que median la relación con el objeto. En palabras de Lemoine (2016), *“los trabajos inspirados en el diálogo, parece oportuno desplazar los fundamentos de la investigación de la opinión hacia una psicología de posiciones, que considera que el sujeto “tiene la respuesta de los otros, sus acciones, sus posiciones, y son estos otros, con sus posiciones, los que permiten al sujeto tener conocimiento y juicio sobre el mundo”* (Laurens, 2006b, pág. 56). *Siguiendo este enfoque, tenemos varias opiniones, varias respuestas que hemos interiorizado en nuestras interacciones con otros, en un repertorio de respuestas* (Moscovici, 1970). *Al hacerlo, asumimos la atracción de otros* (Mead, 1934/2006), *que así median nuestra relación con el objeto* (Moscovici, 1984a): *cada posición es el resultado de un diálogo interno con otros sobre el tema y sus respuestas* (Marková, 2005)” (p. 200).

Por tanto, se trataría de conocer los repertorios de respuesta de una persona frente a un objeto, de forma gráfica lo podríamos representar tal como aparece en la **Figura_33**. Se trata, pues, de considerar la opinión como un conjunto de posiciones considerando el repertorio o el abanico de posibles respuestas, siendo este conjunto dinámico y más o menos lógico respecto a un objeto en un corte temporal determinado (Lemoine, 2016). Para poder obtener estos repertorios de respuesta, en el caso de Lemoine (2014) se realizó un estudio sobre las opiniones sobre el electromagnetismo, en la experiencia se procedió en 3 fases o pasos diferenciados:

Una primera fase para objetivar y activar sus procesos de respuesta, se les pidió y procedió a que se imaginaran que tenían que organizar un debate sobre electromagnetismo (las antenas de telefonía, las Wifi, etc.) y tenían que elegir como máximo 10 ponentes, además tenían que describirlos y enumerarlos. En una segunda fase, los participantes deberían de responder como si fuesen los oradores o ponentes que ellos habían propuesto en una escala de actitud de 12 ítems. En una tercera fase, los participantes respondían a título personal en la misma escala de actitud y situando esta respuesta a la dada a los oradores escogidos.

Figura_33: La percepción de Sujeto-Objeto mediatizada por el "Otro" (Lemoine, 2016).



Fuente: Lemoine (2016, p. 201)

Las características de los repertorios de respuesta serían según (Lemoine y Laurens, 2012):

- Son compartidas y consistentes. Además, son las respuestas son elementos referenciales para la interacción con un objeto determinado, ya que hace posible que cada persona tenga unos mismos significados para comunicarse con los demás.
- Muchos de estos repertorios, permiten un afrontamiento múltiple, ya que al tener muchas respuestas hace posible la visión del objeto en diversos ángulos sin necesidad de estar en acuerdo con todas las posibles respuestas.

Pero, además, en los estudios de Laurens y Lemoine (2014) y Lemoine, (2014), Lemoine, (2016) postulan tres tipos de estructuras de repertorio de respuestas (Lemoine (2016, p. 202):

a.- El repertorio restringido (ausencia o casi ausencia de un repertorio de respuestas), el de sujetos que no conocen el objeto que se les propone o que presentan una desorganización de la mente (Lysaker y Lysaker, 2002, 2006) que llevaría a los repertorios a congelarse alrededor de una sola voz ("nomológica"), a mezclar varias voces ("cacofónicos") o permanecer muy pobres casi vacíos ("estériles").

b.- El repertorio básico ampliado, el de los sujetos que sólo tienen un conocimiento limitado del objeto que se les propone. En este tipo de repertorio, las respuestas son diferentes, coherentes, pero débilmente compartidas. La descripción de los demás que componen estas respuestas es aproximada, y se mide un débil efecto de asimilación-contraste (Sherif y Hovland, 1961). Cabe señalar que también puede ser el caso de los individuos que descubren el objeto o que se encuentran en situaciones de "monopolio cognitivo" (Bronner, 2003): en este caso, las respuestas que componen el repertorio ampliado elemental son muy compartidas.

c.- El repertorio ampliado, el de los individuos con un conocimiento más profundo de un objeto e integrando las principales respuestas que permiten abordarlo. Estos repertorios se componen de diferentes respuestas coherentes y fuertemente marcadas. La descripción de los demás que componen estas respuestas es precisa y se mide un fuerte efecto de asimilación-contraste, lo que subraya una cierta implicación social de esta

categoría de personas hacia el objeto. En efecto, la participación es “el testimonio o la manifestación de intercambios, discusiones y confrontaciones entre los miembros de un grupo determinado o entre grupos de una sociedad determinada con respecto a un objeto determinado” (Lo Monaco, Apostolidis y Dany, 2013, p. 116).

Una vez que hemos visto los diversos enfoques sobre las representaciones, que, por un lado, son más bien elementos que difieren, pero a la vez se complementan en planos con múltiples intersecciones. Sólo queda destacar para, en cierto sentido, aportar una opinión que, pensamos, puede ayudar a tener una visión de lo expuesto como más holística, es considerar a las representaciones, así como sus teorías explicativas como verdaderos programas de investigación, tal como los considera Lakatos (1983); consisten, por ende, en un conjunto de reglas metodológicas, donde hay una serie de ellas que indican la dirección o la ruta de investigación que han de ser evitadas (heurística negativa), y otras que nos dicen las que debemos seguir (heurística positiva). Ahora bien, cuando decimos reglas metodológicas pueden ser formulaciones con principios de tipo metafísico. Para el autor, un programa de investigación siempre tiene un “núcleo duro o firme”; este es protegido e impide que se le aplique “el modus tollens” (negación del consecuente o ley de contraposición es una forma de argumento válida y una regla de inferencia en lógica proposicional) en el mencionado núcleo. Para ello, lo que se establece en los programas de investigación, son la creación de cinturones protectores donde van dirigidas todas las comprobaciones o refutaciones (el “modus tollens”). De hecho, este cinturón protector son hipótesis auxiliares que tienen el cometido de recibir todos los impactos de las contrastaciones y, como su cometido es defender el “centro firme” se llevaran a cabo los ajuste o reajustes necesarios, así como, la modificación del mencionado cinturón. Como nos dice Lakatos (1983), “*un programa de investigación tiene éxito si ello conduce a un cambio progresivo de problemática*” (p. 66), aspecto éste que no hay duda de que se puede aplicar a la teoría de las representaciones sociales, tal como hemos expuesto en este apartado. También, se podría pensar o hipotetizar que las representaciones sociales son, desde un punto de vista conceptual, muy parecidas a los programas de investigación, tanto en su estructura (composición, características formales, cinturones de protección, etc.) como en su dinámica (su funcionamiento en planos interseccionados de diferentes espacios y lógicas, la múltiple dimensionalidad).

Si bien la teoría nos permite ver los objetos en multitud de dimensiones, planos, ópticas y en espacios múltiples interrelacionados, a la hora de captarlos en un espacio exterior a nuestro pensamiento, éste se debe de reciclar, adaptar, repensar y, sobre todo, hacer operativo aquello que el pensamiento propone, por tanto, la dificultad de la investigación siempre viene o vendría determinada por la concreción. Este es el aspecto que intentaremos dar cuenta de él en el siguiente apartado, es decir, cómo o de qué manera podemos tener un acceso a las representaciones sociales en los campos donde florecen, en otras palabras, “los infiernos” empíricos.

I.2.3 La asociación verbal y planos de triangulación: El captar, medir y analizar representaciones sociales.

Como se puede ver si se presta atención al título, éste, pensamos que expresa y pretende adentrarse en el campo más metodológico, es decir, el cómo captar las representaciones sociales del campo social y la consideración de la triangulación como un elemento clave a la hora de tener los contenidos y sus contornos. Para ello en este apartado nos centraremos en los sistemas de captación o recogida de la información respecto a objetos sociales, el medirlos, para su tratamiento posterior de análisis, pero fundamentalmente, con respecto a la recogida y la medición haremos un recorrido explicativo mayor en los sistemas de recogida y medición de la información fundamentados mayoritariamente en las técnicas de **“asociación verbal”**. La triangulación como concepto la hemos incluido en este apartado, ya que pensamos que las representaciones sociales, tal como teóricamente hemos visto, se pueden ver desde diferentes ópticas, siendo estas las que nos proporcionan, en cierto sentido, una aproximación más rigurosa y exacta de ella. Es por ello, que en un primer momento expondremos las técnicas de asociación verbal de forma más profusa, aunque se mencionaran otro tipo de técnicas que también son utilizadas en el ámbito de estudio de las representaciones sociales. En segundo término, se presentará la óptica de un elemento a considerar y pensar cuando se investiga cualquier objeto social como es el caso de la “triangulación”. Para la exposición nuestra base conceptual seguirá las aportaciones que han hecho Moliner y Lo Monaco (2017, traducción en castellano, 2019) sobre la asociación verbal y Caillaud y Flick (2016) respecto a la triangulación.

Para poder tener las o la representación social de un objeto a lo largo de los más de 50 años de la teoría de las representaciones, los métodos y/o técnicas empleadas para ello no han variado en demasía con respecto a otros enfoques de la ciencia social, en concreto, podemos decir que se han utilizado todas las técnicas conocidas hasta nuestros días, es decir la caja de herramientas con sus tuercas y tornillos como nos diría Elster (1990) de las ciencias sociales. Si nos remontamos a los orígenes de las representaciones sociales las técnicas utilizadas en estos primeros estudios, caso de Jodelet (1989) y Moscovici (1979), son dos métodos de recogida de información, muy insertados o utilizadas en la sociología y la etnología, en concreto los dos grandes métodos de recogida de información, los interrogativos o las técnicas lingüísticas de información (Elejabarrieta Olabarri, 1993, 2002; Perera Izquierdo, 1995; y Ruiz Bueno, 2009) y el método observacional, si bien, con posteridad también se han utilizado de forma fecunda y en abundancia, el método experimental (tanto desde los diseños cuasiexperimentales hasta los experimentos propiamente dichos). Respecto a las técnicas concretas, se han considerado las entrevistas en todos sus formatos (no estructuradas, semiestructuradas o estructuradas -cuestionarios-), también la recogida documental ha sido y es una de las técnicas muy utilizadas. No vamos a detallar las tipologías, ni tampoco sus criterios de aplicabilidad, pero si, las ventajas o inconvenientes que pueden tener las diversas técnicas, para ello expondremos cada técnica utilizada en este sentido, dejando las asociaciones verbales, para el final, ya que nos explayaremos un poco más. Veamos entonces, a continuación, cada una de estas técnicas desde una perspectiva eminentemente práctica respecto al proceso de estudio.

I.2.3.1 Las entrevistas

En todas sus formas y “polifasias” conceptuales nos dan la posibilidad de obtener una gran cantidad de información y material con un alto grado de valor para poder captar la representación social que se desea conocer. Pero tal como comentan Moliner y Lo Monaco (2017-19), sus desventajas son mayores que los beneficios que puede aportar esta técnica. Una de ellas hace referencia a aspectos organizativos y de aplicabilidad en el proceso de recogida de información de un estudio, su alto coste en tiempo, tal como comentan los autores. Por ejemplo, la investigación de Jodelet (1989) le debió llevar unas 100 horas de entrevistas aproximadamente. Otra de las desventajas, pone el foco en la necesidad enorme de interpretación que demandan los datos obtenidos a pasar del valor intrínseco que tienen, remarcar además que toda entrevista necesita de una transcripción (literal o no) de lo “dicho”, lo cual implica una cantidad de tiempo considerable (cada 10-15 minuto, son aproximadamente, una hora de dedicación a la transcripción). Finalmente, y no menos importante, la desventaja concerniente al hecho de que toda entrevista ha de tener un conductor o entrevistador que debe tener la habilidad y los conocimientos para poder establecer una dirección que puede llegar a obtener, de la forma menos contaminada posible, la posición del entrevistado, es decir, la aplicación de técnicas concretas de conducción de entrevistas, por tanto, se necesita que el conductor tenga las habilidades para ello.

I.2.3.2 Los cuestionarios.

Sería otra forma de obtener información de tipo lingüístico (es la verbalización de las personas interrogadas las que responden ante preguntas o cuestiones relativas a un objeto) como las entrevistas, pero con un formato distinto, aquí la pregunta es sobre todo “concreta” (aunque se le puede dar mayor o menor libertad al encuestado a la hora de responder). Solo hay que destacar dos ventajas que pueden tener los cuestionarios a la hora de estudiar las representaciones sociales. Una sería que facilita una medición cuantificada detallada, por tanto, permite ver la postura, adhesión o afiliación a opiniones o creencias de una determinada población o grupo. Además, por el hecho de estandarizar las preguntas (a todas las personas que participan se les formula o pregunta de forma idéntica), lo que permite la comparación según característica de la población de estudio (grupos, periodos de tiempo, etc.). Los inconvenientes, tienen que ver con aspectos de la laboriosidad que comporta el hecho de confeccionar un cuestionario con garantías técnicas y cierta eficiencia ya que se han de establecer una serie de fases anteriores a la administración que implican un costo temporal y material elevado (en esta fase previa, se confeccionan los ítems, mediante un análisis cualitativo, pero también se ha de comprobar que funciona en la población objeto de interrogación, lo que implica una administración de unas 100 personas para comprobar la eficacia respecto a la “fiabilidad” y la “validez”. Otro inconveniente, quizás bastante grave, hace referencia a una cierta imposición o sugerencia hacia las personas sobre los aspectos que se exploran en el cuestionario. En otras palabras, no se tiene una certeza que lo que se propone sea realmente el universo en el que está inmerso el encuestado. Lo que si se ha constatado es que cuando se les demanda a las personas que describan a partir de un listado

de características, o bien, se les pide que lo hagan de forma libre, de hecho, no se llegan a las mismas descripciones (Ehrlich y Rinehart, 1965).

Sobre los ventajas e inconvenientes de estas dos técnicas, y si se quiere ampliar más estos aspectos es muy recomendable consultar el estudio de Perera Izquierdo (1994).

I.2.3.3 El análisis documental.

Se denominan fuentes documentales a diversos tipos de documentos que contienen datos que pueden ser de utilidad para establecer objetivos o hipótesis respecto a una demanda de información o conocimiento de un objeto o área de conocimiento.

Si bien las taxonomías o clasificaciones pueden ser múltiples, aquí utilizaremos el criterio de clasificación del nivel informativo de la fuente, en este sentido, se habla de fuentes “primarias”, “secundarias” y “terciarias”. Donde las fuentes primarias son fuentes que proporcionan o contienen información nueva, original o de primera mano (ejemplo de ello son documentos tales como, periódicos, informes técnicos, revistas, monografías, tesis doctorales, patentes, documentos comerciales, normas de todo tipo, programas de investigación, revistas científicas, etc.) el acceso a estas fuentes es por vía directa a ellas, o bien, por las fuentes “secundarias”. Los documentos de fuente “secundaria” son aquellos en los que el material de las fuentes primarias está organizado según criterios específicos, pero la información que contienen hace referencia a las fuentes “primarias”; podríamos decir que es un “escrito o documento sobre”, o “un escrito de segunda mano” (ejemplos, revistas de resúmenes -índices bibliográficos-, bases de datos -bibliográficos, documentales, etc.-, diccionarios, enciclopedias, etc.). Por el contrario, las fuentes “terciarias”, son las que organizarían las fuentes anteriores, las “primarias” y “secundarias”, de hecho, son bibliografías de bibliografías, no están muy tratadas y especificadas todavía.

Por tanto, un análisis documental vive y da su existencia a la analítica de todo tipo de documentos, independientemente de su fuente, si bien, los más utilizados en el análisis de las representaciones sociales (recogida o captación, medición y análisis) son los referentes a fuentes “primarias” fundamentalmente. Como ejemplos, podemos indicar los análisis de Jodelet (1989), en su tesis doctoral, en que utilizó este tipo de análisis desde una vertiente histórica del lugar sobre la “Colonia familiar de Ainay-le-Château” consultando la historia de la colonia, además de utilizar las historias clínicas redactadas por los médicos, gracias a ello puede reconstruir la historia de la institución. En el caso de Moscovici (1976), utiliza los periódicos de la prensa francesa durante 1952 y 1956 publicados en 230 diarios diferentes. El proceso seguido para el análisis es de contenido temático, actualmente existe software informático para llevar a cabo los análisis de forma más automatizada, ya veremos este aspecto con más detalle en los próximos capítulos, ya que en este trabajo se ha utilizado este tipo de análisis textual automático.

I.2.3.4 La observación.

Es un método de recogida de información que presenta una serie de técnicas que permiten la recogida de información por una vía que no es la interrogación a las personas, sino el ver aquello que “hacen” o “dicen”. De hecho, podríamos clasificar las técnicas de observación con dos grandes criterios no excluyentes entre sí, el grado de participación por parte del observador en la situación, contexto o el “escenario” donde se desarrolla el trabajo del observador. Así tendremos una **“observación participante”** (el observador es parte constituyente de lo que allí sucede, “es uno más del grupo observado”) o una observación **“no participante”** (el observador está en el exterior de lo que acontece, pero está registrando lo que sucede). El otro criterio es cuando se nombran en función del grado de estructuración que presenta el observador a la hora de llevar a cabo su tarea de registro, de esta manera, se habla de observación **“estructurada”** (el observador llevaría como un “cuestionario” o repertorio de conductas o temáticas en las que debería anotar su presencia o ausencia), mientras que cuando se dice que una observación es **“no estructurada”** es cuando el observador toma nota de todo lo que acontece en la situación o “escenario” a observar. Estas técnicas proporcionan mucha información y de excelente calidad, pero tienen el inconveniente de que son sumamente costosas en tiempo y dinero. De todas maneras, a modo de ejemplo, podemos decir que Jodelet (1989), también utilizó la técnica de observación participante en su estudio sobre la enfermedad mental.

I.2.3.5 La asociación verbal.

Podríamos ubicar que es a partir de los años 80, cuando los especialistas en representaciones sociales consideraron la alternativa de la asociación verbal a las entrevistas para investigar representaciones sociales. De hecho, si lo que es esencial al intentar captar una representación social es conocer o describir la relación de un grupo sobre el objeto, las connotaciones y denotaciones que genere el objeto serán de suma importancia para su composición, este procedimiento es muy adecuado.

En este sentido la asociación verbal es una técnica interrogativa que nace en el siglo XIX, en dos especialidades psicológicas, en la psicología cognitiva o de los procesos mentales y la psicopatología (los trastornos mentales). Los primeros en presentar la hipótesis de que hay ideas complejas que se pueden considerar como una combinación de ideas simples, por tanto, existe una “asociación” una “evocación conectada” es Hume (1748), donde las reglas que regularían las asociaciones de ideas serían de 3 tipos -la relación de semejanza, la de contigüidad (en el tiempo y el lugar) y la relación de causa y efecto-. Es a partir de este planteamiento filosófico, cuando los psicólogos ingleses, y en concreto Galton (1879), antropólogo de profesión, es el primero en establecer una prueba de asociación verbal. En concreto, su proyecto se centraba en estudiar como *“ideas extremadamente fugaces y oscuras” surgen en la conciencia a través de un proceso asociativo* (Moliner y Lo Monaco, 2017-19, p. 46). Al mismo tiempo en Alemania, Wundt (1883) con la fundación del primer laboratorio experimental de psicología, donde desarrolló sus estudios sobre percepción y memoria, pero también se interesó por los trabajos de Galton (1889), realizando y midiendo las reacciones de respuesta a palabras inductoras y analizando de forma detallada las respuestas. De estas experiencias,

Wund (1883) indica o concluye que existen dos relaciones posibles entre la palabra inductora y la inducida (respuesta), una “asociación intrínseca” o por semejanza (objetos con características comunes o que son parte de un mismo conjunto, -perro-gato-, por ejemplo), y la “asociación extrínseca o por contigüidad” (es la relación de proximidad temporal o espacial, es decir, asocia según lo que le ha sucedido o bien en las costumbres de lenguaje de la persona). En su laboratorio, se demuestra que cuando las personas están alteradas debido al cansancio, el hambre o ingesta de alcohol tienden a realizar asociaciones extrínsecas, interpretando que esto es menos costoso cognitivamente que las asociaciones intrínsecas. En el campo de la Psiquiatría, Jung (1906), toma la técnica de Galton y la aplica a sus pacientes, pero tomando diversas medidas psicofísicas como, tiempo reacción, frecuencia cardíaca, transpiración, etc. Con todos los resultados obtenidos dará luz al concepto de “complejo”, ya que en sus observaciones constata que algunas palabras parecen desencadenar reacciones intensas en los pacientes. Hasta aquí podemos considerar los precursores de la asociación verbal, pero ¿cómo evoluciona? De hecho, la difusión de la técnica se desparrama en las diversas áreas de la psicología, como son el caso del psicoanálisis, la psicopatología, la psicología cognitiva y la psicología social. Veamos un poco la utilización llevada a cabo en estos campos:

- **Campo psicoanalítico.**

En este campo, Freud y Breuer (1895) utilizan por primera vez la asociación verbal en un paciente, pero con la particularidad de que esta era de tipo “libre”, en concreto, se le demanda a la persona que haga asociaciones a partir de un elemento único (una palabra, un sueño, una imagen, etc.), pero también pedirle al paciente que expresase todo aquello que le viniera a la mente sin una propuesta de estímulo concreto. Desde un punto de vista técnico este procedimiento es lo que se conoce por asociación en “cadena”, es decir, cada idea que se expresa es inductora de la siguiente. La importancia de esta técnica ha llegado a ser tan grande que es una regla constituyente de la terapia psicoanalítica.

- **Campo psicopatológico y psicoterapéutico.**

En esta área se puede destacar la técnica de asociación verbal del “listado de pensamiento” introducida por Cacioppo y Petty (1981), consiste en pedir a una persona que confeccione una lista de todos los pensamientos, ideas, imágenes o sentimientos que le vengan a la mente, en el orden de aparición. La técnica se puede usar tanto antes de un acontecimiento o situación vivida como durante o después. Una vez se obtiene la lista esta es evaluada, pudiendo utilizarse diferentes criterios para ello, el tema de cada pensamiento, la dirección de éste (hacia uno mismo o los otros, etc.). Por consiguiente, se parte de la idea de que los sentimiento y pensamiento, y, por tanto, los procesos cognitivos, se pueden examinar a partir del análisis de contenido de la expresión verbal que hacen las personas.

- **Campo de la psicología cognitiva.**

Tal como nos apuntan Moliner y Lo Monaco (2017-19), una de las aplicaciones principales de la asociación verbal es la llevada a cabo en el estudio de la memoria semántica (Rossi,

2005). Esta memoria viene a englobar un conjunto de conocimientos de los que dispone una persona. El interés de los psicólogos cognitivistas se centró en conocer el contenido de esta memoria, su funcionamiento (como se almacena y se recupera la información) y su organización. Es por ello por lo que la asociación verbal se ha utilizado mucho en los estudios de esta memoria semántica. Su utilización concreta era la siguiente, a partir de una palabra inductora (por ejemplo, A) aparecen una serie de respuestas (B, C, D, E...). Este hecho hace suponer que debe de existir una fuerte proximidad entre las respuestas de la secuencia asociativa dada, por tanto, una fuerte vinculación entre los elementos respuesta. Desde este punto de vista y con el análisis de las secuencias se pueden establecer o evidenciar redes semánticas respecto a la forma en que las personas organizan sus conocimientos. De hecho, con esta técnica se pueden componer diccionarios que podrían tener un triple uso, proporcionan material normalizado para estudios posteriores. Permiten el diseño de estrategias de tipo pedagógico en el aprendizaje de segundas lenguas o evaluaciones relacionadas con el desarrollo de las personas (desarrollo madurativo, envejecimiento o problemáticas neurogenerativas).

- **Campo psicología social.**

Para ver la aplicación de la asociación verbal en este campo, procederemos mediante la exposición de los autores que de forma concreta o aproximada a la asociación verbal han trabajado a lo largo del tiempo. Para ello tomaremos la propuesta histórica de Moliner y Lo Monaco (2017-19). Uno de los primeros estudios es el realizado por Katz y Braly (1933) en el que presenta una lista de 84 rasgos a estudiantes norteamericanos, dónde deben de seleccionar los 5 rasgos que consideren como los más característicos de grupos sociales (alemanes, norteamericanos, chinos, judíos, turcos, etc.). Si bien no es propiamente una asociación verbal, para la construcción de los rasgos sí que se habían obtenido mediante la técnica de asociación verbal.

En el caso de Huhn y McPartland (1954), estudiando la identidad, confeccionaron un test que, si bien no es propiamente una asociación verbal, se le parece mucho. La prueba llamada “Twenty Statements Test” propone a los interrogados responder 20 veces a la pregunta “Quién soy”. Con respecto a la misma temática de la identidad, Zavalloni (1973) diseña el “inventario multiestado de la identidad social” (IMIS). En su aplicación se hace la demanda de, en una primera fase completar 5 veces la frase **“Nosotros los...nosotros somos...”** y esto para 8 categorías de pertenencia (nacionalidad, sexo, religión, grupo de edad, profesión, clase social, simpatía política y situación familiar). La segunda fase se les pide para las 8 categorías la pregunta **“Ellos los...ellos son...”**. La tercera fase corresponde a que las respuestas obtenidas son utilizadas como inductoras de nuevas asociaciones verbales. Por último, el interrogado a de indicar la medida en que cada término dicho se aplica o no a el mismo, si es positivo o negativo y el porcentaje de importancia que tiene para él. Con esta técnica se abre un espacio de cambio en el que la asociación verbal introduce la evaluación por parte de la persona interrogada de sus propias respuestas o producciones.

Hasta aquí podríamos decir que las técnicas de asociación verbal son, quizás, las que han tenido un desarrollo mayor en el marco de las representaciones sociales, pero hay otras áreas que han utilizado y utilizan profusamente esta técnica como es el caso de las investigaciones de mercado o marketing.

La asociación verbal, como hemos visto, es una técnica, en cierto modo, podemos decir que robusta respecto a otros tipos de técnicas que hemos explicitado, ya que permite con un coste menor que otras obtener resultados más que comparables y, por tanto, se puede sustituir, en muchos casos, por las entrevistas o los cuestionarios. Hay que destacar aquí, que la asociación verbal nos proporciona redes semánticas sobre objetos o elementos que pueden ser comparables a producciones discursivas más elaboradas, lo cual, nos da una forma de trabajar con representaciones sociales mucho más ágil, rápida y barata al tener acceso a los contenidos de esta. La proliferación de estudios con esta técnica es muy amplia, así como sus temáticas (por tanto, sus inductores utilizados), en Moliner y Lo Monaco (2017-19), se pueden consultar estudios que van desde 1980 hasta 2015, así como las temáticas, en las páginas 76-77.

La técnica de la asociación verbal, su manera de funcionar de forma práctica o empírica suele implicar presentar, tal como hemos visto, un inductor (palabras, idea, imagen, etc.) a los interrogados o participantes en una experiencia concreta, donde tienen que proporcionar una serie de respuesta al inductor presentado. El formato más simple o básico sería como el que aparece en la **Figura_34**.

Figura_34: Modelo básico de asociación verbal a propósito del “Trabajo” (Moliner y Lo Monaco, 2017-19)

Modelo básico de asociación verbal a propósito del “Trabajo”
(Moliner y Lo Monaco, 2016-17)

Por favor indique las cuatro palabras o expresiones que le vienen espontáneamente a la mente cuando se le dice “Trabajo”

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

Fuente: Moliner y Lo Monaco (2017-19, p.78).

Como se puede observar en la **Figura_34**, el modelo que se presenta para una asociación verbal es muy fácil de confeccionar, no se tiene ninguna necesidad para su elaboración tener conocimientos elaborados sobre cuestionarios para ello. También se puede utilizar este tipo de cuestionario de asociación de forma conjunta con otras técnicas como los cuestionarios o las entrevistas, ya que se puede administrarse de forma independiente y autónoma.

Otra ventaja radica en el hecho de que no es necesario la demanda de un número elevado de respuestas, además, este tipo de prueba de asociación verbal es muy bien recibido por los participantes en los estudios, ya que se puede interrogar de forma escrita u oral, permite la realización de estudios en diversos contextos sin demasiadas limitaciones, como podrían ser

las temporales, de espacio físico, características socioculturales, etc. Pero quizás la ventaja mayor, aparte de la sencillez, radica en que se puede acceder a una información, abundante, valiosa y en un tiempo reducido (Flament y Rouquette, 2003).

A continuación, veremos las diversas técnicas de asociación verbal, en concreto, repasaremos las distintas técnicas, pero sólo las que hacen referencia a la recogida de la información o si se quiere la recopilación de los datos para analizar. La preparación de los datos y el análisis, ya lo veremos posteriormente en el apartado de metodología de este estudio.

Respecto a las técnicas verbales de recopilación de datos, se pueden establecer 4 técnicas básicas, tal como nos muestran Flament y Rouquette (2003) y Jodelet (1972) considerando dos criterios, el de cantidad de asociaciones demandadas (se pueden pedir un número concreto o bien, las que quiera el encuestado) y el de la restricción o condiciones en las instrucciones respecto a la asociación que se debe hacer (pueden ser gramaticales, por ejemplo, sólo verbos; o semánticas, ejemplo, responder a sentimiento, o bien, de sustitución responder como si lo hiciese otra categoría social de personas, por ejemplo, los políticos, los enfermos, etc.).

Con la combinación de estos dos criterios se configuran 4 técnicas de asociación verbal fundamentales: la asociación “libre y continua”, la asociación “restringida simple y continua”, la asociación “forzada” y la asociación “en cadena”. Veamos a continuación cada una de estas técnicas:

- **Asociación libre simple y continua.**

Esta técnica consiste en presentar un inductor sin ningún límite de producción por parte de la persona interrogada, esta puede ser de un término o de varios (en función de si es simple o continua). Se trata pues que la persona encuestada asocie todo lo que le venga en mente sin limitar su producción (se podría dar el caso de que la asociación se restringe a términos concretos, entonces, se denominaría “asociación restringida”). Las consignas utilizadas podrían ser las que nos proporcionan Moliner y Lo Monaco (2017-19): “*Si le dicen “medioambiente, ¿Cuál es la primera idea que le viene espontáneamente a la mente*”, si la asociación libre es continua, la consigna sería, “*Si se le dice “medioambiente” ¿cuáles son las primeras ideas que le vienen espontáneamente a la mente?* Con esta técnica no se exige un criterio de limitación respecto a las respuestas que ha de dar el encuestado.

- **Asociación restringida simple y continua.**

La asociación restringida, sea simple o continua, consiste en demandar al encuestado un solo término (asociación restringida simple) o varios (asociación restringida continua) pero siempre indicando una limitación con respecto al tipo criterial de respuesta que se desee. Por ejemplo, cuando se piden únicamente, verbos, adjetivos, uno o varios sentimientos, o responder con opuestos, etc. En función del número de respuestas demandadas y la restricción se pueden confeccionar 4 modalidades de esta técnica, Moliner y Lo Monaco (2017-19), tal como aparece en la **Tabla_23**.

Tabla 23: Tipos de técnicas de asociación verbal según cantidad y restricciones.

Numero de Palabras	Restricción	
	Si	No
Una sola	Restricción sencilla	Libre sencilla
Varias	Restricción continua	Libre continua

Fuente: Moliner y Lo Monaco (2017-19, p.86)

- **Asociación forzada.**

La técnica consiste en presentar al encuestado una lista cerrada que ha sido confeccionada a partir de un proceso anterior, por tanto, la libertad otorgada con las técnicas anteriores se reduce. Específicamente se le presenta a la persona participante una lista cerrada de opciones donde ha de escoger una o varias que se asocien con el inductor utilizado, de esta manera, tendremos asociaciones forzadas, con una sola respuesta (asociación forzada simple) o varias respuestas (asociación forzada continua). La ventaja, estaría en que se pueden comparar o conocer asociaciones mediante las correspondencias entre subgrupos de participantes a partir de la frecuencia de elección de cada una de las opciones propuestas en la lista. Pero su desventaja, quizás sería, si no se establece la lista inicial mediante un proceso previo de recolección de respuestas a la misma tipología poblacional, de poca validez ecológica de la lista. En esta técnica, también se puede incluir un procedimiento que consiste en asociaciones a frases, es decir, en completar frases, a partir de la posibilidad de hacerlo de forma totalmente libre, o bien, a partir de una lista cerrada.

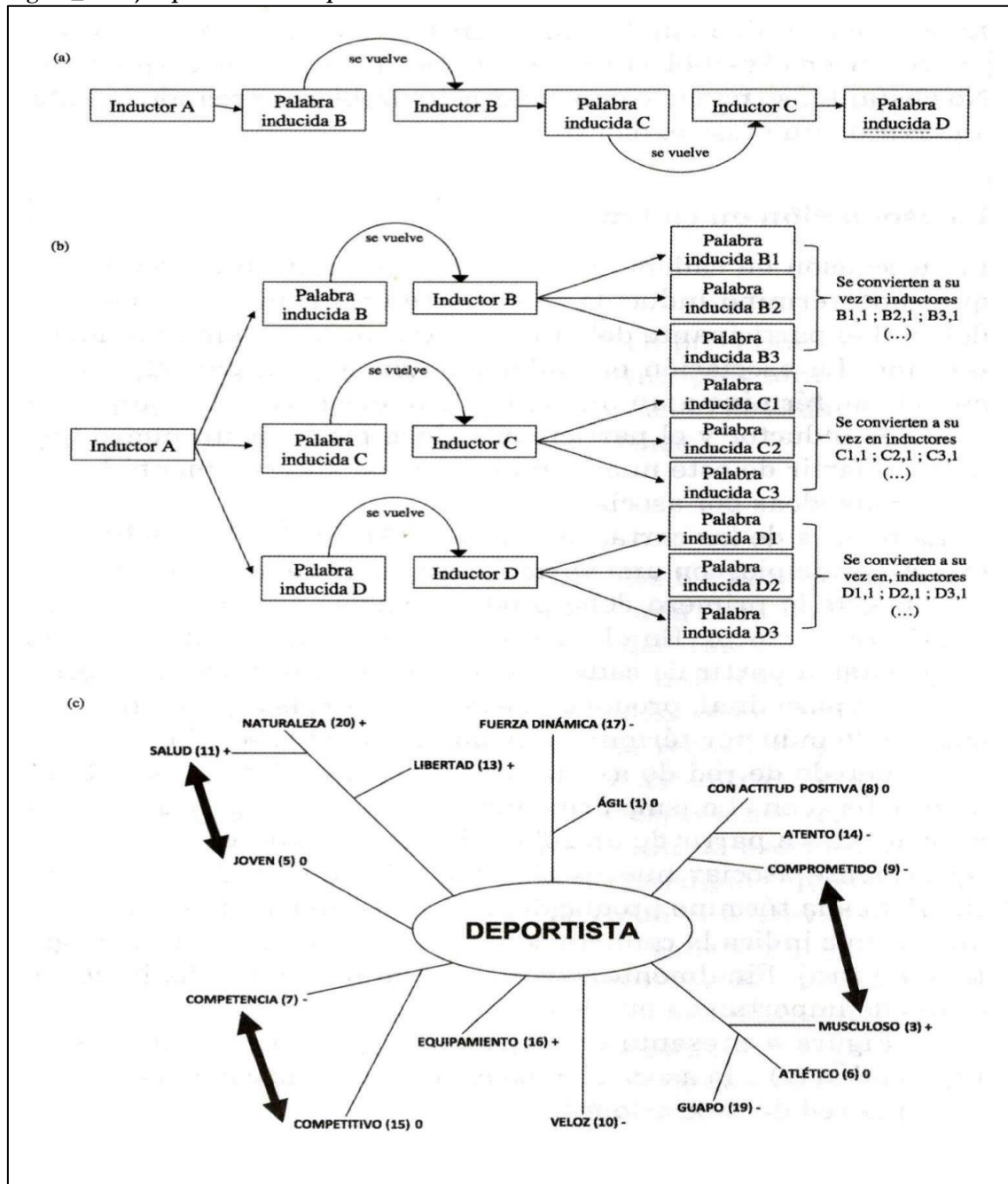
- **Asociación en cadena.**

En este caso, es en cierta manera una forma particular, ya que a partir de un primer inductor este genera un elemento inducido que se convierte en el siguiente inductor que se debe de asociar y así, sucesivamente hasta agotar la asociación secuencial que produce el proceso, de ahí su nombre de cadena. En la **Figura 35**, se pueden ver de forma esquemática 3 formas de este tipo de asociación verbal, en la primera opción que aparece con el epígrafe **a)** corresponde a la asociación en cadena, **b)** las cartas asociativas (Abric, 1994-2001) y **c)** red de asociaciones (de Rosa, 2005). Como se puede ver la primera opción **(a)** las respuestas se van convirtiendo en inductores, en el caso de derivación; **(b)** se parte de un único inductor, al que se ha de asociar tres o cinco respuestas, posteriormente cada una de ellas se configura como inductoras y así de forma sucesiva. Finalmente, la propuesta **(c)**, se producen varias asociaciones a partir de un primer inductor, pero si se desea a cada respuesta se puede dotar de estatus de inductor, según el criterio de la persona que responde. Además, a cada término producido el encuestado ha de anotar el orden de aparición y la connotación que le atribuye (positiva, negativa neutra) y el orden de importancia de cada término asociado.

Además, es importante subrayar en este subapartado de la recogida de la información mediante las técnicas de asociación verbal, un elemento importante que consiste en verificar o evitar, o al menos, reducir el efecto de la subjetividad que pueda tener el investigador o analista respecto a los datos recogidos sobre una representación social. En esta dirección, y dese un punto de vista eminentemente metodológico, Guimelli (1993) estableció un procedimiento para que las respuestas que quería obtener de los encuestados tuviesen una mayor significación, por tanto, menos franja de interpretabilidad para el investigador. Específicamente, su propuesta es establecer una fase en el procedimiento de asociación en la

que se demanda la justificación de las respuestas asociadas por parte de los implicados, como lo siguiente **“respondí al término X porque ...”**. Autores como Piermattéo et al. (2014) se han propuesto extender esta precaución a las tareas de asociación verbal. Este procedimiento de justificación por parte del encuestado se puede demandar o repetir tantas veces como respuestas dadas.

Figura_35: Ejemplificación de tipos de asociaciones verbales en cadena.



Fuente: Moliner y Lo Monaco (2017-19, p. 88)

Si ejemplificamos un poco más claramente la frase o consigna que se deberían dar serían como la siguiente, en el caso de la representación social del desempleo: *“Favor de usar cada una de las palabras que acaba de asociar en una frase que ilustre el vínculo que establece entre su respuesta y el desempleo”* (Moliner y Lo Monaco, 2017-19, p. 90).

Finalmente, también, en las técnicas de las asociaciones verbales se tiene la posibilidad de que las consignas que se dan para generar las respuestas a partir del inductor específico se modifiquen. En el caso del estudio de la representación social de la comunidad gitana, de Guimelli y Deschamps (2000), introdujeron la consigna utilizando dos modalidades complementarias, asociando en el “propio nombre” o en el nombre de “otros”, es este caso, ese “otros” correspondía en la consigna a “en nombre de los franceses”, por tanto, se dice que es una consigna de “sustitución”. Esto provoca en los sujetos una reducción de la presión normativa que puede llegar a provocar aquellas cogniciones indeseables socialmente. De hecho, es poder obtener de los participantes “aquello no dicho”, ya que esto permite no atacar a la autoestima de los encuestados. Es frecuente utilizar esta misma consigna, pero con variaciones respecto desde que posición grupal se ha de realizar las respuestas, es decir, se responde a los grupos “sustituidos” o de “sustitución”, en otras palabras, se modifica la distancia con el grupo de sustitución utilizado. Los ejemplos, tomados de Moliner y Lo Monaco (2017-19), serían los siguientes: (**el grupo propio** = *en su opinión, ¿cuáles serían las cuatro primeras palabras que le vendrían espontáneamente a la mente en general cuando se le dice “los gitanos” ?*; **el grupo los estudiantes en general** = *en su opinión, ¿cuáles serían las cuatro primeras palabras que vendrían espontáneamente a la mente de los estudiantes en general cuando se les dice “los gitanos” ?*, y, por último, **el grupo los franceses en general** = *en su opinión, ¿cuáles serían las cuatro primeras palabras que vendrían espontáneamente a la mente de los franceses en general cuando se les dice “los gitanos” ?* (p. 95).

Hasta aquí hemos expuesto y considerado los elementos fundamentales en la asociación verbal para recoger la información de las representaciones sociales, una segunda fase del proceso de conocimiento sobre la representación corresponde al análisis de la información recogida con las técnicas que hemos descrito, pero este aspecto lo trataremos, como ya hemos comentado, en el apartado correspondiente a la metodología de este estudio, ya que hemos utilizado en la recogida de información una técnica simple de asociación verbal.

Para finalizar este apartado sobre las representaciones sociales, hemos creído importante mostrar un aspecto que nos parece, y pensamos, que es fundamental cuando se estudian representaciones sociales, como es el caso de utilizar elementos de “triangulación”. ¿Pero qué se entiende por triangulación?, para responder a la pregunta hemos considerado las aportaciones que nos ofrecen Caillaud y Flick (2016). En un primer término, podríamos decir, y de forma genérica, que la triangulación es un procedimiento o conjunto de procedimientos que hacen posible tener una visión más amplia de un objeto de investigación o de acercamiento a su conocimiento, estos procedimientos pueden ser tanto lógicos como metodológicos. Para la exposición tomaremos las ideas mostradas por Caillaud y Flick (2016), que lo hacen a través de la consideración metafórica del concepto de triangulación (el “triángulo”, la “cristalización”, la de “investigación policial” y la de “programa de investigación fuerte o débil”).

Cuando se utiliza “**el triángulo**” como metáfora explicativa se refiere a que hay una técnica particular utilizada en el campo de la navegación y en el campo militar que sirve para localizar la posición exacta de un objeto a partir de otros dos puntos de referencia conocidos, de ahí el triángulo (tres puntos, necesarios para conocer bien el objeto). De hecho, mediante esta

metáfora se tiene o se ha utilizado como un procedimiento estratégico de validación, ya que si se combinan investigadores o métodos se pueden reducir los efectos de la visión “sesgada” que se pueda tener del objeto. Ante las consecuencias críticas de esta visión, Denzin y Lincoln (2000) adoptan la metáfora de la **“cristalización”** de Richardson (2000), considerando que cada método construye su propio objeto de estudio. Con esta metáfora se ve la triangulación, no como una forma de validar los resultados, sino más bien de dar cuenta de partes de un determinado fenómeno, ya que cada método utilizado nos daría una parte, es como abrir una ventana hacia un objeto, así si aumentamos el número de visiones sobre el objeto mejor lo definimos.

La propuesta por Haas y Kalampalikis (2007) es ver la triangulación como la trama de una novela policiaca, dónde un investigador va tomando las pistas, huellas, caminos o rastros que al final puede dar una versión más fina y fiable a la situación estudiada. Ahora bien, para llevar a buen puerto la resolución de la trama, esto dependerá de la calidad del investigador, el cruce y contraste de las pistas obtenidas, por tanto, la idea con esta metáfora es que la triangulación es más una estrategia de calidad que no de validez, pero se diferencia de la metáfora de la cristalización en es que ésta es cambiante y evoluciona, tiene un movimiento, en otras palabras, es evasiva.

En el caso de Flick (2011), nos presenta la triangulación como un programa, en que éste puede ser **“débil”** o **“fuerte”**. Cuando un programa de triangulación es **“fuerte”**, la pretensión no es una convergencia de los datos obtenidos, sería la metáfora de la “cristalización”, donde cada método se considera como conocimiento acumulativo sobre el objeto (como un plano particular del objeto). Aquí prima la calidad frente a la validez. Así, la triangulación no es un criterio de validez, sino que se utiliza como estrategia de calidad, de esta manera, las contradicciones u opciones entre resultados de los diferentes métodos no son percibidos como amenazas sino más bien como elementos complementarios del objeto estudiado. Para poder integrar las contradicciones, los métodos deberían estar respaldados, apoyados o basados en perspectivas teóricas particulares, *“sólo en este caso es posible obtener un plan de investigación en el que ningún método prevalezca sobre el otro y, en consecuencia, se pueden interpretar resultados contradictorios (Flick, 1992, 2011)”* (Caillaud y Flick, 2016, p. 230).

Pero, en definitiva, y centrándonos, que se entiende entonces por triangulación, se podría definir por lo que “no es”. Como indican Caillaud y Flick (2016) no es el uso de métodos de recogida de datos (entrevistas narrativas) y un método de análisis de datos (el análisis de contenido); tampoco lo es cuando se ha utilizado un método como exploratorio sin que se obtengan resultados por sí mismo, sería el caso de las entrevistas exploratorias obligatorias a la hora de confeccionar un cuestionario.

Finalmente, no es suficiente con colocar en un cuestionario preguntas abiertas y cerradas para considerarlo triangulación.

De todas maneras, el concepto de triangulación y los niveles definidos por Denzin (1970) todavía son considerados vigentes para establecer lo que es una triangulación, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Considerar datos de diversas fuentes (Triangulación de datos).

- La participación de diferentes observadores o investigadores llevan a cabo el trabajo de (Triangulación por investigadores)
- Triangulación de teorías, es decir, considerar los datos con diferentes perspectivas e hipótesis
- Triangulación de métodos (usar o utilizar diversos métodos de recopilación de datos. En este tipo, Flick (1992, 2011) propone distinguir entre la triangulación inter-método e intra-método, la primera se ubica, por ejemplo, en el uso de técnicas diferenciadas (entrevistas y grupos focales), y la segunda, intra-método, dos técnicas, pero desde diferente perspectiva teórica, por ejemplo, entrevistas episódicas que interrogan a dos niveles diferentes de conocimiento (narrativo y semántico) y en dos perspectivas teóricas diferentes sobre el conocimiento.

Este aspecto de la triangulación es tan interesante de considerarlo dentro de la teoría de las representaciones sociales ya que el propio enfoque posee una concepción interactiva como es también, el caso de la triangulación metodológica e incluso podemos indicar que este concepto de triangulación ya está incorporado en el “núcleo duro o estable” que nos propone Lakatos (1983). Quizás en otras palabras, podríamos indicarlo diciendo que las dos visiones son muy parecidas desde un punto de vista epistemológico.

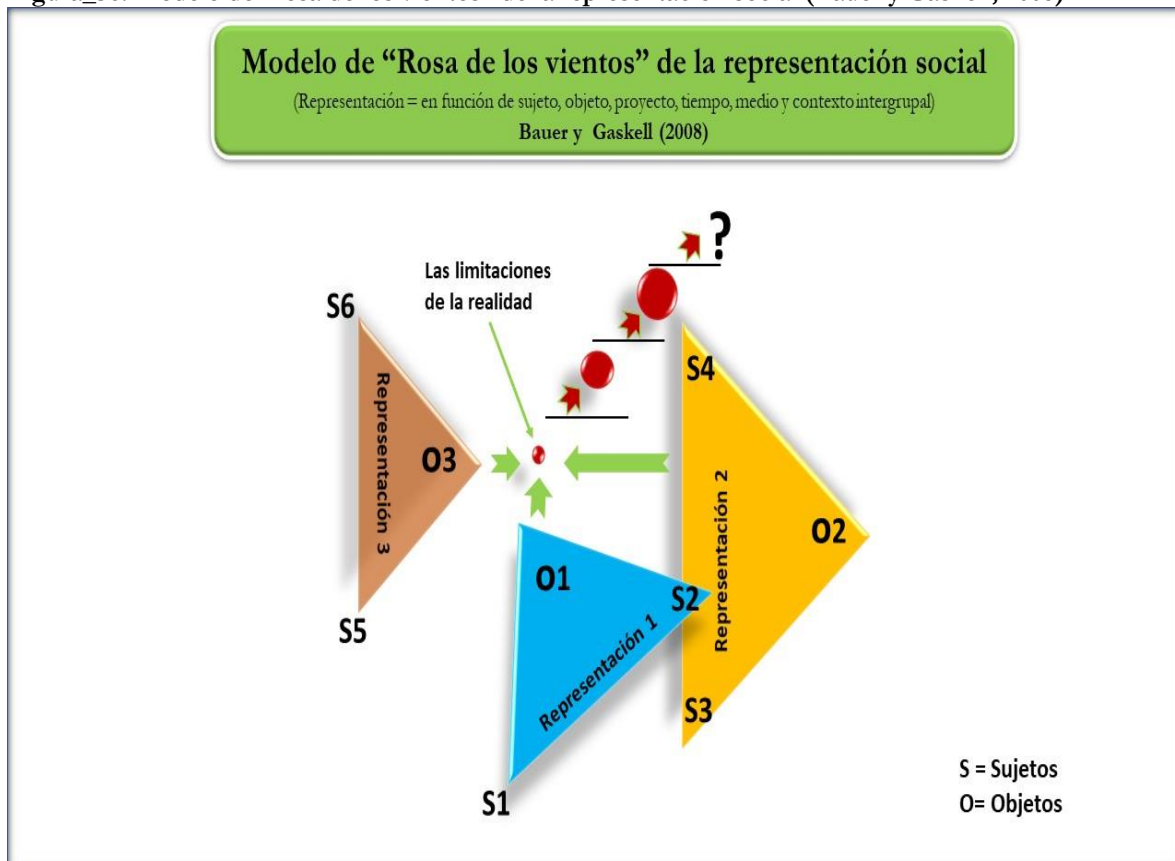
En este sentido, se puede considerar la modificación del esquema del “funcionamiento” de las representaciones de Bauer y Gaskell (1999, 2008) donde, en su última versión han modificado el “modelo toblorone” (expuesto en el “enfoque dialógico”, p. 155), donde proponían que las representaciones sociales tenían dos sujetos, un objeto, más la dimensión temporal.

Ahora, en 2008, sugieren que las representaciones sociales estarían visualizadas por una “rosa de los vientos”, ya que las representaciones se construyen en un contexto determinado de relaciones intergrupales, donde se da el hecho de que algunas personas pertenecen a distintos grupos al mismo tiempo, es como si los triángulos (personas y objetos) estuviese o pudiesen tener la propiedad de superposición y que éstos evolucionaran a lo largo del tiempo, tal como se puede observar en la **Figura_36**. En cada fase de tiempo, los puntos en rojo, se evoluciona en la modificación o si se quiere, utilizando la metáfora de la “cristalización” que hemos expuesto con respecto a la triangulación.

Esta **Figura_36** se ha de considerar como si diferentes triángulos se superpusieran y evolucionaran a lo largo del tiempo y que se superponen entre sí y que formarían una “rosa de los vientos”.

En consecuencia, de lo expuesto hasta ahora podemos pensar que la triangulación metodológica, considerando el programa “fuerte” que nos diría Caillaud y Flick (2016), sería la más recomendable, ya que nos posibilita el estudio de un objeto social de forma simultánea desde diversas dimensiones, por ejemplo, las normativas, funcionales, conocimientos, las relaciones intergrupales, etc. Pero también, considerar en las representaciones el efecto que puede tener el contexto, mediante técnicas diversas, como, por ejemplo, las prácticas ecológicas obtenida mediante entrevistas individuales o grupos focales.

Figura_36: Modelo de “rosa de los vientos” de la representación social (Bauer y Gaskell, 2008)



Fuente: Bauer y Gaskell (2008, p. 346).

En definitiva, y tal como lo indican Caillaud y Flick (2016), “*la triangulación metodológica da así sustancia a la hipótesis de “la polifasia” cognitiva*” (p. 236). De hecho, pensamos que la estrategia de triangulación permite establecer los contornos de cualquier representación, en otros términos, no se puede conocer con una cierta calidad de imagen una representación social si su información, análisis e interpretación no ha sido triangulada mediante un programa de triangulación “fuerte”.

En pocas palabras_5: “empaquetados culturales”.

En este apartado expuesto podemos destacar los siguientes puntos fundamentales:

- Las representaciones sociales es una teoría entre dos disciplinas de las ciencias sociales, la psicología y la sociología, lo personal y lo grupal; el individuo y la sociedad. Es por tanto un posicionamiento que permite explicar, al menos, formular hipótesis explicativas sobre la relación y el intercambio entre lo que nos caracteriza en lo más profundo y lo que nos da el exterior, y a la vez, lo que el “yo” con su diálogo en “lo social” genera, edifica o estructura. Es una teoría estructurante y estructurada, pero también es un producto (la representación social) y un proceso que permite el producto. Nuestra realidad es una realidad representada en el campo social y se nutre de las estructuras que se crean en ese campo, pero también de las creadas a lo largo del tiempo, la historia de cada sociedad, comunidad o grupo.
- Las funciones que presentan las representaciones sociales, podemos decir que son 4: (1) Una función de conocimiento sobre la realidad, la explican y la hacen comprensible. (2) Otra de función de identidad, permiten su definición y el apoyo específico de los grupos sociales. (3) Una tercera función sería la de orientación, son como elementos de pre-codificación de la realidad, son guías para la acción social. (4) La última, es la referente a la función de justificación una vez llevada a cabo una acción.
- Podemos decir que existen 4 posicionamientos o enfoques, si bien, estos son complementarios, interrelacionados y ajustables entre ellos, dando una mayor amplitud a los aspectos teórico-explicativos de la teoría inicial promovida y formulada por Moscovici (1973), donde la representación social se construye mediante dos mecanismos fundamentales, la “objetivación” y el “anclaje”, pero teniendo como detonante, “lo extraño”, “la duda”, “la sorpresa”, etc. La objetivación es el proceso por el cual lo abstracto lo hacemos concreto, por medio de “materializarlo” en palabras, y, por tanto, en un conjunto de significados, es una incorporación de lo extraño, es el inicio de la fagocitación del elemento a las estructuras sociocognitivas. Mientras que el “anclaje”, completa el proceso de objetivación, integra en el sistema mediante su ramificación e inserción en el campo social, convierte al final lo extraño en un instrumento de las relaciones sociales existentes.

Un segundo enfoque es el propuesto por Abric (1976), llamado enfoque “estructural” o “del núcleo central”, nos indica que la dinámica de las representaciones sociales se estructura en torno a dos sistemas permeables entre sí, a nivel sociocognitivo, el “sistema o núcleo centrales” y el “sistema periférico”. Este enfoque nos proporciona elemento de comprensión de la flexibilidad y la rigidez de las representaciones sociales.

El tercer enfoque, es el propuesto por Doise (1991), donde el énfasis se pone en el “anclaje” y la historia de las situaciones, así como sus elementos culturales adscritos a ellos. Nos habla de “metasistemas” es decir representaciones sociales

ubicadas en realidades o campos sociales específicos (por ejemplo, el de salud). Finalmente, el enfoque dialógico, Markorvá (2007), el énfasis se pone en ver las representaciones sociales como una teoría del conocimiento social. Es el modelo de la “dialogicidad”. El “yo” ya tiene representaciones sociales del “alter”, ya que el “yo” es una construcción mediante el diálogo con el otro, además considerando que este proceso de dialogo es histórico: tiene un pasado, un presente y un futuro.

- Respecto a las técnicas para poder tener o captar una representación social, a parte de los métodos y técnicas más conocidas, como pueden ser la observación, las encuestas o entrevistas, se hace hincapié en las técnicas de asociación verbal como un elemento muy importante, ya que permite captar una representación social con medios materiales y temporales muy sencillos y ajustables a casi a cualquier objeto que se quiera investigar. Hay que destacar, además, que la teoría de las representaciones sociales es en su definición y esencia una postura que permite procesos de validez mediante procesos de triangulación desde las distintas opciones que plantean sus teóricos (con las metáforas del triángulo, la cristalización, como trama policiaca o como un programa débil o fuerte de triangulación).
 - Como elemento final a estos puntos, a modo de resumen, sobre las representaciones sociales y lo expuesto en este apartado, es considerar nuestra postura teórico-epistemológica respecto a las representaciones sociales. Si bien contiene todos los elementos expuestos, quizás es más acertado considerar a las representaciones sociales en sí como rectas (una recta se define por dos puntos, pero puede estar atravesada por otras rectas. La unión de rectas configurara un plano, serían de hecho representaciones con uniones de espacio e historia de vida cotidiana -los espacios de realidad grupal-, de hecho, el plano correspondería a una configuración de realidad en espacio y tiempo concreto) ubicadas en un espacio de interacción continuo, tanto de producción con “otros” cómo el choque con otras rectas o planos que contienen rectas ya formadas por “otros” (la historia, los medios de comunicación, etc.). La sucesión de rectas con elementos compartidos formaría los planos de representación que corresponderían a los sujetos, pudiendo tener un mismo sujeto diferentes planos representacionales interconectados. De esta manera el campo representacional (el espacio social) podría tener planos con distintas formas y conexiones, ya establecidas o por establecer en función de la interacción del sujeto en el espacio ubicado en un momento determinado en el tiempo. Por tanto, la idea sería “la interacción contextualizada” como catalizador
-

I.3 Procedimientos de fomento de la reflexión. El aula como dispositivo.

“Es importante tener en cuenta que en realidad no podemos ver que se ha producido el aprendizaje, solo podemos conocer los resultados del aprendizaje que se pueden denominar "representaciones del aprendizaje".

Una misma área de aprendizaje puede representarse de diferentes maneras: escritura, relato oral, visualización gráfica, etc., y es a través de la descripción de la representación del aprendizaje que identificamos sus etapas.”

(Moon, 2011)

Para poder ubicar contextualmente este apartado del estudio pensamos que es imprescindible hacerlo con la mayor rigurosidad a partir del término teórico que hemos expuesto con anterioridad como es el de “dispositivo”. Hay que recalcar que el dispositivo, se entiende como un lugar físico y psicológico, la creación y gestión de un ambiente; unas relaciones entre todos los elementos del campo que lo componen, una visibilidad social y la enunciación gestionada, así como la subjetivación que se dan en toda formación universitaria y en concreto, en el tiempo y el espacio de la clase con los estudiantes. Es debido a ello que antes de pasar a presentar los diferentes dispositivos que se pueden o se han generado en los estudios o investigaciones respecto a la reflexión, vamos a exponer en primer lugar la delimitación de la enseñanza universitaria de aquellos elementos que le son propios en nuestro sistema universitario actual. En concreto, el primer elemento correspondería a los aspectos **“normativos”** que ha comportado el cambio, relativamente reciente, sobre el espacio europeo de enseñanza superior.

Podemos establecer como el inicio de este cambio la “Declaración de Bolonia” firmada por 29 países de la Unión europea, donde se establecen los siguientes fines o finalidades: establecer titulación comparable y con una mayor facilidad de comprensión; establecer un sistema educativo en dos grados/ciclos (el primero de 3 años como mínimo, y el segundo, que llevará al grado de doctor) y creación de un sistema de créditos como el medio de movilidad de los estudiantes, entre otras. Otra consecuencia de la mencionada normativa, y el consiguiente cambio, tiene que ver con el cambio de enfoque del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, a saber, la competencia como catalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje en las universidades europeas, lo que ha propiciado, tal como indican Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), casi de forma automática nuevos planteamientos o formas de hacer tanto en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y por congruencia, las competencias.

Un segundo gran elemento del dispositivo tendría que ver con la práctica y el lugar donde se desarrolla, así como las formas o maneras de llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, lo cual hace posible la creación de mundos representacionales a partir de los establecidos con anterioridad en el sentido de las maneras de proceder respecto al continuo de enseñanza y aprendizaje. Es por ello por lo que estamos hablando y ubicándonos en el

espacio donde se produce el mencionado proceso, es decir, el espacio del aula o el lugar donde emergen los efectos del dispositivo (lugar o lugares de la práctica profesional). Se ha de tener en cuenta que estos dos grandes elementos que acabamos de describir están en continuo intercambio y relación constructiva tanto en los aspectos materiales como simbólicos que generan, es decir, la contaminación mutua que se establecen en los dos elementos que hemos indicado, configurando y generando nuevos aspectos simbólicos que permiten la generación o reestructuración tanto de lo material como lo simbólico. Hay que destacar aquí que todo cambio material siempre implica un cambio simbólico en todos los aspectos referentes al mencionado cambio, es decir, una reestructuración del campo material-simbólico o simbólico-material.

En este apartado expondremos, por tanto, uno de los aspectos, que creemos fundamentales, de las consecuencias de la normativa del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) como son las competencias y su conceptualización para, posteriormente, pasar a especificar qué tipos de elementos de un dispositivo se pueden activar para dar como resultado el fomento de la competencia reflexiva. Cabe apuntar, en este momento, que la mencionada competencia la consideramos como una de las competencias pivote y catalizadora de otras, tal como ya hemos expuesto con anterioridad en este apartado de los referentes teóricos (apartado 2.2).

I.3.1 Las competencias: el cambio de orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se habla de competencias en educación se ha de remarcar y señalar que hay tantas tipologías de estas como dimensiones conceptuales hay sobre ellas (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016). En consecuencia, es imprescindible establecer la dimensión conceptual del término para poder trabajar, fomentar, evaluar o transmitir. Esta importancia de la competencia también viene dada porque el cambio del EEES tiene como derivada, en este momento, un nuevo perfil docente que ha de fomentar i/o establecer en sus estudiantes *“aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior, el aprender a aprender, mediante la revisión del ejercicio profesional y la habilidad del pensamiento reflexivo, tal como indican”* (Medina Moya, Jarauta Borrasca y Imbernon Muñoz, 2010, p. 4).

¿Pero qué es una competencia? existen multitud de definiciones, tal como expone Aguilera Roche (2015) en una revisión exhaustiva sobre el concepto. En la **Tabla_24** se pueden ver algunas de las diferentes aproximaciones realizadas. Como podemos observar todas las definiciones comparten elementos entre ellas, como el hecho de que se considera un **“constructo”**, y, por tanto, un conjunto de habilidades o capacidades, que son cambiantes según sean los destinatarios (profesores o estudiantes), los niveles de ejecución y los contextos. Además, los elementos que presentan son una interrelación entre atributos personales y su relación con el contexto en el cual se desarrolla. En consecuencia, es un concepto movilizador, pero a la vez dinámico, siempre en movimiento para la persona; además ejerce de integrador de todos los atributos personales y recursos del entorno donde se desarrolla el individuo.

Finalmente podemos decir que está orientado a la acción para dar respuesta a todo lo que la situación demanda, pero también, es susceptible de ser evaluado (Aguilera-Roche, 2015).

Tabla_24. Definiciones de “competencia” (Aguilera Roche, 2015)

Autores	Definición
Levy-Leboyer (1997, p.54)	Repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace ser más eficaces en una situación determinada.
Le Boterf (2001, p.42)	Capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno (redes profesionales, redes documentales, bases de datos, etc.) para producir un resultado definido.
Roe (2002)	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes.
Perrenoud (2004, p.11)	Capacidad de movilizar diferentes recursos cognitivos.
Prades (2005, p.47)	Es lo que permite que una persona, en una situación determinada, lleve a cabo una acción competente, es decir, una actuación valorada como pertinente, adecuada, eficaz y eficiente.
Hipkins (2006, p.2)	Habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para responder a las demandas de la tarea
González y Wagenaar (2006)	Combinación dinámica de los atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades) que describen tanto los resultados de aprendizaje de un programa educativo, como el que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo.
Pérez Gómez (2007, p.11)	Habilidad para dar respuesta a demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de forma satisfactoria en contextos complejos; implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones.
Glosario de la UB (2008)	Aptitud o capacidad de movilizar de manera rápida y pertinente una serie de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes para hacer frente eficientemente a determinadas situaciones.
Zabalza (2009, p.70)	Constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar cualquier actividad.
Novella, Forés, Rubio, Costa, Gil y Pérez (2012, p.455)	Una persona es competente cuando es capaz de movilizar y utilizar con éxito sus recursos (saberes o conocimientos, habilidades, esquemas y actitudes), en situaciones particulares o en la resolución de problemas concretos que se definen por su complejidad.

Fuente: Traducción de Aguilera Roche (2015, p. 65).

En definitiva, y resumiendo, la competencia la podríamos caracterizar fundamentalmente por los siguientes aspectos:

- Una característica de la competencia es que está combinada por todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes, coordinados e integrados (el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar) (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016).
- La competencia se ha de contemplar en un **contexto**, si no es así, está vacía.
- Cuando hablamos de práctica profesional, la competencia es desplegada en el contexto laboral o/i en el contexto de la tarea.

- La competencia designa una **realidad dinámica**. Ser competente es poner en marcha la competencia, es decir, movilizar todos los recursos implicados. En sentido la competencia se entiende como un proceso y no un producto.
- Cuando se describe una competencia, ésta no se puede limitarse a un listado de conocimientos o de procedimientos que han de cumplirse para poder certificar su aplicación. Se ha de tener en cuenta **al sujeto** como una unidad individual y el contexto en el cual se encuentra.
- La competencia está asociada, y la constituye, la idea de desarrollo, ya que la adquisición de competencia o competencias amplía capacidades con lo que se genera en lo que denominan, Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), una “*espiral centrífuga y ascendente*” entre competencias y capacidades/habilidades. De esta, manera la competencia es más como un ensamblaje en el que predomina una dinámica interrelacional de elementos.

Como hemos podido ver, cuando se produce el giro hacia una enseñanza-aprendizaje centrada en las competencias profesionales de cada disciplina nos hemos de situar en relación a las problemáticas situacionales, lo que comporta unos diseños curriculares en “core practices” (Grossmana, Hammerness y McDonald, 2009), pero además implica que el aprendizaje sea funcional, con lo que se han de establecer planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles, tal como apuntan Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016). Otro aspecto importante de este giro hacia la competencia, pensamos que existen, tal como ya hemos apuntado en el primer apartado de esta tesis, una serie de competencias que podemos denominar básicas, y tal como lo expresan Cano García, Fabregat y Oliver (2018) “*Las competencias genéricas (o transversales) son aquellas comunes, a la par que claves, para comportamientos que son deseables para el desempeño de un muy amplio conjunto de profesiones (p. 6)*”. Es gracias a estas competencias que se hace posible la generación o consolidación de lo que se denomina el aprendizaje significativo (para el alumno/estudiante, el profesor o ambos²⁵, cabe indicar aquí, que la significatividad, nos parece que ha de ser de ambos más que las de uno en particular). Ahora bien, la diferenciación entre competencias genéricas y específicas seguramente es más bien, como indican Cano García, Fabregat y Oliver (2018), un reflejo del fraccionamiento disciplinar que no a una verdadera separación entre ellas.

Todo lo anterior nos lleva a considerar y, en cierta manera, a pensar que el trabajo competencial en educación se ha de establecer mediante aprendizajes que fomenten la reflexión, la autonomía, la responsabilidad y el trabajo cooperativo, ya que esto hará posible o facilitará una construcción más significativa por parte de los estudiantes (Biggs, 2010; Coll, Mauri, y Rochera, 2012; Domingo y Gómez, 2014, Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016). Un elemento que creemos importante, si no, fundamental, tiene que ver sobre el cómo se planifica, organiza y evalúa el desarrollo de una competencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello vamos a tomar como referente, el concepto de “norma de

²⁵ “La preocupación, como profesores, de que el alumno aprenda significativamente. Compartiendo la idea de Rogers (2000), “*he llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo*”. En consecuencia, pensamos que el aprendizaje es significativo para el alumno y no, como puede llegar a suceder, para el profesor” **Ruiz Bueno, Puig Latorre y Anglès Regós (p. 3)**

competencia”. Ésta sería una expresión estandarizada del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para un desempeño competente de una determinada función. Más que un instrumento de obligado cumplimiento es un patrón de comparación mediante un análisis funcional del trabajo, que permite aproximarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva (Vargas, 2004; Echeverría, 2009; Tejada, 2011).

Si nos fijamos en la **Tabla_25**, es decir, la “norma de competencia”, podemos concluir que cuando se trabaja en el ámbito competencial, nos parece que es ineludible el hecho de establecer con la máxima claridad todos los elementos que la componen: la competencia general, sus unidades de competencia, los criterios de competencia, las evidencias del desempeño, los campos de aplicación y la guía de evaluación. Pero no sólo lo anterior se ha de pensar y establecer, sino que, además, tal como como nos postula Tejada Fernández (2006), con el cual estamos totalmente de acuerdo, es sobre el hecho de que incorporar al trabajo docente y sobre las competencias el principio de “multivariedad” y “triangulación” instrumental, pero también desde una perspectiva teórico-conceptual, así como de enfoque analítico.

Tabla_25: Muestra del prototipo de norma de competencia en Tejada Fernández (2011) (a partir de Vargas, 2004, p. 66, y Echevarría, 2009, p.339)

COMPETENCIA GENERAL: «Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo». Debe establecerse en términos de resultados precisos y concretos.			
UNIDADES DE COMPETENCIA: «realizaciones profesionales, entendidas como elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza».			
CRITERIOS DE DESEMPEÑO Enunciados evaluativos que demuestran el desempeño del trabajador y por tanto su competencia. Como se dirigen a los aspectos más importantes de la competencia, expresan las características de los resultados esperados. Son la base para diseñar la evaluación.	EVIDENCIAS REQUERIDAS PARA EVALUACIÓN		
	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO Situaciones o circunstancias laborales en las que se demuestra el fruto de la actividad profesional. Son resultados tangibles, mensurables en el desempeño directo o en las evidencias del producto.		
	<table border="1"> <tr> <td>DESEMPEÑO DIRECTO Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.</td> <td>EVIDENCIAS DE PRODUCTO resultados tangibles usados como evidencia.</td> </tr> </table>	DESEMPEÑO DIRECTO Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.	EVIDENCIAS DE PRODUCTO resultados tangibles usados como evidencia.
DESEMPEÑO DIRECTO Situaciones frente a las cuales se demuestra el resultado del trabajo.	EVIDENCIAS DE PRODUCTO resultados tangibles usados como evidencia.		
CAMPOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN		
Incluye las diferentes circunstancias, materiales y ambiente organizacional dentro de las cuales se desarrolla la competencia.	Especifica el conocimiento que permite a los trabajadores lograr un desempeño competente. Incluye conocimientos sobre principios, métodos o teorías aplicadas para lograr las realizaciones descritas.		
GUÍA DE EVALUACIÓN Establece los métodos y la utilización de las evidencias para la evaluación de la competencia.			

Fuente: Vargas (2004); Echeverría (2009) y Tejada Fernández (2011, p.736)

Considerando este hecho nos permite ver el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus múltiples capas y giros en la dinámica que establece o genera el dispositivo establecido en el

espacio de activación. Por tanto, y en palabras de Fernández March (2011), *“la evaluación de competencias se basa en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia”* (p. 11).


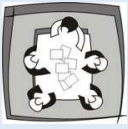

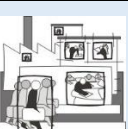
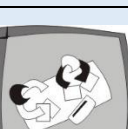

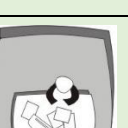
En consecuencia, y con lo mencionado hasta ahora, podemos expresar que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje con esta nueva visión de competencias y para poder establecer, lo que nos ocupa en este trabajo, como es el fomento de la reflexividad o la reflexión en nuestros estudiantes universitarios, es importante diferenciar dos grandes conjuntos de elementos que están en íntima relación: los que corresponderían a los aspectos más organizativos del dispositivo (la gestión del tiempo, los espacios, las secuencias de presentación, el desarrollo y la evaluación), y los que tienen que ver con las herramientas o instrumentos que se utilizan para establecer el mencionado fomento de la reflexión, es decir, los aspectos más instrumentales del dispositivo generado para la gestión, fomento, administración o consolidación de una preestablecida competencia.

Veamos a continuación algunos de los elementos organizativos que tenemos a nuestra disposición para establecer dispositivos adecuados u óptimos para trabajar con competencias, para ello seguiremos las aportaciones que nos proporcionan De Miguel (2006) y Villa y Poblete (2004).

En la **Tabla_26**, podemos comprobar que para De Miguel (2006), que considera, lo que podríamos decir que es un elemento organizativo, él lo denomina “modalidades de enseñanza” que son los diferentes escenarios que se pueden dar y donde se llevan a cabo las actividades que realizan los profesores y sus estudiantes a lo largo de un período de tiempo determinado. Estas modalidades se diferencian en el hecho de la acción didáctica que se puede ejecutar, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución. De esta manera, el autor establece siete modalidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad, divididas en dos grandes grupos, bajo el criterio de la necesidad o no de la presencialidad de los alumnos y los profesores. Así, tendríamos 5 modalidades con la característica de la presencialidad y 2 sin la presencialidad del profesor. Como se puede observar la primera de las modalidades que aparece es quizás la más común o asociada a la enseñanza universitaria, como es la “Clase Teórica”, pero si nos planteamos o se plantean otros escenarios, y en consecuencia la modalidad de enseñanza ha de variar, si bien, ésta viene en cierta manera, condicionada, sobre todo, por el objetivo o finalidad que el profesor pretenda respecto al establecimiento de la comunicación con los alumnos o estudiantes.

Por tanto, las idoneidades de las modalidades aparecen en la **Tabla_26**, en la columna de “finalidad/descripción”, así en el caso de la presencialidad, las “clases teóricas” es hablar a los estudiantes; la construcción de conocimiento a través de la interacción y la actividad correspondería como modalidad más idónea a los “Talleres/Seminarios”; las “Clases prácticas” serían para mostrar cómo se debería actuar; las “prácticas externas”, poner en práctica lo aprendido, y finalmente, “Las tutorías” para la atención personalizada.

Tabla 26: Modalidades organizativas de la enseñanza. De Miguel (2006)

MODALIDADES ORGANIZATIVAS			
Presencia	Modalidad	Escenario	Finalidad/Descripción
PRESENCIAL	Clases Teóricas		Hablar a los estudiantes Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
	Seminarios-Talleres		Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
	Clases Prácticas		Mostrar cómo deben actuar Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
	Prácticas Externas		Poner en práctica lo que han aprendido Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).
	Tutorías		Atención personalizada a los estudiantes Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
NO PRESENCIAL	Estudio y trabajo en grupo		Hacer que aprendan entre ellos Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.
	Estudio y trabajo autónomo, individual		Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye, además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

Fuente: De Miguel (2006, p. 34)

En el caso de las modalidades no presenciales, se encontrarían “el estudio y trabajo en grupo” y “el estudio y trabajo autónomo, individual”, lo que permite el aprendizaje entre iguales y el hecho de desarrollar la capacidad del autoaprendizaje, si bien, actualmente, casi todo lo que se puede hacer en la presencialidad, también es factible “online”.

Pero, ahora bien, tal como hemos comentado más arriba, el aspecto organizativo es uno de los que intervienen en cualquier dispositivo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, el otro consiste en aquellos elementos que se utilizan y se centran en “el hacer” y sus formas, en este sentido, y siguiendo a De Miguel (2006), estamos hablando de métodos de enseñanza, y compartiendo su visión, entendemos el método “como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa” (p. 36).

En la **Tabla_27**, se muestran el conjunto de métodos de enseñanza que nos propone De Miguel (2006) en el ámbito universitario. Los métodos expuestos se pueden englobar en dos ideas fundamentales, la adquisición de conocimiento y la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, lo que conlleva que el protagonista a estar implicado de forma activa en la organización y la gestión del mencionado aprendizaje. En otras palabras, las condiciones para que se dé un buen aprendizaje son: una base bien estructurada de conocimientos sobre una determinada materia, un ambiente motivacional mínimo (adecuado), crear tareas donde haya actividad por parte del estudiante y, por último, el intercambio o interacción con los otros (Biggs 2005).

Como consecuencia deberemos de tener en cuenta que para establecer en nuestros estudiantes una cierta calidad en la enseñanza les debemos enfrentar a situaciones en las que tengan que aplicar los conocimientos nuevos aprendidos y buscar soluciones a problemas planteados (con dosis de realismo en el área concreta de conocimiento) y la toma de decisiones ante el mencionado problema, en definitiva, aprender de forma autónoma, reflexiva y crítica.








Entonces, considerando lo anterior, el método que se utilice es independiente, ya que los procesos mencionados se deben de dar siempre con independencia del método o la modalidad, si bien, es cierto que hay métodos o modalidades que facilitan o generan más que otros que se dé el proceso de aprendizaje autónomo, reflexivo y crítico. En esta tesitura, la intervención de los profesores debería ir direccionada a seleccionar, para cada situación, los métodos o procedimientos concretos para fomentar o facilitar la actividad y la motivación sobre el aprendizaje, en otras palabras, los profesores deberíamos ser capaces de diseñar experiencias (dispositivos) en las que el estudiante sea capaz o tenga posibilidades de crear, construir y establecer nuevos aprendizajes significativos para su realidad, pero también, aplicar y establecer soluciones a problemáticas planteadas respecto a su profesión o futura profesión.

Como idea clave, podríamos establecer, ante lo expuesto, que tanto las formas organizativas, como los procedimientos a llevar a cabo en un proceso de enseñanza-aprendizaje debería de contemplar tanto la diversidad como la variedad de métodos y modalidades organizativas para poder llegar a establecer, en cierto grado, una calidad de aprendizaje situado y significativo.

En el caso de la reflexión, nuestro posicionamiento es que como competencia “nuclear”, cualquiera de las modalidades o los métodos es adecuados para su fomento, aunque con grados. Es decir, hay determinadas modalidades que dan mayores posibilidades de que por sí mismas activen o fomenten la reflexión que no otras, como son los casos de aprendizaje basado en proyectos o el cooperativo respecto a las clases magistrales.

Además de la anterior clasificación u ordenación, también podríamos establecer otras metodologías educativas. Como puede ser el caso en que se toma como referencia el hecho de que son conocidas por los docentes pero que conllevan un trabajo muy alto por parte del profesor. Son visiones conectadas con los paradigmas basados en el aprendizaje que tal como nos indica Fidalgo (2017), podrían categorizarse como sigue:

Tabla 27: Métodos de enseñanza. De Miguel (2006)

MÉTODOS DE ENSEÑANZA		
	Método	Finalidad
	Método Expositivo/Lección Magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
	Estudio de Casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
	Resolución de Ejercicios y Problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
	Aprendizaje Basado en Problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
	Aprendizaje orientado a Proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
	Aprendizaje Cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
	Contrato de Aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo.

Fuente: De Miguel (2006, p. 40)

- **Evaluación diagnóstica:** Es una evaluación se centra en conocer las condiciones iniciales de los estudiantes; es muy eficaz para el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que hace posible establecer lo que el estudiante sabe, lo que no sabe y lo que cree saber.
- **Evaluación por evidencias:** para el autor, es el futuro, ya que, si al “navegar” por internet se van dejando evidencias de lo hecho, el aprendizaje basado en TIC También produce rastros todo tipo de evidencias. Si a esto se le une las evidencias que puede dejar el estudiante al realizar formación continua, entonces se tiene un proceso con rigurosidad y precisión para poder tener una evaluación muy ajustada.
- **Evaluación formativa:** Se emplea para ayudar el estudiante en su proceso de formación; se trata de comprobar el aprendizaje y en caso de que no vaya como debiera, establecer las acciones oportunas de rectificación.
- **Formación personalizada:** Se trata de adaptación de recursos y estrategias de formación formativas a las condiciones individuales de los estudiantes. Llevarlo a la práctica es bastante complicado, por los recursos que se necesitan y el esfuerzo que conlleva. Sin embargo, en la actualidad existen TIC que pueden facilitar dicha labor y que, se puede adaptar la formación, con mayor facilidad, al ritmo tanto de aprendizaje o a los conocimientos previos como a los resultados de actividades e incluso al perfil del estudiante.

- **“Trabajos individuales y grupales” tipo “caja blanca”:** El profesor participa como miembro del equipo de trabajo; en concreto, algunas veces hace de director (las menos) y otras de asesor del grupo.

Además, siguiendo a Fidalgo (2017), habría otras metodologías que son menos conocidas por los profesores, pero con una efectividad tan elevada como las que hemos estado exponiendo como serían, entre otras:

- La **“Tutoría proactiva”**. Consiste en anticiparse a la demanda de información por parte del estudiante, su objetivo es resolver la duda en el momento en que se produce (realmente antes de que se produzca).
- El **“Ciclo de Kolb”**. Esta metodología se basa en la acción como efecto transformador del conocimiento; entre acción y acción se relaciona el resultado con los conocimientos abstractos. Es un procedimiento muy fructífero para materias en las se quiera direccionar hacia la adquisición de competencias o habilidades y capacidades. Este tipo de metodología ya la hemos plasmado en el apartado de lo expuesto en punto 2.1.4.
- La **“Inteligencia Colectiva”**. Se trata de gestionar el conocimiento que produce el grupo (podría ser una clase) de tal manera que se sumen conocimientos. El resultado de los conocimientos del grupo es o que se llama “inteligencia colectiva” utilizable para mejora los aprendizajes individuales.

Con todo, quisiéramos indicar que, en el campo de la enseñanza con TICs, se abre un mundo de posibilidades para el contraste de aproximaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje muy grande y fructífero. Por mencionar un sólo un aspecto que en estos años tiene, y sigue teniendo, un alto auge como son los videojuegos, que se han convertido en un elemento central del mencionado proceso. Aquí no haremos una revisión de este aspecto, pero hay investigadores que han realizado importantes aportaciones como son los excelentes trabajos de Gros Salvat et. al. (2008), Rodríguez Illera (2013), Gros y Suarez (2016), Lleixà, Gros Salvat, Mauri y Medina (2018) y Ardila Muñoz (2019).

Con lo que se ha expuesto y revisado hasta este momento nos seguimos planteado algunos interrogantes como los siguientes ¿qué hace diferente a la competencia de la reflexión respecto a su activación? ¿Qué elementos se han de tener en cuenta para establecer dispositivos reflexivos en un proceso de enseñanza y aprendizaje? En el siguiente apartado intentaremos dar respuestas a estas dos preguntas.

I.3.2 Instrumentalización de la reflexión: elementos de activación y fomento. Claves.

En este apartado la dirección de la exposición se centra en responder a las preguntas formuladas con anterioridad, a saber, que características y cómo se puede activar la reflexión en los espacios de enseñanza y aprendizaje y los elementos a considerar para establecer dispositivos reflexivos en la educación superior. Para poder responder a los aspectos que hemos comentado, la activación y los elementos de la reflexión, podemos verlo desde dos posicionamientos que intentaremos aglutinar a continuación, uno de ellos es la visión de las áreas de activación o estimulación necesarias para que haya una verdadera reflexión (Sparks-Langer y Colton, 1991); Brubacher, Case y Reagan (2000) y Domingo (2014). El otro, es una postura que considera a la reflexión como un proceso con elementos fundamentales para su activación (Nocetti De La Barra y Moya Medina, 2018; Sánchez-Martí, Sabariego Puig, Ruiz-Bueno y Anglès Regós, 2018; y Ruiz Bueno, Puig Latorre y Anglès Regós, 2015; y Imbernon, Medina y Jarauta, 2010). Hay que destacar, además, que presentaremos aquellos elementos que pensamos que serían fundamentales a considerar, resaltando sus virtudes para el establecimiento de dispositivos de reflexión. Veamos con un poco más de detenimiento estos ángulos de visión del objeto a estudio.

I.3.2.1 Las áreas de activación/estimulación necesaria en la reflexión

Si partimos de la obra de Sparks Langer y Colton (1991), encontraron que el pensamiento reflexivo en los docentes se activan tres aspectos que se desarrollan o prosperan, como son el aspecto **cognitivo**, los correspondientes a elementos **críticos** y el elemento **narrativo**. Siguiendo a Domingo (2014), el **elemento cognitivo**, es el que aporta a este tipo de pensamiento los conocimientos específicos de una materia o área profesional, pero también los referentes a la toma de decisiones en el aula o lugar designado para la docencia. Este es un tipo de conocimiento (del contenido de la materia, los pedagógicos, el curricular, los docentes, los conocimientos sobre los alumnos, de contextos educativos y conocimientos de fundamentos, filosóficos, históricos y axiológicos) imprescindible para poder llevar a cabo su tarea ya que constituye el fundamento de un profesor. Si bien es cierto, que hay diferencias entre los profesores “expertos” y “principiantes”, ya cada uno de estos colectivos presentan estructuras, esquemas o redes cognitivas diferentes, que se han ido forjando en el transcurso del tiempo y gracias a sus experiencias personales. Este hecho explicaría que los experimentados tienen o poseen un dominio del contexto y las situaciones que se pueden dar en su práctica diaria, las comprendan y las afronten mejor que los principiantes, además de ser capaces de enfrentarse con mayor éxito ante situaciones, nuevas y de cambio. Ahora bien, es cierto que el conocimiento se puede ir adquiriendo con el paso del tiempo, pero también lo es el hecho que la reflexión sobre el propio conocimiento hace posible la creación o modificación de esquemas por parte del profesor, y de esta manera, y como nos indica Domingo (2014), la reflexión no suplanta a la experiencia, pero sí que permite una

optimización de esquemas o redes de conocimiento, por tanto, la reflexión se ve como un “catalizador”.

El **elemento crítico**, se refiere a que cuando se reflexiona aparecen de forma casi inevitable un conjunto de elementos que los podríamos calificar correspondientes a lo que es “justo” o “injusto”, lo que es correspondiente a la compasión o el reconocimiento de los otros. Es casi inevitable que, en nuestra cotidianidad como profesores, nos enfrentemos, por ejemplo, a la actitud que tenemos ante los pequeños detalles, el comportamiento ante nuestros estudiantes o alumnos, la inconsistencia entre lo que decimos y hacemos, la toma de posición o parte ante situaciones, personas, problemas, etc., es decir, que estamos hablando y considerando aspectos de tipo ético/moral²⁶ y, por tanto, aspectos sobre el bien y el mal, lo adecuado o no de una determinada actuación. En este sentido, la reflexión es fundamental para establecer, elementos críticos que hacen posible considerar, la dimensión ética/moral y personal frente a la planificación educativa y, sobre todo, a la manera de resolver las cuestiones o problemáticas que el aula puede llevar a plantear. En este sentido deberíamos hablar de una ética o moral de la docencia, y tal como apunta Gluchmanová (2017), se debería de centrar en los problemas éticos que acarrea la profesión de maestro o profesor en relación con los estudiantes, el colegio o la institución y la sociedad como un todo. El problema de la ética en la docencia no la podemos reducir únicamente a algunas de las relaciones anteriores, aunque la más importante, sea de lejos, la relación del docente con el estudiante y sus consecuencias.

Finalmente, el elemento **narrativo**, entendido desde el punto de vista de los aspectos discursivos en interacción. Son los relatos que se centran en el quehacer diario, las experiencias de aula o de enseñanza-aprendizaje, en el caso de un profesor, y extensible a los estudiantes desde su posición. Estos relatos pueden generar formas diversas, así como tener funciones diferenciadas, en este marco se situarían los denominados diarios docentes, bitácoras o diarios reflexivo, etc. Por tanto, hay que explicitar aquí que la escritura, en general, ayuda a establecer un pensamiento reflexivo del docente o el estudiante sobre sus vivencias objetivas y subjetivas y en última instancia para una mejora profesional y personal. Este elemento narrativo, por otro lado, hace posible el hecho de depositar ideas entre los individuos, estudiantes, profesionales, pero, además, tal como nos exponen Brockbank y McGill (2006, 2007), el diálogo contribuye al aprendizaje y al desarrollo tanto personal como profesional. Estos autores distinguen dos vertientes: el diálogo entre personas, y el que propicia la persona a nivel interno, una intercomunicación con uno mismo. De esta manera, nos encontraríamos como fase previa una función dialógica personal, y sin desmerecer su importancia, multitud de autores que están ubicados en esta corriente apuestan más por el diálogo interpersonal para lograr un aprendizaje profundo y reflexivo.

²⁶ “No hay nada en la etimología de las palabras “ética” y “moral”, ni en el empleo que diversos filósofos han hecho de estos términos a lo largo de la historia, que nos imponga un determinado significado para el uso de cada una de ellas. Se trata de una distinción estipulativa, es decir, depende de cómo se estipule que se van a usar los términos; por ello, no puede haber un único significado válido universalmente. En segundo lugar, las estipulaciones deben tener un propósito para que tengan sentido; las estipulaciones comunes sobre el uso de estos dos términos suelen tener el propósito de mostrar las diferencias de dos esferas bien definidas de la conducta humana, pero además suelen tener la intención de mostrar la mayor importancia relativa de una esfera sobre la otra. Por ejemplo, entre otros modos de estipular el significado de los términos, con frecuencia se afirma que el comportamiento ético, concebido como la afirmación de la conciencia autónoma y la autenticidad individual, debe tener un mayor peso que el ámbito de lo moral, entendido como la esfera de la observancia de reglas que nos son impuestas por la sociedad.” (Ortiz Millán, 2016, p.115)

Los vocablos que se utilizan y que están basados en esta visión conceptual, utilizan denominaciones, que, aunque puedan parecer diferentes, todas emanan de la idea de narrativa-diálogo (narrativa e interacción), así, nos podemos encontrar vocablos como **“reflexión dialógica”** (Canabal García; García Campos y Margalef García, 2017), *“es un intercambio social, intersubjetivo, sometido a reglas; un lugar donde confluye lo intencional, lo repetitivo, lo involuntario y lo implícito. De la complejidad que supone esa concurrencia dialógica surge la necesidad de crear un entorno propicio y la mediación precisa para poder construir ese diálogo en colaboración, mediante la reflexión y la indagación crítica, que genere un conocimiento compartido”* (p. 33). Para Medina Moya, Jarauta Borrasca y Imbernon Muñoz (2010), la reflexión dialógica es mucho más que una conversación, ya que el dialogo con los otros, y gracias al lenguaje y las experiencias, es una forma de construcción de realidad a partir de la profundización, generación y compartir las posibilidades interpretativas e intersubjetivas que permite la interacción en un contexto, espacio o situación.

Hay que destacar aquí que la reflexión dialógica presentaría los siguientes principios, según Ghiso (2009) y Ghiso y Tabares Ochoa (2011):

- **“Autoconocimiento”**: el poder clarificar la propia manera de ser (sentimientos, valores la forma de ser etc.), hace posible la profundidad en los diversos puntos de vista, y, por tanto, aportando una mayor crítica hacia uno mismo.
- **“Autonomía y coregulación”**: la persona establece sus propias opciones, ya que gracias a la posibilidad de compartir y dialogar les da una gama mayor de coherencia respecto a las opciones que se tienen y acciones a llevar a cabo.
- **“Escucha abierta, crítica y de forma activa”**: la ayuda grupal permite ir más allá de la individualidad y es a partir de las dudas, las incertidumbre o cuestiones sin resolver y el dialogo reflexivo el que permite un acuerdo justo (mediante la racionalidad y emocionalmente motivado).
- **“Comprensión crítica de la realidad”**: gracias al contraste de los diversos puntos de vista se van configurando los elementos que permiten el compromiso con la transformación social.

En el caso del vocablo de **“psicología narrativa”** (László, 2008, citando a Schank y Abelson, 1995), defiende la naturaleza narrativa de todo el conocimiento humano, afirmando que “prácticamente todo el conocimiento humano se basa en historias construidas alrededor de experiencias pasadas”, y “las nuevas experiencias se interpretan en términos de viejas historias”. En este sentido se habla de pensamiento narrativo, tal como Carretero y Atorresi (2016) indican, citando a Bruner (1986, 1990 y 2002), que hay dos formas de funcionamiento cognitivo, y cada una de ellas proporcionan maneras distintas de construir la realidad. Una de estas formas es el pensamiento narrativo frente al pensamiento paradigmático o lógico científico. Y tal como indica Bruner (1990), el pensamiento narrativo sería el encargado de referenciar la experiencia (así como los recuerdos que la constituyen), ya que lo que no se estructura en forma de narrativa se pierde en la memoria, es decir, es el ámbito que corresponde más a lo particular, lo irregular, lo inesperado o bien, aquello que es sorpresivo. Estaría ubicado en la dimensión individual pero también la interpersonal (es tanto mental como social). También se puede encontrar la utilización del concepto de **“pedagogía narrativa”** (Contreras, Quiles y Paredes, 2019). Para los autores, se entiende la acción de

acompañar a los alumnos, pero, además, teniendo en cuenta los modos o formas desde los que se desarrollan y configuran sus saberes docentes, en definitiva, va sobre la indagación narrativa en los procesos de formación. De hecho, enfatizan la idea de que es una pedagogía que se centra en la vida, las del profesor y sus estudiantes, en sus interrelaciones. Mediante la narración se hace posible el desarrollar un modo de saber específico que es fundamentalmente personal (nace de las experiencias, pero se bifurca y reedifica dando paso a nuevas imágenes, ideas o posibilidades como docentes) pero en conjunción con la relación con los demás. En conclusión, y, en palabras de los autores, *“pensar una pedagogía narrativa para la formación del profesorado responde a un modo de explorar aquello que pasa y nos pasa en la clase, más que como un plan específico de actuación”* (p. 73).

En este mismo sentido podemos encontrar la aproximación que nos hace Laborda Gil (2017) sobre la historiografía y la bionarrativa, este concepto, según el autor, obedece a que su fin es, en el mismo espacio temporal, sobre la narración discursiva y el aspecto biográfico del agente. De hecho, implica el estudio a partir de las experiencias vitales de los actores implicados, tal como nos afirma el autor, *“su lema podría ser el de **más biografía y menos ideas generales**, o bien, **más ejemplos personales y menos doctrina**. Su forma consiste en la obligatoriedad del yo y del nosotros”* (p. 11).

Porta y Flores (2017) utilizan el término de *“Investigación narrativa”* para referirse en cierta medida al “habitus”²⁷ de investigación, es decir, considerando los significados y los sentidos que se comparten o son compartidos por una comunidad de investigación científica. Esta visión sobre la narración está ubicada en el proceso correspondiente al análisis de narrativas realizadas por otros agentes, pero el mismo proceso se puede considerar como una narrativa, en el sentido en que la hemos estado explicitando hasta hora.

Como se puede ver en lo expuesto con anterioridad, el concepto de narrativa, narración etc., se refiera a la forma en la que se expresa el tipo de acción (el hecho de narrar) que lleva a cabo un sujeto ante un contexto determinado (la investigación, la pedagogía, la reflexión, el aprendizaje, etc.), mientras que el vocablo dialógico es el elemento que establece el cómo se lleva a cabo, es decir, mediante las interacciones que se realizan con los otros (o uno mismo) a través del diálogo, lo que hace posible que se produzca el aprendizaje.

En resumen, según estas posturas, las personas aprenden ya que se dan múltiples interacciones considerando el escenario (se considera el espacio físico de los agentes que conectan e irrumpen, las acciones que se dan y los significados que se construyen y se reedifican) en términos etnográficos.

²⁷ “habitus”: termino acuñado por Bourdieu (2007). “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen “habitus”, sistemas de disposiciones durables y transferibles que funcionan como principios generadores y organizaciones de prácticas y de representaciones que pueden adaptarse objetivamente ‘reguladas y regulares’ sin ser en nada producto de la obediencia de reglas y además sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (86). Esto significa que algunas creencias y significados compartidos generan y organizan prácticas investigativas en un contexto institucional e intersubjetivo. Citado en **Porta y Flores (2017, p. 36)**.

I.3.2.2 Los elementos fundamentales de activación, iniciadores o desencadenantes de la reflexión y algunas condiciones para su fomento.

Para poder poner en marcha el proceso de reflexión, en un primer término, se puede ver atendiendo al hecho si este proceso se da de forma espontánea, o, por el contrario, mediante una preparación o planificación del hecho. En el caso que nos ocupa, la enseñanza en la educación superior, se podría generar desde los dos puntos de vista, si uno de los hechos implica el estar, por lo general, en un proceso de práctica (pongamos por ejemplo un prácticum en educación), es decir, lo más parecido a una práctica profesional real, donde la posibilidad de activación de la reflexión sin ayuda es, sin duda, mayor que es un espacio de aula (dónde es más frecuente la planificación y organización para iniciar el proceso de reflexión).

En este apartado, por consiguiente, expondremos aquellos aspectos que nos permiten generar un proceso de reflexión lo más profundo posible. Estos elementos que presentaremos a continuación, los podemos ubicar en 4 momentos del proceso de reflexión, que llamaremos la “**activación de la confrontación exterior/interior**” “**el análisis homeostático**”²⁸ y “**el giro a la consistencia/consonancia**”. Para esta clasificación nos hemos inspirado y tomado de prestado la teoría psicosocial de la disonancia cognitiva en su forma más básica, la propuesta por Festinger (1957), ya que pensamos que en un proceso de reflexión aparecen los elementos cognitivos que establece la mencionada teoría.

De forma sucinta, la teoría nos viene a decir que cuando una realidad determinada nos afecta esta afectación ejercerá presiones (a nivel cognitivo) en el sentido de poner en correspondencia o en concordancia los elementos cognitivos apropiados a esa realidad, este hecho lo que provoca en la persona es, por decirlo de alguna manera, una motivación para hacer desaparecer o, al menos, reducir la disonancia que pueda provocar la no concordancia de los elementos cognitivos en juego. La inconsistencia o la disonancia entre los elementos cognitivos provoca a nivel psicológico un estado de incomodidad o malestar, y, en consecuencia, la persona trata de reducirla y lograr la consonancia de los elementos.

Lo que más caracteriza a la disonancia es el malestar o la incomodidad que comporta, de hecho, a ese malestar psicológico es lo que Festinger denominó “**disonancia**”. La reducción o evitación de la disonancia entre elementos cognitivos se puede llevar a cabo mediante 4 tipos de estrategias, tal como lo expone Kaaronen (2018).

1.- Cambiar la conducta (de hecho, el elemento cognitivo conductual): es la forma más simple, fácil y directa de reducir disonancia. Tomando el ejemplo de Festinger (1957) sería el siguiente: “*si uno experimenta disonancia al fumar (ya que sabe que fumar no es saludable), la disonancia puede reducirse dejando el hábito de fumar*” (p. 19).

2.- El cambio de un elemento cognitivo ambiental: esta estrategia es relativamente rara, pero se puede dar, consistiría en hacer cambios en los ambientes físicos o sociales, por ejemplo, si volvemos a considerar al fumador, buscaría los ambientes donde

²⁸ **Diccionario de la RAE.**

1. f. Biol. Conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo.

2. f. Autorregulación de la constancia de las propiedades de un sistema influido por agentes exteriores. (<https://dle.rae.es/homeostasis>)

experimentar una menor disonancia (como podría ser una sala para fumadores). Esta estrategia se podría considerar también con los grupos sociales, en el sentido que se podría dar el caso de que para reducir disonancia se buscasen otros grupos sociales. La idea que subyace es la de que nos podemos mover o desplazarnos a contextos físicos o sociales como organismos activos que somos.

3. Añadir nuevos elementos cognitivos: en esta forma de reducir disonancia se podrían encontrar tres tipos de estrategias interrelacionadas:

- La primera se focaliza en el hecho de **a.- “centrarse en las creencias de apoyo”**, es decir, focalizarse en las creencias más favorables o reduciendo la importancia de las creencias conflictivas (caso fumador, buscar y leer ávidamente cualquier material crítico de la investigación que pretenda demostrar que fumar es malo para la salud).
- La segunda subestrategia, **b.- “Adición de elementos cognitivos reconciliadores”**, consiste en compatibilizar los elementos cognitivos disonantes, de hecho, es lo que se denomina para los investigadores de la disonancia **“autojustificación”** (Tavris y Aronson, 2007).
- La tercera y última subestrategia, **c.- “Cambio de los elementos cognitivos conflictivos”** la disonancia se puede reducir con cambios arbitrarios en las creencias, actitudes o valores. Por ejemplo, un fumador podría reconsiderar su creencia sobre la naturaleza de lo que es un comportamiento “bueno” o correcto (ver Festinger, 1957, p. 22- 23). En otras palabras, finalmente, un fumador podría concluir que *“simplemente disfruto de fumar y, por lo tanto, como lo considero un buen comportamiento, seguiré haciéndolo”* (Kaaronen, 2018).

La última estrategia, **4.- “Evitación de la disonancia”**, consiste en la tendencia a evitar por completo la aparición de disonancia, es decir, evitar de forma activa, tanto informaciones o situaciones que seguramente aumenten la disonancia.

Como hemos visto, y en pocas palabras, podemos decir que la teoría básica de la disonancia de Festinger (1957) formula dos hipótesis fundamentales:

- La disonancia es psicológicamente incómoda, por lo que la persona trata de reducirla y de lograr la consonancia.
- Cuando la disonancia está presente, además de intentar reducirla, la persona evita activamente las situaciones e informaciones que podrían aumentarla.

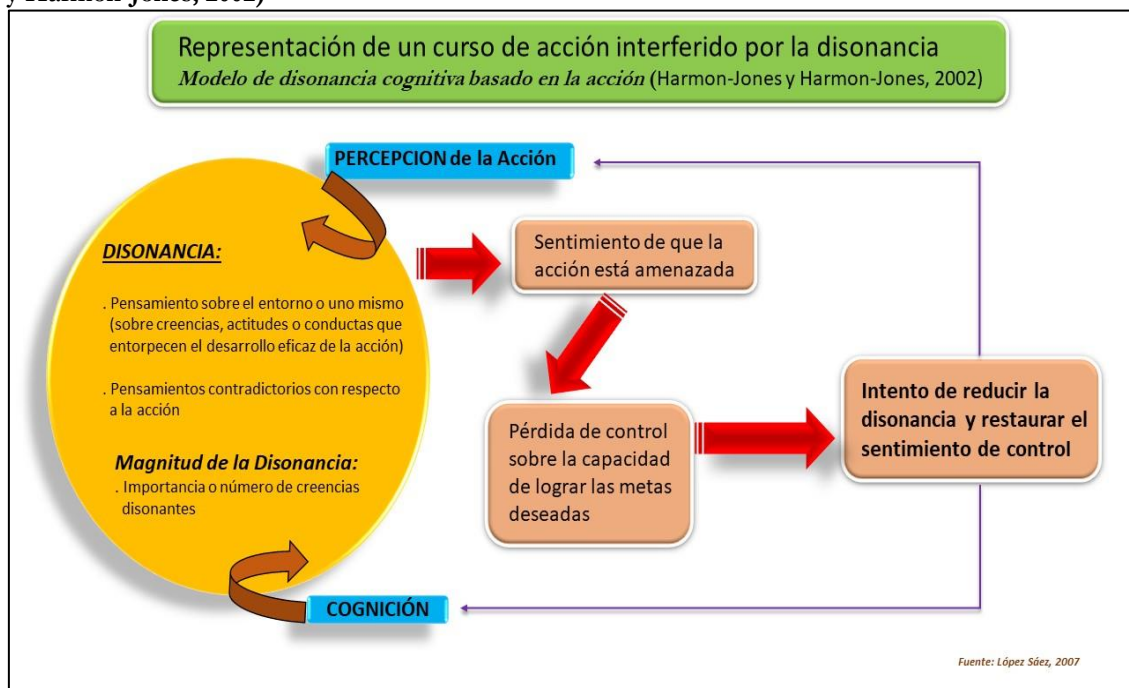
¿Pero cómo se podría medir o establecer la magnitud o intensidad de la disonancia? En este sentido, se entiende la magnitud como el mayor o menor grado de malestar psicológico que produce una determinada disonancia, como se puede pensar, esto dependerá de la relación que se establezca entre las distintas cogniciones enfrentadas. Para que un determinado conocimiento sea más o menos disonante dependerá de dos factores: **a.-** la proporción de cogniciones disonantes en relación con las cogniciones consonantes y **b.-** la importancia que tenga cada una de esas cogniciones para la persona. Siguiendo con lo expuesto anteriormente, cuanto mayor sea el malestar psicológico, mayor será el empeño en disminuir esa incomodidad. Además, sabiendo que la magnitud de la disonancia está en función de los elementos disonantes, consonantes y de su importancia para la persona, como es lógico, los cambios producidos en alguno de estos elementos pueden ayudar a disminuir la disonancia.

De las revisiones realizadas sobre esta teoría, y de las existentes, destacaremos la llevada a cabo por Harmon-Jones (1999); Harmon-Jones y Harmon-Jones (2002), en la que se intenta responder a la pregunta de ¿por qué las personas están fuertemente motivadas a reducir la disonancia, cuando ésta es una experiencia tan común y generalizada? Para responder a la pregunta los autores nos indican que si se ha aceptado mayoritariamente que la motivación para reducir la disonancia surge de la necesidad de paliar el malestar psicológico al realizar una conducta incongruente con creencias, percepción o actitudes. Pero si la disonancia es un mecanismo tan frecuente en las conductas humanas y en situaciones tan variadas, es quizás que cumple alguna función adaptativa, en otras palabras, y como indican los autores, tiene que aportar algún tipo de utilidad que beneficie al organismo.

A partir de estas premisas, formulan su “**Modelo de disonancia cognitiva basado en la acción**”, dónde se coloca el énfasis en explicar la causa última por la que se produce la disonancia. Para ello, su premisa es que cualquier acción viene precedida de pensamientos que guían las direcciones para esa acción y que orientan el curso de la conducta. La cognición, igual que la percepción, dan información útil para llevar a cabo una acción, y lograr lo pretendido. Esquemáticamente el modelo de disonancia basado en la acción sería tal como muestra en la **Figura_37**.

En ella se puede observar como que el razonamiento que se sigue tiene como función última la motivación para reducir la disonancia para poder llevar a cabo de forma eficaz una línea de acción que se ha podido ver afectada o entorpecida por cogniciones disonantes. Hemos visto que una forma de reducir disonancia era la información o procesándola de forma sesgada (autojustificación), para el modelo basado en la acción este tipo de sesgo puede llegar a ser necesario y funcional, siempre que facilite o haga posible o más efectiva, o menos conflictiva una determinada línea de acción, ya que, una vez reducida la disonancia, y, por tanto, el malestar, puede actuar tal como había planificado.

Figura_37: Representación gráfica de un curso de acción interferido por disonancia (Harmon-Jones y Harmon-Jones, 2002)



Fuente: Adaptado de López Sáez (2007, p. 552)

Siguiendo a López Sáez (2007, p. 553) se podría resumir este modelo con los siguientes supuestos:

- Las cogniciones disonantes entre sí son disfuncionales porque entorpecen que se pueda llevar a cabo una acción de manera eficaz.
- El malestar psicológico actuaría como detonante y la persona se vería acuciada para reducirlo y recuperar el equilibrio psicológico.
- La reducción de la disonancia se haría siempre por una vía que permita orientar la acción según se había planeado.

En consecuencia, las predicciones que se pueden hacer considerando el modelo nos indican que quedarán afectadas respecto a la activación y la reducción de la disonancia, en dos sentidos:

- cuando se ha tomado la decisión de seguir una línea de acción los procesos que la entorpezcan serán disonantes.
- la reducción de la disonancia es un proceso que ayuda a continuar con esa decisión de acción

De lo visto hasta ahora se pueden desprender varias ideas con respecto a la activación de la reflexión, nuestro posicionamiento se fundamenta en las fases o “tempos” que hemos descrito al principio de este subapartado, es decir, que cuando se ha de poner en marcha una actividad o acción que permita la reflexión ésta ha de generar en los estudiantes o profesionales, como tres estadios o fases:

1. Una fase de “**activación de la confrontación exterior/interior**”, se trataría de presentar o generar una confrontación a los estudiantes entre la percepción que tienen de la tarea y confrontarla con todos sus sistemas de creencias, percepciones, actitudes, en otras palabras, sus expectativas previas y sus representaciones sociales iniciales (en el siguiente capítulo trataremos este concepto) respecto al dispositivo de enseñanza-aprendizaje presentado o generado. Tal como lo expresan Imbernon, Medina y Jarauta (2010), es la toma de conciencia o percepción en el proceso de una acción que el conocimiento que se está poniendo en marcha o que se tiene no es suficiente para realizar una buena respuesta a la situación, lo cual, tal como hemos visto, genera una sensación o emoción de afecto, de incomodidad, y, por tanto, de disonancia (choque entre cogniciones respecto a lo que uno piensa, siente, cree o prevé). Medina y Nocetti (2018), obtienen de una investigación de carácter cualitativo, y respecto a la acción docente, indican que la reflexión tendría su origen en un desequilibrio -técnico, instrumental, práctico y anticipatorio- dentro de la dimensionalidad cognitivo emocional. En el modelo que proponen para explicar el origen (la activación) de la reflexión docente, se puede destacar de su estudio, los siguientes elementos (Medina y Nocetti, 2018, pp. 8-9):

- *Experiencia cognitiva*, corresponde a la percepción que le permiten al estudiante “darse cuenta” de la brecha /desajuste entre la práctica docente esperada y la realizada en el aula.
- *Experiencia emocional*, corresponde a la respuesta emocional /afectiva que provoca la toma de conciencia de la brecha descrita en el paso anterior. En particular, se refiere

al estado de incomodidad, descontento o desconcierto a raíz de la propia práctica docente.

- *Desequilibrio*, corresponde a la tensión provocada por la falta de coincidencia entre lo observado y esperado, tanto desde una perspectiva técnica o práctica.
- *Reflexión*, corresponde a la respuesta que suscita la falta de equilibrio descrito en el paso anterior, mediada por una respuesta afectiva/emocional.
- *Búsqueda de alternativas de actuación*, corresponde al cambio de la actuación que lleva a la reconstrucción de una práctica docente habitual, superándose el equilibrio técnico instrumental o pedagógico que dio origen a la reflexión.

En la misma línea, también el estudio de Ruiz Bueno, Puig Latorre y Anglès Regós (2015), sobre una observación no participante y no sistemática del profesor de una asignatura de grado, y utilizando la combinación de procedimientos de investigación formativa y una metodología interrogativa (en el sentido socrático del término) se constató que, el método interrogativo usado fue realmente significativo para los estudiantes, ya que les hizo ver mediante las preguntas reflexivas (creando la duda como elemento de solución ante lo que hace el estudiante, en otras palabras, la creación de disonancias situadas en la actividad). Cabe añadir, además, que las preguntas interrogativas utilizadas fueron provenientes de la psicología social, en concreto, todo aquello que tiene que ver con la interrogación en las entrevistas. En estas situaciones de interrogación el “mundo” que nos interesa es el del entrevistado y no el que emerge de la interacción. Por tanto, se han de utilizar técnicas que podríamos llamar de “reflejo” o de “rebote”, ya que esto permite la reflexión (verse a sí mismo ante la duda).

La misma idea del enfrentamiento de los estudiantes ante cogniciones es la utilizada por Sánchez Martí, Sabariego Puig, Ruiz Bueno y Anglès Regós (2018), en su investigación experimental con un diseño cuasiexperimental con grupo control y de tipo pre-test y post-test, constatan que todo aprendizaje situado y significativo necesita de elementos que plantean dudas/preguntas, de modo que los estudiantes pueden entonces experimentar inestabilidades, inquietud o bien disonancia lo cual puede desembocar en la activación de una reflexión. En otras palabras, la creación de conflicto cognitivo, por un lado, y, la curiosidad despertada a partir del cuestionamiento sería lo que generaría la acción.

En definitiva, se trata de, respecto a la reflexión, romper con sistemas de creencias de los estudiantes y del dominio del conocimiento o de la materia, lo cual haría posible la creación sustitución de nuevas creencias o perspectivas tanto de actuación como de cognición.

Este punto correspondería al inicio que nos plantea la teoría de la “disonancia” y la del “modelo de disonancia cognitiva basado en la acción”, a saber, el choque o enfrentamiento entre lo que pienso, siento, o preveo cuando me enfrento a una situación, si ello produce “disonancia”, es decir malestar o incomodidad, ésta actuaría como fuente de motivación para activar la acción de reducción del malestar o la incomodidad.

2. La fase de búsqueda (proceso de cognición) “el análisis homeostático”.

Una vez se ha establecido la incomodidad, se establecería un proceso de análisis cognitivo de enfrentamiento en entre las cogniciones referentes a la situación, la acción y/o las creencias a partir del grado de magnitud de la inconsistencia. Recordar aquí, que la magnitud de la disonancia viene determinada por el número de cogniciones que hay en juego y la

importancia que tienen las mencionadas cogniciones para la persona que está realizando el análisis de equilibrio entre las cogniciones. Pensamos que este hecho es importante en la reflexión, ya que es el que siempre queda como escondido en el proceso y que se ha investigado o estudiado poco en el área de educación superior (quizás sería interesante indagar con que elementos se juega para establecer el equilibrio para dar la respuesta final). Así mismo, es ver qué sucede con la magnitud, teniendo en consideración que la disonancia producida por dos elementos depende de:

- De la importancia que tengan los elementos para la persona.
(+ Importancia, + Disonancia)
- La proporción de elementos disonantes entre sí.
(+ N.º elementos disonantes + Disonancia)
- La semejanza existente entre elementos o el solapamiento cognitivo.
(+ Semejanza - Disonancia).

En este proceso de enfrentamiento entre cogniciones es donde se produce la intensidad del malestar que vendría determinado por el grado de disonancia entre las cogniciones, sus semejanzas y su número. Hay que destacar que los afectos (emociones), si bien, durante mucho tiempo se han tratado como independiente de la cognición, nos adherimos a lo que Storbeck y Clore (2007), proporcionan en sus estudios, que el afecto (la emoción) y la cognición deben considerarse fundamentalmente interactivos. Visto así, la emoción o el afecto es un moderador potencial de todo tipo de operaciones cognitivas, desde la percepción y la atención hasta el aprendizaje y las asociaciones implícitas. En otras palabras, frente a cualquier cognición siempre aparece algún tipo de afecto, pero además las cogniciones influyen en las emociones y las emociones interfieren en las cogniciones. Pensamos que éste es también un elemento importante por considerar en la reflexión, ya el proceso, se ha de ver como una creación y activación cognitivo-emocional, ya que se podría establecer o identificar elementos emocionales que afectan a determinadas cogniciones o cogniciones que son moduladas por emociones.

Este “tempo” de la reflexión sería como una elaboración de comprensión a partir de la confrontación (Imbernon, Medina y Jarauta, 2010).

3. La fase de producto, “el giro a la consistencia/consonancia”.

Es la transformación de perspectiva, de hecho, es el posicionamiento ante la disonancia, un producto de pensamiento que puede ser expresado (mediante escritura, expresión artística o verbal). Es girar hacia un lugar que lo configura como una reconstrucción de significados y posicionamiento respecto al objeto de reflexión, así como un cambio a ideas o perspectivas anteriores. De hecho, es el producto que se puede obtener a partir de un proceso de reflexión, si bien, se ha de tener en cuenta que será más profundo, según nuestro parecer, si se explicita el proceso más que el producto, ya que, si esto no se hace así, nos podríamos encontrar con “zombis reflexivos”, tal como hemos expuesto con anterioridad. Además, nos permitiría conocer el tipo de estrategia utilizada para reducir la disonancia, ya que no es lo mismo realizar un ajuste con formas de resolución mediante justificaciones en el sentido expuesto por Tavis y Aronson (2007) que, de evitaciones, o bien, de centrarse en las creencias de

apoyo, o utilizar adición de elementos cognitivos reconciliadores, realizar cambios de los elementos cognitivos conflictivos, o, finalmente, llevar a cabo una evitación de la disonancia.

Hasta aquí hemos presentado la activación de la reflexión, pero ¿cómo la podemos fomentar en clase o en el ámbito profesional? A continuación, presentaremos, no de forma exhaustiva, los elementos que creemos son más eficaces a la hora de generar dispositivos de reflexión. Los presentaremos por separado y por puntos, si bien, como ya hemos indicado, lo más adecuado es la “multivariedad” y “triangulación” instrumental en el sentido más amplio, pero sobre todo en superar la diferenciación entre teoría y práctica. Es decir, se puede dar en un aula la teoría de forma práctica y la práctica de forma teórica, pero eso sí, se han de combinar y con la finalidad de que el estudiante se vea a sí mismo y su actuación.

Veamos a continuación los enfoques o elementos que consideramos tienen una mayor incidencia en el fomento de la reflexión.

La importancia de los otros, es decir, establecer la interrelación entre los estudiantes, la discusión, el debate y el análisis de perspectivas diferentes, es un elemento fundamental para el fomento de la reflexión, ya que hace posible el contraste y en consecuencia la creación de disonancias y, por tanto, procesos de reflexión. Esto no sólo se puede hacer en el espacio de docencia, sino en todo el espacio genérico, como es el caso de la investigación de Hurst, Wallace y Nixon (2013), que nos indican que sus clases de pregrado y posgrado se estructuraron para que los estudiantes tuvieran oportunidades de interacción diaria entre ellos. Específicamente, examinaron cómo los estudiantes percibieron el valor de la interacción social en su aprendizaje (curso de lectura y escritura) al reflexionar sobre sus experiencias en el aula al final de cada período de clase. Los resultados revelan que los estudiantes en los tres cursos que analizaron percibieron que la interacción social llevada a cabo después de clase mejoró su aprendizaje, al mejorar su conocimiento de la alfabetización y la enseñanza, además de sus habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. También, como elemento de un dispositivo reflexivo, se puede llevar a cabo, esta importancia de los otros, mediante una reflexión entre “pares”.

De hecho, la reflexión se enriquece con el intercambio de puntos de vista realizado entre iguales y también mejora con la ayuda que se puede recibir de tutores o expertos, Páez Sánchez y Puig Rovira (2013). En este apartado también entrarían los procedimientos del diálogo reflexivo que hemos comentado en este mismo capítulo.

La interrogación socrática, la enseñanza a través de la pregunta, interrogación didáctica: (Imbernon, Medina y Jarauta, 2010) o aprendizaje interrogativo (Ruiz Bueno y Puig Latorre, 2019), se concretiza en la realización de preguntas para poder redirigir las cuestiones hacia el origen de las mismas. En el caso de Imbernon, Medina y Jarauta (2010), establecen de forma general tres tipos de preguntas en la interrogación didáctica: **“La pregunta retórica”** es la que se utiliza por parte del profesor para, en cierta medida, enfatizar el discurso que desarrolla, es un elemento de tipo semántico más, la pretensión no es obtener una respuesta del estudiante. Las preguntas de **“respuesta corta”** por parte del profesor están demandando a los estudiantes respuestas a aspectos concretos y específicos del contenido, y, en cierto modo, los llevan hacia una cierta alerta en la que tienen que poner en marcha procesos, fundamentalmente, aspectos memorísticos. Fomentan la participación por

parte del estudiante. En el caso de las preguntas del último tipo, “**las preguntas con fines constructivos o diálogo reflexivo**” “*requieren de respuestas procedentes de la construcción e interpretación de los estudiantes. Suscitan la inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual de los alumnos y se orientan, en gran medida, el análisis y expresión del propio pensamiento en torno al contenido*” (Imbernon, Medina y Jarauta, 2010, p. 29). Este tipo de preguntas serían aquellas en las que el docente incita al estudiante a la argumentación y al inicio de un proceso de reflexión, de hecho, es lo que se denomina conversación socrática, la mayéutica, el descubrimiento del conocimiento a través de la interrogación.

En otro sentido y de forma complementaria, Ruiz Bueno y Puig Latorre (2019), mediante una observación en un aula universitaria, y después de 12 sesiones de observación no participante con una hora y media de duración cada una, observaron que el profesor realizaba sus preguntas e interrelaciones con sus alumnos mediante la clasificación que ellos proponen después de un análisis de contenido de las transcripciones de las notas de campos obtenidas de la actuación del profesor.

En la **Tabla_28**, se pueden ver las dimensiones y los indicadores de cada tipo observado. Como dimensiones se establecieron las que cubren 3 aspectos de la docencia: (1) “**las preguntas interrogativas**” (reflexivas, directas, “rebote”, preguntas de mantenimiento, el silencio, este tipo, no es propiamente una pregunta, pero en muchos casos el sentido que provoca en el estudiante es un cierto malestar que, como hemos visto anteriormente le puede provocar cierta disonancia, y, por tanto, una reflexión sobre lo hablado. Ahora bien, si dicho silencio es prolongado en el tiempo -no puede nunca exceder de 1 minuto, puede provocar el caso contrario al deseado); (2) “**las preguntas explicativas**” se categorizan en dos tipos, las preguntas que hacen referencia al contenido y su finalidad, mientras que hay otro tipo de preguntas que se centran en las actividades y sus instrucciones de ejecución; (3) finalmente, las preguntas que formula el profesor y que tienen que ver con aspectos de disponibilidad de los estudiantes y el mobiliario para establecer las condiciones necesarias para la reflexión con respecto al espacio y la distribución de éste (en la tabla aparecen bajo la dimensión de “**preguntas organizativas**”).

Dentro de este apartado, también incluimos las consignas que se dan a los estudiantes, respecto a ello, se puede decir que según se establezcan pueden, por sí solas, fomentar o crear climas de reflexión o, al contrario. Podríamos establecer las particularidades específicas, como la que nos proporcionan Renison, Pérez Lus y Ciafardo (2016), indicando que son un recurso didáctico, que establecen o indican el qué y el cómo llevar a cabo una actividad propuesta u organizada por el docente. Pueden ser orales o escrita, si bien, es aconsejable que estén por escrito, ya que esto permite la revisión y el intercambio con el estudiante, además permite releerla tanto como se necesite. Son partes constitutivas de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y un instrumento de planificación por parte del profesor. Además, el redactado de una consigna ha de tener forma breve, clara y precisa, pero también ha de quedar explícito lo que se espera que el estudiante produzca, evitando los enunciados ambiguos.

Si nos referimos a las consignas respecto a la escritura por parte de los estudiantes, tal como nos indica Alvarado (1999), citado por el Instituto Provincial de educación superior Paulo Freire (n.d.), “*conjura el temor a la página en blanco*”, es decir, si no hay un tema, un procedimiento, un género al cual sustentarse, se corre el peligro de dar demasiada libertad y que esto pueda dar silencio. La consigna es como una “*valla y trampolín*”, “valla” en el sentido

de cierta restricción y “trampolín” en el sentido de disparador, que abre hacia ciertos universos y a la vez acota en relación con ellos.

Tabla_28: Las preguntas en docencia, un sistema categorial (Ruiz Bueno y Puig Latorre, 2019)

<p>Estrategias interrogativas</p>	<p>Preguntas reflexivas: 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>Pregunta directa: 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>Pregunta rebote: 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>Preguntas de mantenimiento: 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>Silencio: 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>Estrategias explicativas</p>	<p>Instrucciones de contenido y finalidad: 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>Instrucciones de las actividades: 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>Estrategias organizativas</p>	<p>Disposición del aula: 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>

Fuente: Ruiz Bueno y Puig Latorre (2019, p. 2).

Estas afirmaciones nos llevan a determinar en qué sentido o de que forma la consigna puede ser una “valla” o un “trampolín”. Hay una característica, no solo de las consignas sino también de las actividades o de un dispositivo completo, que según se establezca el elemento correspondiente al grado de **estructuración** podría llegar a ser realmente una “valla”, un obstáculo o un impedimento.

Hay que destacar, en este sentido, que la teoría de la Gestalt²⁹ nos indica que cuando una persona se encuentra ante una problemática y se enfrenta a la situación, se encontraría que una estructura incompleta le suscita tensiones de diversos tipos, ya que la situación es percibida como incompleta y es por ello por lo que la persona se pone a trabajar para poder

²⁹ “La percepción es el proceso por el cual organizamos los estímulos sensoriales del exterior para relacionarnos con nuestro medio. Es una forma de relacionarse con el mundo a través de los sentidos. Es así que el paradigma sobre el cual gira y se desarrolla la Psicología Gestalt afirma que la percepción humana no es la suma de los estímulos sensoriales, sino que es un proceso de estructuración, asimilación e interpretación de esa información, para crear un todo estructurado y relacionado entre sí. Con este planteamiento podemos entender que la percepción humana es más que la suma de los datos sensoriales; es un proceso de reestructuración de la información que da lugar a una forma (García Licea, 2005 p. 21, citado en Pasco Saldaña, 2012)

completarla. En consecuencia, si aplicamos esto a las consignas o las actividades, éstas pensamos que deberían tener una cierta desestructuración para que esto provocase, disonancia/malestar, y, por tanto, una motivación para solucionar la mencionada desestructuración/no sentido, buscando estructuración/sentido a la situación.

En el caso contrario, las consignas, podríamos decir que pueden llegar a tener un rol de “trampolín” cuando éstas en su formulación determinan de forma directa simple y clara aquello que se demanda en una actividad determinada. Por ejemplo, hay formulaciones que semánticamente determinan un cierto grado de reflexión demandada, como las que han de responder literalmente o descriptivamente (Qué...; Dónde...; Para qué...; Cuando...), Cuando la respuesta demandada es sobre el hecho de la inferencia o una consecuencia (Qué diferencias; Qué relación habrá...; Qué conclusiones...; Cómo podrías...), y por último, las que pretenden el fomento de la crítica (Qué opinas...; Cómo debería ser...; Qué te parece...). También, los verbos utilizados en las consignas denotan o permiten la tipología de acciones, por ejemplo, comparar, observar, clasificar, interpretar resumir, pensar, etc.

El feedback como elemento detonador de la reflexión-reflexividad:

Es totalmente lógico y consistente pensar que para que se dé reflexión-reflexividad debe de existir una interacción, aunque ésta sea mínima, tal como hemos visto a largo de los capítulos precedentes de este trabajo. Es por ello que introducimos el concepto de feedback como un aspecto, que pensamos importante, para indicar el que podría ser el elemento fundamental en la activación y el fomento del continuo reflexión-reflexividad. Para ello vamos a recoger lo expresado en los excelentes trabajos de Cano García (2014), Boud, y Molloy (2015), Carless y Boud (2018), Carless (2019), Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Boud (2020), Garcés Bustamante, Labra Godoy y Vega Guerrero (2020), Cano García, Pons Seguí y Lluch Molins (2020).

Si consideramos este concepto desde el punto de vista educativo, en la mayoría de los casos, comprende una interacción (en el sentido amplio del término) entre estudiante y profesor, implica un proceso que conlleva necesariamente a la acción y que éste tiene una prolongación en el tiempo considerando la tarea a realizar (Boud, y Molloy, 2015). En este sentido el feedback es parte inherente al continuo reflexión-reflexividad, ya que, como hemos visto en los detonantes anteriores, son o implican, en su mayoría feedback para su consolidación, tal como lo expresa Carless (2019), *“La retroalimentación más poderosa suele tener una dimensión crítica a largo plazo, ya que provoca la reflexión, la reflexión y luego la acción considerada”* (p.709).

Pero la evolución del concepto, según nos aportan Cano García, Pons Seguí y Lluch Molins (2020), a pasado del feedback o retroalimentación como mera **“información”** respecto a la ejecución o la comprensión de una tarea que realiza el estudiante, a conceptualizarla como una interacción **“dialógica”** sobre lo que se aprende con la intención de favorecer el aprendizaje, y finalmente, a considerar el feedback como conjunto de **“acciones”** que llevan a cabo los estudiantes para dar sentido a la información recibida y emplearla para la mejora. Como todo proceso, en el feedback o retroalimentación se contempla, por tanto, lo que podríamos definir como etapas o fases en su desarrollo completo, si bien se puede dar el caso de que no se den todas. De hecho, pensamos que dichas etapas son, en cierto modo, las mismas que hemos descrito en los anteriores elementos de fomento de la reflexión-

reflexividad. Las etapas serían las siguientes: la primera es la que consiste en indicar a los estudiantes aquello que han de llevar a cabo, la tarea a realizar, llamada “**feed-up**”, la segunda, temporalmente hablando, sería el “**feedback**” o retroalimentación que se da durante la ejecución o realización de la tarea, y finalmente, el llamado “**feed-forward**” es el paso en el que la persona reflexiona para aprovechar lo aprendido para futuras tareas o ejecuciones. Boud, y Molloy (2015) y Cano García, Pons Seguí y Lluçh Molins (2020). Si bien todas estas están descritas de forma temporal y secuencial, pensamos, tal como postula Carless (219) que son más bien bucles de interacción, como puede ser así mismo el proceso de reflexión-reflexividad.

Pero con todo lo explicitado ¿cómo podemos planificar o establecer criterios para un buen feedback? Si bien no existe un consenso en cómo ha de ser un buen feedback sí que hay algunos elementos que podríamos decir fundamentales para catalogar un feedback como bueno, tal como nos lo indican Cano García, Pons Seguí y Lluçh Molins (2020) y que serían los siguientes:

- **Vinculado a los criterios de evaluación:** *Los criterios sobre los que se fundamente el feedback no se deben dar a conocer a posteriori sino desde el inicio, para que los y las estudiantes se centren en aquellos aspectos más relevantes y enfoquen el su esfuerzo hacia los criterios que caracterizan una buena tarea. Así pues, compartir los criterios de evaluación permitirá que el estudiante sepa que es lo más importante a tener en cuenta y por qué lo es.*
- **Participado:** *Si el rol del estudiante es pasivo, si se convierte en un mero receptor de feedback, es posible que éste no tenga el impacto deseado. Un rol más activo mejora el impacto de este tipo de prácticas. Por lo tanto, diseñar procesos que consideren cuál será el rol del estudiante y que deberá hacer con la información que recibe es tal vez el mayor reto.*
- **Cualitativo:** *lo que tiene valor son los comentarios cualitativos sobre el trabajo realizado. Algunas personas pueden pensar erróneamente que dar una nota numérica es dar feedback.*
- **Vinculado tanto al producto como al proceso:** *Es posible que el producto sea algo aislado, que no se volverá a hacer, pero hay ciertos procesos de trabajo que son los que se reiterarán en el futuro. Por ello, es necesario que el feedback contemple también los procesos llevados a cabo para conseguir un producto. Y, en cualquier caso, siempre relacionado con criterios de ejecución que se habrán fijado.*
- **Constructivo:** *el feedback debe darse en un tono amable y constructivo, justificando y argumentando las valoraciones que se hacen, que deben ser relativas tanto a los aspectos mejorables como los puntos fuertes de la tarea que se evalúa.*
- **Sugestivo:** *Que no sólo detecte los puntos fuertes y los aspectos a mejorar, sino que argumente las razones para dar esta valoración y que sugiera que se puede hacer para mejorar las próximas versiones de la tarea y futuros trabajos.*
- **Rápido:** *cuanto más cercano a la tarea realizada se haga, mejor. (, p 7).*

I.3.2.3 La escritura autorreflexiva o la narrativa.

Nos gustaría iniciar este subapartado, haciendo unas consideraciones a partir de las ideas que Cyrulnik (2019) nos aporta con respecto a la escritura. Con su prosa poética nos deja caer un torrente de interrelaciones respecto a lo que vivimos y actuamos en nuestra realidad, de esta manera nos propone que cuando usamos la escritura o escribimos, es gracias a ello que intentamos dar certeza a un mundo totalmente incierto. El hecho de escribir lo podemos dirigir, o bien para salir de, tal como él lo expresa, “*de las nieblas iluminando un rincón de nuestro mundo mental*” (p. 8). Si la palabra se configura para el autor como una interacción con lo real, ésta se modifica cuando la palabra pasa al mundo de la escritura, y, por tanto, no es una traducción directa de lo real. Se puede escribir para “*vengarse*” o “**para dar sentido al ruido**”, es un, “*orientar al alma hacia la luz al final del túnel*”. Tal como lo ve el autor, la escritura “*es un repliegue sobre uno mismo, en la inmersión interior, buscamos las palabras para dar forma a algunas ideas que dirigimos a los lectores, amigos reales e invisibles. Nos iluminamos, salimos de la tumba del no-pensamiento, regresamos a la conciencia*” (p. 77). Pensamos que lo importante y profundo de la escritura radica en que es una acción creativa, catártica o de aprendizaje, sobre todo por el hecho de que hay una elaboración producida durante la escrita en su instante de acción.

Quizás podríamos decir que este es el elemento que estaría más relacionado de forma directa con la reflexión, ya que posee uno de los aspectos básico en toda reflexión, el hecho de reflejar. Gracias a la escritura, y la hoja en “blanco” (el soporte de escritura o narración), se da el contexto idóneo para encontrarse a uno mismo frente a sí, por tanto, verse y pensarse o repensarse es un acto de reflexión, aunque este puede ser mínimo, pero si no se da no hay posibilidades de tener una reflexión crítica y profunda de aquello que sucede, que sucedió o que pudiese suceder. Es importante respecto a este aspecto que para muchos estudiantes las páginas en blanco pueden presentar amenazas para ellos (aunque en otros les puede resultar emocionantes), en este sentido Moon (2004) nos sugiere que antes de empezar a trabajar con la reflexión, hagan un poco de escritura reflexiva, para poder crear cierta estructura que les estimule a realizarse preguntas que les motiven para ello.

De hecho, con este tipo de aproximación a la reflexión, ésta se hace “natural” y sin demasiado esfuerzo, ya que permite que los estudiantes se vean a sí mismos y sus formas de actuar y pensar, pero también, en lo que se aprende y en el propio proceso de aprender. Hay multitud de autores que en estos últimos años han considerado esta estrategia o elemento para fomentar a sus alumnos la reflexión y sus consecuencias, además, es una forma de fomento muy positiva, para su formación profesional y como personas con una responsabilidad social. Entre la multitud de autores que se pueden consultarse destacaremos aquellos que han dejado una huella más marcada como son: Moon (1999, 2004), Phan (2008); Alliaud y Suarez (2011); Suarez, 2011, Suárez y Metzдорff (2018); Contreras Domingo (2011); Contreras Domingo, Quiles Fernández y Paredes Santín (2019); Domingo y Gómez (2014); Medina Moya, Jarauta Borrasca y Imbernon Muñoz (2010); Ryan (2013); Páez Sánchez y Puig Rovira (2013); Porta y Yedaide (2014); Harvey, Coulson y McMaugh (2016); Porta y Flores (2017); Canabal García, García Campos, y Margalef García (2017); Mahlanze y Sibiyá (2017); Sabariego et al. (2018); Southcott, y Crawford (2018); Sabariego Puig, Cano Hila y Sánchez Martí (2019); Sabariego Puig, Ruiz Bueno, Cano Hila y Sánchez Martí (2019).

A modo de muestra de cómo se puede trabajar con los estudiantes de educación superior, expondremos la experiencia, plasmada en el libro de Sabariego et al. (2018), sobre cómo se ha llevado a cabo durante dos años el fomento de la reflexión mediante narrativas en el aula, utilizando para ello diversas aproximaciones, pero como factor común el uso de este elemento. Ahora bien, las experiencias o actividades realizadas han sido concebidas, todas ellas, como experiencias sociales y emocionales para hacer posible la mediación de los estudiantes con ellos mismos y sus compañeros, como formas de intercambio intercomunicativo dentro del aula, y de esta manera examinar y reflexionar sobre las propias creencias, conocimientos previos y prácticas³⁰. En la investigación, los grupos de investigación de cada universidad (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de Burgos, Universidad de Valencia y Florida Universidad) han escogido su propia experiencia dirigida a generar conocimiento, habilidades y competencias en su aula desde la reflexividad. El fomento de la reflexión a través de las prácticas/actividades se ha realizado en contextos diversos (instituciones socioeducativas, seminarios o jornadas, la propia aula), pero también con aportaciones documentales (lecturas, imágenes o visionado de películas).

En concreto, vamos a exponer todas esas aproximaciones hacia la reflexividad de forma resumida y breve.

El primer caso que exponemos es el dispositivo creado por Ausín Villaverde, Delgado Benito, Abella García y Hortigüela Alcalá (2018) donde se ha utilizado el portafolios digital (blog) en estudiantes de educación infantil de la universidad de Burgos, las pretensiones era crear un instrumento para que el estudiante llegue a ser consciente de su proceso de aprendizaje y reflexione sobre él. El procedimiento seguido, consistió en: se partió de una rúbrica, tanto para el seguimiento como la evaluación de los estudiantes, respecto al seguimiento se llevó a cabo una autoevaluación a lo largo de toda la tarea, lo que les permitió ver sus propios progresos. En segundo lugar, se realizó un seguimiento quincenal proporcionando *feedback* individual por parte de los docentes para la mejora de los materiales publicados por el estudiante. Por tanto, el papel del profesor/docente era de facilitador y guía para escuchar, reflexionar y pensar del estudiante. Además, se realizó una coevaluación entre iguales (cada alumno tenía que coevaluar 2 blogs de sus compañeros) mediante la rúbrica utilizada al inicio de la experiencia, registrando sus valoraciones en una ficha confeccionada para tal efecto. De los resultados obtenidos con este dispositivo resaltar que ayudo a los estudiantes a comprender mejor el objetivo de la tarea y mejorar su proceso de reflexión, siendo más conscientes de la construcción de su propio aprendizaje.

En la Universidad de Barcelona, Sandín Esteban (2018), estableció un dispositivo de enseñanza-aprendizaje a través de la escritura reflexiva sobre relatos de experiencia en estudiantes de máster en una asignatura de metodología. Su dispositivo se estableció, siguiendo el siguiente proceso: Los estudiantes presentan un esbozo de proyecto de investigación y lecturas resonantes sobre la materia (textos vivenciales de investigación cualitativa), éste sería el eje enseñanza que denomina la autora, mientras que el “eje de

³⁰ *Agradecer al profesor José Contreras Domingo, el habernos facilitado todo su conocimiento y saber práctico, gracias al cual hemos tomado sus sugerencias a la hora de confeccionar las premisas iniciales para las narrativas de los estudiantes en estos dos años de trabajo de grupo.*

aprendizaje” lo constituye la escritura reflexiva que implica “una dimensión dialógica continua entre la lectura resonante y las propias concepciones, experiencias y deseos de futuro del estudiante en relación con la identidad y el rol del profesional investigador” (p. 44). Aproximadamente cada dos semanas, se estructura siguiendo una secuencia muy parecida, Lectura individual, Reflexión colectiva en el aula y Escritura reflexiva individual. Como conclusión de la experiencia llevada a cabo la autora, utilizando sus propias palabras nos indica que “Escribir en primera persona facilita la apropiación e interiorización del conocimiento y está relacionado con un aprendizaje transformativo. La clave es que la escritura te involucre (Behrens, Rosern, Rogers y Taylor, 2006), y para ello son de máximo interés las lecturas resonantes” (p. 46).

En el grupo de docentes-profesores de la Universidad de Valencia (Chisvert Tarazona y Palomares Montero, 2018), se trataba de generar un conocimiento actualizado y crítico sobre la materia de su asignatura, los modelos organizativos escolares, impartidas en los grados de educación infantil y primaria. Para ello utilizaron y confeccionaron una rúbrica a partir del modelo de los niveles reflexivos de Phan (2008) y Ryan (2013) fue adaptada teniendo en consideración a los estudiantes y los profesores. La propuesta didáctica era una combinación de la metodología de aprendizaje-servicio, en la que el aprendizaje se da proporcionando respuestas a las necesidades de un centro educativo, y con la metodología narrativa a partir de relatos resonantes experienciales, lo cual hace posible construir, comunicar significados y acceder a un pensamiento reflexivo. La experiencia consistió en la realización de 5 tareas diferenciadas, tal como muestra la **Tabla_29**, La primera y tercera hacen posible el acceso a un conocimiento profesionalizador y los estudiantes han de elaborar una narrativa resonante.

Tabla_29: Tareas incluidas en la experiencia (Chisvert Tarazona y Palomares Montero, 2018)

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

Fuente: Chisvert Tarazona y Palomares Montero (2018, p. 49)

Las tareas segunda y quinta estaban dirigidas a la estimulación del pensamiento reflexivo a través de la evaluación de la intervención realizada. Para las autoras, la intervención ha proporcionado la posibilidad de identificar y afrontar disonancias cognitivas al establecer demandas de reflexión, argumentación y valoración de las propias creencias y experiencias previas. La reflexión que aportaron los estudiantes hace pensar que se puede formular una realidad alternativa en la que el estudiante tome un posicionamiento intelectual crítico y práctico. Además, se ha visto una relación positiva entre los niveles de pensamiento reflexivo y los resultados de aprendizaje, sobre todo en los alumnos de mayor puntuación en el aprendizaje.

Otro de los equipos que configuran la experiencia expuesta en el libro, es el correspondiente a la Florida Universitaria (centro adscrito a la universidad de Valencia) donde Renovell Rico y Soto González (2018), han creado un dispositivo sobre pensamiento reflexivo en futuros maestros a partir de la experiencia de visitas contextualizadas de sus estudiantes de educación infantil. Específicamente han participado 45 estudiantes de tres grupos de mañana y tarde, siendo las pretensiones del estudio, la potenciación del pensamiento reflexivo mediante narrativas a partir de un documental y las visitas a los centros educativos seleccionados por sus características innovadoras. En consecuencia, la propuesta metodológica fue la de generar conocimiento desde la reflexividad y plasmar el proceso reflexivo en una producción: el relato. La consigna dada a los estudiantes fue la de *“elaborar un relato que refleje su reflexión en torno a la innovación educativa aplicada a la educación infantil a partir de dos experiencias: el visionado del documental “Enséñame, pero bonito, las visitas a centros de educación infantil” (p. 52).*

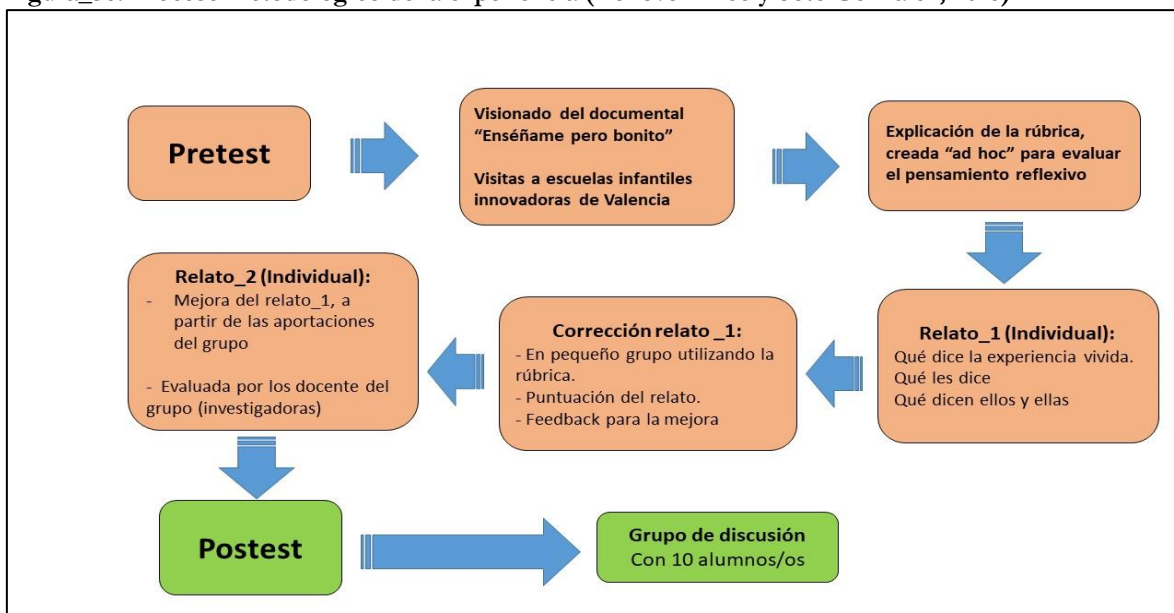
Durante el semestre y gradualmente se desarrollaron diversas tareas con la finalidad de conseguir una mayor implicación del estudiante en su evaluación, proponiendo críticas, sugerencias y propuestas para su mejora. Se hizo de esa manera para orientar o tener un punto de inicio respecto al proceso de reflexión y se establecieron las siguientes preguntas respecto a los relatos o narrativas: *a) cuál es la experiencia vivida (resumen e ideas principales); b) qué te dice la experiencia (justificación de los aspectos más destacables conectándolos con la experiencia personal, profesional y/o con otras asignaturas) y c) qué dices tú sobre la experiencia (reflexión personal sobre la experiencia) (p. 53).* Además, para el proceso evaluativo, a los estudiantes se les proporcionó una rúbrica.

En la **Figura_38**, se puede observar el proceso metodológico utilizada en esta experiencia. Como se ve, es un diseño de pre-test y post test, donde inicialmente se obtienen datos de la rúbrica respecto al visionado del documental y las visitas a las escuelas infantiles para después evaluar el pensamiento reflexivo con la rúbrica.

Posteriormente se pasa a un primer relato que es corregido o revisado en pequeño grupo, utilizando la rúbrica (también se puntúa y se da un *feedback* de mejora), más adelante se crea un segundo relato para mejorar el primero (a partir de lo aportado por el grupo, además se evalúa por las docentes). Como post-test se lleva a cabo un grupo de discusión con 10 estudiantes.

Como resultado las autoras nos indican que la rúbrica es un instrumento válido para evaluar la competencia del pensamiento reflexivo. Pero también el hecho que el estudiante fue el protagonista de su propio aprendizaje.

Figura_38: Proceso metodológico de la experiencia (Renovell Rico y Soto González, 2018)



Fuente: Renovell Rico y Soto González (2018, p. 53).

Pero, creemos que lo interesante de la experiencia radica en las posibles mejoras del dispositivo que nos ofrecen las autoras y que las podríamos resumir en dos aspectos: **1)** el que los estudiantes no hubiesen participado en la confección de la rúbrica (había sido confeccionada y en consenso únicamente por los investigadores y los estudiantes del equipo de la Universidad de Barcelona). **2)** la evaluación por iguales creó algún que otro dilema en el caso concreto del *feedback* y la puntuación a establecer, ya que esto implicaba la puesta en escena de técnicas de negociación y resolución de conflictos.

En la Universidad Autónoma de Barcelona, se desarrolló y diseñó la experiencia con estudiantes del primer curso de Educación Social y Pedagogía (Ruiz Bueno, Navío Gámez, y Cejas León, 2018). La finalidad apuntaba al desarrollo del pensamiento reflexivo utilizando para ello la construcción de narrativas tanto individuales como compartidas. Los estudiantes que participaron estaban organizados en un grupo de 90 estudiantes para la asignatura Educación Social y 80 alumnos de Pedagogía. En la **Tabla_30** podemos ver las Actividades y tareas realizadas.

Para el proceso de reflexión se generaron 3 tipos de preguntas con sus respectivas orientaciones: *1) qué me dice la lectura, qué me hace sentir, con qué vivencias significativas o conceptos previos la puedo enlazar, 2) qué diálogo puedo establecer entre el texto y el contexto en el que vivo, 3) qué puedo yo contestarle al texto y qué nuevos interrogantes se abren después de la lectura del texto* (p. 57). También, se les proporcionó ayuda para centrar un poco más el proceso de reflexión con consignas del tipo, que he aprendido con la lectura y la discusión grupal, cómo y en qué me ha ayudado el grupo a [...] y como ha sido mi proceso de aprendizaje. Para la evaluación se utilizó la rúbrica del equipo de investigación que era igual para todas las universidades. Respecto a las valoraciones de los alumnos, lo que más valoran es la actuación realizada por los docentes, el uso de la rúbrica, el *feedback* y el clima relacional que se crea en el aula. También destacan que esta forma de actuar fomenta *“el pensamiento, ayudan a poner en práctica los aprendizajes y representan formas nuevas de aprender”* (p. 58).

Tabla_30: Actividades y tareas llevadas a cabo en la experiencia (Ruiz Bueno, Navío Gámez, y Cejas León, 2018)

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

Fuente: Ruiz Bueno, Navío Gámez, y Cejas León (2018, p. 57).

Para Vidal Chiribes (2018), su aportación se ha centrado en el trabajo de equipo y el fomento del aprendizaje reflexivo mediante narrativas. En la **Tabla_31**, se muestra el proceso seguido en el establecimiento del dispositivo aplicado, considerando la tarea, el desarrollo competencial del trabajo en equipo y el desarrollo competencial del pensamiento reflexivo sobre el trabajo en equipo.

Como se pudo comprobar en el dispositivo y sus tareas o actividades, el estudiante se convierte en el protagonista activo de su propio aprendizaje, en cambio, el docente o profesor muta de instructor a facilitador, ya que su tarea se convierte en un agente que es suministrador y orientador a lo largo de la experiencia.

Tabla_31: Actividades y tareas llevadas a cabo en la experiencia (Vidal Chiribes, 2018)

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

Fuente: Vidal Chiribes (2018, p. 69).

En el caso de la experiencia de Alòs Lladó, y Ruiz Bueno (2018), llevaron a cabo el fomento reflexivo a partir de la creación de una rúbrica entre iguales para poder evaluar las producciones realizadas en la asignatura “profesionalización y salidas laborales I (PSL-I)”, de 6 créditos de la Universidad de Barcelona. Las actividades en el aula se han concretado en un portafolio digital que elabora el alumnado a lo largo del semestre, un fórum digital y los debates presenciales generados dentro del aula, demandando, en este sentido, narrativas sobre los aspectos generados.

En la Universidad de Castilla la Mancha, Sánchez Santamaría (2018), la aportación al proyecto se realizó en la promoción del pensamiento reflexivo en estudiantes de prácticas externas de educación social. Como podemos observar en la **Tabla_32**, la experiencia llevada a cabo consiste en 5 tareas con 4 funciones cada una de ellas. Las funciones hacen referencia a, qué, el para qué, el quién está involucrado y en que consiste en concreto la tarea, como se puede comprobar se pasa de tareas individualizadas a tareas más socializadas a partir de las narrativas que van creando los estudiantes a lo largo del curso. Como ejemplo de estas tareas podemos ver como en el espacio del ¿Qué?, se procede con una lectura del manual de prácticas, en una tarea 1 hasta la última tarea centrada en la evaluación formativa del grado de reflexión sobre las situaciones de aprendizaje. Al igual que las otras experiencias, en la universidad de Castilla-La Mancha, la evaluación que se hace por parte de los docentes/profesores, es que gracias al dispositivo creado en el prácticum se han podido dar condiciones de pensamiento reflexivo, pero también, la necesidad de reforzar los niveles de práctica, reflexión y transferencia por parte de los estudiantes. En definitiva, el aproximamiento del estudiante hacia su propia reflexión en su práctica diaria les proporciona elementos para el desarrollo de su propia práctica profesional futura.

Tabla_32: Funciones y tareas llevadas a cabo en la experiencia (Sánchez Santamaría, 2018)

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

Fuente: Sánchez Santamaría (2018).

Finalmente, hemos dejado para la exposición final el grupo de docentes de la asignatura de “Observació i Innovació a l’aula” de la Universidad de Barcelona (Ruiz Bueno, Sabariego Puig, Anglès Regós y Sánchez-Martí, 2018), el motivo de este orden de presentación es debido a que la parte empírica de esta tesis nace, se nutre y evoluciona a partir de las experiencias obtenidas durante estos años de inquietud por mejorar nuestra práctica docente, por un lado, y ser eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje para nuestros estudiantes, por el otro. La búsqueda ha sido y es que los estudiantes de nuestras materias sean capaces de verse a sí mismo de forma crítica y socialmente responsables. Debido a lo explicitado, nos extenderemos un poco más en la exposición de esta experiencia.

La experiencia, tal como hemos comentado, nace de la inquietud de profesores que convergen en la asignatura de Observación e innovación en el aula del grado de educación infantil de la Universidad de Barcelona y que se cursa en el segundo año del grado. La germinación o raíz se forma a partir de las inquietudes sobre tres pilares o fundamentos entrelazados y convergentes, tal como lo expresan Ruiz Bueno, Puig Latorre y Anglès Regós (2015, p. 2):

- El proceso de convergencia europea (el cambio en el escenario universitario). El profesor tiene nuevas funciones, roles y tareas para ayudar a desarrollar las competencias para la práctica profesional, contribuyendo a la mejora del rendimiento académico y su aprendizaje.
- La motivación del profesorado por conocer sus actuaciones. El equipo docente de la asignatura de Observación e Innovación en el Aula de la Universidad de Barcelona lleva desde el año 2011 interrogándose sobre que modificaciones o cambios se han de realizar para mejorar el aprendizaje de sus alumnos Sabariego (2013).
- La preocupación, como profesores, de que el alumno aprenda significativamente. Compartiendo la idea de Rogers (2000, p. 243), “*he llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo*”. En consecuencia, pensamos que el aprendizaje es significativo para el alumno y no, como puede llegar a suceder, para el profesor.

El objetivo de la experiencia consistía en fomentar el relato y la narrativa del proceso de producción del conocimiento por parte del estudiante con respecto a la parte correspondiente de la asignatura que tiene que ver con la innovación educativa y todos los aspectos (dimensiones) que la definen o la pueden definir. De esta manera, se estableció la iniciativa de considerar que el estudiante tuviese que diseñar y llevar a cabo una innovación a partir de un proceso observacional real, de esta manera, el estudiante tenía la oportunidad de reflexionar y dar valor a la innovación en educación como un aspecto fundamental en la acción profesional de los maestros o profesores.

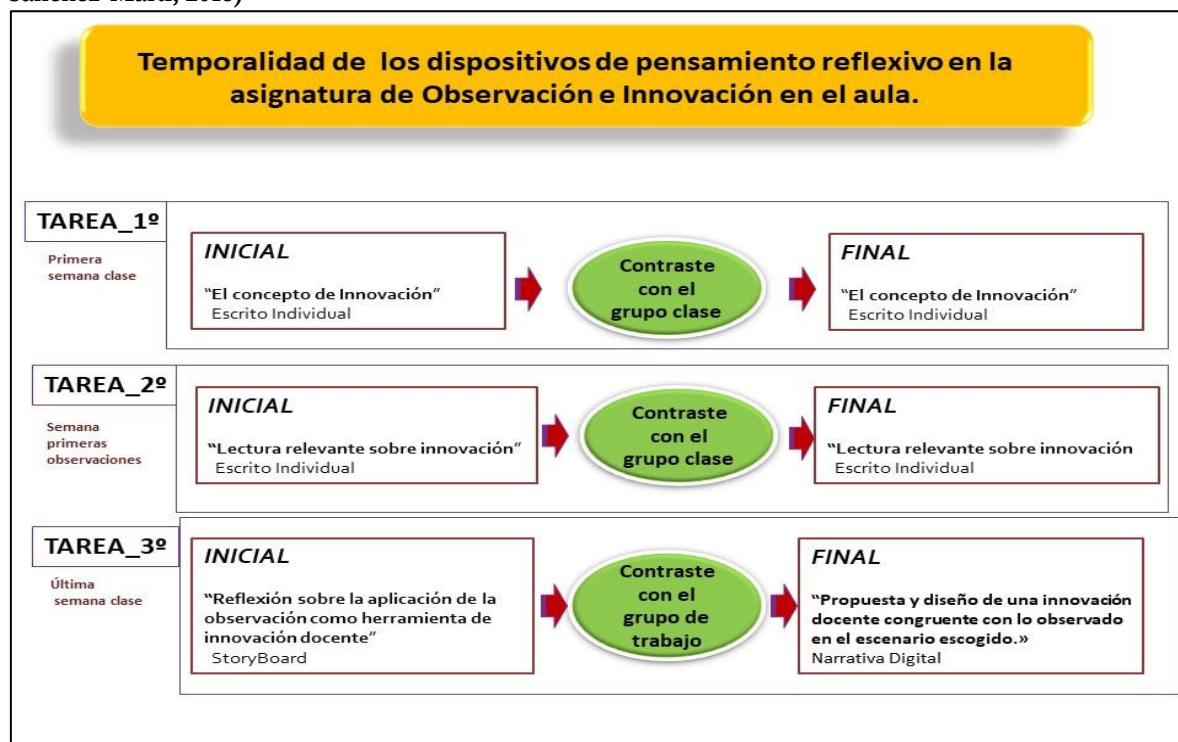
Para poder llevar a cabo la pretensión anterior, se creó un dispositivo de aula, que considera, que el aprendizaje basado en proyectos (De Miguel, 2006) es una forma excelente para que los estudiantes pudiesen aprender a observar gestionando ellos mismos su propio proceso de observación, para ello, debían de: **a.-** planificar la observación, mediante un guion escrito, **b.-** registrar lo observado a partir de registros abiertos (notas de campo), **c.-** analizar los datos obtenidos (cualitativamente en todos los casos, y, en algunos, también cuantitativamente), **d.-** establecer o generar una propuesta de innovación a partir de los datos obtenidos y analizados,

y por último, e.-relatar o narrar el concepto y la utilidad de innovación en la práctica del profesor de educación infantil.

La forma de proceder fue la que muestra la **Figura_39**, como se puede observar hay un total de 3 tareas en las que siempre se procede del mismo modo, una narrativa-reflexión de forma individual, un contraste con el grupo clase a partir de lo escrito individualmente para posteriormente volver a generar otra narrativa de tipo individual (la reflexión y su proceso cíclico de contraste con los otros y las posibilidades de disonancias). En estos casos el grupo va variando a lo largo de la tarea, en la primera y la segunda tarea es el grupo clase, y en la tarea final, la tercera, es el grupo de trabajo, entre 2 y 5 estudiantes como máximo.

Respecto a las tareas, éstas se diferencian en que la primera es un escrito sobre lo que piensan inicialmente sobre la innovación educativa (de hecho, su representación social), se pasa posteriormente, a una lectura “relevante” de innovación (según el criterio docente), para finalmente, al final del semestre a confeccionar, con el grupo de trabajo de todo el semestre, una narrativa digital (contar todo el proceso que han realizado en el trabajo de investigación y plasmarlo en la propuesta de una innovación docente a partir de los datos obtenidos por el grupo).

Figura_39: Temporalidad tareas dispositivo reflexivo (Ruiz Bueno, Sabariego Puig, Anglès Regós y Sánchez-Martí, 2018)



Fuente: Ruiz Bueno, Sabariego Puig, Anglès Regós y Sánchez-Martí (2018, p. 41).

Los resultados obtenidos de esta experiencia, a partir de un cuestionario autoadministrado (Sabariego Puig, Sánchez Martí, Ruiz Bueno y Sánchez Santamaria, 2020), indican que, en palabras de los autores, “la percepción del alumnado se centra en las consecuencias vivenciales ante unos dispositivos que requieren de sí mismos la reflexión: el aprendizaje realizado y la creación de dudas a partir de la poca estructuración o complejidad de las tareas, lo cual produce en el a alumnado una mayor motivación o superación personal” (p. 42). Pero, además, nos indican que la noción de saber no está en un

polo de conocimiento o de teoría, sino más bien, sobre la experiencia y su imbricado entramado de significados que se forman de manera constante y permeabilizante en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje y que no se puede desatar de la experiencia vivencial de los estudiantes. Es a partir de esta idea clave que los autores proponen que las estrategias de enseñanza se deberían identificarse como mínimo en tres niveles diferenciados:

- El aula, el espacio dónde se pone en juego la relación fundamental entre la experiencia y saber.
- Los estudiantes, su rol debe estar situado en la escucha activa desde la subjetividad, lo que le aporta de nuevo cada materia.
- Los dispositivos deberían utilizar para que una experiencia fuese verdaderamente formativa, elementos como las lecturas resonantes y los relatos en grupo o individuales.

Para finalizar este subapartado de la escritura, creemos que es importante, señalar lo que nos aporta Kovalenko (2018) desde la epistemología, referido a las tipologías de pensamiento y la facilitación respecto a la reflexión.

En la conclusión de su ponencia, el autor nos indica que el razonamiento inductivo como el deductivo tienen la posibilidad de ser utilizarlos en la práctica educativa cuando se trabaja con la reflexión. El pensamiento inductivo, es, según el autor, el que correspondería más al reflexivo, ya que éste es más natural, en el sentido en que es el que todos utilizamos en la mayoría de nuestras actividades diarias. Cualquier cosa fuera de lo común o demasiado común puede desencadenar el inicio de la reflexión. Por el contrario, el razonamiento deductivo, es un pensamiento proactivo” (que se tiene capacidad para la anticipación a problemas o necesidades futuras, pero también, iniciativa) sobre aquello que es probable que suceda en un futuro, pero sin tener la evidencia o la prueba para que ello ocurra, por tanto, este pensamiento es apropiado en situaciones en las que las evidencias ya existen o se tienen con anterioridad.

El ejemplo que nos propone el autor es el de utilizar la deducción cuando se diseñan evaluaciones. Pensamos que este posicionamiento, nos puede ayudar a la hora de fomentar la reflexión en el sentido que la incitación a la reflexión se ha de dar en, por decirlo de alguna manera, pasos de escalera, en un primer momento mediante una reflexión inductiva, a partir de lo cotidiano para posteriormente pasar a la reflexión más deductiva, y, en consecuencia, pensamos que con un mayor calado de reflexión.

En pocas palabras_6: “fomentar la reflexión-reflexividad”.

Para finalizar este apartado creemos que la mejor manera es mostrando en forma de puntos los elementos fundamentales, que nos parece que se deberían dar para poder fomentar una verdadera reflexión en nuestros estudiantes de ciclo superior. De hecho, es más que un resumen de lo expuesto con anterioridad ya que hemos introducido algunos elementos, que no se han explicitado en lo dicho en este capítulo. Veamos a continuación estos puntos críticos para establecer una buena reflexión, decir que no están ordenados por importancia, ya que lo principal no es el orden sino las interrelaciones que se pueden establecer entre ellos y, pensamos, que podrían generar tipologías de reflexión similares o parecidas con distintos elementos.

- Trabajar la reflexión o la reflexividad considerándola como una forma de aproximación competencial, es decir, como una realidad dinámica, contextualizada, interconectada con “lo social” y el estudiante, siendo considerada con la idea de desarrollo. En otras palabras, entender la reflexión como un conjunto de elementos con una dinámica interrelacional que se van ajustando en función de las demandas o dispositivos que se van generando en el contexto que se da. Además, se ha de tener presente que es una competencia “bisagra” que permite la generación según el proceso y el dispositivo creado, de otras competencias que le son subyacentes o hacen posibles mutaciones competenciales (al menos conceptualmente hablando).
 - Establecer o incitar a la creación de un grado mínimo de disonancia cognitiva en los estudiantes para poder generar un estado emocional que permita la motivación para resolver la situación de disonancia creada. En este sentido, una forma relativamente sencilla es crear dudas sobre el conocimiento que ellos piensan que tienen respecto a una materia o asunto concreto. Como hemos visto, los procedimientos son varios, que los podemos resumir en dos grandes estrategias: la interrogación como un elemento de creación de disonancia (confrontación de lo dicho con el contraste de los otros), o, por el contrario, mediante el repensarse a uno mismo mediante la escritura como elemento de reflejo de lo pensado sobre una determinada situación o práctica.
 - La utilización en los dispositivos de procedimientos didácticos, como las “modalidades de enseñanza” se han de utilizar aquellas que hagan que los estudiantes sean activos (con métodos de enseñanza-aprendizaje que lo faciliten) y el intercambio con los otros (caso Talleres/seminarios, Clases prácticas, prácticas externas y las tutorías personalizadas). Ahora bien, estos aspectos, más bien organizativos, se deberían dar de forma diversa y variada tanto respecto a los métodos de enseñanza como a las modalidades.
 - Para la reflexión, es muy importante el tipo de consigna que se da, ya que esto puede condicionar la estrategia para establecer en los estudiantes una reflexión o no. Estas consignas han de estar escritas para una mejor implementación de la
-

reflexión, pero además han de ser claras, precisas y breves. 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 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.

- Otro aspecto por tener en consideración a la hora de fomentar la reflexión es el referente al tipo de pensamiento que se debería utilizar, en este sentido, hemos visto como en un primer momento es más aconsejable utilizar un pensamiento inductivo que no uno deductivo.
- Un conjunto de elementos que se han de tener en cuenta y que tienen que ver con las características que nos podemos encontrar en la aulas o espacios de enseñanza-aprendizaje que nos proponen, Medina Moya, Jarauta Borrasca y Imbernon Muñoz (2010), para que poder desarrollar una formación reflexiva, como son: el tamaño del grupo de estudiantes (máximo de 50), la experiencia de los estudiantes (los autores hablan de una “traducción dialógica”, pensamos que en este caso sería mejor trabajar con pensamiento inductivo). Un dominio elevado de la materia por parte del profesor, ya que esto hace posible, que el fomento reflexivo sea más profundo, ya que el profesor puede dar respuesta o reconducir más fácilmente las aportaciones que hacen los estudiantes y responder a preguntas y argumentos inesperados. Además, el profesor ha de ser también, un profesional reflexivo, se ha de fijar en su actuación e intentar siempre mejorar respecto a su actuación docente, además de tener un dominio de la situación de aula, tanto respecto a las condiciones conflictivas como las oportunidades que brinda el hecho de dar la palabra a los estudiantes, reconociéndolos como tales. Pero todos los elementos anteriores se han de considerar como bucles retroalimentados, en un continuo de feedback, Carless, (2019) y Cano García, Pons Seguí y Lluch Molins (2020) para tener una reflexión-reflexividad consistente, adaptada y con posibilidades de cambio.
- El último punto que comentamos es sobre una concepción genérica sobre el fomento de la reflexión y para ello tomaremos las palabras de Sabariego et al. (2018, p. 21), sobre los indicadores que se han de tener en cuenta a la hora de diseñar u orientar actividades reflexivas, se ha de considerar el, “*aprendizaje en un continuo de reflexión sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se reconstruye lo aprendido:*
 - *Indicadores de habilidades reflexivas (darse cuenta de lo que dice, lo que hace y lo que piensa el estudiante) para favorecer la concientización mediante la escritura reflexiva*
 - *Indicadores de cualidades del pensamiento (justificar, razonar para regular el propio proceso de aprendizaje) mediante el debate y la mediación.*
 - *Indicadores de pensamiento crítico y transformador (demostrar nuevas ideas, tomar decisiones, proyectarse en la práctica futura...) para la reflexión transformadora y la reconstrucción del pensamiento el aprendizaje.*

CAPÍTULO II. Metodología y material: las formas de hacer.

II. 2 La metodología y el material

“Cuando un sistema altamente complejo se haya sometido a procedimientos poco respetuosos, como agitaciones, recortes, sacudidas, fricciones, etc., las partes componentes son susceptibles de encontrar una reorganización, de encajarse de nuevo según reglas inéditas e inesperadas; en pocas palabras, de dar lugar a un nuevo sistema, caracterizado por un nuevo grado de orden.”

“De manera general, todo reflejo sobre un nuevo estadio comporta y precisa una reorganización, y a esta reconstrucción productora de novedades la denominamos “reflexión”: ahora bien, antes de su tematización de conjunto entra en acción a través de un juego de asimilaciones y de coordinaciones todavía instrumentales sin toma de conciencia de la estructura como tal.”

Piattelli-Palmarini (1983)

En toda aproximación a cualquier conocimiento tenemos, casi de forma imperativa, que establecer las condiciones en las que vamos a ilustrar, demostrar o evidenciar la pretensión que se formula. Este apartado, está diferenciado y establecido como un elemento técnico, por tanto, con criterios o pautas de guía o establecimiento de lo que está permitido o posible de hacer. Como proceso técnico implica un conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo alguna “cosa”, lo que implica llevar a la práctica determinadas habilidades, en este caso lo referente a ejecutar lo “teórico” o “pensado” en “tangible” y “operativo”. En consecuencia, este es un apartado técnico, pero ello no quiere decir que en ciencia o en ciencias sociales haya una única manera de proceder, sino más bien, y actualmente, es un proceso con un funcionamiento que según nuestro parecer es “entrópico”, tal como nos lo presenta la cita de Piattelli-Palmarini (1983), “un sistema sometido a procedimientos poco respetuosos como agitaciones, recortes, sacudidas, fricciones, etc.”, es muy conocido que en esta área de conocimiento los elementos conceptuales que lo definen, muchos de ellos están en procesos de generación y construcción continua (siempre hay un vocablo nuevo para definir un procedimiento que ya existe, pero se le otorga otro tomado, por regla general de otra disciplina, área o procedimientos científicos alejados de su ubicación original).

Debido a este hecho constatable, hemos querido empezar la exposición de este capítulo por unas aclaraciones, puntualizaciones o, si se quiere, mejor, nuestro posicionamiento respecto a la conceptualización de los procesos de tipo metodológico y su ubicación en el campo de la investigación social. En segundo lugar, veremos los aspectos concretos que hemos considerado para llevar a buen término las propuestas u objetivos, así, como las suposiciones que hemos especificado en el apartado de las pretensiones de la investigación. En este sentido veremos la metodología que hemos optado, así como los métodos y las técnicas utilizadas para recoger la información que permite satisfacer los objetivos. En tercer lugar, daremos cuenta de la planificación y los procesos realizados para poder tener toda la información pertinente para el análisis. Si bien, para la explicación seguiremos un orden que pensamos

que es el que permite ver una secuencialización de lo que ha sucedido respecto a la realización de este estudio, ello no implica que determinadas tareas o procedimientos se hayan realizado de forma, algunas veces, simultánea o bien, con antelación a otras que presentaremos de forma posterior. Es decir, y, en otros términos, las explicaciones metodológicas, por un hecho quizás mal entendido de sus características técnicas, bastantes investigadores consideran y manifiestan que el orden y la rigidez de los procedimientos es fundamental, como si fuese en una receta de cocina, aspecto éste que pensamos que es técnicamente una falacia (un faltar a la “verdad”), en la mayoría de los casos, evidentemente no en todos. Finalmente, presentaremos todos los aspectos que tienen que ver con las formas y los procedimientos respecto al ámbito ético de las investigaciones, y no por ello este estudio está exento, al igual que todo lo concerniente a las consideraciones de calidad técnica utilizada en la investigación, estamos hablando de la utilización de técnicas pertinentes de validez y fiabilidad utilizadas a lo largo del estudio.

II.2.1 La conceptualización en metodología: ¿un caso entrópico?

Para poder realizar una explicación conceptual en el “mundo” metodológico de las ciencias sociales, no se puede obviar las agitaciones históricas que ha tenido esta área. Si hiciésemos una síntesis rápida diríamos que se conocen los objetos mediante la experiencia sensible como primera aproximación mediante una interpretación apriorística (muy conocido el hecho de la interpretación de la Biblia, como proceso de conocimiento e interpretación de hechos) y posteriormente se pasa al extremo de que todo ha de ser comprobado y fiscalizado mediante procesos “objetivos”. Este vaivén ha tenido a lo largo del tiempo enfrentamientos, a veces demasiado duros y personalizados que visto con retrospectiva no han dado demasiados “frutos”. Pero lo que sí han proporcionado es cuestionarse, en esta área, la separación de las posiciones extremadas que se desarrollaron, y que actualmente, se habla mucho, sobre aspectos metodológicos mixtos, o si se quiere de “triangulación metodología”, como ya hemos comentado en el apartado de representaciones sociales.

Si bien, en este campo los conceptos son múltiples y variados, y para ser lo más “objetivo” posible, desde el punto de vista que nos plantean Varela y Álvarez Uría (1985), la objetividad es explicitar y objetivar de dónde y cómo partimos, es por ello que a continuación expondremos nuestro punto de inicio respecto a las consideraciones de la metodología. Siendo así, la mejor forma de dar elementos de debate sobre los criterios que rigen una forma de hacer y proceder en investigación, para ello hemos utilizado los caminos conceptuales abiertos, sobre todo, por Elejabarrieta Olabarri, 1993, 2005; Perera Izquierdo, 1995; y Ruiz Bueno, 2009, dónde el énfasis radica en establecer unas premisas, más o menos simples o sencillas, que gracias a su combinatoria dan una cierta luz al maremágnum que muchas veces pueden parecer los conceptos utilizados en metodología.

Por otro lado, somos conscientes que puede suceder que no se esté de acuerdo con el posicionamiento adoptado aquí, pero somos del parecer que esto es lo que permite dar riqueza a las aproximaciones en el ámbito metodológico, pero también, porque ha de ser el investigador el que tenga que explicitar su posicionamiento para dar carácter objetivo a lo que va a hacer o ha hecho.

Para poder dejar constancia del posicionamiento que hemos optado respecto al ámbito metodológico, nuestro punto de partida conceptual, lo podemos establecer con la figura metafórica del modelo “cebolla”, que hemos utilizado en el apartado teórico sobre la reflexión. En la **Figura_40**, se puede observar, con un golpe de vista rápido, que las capas más externas se componen de conceptos que implican y contienen a los más internos, siendo éstos mucho más concretos cada vez que se profundiza más en las capas del modelo. Para cada uno de los conceptos, la **Figura_40**, muestra una escueta aclaración del significado del término, haciendo hincapié en el aspecto fundamental del concepto. Para la confección de esta figura y los comentarios que se muestran, a parte de los autores citados con anterioridad, se han tenido en cuenta las aportaciones de López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin (2010); Cea D’Ancona (2012); Corbière y Larivière (2014); Cohen, Manion, y Morrison (2018); Creswell y Creswell (2018); y, Bairagi, y Munot (2019).

Figura_40: Aspectos conceptuales en metodología: ¿Choque “entrópico”?



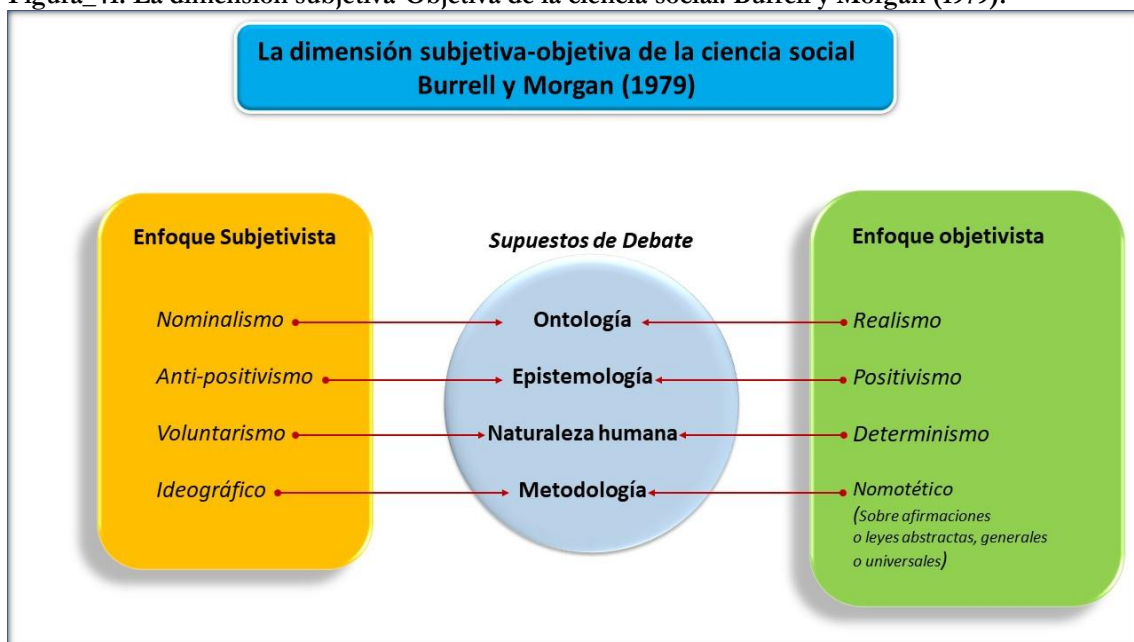
Fuente: Elaboración propia

La primera capa que nos encontramos en la **Figura_40**, es la correspondiente a la concepción más abstracta y general sobre la investigación o la indagación cuando nos situamos en un conocimiento científico, distinto respecto a sus reglas, cuando lo comparamos al de sentido común, que hemos visto en el apartado de las representaciones sociales. Estos primeros conceptos son los referentes a la ontología y la epistemología, para la explicación sobre estos dos conceptos hemos tomado como referencia la **Figura_41**, propuesta por Burrell y Morgan (1979), donde se pueden ver las dos grandes consideraciones o posicionamientos que se establecen por parte de los investigadores en la ciencia social desde una dimensión subjetiva-objetiva, y los tipos de elementos de debate que configuran los concepto en contraposición, en términos de representaciones sociales de "Thematas".

En el caso de la "ontología" hace referencia al hecho del tipo de creencias o representaciones que se tienen sobre el objeto de indagación, es decir, la esencia o las características del objeto, como podrían ser, ¿la realidad tiene una esencia de naturaleza

objetiva o es que es resultado de nuestras cogniciones?, lo que tenemos fuera es un producto mental o por el contrario es independiente de lo que piense o crea el individuo. En otros términos, hace referencia a los posicionamientos filosóficos globales del “nominalismo” versus “realismo”, que tal como apuntan Burrell y Morgan (1979), son posiciones que se plantea cualquier investigador de ciencias sociales que en el caso del “nominalismo”, la idea fundamental gira alrededor de la suposición *“de que el mundo social externo a la percepción del individuo está formado por nada más que nombres, conceptos y rótulos, que se usan para estructurar la realidad”* (p. 4). Un investigador en esta posición general nos dirá o se alinearán en posiciones donde no se admita la existencia de una estructura "real" en el mundo. Por el contrario, la postura “realista”, por otro lado, postula que el *“mundo social externo a la percepción del individuo es un mundo real formado por estructuras duras, tangibles y relativamente inmutables”* (p. 4).

Figura_41: La dimensión subjetiva-Objetiva de la ciencia social. Burrell y Morgan (1979).



Fuente: Burrell y Morgan, 1979 (p. 3)

Ahora bien, sobre estos aspectos ontológicos existen otros elementos que presenta otro tipo de naturaleza como es el caso de los aspectos epistemológicos, es decir, el conjunto de hipótesis que se tienen a la hora de considerar el cómo podemos conocer o comprender la realidad y que están relacionadas con los tipos ontológicos descritos. De hecho, nos encontraríamos, en este caso con una “díada” entre el formato positivista o el no-positivista o antipositivista, en otras palabras, aquello que es “verdadero” o “falso”. Como nos dicen Burrell y Morgan (1979), sería la posición en la que se puede identificar y comunicar la naturaleza del “conocimiento” como algo *“sólido, real y capaz de ser transmitido de forma tangible”* (p. 1), o si el "conocimiento" es algo *“más blando, más subjetivo, espiritual o, incluso, de naturaleza trascendental”* (p. 1).

Si continuamos con la **Figura_41**, nos encontramos que otro elemento de debate es el que se refiere a la visión humana que se establece en cada posicionamiento “ontológico”, en el caso del “realismo” o enfoque objetivista, vemos que la naturaleza o modelo de hombre se considera dentro cualquier teoría social en una visión determinista, el hombre y sus

actividades están determinadas o condicionadas por su situación, contexto o entorno. En el caso de una dimensión subjetivista, la visión se podría denominar de voluntarista, en el sentido en que el hombre es completamente autónomo y tiene libre albedrío. Respeto a la metodología (el conjunto de ideas que da garantía nuestro conocimiento), nos encontramos con los opuestos de “ideográfico” o “nomotético”³¹. Así, la visión más subjetivista se posiciona en el procedimiento “ideográfico”, sus análisis son los relatos o explicaciones subjetivas que se generan el estar dentro de situaciones y participar en el discurrir diario de la vida de las personas. De esta manera, el énfasis está en permitir que el sujeto sea él mismo y que despliegue su naturaleza y características durante el proceso de investigación. Por el contrario, la visión más objetivista, se decanta por procedimientos más de comprobación empírica, ya que presupone que se pueden generar leyes o formas generalizadas de actuación en el mundo, una cierta regularidad.

Es en el caso de la metodología donde nos encontramos con el concepto de “paradigmas”, y su utilización en las ciencias sociales, aquí citar el excelente libro de Lukenchuk (2013), donde nos habla, sin ser exhaustivo, de seis tipos que estarían operando en los investigadores de ciencias sociales. Pero, antes de pasar a su enumeración, pensamos que es importante tomar las consideraciones generales que nos hace el autor sobre el concepto de paradigma³² y sus implicaciones en la investigación social. Destaca, en primer lugar, que los “paradigmas” no necesariamente *impulsan* la investigación, ya que la investigación está impulsada por los fines de la misma, e incluso podríamos preguntarnos si necesitamos un pensamiento paradigmático para hacer investigación. Lo que si nos proporcionan estos paradigmas es una aclaración respecto a los propósitos y la naturaleza de la investigación. En segundo lugar, se ha de tener en cuenta que los paradigmas no tienen una coherencia indiscutible, tienen sus problemas de coherencia y concepción, vamos que no están exentos de ello. Seguramente lo más acertado es considerar a los paradigmas como formas o tipos ideales, tipificaciones o simplificaciones para una mayor comprensión inicial. En consecuencia, los paradigmas son aproximaciones que además no tienen entre ellos ningún tipo de barrera conceptual, y menos de tipo de aproximación metodológica, ya que no son excluyentes, pero quizás si ideológicamente.

Cohen, Manion, y Morrison (2018), citando a Lukenchuk (2013), exponen sus seis tipos de paradigmas en las ciencias sociales, que serían los siguientes:

- **Empírico-analítico** (*empírico; científico; preocupado por la predicción y el control; cuantitativo; experiencial; correlacional; causal; explicativo; probabilístico; falibilista; preocupado por las garantías de las afirmaciones de conocimiento; cuantitativo*);

³¹ “el dualismo metodológico en el análisis científico de la sociedad consistió en postular una división tajante entre lo **nomotético** y lo **ideográfico**. Según este esquema, propuesto originalmente por el filósofo neokantiano Windelband y desarrollado por su discípulo Rickert, las ciencias naturales se basan en criterios universalizadores; es decir, en leyes (de allí el término “nomos”) que son aplicables de manera extensiva a una misma categoría de objetos ónticos; es decir, de fenómenos físicos. Por su parte, las disciplinas sociales e históricas son, fundamentalmente, “ideográficas” en el tanto que ellas buscan captar lo individual, lo biográfico y, por ende, lo irrepetible en el acontecer humano”. **Salas Solís, 2005 (p. 53)**

³² “Un paradigma es una forma de ver o investigar los fenómenos, una visión del mundo, una visión de lo que cuenta como conocimiento científico o forma de trabajo aceptada o correcta, un “modelo o patrón aceptado” (Kuhn, 1962, pág. 23), un sistema de creencias o un conjunto de principios compartidos, la identidad de una comunidad de investigadores, una forma de perseguir el conocimiento, el consenso sobre los problemas que se van a investigar y cómo investigarlos, soluciones típicas a los problemas y un entendimiento que es más aceptable que el de sus rivales.” **Cohen, Manion y Morrison, 2018. (p. 13).**

- **Pragmático** (centrado en "lo que funciona"; ensayo y error; centrado en el problema; práctico; experimental; acción orientada; orientado a la utilidad; investigación de los practicantes; cualitativo y cuantitativo);
- **Interpretativo** (comprensión hermenéutica y existencial; elaboración de significados; fenomenológica; cualitativa; naturalista; constructivista; interaccionista; enfoques versátiles; etnográfica; cualitativa);
- **Crítico** (crítico con la ideología; preocupado por el análisis del poder y la ideología; concienciador; emancipador y preocupado por los enfoques de promoción/participación; transformador; políticamente orientado y activista; cualitativo y cuantitativo);
- **Post-estructuralista** (conocimiento anti-fundamentalista; deconstruccionista; interpretación de la vida como discurso y textos; transformador; cualitativo);
- **Trascendental** (afirma la razón, la intuición, el misticismo, la revelación como formas de conocimiento: mente, cuerpo, alma y espíritu; la vida como dirigida por una "brújula moral interna"; fundacional; cualitativa). Cohen, Manion, y Morrison ,2018 (p. 9)

Como se puede constatar, en lo expuesto, se puede hacer una reflexión general en el sentido que, desde la consideración ontológica y epistemológica presentada, se puede decir, sin demasiada controversia que a nivel metodológico nos encontraríamos con dos grandes enfoques o posicionamiento en un continuo de "subjetivo-Objetivo" o "Cualitativo-Cuantitativo" que nos daría cuenta de forma bastante exhaustiva de las posiciones paradigmáticas que hemos presentado. Es por este motivo que para definir y establecer un posicionamiento metodológico hemos optado por las propuestas de Elejabarrieta Olabari, 1993, 2002; Perera Izquierdo, 1995; y Ruiz Bueno, 2009, donde se define y se presenta la capa del modelo "cebolla" (**Figura_40**) el concepto de "**metodología**" como "*La naturaleza y la forma de sistemas con que se obtiene conocimiento sobre las personas y los elementos significativos para ellas*" Ruiz Bueno, 2009 (p. 97)., siendo, por tanto, su naturaleza función del posicionamiento en el continuo de Cualitativo-Cuantitativo, así podríamos tener diferentes posiciones, y por tanto, metodologías, en considerando la posición en el continuo (en este sentido se puede hablar de puntos de inflexión con respecto al continuo, la metodología cualitativa, la metodología mixta y la metodología cuantitativa). Ahora bien, estas metodologías (recordar insertadas en modelos ontológicos y epistemológicos) comportan o incluyen, tal como se puede ver en la **Figura_40**, un diseño, un método y unas técnicas, que serien las capas más internas de la "cebolla", por tanto, las más concretas o las más técnicas o procedimentales.

Un concepto que pesamos que hemos de aclarar, o al menos, definir según nuestro criterio, es el de "**diseño**" en investigación, es un término que, incluso en el lenguaje más cotidiano, de sentido común, está asociada al hecho de un "boceto", un "planteamiento", "un plan", "un croquis" "un apunte" etc. De hecho, no difiere en demasía de los conceptos que hemos mencionado, en concreto podemos ver como autores como Cea D'Ancona, (2012); Bhattacharjee (2012); Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2014); Cohen, Manion, y Morrison (2018), y Bairagi y Munot (2019), definen el diseño de investigación como un plan o "planing" estratégico sobre cómo llevar a cabo todo el proceso de investigación o indagación sobre un objeto. Por tanto, se refiere al planeamiento que se establece para llevar a cabo o responder a los objetivos de investigación (las pretensiones),

esto implica como mínimo tres grandes procesos o fases: Las decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que se toman, el proceso de recolección de datos o informaciones, el tipo de instrumentos a utilizar y la selección de los informantes. Pero como señala Labaree (2013), el diseño es la estrategia general que se toma para integrar todas las partes que constituye un estudio de investigación de tal forma que sea coherente y lógica. Pero también, asegurando, sobre todo, dar una respuesta efectiva al problema o problemática planteada, así, podemos hablar del modelo a utilizar en la recopilación, medición y análisis de datos o la información recogida.

También se encuentra en los textos de cariz metodológico en ciencias sociales, la utilización del concepto “diseño” para cada elemento que se muestra en el modelo de la **Figura 40**, así, se pueden encontrar que se habla de diseños ontológicos, epistemológicos, metodológicos, referidos a métodos, e incluso, referidos a técnicas, esto nos lleva a pensar que quizás es más operativo hablar de diseño con referencia a su acepción general con respecto al estudio a realizar. Es por ello que, por ejemplo, Cea D’Ancona, (2012), nos indica que las tipologías de los diseños son amplias porque se utilizan diversos criterios para su clasificación, de esta manera podemos encontrar diseños en función de los objetivos (exploratorios, descriptivos, explicativos, de impacto de necesidades, etc.), de las metodologías a emplear (cuantitativos, cualitativos, mixtos, etc.), si se toma en consideración la variable del tiempo (seccionales o transversales; los longitudinales de tendencias, panel o de cohorte), si se consideran los aspectos experimentales (preexperimentales o correlacionales, cuasiexperimentales y experimentales), etc..

En otros autores, como Bryman (2012) nos habla de diseños de estudio de caso (el uso más común del término "caso" es asociarlo en un contexto o ubicación, como pueden ser los casos de una comunidad u organización, muy relacionado con la metodología cualitativas, en su origen a la etnometodología, historias de vida, la observación participante en un contexto determinado, etc.). También establece diseños que él denomina de comparación, es decir, aquellos que implican un elemento de comparación en su finalidad u objetivos, pueden estar inmersos en metodologías de todo tipo.

Como vemos, con el vocablo-concepto de “diseño” parece más bien un “cajón de Sastre” para ubicar con dicha etiqueta cualquier tipología de aspectos tanto correspondientes a la metodología, a los métodos o las técnicas. Es relativamente comprensible la utilización de diseño para cada elemento de concreción del proceso empírico, ya que todos en un grado mayor o menor necesitan de una preparación para poderlos llevar al campo empírico, es por ello que la propuesta que planteamos es dejar este vocablo con una aclaración a su utilidad práctica otorgándole un estatus de planificación general del estudio donde deberían aparecer tanto elementos de procesos propios de investigación como los concomitantes de gestión “administrativa”. De esta manera, se tendrían los procedimientos más técnicos de confección y elección dentro del “diseño de los métodos y las técnicas”. Por tanto, la propuesta es sustituir “diseño” por “**plan o planificación de ejecución**”, para no crear una confusión mayor, de la que ya existe.

La siguiente capa del modelo de la **Figura 40**, correspondería al concepto de “**método**”. Aquí la confusión (la entropía) o proliferación de concepto, vocablos o categorías lingüísticas hacen que sea realmente complicado, complejo e irritantemente confuso el tener un hilo

conductor de separación o interrelación entre áreas o “capas” del proceso de investigación a niveles de concreción máxima. Es por ello por lo que nos decantamos por la consideración expresada de Elejabarrieta Olabarri, 1993, 2002; Perera Izquierdo, 1995; y Ruiz Bueno, 2009, que consideran los “métodos” como el conjunto de procedimientos que permiten desarrollar y comprobar de forma empírica aquello que da existencia al estudio o la investigación, en otras palabras, los caminos que se han de tomar para hacer y conseguir lo planificado. El método, tal como lo expone Senn (1973), se caracteriza por ser “un conjunto de reglas de cómo establecer reglas”. Desde este punto de vista los métodos prescriben el cómo hacer, lo permitido o no, aquello que es posible de ver o constatar, el camino a seguir, etc.

Para los autores anteriores, los métodos básicos (aquellos que permiten generar de nuevos gracias a sus posibilidades de combinación) serían 3, el método **“experimental”**, el método **“observacional”** y el método **“lingüístico de obtención de información”**. Veamos de forma rápida y específica, pero también, concreta cuáles son las características propias y diferenciales que hay entre cada uno de ellos, recordar, de momento, que cada uno de estos métodos configuran o abarcan un conjunto de técnicas que le son propias. De esta manera, la exposición que realizaremos a continuación dará cuenta de las técnicas más propias de cada uno de estos métodos. Ya que si nos fijamos en la **Figura_40**, el nivel más profundo de concreción en una investigación corresponde a las técnicas o procedimiento respecto a 3 grandes áreas o focos, la selección de los participantes, la recogida de la información, y finalmente, el análisis de la información.

Veamos cada uno de estos métodos y sus técnicas específicas.

II.2.1.1 El método “experimental”.

Es quizás el método por excelencia de la ciencia, muy asociado a sus éxitos tecnológicos, y por tano a su efectividad y credibilidad social respecto al aporte de conocimiento. Es un conjunto de procedimientos que nos permiten hacer comprobaciones, o si se quiere, verificar o refutar determinadas proposiciones iniciales respecto a objetos y sus comportamientos. Mas concretamente, la experimentación nos permite conocer las causas o covariaciones por las que se produce un determinado fenómeno o hecho social a partir de las hipótesis y su expresión en un procedimiento de “simulación-real” con todos los elementos que lo componen. Con este método, tal como postulan, Mac Guigan, (1977); Festinger y Katz (1979); Tejada Fernandez (1997); Salkind, (1998, 2012); Harris, (2008); Kantowitz, Roediger III, y Elmes (2009); Corbetta (2010), León y Montero (2011); Denscombe, 2014; White y Sabarwal (2014); Cohen, Manion y Morrisson (2018); y Cash, Stankovic y Štorga (2016), se pueden establecer los siguientes principios o postulados básicos:

- Su finalidad es conocer la relación que se establecen entre dos hechos, causalidad o covariación mediante una comprobación empírica. Por tanto, consiste en descubrir el **“por qué suceden las cosas”**.
- Los elementos que se utilizan en este método para poder llegar a su finalidad, es el control sobre alguno o algunos elementos implicados en aquello que se desea conocer. El término utilizado donde se hace el control es sobre una variable (un aspecto muy concreto sobre la realidad a estudiar), que en el ámbito experimental se le denomina

variable **“independiente”**, siendo los aspectos concretos donde se toma la medida, las variables **“dependientes”**. Por tanto, se controla un aspecto y se mira sus efectos sobre otros del fenómeno a estudio.

- Es un método que permite el contraste a partir de **“hipótesis”** iniciales, su dirección se establece siempre a partir de suposiciones sobre el porqué del funcionamiento o comportamiento de elemento determinados y especificados por las variables consideradas.
- Un aspecto clave y fundamental en el método experimental es el **“control”** sobre lo acontece, pero también, en aquello que se supone que puede alterar la relación que se quiere contrastar mediante la hipótesis.
- Implica, el método, la observación empírica, es decir, ver los **“cambios”** que suceden de forma detallada después de la introducción de la variable de control (variable independiente) y la medición de estos. Esto permite al experimentador o investigador ver o determinar qué factores (variables) causan el resultado observado-medido. Así en este método es de vital importancia el control sobre la **“validez”**.

Pero no todos los experimentos son iguales respecto a su planteamiento general, ya se habla de tipos de diseños experimentales, por tanto, de diversos planteamientos de la comprobación de lo que sucede. Para poder describir y explicitar este aspecto, nos ceñiremos a la propuesta, ya famosa e ineludible, cuando se trata de experimentación, de Campbell y Stanley (1995), los autores establecieron tres categorías generales en los experimentos de investigación: Los diseños **“pre-experimentales”**, **“experimentales”** y **“cuasi-experimentales” (causales-comparativos)**. De todas maneras, hay otras denominaciones que utilizan otros criterios para la clasificación, como es, el diseño **“experimental de caso único”**, como su nombre indica es un caso especial del experimental, ya que no trabaja con grupos de personas sino con una única persona (Bono Cabré y Arnau Gras, 2014). También existe un tipo de diseño experimental bastante utilizado, sobre todo en educación que es el llamado **“ex post-facto”** (después del hecho) se pretende validar una hipótesis cuando el fenómeno a estudio ya ha sucedido, por ejemplo, la efectividad de un programa cuando impartido en una asignatura y se ven sus efectos una vez llevados a cabo, sin ningún tipo de control ni manipulación previa. De hecho hay otra clasificación que pensamos es mucho más útil y clarificadora para nosotros que es la propuesta por León y Montero (2011) en la que divide los diseños experimentales: en diseños propiamente experimentales (de grupos de sujetos distintos -intersujetos-, con los mismos sujetos -intrasujetos- y diseños factoriales -más de 1 variable independiente) y los diseños de **“investigación aplicada”** (diseños experimentales de caso único, diseños cuasiexperimentales y diseños **“ex post-facto”**).

Respecto a las diferencias que nos podemos encontrar en estos tipos de experimentos, quizás es clarificador la tabla que nos propone Salkind (1998, 2012) y que viene determinada por el grado de control que se tipo sobre la situación experimental. Así, en la **Tabla 33**, se puede ver la clasificación considerando, por un lado, el control sobre la variable o variables que se están estudiando, este criterio es importante ya que se presupone de a mayor control, mayor facilidad de conclusión hay de que los resultados son la consecuencia de la variables o variables controladas. El otro criterio que aparece en la diferenciación de los diseños tiene que ver con el grado de aleatorización que se realiza o se tiene en el conjunto del diseño.

Mencionar que la “aleatorización” se refiere a que una persona tiene una misma probabilidad e independiente de ser parte del estudio. Este punto es muy importante ya que para que un diseño tenga una validez, es muy importante que se hayan tomado medidas para tener una verdadera cualidad de aleatorización. Este proceso de aleatorización vendría marcado por lo siguiente: selección aleatoria de los sujetos de la población objeto de estudio, con ello se obtiene una muestra. Asignación de las personas seleccionadas a participar que se ubiquen de forma aleatoria a los grupos del diseño. Estos dos puntos anteriores suponen que tendríamos dos grupos equivalentes, y faltaría decidir cuál de los dos tendría el control de la variable (por ejemplo, el tratamiento), esto, también se asigna al azar (mediante una tabla de números aleatorios, por ejemplo). Antes de pasar a la explicación de la **Tabla_33**, tendríamos que definir lo que es un grupo control y una variable extraña.

Tabla_33: Los diseños experimentales según grado de control. Salkind (2012).

Controles	Grado de control por parte del experimentador		
	Diseños Preexperimentales	Diseños experimentales verdaderos	Diseños cuasiexperimentales
¿Presencia de un grupo control?	En algunos casos, pero normalmente No	Si	Si
¿selección aleatoria de una población?	No	Si, pero restringida en los grupos pre-asignados	Si
¿Asignación aleatoria de sujetos a grupos?	No	Si	Si
¿Asignación aleatoria de Tratamientos a grupos?	No	Si	Si
Grado de control sobre las variables extrañas	Ninguno	Alto	Algo

Fuente: Salkind, 2012 (p. 231)

Un grupo control lo podemos definir, como un conjunto de personas del diseño que no recibe ningún tipo de control por parte del investigador, es decir, no se presenta o se aplica la variable que se está controlando (variable independiente), sería como el grupo de contraste respecto al que recibe la variable independiente (por ejemplo, un tratamiento). Por otro lado, es importante, también el concepto de variable extraña, que nos hace referencia a aquellos factores o aspectos (variables) que inciden el proceso que se quiere comprobar pero que no se tiene un control sobre ellas. En otros términos, son todas aquellas circunstancias que pueden afectar a los resultados y no se han tenido en consideración o control sobre ellos. Una de las formas más extendida o generalizadas de control sobre estas variables consiste en dos tipos de estrategias: Una primera estrategia es no tener en cuenta las variables que no tienen una relación con las variables dependientes que se van a medir, es decir, si tenemos argumentos para decir que una variable afecta a las que medimos (dependientes) lo mejor es no considerarla. La segunda estrategia, consiste en aleatoriedad, ya que esta garantiza, en cierto sentido, el control sobre las fuentes potenciales de varianza o variabilidad.

Ahora sí que estamos en disposición de comentar la **Tabla_33**, donde se puede ver como el máximo control son para los diseños denominados “**experimentales verdaderos**” ya que

se han de aleatorizar, tanto la selección de participantes como su asignación a los grupos participante en el diseño, además de tener un control estricto sobre las variables extrañas o fuentes de error. Este tipo de diseños está muy asociados a las condiciones de que durante años se llamó, los experimentos de “laboratorio” (Festinger y Katz, 1979). Los diseños “preexperimentales” presenta la expresión mínima de control por parte del experimentador, son los que muchos han denominado “estudios correlacionales”. Por el contrario, el último diseño que hemos presentado en la tabla se caracteriza por su falta de control sobre las variables extrañas, es decir, factores que pueden enmascarar los resultados obtenidos con este tipo de diseños. Este tipo de diseño es el que se ha considerado como el de “campo” en contraposición al de “laboratorio”.

Si bien cada tipo de estos diseños presentan una cierta variabilidad, ya que se crean subdiseños en función de otras variables (como el tiempo de recogida de las variables dependientes, antes o después, la aparición de un grupo control o no, la combinatoria de estos dos elementos nos configuraría el diseño denominado “de Solomon de 4 grupos) que se tienen en cuenta, en el caso de los diseños “experimentales verdaderos”. Respecto a los preexperimentales aquí no los trataremos, pero sí el diseño “cuasiexperimental”, ya que en este estudio que presentamos hemos utilizado un diseño de este tipo. Pero antes de pasar a especificar con más detalle, los diseños cuasiexperimentales, es importante que veamos cómo sería un diseño experimental básico, para ello hemos tomado la **Figura_42**, de Ruiz Bueno (2015), donde podemos observar que un modelo experimental podría tener los siguientes elementos en juego, el tiempo, la medida, la introducción de la variable control (independiente) y el grupo.

Figura_42: El diseño experimental básico. Ruiz Bueno (2015)



Fuente: Ruiz Bueno (2015)

Como se puede comprobar, tendríamos en un diseño experimental, el grupo o los grupos (hay diseños con o sin grupo control) y si se tienen los dos grupos, el control (sin variable independiente, la que se controla) y el grupo experimental (el que recibe la manipulación de

la variable independiente) se ha de ver que estos sean comparables al inicio de la experiencia y diferentes al final de la experiencia (lo que significaría que los cambios o las diferencias son debidas a la manipulación-control de la variable/s independientes. Como observa, se pueden distinguir dos momentos en todo experimento, una “antes” (**Pre-Test**) y un “después” (**Post-Test**) en el tiempo (si hay diferencia entre la medida tomada antes de la experiencia - la introducción de la variable independiente- se puede concluir que es debido a la presentación de dicha variable). De esta manera se pueden tener diseños, con o sin grupo control, o con o sin Pre-Test i/o Post-Test.

¿Pero cómo podemos saber si un diseño experimental es útil o bien cómo podemos evaluarlos? Para responder a esta pregunta, ya Campbell y Stanley (1966, 1995), sugirieron utilizar los criterios de “validez interna” y “validez externa”. La cualidad de la “validez externa” hace referencia a si los resultados que se obtienen de un experimento son debidos realmente a la manipulación de la variable independiente (por tanto, estamos hablando de si se han controlado las variables correctamente), un ejemplo, puede ser el hecho de que los resultados que se obtienen de un diseño experimental tengan explicaciones diversas o distintas, por tanto, poca “validez interna”. En cambio, la “validez externa” se refiere a la generalización de los resultados obtenidos, por ejemplo, si he encontrado que una forma de aumentar el nivel memorístico en una tarea de aprendizaje mediante una técnica de autocontrol en niños con TDA y lo aplico a otro externo y se ven los mismos resultados decimos que tiene “validez externa”. Comentar aquí, que cada diseño tiene sus particularidades respecto a estas dos tipologías de validez, indicar, además, en este apartado y de forma general que la validez en ciencias sociales se refiere a que si estoy midiendo realmente aquello que deseo medir.

- **Diseño cuasiexperimental.**

Como ya hemos comentado más arriba, es un diseño experimental muy utilizado en el campo, en el lugar, “in situ”, en la propia realidad donde se produce, o lo que León y Montero (2011) califican como un diseño de investigación aplicada. En este apartado lo que presentaremos serán las características fundamentales de esta tipología experimental considerando su caracterización, sus tipos, su validez y su análisis de datos.

Las diferencias fundamentales entre este diseño y los de “experimento verdadero” y “preexperimentales” consiste en que los grupos, por lo general, cuando se trabaja con este diseño ya están preasignados (ya estaban formados por la propia realidad a experimentar), con lo que es menos potente para explicar la causa que un “diseño experimental verdadero”, esto es así, porque se toman los grupos que hay o están ya configurados en la realidad que se estudia, por ejemplo, la elección de un curso universitario (no es lo mismo que la configuración de dicho grupo se haga por el experimentador por asignación aleatoria, si bien, puede ser que se haya hecho de esta forma en la matriculación al curso). Lo aconsejable en este tipo de diseños es la utilización de grupos y la asignación aleatoria de los sujetos, esto garantiza la comparabilidad entre los que reciben el tratamiento (variable independiente) y los que no. Pero estas condiciones muchas veces no son posibles, por tanto, lo que hace es que se pierda validez en los resultados obtenidos, comparándolo con los “experimentos verdaderos”.

Como ya nos indicaban Cook y Campbell (1986), “*Los cuasiexperimentos son como experimentos de asignación aleatoria en todos los aspectos, excepto en que no se puede presumir que los diversos grupos de*

tratamiento sean inicialmente equivalentes dentro de los límites del error muestral (p. 142). De hecho es la mejor alternativa experimental cuando no se puede llevar a cabo un “experimento verdadero”, en el sentido que es una alternativa, relativamente razonable, aunque, por una causa u otra no es posible la asignación aleatoria de los grupos participantes, pero además, en un nivel tan importante como el anterior, son diseños que permiten el acceso a determinadas que no serían posibles explorar sin este procedimiento cuasiexperimental, debido, sobre todo a cuestiones de tipo ético, moral o práctico. Por tanto, se puede decir que los diseños cuasiexperimentales son los que mejor se adaptan a las investigaciones de tipo aplicado, o si se quiere de campo (Bono Cabré, 2012), o como indican León y Montero (2011), estos diseños “*aparecen, justamente, como una solución de compromiso dentro de los conflictos entre validez interna y validez externa, entre investigación básica y aplicada.*” (p. 328).

Bien, una vez establecido el significado y las características estos procedimientos experimentales es conveniente que veamos cuáles son sus tipologías principales, para ello hemos confeccionado la **Figura_ 43**, a partir de las publicaciones de León y Montero (2011); Bono Cabré, (2012); Ato y López (2013); Fernández García, Vallejo-Seco, Livacic Rojas y Tuero Herrero (2014); White, H., y Sabarwa, S. (2014); y Núñez Peña y Bono Cabré (2020). Si bien, hemos tomado los aspectos conceptuales propuestos por León y Montero (2011) en el caso de considerar al denominado por el resto de autores como “grupo control no equivalentes” ellos lo denominan “grupo cuasicontrol”, ya que no puede ser considerado como un grupo control en términos de los diseños “experimentales verdaderos”, es por ello que optan por el término, ya que pueden parecerse, pero realmente no los son. Otro elemento que hemos introducido en la figura es la propuesta esquemática que hacen Núñez Peña y Bono Cabré (2020), donde enfatizan o ponen el criterio de la temporalidad (estrategia transversal o longitudinal) como criterio de diferenciación. Es por ello, que en la **Figura_43**, aparece la utilización o no de “**grupo cuasicontrol**” pero considerando, también, si se utiliza una estrategia transversal o una de longitudinal, de esta manera, se pueden diferenciar perfectamente las tipologías de los diversos diseños cuasiexperimentales.

Como podemos observar, aparecen 4 tipología generales de diseños cuasiexperimentales, tal como indican León y Montero (2011), los diseños de pre y post test (4 subtipos), el diseño de continuidad en la regresión, los diseños con solo post, y finalmente, los diseños longitudinales, agrupados en “de serie temporal interrumpida”. Veamos cada una de estas tipologías, y sus características fundamentales, para ello seguiremos la **Figura_43**:

- Diseños Pre-Post.

De hecho, estos diseños son los más cercanos a los utilizados en los diseños experimentales verdaderos, su característica definitoria está en que aparecen 2 grupos (uno experimental, el que recibe la variable independiente, es decir, el tratamiento, la modificación el programa etc., y otro que hace control, no recibe variable independiente). Además, se toman dos medidas en dos tiempos diferentes, una al principio de la experiencia (Pre-test) y otra después de la intervención o inoculación de la variable independiente. Este tipo de diseños no excluye la utilización de más de un grupo experimental.

Como se puede observar dentro de este tipo se pueden haber 4 subtipos, uno referido al caso de tener únicamente una medida observada y un solo grupo (Pre-Post un solo grupo), este es el único diseño en el que no existe comparación entre grupos, el resto, sí. Un segundo sería el denominado Pre-Post con grupo cuasicontrol, por tanto, hay medida inicial (O_1) y

final (O₂) en un grupo y en el otro. En el caso de que se utilice una segunda variable dependiente, el diseño se denomina “Pre-Post con cuasi control y segunda variable dependiente”. Es decir, se toma una medida concreta en el grupo experimental Pre y después otra Post y lo mismo para el grupo control, pero con otra variable dependiente. El último diseño que aparece en este grupo es el denominado “Pre-Post con cuasi control cohorte anterior (ciclo institucional)”, se compara el cambio de una situación experimental con medidas Pre-Post, respecto a una situación anterior y con un conjunto de sujeto anteriores, que formarían el grupo cuasicontrol, el nombre de ciclo institucional viene en el sentido que las observaciones de un grupo del año anterior se comparan con un grupo actual con una modificación experimental.

Recordar aquí, que no hay un diseño mejor que otro, sino que se ha de pensar en el sentido de ajustar el objetivo a los tipos.

Figura_43: Diseños cuasiexperimentales fundamentales.

Diseños cuasiexperimentales fundamentales León y Montero (2011)				
Denominación diseño	Temporalidad		Comparación grupos Experimental-Cuasicontrol	Esquematación Diseño
	Antes - Después	Transversal-Longitudinal		
DISEÑOS PRE - POST				
Pre_Post con un solo grupo	Sí	Transversal	No	O ₁ X O ₂
Pre_Post con grupo cuasicontrol	Sí	Transversal	Sí	O ₁ X O ₂ ----- O ₁ C O ₂
Pre-Post con cuasicontrol segunda variable dependiente	Sí	Transversal	Sí	O _{1,1} X O _{2,1} O _{1,2} C O _{2,2}
Pre-Post con cuasicontrol cohorte anterior ("ciclo institucional")	Sí	Transversal	Sí	O ₁ C O ₂ ~~~~~ O ₃ X O ₄
DISCONTINUIDAD EN LA REGRESIÓN	Sí	Transversal	Sí	% inferior O ₁ X % inferior O ₂ ~~~~~ % Superior O ₁ C % Superior O ₂
DE SERIE TEMPORAL INTERRUMPIDA				
Simple de serie temporal interrumpida	No	Longitudinales	No	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄ X O ₂ O ₃ O ₄
Serie temporal interrumpida con grupo cuasicontrol	Sí	Longitudinales	Sí	O ₁ O ₂ O ₃ X O ₄ O ₅ O ₆ ----- O ₁ O ₂ O ₃ C O ₄ O ₅ O ₆
Serie temporal interrumpida un grupo -2 V. dependiente	Sí	Longitudinales	Sí	O _{1,1} O _{2,1} O _{3,1} X O _{4,1} O _{5,1} O _{6,1} O _{1,2} O _{2,2} O _{3,2} C O _{4,2} O _{5,2} O _{6,2}
DISEÑOS CON SOLO OBSERVACIONES POST				
Simple simultáneo	No	Transversales	Sí	C O ₁ ----- X O ₁
Simple con cohorte	No	Transversales	Sí	C O ₁ ~~~~~ X O ₂
Simultáneo con grupos duplicados	No	Transversales	Sí	C O ₁ ----- C O ₁ ----- X O ₁ ----- X O ₁
Con grupos duplicados cohortes	No	Transversales	Sí	C O ₁ ~~~~~ C O ₂ ~~~~~ X O ₃ ----- X O ₄
Con dos tratamientos	No	Transversales	Sí	C O ₁ ----- X ₁ O ₁ ----- X ₂ O ₁

O ₁	Medida observación1
O ₂	Medida observación2
X	Grupo Experimental (Con V. Independiente) (con subíndice, número de grupo)
C	Grupo cuasicontrol (Sin V. Independiente)
-----	Mismos sujetos
~~~~~	Sujetos distintos, cohortes
% inferior	Mitad sujetos puntuaciones inferiores
% Superior	Mitad sujetos puntuaciones Superiores

Fuente: Adaptación de León y Montero (2011).

**- Discontinuidad en la regresión.**

Este es un tipo de diseño que puede explicarse con un ejemplo, tomado de León y Montero (2011). Si consideramos las notas de un conjunto de alumnos de un curso anterior y

dividimos los sujetos en dos grupos según sus puntuaciones sean inferiores o superiores. Después los del grupo inferior reciben la intervención (variable independiente), mientras que el grupo con puntuaciones superiores hacen de cuasicontrol (sin tratamiento). La variable dependiente utilizada es la misma en los dos grupos. La discontinuidad de las rectas de regresión en los grupos el punto de corte de la formación de los grupos inicialmente, refleja el efecto del tratamiento. Por tanto, como nos indica Bono Cabré (2012), “*El criterio de formación de los grupos es explícito y conocido, aunque no aleatorio. Los sujetos se asignan a los grupos de tratamiento y control en función de un punto de corte en la variable pretratamiento, de manera que aquellos sujetos con valores por debajo o encima de  $X_0$  son asignados a uno u otro grupo. Por motivos éticos, el tratamiento se aplica a aquellos sujetos que más lo necesitan*” (pp. 35-36), es decir, los individuos de puntuaciones más bajas.

#### **- De serie temporal interrumpida.**

Son diseños cuasiexperimentales de tipo longitudinal tomando medidas a lo largo del tiempo, en concreto, consiste en recoger medidas de un mismo sujeto en distintos espacios de tiempo. Los subtipos que se pueden encontrar son:

- . - Diseño simple: se inicia con la toma de medidas en un espacio de tiempo determinado (por ejemplo 3 veces) a un conjunto de sujetos, se aplica la variable independiente y se vuelve a realizar una medición en los mismos espacios de tiempo.
- . - Diseño con grupo cuasicontrol: El mismo procedimiento que el anterior, pero tomando además un grupo cuasicontrol.
- . - Diseño con una segunda variable: se diferencia de los anteriores en que el grupo control se utiliza la medición de otra variable dependiente.

#### **- Diseños con solo observaciones Post.**

Se caracterizan por ser diseños que no presentan una medición inicial, pero si una comparación entre grupo experimental y cuasicontrol una vez administrada la variable independiente en el grupo experimental. Los posibles diseños serían:

- a) El Simple: puede ser Simultáneo o de Cohorte. El simultáneo, se toman la medida de forma simultánea en un grupo cuasicontrol y el experimental. En el caso de Cohorte, se utiliza la medición Post una cohorte anterior que hace de grupo cuasicontrol o el grupo experimental que se mide la variable independiente.
- b) Con grupos Duplicados: es la misma concepción que el anterior diseño, pero utilizando dos grupos de cada, es decir, dos grupos de cuasi control en simultáneo o bien en cohortes.
- c) Con dos tratamientos: En este caso se toma la medida post a un grupo cuasicontrol, pero también a dos grupos de experimentales cada uno de ellos con una variable independiente distinta.

Solo hay que mencionar que la elección tomada en este estudio de tesis ha sido la de un diseño cuasiexperimental con las máximas garantías de validez tanto externa como interna, es por ello que se ha optado por un diseño cuasiexperimental Pre-Post con grupo cuasicontrol. El procedimiento concreto llevado acaba se exponen con mayor detenimiento en el apartado explicativo del dispositivo de aula creado para la experiencia reflexividad desarrollada.



Como técnicas más utilizadas por este método nos podemos encontrar de forma mayoritaria con la técnica de selección de informante “la aleatorización”, mientras que las técnicas de recogida de información de este método experimental son tomadas prestadas de los otros dos métodos que faltan exponer, la observación o el método lingüístico de obtención de información. Siendo, de todas maneras, mayoritariamente, técnicas de concreción y naturaleza cuantificada, aunque no se excluyan procedimientos cualitativos. Las técnicas de análisis de la información recogida, por lo expuesto anteriormente es, por tanto, de forma mayoritaria, pruebas del área estadística, sobre todo, pruebas de comparación de grupos, Anova, Manova o Ancova, y en el caso de diseños longitudinales, Anova medidas repetidas o análisis de series temporales, por ejemplo).

### II.2.1.2 El método observacional.

Es otra de las grandes vías de acceso a la realidad y su característica fundamental y que lo define es que utiliza para capturar la realidad el sentido de la vista fundamentalmente, aunque pueden utilizarse otros sentidos en función de los objetivos marcados en el estudio o la investigación concreta, Pink (2015). No es un método que persiga una relación “causal” o explicación del “por qué” se da un terminado fenómeno o hecho social, su centro de gravitación se sitúa en explicar o mostrar “qué sucede en un espacio y tiempo concreto”. En consecuencia, es perfecto para explorar, por ejemplo, conductas kinésicas. Así, su especialización se sitúa en torno a los sucesos que se producen en “el aquí” y “el ahora”, si bien estos se pueden capturar y observar en otro momento. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos demasiado que es un método muy utilizado en estudios donde aparece la interacción humana como elemento de focal, por ejemplo, lo que acontece en un aula, en las calles de un pueblecito perdido entre montañas o las bandas de jóvenes en una gran ciudad. Como nos indica Anguera (2003), el método observacional se ocuparía de las conductas o comportamientos tales como, la conducta no verbal, en sus expresiones motóricas; La conducta espacial o proxémica, es decir, la elección de un lugar un espacio concreto, por ejemplo, un alumno que después unas cuantas vueltas opta por una zona del aula, pero también se refiere al conjunto de desplazamientos de los sujetos, por tanto, detectando trayectorias, desplazamientos u ocupaciones de espacio. La conducta vocal o extralingüística, el interés se sitúa en la vocalización, sin considerar el contenido de lo vocalizado. Finalmente, la conducta verbal o lingüística, es la referida al contenido de lo dicho, y presenta una interesante aplicación en todos aquellos casos en que la conducta verbal es grabada y transcrita, transformándose en material documental.

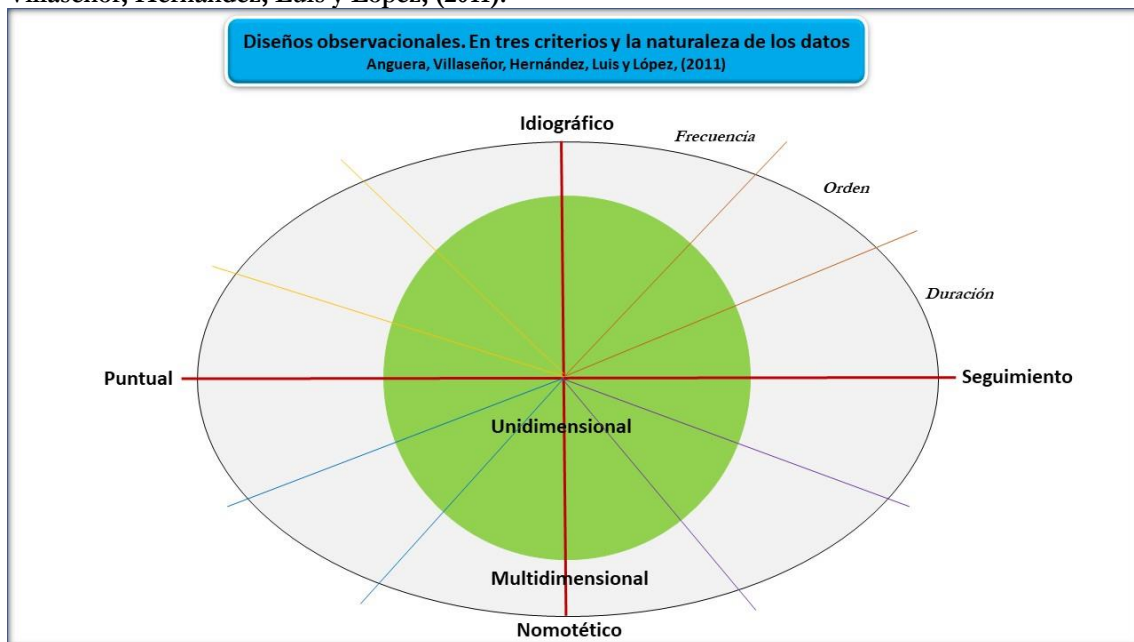
Los diseños con este método de captación de la realidad son múltiples³³, si bien, aquí únicamente mencionaremos los criterios del modelo que presentan, Anguera, Villaseñor, Hernández, Luis y López, (2011), ya que pensamos que es el que mejor que organiza y da coherencias a la diversidad existente. Así, se utilizan como criterios clasificatorios, **las unidades de estudio** donde nos encontramos, a) Idiográfico o Ideográfico, cuando se considera una única unidad, aunque esta puede estar constituida por uno, dos o más elementos, y b) Nomotético, es decir la existencia de una pluralidad de unidades. **La**

---

³³ Se ha de entender la multiplicidad, en el sentido en que, al igual que en el método anterior y los otros métodos, hay técnicas que son propias, pero otras son compartidas a la hora de ejecutar los aspectos de obtención de información, selección de informantes o análisis

**temporalidad** (estático, en un momento concreto, o dinámico, con un seguimiento temporal). Un tercer criterio es el referente a **la dimensionalidad**, al hecho del registro que se lleva a cabo, si este es unidimensional (secuencias homogéneas de conducta) o multidimensional. Con estos tres y el cruce que resulta entre ellos se obtienen 8 diseños observacionales que si además se les introduce la tipología de medición (la frecuencia, el orden y la duración de una conducta) nos encontraríamos, tal como presenta la **Figura_44**, presentada por Anguera, Villaseñor, Hernández, Luis y López, (2011), vemos que en cada uno de los cuadrantes que configuran las 3 dimensiones más la naturaleza del dato proporcionan un tipo de diseño.

**Figura_44: Diseños observacionales. En tres criterios y la naturaleza de los datos. Anguera, Villaseñor, Hernández, Luis y López, (2011).**



Fuente: Anguera, Villaseñor, Hernández, Luis y López, 2011. (p. 69)

Según la propuesta de la observación para caracterizar sus técnicas, como se puede comprobar en la propuesta de diseños se parte de una idea odontológica (Idiográfico-Monotético; Cualitativo-Cuantitativo), lo continuo o discontinuo, y, finalmente la presencia o ausencia en lo captado u observado. Se repite la aproximación de lo conceptual a lo específico concreto.

Por tanto, en cualquier método, las técnicas que le son propias, y el caso de la observación nos es una excepción, parten inevitablemente de un criterio que siempre las dualiza, cuantitativo-cualitativo, más referido al registro e Ideográfico-Monotético canalizado hacia lo específico-generalizable. Desde este punto de vista se puede decir que el método observacional sus técnicas más representativas, respecto a **la recogida de información**, serían las siguientes, considerando cuatro criterios, la participación del observador en la situación observada, la forma en que se observa, el grado de estructuración o sistematización respecto a la recogida del material a observar, y, finalmente el medio o fuente por la que se observa o registra. Matizar y resaltar que estos criterios crean técnicas que se establecen en el continuo que proporcionan los dos polos que la constituyen:

**. La participación del observador:** con este criterio se establecen dos de las grandes técnicas de recogida de información, quizás las más conocidas, son la “**observación participante**” asociada al mundo etnográfico y antropológico, donde la persona que observa es parte integrante de lo observado, es un igual, está y constituye lo observado, en otros términos, es una técnica que obtiene los datos o la información desde "dentro", es decir que el observador actúa como miembro del grupo para sentir y percibir todo lo que sucede en él. La finalidad es captar o conocer como definen los miembros de un grupo su propia realidad. La “**Observación no participante**” es donde el observador no participa ni es parte de lo observado es un “aparte de”, está fuera y ve lo que sucede. En este tipo se parte de la idea positivista de la neutralidad, si bien, actualmente, este aspecto epistemológico está mucho más diluido que hace unos años atrás.

En este continuo de los polos establecidos se puede encontrar una gama de tipos según el peso o la tendencia hacia uno u otro de los polos, hay autores que hablan de participación parcial, donde se observan algunos aspectos de la situación, por ejemplo, se participa en las interacciones, pero no en la actividad, caso de atención al paciente en un hospital ante la visita médica de equipo, Ciesielska, Boström, y Öhlander (2018).

**. La forma en que se observa:** este es otro criterio que establece un continuo entre la observación **directa** y la **indirecta**. La directa es cuando el observador está en el mismo lugar y tiempo donde se desarrolla el acontecimiento mientras que una observación indirecta se caracteriza porque está hecha por otros observadores o es una grabación de una situación ya finalizada.

**. El grado de estructuración:** es el criterio que permite establecer los polos del continuo entre sólo observar lo que de antemano se ha preparado, se habla de observación **sistematizada, planificada** o **controlada**, por el contrario, la preparación inicial respecto lo que se debe de observar es mínima, es cuando se tiene una observación, denomina **no sistematizada, ocasional** o **no controlada**. En el caso de la observación de la observación **no sistematizada**, sus características son: El tipo de objetivos son abiertos a nuevas formulaciones (susceptibles de cambio). Los criterios de selección de la información no son excluyentes y son muy amplios. Se utiliza una lógica inductiva y naturalista. El registro de la información es de tipo abierto (descriptivos y narrativos). En la Observación sistemática, sus características principales serían: los objetivos son cerrados, están determinados con antelación a la observación (Comportamiento, sujetos y situaciones; no son susceptibles de cambio). Los criterios de selección de la información se establecen con antelación a la observación propiamente dicha. (unidades a observar, sistemas de categorías completas y excluyentes). Se utiliza una lógica deductiva. Los registros son cerrados para recoger la información, lo que da la posibilidad de obtener de forma rápida la cuantificación de los datos (frecuencia, duración y orden) y el control de sesgos por parte del observados (Ruiz Bueno, 2015)

**. El medio de observación:** Por regla general para llevar a cabo una observación nuestra base o el medio para ello ha sido y es, fundamentalmente, por medio de los sentidos de la vista y el oído, pero en los últimos años y en el área etnográfica se han desarrollado otros procedimientos que consideran que, para llevar a cabo una buena observación, se ha de considerar que el investigador interactúa con el campo o escenario, pero también está afectado y afectándolo a la vez. Con este planteamiento, se han introducidos conceptos como el de “**etnografía sensorial**”, este concepto se utiliza de forma variada según

Nakamura (2013) pero su centro es indicar que, si bien, “*La sinestesia forma parte de toda nuestra existencia: los olores pueden desencadenar el sentido del tacto, las vistas pueden desencadenar sonidos, y los sonidos pueden activar los sentidos del tacto.*” (p. 134-135). De esta manera, la observación debe incluir el olfato, el tacto y el gusto, además de las técnicas más comunes como la audición y la visión, Pink (2015). En palabras de García Grados (2017), “*la antropología sensorial [...] propone la «percepción participante» (del inglés participant sensing) como una reconceptualización de una técnica fundamental en antropología como es la observación participante (p. 131), por tanto, se hace hincapié en la propia percepción sensorial que se tiene, de esta manera se debe de realizar un análisis de todas las experiencias multisensoriales tanto de los sujetos de observación como los propios observadores.*

**. Las técnicas de registro de la información, la manera del cómo se recoge la información:** Si bien, estas técnicas son inherentes a algunos de los tipos anteriormente expuesto, hemos querido separarlo para una mejor y clarificadora exposición. En este sentido, también se podría utilizar como otro criterio de clasificación de técnicas observacionales. El criterio más extendido a la hora de clasificar este elemento observacional es el que hace referencia a la libertad que tiene el observador a la hora de recoger aquello que observa. En la **Figura_45**, se puede ver, tomando los extremos de la restricción respecto al registro, nos podemos encontrar con la posibilidad de realizar anotaciones abiertas o cerradas, anotar todo aquello que veo siento, oigo etc. que sucede en un escenario concreto, o bien, únicamente se anota aquello que se ha confeccionado de antemano y que se debe de ver si ocurre o no, o si se da o no. Así nos encontramos con registros “abiertos” y “cerrados” que a su vez pueden especificar con la técnica concreta que utiliza cada uno de estos grandes bloques.

**Figura_45: Tipología de registro de información en observación. Ruiz Bueno (2015).**



Fuente: Adaptado Ruiz Bueno (2015)

Como se puede observar en la **Figura_45**, los registros de tipo abierto consisten en registrar todo lo que sucede en un tiempo y un espacio determinado mediante la anotación. En el

cómo se anota es donde se encuentran las diferencias de cada técnica de registro abierto, de esta manera, mediante las notas de campo, es la inmediatez y el espacio temporal el que condiciona su toma o registro, es una técnica muy asociada a la observación participante, por tanto, no hay mucho tiempo para redactar lo que sucede (si no es que es una observación de tipo indirecto), por ello se toma una nota que hará de recordatorio para redactar de forma continua lo que sucedió. En el caso de los registros de anécdotas, la conducta a registrar presenta un acotamiento mayor, se ciñe sólo a un hecho excepcional ocurrido en una situación. En el caso de los diarios, si bien están acotados, son más amplios en sus aspectos temporales que los anecdóticos, los diarios de clase (Zabalza, 2004) son un buen ejemplo de este tipo de registro.

Respecto al bloque de los registros cerrados, nos encontramos con, de forma genérica, con las categorizaciones de lo que se desea observar, estas técnicas son las que se utilizan en las observaciones sistemáticas, planificadas o controladas, es decir que antes que ir al contexto o la situación a observar se lleva ya de forma específica lo que se quiere registrar. De las técnicas hemos de destacar, 3 tipos, los sistemas de categorías, las listas de comprobación y las escalas de estimación. Los sistemas de categorías son un conjunto organizado de conductas jerarquizados y dimensionados sobre conductas, donde se marcará su presencia o ausencia, como mínimo, en un espacio y tiempo determinado. Estas categorías han de tener las características de no solapamiento entre ellas, por tanto, independientes unas de las otras, de exhaustividad, han de contemplar toda la gama de conductas que comportan, han de estar ordenadas y tener o presentar un registro-codificación. Las listas de comprobación son sistemas de conducta que, centradas en formas específicas de comportamiento, mayor concreción que la técnica anterior. El caso de las escalas de estimación se diferencia de las anteriores porque se trata de valorar de forma “subjetiva” una lista de conductas muy concretas y específicas.

Estas técnicas se complementan en el sentido del proceso de confección y creación de la información a recoger. De esta manera, los registros cerrados, es necesario antes de su creación una observación con registros abiertos, ya que esto hace posible el “cerrar” o “categorizar” las conductas a observar, por el contrario, los registros abiertos, deben de poder “cerrar”, “concretizar” o “categorizar” lo observado-registrado para dar cuenta de lo sucedido en su observación. Además, no podemos perder de vista que estas técnicas se pueden combinar y relacionar entre ellas, cosa que será a criterio del investigador y en función de sus objetivos, planteamientos teóricos, etc.

**. La selección de participantes:** escenarios o contextos, en otras palabras, las técnicas de muestreo en el método observacional. Al igual que en el método de la experimentación, la observación presenta diversas técnicas de muestreo, es decir, tomar una únicamente una parte de lo que acontece que sería la población, en un caso de muestro con una metodología cuantitativa. Si bien, hay una gama alta de posibilidades de muestreo aquí expendemos una pequeña parte e intentando destacar los que dan mayores posibilidades de tipo práctico-empírico. Hay que recordar que los muestreos pueden darse con respecto al tiempo de observación, a quien se observa, sobre lo que se observa, etc., ver en este sentido Arnau, Anguera y Gómez (1990) y Anguera (2003). Veamos algunos de estos tipos de muestreo:

- El muestreo “**ad libitum**”: es el que nos establece una observación sobre todo aquello que sucede en un tiempo y contexto concreto y determinado. Se anota todo lo que el observador es capaz. Muy utilizado en una observación de tipo participante.
- Muestreo “**de sujeto focal**”: radica en la observación centrada o ubicada en un único sujeto o grupo durante un tiempo que previamente se ha establecido o programado.
- Muestreo “**de ocurrencias**”: Consiste en registrar las ocurrencias de ciertos tipos de conducta en todos los miembros de un grupo.
- Muestreo “**de secuencias**”: Aquí la selección se traduce en las interacciones que se dan y no los sujetos o personas individuales.
- Muestreo “**de barrido**” o “**multifocal**”: La observación se realiza a intervalos regulares explorando a un grupo de individuos en un momento determinado.
- Muestreo “**de tiempo**”: El registro se lleva a cabo en función de criterios temporales, así se puede observar durante períodos de tiempo continuo o por intervalos, o también, la combinación de los dos.

Pero estos tipos de muestro pueden combinarse, o no, según criterios del investigador con procedimientos de selección de tipo probabilístico o no probabilístico más utilizados en el método lingüístico de obtención de información, que ya veremos en el apartado de este método.

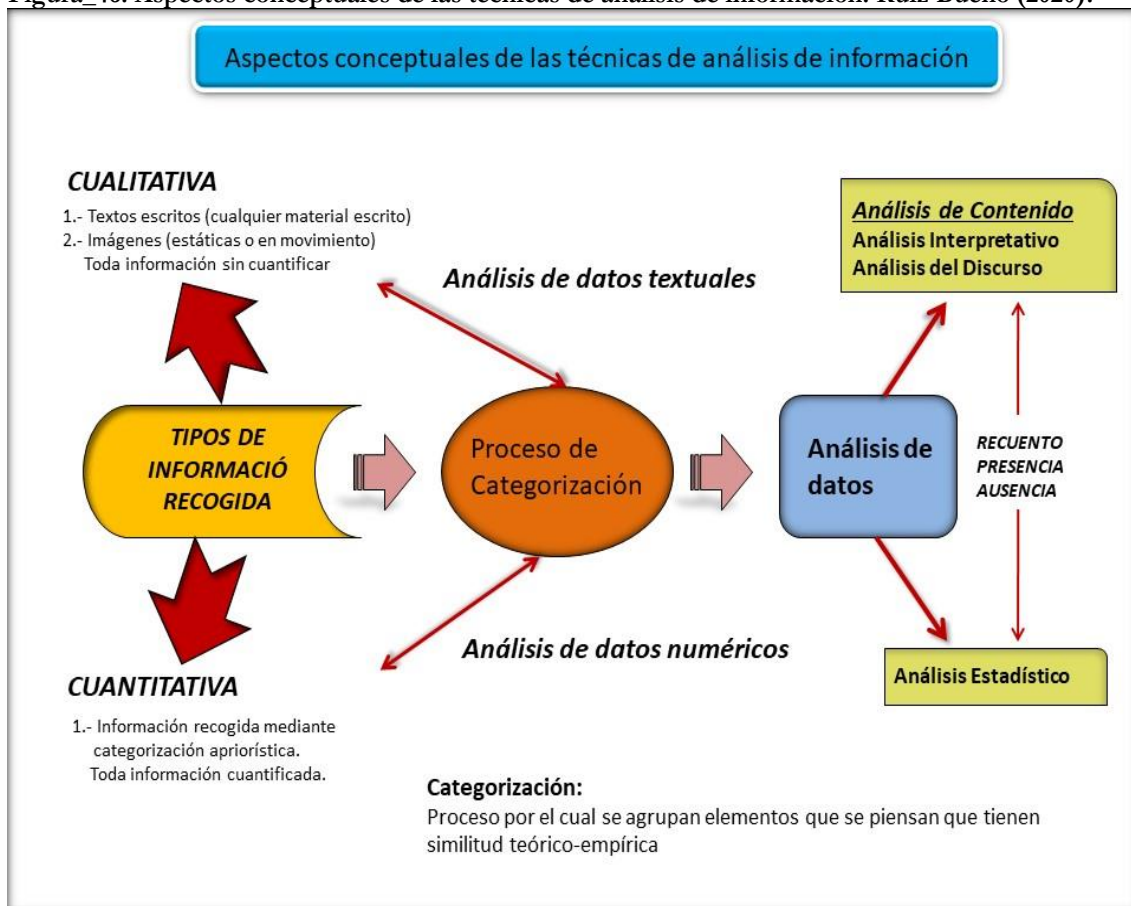
#### **Las técnicas de análisis:**

En este apartado podemos establecer unos criterios de agrupación de las técnicas que estarían en la línea del establecimiento caracterizadas por de la naturaleza de dato (una cuantificación o una narración o texto) o la información recogida de forma transversal o longitudinal. De esta manera, tendríamos técnicas analíticas de procedencia o fundamentos estadísticos con otras del campo más interpretativo. En Anguera y Hernández Mendo (2015) se puede encontrar una gama amplia de las técnicas de análisis de datos sobre observaciones realizadas en el área de psicología del deporte en su estudio de revisión. En él aparecen tanto técnicas estadísticas clásicas (pruebas de comparación, pruebas de regresión, pruebas multivariantes de variables de tipo continuo como de tipo categorías -análisis factoriales, análisis de correspondencias múltiple, modelos log-lineal, etc.-, como análisis puramente cualitativos basados todos ellos en el contenido de lo registrado en la observación de forma textual, visual o sonora – análisis de contenido clásico, análisis textual manual o automático, etc.-. Pero también aparecen técnicas que son una combinación de perspectiva estadística e interpretativa (por ejemplo, se categoría previamente lo observado para posteriormente cuantificar la codificación y con ello analizarlo de forma conjunta.

En este sentido, pensamos que las técnicas de análisis tienen su utilidad sobre una parte de la información recogida si bien, esta información puede ser transformada sin pérdida de su originalidad en transformaciones de adaptación a técnicas específicas y con objetivos diferenciados. En la **Figura_46**, se puede ver este posicionamiento que hemos expuesto, así, tal como aparece en la figura, el proceso por el cual se llevan a cabo los diversos tipos de análisis, y por extensión las técnicas, emergen del lugar que ocupe la categorización en el proceso de la técnica aplicada. Si tenemos informaciones de naturaleza cualitativa, esta puede

iniciar el proceso de análisis, sin necesidad de transformación inicial, o con modificaciones, tanto en un proceso como en el otro es “la categorización” la que permite el “ordenamiento”, “la preparación del material” o “el análisis de la información”. En el caso de las técnicas que se utilizan para realizar los diversos análisis de la información su cimentación conceptual pensamos que radica en que todas ellas utilizan elementos o modificaciones de aspectos de la categorización, vanos a poner un ejemplo de ello, y lo haremos sobre dos índices fundamentales en las técnicas analíticas, tanto de la metodología cualitativa como la cuantitativa.

Figura 46: Aspectos conceptuales de las técnicas de análisis de información. Ruiz Bueno (2020).



Fuente: Ruiz Bueno, 2020. (p. 2)

Si tomamos el concepto de media en estadística de hecho es lo mismo, conceptualmente hablando, que el concepto de categoría en la metodología cuantitativa, ya que el concepto de media es aquel cálculo que representa a la globalidad del aspecto medido, se reduce la variabilidad y se considera representativa del conjunto, lo mismo sucede con el caso de la categoría en los análisis cualitativos, es un elemento que engloba a un conjunto determinado de elementos variados. De esta manera las técnicas de una forma más clara o más camuflada utilizan este proceso para llevar a cabo lo que “dicen” las informaciones recogidas con una u otra metodología. En consecuencia, en los análisis en ciencias sociales se trata de establecer que categorías son las que proporcionan las informaciones y sus interrelaciones, así, de esta manera, tendríamos análisis descriptivos (nos dicen cuáles son las categorías, y, en consecuencia, su presencia o ausencia, y, por tanto, su frecuencia) y análisis relacionales (es

el choque entre dos categorías o más entre sí, lo que nos hace hablar de análisis bivariados o multivariados).

### II.2.1.3 El método lingüístico de obtención de información.

Este método de acercamiento a la realidad está especializado, y, en consecuencia, idóneo para obtener conocimiento a partir del lenguaje. Es mediante el lenguaje que se nutre y se da existencia a este método, sus técnicas siempre están impregnadas y condicionadas por él. Es un método que también es llamado como “método de encuesta”, sobre todo en la disciplina sociológica (Chiglione y Matalon, 1989, Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1989, y Ferrando, Alvira, Alonso, y Escobar, 2016.), además es uno de los métodos más populares y conocidos, tanto por otras disciplinas como por la población en general, podríamos incluso hablar que su representación social está anclada o fagocitada socialmente desde hace bastante tiempo. Es tan popular que incluso se han creado instituciones específicas que utilizan para sus estudios o investigaciones este método (los institutos de opinión pública o los institutos de estadísticas, por poner algunos ejemplos).

En consecuencia, la idoneidad de este método en su utilización en ciencias sociales radica en que el objetivo de la investigación se centre o recaiga en conocer aquello que “piensan”, “creen”, “sienten” y “hacen” las personas, es decir, se busca el indagar sobre “lo interno”, “lo que debe de salir”, en definitiva, su “yo”. Esto quiere decir que es un método de acceso que únicamente se puede hacer mediante el lenguaje, “el hablar con las personas”, en definitiva, “la interrogación” como el elemento clave y de sentido del método. Es este aspecto el que da sentido a la nomenclatura que utilizamos aquí, de “método lingüístico de obtención de información” (Elejabarrieta Olabarri, 1993, 2002; Perera Izquierdo, 1995; y Ruiz Bueno, 2009). Respecto al control que tiene el investigador radica en las formas de que dispone para poder llevar a cabo la interrogación, pero no se tiene ningún control sobre lo que piensa o siente la persona interrogada, ya que esta puede mentir, negarse a dar una respuesta o directamente no querer participar en el estudio que se le propone.

En este método no realizaremos una exposición tan extensa como los dos anteriores, ya que se ha tratado, en parte, en el capítulo de las representaciones sociales, pero si pretendemos exponer lo fundamental respecto a sus técnicas de recogida de información, las técnicas de selección de informantes y las técnicas de análisis.

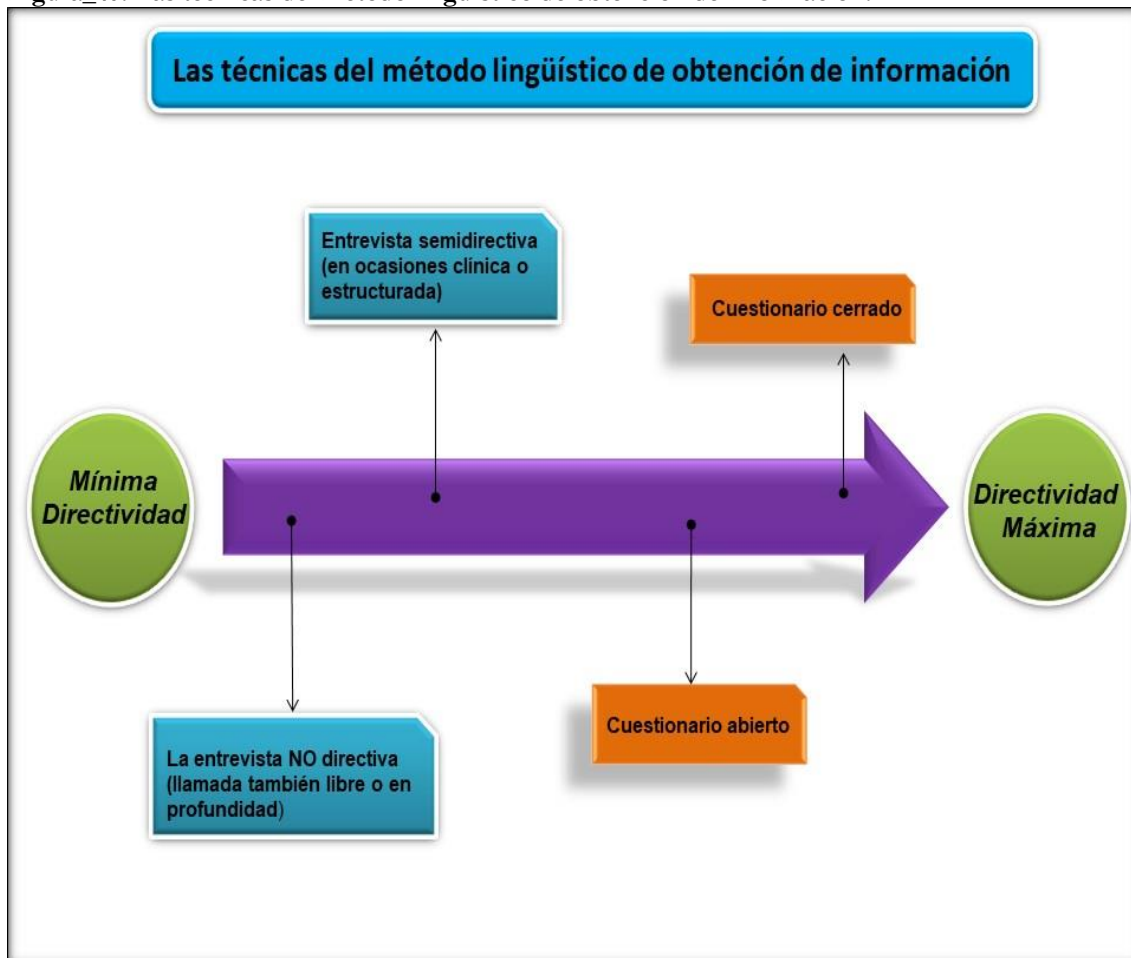
- **Las técnicas de obtención de información.**

Para la presentación de las técnicas de este método creemos necesario exponer los criterios que pesamos son lo que mejor no pueden ubicar y clasificar la diversidad de técnicas que muchas veces se pueden encontrar cuando se trabaja con el mencionado método. Para ello nuestro punto de partida es el que no ofrecen Chiglione y Matalon, 1989, que parten del criterio de clasificación correspondiente al hecho del grado de directividad, guía o acompañamiento respecto a la interrogación que se realiza. Si se considera lo comentado nos podríamos encontrar con un continuo en función del criterio, cuando aparece una directividad mínima, es decir que el encuestador o el entrevistador, prepara el terreno por donde se va a ir desarrollando el proceso de interrogación.



Hemos confeccionado la **Figura_47**, donde se plasma la idea que estamos comentando, y se puede comprobar que de todos los vocablos sobre técnicas que podemos encontrar, éstos los podemos agrupar, o si se quiere, categorizar en dos polos o extremos. Así, cuando se habla de las técnicas de entrevista estarían posicionadas en el polo de la mínima directividad mientras que las técnicas de cuestionario o encuesta se situarían en el polo contrario (la máxima directividad).

**Figura_47:** Las técnicas del método lingüístico de obtención de información.



Fuente: Ruiz Bueno (2014)

Por tanto, si tomamos esta idea nos encontraríamos con que tendríamos dos técnicas de recogida de información fundamentales, la entrevista, en principio la de menor directividad, por tanto, la que marca menos el camino a seguir por parte del sujeto interrogado, mientras que en la técnica de cuestionario aparecería el máximo marcaje, las preguntas cerradas y con dos opciones posibles de respuesta. Ahora bien, tal como muestra la **Figura_47**, las entrevistas o los cuestionarios al estar en un mismo continuo las características de cada uno de ellos se pueden combinar y fusionar, y esto es lo que nos ha proporcionado la cantidad de nombre para especificar el tipo de técnica utilizada (entrevista libre, entrevista estructurada, entrevista semiestructurada, entrevista cerrada, entrevista abierta, cuestionario abierto, cuestionario cerrado, etc.).

En consecuencia, a continuación, expondremos las dos técnicas fundamentales, la entrevista y el cuestionario, sin considerar la posibilidad de fusión o combinación. Además, veremos

sus características principales y los aspectos a considerar en su confección. Pero antes quizás es importante señalar algunas ventajas y desventajas que aporta cada una de estas técnicas en general (Ruiz Bueno 2014).

En el caso de la **entrevista**, podríamos destacar como **ventajas**, las siguientes: los entrevistados pueden responder con tanto detalle como deseen; se puede obtener una información concreta y precisa respecto a actitudes y opiniones; el clima informal en que se desarrollan motiva a responder de forma más abierta y honesta, y el entrevistador puede ajustar las preguntas o cambiar la dirección mientras se realiza la entrevista. Por contra las **desventajas**, se sitúan en torno a: sólo se pueden llevar a cabo un número reducido por su larga duración y gran coste económico; es difícil comparar resultados de entrevistas abiertas porque cada entrevista es única; el sesgo muy alto que provocan diferentes entrevistadores a la hora de comparar entrevistas; y el problema de la representatividad al utilizar muestras reducidas.

Respecto al cuestionario u otras técnicas con mayor directividad, las **ventajas** se situarían en: se puede trabajar con grandes muestras de personas; las respuestas emitidas se pueden comparar mediante pruebas de tipo estadístico; y al poderse obtener muestras representativas, los resultados pueden generalizarse a la población objeto de estudio.

Las **desventajas** se las podríamos concretar en: quienes responden son forzados a escoger entre las alternativas de respuesta que les proporciona el investigador; es bastante difícil obtener información precisa sobre actitudes y opiniones; el encuestado o entrevistado puede inhibirse y no ser honesto; y, finalmente, el aspecto físico general y las características del entrevistador o encuestador puede tener efectos en las respuestas.

- **La entrevista:**

En su forma más clásica, podemos decir que consiste en la interacción de dos sujetos uno que formula preguntas a otro del cual tiene un interés especial por conocer lo que piensa, cree o siente respecto a un objeto social. La tipología de la interacción puede variar si bien siempre se aparece la dualidad o la relación del entrevistador con los agentes de los que desea obtener información.

Así, tendríamos interacciones cara a cara, en grupo reducido o interacciones por canales comunicativos diversos, teléfono o la videoconferencia etc. Si tomamos la entrevista cara a cara, que podríamos decir que es un prototipo, ya que, en los otros canales, como se va perdiendo la referencia visual, determinados aspectos de la situación se van diluyendo, pero estos siguen como elementos simbólico-representacionales en la situación, es la que, por tanto, vamos a tomar como elemento explicativo. Para ello hemos tomado la **Figura_48**, donde se puede observar los elementos que intervienen en la situación de entrevista.

Figura_48: Factores intervinientes en la entrevista individual cara a cara. Ruiz Bueno 2014



Fuente: Ruiz Bueno 2014, (p. 5)

Lo primero que tenemos que destacar de la **Figura_48**, es referente al hecho de que una entrevista es una situación de interacción en la que dos personas se posicionan respecto a una temática que, por parte de uno de ellos, lo que le interesa es lo piensa, cree o siente la otra persona, si es esto es así, la interacción del entrevistador habrá de ser la mínima para poder obtener la posición y las creencias del “otro”, ya que como se ve en la figura, la entrevista es el producto de una interacción donde confluyen elementos del entrevistador y el entrevistado en tres áreas diferenciadas, los factores cognitivos, factores afectivos, comportamentales, además de las condiciones físico-simbólicas del espacio o contexto. Debido a esto es siempre muy aconsejable que sea el entrevistado quien hable y el entrevistador el que dirige, pero sin direccionar la conversación. En este sentido, contar que la preparación del entrevistador ante el hecho que hemos comentado debe de tener un conocimiento mínimo de la utilización de estrategias interrogativas con muy poca intervención, entre muchas, podríamos destacar, las estrategias de las consignas temáticas (corresponden a la forma de presentación de las temáticas a tratar, en el caso de las entrevistas semidirectivas, la forma de introducir los temas a interrogar vienen determinados por la forma en que se van entrelazando en el hilo de lo que va diciendo el encuestado) y las tácticas de profundización (entre muchas, destacamos aquí las que son, según nuestro parecer, las que más integradas están en nuestra vida cotidiana de conversación con los otros, las expresiones breves, las enfatizaciones, preguntas neutras, síntesis parciales, “ecos” o “reflejos”, silencios, et.) Elejabarrieta, 2005.

De todas maneras y de forma general, un entrevistador nunca debería de comportarse considerando estos principios en el desarrollo de una entrevista: mostrarse nervioso, crear un clima demasiado formal y frío, ser agresivo, desvalorizar las respuestas del entrevistado, cortar la palabra e interrumpir al entrevistado, intentar convencer al entrevistado, caer en

discusiones “bizantinas” con el entrevistado, y finalmente, leer las preguntas del guion o la pauta escrita.

**Tabla_34: Puntos en un guion de entrevista. Ruiz Bueno (2014)**

<p><b>1.- APERTURA Y LA PRESENTACIÓN</b></p> <p>. - Quienes somos (presentación personal). - Qué vamos hacer (hablar, charlar, sobre qué)</p> <p>. - Una explicación de <b>cómo</b> se desarrollará (conversación informal, diálogo relajado, preguntas y respuestas; no respuesta buenas o malas; todas oportunas y respetables; duración de la entrevista -no mentir bajo ningún concepto) . - Una explicación de <b>para qué</b> obtenemos la información: cómo será utilizada; garantía de anonimato y confidencialidad; permiso para la grabación.</p> <p><b>2.- EL INICIO DE LA CONVERSACIÓN: La Primera Pregunta</b></p> <p>Deber estar escrita por sí, después de la apertura y presentación, no se inicia inmediatamente la entrevista. Su función es provocar la primera intervención del/a entrevistado/a. Es importante que no sea excesivamente concreta (que no pueda responderse con un monosílabo o una cifra: debe obligar a una breve y fácil intervención), ni que tampoco se corra el riesgo de determinar un marco de referencia ni marcar una evolución prefijada de la entrevista. <i>Puede ser de dos tipos (Elejabarrieta, 2005):</i></p> <p>- <b>Lingüística</b> (no implican directamente al interlocutor): <i>¿qué se entiende por salud?</i> Riesgo de obtener una respuesta genérica, poco implicada y estereotipada.</p> <p>- <b>Nominal</b> (implican personalmente al interlocutor): <i>¿Qué entiende usted por salud?</i> . Riesgo de resistencia a la respuesta.</p> <p><b>3.- EL GUIÓN</b></p> <p>Será la estructura temática de contenidos que pretendemos abordar. Es un listado de los contenidos temáticos a tratar. No es una secuencia rígida de los temas a abordar.</p> <p><b>4.- EL FINAL DE LA ENTREVISTA O CIERRE</b></p> <p>- Despedida preparada de antemano. Pero antes de finalizar debemos asegurarnos de que todos los temas previstos han sido tratados. Agradecimiento por su participación.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fuente: Ruiz Bueno (2014)**

Como ya conocemos, toda técnica comporta o permite uno varios instrumentos como producto de su quehacer, en el caso de la entrevista nos encontramos que lo que podríamos denominar instrumento correspondería al guion o la guía, es decir, la pretensión de aquello que se desea preguntar y el proceso que se va utilizar en su desarrollo, a tal efecto, en la **Tabla_34**, se muestran los elementos básicos que ha de contener un guion de entrevista como mínimo, en concreto, una presentación, el cómo iniciamos la conversación (la primera pregunta), el guion o las dimensiones a explorar del objeto (implica todo el proceso de operacionalización que ya hemos estado hablando en el apartado del marco teórico), y finalmente, la despedida o el cierre. Se ha de tener en cuenta que la variación del guion vendrá determinada por la tipología de entrevista en función de la libertad para expresarse que se le proporciona al encuestado, es decir, si es una entrevista semiestructurada o bien un cuestionario abierto.

- **La selección de informantes:**

Con respecto a la selección de los informantes o participantes en la entrevista, hay una frase de me parece que resume lo que se debería evitar “*Mi experiencia es que cuanto más fácil el acceso, más complicada es la entrevista*” (p. 40), Seidman (2006). Por tanto, lo ideal para la selección de los participantes en una entrevista es un muestreo “**probabilístico**” (el proceso de selección en la que todos los individuos o elementos de una población, tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Técnicas en base a la probabilidad estadística), o bien, de un muestreo “**no probabilístico**” (los elementos de la población no tienen la misma probabilidad de formar parte de ella. Se le denomina también muestreo empírico y no está basado en la

selección al azar). En función de las posibilidades del estudio y sus objetivos, es la parte fundamental para determinar el tipo de muestreo, a parte del coste económico. Por lo general se opta o se recurre a la selección de los informantes para entrevista al muestreo **“no probabilístico”**, tales como el muestreo, Ruiz Bueno (2008), de **“conveniencia o accidental”** (consiste en elegir los sujetos del estudio a medida que los vamos encontrando, hasta que el tamaño de la muestra se complete; “muestreo intencional” (Se elige la muestra según los criterios establecidos por el investigador y en función de características típicas de lo que se pretende estudiar y que puedan aportar la información necesaria para ello); **“muestreo por cuotas”**, es un muestreo muy utilizado en estudios de opinión. Es parecido al accidental, pero con la diferencia de que sólo se interrogan aquellas personas que tienen las características de la población (edad, género, área geográfica, etc.) que se consideren a priori.; y, por último, **“muestreo Bola de Nieve”** (Consiste en obtener la muestra a partir de una persona que nos proporciona otra y así sucesivamente hasta tener la muestra final. Es muy utilizado cuando se están estudiando aspectos muy privados de las personas (caso de toxicomanías, prácticas sexuales, o delincuencia, por ejemplo). De todos los procedimientos expuestos el más utilizado a la hora de las entrevistas es el **“muestreo por cuotas”**.

- **Las técnicas de análisis:**

En el caso de esta técnica se procede casi de forma unánime a la grabación de la misma para posteriormente trabajar con un formato textual y analizar los datos mediante técnicas con base al análisis de contenido. Entre las multitudes de técnicas, y tal como señalan López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin, (2010), destacaríamos las siguientes (son técnicas que se pueden llevar a cabo sin necesidad de un software, por tanto, como análisis manual, o bien, asistido por ordenador, pero no automático) que aparecen en la **Tabla_35**, confeccionada por los autores, donde podemos ver la denominación del análisis, los autores, las pretensiones u objetivos, y el tipo de procedimiento que se lleva a cabo a nivel de trabajo empírico contrastado:

Como podemos comprobar en la **Tabla_35**, aparecen las diversas técnicas analíticas ordenadas desde una vista de la sofisticación interpretativa de menor a mayor grado. De esta manera encontramos los análisis de contenido más clásico, es decir se genera el análisis teniendo en cuenta la similitud de los significados que establece el analista y agrupándolos de forma cada vez con una mayor conceptualización de agrupación (en cierto sentido se procede en la agrupación de forma inductiva, de lo particular a lo general). Es a partir de este principio que el resto de procedimiento toman como base para sus agrupaciones, pero mediatizadas, de forma prioritaria, por sus posicionamientos teóricos que, en general, dan nombre al procedimiento o la técnica. De esta manera nos encontramos con análisis o procedimientos ubicados en la esfera etnográfica, en la teoría discursiva, en el análisis genealógico o el dramaturgico.

La **Tabla_35**, nos proporciona una, diríamos, que amplía muestra de las tipologías de aproximación a los posibles análisis que tenemos a nuestro abasto para establecer elementos de conclusión en aquello que nos proporcionan las personas respecto a una temática de indagación concreta. Hay que añadir, además, una excelente exposición de las pretensiones y referentes de cada técnica que se pueden ampliar respecto a un conocimiento más explícito.

Tabla_35: Prácticas de análisis cualitativo. López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin, (2010).

ALGUNAS PRÁCTICAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO		
Análisis de Contenido Clásico	Referencias: Bardin (1967), Piñuel (2002)	<b>Procedimiento:</b> Estructuración y selección de la información.
	<b>Objetivo:</b> Condensar la información manifiesta de un texto en material estructurado susceptible de ulterior análisis	Establecimiento inicial de categorías de carácter exhaustivo y excluyente a partir de los presupuestos teóricos y el análisis preliminar del texto. Puesta a prueba del sistema de categorías y reformulación. Codificación definitiva del texto. Establecimiento, en su caso, de índices de acuerdo interjueces. Realización, en su caso, de análisis posteriores (análisis de contenido latente, contraste de hipótesis, análisis cuantitativo) a partir de la codificación realizada
Descripción etnográfica	Referencias: Velasco y Díaz de Rada (1997), Wolcott (1999)	<b>Procedimiento:</b> Descripción detallada del grupo o individuo que comparte con otros una cultura. Análisis de los temas y las perspectivas del grupo.
	<b>Objetivo:</b> Establecer una descripción exhaustiva de un determinado fenómeno social y de los significados atribuidos por los propios actores.	Interpretación de los significados de la interacción social. Generación de un retrato cultural holístico del grupo cultural que incluye el punto de vista de los actores (emic) y las interpretaciones y visiones del investigador respecto a la vida social humana (etic).
Inducción Analítica	Referencias: Manning (1982), Taylor y Bogdan (1984)	<b>Procedimiento:</b> Definición inicial del fenómeno a explicar. Formulación de una explicación hipotética.
	<b>Objetivo:</b> Generar una teoría sobre un fenómeno social contrastando inductivamente su validez.	Examen de un caso, en función de la hipótesis, para determinar si la hipótesis se ajusta a los hechos. Validación o reformulación de la hipótesis o redefinición del fenómeno. Integración de la información procedente de nuevos casos. Nueva validación para lograr un buen nivel de certeza práctica, o nueva reformulación de la hipótesis o redefinición del fenómeno. Establecimiento de una relación universal. Integración teórica que incluye la descripción del fenómeno y un conjunto de proposiciones explicativas del objeto de estudio.
Análisis de Teoría Fundamentada Método de Comparación Constante	Referencias: Glaser y Strauss (1967), Trinidad, Carrero y Soriano (2006)	<b>Procedimiento:</b> Muestreo inicial guiado teóricamente. Colecta y estructuración de la información.
	<b>Objetivo:</b> Generar una teoría sobre un fenómeno social, derivándola del análisis de la información empírica disponible y someténdola a un proceso de contraste recursivo de carácter inductivo y deductivo.	Codificación abierta: generación de categorías a través de la comparación de las unidades informativas y el hallazgo de elementos comunes. Saturación de categorías: definición formal de categorías mediante el establecimiento de sus propiedades (condiciones, interacciones, tácticas/estrategias, consecuencias) y dimensiones. Muestreo teórico: selección de las categorías teóricamente relevantes. Categorización axial: integración en ejes de relación de categorías y propiedades y formulación de hipótesis. Delimitación de la teoría, en función de los criterios de parsimonia y alcance. Validación de la teoría a través del retorno a los textos y, en su caso, nuevos casos.
Análisis Retórico y de la Argumentación	Referencias: Albaladejo (1991), Bauer y Gaskell (2000), Plantin (1998), Vega (2003).	<b>Procedimiento:</b> Establecimiento del carácter general del discurso o el texto en base a sus funciones y al auditorio al que va dirigido. Esquematización del discurso o el texto identificando sus constituyentes formales o las partes orationis: el exordio, la narración, la argumentación y la exhortación.
	<b>Objetivo:</b> Determinar los recursos retóricos y argumentativos que emplean los individuos para alcanzar el objetivo de ser persuasivos.	Análisis de cada una de las partes y la relación que mantienen entre sí, especificando sus figuras retóricas, argumentativas y tropos.

Fuente: López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin, 2010, (p. 138)

Tabla_35: Prácticas de análisis cualitativo. López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin, (2010). (Continuación)

ALGUNAS PRÁCTICAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO (continuación)		
Análisis de la Conversación (AC) Análisis del Discurso (AD) y Análisis Crítico del Discurso (ACD)	<b>Referencias:</b> AC: Drew (2003), Heritage (2004), Antaki y Díaz (2006)  AD: Potter y Wetherell (1987), Willig (2003), Haidar (1998)  ACD: Blommaert (2004), Wodak (2001).	<b>Procedimiento:</b> - Primera clasificación abierta, dictada por el objeto de estudio. - Búsqueda de variabilidad y consistencia a través de los repertorios interpretativos. - En el caso del <b>AD</b> , examen de las funciones del tipo de argumentación o construcción discursiva y análisis de la producción del discurso como una forma de solucionar problemas, identificando el problema y el modo en que ha sido resuelto (Potter y Wetherell, 1987), o como forma de plasmación de la relación de poder (Foucault, 2006). - En esta misma línea, el <b>ACD</b> se centra en el estudio de prácticas discursivas a través de las cuales emerge la desigualdad social, integrando en sus análisis los aportes de la teoría social y el estudio del contexto sociopolítico y económico que posibilitan dichas prácticas. - En el caso del AC, se analiza la estructura colaborativa que emerge de la conversación, identificando tanto los elementos que apuntalan la organización secuencial de tal conversación, como el manejo de turnos para tomar la palabra y las prácticas de apertura, sostenimiento y cierre de la conversación.
	<b>Objetivo:</b> Determinar las prácticas sociales a través del lenguaje y / o de otros elementos simbólicos (por ejemplo, imágenes) que realizan las personas de un contexto o grupo social determinado.	
Análisis genealógico	<b>Referencias:</b> Foucault (1975 / 2005), Álvarez-Uría (2008)	<b>Procedimiento:</b> - Visibilizar el problema (problematizar una práctica social). - Organizar periodos en la génesis de la práctica a partir de fuentes secundarias (historia política social e institucional de la práctica, documentos normativos). - Analizar la génesis del campo general en el que cobra sentido la práctica. (4 Estudiar la transformación del campo y de la práctica.
	<b>Objetivo:</b> Problematizar y visibilizar las condiciones de posibilidad histórico-materiales de los fenómenos bajo estudio.	
Análisis dramaturgico	<b>Referencias:</b> Burke (1945 / 1984), Goffman (1959 / 1993)	<b>Procedimiento:</b> - Acotación del segmento dramaturgico a estudiar. - Determinación de los casos (actor, acto, propósito, agencia y escenario). - Seguimiento de la dinámica temporal de los casos. - Determinación de ratios (relaciones diádicas) entre casos que dan lugar a la anomalía (alteración del curso normal de los acontecimientos) que provoca la pertinencia de la acción social o del relato.
	<b>Objetivo:</b> Estudiar el modo en que las acciones sociales (reales o ficticias) se insertan en situaciones y contextos significativos.	

Fuente: López, Blanco, Scandroglio y Gutman Rasskin, 2010, (p. 139)

Para acabar este apartado únicamente indicar que para una mayor concreción sobre el cómo trabajar con esta técnica del método lingüístico de obtención de información recomendar los excelentes trabajos de Ruiz Olabuenaga (2012) y el trabajo eminentemente práctico de Seidman (2006).

- **El cuestionario:**

Es la otra gran técnica de este método de obtención de información, su especialización hace referencia al arte de preguntar o interrogar a partir de la concreción, la pregunta como el elemento que accede a las personas de interés en el estudio. Al igual que en la técnica anterior, expondremos lo que pensamos que es fundamental en esta técnica de interrogación, pero teniendo en cuenta sus elementos prácticos-empíricos fundamentales para poder valorar el diseño que se ha realizado en esta investigación-tesis-estudio. Inicialmente decir que es una técnica muy utilizada en ciencias sociales y de las primeras tomadas como procedimientos de recogida de información, su producto más emblemático es lo que se conoce popularmente como “cuestionario” o “encuesta”, es decir el instrumento concreto que me permite realizar aquello que se desea conocer de los participantes en cualquier investigación. Aquí, a parte de

los autores ya mencionados inicialmente, destacar la aportación del provechoso manual de Sudman y Bradburn (1986) y Bradburn, Sudman y Wansink (2004) que nos da la posibilidad de construir cuestionarios considerando tanto las problemáticas que implican o las ventajas que aportan las decisiones que se van tomando a lo largo de su construcción.

El cuestionario como técnica de recogida de información, estaría situado, tal como ya hemos indicado, en el lugar donde se interroga o se recaba información, pero de forma escueta, precisa, concisa y concreta, aunque esto no signifique que pueda contener interrogaciones más abiertas respecto a la respuesta que pueda dar la persona. En este sentido, podemos decir que, en un cuestionario, fundamentalmente existen dos tipos de preguntas, las abiertas y las cerradas. Las cerradas son preguntas que deben de presentar las posibilidades de respuestas además de lo que se desea preguntar, mientras que las preguntas abiertas, se denominan de esta manera ya que permiten al interrogado expresarse como él desea frente a la interrogación realizada. La composición de un cuestionario estará condicionado sobre todo a la temática a tratar como a los objetivos del estudio, sean estos, se valora la pertinencia o no del tipo de preguntas a realizar. Hemos de recordar que en el apartado de representaciones vimos la asociación verbal de palabras que es un tipo de pregunta abierta que tiene una perfecta cabida en un cuestionario (cosa que hemos hecho en este estudio). En cierta manera podemos decir que un cuestionario es una técnica que me permite interrogar o conocer determinadas temáticas, pero de forma que se ha de “marcar muy bien el lugar por donde se ha de pisar”, con esta metáfora quisiéramos indicar que en la construcción de un cuestionario cualquier elemento utilizado en su confección es susceptible de generar “perturbación”, así, el orden de las preguntas, el formato o diseño, la forma de administración, el tipo de pregunta, etc. Aquí únicamente vamos a exponer una serie de sugerencias básicas para la confección de cuestionarios y que nosotros hemos tenido en consideración a la hora de confeccionar nuestro cuestionario para el estudio. Para ello haremos un relato en forma de puntos fundamentales, y, para una mayor concreción, se pueden consultar las obras que hemos comentado de Elejabarrieta Olabarri, 1993, 2002; Perera Izquierdo, 1995; Ruiz Bueno, 2009; Sudman y Bradburn (1986) y Bradburn, Sudman y Wansink (2004).

Si tomamos en consideración la temporalidad en la confección de cuestionarios lo fundamental se situaría en los siguientes puntos:

- Refrenar el impulso de redactar de forma inmediata las preguntas
- Confeccionar un árbol conceptual para desarrollar de forma ajustada la operacionalización en función del marco referencial teórico y los objetivos.
- Cuál será el medio de administración del cuestionario (cara a cara, correo, telefónico, video conferencia etc. Esto determina o condiciona la longitud (duración) o la forma del cuestionario, o bien, la logística de la administración, o el coste económico.
- Una vez se tienen las preguntas, a partir de lo anterior, que las determinan, es muy aconsejable realizar una prueba piloto con un grupo de sujetos de 50 a 100, para ver cómo funcionan las diversas preguntas, así como el resto de elementos (formato, léxico, sentido de las preguntas, vocabulario, orden, reactividades, etc.). También es importante en esta etapa comprobar que los ítems o preguntas sean discriminativas cuando estas son escalares, por ejemplo, en el caso de preguntas



actitudinales se pueden utilizar procedimientos de grupos extremos, análisis factorial exploratorios, o bien, confirmatorio, etc.

- Respecto a la formulación de las preguntas, lo importante lo podríamos expresar en que se ha de: **a) Usar un lenguaje que todas las personas a interrogar entiendan; b) Cada pregunta debe reflejar una sola idea. Nos debemos de asegurar de que cada pregunta se refiera a una sola cosa y a un solo tema; c) Las cuestiones se han de redactar de forma clara, precisa e inequívoca. Por tanto, lenguaje sencillo, frases de estructura elemental y expresión clara; d) No se ha de recoger más información que la necesaria para el problema que se evalúa o investiga; y e) Redactar las preguntas en forma personal y directa.** (Ruiz Bueno, 2009).
- En cuanto a las preguntas y su área de interrogación, nos posicionamos, al igual, que los autores que hemos mencionado, en que es importante considerar las preguntas según el criterio del grado de amenaza que hipotetizamos que puede crear en el encuestado, esto es muy importante ya que se ha de tener en cuenta respecto al orden de presentación de las preguntas. Así, nos encontraríamos preguntas de tipo “amenazante” o “no amenazante” que a su vez se dividirían según su contenido en preguntas “de conducta”, de información o el conocimiento que se tiene y preguntas de “disposición o actitud”, es decir, de opinión, de motivación, de intereses.
- Lo referente al orden y el formato del cuestionario, es tan importante como lo puede ser la formulación de las preguntas. Respecto al formato, la simplicidad puede ayudar a hacer más atractivo, lo cual motivaría a las personas a contestar, en cuanto al orden, lo que nos indican los autores, y como idea general, es presentar las preguntas desde las más generales al principio y las más concretas y amenazantes al final del cuestionario.
- En todo cuestionario ha de haber una presentación donde se indique, quienes somos, cual es el objetivo o lo que se pretende con el estudio, la petición de la participación, lo que se encontrará en el cuestionario de forma genérica, el tipo de cuestiones y finalmente el agradecimiento por su participación.

- **Las técnicas de selección de participantes:**

En el caso de la técnica de cuestionario, si bien se utilizan las técnicas “no probabilísticas” de selección de participantes, que se han explicitado en el apartado de la entrevista, lo más común y siempre que se utilice la técnica de cuestionario como la principal en una investigación, se utilizan las técnicas probabilísticas, es decir se debe de conocer el total de la población a interrogar, este es el requisito fundamental para poder seleccionar sujetos mediante este tipo de técnicas, ya que las mencionadas técnicas proporcionan muestras representativas, lo que no da la posibilidad de generalización de resultados a la población de la cual se ha sido extraída. Las técnicas probabilísticas o también llamadas técnicas de muestreo de que disponemos, principalmente, serían: **“muestreo aleatorio simple-elemental”** se seleccionan los sujetos mediante el azar a partir de la lista total de la población, normalmente se hace a partir de números aleatorios y se lleva a cabo mediante sorteo; **“muestreo aleatorio sistemático”**, es muy parecido al anterior, pero a la hora de seleccionar los sujetos, ya que este parte de un criterio de salto en la lista de sujetos de la población que se tiene a partir del número llamado “intervalo de selección”, es decir, la suma

de la población partido por el tamaño de la muestra. Así, por ejemplo, que por sorteo se obtiene el número 30 de la lista, y el “intervalo de selección es 10”, el número siguiente a escoger sería el sujeto con el número 40 y el siguiente el 50 y así sucesivamente. El “**muestreo aleatorio estratificado**”, es quizás el más utilizado en las encuestas de opinión, electorales o marketing, y per supuestos, en estudios en ciencias sociales. Se trata de seleccionar los sujetos o personas a partir de un “censo” o “padrón” o listado de una población, pero se distribuye en función de variables que sean de interés para el estudio que son los denominados “estratos”. De esta manera se tiene el porcentaje de población ubicada en cada estrato y que en la muestra a elegir se ha de mantener, por ejemplo, si los hombres representan el 45 % de la población en muestra también debe de aparecer dicho porcentaje. Por último, veremos el “**muestreo por conglomerados**”, mediante esta técnica se obtienen muestras representativas cuando los sujetos de la población a estudio están organizados en pequeños grupos muy poco homogéneos. Esto sucede cuando la población la constituyen agrupaciones de tipo naturales normalmente, como, por ejemplo, una escuela, un aula o un edificio.

- **Las técnicas de análisis:**

Por lo general en los cuestionarios se obtiene un tipo de información de características más cuantificadas o parametrizadas que no de naturaleza cualitativa, ya hemos comentado que la técnica de cuestionario lo más prototípico es que contenga variables (por tanto, asignación numérica), pero esto no quita que se tengan preguntas abiertas, y, por tanto, texto para analizar. En el caso de este estudio hemos utilizado, como hemos comentado, los dos tipos de informaciones en un mismo cuestionario, veremos más adelante con detalle las variables y las preguntas abiertas realizadas. Por tanto, si en el instrumento confeccionado tenemos “números” y “texto” quiere decir que podemos utilizar para el análisis tanto, técnicas estadísticas como textuales. Ahora bien, también disponemos de técnicas de análisis de información que nos permiten la conexión entre los dos tipos. Pensamos que no es necesario aquí, comentar la amalgama de pruebas estadísticas que tenemos a nuestra disposición, pero quizás sí podría ser sugerente establecer algún tipo de clasificación para tener un panorama amplio respecto a las posibilidades que nos proporciona esta técnica del cuestionario a la hora del análisis.

En la **Tabla_36**, hemos intentado plasmar la gama de pruebas existentes a partir del criterio del objetivo de la técnica o conjunto de ellas que persigue su algoritmo interno. Somos también conscientes que en esta clasificación posiblemente no aparecen todas las pruebas, pero sí que pensamos que están representadas por el número de variables implicadas en sus análisis, así como su finalidad. Destacar que hemos intentado mostrar, también, algunas aproximaciones, más o menos actuales respecto al análisis, más bien mixto, considerando e incorporando otras perspectivas diferentes a la parametrización clásica como técnicas basadas en la teoría de grafos, los métodos gráficos (tales como, grafos sin ciclos -significa que para cada vértice, no hay un camino directo que empiece y termine en vértice-, “mapas cognitivos difusos”, “redes bayesianas” o “redes neuronales artificiales”), la teoría de la cuasi-implicación (“*la pregunta es "Si un objeto tiene una propiedad, ¿tiene también otra?"*”. Por supuesto, la respuesta rara vez es verdadera. Sin embargo, es posible ver la aparición de una tendencia. Se pretende destacar tales tendencias en un conjunto de propiedades [...] “*puede ser considerada como un método para producir normas de asociación*” Couturier, 2008, (p. 41), la inteligencia artificial o el algebra booleana.

Tabla 36: Clasificación de técnicas estadísticas: número de variables y finalidad

Según número de variables	Características-finalidad (Todas las Pruebas tienen unas condiciones de aplicabilidad que le son propias)
Pruebas univariantes (Una única variable)	Se utiliza la descripción como finalidad. Para variables cualitativas (%) y en la variable de cuantificación, la media y la desviación estándar, como los elementos fundamentales. Además, en estas variables se utilizan otros estadísticos para su descripción, como la moda, mediana, percentil, cuartil, amplitud, etc.
Pruebas bivariantes (Dos variables implicadas)	<p>Son pruebas que lo que se busca es la dependencia o covariación entre variables. Según su estatus de medida se dispone de una prueba u otra, veamos las principales:</p> <p>Entre dos variables continuas, o 2 variables de intervalo (en el caso de los cuestionarios y las escalas de tipo Likert, hay una cierta discusión con respecto al tipo de variable que es en función de su medida y si se deben de considerar como variables de tipo escalar, como mínimo de intervalo, o bien, ordinales³⁴. Las pruebas que tenemos a nuestra disposición son las siguientes (más utilizadas).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Asociación-relación 2 variables cuantitativas o escalares:</b> Coeficiente de correlación de Pearson.</li> <li>. <b>Asociación-relación 2 variables cualitativas:</b> Prueba de independencia de Chi-cuadrado. Correspondencias simples.</li> <li>. <b>Diferencias significativas entre grupos, una variable cualitativa y otra cuantitativa.</b> Prueba T de Student Fisher, o One-way ANOVA.</li> </ul>
Pruebas multivariantes (Más de dos variables)	<p>En este conjunto de pruebas se utilizan criterios para su clasificación que pueden variar de forma a veces ostensible, es por ello que nosotros hemos optado por una combinación entre las propuestas de Pérez (2011); Closas, Arriola, Kuc Zening, Amarilla y Jovanovich (2013); Tabachnick, y Fidell (2014); Cleff, 2019; y Sagaró del Campo y Zamora Matamoros (2020). Con todo hemos primado en la clasificación el objetivo que persigue o proporciona el conjunto de técnicas.</p> <p><b>Grado de relación entre variables y predicción de grupos:</b> (Se pueden utilizar variables categoriales y/o escalares). Técnicas de Regresión: Múltiples, Canónica, Jerárquicas, Por pasos, Logísticas (Categoriales-escalares), Modelos multinivel (categoriales-escalares), Modelos logliniales (variables categoriales) con sus modelos logliniales y los Logit, Discriminante, etc.</p> <p><b>Diferencias significativas entre grupos:</b> Como mínimo una variable categorial (forma los grupos de comparación). Análisis de la varianza: Procedimientos ANOVA, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA, también para medidas repetidas.</p> <p><b>Establecimiento o confirmación de estructuras:</b> (El descubrimiento o confirmación de agrupaciones de variables, los factores). <u>Técnicas con variables escalares:</u> análisis factorial exploratoria, análisis factorial confirmatorio y análisis de ecuaciones estructurales. <u>Técnicas con variables categoriales:</u> análisis factorial de correspondencia múltiples, escalamiento multidimensional,</p> <p><b>El curso del tiempo:</b> (medidas tomadas a lo largo del tiempo) Análisis de supervivencia con tablas o predictores y los análisis de series temporales con previsión o intervención.</p> <p><b>La segmentación o el aglomerado:</b> (la división de un todo en conjuntos “homogéneos intra” y “heterogéneos inter” es decir, con características semejantes llamadas segmentos). Técnicas predictivas: Árboles de decisión, redes neuronales. Técnicas Descriptivas: Análisis de “Clusters”, redes neuronales, análisis de correspondencias</p> <p><b>Procedimientos mixtos:</b> (Análisis gráficos, implicativos o textuales conjuntamente con variables categoriales) Análisis estadístico implicativo (Gras, Suzuki, Guillet y Spagnolo 2008) Análisis multivariado espacial, lo gráfico de las técnicas (Sagaró del Campo y Zamora Matamoros, 2019) Análisis de similitud (teoría de grafos). Análisis mediante gráficos que proporcionan técnicas como las anteriores, o bien, específicas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Con este último método de investigación ya hemos expuesto el aspecto más teórico o de descripción de lo que un investigador en ciencias sociales dispone para poder alcanzar sus

³⁴ Nosotros consideramos **escalares a las variables de una escala de tipo Likert**, y también, interpretamos dicho término con respecto al tratamiento estadístico que se realiza con las variables consideradas. Somos conscientes, por otro lado, que el nivel de medición no podría considerarse una variable escalar en la clasificación propuesta por Stevens (1946), ya que sería una variable ordinal. En cambio, para Coombs (1979), es una variable con un “ordenado métrico”, es decir, variables situadas entre el nivel ordinal i el de intervalo. En el caso de Abelson y Tukey (1970), consideran que a este tipo de variables (**ordinales o de ordenado métrico**) se les puede asignar valores de escala y por tanto tratarlas como variables de intervalo.

objetivos o pretensiones marcadas, únicamente nos faltaría subrayar y enfatizar que lo presentado con anterioridad no es desde ningún punto de vista inamovible o intercambiable, más bien todo lo contrario, la combinatoria entre métodos y el intercambio de técnicas ha de ser contante para poder establecer criterios amplio de rigurosidad, fiabilidad y validez a la hora de estudiar cualquier fenómeno que este insertado en el denominado campo social. A continuación, pasaremos a exponer en el siguiente apartado, el diseño, los métodos y las técnicas que se han escogido para la realización de este estudio de investigación que da sentido y entidad a esta tesis.

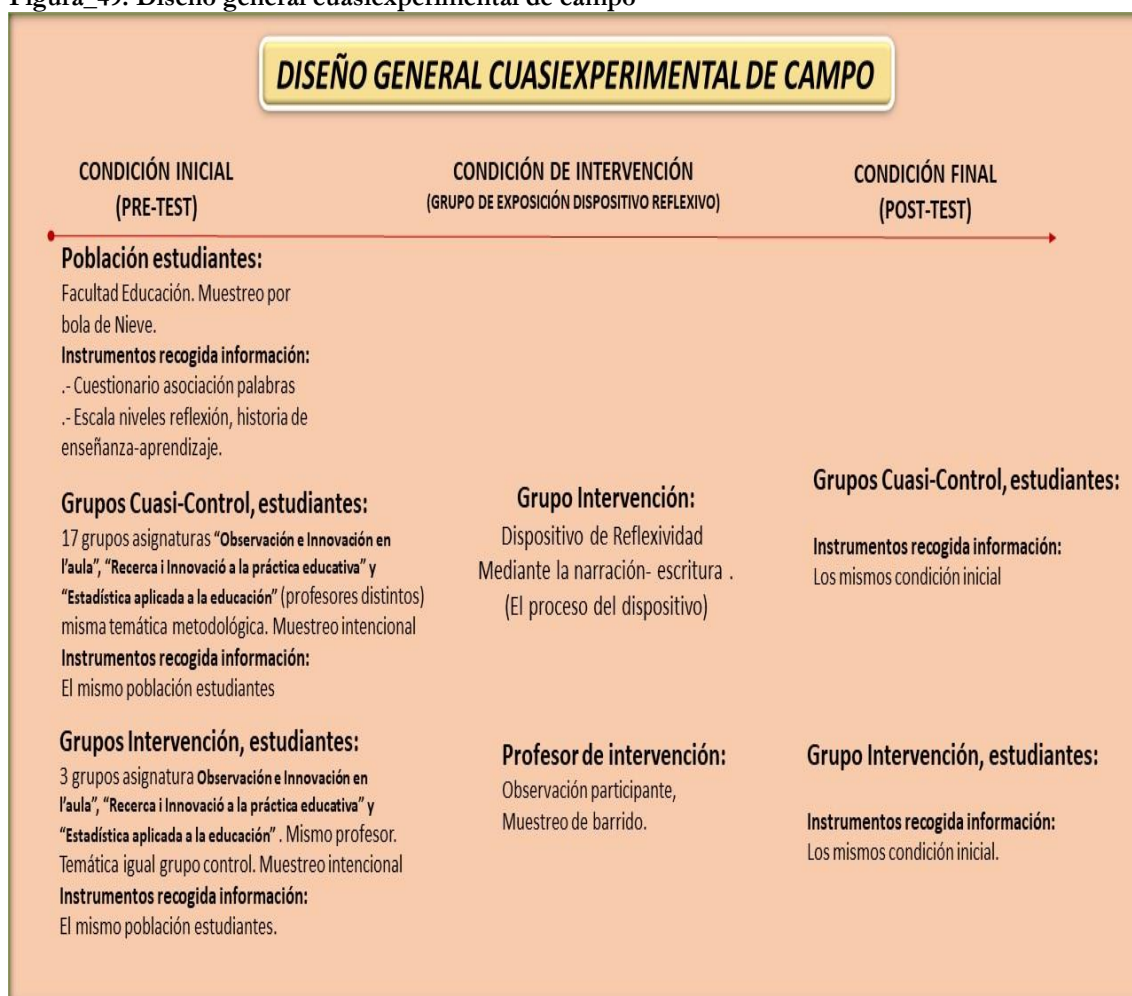
### II.2.2. “El Campo de juego”: La investigación empírica, la planificación y el proceso de ejecución

Hasta este momento, ya podemos decir que tenemos todos los productos y posibles procesos preparado, el marco referencial teórico, los objetivos, y las herramientas “**del hacer**”, para establecer el diseño de investigación empírico de esta tesis. Una parte importante para ello, es decir, “nuestro campo de juego” es la recuperación de la finalidad fundamental y principal de este trabajo, la creación de un dispositivo de fomento de la reflexividad y su impacto en el mundo académico universitario a partir de la evolución de elementos representacionales que nos parecen que están íntimamente relacionados. Siendo el objetivo anterior la pretensión, y a la luz de lo expuesto en este capítulo, el diseño que más se ajusta a ello, es la utilización del método experimental (con diseño cuasiexperimental), ya que nos permite conocer el por qué se produce un determinado fenómeno, desde este punto de vista la primera planificación realizada sobre este trabajo recayó en esbozar un cuasiexperimento de contrastación o comprobación respecto al fomento de la reflexión-reflexividad a partir de las experiencias, ya expuestas de Ruiz Bueno, Puig Latorre y Anglès Regòs (2015); Sánchez Martí, Sabariego Puig, Ruiz-Bueno y Anglès Regós (2018); y Ruiz-Bueno, Sabariego Puig, Anglès Regós y Sánchez Martí (2018). En este sentido, este nuevo diseño cuasiexperimental tiene como diferenciación el aporte de la creación de diversos grupos cuasiexperimentales, es decir, nuevas condiciones para el fomento de la reflexión-reflexividad en el aula. La otra idea que, como ya se ha expresado en el apartado de los objetivos, (en concreto, el **objetivo_1** nos permite concretar niveles de reflexión-reflexividad en los estudiantes de grado de Educación, a la partir de la creación de una única escala considerando las escalas de medida de Kember et al., 2000 y de GRAS-DK, 2014, así como la escala de actitud) y con el **objetivo 2** se intenta conocer la representación social inicial de los objetos considerados en el cuestionario, pero también la estructuración de la información recogida en “perfiles” teniendo en cuenta todos los participantes (condición inicial, muestra general). Además, se pretende establecer en grado y caracterización el impacto producido por el dispositivo de reflexión-reflexividad creado mediante los grupos cuasiexperimentales y de cuasicontrol que se han constituido con estudiantes universitario de la facultad de Educación (que es la pretensión del **objetivo 3** de este estudio) En este último caso, se han utilizado las variables con medida repetida, es decir mediante un pre-test y un post-test, y se han recogido en las **cuatro dimensiones** básicas del cuestionario, las **representaciones sociales** (sobre los conceptos de Reflexividad, Compromiso, Identidad, el Profesor universitario, lo que estaría

dispuesta a hacer para aprender y el aspecto histórico de su proceso de enseñanza y aprendizaje profesional), **medida de la reflexión-reflexividad** (escalas de Kember y GRAS-DK, fusionadas, fiabilizada y validada), **actitudes (valoraciones)** frente a la reflexión-reflexividad, y por último variables de caracterización **sociodemográfica**.

En la **Figura_49**, se ha querido reflejar todo el proceso metodológico que se ha pautado para poder conseguir los objetivos planteados. En seste sentido, hemos de tener en cuenta que el dispositivo creado se alimenta y vive gracias a la posibilidad de contraste con los grupos de cuasicontrol.

**Figura_49: Diseño general cuasiexperimental de campo**



Como se puede observar en la **Figura_49**, en el diseño que se ha formalizado aparecen dos elementos fundamentales entrecruzados, por un lado, el tiempo, y por otro, la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto al tiempo, aparece como efectivo en el caso de la intervención en los grupos que han constituido los participantes en el diseño cuasiexperimental.

De esta manera, en primer lugar, tenemos que se han movilizado 3 asignaturas con un total de 20 grupos de estudiantes, además de la participación de un conjunto de estudiantes de otras promociones, asignaturas y universidades.

Para poder explicar en toda su dimensión el diseño del estudio planteado hemos creído conveniente dividirlo en puntos para una, mayor concreción, así, trataremos las características de los participantes, los instrumentos de recogida de información utilizados, el diseño del análisis de la información recogida, la intervención en el fomento de la reflexión-reflexividad y, por último, las consideraciones éticas y de validez que se han tenido en cuenta en este estudio.

### II.2.3. Los participantes:

Podríamos decir que se hay tres tipologías de participantes en este estudio, los correspondientes a los que hemos denominado **“muestra general”** es decir, estudiantes no pertenecientes a los grupos de las 3 asignaturas que se han tomado como referentes del diseño cuasiexperimental.

De esta manera, los grupos de docencia de cada asignatura se han configurado como **“grupo cuasiexperimental”** (con su correspondiente caracterización de la variable independiente, el dispositivo reflexivo, pero todos ellos con el mismo profesor) y el resto del colectivo de las asignaturas, como **“grupo cuasicontrol”** (con diversos profesores, de hecho, han participado 17 profesores distintos). Tal como aparece en la **Figura_49**, los participantes de **“muestra general”** se han seleccionada mediante muestreo por “bola de nieve” a partir de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona como origen, pero también se han utilizado los contactos de conocidos, amigos y familiares, siendo este núcleo relativamente reducido, 22 personas.

Respecto a los grupos experimentales y cuasiconroles, su selección ha sido por conveniencia, ya que se ha aprovechado la docencia del investigador de este trabajo en asignaturas de grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y se han utilizado para la implementación del dispositivo reflexivo con variaciones, que se explicitaremos más adelante. En este sentido los grupos experimentales se han asignado al mismo profesor en tres asignaturas concretas, “Estadística aplicada a l’educació” del grado de Pedagogía de segundo curso, “Recerca i innovació en la pràctica educativa” en el grado de Educación primaria, cuarto curso, y “Observación i Innovació en l’aula”, en el grado de infantil en el curso segundo. Los grupos de cuasicontrol se tomaron los estudiantes de los grupos del resto de profesores que impartían las mismas asignaturas (un total de 17 grupos).

Mencionar, además que los grupos de estudiantes de cada asignatura son asignados a los mismo según orden de matriculación en la secretaria de la Facultad de Educación.

En la **Tabla_37**, se muestran los participantes en el estudio, según el tipo que hemos descrito, de esta manera, se puede observar cómo aproximadamente la mitad corresponde al grupo que hemos denominado **“muestra general”**, con un 52,1% de las personas que han participado con sus respuestas, está constituida por un conjunto de estudiantes que han respondido al cuestionario Pre-test, se incluyen aquí los estudiantes que han participado en el dispositivo de reflexión-reflexividad, estudiantes de otras asignaturas o cursos y los exestudiantes.

Destacar que los grupos con menor número de participantes corresponden a los cuasiexperimentales, tal como podemos apreciar en la **Tabla 37**, si bien, en los grupos cuasicontrol se tenía la posibilidad de participación de 7 grupos por asignatura (con una media de 45 alumnos por grupo) se puede observar como el número es pequeño con respecto a la cantidad que se podría esperar. En este sentido, se ha de mencionar que la mortandad en los grupos cuasicontrol fue muy elevada, es por ello que se optó por considerar grupo

cuasicontrol a los estudiantes de la misma asignatura que el cuasiexperimental independientemente del profesor asignado.

Después de la recogida de la información se dispone de 951 respuestas al instrumento administrado inicialmente, tal como podemos apreciar en la **Tabla_37**.

**Tabla_37: Los grupos de participantes en el estudio**

<b>Grupos</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
CuasiControl “Estadística”	97	10,2
CuasiControl “Recerca”	89	9,4
CuasiControl “Observación”	134	14,1
Muestra General	495	52,1
CuasiExperimental “Estadística”	38	4,0
CuasiExperimental “Recerca”	48	5,0
CuasiExperimental “Observación”	50	5,3
<b>Total</b>	<b>951</b>	<b>100,0</b>



## II.2.4. Los instrumentos de recogida de información:

Los instrumentos que se han utilizado para la recogida de información tienen dos vertientes diferenciadas, por un lado, los referentes a la información respecto a los aspectos de medida del diseño cuasiexperimental llevado a cabo (para conocer el impacto del dispositivo reflexión-reflexividad planteado) mediante la construcción de un cuestionario específico para los estudiantes que han participado en la experiencia, además de los exalumnos. Por el otro lado, el registro de la actuación del profesor que ha impartido la docencia de los grupos experimentales, es decir, el cómo se ha establecido y desarrollado el dispositivo en cada una de las aulas, este aspecto lo desarrollaremos en el apartado concerniente a la implementación del dispositivo reflexión-reflexividad.

### II.2.4.1 La información en los estudiantes.

En el caso del registro de la información de los estudiantes, se han confeccionado dos instrumentos, en este caso dos cuestionarios atendiendo al diseño cuasiexperimental con pre-test y post-test, así, tenemos un cuestionario inicial (pretest) común a todos los estudiantes que han participado y, uno final (post-test) únicamente para los participantes en el experimento (tomando medida repetida únicamente en el caso de los estudiantes de los grupos experimentales).

Las especificaciones de cada uno de los dos cuestionarios se pueden ver en la **Tabla_38** y la **Tabla_39**. En dichas tablas, aparecen las dimensiones, subdimensiones e indicadores de exploración de los cuestionarios, así como, el tipo escala de medida que se ha tomado en cada indicador.

Las dimensiones (se han concretizado en una que presenta los objetos de **“representación social”**), hemos pensado que era un aspecto fundamental a medir, por la pretensión comprensible del estudio, escogiendo 6 conceptos que consideramos son parte constituyente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado, la historia del estudiante sobre su proceso aprendizaje, el profesor universitario como un elemento de anclaje actual respecto a las consecuencias sociocognitivas sobre las aceptación o reticencias a determinados formas de aproximación al proceso de enseñanza y aprendizaje. También podemos establecer una cierta agrupación respecto a los conceptos de “compromiso” y “lo que se está dispuesto hacer para aprender”, en el sentido de que son las acciones sobre su propio aprendizaje. Además, en esta dimensión de **“representación social”**, se explora sobre los aspectos identitarios, y en cierta medida, con el aspecto más social del aprendizaje que se recibe en la universidad. Por último, se interroga sobre el propio concepto de reflexividad.

Todos estos aspectos concernientes a la representación social se han medido mediante la interrogación en formato de asociación verbal, concretamente con el procedimiento de “asociación libre sencilla” (un solo concepto sin restricciones). En consecuencia, la tipología de datos ha sido la textual, las palabras asociadas a cada uno de los conceptos.

La siguiente dimensión que se ha considerado es la correspondiente a la medición de la **reflexión-reflexividad** mediante las escalas de Kember et. al. (2000), con 16 ítems agrupados en 4 subdimensiones (acción habitual, comprensión, reflexión y reflexión crítica). También se ha escogido la escala de medición GRAS-DK (Groningen Reflection Ability Scale, desarrollada por Aukes, Geertsma, Cohen Schotanus, Zwierstra, y Slaets (2007), con 23 ítems y 3 subdimensiones (autorreflexión, reflexión empática y comunicación reflexiva), tal como están expuestas en el apartado del marco teórico de este estudio. Recordar que estas dos escalas, respecto a su medición, se ha utilizado un formato tipo Likert con una gradación de rango de 7 puntos.

Otra de las dimensiones se sitúa en la actitud, entendida como aspecto de valoración sobre la reflexión, aspecto éste que pensamos que es importante, ya que las expectativas y posicionamientos del alumno a la hora de enfrentarse a un dispositivo de reflexión-reflexividad pueden condicionar mucho todo el proceso de aprendizaje que se quiera realizar. Este aspecto de actitud comprende 5 subdimensionalidades (aspectos positivos de la reflexión en el aprendizaje, la inutilidad de la reflexión, la eficacia de la reflexión, lo importante en el aprendizaje-la nota final, y las consecuencias de la reflexión) y su medición, es también, mediante una escala tipo Likert de 7 puntos. Finalmente, se han explorado dos dimensiones más, como son los aspectos sociodemográficos (edad, curso, residencia, etc.) y los laborales. Todas estas dimensiones son las específicas para el instrumento “pre-test”, es decir, antes de las intervenciones de los dispositivos preparados para los grupos experimentales. De todas maneras, en la **Tabla_38**, se pueden ver las preguntas concretas de cada dimensión tal como se han formulado.

En la **Tabla_39**, se presenta el cuestionario administrado en la “fase post”, una vez aplicado el dispositivo de reflexión-reflexividad a los participantes en los grupos cuasicontrol y los cuasiexperimentales. De hecho, tal como se puede observar, es igual que el que hemos explicitado para la fase pre, pero con la excepción de que se presentan dos dimensiones más: una sobre sentimientos que ha provocado la experiencia al participar en el dispositivo, ya que la vivencia emocional nos puede dar pistas sobre los estados y sentimientos que se establecen en el fomento o persistencia de los procesos de reflexión-reflexividad. Esta dimensión presenta 6 subdimensiones; la inquietud, el arropamiento, la pulsión, la gratificación, la vacilación y su consecuencia, y la desgana. y la valoración general de la clase (con dos subdimensiones: valoraciones y aportes). La otra dimensión corresponde a una valoración general de la clase, con dos subdimensiones: valoraciones y aportes. En cada una de las dimensiones se han utilizado preguntas escalares tipo Likert para su medición.

Tabla_38: Tabla de especificaciones: Cuestionario PRE_TEST (grupos: general, cuasicontrol y cuasiexperimental).

DIMENSIONES	SUBDIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN/INDICADORES / PREGUNTAS		Tipo
REPRESENTACIONES SOCIALES	Reflexividad	Asociación libre de palabras		Textual
	Compromiso	Asociación libre de palabras		Textual
	Identidad profesional	Asociación libre de palabras		Textual
	Profesor universitario	Asociación libre de palabras		Textual
	Dispuesto hacer aprender	Asociación libre de palabras		Textual
	Proceso enseñanza-aprendizaje	Asociación libre de palabras		Textual
MEDIDA REFLEXIBILIDAD	Escala Kember	Acción habitual	1. Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo. 5. En las asignaturas se hacían las actividades tantas veces que al final se conseguía hacerlas sin pensar demasiado. 9. Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado. 13. Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura.	Escala tipo Likert: (1 a 7)
		Comprensión	2. En las asignaturas se nos obligaba a entender el contenido que se enseñaba. 6. Para aprobar las asignaturas, era necesario entender el contenido. 10. Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las actividades prácticas. 14. En las asignaturas tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.	
		Reflexión	3. A veces cuestionaba cómo mis compañeros/as abordan las actividades, e intentaba pensar en respuestas mejores. 7. Me gustaba pensar sobre lo que había estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo. 11. A menudo reflexionaba sobre mis acciones para ver si podría haber mejorado lo que hice. 15. A menudo reevaluaba mi experiencia para aprender de ella y mejorar mi próxima actuación.	
		Reflexión crítica	4. Gracias a las asignaturas realizadas he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a. 8. Las asignaturas realizadas han cuestionado algunas de mis ideas más firmes. 12. Gracias a las asignaturas que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas. 16. Durante los cursos, he descubierto debilidades que antes creía que no tenía.	
	Escala GRAS-DK	Auto-reflexión	1. Quiero saber por qué hago lo que hago 2. Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento 5. Analizo mis propios hábitos de pensamiento 6. Soy capaz de observar mi propio comportamiento desde fuera o desde la distancia 7. Comparo mis propios juicios con los de los demás 9. Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas 13. Puedo ver las cosas desde diferentes puntos de vista. 18. Soy consciente de las influencias culturales que hay en mis opiniones 19. Quiero entenderme a mí mismo/a 23. Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento	
		Reflexión empática	8. A veces los demás dicen que me sobrevaloro 10. Puedo entender a personas con un trasfondo cultural/religioso diferente 12. Rechazo diferentes formas de pensar 16. Soy consciente de mis propias limitaciones 20. Soy consciente del impacto emocional que puede tener la información en los demás 22. Puedo empatizar con la situación de otra persona	
		Comunicación reflexiva.	3. No me gusta que se discutan mis puntos de vista 4. No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciono o me comporto como persona. 11. Soy responsable de lo que digo 14. Asumo la responsabilidad de lo que digo 15. Estoy abierto/a a discutir mis opiniones 17. A veces me resulta difícil adoptar o ilustrar un posicionamiento ético 21. A veces me resulta difícil pensar en soluciones alternativas	

Tabla_38: (Continuación)Tabla de especificaciones: Cuestionario PRE_TEST (grupos: general, cuasicontrol y cuasiexperimental).

DIMENSIONES	SUBDIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN/INDICADORES / PREGUNTAS	Tipo
ACTITUDES REFLEXIBILIDAD EN EL AULA	Aspectos Positivos de la reflexión en el Aprendizaje	15.- Ahora puedo leer los textos con una mayor comprensión gracias a la reflexión. 14.- Gracias a la reflexión me ha hecho sentir que tenía un control sobre mi aprendizaje. 16.- Reflexionar ha generado en mi poder conectar áreas de conocimiento personal con los estudios. 17.- Ahora puedo afrontar cualquier aprendizaje que tenga que hacer gracias a la reflexión realizada en clase. 13.- La valoración que hacen de mi aprendizaje me ha ayudado a reflexionar de forma más productiva. 19.- Puedo organizar, ahora, mejor mis propias ideas gracias al hecho de reflexionar. 18.- Reflexionar ha generado en mi la autocrítica sobre lo que hago. 12.- Reflexionar ha hecho posible que escuche con más atención a los demás. 22.- Mi expresión comunicativa es mucho mejor gracias a la reflexión. 3.- El poder reflexionar sobre lo que siento cuando estoy aprendiendo es una buena manera para conocerme.	Escala tipo Likert: (1 a 7)
	La inutilidad de la reflexión	21.-Mediante la reflexión No se proporciona nada de lo que pensaba en un principio. 20.- Reflexionar No es una buena manera de aprender en educación. 23.- Reflexionar es solo una palabra vacía.	
	La eficacia de la reflexión	32.- Es fundamental reflexionar para aprender. 27.- El profesor ha de fomentar al máximo la reflexión en las clases. 1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender. 24.- Reflexionar tiene mucho que ver con las ganas de aprender de los alumnos.	
	Lo importante en el aprendizaje-la nota final	30.- Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no. 28.- Para mi reflexionar, tal como lo hemos hecho en clase, es lo mismo de siempre. 26.- La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión. 29.- Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere.	
	Las consecuencias de la reflexión	6.- Si quiero modificar aquello que pienso la mejor manera es no dar demasiadas vueltas a la cabeza. 2.- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje no tiene ninguna consecuencia sobre lo que he prendido. 7.- El reflexionar me permite explorar nuevas maneras de ver o pensar las cosas.	
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS		.- NIUB, Sexo, Fecha Nacimiento, Universidad, Facultad, Grado o Licenciatura, Curso actual, Ha finalizado estudios, Lugar residencia actual,	Categorial Nominal
ASPECTOS LABORALES		Tiempo de dedicación al trabajo externo. Trabajo externo tiene que ver con sus estudios.	Categorial

Tabla_39: Tabla de especificaciones: Cuestionario POST_TEST grupos cuasicontrol y cuasiexperimental.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN/INDICADORES / PREGUNTAS		Tipo
REPRESENTACIONES SOCIALES	Reflexividad	Asociación libre de palabras		Textual
	Compromiso	Asociación libre de palabras		Textual
	Identidad profesional	Asociación libre de palabras		Textual
	Profesor universitario	Asociación libre de palabras		Textual
	Dispuesto hacer aprender	Asociación libre de palabras		Textual
	Proceso enseñanza-aprendizaje	Asociación libre de palabras		Textual
MEDIDA REFLEXIBILIDAD	Escala Kember	Acción habitual	1. Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo. 5. En las asignaturas se hacían las actividades tantas veces que al final se conseguía hacerlas sin pensar demasiado. 9. Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado. 13. Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura.	Escala tipo Likert: (1 a 7)
		Comprensión	2. En las asignaturas se nos obligaba a entender el contenido que se enseñaba. 6. Para aprobar las asignaturas, era necesario entender el contenido. 10. Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las actividades prácticas. 14. En las asignaturas tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.	
		Reflexión	3. A veces cuestionaba cómo mis compañeros/as abordan las actividades, e intentaba pensar en respuestas mejores. 7. Me gustaba pensar sobre lo que había estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo. 11. A menudo reflexionaba sobre mis acciones para ver si podría haber mejorado lo que hice. 15. A menudo reevaluaba mi experiencia para aprender de ella y mejorar mi próxima actuación.	
		Reflexión crítica	4. Gracias a las asignaturas realizadas he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a. 8. Las asignaturas realizadas han cuestionado algunas de mis ideas más firmes. 12. Gracias a las asignaturas que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas. 16. Durante los cursos, he descubierto debilidades que antes creía que no tenía.	
	Escala GRAS-DK	Autorreflexión	1. Quiero saber por qué hago lo que hago 2. Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento 5. Analizo mis propios hábitos de pensamiento 6. Soy capaz de observar mi propio comportamiento desde fuera o desde la distancia 7. Comparo mis propios juicios con los de los demás 9. Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas 13. Puedo ver las cosas desde diferentes puntos de vista. 18. Soy consciente de las influencias culturales que hay en mis opiniones 19. Quiero entenderme a mí mismo/a 23. Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento	
		Reflexión empática	8. A veces los demás dicen que me sobrevaloro 10. Puedo entender a personas con un trasfondo cultural/religioso diferente 12. Rechazo diferentes formas de pensar 16. Soy consciente de mis propias limitaciones 20. Soy consciente del impacto emocional que puede tener la información en los demás 22. Puedo empatizar con la situación de otra persona	
		Comunicación reflexiva.	3. No me gusta que se discutan mis puntos de vista 4. No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciono o me comporto como persona. 11. Soy responsable de lo que digo 14. Asumo la responsabilidad de lo que digo 15. Estoy abierto/a a discutir mis opiniones 17. A veces me resulta difícil adoptar o ilustrar un posicionamiento ético 21. A veces me resulta difícil pensar en soluciones alternativas	

Tabla_39: (continuación) Tabla de especificaciones: Cuestionario POST_TEST grupos cuasicontrol y cuasiexperimental.

ACTITUDES REFLEXIBILIDAD EN EL AULA	Aspectos Positivos de la reflexión en el Aprendizaje	15.- Ahora puedo leer los textos con una mayor comprensión gracias a la reflexión. 14.- Gracias a la reflexión me ha hecho sentir que tenía un control sobre mi aprendizaje. 16.- Reflexionar ha generado en mi poder conectar áreas de conocimiento personal con los estudios. 17.- Ahora puedo afrontar cualquier aprendizaje que tenga que hacer gracias a la reflexión realizada en clase. 13.- La valoración que hacen de mi aprendizaje me ha ayudado a reflexionar de forma más productiva. 19.- Puedo organizar, ahora, mejor mis propias ideas gracias al hecho de reflexionar. 18.- Reflexionar ha generado en mi la autocrítica sobre lo que hago. 20.- Reflexionar ha hecho posible que escuche con más atención a los demás. 22.- Mi expresión comunicativa es mucho mejor gracias a la reflexión. 3.- El poder reflexionar sobre lo que siento cuando estoy aprendiendo es una buena manera para conocerme.	Escala tipo Likert (1 a 7)
	La inutilidad de la reflexión	21.-Mediante la reflexión No se proporciona nada de lo que pensaba en un principio. 20.- Reflexionar No es una buena manera de aprender en educación. 23.- Reflexionar es solo una palabra vacía.	
	La eficacia de la reflexión	32.- Es fundamental reflexionar para aprender. 27.- El profesor ha de fomentar al máximo la reflexión en las clases. 1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender. 24.- Reflexionar tiene mucho que ver con las ganas de aprender de los alumnos.	
	Lo importante en el aprendizaje, la Nota final	30.- Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no. 28.- Para mi reflexionar, tal como lo hemos hecho en clase, es lo mismo de siempre. 26.- La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión. 29.- Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere.	
	Las consecuencias de la reflexión	6.- Si quiero modificar aquello que pienso la mejor manera es no dar demasiadas vueltas a la cabeza. 2.- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje no tiene ninguna consecuencia sobre lo que he aprendido. 7.- El reflexionar me permite explorar nuevas maneras de ver o pensar las cosas.	
EMOCIONES SENTIMENTOS *	La inquietud	Estresada, Agobiada, Preocupada, Tensa, Frustración	Escala tipo Likert (1 a 7)
	El arropamiento	Incluida, Cómoda, Excluida, Agobiada, Acompañada	
	La pulsión	Emocionada, Curiosidad, Intrigada, Sorpresa, Estimulada	
	La gratificación	Recompensada, Satisfacción, Comprendida, Agradecida	
	La vacilación y su consecuencia	Duda, Impotencia	
	La desgana	Abandonada, Autónoma, Aburrimiento	
VALORACIONES CLASES *	Valoraciones	Valoración general asignatura (puntuación), justificación de la valoración puntuada, qué le diría a un compañero de la asignatura	Escala tipo Likert (1 a 7) y Textual
	Los aportes	Cosas que les ha aportado la asignatura, cosas que han encontrado a faltar en la asignatura	
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS		- NIUB, Sexo, Fecha Nacimiento, Universidad, Facultad, Grado o Licenciatura, Curso actual, Ha finalizado estudios, Lugar residencia actual,	Categorial Nominal
ASPECTOS LABORALES		Tiempo de dedicación al trabajo externo. Trabajo externo tiene que ver con sus estudios.	Categorial

*Dimensiones que aparecen únicamente en el cuestionario Post-Test

- **La confección y la administración de los cuestionarios:**

En este punto, daremos cuenta del cómo se confeccionaron los cuestionarios que hemos presentados en el punto anterior y las pruebas realizadas para ello. Pero también, expondremos el cómo se administraron a los diferentes participantes en la experiencia de este estudio.

Como ya hemos comentado en el apartado inicial de este capítulo, para la confección de cualquier cuestionario, existe un paso ineludible que consiste en la creación de una prueba de un modelo inicial de cuestionario (llamada piloto) que se ha de contrastar con una muestra similar a la que va dirigida la investigación. En nuestro caso, y tal como se puede en el **Anexo_2**, se procedió de la siguiente forma: Se confeccionaron las dimensiones considerando las experiencias anteriores realizadas en la asignatura de “observación i innovació a l’aula” sobre el dispositivo de reflexividad creado y los resultados obtenidos de Sabariego Puig, et. al. (2018); Sánchez Martí, Sabariego Puig, Ruiz Bueno y Anglès Regós (2018); Ruiz Bueno, Anglès Regós, Sabariego Puig y Sánchez Martí (2019), y Puig Sabariego, Sánchez Martí, Ruiz Bueno y Sánchez Santamaria (2020).

La primera confección fue la que se llevó a cabo con el cuestionario **“pre-test”** en el que se realizó dos revisiones, durante la segunda quincena de 2017, una primera realizada por el investigador, centrada en el formato y el contenido general, y una segunda, realizada por profesores universitarios de la “Universidad de Barcelona” y la “Universidad Autónoma de Barcelona”, conocedores y especialista en metodología (6 profesores). Una vez, finalizada esta etapa de revisión, se procedió a la administración del cuestionario a un grupo de estudiantes de la “Universidad de Barcelona” que estaban cursando una asignatura de las que han participado en la experiencia (“Recerca i innovació en la pràctica educativa”). Esta administración se realizó mediante un formulario de *Google-Forms* durante la primera quincena de diciembre de 2017, fueron 53 estudiantes los que respondieron a este modelo de cuestionario.

Gracias al proceso descrito se pudieron verificar y constatar la idoneidad respecto a la administración de los cuestionarios completos, ya que una vez administrados se procedió a la realización de análisis factoriales en las dos escalas de confección propia (**Ver Anexo_2.3**), la de actitudes y la de emociones-sentimiento (administrada en la fase correspondiente al cuestionario **post-test**), respecto a las escalas correspondientes a la medida de la reflexión-reflexividad, el caso de la escala de Kember, et. al. (2000) se tomó la traducción y adaptación realizada por Puig Sabariego, Sánchez Martí, Ruiz Bueno y Sánchez Santamaria (2020), mientras que la escala GRAS-DK se procedió a una traducción de la escala en idioma inglés de forma escalonada, es decir se inicia la traducción de un traductor a otro sucesivamente para finalmente ponerlo en común. Este proceso de adaptación se puede ver de forma más detallada en el **Anexo 3**.

Por tanto, gracias al análisis estadístico de estructura de las escalas, la interrogación a los estudiantes una vez finalizada la administración (aspectos referentes al tiempo, preguntas que no se entendieron y sugerencias de cualquier índole) y un análisis de contenido teórico de las preguntas se llevó a cabo una depuración de ítems, en concreto, de la escala de actitud, de 32 ítems originales se pasó 24 en la escala definitiva administrada en el **Pre-test**.

Respecto a la confección del cuestionario “**post-test**” (Ver Anexo 2.5), es idéntico al administrado en la fase “**pre-test**”, pero con dos dimensiones más, como ya hemos señalado, la escala de emociones-sentimientos (de la formulación inicial de 25 ítems se pasó en el formato definitivo a 24) y la de las valoraciones de las clases que se mantuvieron las preguntas iniciales después del mismo proceso de análisis y verificación seguido con el cuestionario “**pre-test**”.

Respecto a la administración de los cuestionarios, estos se realizaron mediante la plataforma de Google-Forms, ya que hace posible el ahorro económico y de tiempo para tener las respuestas en un formato que hace permite la conversión casi directa para su análisis. Mencionar que la presentación y las consignas de respuesta a los cuestionarios estaban escritas en cada uno de ellos, indicando, quienes éramos, lo que se pretendía con el estudio, la forma de responder, etc. (ver Anexo 2), además, en el caso de los participantes en los grupos cuasiexperimentales se les ofreció el consentimiento informado de la experiencia para su participación que tuvieron que firmar y consignar su número de identificación personal (ver Anexo 1). La administración del cuestionario “**pre-test**”, en la “**Tabla_40** se puede ver con detalle la temporalización de cada grupo de participantes respecto a la finalización de cumplimentar los cuestionarios.

En el caso de la temporalización del cuestionario “**post-test**”, en la **Tabla_41**, se presentan los estudiantes que respondieron en función del grupo o condición cuasiexperimental.

**Tabla_40: Tiempo de finalización de la administración de cuestionarios según grupos de participantes “pre-test”.**

Tiempo	Condición cuasiexperimental				Población General	Total
	Experimental “Estadística”	Experimental “Recerca”	Experimental “Observació”	Control		
2018_1ºSemestre	0	0	0	0	102	102
2018_2ºSemestre	38	48	0	186	98	369
2019_1ºSemestre	0	0	50	135	151	359
2019_2ºSemestre	0	0	0	0	61	38
2020_1ºSemestre	0	0	0	0	83	83
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	<b>321</b>	<b>495</b>	<b>951</b>

**Tabla_41: Tiempo de finalización de la administración de cuestionarios según grupos de participantes “post-test”.**

Tiempo	Asignatura y grupo administración “Post_test”						Total
	“Estadística”		“Recerca”		“Observació”		
	Control	Experi.	Control	Experi.	Control	Experi.	
2018_2ºSemestre	47	35	49	51	0	0	182
2019_1ºSemestre	0	0	0	0	112	47	159

Como podemos comprobar en la **Tabla_40** y **Tabla_41**, la administración finalizada de los cuestionarios Post-test, en dos asignaturas, al igual que en el “**pre-test**”, se acaban en el segundo semestre del 2018 (recerca y estadística), mientras que la asignatura de observación se imparte en el primer semestre de 2019. Destacar que hay una leve pérdida de sujeto en los grupos cuasiexperimentales (en la signatura de estadística, la pérdida es de 2 estudiantes que abandonan la experiencia, en “**recerca**”, pasa el contrario responden 3 estudiantes más al final de la experiencia).



En el caso de la asignatura de “obervació” las perdidas de estudiantes ha sido de 3 con respecto al “pre-test”.

Decir, además, que los grupos cuasiexperimentales tuvieron un reforzamiento a su participación en la experiencia (sobre todo en el caso de la obtención de la información para testar las consecuencias de la aplicación de las tres variaciones de fomento de la reflexión-reflexividad), específicamente se les proporcionó un aumento en la puntuación final de la nota de la asignatura de 0,75 puntos (sobre un total de 10) siempre y cuando tuviesen respondido el cuestionario y las actividades tanto “pre-test” como “post-test”.

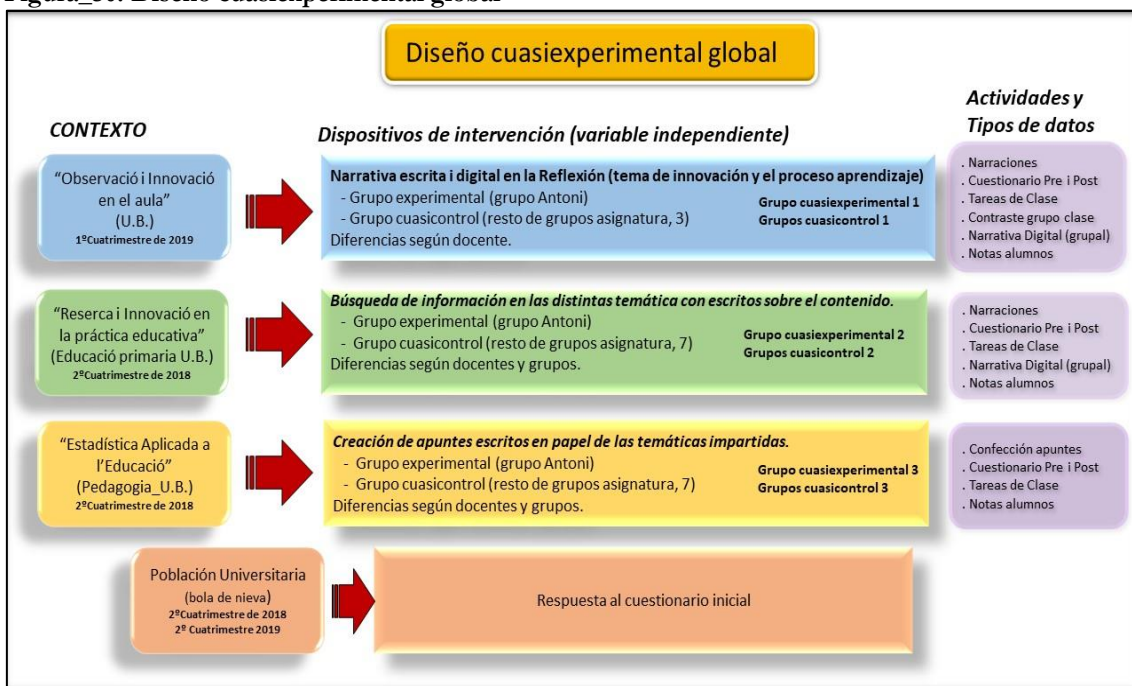
### II.2.5. El dispositivo de fomento de reflexión-reflexividad. El diseño cuasiexperimental.

En este punto vamos a exponer quizás el núcleo, que podríamos decir “duro” del trabajo de investigación de la presente tesis. Pensamos que esto es así, ya que, mediante un diseño cuasiexperimental, las posibilidades de aportaciones que nos brinda este método son, quizás las más amplias, ya que hace posible responder a preguntas del cómo, y en cierta medida, el porqué del funcionamiento de dispositivos aplicados para ver si tienen una mejor respuesta o no. Como es obvio, la mejor manera, tal como ya hemos expresado al inicio de este capítulo hubiese sido la aplicación de un diseño experimental verdadero, pero las condiciones reales de su aplicación lo hacen, en nuestro caso, casi imposible, sobre todo por el tiempo y el coste logístico y material, es por ello por lo que se optó por un diseño lo más cercano posible a los verdaderos experimentos, es decir, a los cuasiexperimentos.

Como ya hemos indicado en varias partes de este trabajo, que esta experiencia de fomento de la reflexión-reflexividad nace de la instauración de un dispositivo de reflexión-reflexividad anterior en la docencia del grupo de la asignatura de “Observació i Innovació a l’aula” (Sánchez Martí, Sabariego Puig, Ruiz Bueno y Anglés Regós, 2018), pero con variaciones, ya que en vez de utilizar un grupo cuasiexperimental y uno de cuasicontrol, en este caso hemos optado por la gradación de la variable independiente, la que controla el experimentador-docente, es decir, todo aquello que tiene que ver con la formación y puesta en marcha del dispositivo de fomento de la reflexión-reflexividad.

El diseño final aplicado para cada condición es el que nos muestra la **Figura_50**.

Figura_50: Diseño cuasiexperimental global



Como podemos ver el diseño que se llevó a cabo estaba compuesto de tres grupos cuasiexperimentales de 3 asignaturas que impartía un mismo profesor, siendo cada uno de ellos diferente respecto al dispositivo desplegado en el aula (variable independiente controlada por el docente-investigador). Cada uno de estos grupos tenía su grupo cuasicontrol, que lo configuraban el resto de aulas donde se impartía docencia de la misma asignatura. Por último, se tenía un grupo, que hemos definido como “muestra general” que estaba constituido, como ya hemos comentado más arriba, por estudiantes y exestudiantes, en este último colectivo (no son participantes de los grupos mencionados inicialmente) y en este caso únicamente se registra una medida “pre-test” al inicio de la experiencia.

Además, el diseño se caracteriza porque presenta una medición “pre-test” y “post-test” (es decir, con medida repetida) para cada grupo cuasiexperimental, en el caso de los grupos cuasicontrol se tomó la decisión de no considerar a los mencionados grupos con medición post-test repetida para cada sujeto, ya que hubo mucha mortandad, es decir no se pudo tomar la medida final en los grupos cuasicontrol.

En la **Figura_50**, se observa que, en cada uno de los grupos cuasiexperimentales, que hemos explicitado se ejecutaron tareas diferenciadas, de esta manera, tenemos que los grupos cuasicontrols, se tomaron las medidas del cuestionario (Pre y post, de forma conjunta, no tenemos la medida repetida por cada sujeto, pero sí de forma independiente como grupo conjunto). Los participantes del grupo que hemos llamado de “muestra general” únicamente se obtuvieron las respuestas al cuestionario en la fase de “pre-test”.

Donde se pueden ver las mayores diferencias son en los grupos cuasiexperimentales, ya que difieren por su dispositivo de reflexión-reflexividad desarrollado en el aula, de hecho, cada grupo presenta una gradación de mayor a menor variabilidad de elementos que entran en juego en el dispositivo, por tanto, se podría decir que hay una intensidad de fomento de la reflexión-reflexividad que va de un continuo de más a menos, representado por las actividades que se desarrollan en cada uno de los diferentes dispositivos.

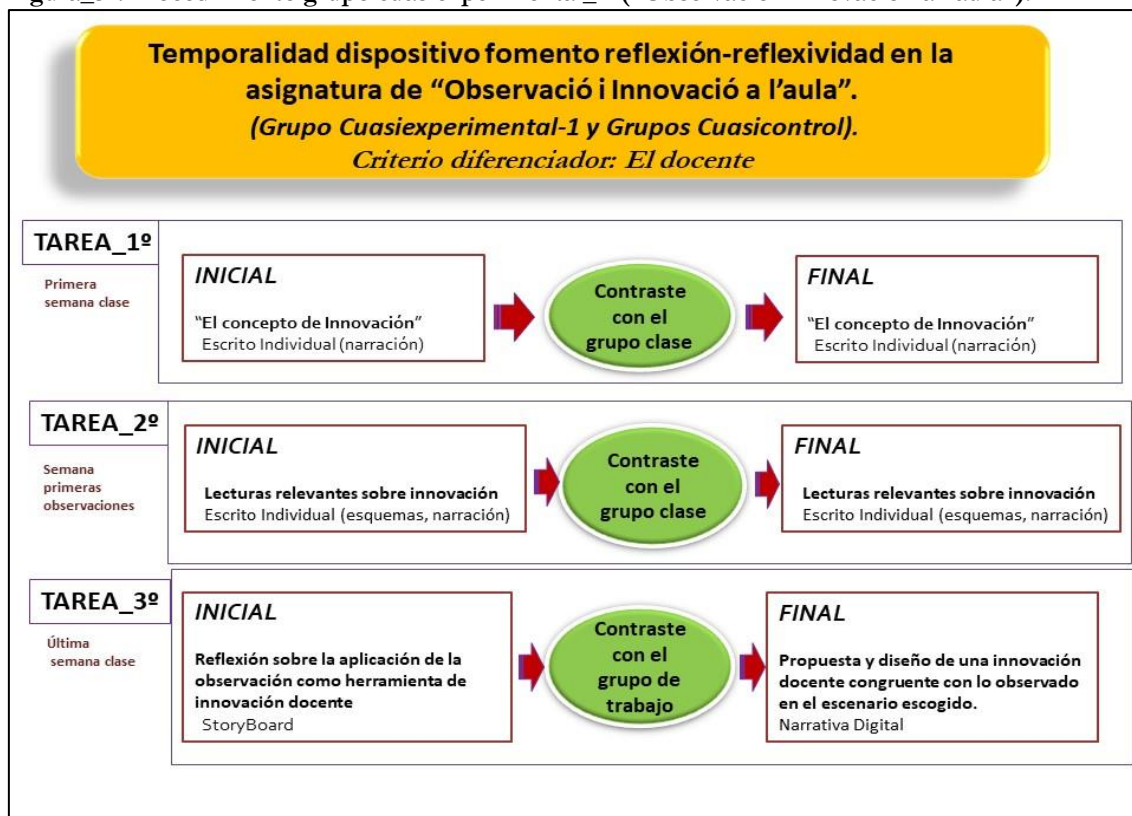
En concreto, tal como muestra la **Figura_50** en la parte derecha, se puede ver como el grupo **“cuasiexperimental_1”**, que corresponde al dispositivo de la asignatura de “Observació”, se caracteriza por la utilización de narrativas tanto digitales como escritas, pero además y sobre todo, por el contraste con el grupo clase de las mencionadas narrativas y tareas llevadas a cabo en clase, de hecho a los estudiantes *“Se les comunica que es un conjunto de experiencias basadas en la escritura por parte del alumno sobre aspectos de la asignatura, que a medida que se avance se irán comentando.”* (**Anexo_4.2, p. 83**)

En el caso de grupo **“cuasiexperimental_2”**, el foco se pone en la búsqueda y escritos sobre contenidos propios de la asignatura de “Recerca”, además de una narrativa digital grupal, lo que no aparece en este grupo con respecto al anterior es la discusión con todo el grupo clase. Se les indica a los alumnos de la siguiente forma, *“les he comentado que su participación en la tesis (que consistiría en realizar la búsqueda de la información de los temas, además de contestar a dos cuestionarios, uno inicial y otro al final del semestre)”* (**Anexo_4.2, p. 109**).

Finalmente, el grupo **“cuasiexperimental_3”**, únicamente presenta la creación por parte de los estudiantes de apuntes escritos en papel de las temáticas impartidas en la asignatura de “estadística”, en concreto, tal como aparece en la nota de campo, *“Se les ha explicado que su participación consistirá en la confección de unos apuntes personales sobre toda la materia, ya que esto les puede ayudar muchísimo a superar la asignatura.”* (**Anexo_4,2, p. 125**)

Para poder ver con mayor especificidad la temporalidad y las tareas desarrolladas en cada uno de los grupos cuasiexperimentales, hemos confeccionado las Figuras, 51, 52 y 53 donde se representan las tareas tomando el mismo criterio en cada uno de los grupos. En cada una de ellas se representa la tarea inicial, las tareas intermedias del dispositivo y una llamada tercera tarea que corresponde a la última semana de docencia.

Figura_51: Procedimiento grupo cuasiexperimental_1 (“Observació i innovació a l’aula”).



En la **Figura_51**, se ve como en el grupo “cuasiexperimental_1”, la **primera tarea** que llevan a cabo los estudiantes es una narración sobre el concepto de innovación en la práctica docente de la educación infantil (**Ver Anexo 5.3**, el programa de la asignatura de “Observació”) que deben de realizar justo al inicio de la asignatura y cuando no se ha explicado ningún tipo de concepto, esta narración se hace de forma pautada³⁵. Al final, en concreto a falta de un mes para finalizar las clases se les propone una segunda narración con el apoyo de 2 lecturas resonantes (una experiencia sobre migración en una escuela, y la otra, sobre los criterios para llevar a cabo una innovación en la comunidad de Catalunya). Esta segunda narración también ha tenido, los estudiantes, que hacerla en el campo virtual, la

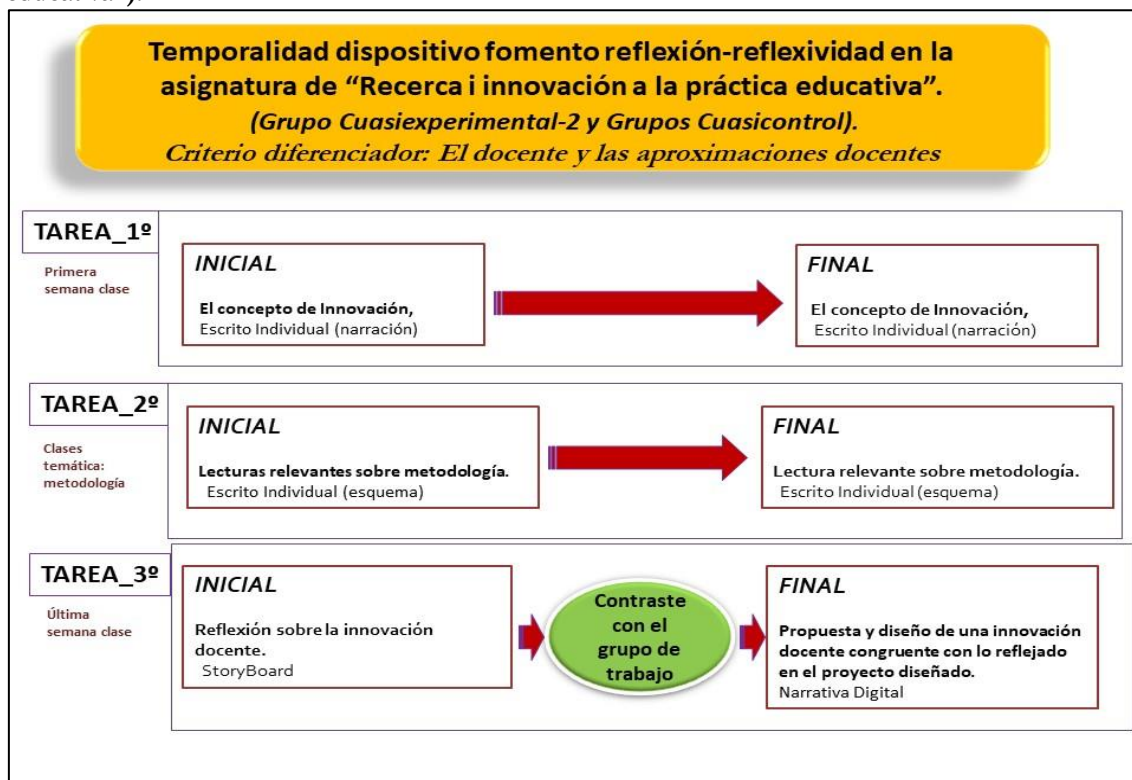
³⁵ Esta narración se administra en formato online y presenta las siguientes preguntas, que los estudiantes han de responder en un archivo Word. En la nota de campo se ha expresado de la siguiente forma: “Como definirías la innovación desde tu experiencia personal, que es para ti la innovación considerando tu futura profesión (pensando lo que has aprendido y lo que has vivido respecto a la innovación).” En el cuestionario que hay online se presenta una consigna más estandarizada (Lo que piensas respecto al concepto de INNOVACIÓN en la tarea docente del maestro) El modelo presentado ha sido el siguiente: EXPERIENCIA_1: (FASE I). Narración Innovación *Obligatorio NIUB *. Narración en Castellano sobre: “Lo que piensas respecto al concepto de INNOVACIÓN en la tarea docente del maestro” *. Anexo 4-2, (p. 83)

pauta de respuesta ha sido sobre tres preguntas específicas y concretas: “¿Qué es para ti la innovación?”, “¿Qué te dice a ti la innovación?” y “¿Qué dices tu respecto a la innovación?”. Cada uno de estos textos, tanto en la primera como la segunda narración, se hacen de forma individual pero una vez escritos fueron discutidos y contrastados con todo el grupo clase. La **segunda tarea**, todo el proceso de ejercicios, prácticas o enfrentamiento a lecturas sobre el contenido de la materia de la asignatura, las demandas por parte del profesor consisten de forma constante de un esquema sobre lo leído o hecho, o bien, un resumen (las veces que menos) que estaban fijados a una extensión de una página de Din-A4 a una sola hoja confeccionada en ordenador. Siempre las mencionadas lecturas eran puestas en común para una discusión de los distintos puntos de vista de las lecturas realizadas frente al grupo clase. La tercera o **última tarea**, es una experiencia que se realiza con el grupo de trabajo que han con figurado (máximo 5 estudiantes) al inicio de la asignatura para confeccionar un artículo que han de exponer en formato narrativa digital al final de la asignatura (sobre el mes de junio, primera semana). A los estudiantes se les indicó que en la narrativa habían de plasmar o dar una *“explicación del proceso que aprendizaje que ellos han realizado para la confección de su artículo, es uno de los aspectos más importantes. Después se les ha explicado el cómo se evalúa la Narrativa digital, en concreto mediante una rúbrica que ya veríamos más adelante y lo que es el “Storyboard” de la Narrativa para que puedan organizar mejor el trabajo de su confección”* (Anexo_4.2, p. 100)”. Esta es una tarea que ha de contrastarse entre los estudiantes que configuran el grupo de trabajo, y toman como guía para ello la rúbrica (Ruiz Bueno, Anglès Regòs, Sabariego Puig y Sánchez Martí, 2019, presentada en este trabajo en la página 77) que se utiliza para todos los grupos de estudiantes de la asignatura de “Observació”. Destacar que este grupo es el que podríamos denominar de máximo fomento de la reflexión-reflexividad por su cantidad y variabilidad de procedimientos utilizados.

El procedimiento utilizado en el segundo grupo cuasiexperimental, aparece en la **Figura_52**, como se puede observar, podemos destacar de diferente con respecto al primer grupo experimental que no aparece la confrontación o contraste de opiniones, pensamientos o reflexiones con los estudiantes de todo el grupo clase. Únicamente aparece un contraste entre los componentes de los grupos de trabajo configurados para llevar a cabo la confección de un proyecto de innovación docente mediante la creación de una narrativa digital del proceso de aprendizaje que han tenido a lo largo de la asignatura, al igual que el grupo experimental_1, pero sin una rúbrica para su confección. En este grupo la introducción a la experiencia se ha hecho, considerando las notas de campo del profesor, de la siguiente manera: *“Se han presentados los objetivos de la asignatura, y como uno de los fundamentales, es la reflexión (“Pensar en el rol docent investigador com a professional reflexiu”), he introducido la petición de participación en la tesis, haciendo hincapié en que la estrategia de buscar la información por parte de los alumnos de algunos temas de la asignatura les podrá a ayudar a reflexionar sobre su futura práctica personal. (Anexo_4.2, p. 111).* Si nos fijamos en la **Figura_52**, la primera tarea que llevan a cabo los estudiantes es la misma que los del primer grupo, pero sin un contraste con el resto de compañeros, en su lugar, se les anima a que formulen preguntas o dudas al profesor para poder resolverlas entre todos, son intervenciones concretas y precisas. La segunda tarea, que se desarrolla a lo largo de toda la asignatura, se hace en forma de entrega de resúmenes o esquemas de las lecturas que realizan sobre los procedimientos metodológicos para llevar a cabo cualquier innovación.

Hay una verificación de la entrega de los mencionados resúmenes-esquemas, que son los elementos que tiene los estudiantes para preguntar las dudas. Finalmente, se les propone a los estudiantes la presentación de la narrativa digital (con el mismo procedimiento de construcción que hemos explicitado en el grupo cuasiexperimental_1) al finalizar y entregar el proyecto realizado sobre la innovación que han diseñado a lo largo del curso.

Figura_52: Procedimiento grupo cuasiexperimental_2 (“Recerca i innovació a la pràctica educativa”).

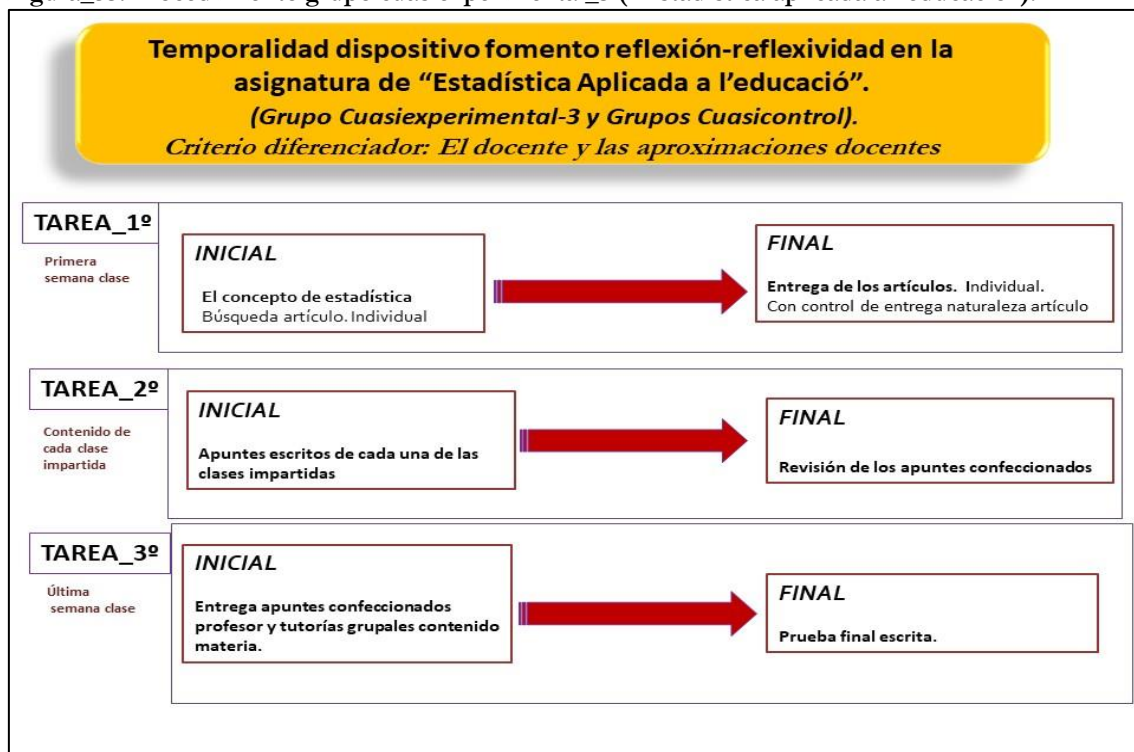


En la **Figura_53**, se muestra las tareas ejecutadas en el grupo cuasiexperimental_3, correspondiente a la asignatura de “estadística”, es el grupo con menor intensidad de fomento de la reflexión-reflexividad. En este grupo las tareas son mayoritariamente individuales, si bien, llevan unas prácticas de procedimientos estadísticos concretos en grupo (ver Plan docente, Anexo_5, p. 152). La consigna dada a los estudiantes para su participación, tomando la nota de campo del profesor: “*Se les ha explicado que su participación consistirá en la confección de unos apuntes personales sobre toda la materia, ya que esto les puede ayudar muchísimo a superar la asignatura. (Anexo_4.2, p. 129)*”. Así, el dispositivo se ha concretado en ayudarles a revisar y comentar los “apuntes” escritos que iban haciendo en cada clase. Destacar, sobre todo, que este proceso era voluntario, no se les ha obligado en ningún momento a hacerlo (pero sí que se aconsejaba), decir que esto ha llevado a que pocos grupos de trabajo de clase lo hayan seguido hasta el final (5 de 10), sobre todo debido a la poca constancia de los miembros de los grupos. En este grupo cuasiexperimental, al ser la materia de la asignatura mucho más específica que las de los otros dos grupos, se han diferenciado un poco las tareas para el fomento de la reflexión-reflexividad. Así, la primera tarea propuesta a los estudiantes ha sido el encontrar un artículo de estadística que posteriormente se ha revisado y comentado con el estudiante, este artículo debía de ser de una revista científica y si no lo era debía ir buscando

hasta conseguirlo. La entrega se hacía directamente al profesor, en mano e impreso. La segunda tarea, fueron la entrega de los apuntes para la revisión por parte del profesor, esto se hacía una vez finalizada la exposición de cada uno de los cinco temas de la asignatura. El “feedback” era siempre con la intencionalidad de mejora en la confección y que esta fuese con las palabras propias del estudiante. La última tarea consistió en dos sesiones de revisión de las temáticas dadas a partir de un cuadernillo de esquemas con todas las consideraciones sobre el contenido de la asignatura, haciendo hincapié en el hecho de la reflexión y no la memorización para la resolución de los modelos de problemas planteados. En definitiva, se podría calificar como un grupo de docencia, más bien “clásica”.

Ahora bien, este diseño no se puede separar de la actuación que tenga el profesor que imparte la asignatura, ya que este hecho propiciaría la influencia de una variable “extraña” en el procedimiento experimental, es por ello por lo que se optó porque la docencia recayera en un mismo profesor en todos los grupos experimentales, de esta manera se tiene más o menos controlada esta variable de influencia. Pero con todo, como ya hemos comentado se registró la actuación del profesor. Veamos con un poco de más detenimiento esta actuación.

Figura_53: Procedimiento grupo cuasiexperimental_3 (“Estadística aplicada a l’educació”).



- **La actuación del profesor.**

Es importante destacar que en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje el profesor es uno de los elementos clave y, por tanto, en nuestro caso deviene una variable que podríamos decir crítica respecto al control del procedimiento cuasiexperimental diseñado, es por ello que, en el diseño, se incluyó una autoobservación participante por parte del profesor docente de los tres grupos cuasiexperimentales. Recordar que en estos grupos es el mismo profesor quien diseña, ejecuta e imparte el dispositivo de reflexión-reflexividad, en este sentido la docencia en todos los grupos implica una aproximación reflexiva siempre desde una

perspectiva de actuación docente interrogativa (Ruiz Bueno y Puig Latorre (2019), ya expuesta en el apartado del marco teórico.

La autoobservación fue participante y de barrido por parte del profesor, focalizándola en los aspectos de organización y actuación frente a los estudiantes. Para el registro se utilizaron notas de campo (ver **Anexo 4.1**) que posteriormente fueron transcritas y son las que aparecen en el **Anexo 4.2**. Para conocer los resultados de las actuaciones del profesor hemos llevada a cabo dos tipos de análisis lexicométricos con las transcripciones de las notas de campo, un análisis de clasificación descendente mediante el método Reinert (1987,1990) y un análisis de similitud (Bouriche, 2005) mediante el programa “Iramuteq, versión 0.7. Alfa 2”. Si bien, aquí no vamos a exponer todos los resultados obtenidos, los resultados del análisis de clasificación de los textos de cada grupo experimental se pueden consultar en el **Anexo_4.3**, mientras que el análisis de similitud de las notas de cada grupo cuasiexperimental, serán los que comentaremos a continuación, ya que este tipo de análisis nos aporta una visión más globalizada y resumida del contenido de las autoobservaciones realizadas por el profesor. A tal efecto, hemos confeccionado la **Figura 54**, donde se pueden ver los tres grupos cuasiexperimentales y sus respectivos análisis de similitud obtenidos todos ellos con un umbral de frecuencia de 20 (repetición de las palabras retenidas para el análisis) esto ha hecho posible una visualización nítida de las relaciones del léxico.

A un primer golpe de vista se puede observar que el grupo más diferente correspondería a “**cuasiexperimental_1**”, ya que aparecen dos grandes núcleos lexicales, el grupo correspondiente al conjunto de “**Grupo**” y el otro a “**Clase**”, aspecto éste que concuerda con la finalidad del dispositivo creado en este grupo experimental (el contraste continuo con los otros). De esta manera en el conjunto de “**Clase**”, aparecen formas lexicales asociadas con aquello que se hace durante la exposición de la docencia con dos aspectos las “**lecturas**” a realizar y el “**alumno**” como aspectos constitutivos de la “**Clase**” que a su vez se caracteriza por “Explicar” “Dar” “Explicaciones”, “Contenidos”, “Ejemplos”, “Respuestas”. Por el contrario, en el conjunto de “**Grupo**”, aparecen palabras que están todas ellas relacionadas con la actividad de los estudiantes y no del profesor (este aparece como un elemento más de contraste, su tarea es interrogar, tomando como criterio lo ya presentado en el apartado de marco teórico o referencial, una metodología interrogativa en clase, Ruiz Bueno y Puig Latorre, 2019. Como se puede ver en este conjunto aparece un léxico muy cercano a todo lo que tiene que ver con la acción que han llevado a cabo los estudiantes, “la triangulación”, “la categorización”, “el trabajo” “la observación”, y por otro, sobre la interacción que se ha dado, con palabras como las “preguntas” o interrogaciones y cómo “formularlas”, “la duda”, “el debatir”, el “comentar”, “el hablar”. En resumidas cuentas, la actuación está centrada en el grupo clase, descompuesto en pequeños grupos de trabajo a los cuales se les incita en cierta manera a que vayan resolviendo sus dudas o las que se les van creando por parte del docente.

Pero si nos fijamos en el grupo **cuasiexperimental_2**, en la **Figura 54**, ya se destaca, a nivel visual que hay como tres elementos fundamentales en la actuación llevada a cabo por el profesor, “**Alumno**”, “**Clase**” y “**Grupo**”, pero como podemos ver los tamaños de estos núcleos son muy diferentes, entre ellos, y comparativamente con el grupo **cuasiexperimental_1**. Así, el conjunto de “**Alumno**” está muy conectado con lo realizado, “lectura” “explicaciones” “el contenido” “la innovación”, pero también aparece la



“pregunta” como un subnúcleo, pero conectado con “el examen” y “la respuesta” por parte del docente. En el caso del conjunto de clase, queda representado sobre dos ámbitos diferenciados “los contenidos”, la “exposición”, “la preparación” y el otro sobre el hecho de “comentar” como el nexo común entre los tres grandes conjuntos que nos ha proporcionado el análisis, “Grupo” “Clase” “Alumno”. En el caso del conjunto “grupo”, es referido a la “organización” y el “trabajo” del “proyecto” a la realizar a lo largo de asignatura en cuestión del grupo **cuasiexperimental_2**. Destacar que este grupo, al tener al mismo docente, se ejecuta una actuación con metodología interrogativa tal como se ha explicado.

En el grupo **cuasiexperimental_3**, también aparecen los tres núcleos lexicales, pero más parecidos al grupo **experimental_2** que no al **cuasiexperimental_1**, tal como se había propuesto en el diseño del dispositivo. En el caso del núcleo de “Alumno” se centran las “explicaciones” “el power-point”, “problema” “Spss”, es decir, la diana de la docencia, pero sobre todo centrado en el “concepto de variable”, aspecto fundamental en la temática de la asignatura de estadística. En la “Clase”, aparece la temporalidad como elemento de estructura (“práctica”, “repaso” “tema”, etc.) y su organización (“primero”, “después”, “finalizar”, “momento”), pero como se puede observar aparece un subnúcleo que tiene que ver con “la pregunta”, en este caso es dar siempre la oportunidad al alumno de preguntar lo que no se ha comprendido de la temática. En el caso del núcleo de “grupo”, hace referencia a las tareas que implican la puesta en marcha de las prácticas a realizar (asociadas a cada tema, se puede ver el **Anexo_5**, programa de la asignatura). Hay que destacar aquí que aparece, al igual que en los grupos anteriores, “la duda” como elemento de movilización del docente a los alumnos.

Con lo visto, diríamos que la intervención en los grupos experimentales se ha diferenciado, a grandes rasgos, en la gradación del contraste con los otros como un elemento de verificación para establecer impactos diferenciales o como variable de enraizamiento de un proceso de reflexión-reflexividad. Comentar, también, que, a parte de la diferenciación de la actuación docente en cada grupo, ha habido una actuación homogénea respecto a la interacción con los estudiantes mediante una metodología interrogativa (Ruiz Bueno y Puig Latorre, 2019), utilizada siempre que fuese posible su aplicabilidad. Concretando diríamos que las estrategias más utilizadas desde esta perspectiva interrogativa han sido la creación de “dudas” mediante interrogaciones a los grupos o estudiantes sobre su actuación o preguntas dirigidas hacia el docente. Las formas de creación han sido, sobre todo, las tácticas del “eco” (repetición de la última palabra mencionada por el estudiante), “el silencio”, como un elemento que hace posible que el estudiante se vea a sí mismos y las preguntas “rebote” (devolver la pregunta al estudiante). Esto lo que hace es igualar, en cierta manera, los grupos respecto a valoraciones éticas de la aplicación experimental.



## II.2.6 Los procedimientos de análisis de la información.

Una vez se tienen los instrumentos ya establecidos, así como las variables a registrar, es pertinente mostrar los procedimientos de análisis desarrollados en este estudio de campo, para ello, vamos a dividir la presentación en dos grandes bloques, uno hace referencia al proceso de adaptación, verificación y depuración de los datos recogidos (en concreto los correspondientes a las notas de campo y al cuestionario administrado a todos los participantes; y el otro, a los procedimientos analíticos utilizados para analizar y dar respuestas a los objetivos y las hipótesis planteadas. Empezaremos por el bloque de la verificación y depuración, y después el de las pruebas utilizadas en función de los objetivos, para pasar posteriormente a la validez y fiabilidad utilizadas.

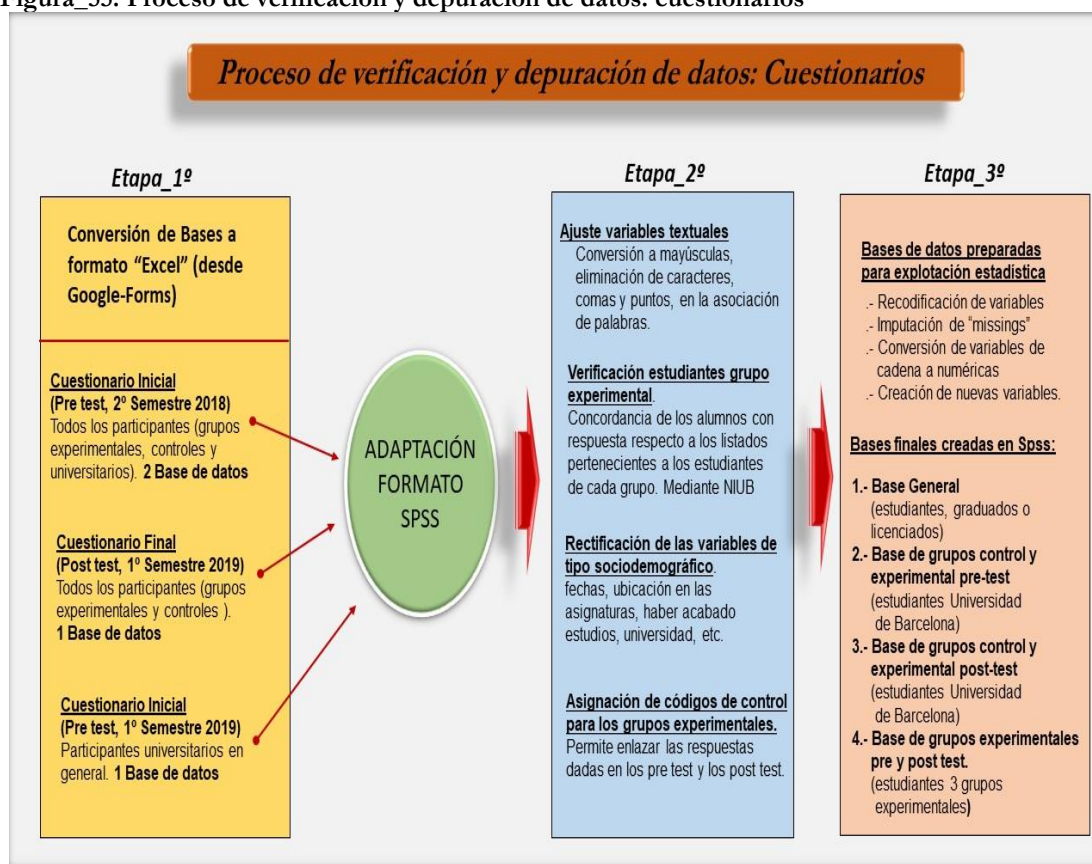
### II.2.6.1 Proceso de verificación y depuración de datos: Cuestionarios y notas de campo.

El proceso de verificación y/o depuración de los datos obtenidos con los cuestionarios lo podemos estructurar en 3 fases, tal como aparece en la **Figura_55**. En una primera fase, los datos ya se disponen en formato informático, en nuestro caso en “**Excel**”, a partir de la conversión efectuada en la plataforma de “**Google-form**” en la que estaban ubicados todos los cuestionarios administrados. Posteriormente, las bases de datos obtenidas, correspondientes a los 4 tipos de cuestionarios administrados, se han convertido al programa estadístico “**Spss-25**” (*Statistical Package for the Social Sciences*), esto se ha realizado de forma automática, únicamente se ha tenido en cuenta que el formato de “**Excel**” obtenido en la primera conversión fuese grabado nuevamente con un nombre distinto, aspecto éste que se ha llevado a cabo en todos los archivos convertidos.

Tal como se aprecia en el **Figura_55**, una segunda fase consistió en el ajuste de los datos referente a la concordancia de los participantes con los listados pertenecientes a los estudiantes ubicados en los grupos experimentales (caso de las asignaturas de “**Recerca i innovació a la pràctica educativa**”, “**Estadística aplicada a l’educació**” y “**Observació i Innovació a l’aula**”), para ellos se ha utilizado el identificador de estudiante de la Universidad de Barcelona (NIUB). El ajuste o homogeneización de las variables de tipo textual, también se ha realizado en esta fase y ha consistido en la conversión de los textos que estaban en minúsculas a mayúsculas, pero, además, en las preguntas de asociación libre de palabras se han eliminado los caracteres correspondientes a los signos ortográficos de punto y coma. Este último proceso se ha realizado mediante el programa “**NotePad++**” (es un editor de código fuente de entorno Windows, muy útil para la conversión en cualquier formato de programación, es de distribución libre y está programado en C++). Otro elemento que se ha tenido que verificar y/o modificar ha sido la rectificación de las variables de tipo sociodemográfico, fundamentalmente las pertenecientes a las fechas, los nombres e identificadores de los participantes, así como la ubicación en las asignaturas o el hecho de haber acabado los estudios. Por último, en esta primera fase se ha llevado a cabo una

asignación de códigos de control para los estudiantes de los grupos experimentales, ya que esto nos permite enlazar las respuestas dadas en los cuestionarios pre-test y los post-test.

Figura_55: Proceso de verificación y depuración de datos: cuestionarios



La tercera fase es en la que se elaboraron las bases de datos definitivas para la explotación estadística a partir del programa de Spss. En concreto, se han recodificado variables, es decir, cambio de valores para tener variables de tipo categorial que nos permiten la creación de grupos, lo cual, hace posible la comparación con otras informaciones o variables de las que disponen los cuestionarios (es el caso de los grupos de puntuaciones totales a las escalas utilizadas mediante los cuartiles). La imputación de "missings", ha sido otra tarea que se establece en esta fase (esto se ha hecho siempre que la variable tuviese un porcentaje inferior al 2%, en ese caso se imputaba el valor correspondiente a la media obtenida por el grupo). Otra tarea realizada ha sido la conversión de las variables de cadena a variables de tipo numérico, como ha sido el caso de las variables de tipo sociodemográfico (sexo, universidad, curso, grupo, trabaja en el ámbito educativo, etc.). La edad es una de las variables que se ha creado a partir del cálculo automático que hace el Spss y se da teniendo una variable expresada en fecha (año, mes y día), generando una variable expresada en años o meses o días, en nuestro caso se ha optado por tener la unidad en años.

Finalmente, gracias a todo el proceso se ha llegado a tener 4 bases de datos preparadas para poder ser explotadas estadísticamente, se ha optado por ello, ya que con las cuatro se pueden obtener los mejores resultados para conseguir los objetivos que se han propuesto en el estudio. Estas bases, contienen todas las respuestas a los cuestionarios, pero se han

transformado al final en dos grandes bases, diferenciadas según las condiciones cuasiexperimentales, en concreto, la recogida de información de los estudiantes o profesionales, es decir, una base de datos específica para analizar las condiciones iniciales tanto respecto a las representaciones que se intentan indagar como los aspectos correspondientes a los niveles de reflexión que presentan los estudiantes o profesionales (personas ya licenciados o graduadas), que serían los datos correspondientes a lo que hemos denominado “**muestra general**”. Una segunda base de datos es la que corresponde a los datos de los estudiantes cuasicontrol y cuasiexperimental en el caso del post-test, y, por último, la base de los estudiantes que han participado en la condición cuasiexperimental, pre-test y post-test. De esta manera, con las **2 bases** de datos las comparaciones entre los diferentes grupos (Base “**muestra general**” y Base “**grupos cuasiexperimentales**”) pensamos que se pueden llevar a cabo de forma más exhaustiva y precisa.

### II.2.6.2 El proceso analítico de la información.

Como ya hemos comentado en este bloque temático la pretensión es mostrar de forma más o menos exhaustiva los procedimientos de tipo analítico que se han utilizado en este trabajo. Para ello hemos confeccionado la **Figura_56**, con la pretensión de resumir y hacer visible de forma panorámica todo aquello que se ha realizado con la información obtenida de los participantes mediante los instrumentos generados para ello. En este sentido, en la Figura se puede observar cómo aparecen como tres grandes conceptos o elementos que estructuran los análisis realizados, la fuente u origen de los datos, la tipología de los mismos (textuales o cuantitativos), pruebas utilizadas, programa utilizado y finalidad. Recordar que este proceso de análisis se realiza a partir de la depuración y verificación de las respuestas que se ha explicado en el punto anterior.

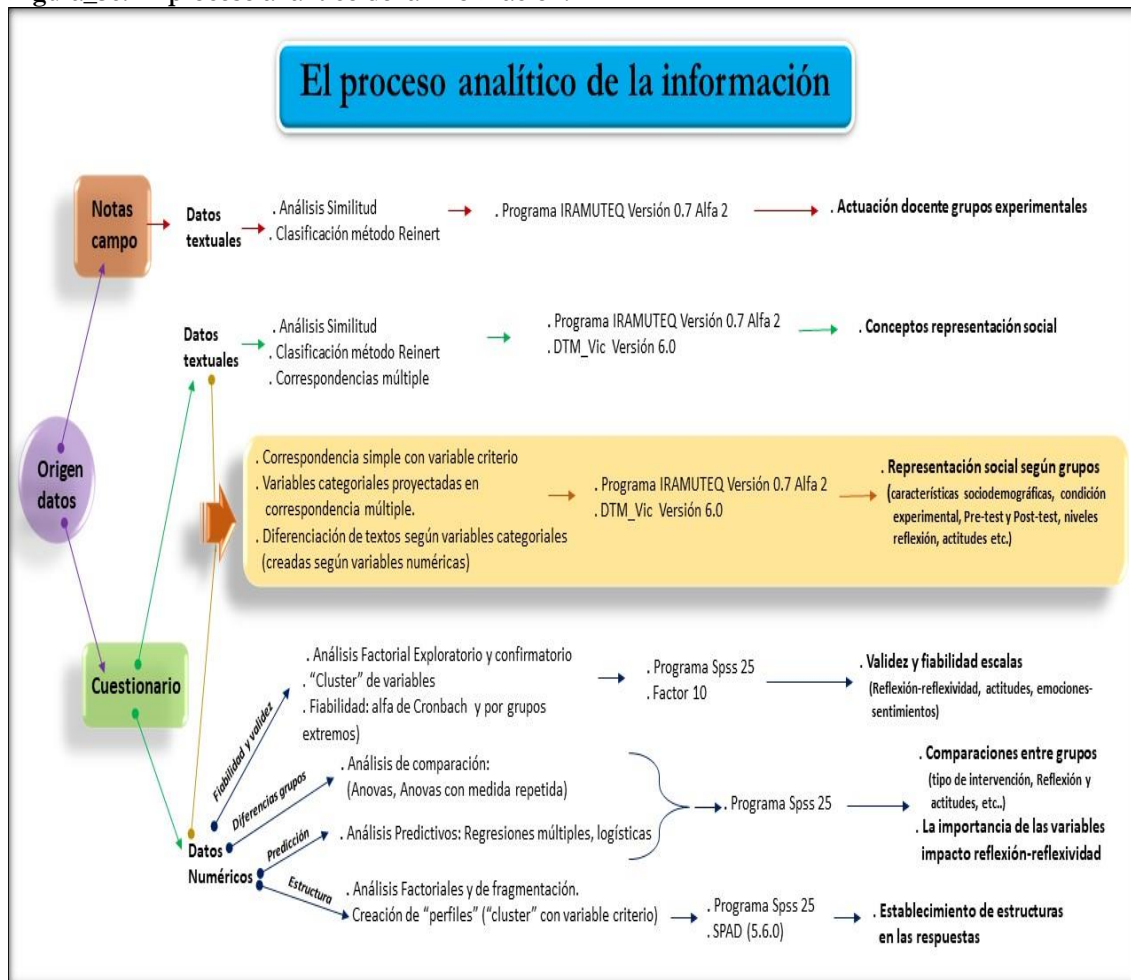
Como podemos constatar en la **Figura_56**, los datos que tienen su origen en las notas de campo respecto a la autoobservación realizada por el docente de los grupos experimentales, que ya se han expuesto en este apartado, se han tratado con “Iramuteq” (programa lexicométrico). Los resultados obtenidos nos han permitido constatar la actuación del profesor ajustada a los parámetros establecidos en las condiciones de programación iniciales de su intervención en cada grupo, si bien, se han añadido algunos matices en la comparación entre grupo como ya hemos visto.

En el caso del cuestionario, la planificación respecto al análisis se ha diferenciado en tres conjuntos o bloques, tomando como criterio la naturaleza de los datos. De todas maneras, remarcar que en la **Figura_56**, no aparece el conjunto de análisis descriptivos que también se han llevado a cabo para el conjunto de respuestas obtenidas. Lo que sí aparecen son los bloques que corresponden a los análisis bivariados y multivariados.

Así, en la información proporcionada por el cuestionario nos encontramos con un bloque respecto a los datos textuales, la dimensión operativa, de las representaciones sociales de los objetos analizados que como se ve se han tratado mediante los programas lexicométricos de “Iramuteq” versión 0.7 alfa 2” y “DTM_Vic, versión 6.2”, en concreto se han ejecutado las pruebas de análisis que nos permitan conocer o establecer la estructura de las representaciones sociales mediante las pruebas de correspondencias múltiple, clasificación jerárquica descendente de Reinert y análisis de similitud. Además, estas pruebas se han contrastado y comparado con lo indicado por los estudiantes en el Pre-test y el Post-test,

aspecto éste que nos permite establecer la modificación o estabilización de los elementos representacionales de los objetos analizados (“Reflexividad”, “Compromiso”, “Identidad profesional”, “Profesor universitario”, “Dispuesto hacer aprender” y “Proceso enseñanza-aprendizaje”) a lo largo del tiempo que ha comprendido la presente experiencia.

Figura_56: El proceso analítico de la información.



El segundo bloque lo componen los análisis realizados sobre los datos obtenidos de forma numérica (categoriales y escalares) y agrupados en 4 tipologías de pruebas o análisis:

- El conjunto referido a los análisis de fiabilidad y validez realizados sobre las escalas utilizadas en el cuestionario (escalas de reflexión-reflexividad, Kember y GRAS_DK; escala de actitud construida y la escala de sentimiento y emociones) donde predominan los análisis de estructura como el análisis factorial, confirmatorio i/o exploratorio y el de clasificación o “cluster” respecto a la validez, y en cuanto a la fiabilidad se ha utilizado la prueba de consistencia interna de alfa de Cronbach y la prueba de grupos extremos para verificar los ítems discriminativos. Los resultados de estos análisis los veremos en el siguiente punto de este capítulo. En este bloque los programas utilizados han sido el Spss-25 y el Factor-10.
- La segunda agrupación de análisis indaga la diferenciación entre grupos que configuran variables de interés para el estudio, como es el caso de los cambios producidos, o no, entre las variables de grupos experimentales o cuasicontrols, Pre-test o Post-test, etc.,

en definitiva, sobre el impacto producido por el dispositivo que hemos establecido. Además, en estos análisis, también entrarían las pruebas que permiten hacer comparaciones entre otras variables de interés, como pueden ser las comparaciones según puntuación a las diferentes escalas propuestas. Las pruebas utilizadas han sido “Anovas” en sus diferentes diseños (medida repetida, de un factor, etc.) Para la realización de las pruebas y tratamiento de los datos en este bloque hemos utilizado software Spss-25.

- Un tercer conjunto, es el que hemos denominado de predicción, es el que presentamos los análisis que nos permiten realizar predicciones sobre determinadas variables a partir de otras, es el caso de las pruebas de regresión o basadas en la regresión, o del modelo lineal. De hecho, se han establecido predicciones mediante las pruebas de regresión múltiple y regresión logística. Todo ello se ha ejecutado mediante el paquete estadístico del Spss-25.
- El último agrupamiento, corresponden a aquellas pruebas que nos proporcionan estructuras de conjuntos de variables analizadas de forma simultánea, como es el caso del análisis factorial y los análisis de clasificación o segmentación (se ha utilizado el Spss-25 para ello). Además, aquí también hemos establecido una prueba que pensamos da luz, y es interesante, a la temática como es la creación de “perfiles” (conjunto de personas con características similares en función de sus respuestas a una variable concreta, pero considerando toda la información recogida). Esta prueba es la denominada “análisis de clasificación con variable criterio” (Sánchez Martí y Ruiz Bueno, 2018) que se puede generar mediante el software SPAD-5.6.0.

El tercer bloque de pruebas, y último, está constituido por la conjunción del tratamiento agregado de datos textuales con datos de tipo numérico, es decir la posibilidad de analizar de forma conjunta y relacional los datos de naturaleza, podemos decir, más cualitativa con los más cuantitativos. Esto es posible gracias a los avances que ha proporcionado y proporciona, la escuela francesa de estadística. (Bencreci et. al. 1973; Lebart, Morineau y Fénelon (1985); Flament (1981); Reinert (1987,1990) y Bouriche, 2005. En concreto, hemos utilizado los análisis estadísticos multivariados de correspondencias múltiple (proporciona la estructura de representación) y los posicionamientos de las variables categoriales en los planos que configuran los factores o estructuras. Además, los análisis permiten la clasificación diferenciación de características establecidas por las variables categoriales y los textos expresados con los estudiantes, aspecto este fundamental para ver o establecer los cambios producidos a nivel de representaciones sociales en los diferentes grados que contempla el dispositivo establecido de reflexión-reflexividad. Para la realización de todo ello nos hemos ayudado en el software libre de los paquetes de “Iramuteq” y “DTM_Vic”.

Hasta aquí serían, de forma globalizada, los análisis realizados y que veremos en los siguientes apartados y capítulos de esta tesis. Somos consciente que no se han explicitado de forma profunda cada uno de los análisis, aspecto este que lo dejamos para el apartado que corresponda a la aplicación de cada prueba en concreto. De esta manera, en este apartado de metodología, tal como ya hemos comentado, se explicitarán más detalladamente únicamente los aspectos de fiabilidad y validez en el apartado que exponemos a continuación. Decir que la opción de mostrarlos en este punto viene determinada por el hecho de que la fiabilidad y

la validez son de los primeros aspectos a considerar antes de todo el desarrollo de los resultados obtenidos mediante el análisis de la información obtenida.

- **Validez y fiabilidad en el estudio.**

Estos dos conceptos son fundamentales en cualquier investigación empírica, ya que tienen que ver con el proceso de operacionalización y concreción de un estudio. ¿Pero cómo se entienden estos dos conceptos? ¿Cuáles son las implicaciones que comportan en la investigación?

Para responder a la primera pregunta podemos hacer una aproximación definitoria a cada uno de los conceptos: La validez hace referencia al hecho de establecer cuán válido es aquello que estamos estudiando de una forma determinada, pero como vemos el problema definitorio estriba en el vocablo “válido” (reputado, apreciado o adecuado podrían ser unos buenos sinónimos), es decir, nos está indicando en cierta medida la utilidad y cierta certeza respecto a la medición que se realiza. Si tomamos definiciones podemos comprobar de forma fácil y rápida que la idea fundamental que expresan es la de “**si realmente se está midiendo lo que se dice que se quiere medir**”, en otras palabras, si la descomposición, mediante la operacionalización, de los conceptos que se quieren investigar o conocer han sido bien establecidos, pero también indica el grado en que las interpretaciones que se realizan están o tienen justificación por la teoría o las evidencias utilizadas, Cohen, Manion y Morrison (2018), López Roldan y Fachelli (2015), Ruiz Bueno (2015), Bolarinwa (2015), Mohamad, Sulaiman, Sern y Salleh (2015), Ruiz Bueno (2014), Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), Delgado Álvarez (2014), Prieto y Delgado (2010), Albert Gómez (2007) y Winter (2000).

Por el contrario, el concepto de fiabilidad (también se utiliza el vocablo de confiabilidad) es reservado para indicar la exactitud que se tiene con un determinado instrumento, o bien, la estabilidad en la medida que se toma. Ahora bien, estos dos conceptos se captan de forma diferente según la aproximación metodológica de la cual se parte, en la **Figura_57**, se puede ver los tipos de procedimientos que se utilizan para concretar y establecer la fiabilidad y los aspectos de validez en las investigaciones.

En el caso de la utilización de una aproximación cualitativa (en nuestro caso la autoobservación realizada por el profesor de los grupos experimentales) se puede comprobar como el procedimiento utilizado nos ha permitido establecer un criterio de credibilidad, aplicabilidad, dependencia y confirmabilidad. Esta afirmación está sustentada en el hecho de la triangulación efectuada, la persistencia y la duración de la observación llevadas a cabo durante un semestre para cada asignatura, y por último, el hecho de que el status del observador, así como su rol ha sido igual en los tres escenarios que presentan las tres asignaturas que han configurado los grupos cuasiexperimentales. Por tanto, podríamos decir que la validez de la recogida de la información de las notas de campo tiene o presentan una más que aceptable validez.

Pero, además, en el estudio y tomando las consideraciones anteriores, podríamos decir que han permitido un grado de validez aceptable tanto en la recogida y el tratamiento de la información tomada cualitativamente. Lo mismo podemos decir de los procedimientos que hemos utilizado respecto a la aproximación más cuantitativa, caso del cuestionario y sus



escalas de medida, donde mediante técnicas analíticas se pueden establecer todos los criterios que aparecen en la **Figura_57**, fundamentalmente con análisis estadísticos.

Pero antes de pasar a ver y establecer las condiciones de validez y fiabilidad que se han considerado en el cuestionario es importante ver qué tipos de validez y fiabilidad hay disponible en el campo de las ciencias sociales, ya que son diferentes en cada una de las aproximaciones metodológicas, si bien, según nuestra opinión, son intercambiables muchas de ellas y en bastantes casos complementarias.

**Figura_57: Criterios de validación de la información. (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995)**

<b>Criterios para validar la información según los tipos de metodología utilizada</b>		
	<b>CUALITATIVA</b>	<b>CUANTITATIVA</b>
<b>CRITERIOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>PROCEDIMIENTOS</b>
<b>CREDIBILIDAD</b> <u>Valor de Verdad:</u> Existen semejanzas y correspondencias entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	- Observación persistente. - <b>Triangulación</b> - Recogida de material referencial. - Comprobaciones con los participantes	- Observación inicial - Control del observador y del observado. - Comprobación con medios mecánicos y auxiliares para la exactitud. <b>VALIDEZ INTERNA</b>
<b>APLICABILIDAD</b> <u>Valor de Aplicabilidad:</u> Grado en que podemos aplicar los resultados de un estudio a otros sujetos o contextos	- Muestreo teórico intencional. - Descripción exhaustiva - Recogida abundante de datos.	- Muestreo probabilístico - Análisis estadístico de los resultados obtenidos y probabilidades de generalización.  <b>VALIDEZ EXTERNA</b>
<b>DEPENDENCIA</b> <u>Valor de Consistencia</u> Repetición de los resultados con otros contextos y sujetos.	- Identificación del status y el rol del investigador - Descripciones minuciosas de los informantes. - Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos. - <u>Triangulación de métodos.</u> - Réplica paso a paso.	- Réplicas con otros sujetos con las mismas condiciones. - Réplicas paso a paso.  <b>FIABILIDAD</b>
<b>CONFIRMABILIDAD</b> <u>Valor de Neutralidad</u> Garantía que los resultados obtenidos en la investigación no están contaminados por el investigador.	- Recogida de datos por medios mecánicos - <u>Triangulación.</u>	- Control de las categorías utilizadas  <b>OBJETIVIDAD</b>

Adaptado Antoni Ruiz Bueno de: Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. I Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson

Elaboración propia

Como todos los conceptos metodológicos han estado fuertemente contaminados con una de las metodologías durante bastante tiempo, los que han evolucionado y permitido un avance mayor corresponde a los teóricos con un pie en los estudios de aspectos más cercanos a una aproximación cualitativa. En el caso del concepto de fiabilidad, nos encontramos que está fuertemente mediatizado por la metodología cuantitativa, así, se habla de fiabilidad

cuando teniendo un instrumento de medida este, como es lógico puede tener errores de medición, que generalmente son debido al paso del tiempo, por tanto, podemos decir que estamos hablando de la precisión (nos fiamos, tenemos más confianza en los que son más precisos), en este caso, en ciencias sociales es bastante complicado, normalmente no tenemos un medida directa de las variables, por tanto menor precisión que otras áreas de conocimiento como podría ser la medicina.

Otra acepción al significado hace referencia al vocablo de “confiabilidad”, es decir, se observa en diferentes situaciones y para ver la consistencia, este significado es el que se utiliza con mayor profusión. En esta aproximación hay multitud de índices el más utilizada es el índice de consistencia interna “alfa de Cronbach”, que es el que hemos utilizado en este estudio (es una media de las asociaciones/correlaciones entre el conjunto de ítems), así como el “índice de homogeneidad corregido o de discriminación” (este índice se basa en que un ítem, o aspecto a medir, será discriminativo si la persona que puntúa alto en él, puntúa también alto en el constructo o concepto que pretende medir la escala). Las técnicas que tenemos a nuestra disposición se podrían concretar en tres grandes procedimientos: “La consistencia interna” de la escala que pretende medir un constructo teórico mediante preguntas o ítems, “La replicabilidad” el paso del tiempo como elemento de exactitud, si la medida no cambia a lo largo del tiempo decimos que es preciso o exacto. Finalmente, procedimientos de “triangulación” por medio de la concordancia entre observadores/investigadores (podemos destacar los índices de “Kappa”-variables categoriales- o el “coeficiente de correlación intraclase” -para variable escalares).

En el caso de la validez, para mostrar aproximaciones a sus tipos hemos optado por las indicaciones que nos proponen Krippendorff (2013) y Bronfenbrenner (1977) que muestra la **Tabla_42**. Como podemos observar la tipología de validez es amplia y muy aplicable al estudio que hemos realizado.

Así, si tomamos los dos primeros tipos de validez es fácil considerar el ajusta a ellas, ya que la apariencia de los instrumentos y procedimientos utilizados para satisfacer los objetivos y las hipótesis, “aparentemente” pensamos que es válido. Pero también todo lo planeado en el estudio tiene y expresa una verdadera validez “social”, ya es más que seguro que los resultados y la investigación provocará y ha provocado opinión y debate, de momento en las personas que han participado en la verificación, adaptación y validación de los instrumentos que presenta el cuestionario.

Destacar ante todo la validez ecológica que pensamos tiene de todo el estudio llevado a cabo ya que es justamente la perfecta adecuación de esta validez en el sentido en que es un estudio insertado y generado, en el ambiente en el que le es propio, las aulas y las actividades que allí se desarrollan. Visto de esta manera, podemos decir sin temor a equivocarnos que el trabajo que presentamos aquí conlleva en si una validez, que podríamos calificar de excelente, en los tipos de ecológica, social y aparente.

Tabla_42: Formas de validez. (Krippendorff (2013)- Bronfenbrenner (1977))

<i>Formas de validez según Krippendorff (2013)- Bronfenbrenner (1977)</i>				
<b>Aparente</b> (face validity)	Sería una validez en que lo que se hace es ver de forma intuitiva aquello que es válido, cierto, sensato o plausible			
<b>Social</b>	Dirigida a los usos sociales o a la creación de opinión o debates en la comunidad que se pueden derivar del estudio.			
<b>Empírica</b> Está centrada y basada en las evidencias empíricas derivadas de la investigación (análisis de contenido).	<b>Contenido</b>	<b>Validez de muestreo</b>	<b>De miembros:</b> Tiene que ver con la representatividad de la población de la que se ha partido para el estudio. <b>De representación:</b> Respecto a otros fenómenos que tienen que ver con el que se estudia.	
		<b>Validez Semántica</b>	Si las categorías del análisis describen o corresponden de forma ajustada los significados y usos del contexto elegido.	
	<b>Estructura interna</b>	<b>Validez Estructural:</b> El grado en el que el modelo teórico, los datos obtenidos y las reglas de inferencia tienen una correspondencia estructural entre ellos.		
		<b>Validez Funcional:</b> La correspondencia entre el análisis realizado y lo encontrado en otros análisis de contenido.		
	<b>Relaciones con otras variables</b>	<b>Validez de correlación</b>	<b>Validez Convergente:</b> Cuando los resultados correlacionan con variables conocidas que miden el mismo fenómeno y se considera válido.	
			<b>Validez Discriminante:</b> Cuando no hay correlación entre los resultados de una variable conocida como válida pero medida en un fenómeno contrario al estudiado.	
		<b>Validez de predicción:</b> El grado en el que las respuestas del análisis de contenido se anticipan a eventos, conocimientos, propiedades o asuntos que no están en el análisis.		
<b>Ecológica</b> (Bronfenbrenner (1977))	<b>Es una validez “situacional global”</b>	“una investigación se considera como válida ecológicamente si se lleva a cabo en un ambiente naturalístico y con objetos y actividades de la vida de cada día” (Bronfenbrenner, 1977, p. 515).		

(Ruiz Bueno, 2021)

En el caso de la validez empírica, como se puede ver está más centrada en aspectos considerados más empíricos caso de los instrumentos empleados, así como los análisis de la información recogida.

A continuación, en el punto siguiente, expondremos los análisis correspondientes a la fiabilidad y validez realizados de forma empírica, es decir, sobre las escalas registradas en el cuestionario y los otros elementos. Todo este apartado tiene que ver con la pretensión explicitada en el “**Objetivo_1**” de esta tesis.

#### – Las escalas, fiabilidad y validez.

Aquí, veremos en primer lugar los elementos del cuestionario correspondientes a las dimensiones de la “**representación social (con la técnica de asociación verbal)**”, como técnica muy cercana a las que podríamos denominar “proyectivas”, son instrumento de recogida y diagnóstico muy cercanas a las prácticas situadas más hacia una metodología cualitativa, y en consecuencia, hablar del control de calidad de los instrumentos en esta metodología no es lo mismo que se entiende o que se hace cuando estamos en una metodología cuantitativa. En el caso de la fiabilidad (en la postura cuantitativa clásica, es la estabilidad en el tiempo) en la consideración cualitativa este concepto se reconvierte en el concepto de “dependencia-auditabilidad”, es decir el establecimiento de procedimientos transparentes y explícitos a lo largo de toda la investigación que hacen posible el testar o

contrastar la consistencia de los resultados que se van obteniendo con las diferentes posiciones de investigadores, sujetos, contextos, espacios, etc., además de la posibilidad de generar una riqueza de respuestas y variabilidad de éstas muy amplia. Respecto a la validez interna de este instrumento que hemos utilizado (la asociación libre de palabras) presenta, respecto a la validez interna, la que podríamos denominar de “credibilidad-autenticidad” y comprende procedimientos destinados a garantizar los aspectos significativos de la información recogida, su coherencia teórica y su contrastabilidad, algo que es muy representativo de la recogida de información de las representaciones sociales a partir de esta técnica concreta utilizada. De hecho, este tipo de validez se ha obtenido mediante los procedimientos analíticos que ya hemos comentado con anterioridad como son:

- a) análisis multivariados de correspondencias múltiple (no permite establecer la estructura de representación.
- b) los posicionamientos de las variables categoriales en las mencionadas estructuras que no dan los análisis de correspondencias múltiples.
- c) los análisis permiten la clasificación y diferenciación de características contextuales de los participantes.

Lo mismo podríamos decir de la más que aceptable validez de contenido que aporta la mencionada técnica (en sus dos vertientes, semántica y de muestreo), así como lo referente a la validez ecológica de este procedimiento, ya que lo más adaptado a una sociedad es justamente su pensamiento social y compartido. Respecto a la validez “externa o relaciones con otras variables” esto tiene que ver mucho con los aspectos de “transferibilidad-adequación”, por tanto, nos sitúa en ver, explicar el hecho de una forma explícita los criterios de generalización de los resultados que se presentan con estas técnicas de recogida de información, pero además la posibilidad de poder comparar y contrastar lo obtenido en otros contextos, situaciones, muestras o poblaciones. Estos aspectos que hemos explicitado aquí, vienen de las fuentes consultadas de Winter (2000), Hammersley (2007), López, Blanco, Scandroglio y Rasskin Gutman (2010), Sneiderman (2011) y Hayashi, Abib y Hoppen (2019).

En segundo lugar, mostramos los mismos conceptos de fiabilidad y validez mediante los procedimientos que son los utilizados con variables de tipo escalar, o si se quiere, con escalas de medida sobre un determinado concepto o dimensión. En nuestro caso, como ya hemos visto, el instrumento para recoger la información, el cuestionario, está constituido por 3 grandes dimensiones que corresponden a 4 escalas, 2 que indagan niveles de reflexión (escala de reflexión-reflexividad de Kember y la escala GRAS-DK), una escala de actitud y una de emociones. Para poder establecer los criterios de fiabilidad y validez presentaremos para cada una de las escalas los parámetros clásicos de estos conceptos psicométricos, para ello hemos utilizado las pruebas analíticas que nos proporciona, entre muchos otros paquetes estadísticos, el Spss-25 que es el que hemos utilizado. Así, en primer lugar, veremos las pruebas de fiabilidad (consistencia interna de la escala, mediante alfa de Cronbach) y discriminación de ítems (se ha utiliza la comparación mediante la creación de grupos extremos -puntuaciones bajas frente a altas a la escala), con lo que podremos establecer los ítems que configuraran los definitivos para representar y analizar la dimensión. En segundo lugar, presentaremos los análisis de validez psicométrica mediante el análisis factorial exploratorio, pero también el confirmatorio (si los subdimensiones pensadas se ajustan a los resultados obtenidos con la población objeto) para las escalas que no han sido validadas con

anterioridad, como es el caso de la de actitud y la de emociones que hemos confeccionado expresamente o deliberadamente para este estudio, así como la escala de fusión que se ha realizado para la reflexión-reflexividad.

#### - La escala de actitud.

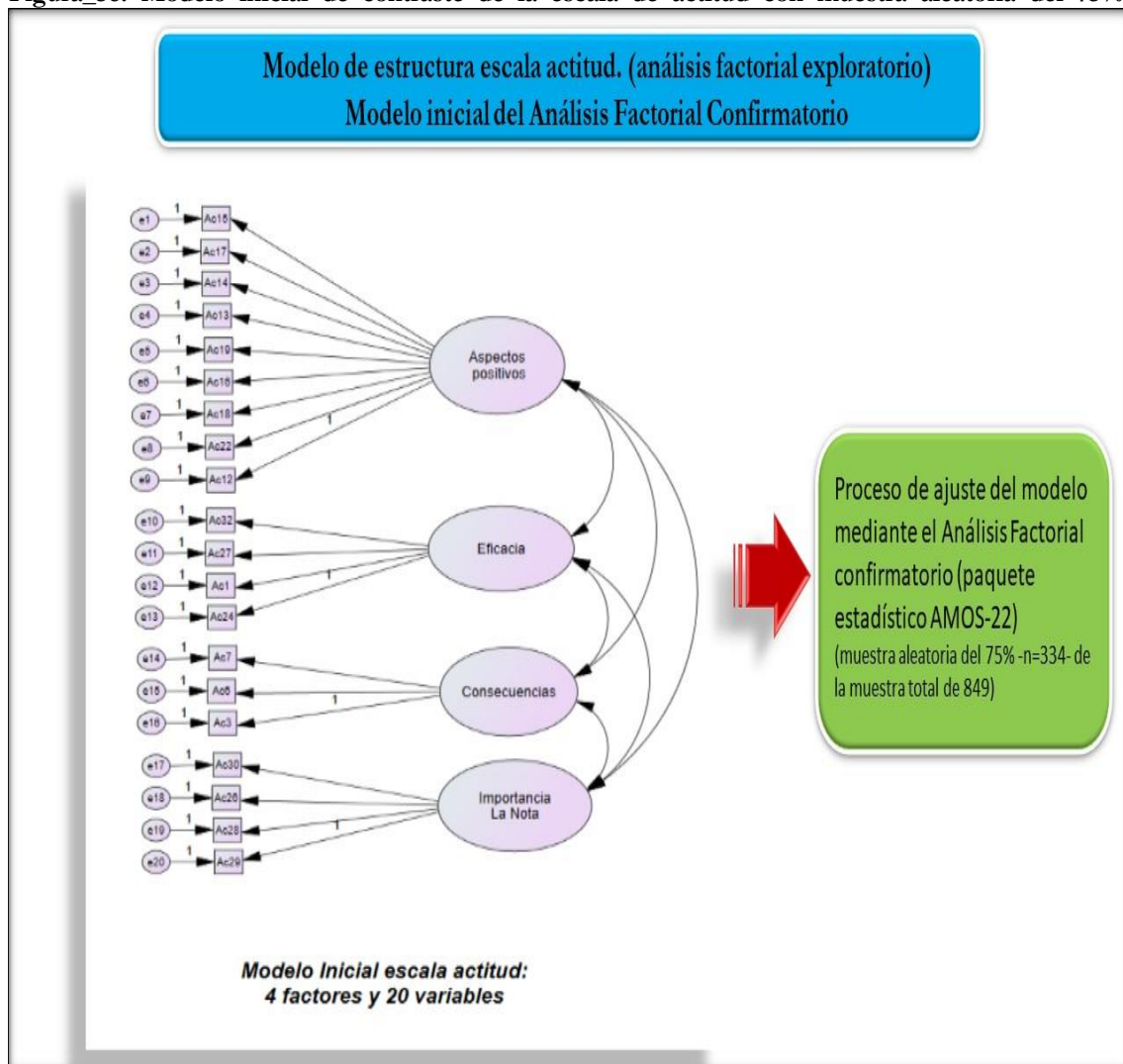
Mediante el procedimiento explicado anteriormente, ha dado como resultado la eliminación de un total de 4 ítems de la escala original de la actitud frente a la reflexión-reflexividad. Todo el proceso se puede ver con detalle en el **Anexo_7.1**. Aquí presentamos un resumen del proceso resaltando los resultados finales que nos son útiles para la configuración final válida y fiable de la escala de actitud que se utilizará para el análisis de los resultados de la experiencia. El proceso se inicia con un primer cálculo de fiabilidad para poder tener toda la escala en la misma dirección de puntuación (para establecer el sentido de a mayor puntuación más favorabilidad hacia la reflexión-reflexividad). Una vez establecida la dirección de las puntuaciones se procedió a la confección de los grupos extremos (mediante la segmentación en dos grupos de los participantes, a partir de los cuartiles de las puntuaciones -puntuaciones bajas, inferiores o iguales al percentil 25, y altas, iguales o superiores al percentil 75-) que se comparan con los ítems de la escala (mediante un prueba de la prueba “t de Students Fisher”, la que hemos utilizado, o “Anova de un factor” para ver si hay diferencias entre los grupos, si se dan nos está indicando que es un ítem que discrimina (ver **Anexo7.1 1**.) En este caso se eliminaron los ítems 23 (“*Reflexionar es solo una palabra vacía*”) y 21 (“*Mediante la reflexión No se proporciona nada de lo que pensaba en un principio*”) por no tener poder discriminativo. Por el contrario, en el proceso de fiabilidad se eliminó el ítem 2 “*Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje no tiene ninguna consecuencia sobre lo que he aprendido*”, para poder aumentar la fiabilidad. En el proceso de validación, para ver la estructura de la escala, es decir, sus dimensiones teóricas postuladas, se llevó a cabo en primer lugar, un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax, el cual nos proporcionó la evidencia de que el ítem 20 “*Reflexionar No es una buena manera de aprender en educación*” no presentaba una adhesión a ninguna dimensión de forma clara sino que estaba representado en varias dimensiones o factores, tal como podemos ver en la salida del análisis que se puede consultar en el **Anexo_7.1 2**. Esto nos llevó a eliminar el mencionado ítem (20) y poner en contraste el modelo estructural de las 20 variables obtenida gracias al análisis factorial exploratorio, este modelo es el que podemos ver en la **Figura_58**.

Como se puede observar mediante el análisis factorial con la muestra completa del estudio, la estructura pensada inicialmente en el cuestionario de esta escala ha variado, ya que se ha pasado de 5 dimensiones o factores diseñados a obtener mediante el análisis 4, han desaparecido por el procedimiento seguido hasta hora la dimensión de “la inutilidad de la reflexión”. Por tanto, el modelo que hemos de validar es el que contiene las 4 dimensiones restantes de las iniciales y un total de 20 variables asociadas a dichas dimensiones.

Para establecer la validez de la estructura establecida, se procedió (ver **Anexo 7.1.3**) a realizar un análisis factorial confirmatorio del modelo de medida de la escala propuesto en el **Figura_58**. Indicar que esta prueba estadística predictiva se fundamenta y nos permite analizar de forma simultánea una serie de relaciones de dependencia o asociación entre variables endógenas (latentes) y exógenas (observables) según un modelo establecido y se

comprueba si dichas relaciones de las variables se pueden convertir en relaciones independientes (no hay relación en lo propuesto en el modelo). Una de las características particulares que lo diferencian de las otras técnicas multivariadas es la capacidad de estimar y evaluar la relación entre constructos o dimensiones (variables latentes o endógenas) o no observables, y las variables por las cuales se mide dichos constructos. El ajuste del modelo teórico propuesto (las relaciones que se establecen entre las variables empíricas u observadas y los constructos teóricos (variables latentes) se verifica si los valores de los parámetros estimados reproducen tan estrechamente como sea posible la matriz observada de covarianza de los datos obtenidos

Figura_58: Modelo inicial de contraste de la escala de actitud con muestra aleatoria del 75%.



en una muestra (Kahn, 2006). Así mismo, como nos indican Kerlinger y Lee 2002, permite a los investigadores evaluar o contrastar modelos teóricos, es decir, el estudio de relaciones causales sobre datos cuando estas relaciones son de tipo lineal.

En otras palabras, esta técnica de análisis permite verificar si las asociaciones que se postulan respecto a unas relaciones de variables observadas y sus correspondientes dimensiones teóricas o supuestas que después de una evaluación nos dirían cuantas de ellas se encuentran

en los datos utilizados para testar el mencionado modelo (Weston y Gore, 2006), y, por tanto, rechazar estadísticamente el modelo si hay contradicción con los datos. Esto nos lleva a plantear una idea fundamental, que sería la siguiente, cuando se trabaja con este tipo de técnicas estadística, concretamente las predictivas, la importancia siempre ha de recaer en la valoración teórica que se tenga, si bien, es cierto que el proceso estadístico ayuda a la toma de decisiones. Para verificar el modelo establecido hasta este momento, y que hemos expuesto anteriormente, existen una serie de pasos que se han de cumplir para poder obtener todo el poder estadístico de un análisis factorial confirmatorio. Los pasos que hemos seguido han sido los siguientes:

### Las condiciones de Aplicación: la calidad de la base de datos:

- a) **Parsimonia del modelo:** una de las condiciones que se han de tener en cuenta para su desarrollo es que el modelo fuese el más parsimonioso, (un modelo es parsimonioso cuando los datos se ajustan bien, es decir, según el principio de parsimonia los fenómenos deben explicarse con el menor número de elementos posibles). En concreto, la validación se ha llevado a cabo con un modelo inicial de 20 variables y el modelo final validado ha quedado en 15 variables, siendo este último el más parsimonioso.
- b) **Multicolinealidad:** este aspecto tiene que ver con la existencia de correlaciones altas entre las variables ya que estas se consideran variables redundantes, su comprobación, tal, como indican Pérez Medrano y Sánchez Rosas (2013), Tabachnick y Fidell, (2014) y Urbano Contreras, Iglesias García y Martínez González (2019), si las correlaciones bivariadas no son superiores a  $r \geq .90$  o de  $r \geq .85$  no se da la mencionada multicolinealidad.
- c) **Distribución normal o Normalidad de los datos:** esta condición que han de presentar los datos para poder realizar un análisis factorial confirmatorio conjuntamente con los métodos de estimación son los que permiten demostrar las propiedades de las estimaciones que lleva a cabo el análisis, pero para ello se insiste en la necesidad de que se cumpla con este requisito para que los resultados tengan las máximas garantías. Ahora bien, tal como nos dicen Rodríguez Ayan y Ruiz Díaz (2008) *“los datos empíricos procedentes de investigaciones en los campos de la Psicología, la Educación y en las ciencias sociales en general rara vez cumplen este supuesto (Micceri, 1989). (p. 205)”*. Por tanto, ésta es una consideración fundamental que se ha de tener en cuenta respecto a los datos a analizar, pero con la característica de que esta normalidad ha de ser multivariada, además de univariada. Si tomamos los datos utilizados para la verificación de este supuesto de normalidad multivariable e univariable, mediante los cálculos que nos da el Amos-22, podemos ver en el **Anexo_7.1.3. (p. 234)** como éstos se podrían catalogar de incumplimiento del supuesto. Tal como comentan y han sugerido Byrne (2016) y Bentler (2005), en la práctica, las estimaciones normalizadas  $> 5.00$  (“c.r.”, en AMOS) son indicativas de datos que se distribuyen de manera **no normal**. Así, considerando la mencionada tabla el estadístico z de **Curtosis (60,310)** y el “c.r.” es superior a 5 (resaltados en color), lo cual indicaría la **no normalidad** multivariante en la muestra. También, podemos verlo según el criterio o la sugerencia de que valores inferiores a 70 en el índice multivariado de

Mardia indican que el alejamiento de la normalidad multivariada no es un inconveniente crítico para el análisis Rodríguez Ayan y Ruiz Díaz (2008). También, mediante la indicación de Bollen (1989), que consiste en considerar el cálculo de  $p(p+1)$ , siendo  $p$  el número de variables observadas, si el resultado de la operación es inferior al valor obtenido con el coeficiente de Mardia en el programa AMOS-22, ver **Anexo 7.1.c (p. 232)** (para modelo final de **14 variables**) y un valor Curtosis=**60,310**, dicho valor es mayor que el obtenido por la sugerencia de Bollen (1989)  $(14*15) = 210$ , por tanto, podemos afirmar la existencia de una cierta normalidad multivariante. Este hecho nos lleva a poder utilizar la estimación de parámetros por el procedimiento de *Máxima Verosimilitud* (ML) por ser el más eficiente y no sesgado cuando se cumplen los supuestos de normalidad multivariante.

Otro aspecto a tener en cuenta y que tiene que ver con la normalidad es que en la distribución no haya valores extremos (“outliers”), en nuestro caso, y viendo la prueba de Mahalanobis. **Anexo 7.1.3 (p. 237)**, que nos proporciona el programa AMOS-22, podemos decir que no hay datos extremos en la submuestra utilizada en el análisis.

- d) **El tamaño muestral:** recordar aquí que para proceder a la validez del modelo de la escala de actitud hemos utilizado una muestra distinta a la utilizada para el análisis exploratorio anterior (en concreto una muestra aleatorizada mediante el Spss de la muestra total de 849 a una del 75% que son 334. Podemos decir que es un tamaño pequeño, pero aceptable tal como comentan (Barrett, 2007) el tamaño muestral no puede ser inferior a 200, sin embargo, también se plantea la posibilidad de alcanzar un buen ajuste a pesar de tener un tamaño muestral inferior a 200 (Hayduk et al., 2007; Markland, 2007), citado en Medrano y Muñoz-Navarro (2017). En este caso la muestra que hemos utilizado la podemos calificar de aceptable.
- e) **La escala de medida:** otra de las condiciones para utilizar el análisis factorial confirmatorio, aunque no hay un consenso total, es el referido al tipo de escala de medición, en nuestro caso, de forma estricta y considerando la clasificación de Stevens, sería una escala de medida ordinal, si bien, otros autores la pueden considerar de intervalo y aceptarlas como continuas, y, por tanto, utilizables con los procedimientos de estimación con variables de tipo continuo. Este último caso es en el que nos posicionamos respecto a este aspecto.

**La estimación de parámetros:** Se trata de obtener mediante diversos algoritmos de cálculo los valores de los parámetros que presenta el modelo a testar o validar. Estos algoritmos van variando en función de los paquetes estadísticos a utilizar, bien, muchos de ellos son comunes. Respecto a las estimaciones que se pueden utilizar los podemos ordenar como lo hace ase podrían calificar, tal como los hacen Valdivieso Taborga (2013), y que aparecen en la Tabla_43, donde se pueden observar los métodos más utilizados en este tipo de análisis de conformación de estructuras en los datos (mencionar que no únicamente se pueden hacer predicciones sobre una estructura factorial, sino también sobre las posibles relaciones entre variables latentes y observadas (se le denomina, entre otros nombre, análisis de ecuaciones estructurales o “Path analysis”).



Entre los métodos, tal como vemos en la **Tabla 43**, el más robusto, quizás también por ser uno de los primeros y más utilizado, es el de *máxima verosimilitud (ML)*, es muy eficiente cuando se cumple los supuestos de normalidad. En este sentido, hay otros métodos cuando ese supuesto no se cumple, como son, el método *mínimos cuadrados ponderados (WLS)*, *mínimos cuadrados generalizados (GLS)* y *asintóticamente libre de distribución (ADF)*. El método *ADF* ha recibido particular atención debido a su insensibilidad a la no normalidad de los datos, pero este método exige un número considerable de casos ( $n=500$  o más). El ULS *mínimos cuadrados no ponderados*, también es un método que se empieza a utilizar bastante cuando no se cumplen las condiciones de normalidad o la escala de medida.

Debido a las condiciones para la aplicación del método de cálculo de los índices de ajuste y ante un posible no cumplimiento estrictamente hablando de las condiciones, en concreto de la escala de medida utilizada y una normalidad que se podría cuestionar desde un punto de vista estricto u ortodoxo, o de discrepancia entre autores, hemos optado por realizar los análisis con dos métodos de estimación diferentes, el ML (*Máxima Verosimilitud*) y ULS (*Mínimos Cuadrados no Ponderados*). Este último método de estimación, no establece que las variables observadas deban seguir una distribución determinada y está recomendado para variables categóricas y se basa en la matriz de correlaciones, Morata Ramírez, Holgado Tello, Barbero García y Méndez (2015).

**Tabla 43: Procedimientos de estimación. Características. Valdivieso Taborga (2013).**

Estimación Método	Características	
	Ventajas	Desventajas
Máxima verosimilitud (ML)	Se pueden hallar todos los índices de bondad de ajuste. Se pueden realizar pruebas de significancia $t$ de los parámetros estimados	Exige la asunción de normalidad entre los términos de error y los factores comunes. Funciona bien para muestras pequeñas.
Mínimos cuadrados generalizados (GLS)	Se pueden hallar todos los índices de bondad de ajuste. Se pueden realizar pruebas de significancia $t$ de los parámetros estimados.	Exige la asunción de normalidad entre los términos de error y los factores comunes. Funciona bien para muestras pequeñas. Resulta inapropiado cuando el modelo aumenta en tamaño y complejidad.
Mínimos cuadrados no ponderados (ULS)	No es necesaria la suposición de normalidad de las variables observadas. Para corregir el problema de la dependencia de las unidades, se debe tomar como datos la matriz de correlaciones.	No se pueden hallar todos los contrastes estadísticos asociados. No se pueden realizar pruebas de significancia $t$ de los parámetros estimados. Los estimadores dependen de la escala de medida de las variables observadas. Puede ser incorrecto si las diferencias de varianzas entre las variables son arbitrarias. Es un método poco utilizado.
Mínimos cuadrados ponderados (WLS o ADF)	No es necesaria la suposición de normalidad de las variables observadas. Permite introducir en los análisis variables ordinales, variables dicotómicas y variables continuas que no se ajusten a criterios de normalidad.	El tamaño muestral debe superar $(q(q+1))/2$ , donde $q$ es el número de variables observadas en el modelo. El valor del estadístico chi-cuadrado que proporciona únicamente será preciso cuando la muestra sea lo suficientemente grande.

Fuente: Valdivieso Taborga (2013). Elaboración basada en Long (1983), Ullman (1996), Uriel y Aldás (2005), Brown (2006), Ximénez y García (2005) y García (2011). (p.33)

### El ajuste del modelo y su interpretación:

Es el paso siguiente a todos los anteriores que hemos descrito, para poder establecer la validez de la escala de actitud hace referencia a los índices de ajuste a utilizar. La bondad del ajuste o ajuste de un modelo se refiere a la exactitud de los supuestos del modelo especificado para determinar si es correcto y sirve como aproximación al fenómeno real, precisando así su poder de predicción. Estas medidas o índices que nos proporcionan los diversos paquetes estadísticos (LISREL, AMOS; EQS, Mplus, etc.) pueden ser de 3 tipos o perspectivas:

Medidas absolutas del ajuste del modelo (es el ajuste global). Determina el grado en que el modelo general predice la matriz de correlaciones.

Medidas del ajuste incremental (se compara el modelo propuesto con otros modelos especificados por el investigador). Estas medidas comparan el modelo propuesto con algún otro existente, llamado generalmente modelo nulo.

Medidas de ajuste de parsimonia (el propósito es determinar la cantidad de ajuste para coeficientes estimados). Relaciona los constructos con la teoría que los sustenta.

Es aconsejable, incluso podríamos decir que es imperativo evaluar todos los índices de cada tipo para establecer el nivel de ajuste aceptable de cualquier modelo a análisis. Un único índice no aporta nada a decir si un modelo está ajustado o no.

En la **Tabla_44**, se muestran todos los índices conocidos, y relativamente actualizados de las tres tipologías que hemos estado comentando. Además, tal como podemos ver, la tabla establece los valores o límites de cada indicador o índice de ajuste, pero adaptado al tamaño de muestra que presenta la base de datos utilizada y la cantidad de variables que se utilizan a la hora de ajustar un determinado modelo. Destacar que no todos los paquetes estadísticos presentan los mismos índices de cálculo, sino más bien, comparten muchos de ellos.

Una vez obtenidos los índices de cada perspectiva o tipo y se comprueba que cada uno de ellos ajuste según sus parámetros, es trabajo del investigador tomar la decisión del nivel de ajuste considerando, como no podría ser de otro modo, su marco referencial teórico el que decide la mejora de o no del ajuste. La forma se tiene para la mejora de un modelo es la de reespecificar, volver a rehacer el modelo a la vista de los índices que nos presenta el análisis, en este caso se examinan los denominados “índices de modificación” que permiten ver si la eliminación o modificación de los parámetros estimados mejora el modelo.

En otras palabras, se hace necesario determinar hasta qué punto el modelo asumido se ajusta a los datos de la muestra utilizada, cuando se detectan problemas de ajuste (índices fuera de sus límites aceptables -ver **Tabla_44**-), será necesario reespecificar o modificar el modelo que se propone. Este proceso de reespecificación va dirigido a presentar el modelo con la máxima parsimonia posible, es decir, obtener un buen ajuste a los datos considerando el menor número posible de elementos (variables y/o dimensiones) en lo propuesto.

Además, se pueden considerar, un índice más en los de ajuste absoluto, como es **la razón de verosimilitud  $\chi^2$** , (debido a que por sí solo el índice  $\chi^2$  es especialmente sensible al tamaño muestral) se considera un ajuste aceptable si la razón  $\chi^2/g$  es inferior a 3 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger y Müller, 2003). También dos índices más en los de tipo de parsimonia como son: **Criterio de información de Akaike (AIC)**, (Akaike, 1974): es una medida comparativa

entre modelos con diferente número de constructos. Los valores cercanos a 0 indican un mejor ajuste y una mayor parsimonia.

Tabla_44: Índices de ajuste del modelo.

Índices de ajuste de parsimonia del modelo				
Ajuste absoluto	Tamaño muestra n < 250	Número Variables Observables var ≤ 12	χ ²	Valores de “p” NO significativos
			GFI	Valores próximos a 1. Sin umbrales establecidos
			RMR	Índice sesgado
			RMSEA	Inferior a 0,08 (con CFI > 0,97)
		12 < var > 30	χ ²	Valores de “p” significativos
			GFI	Valores próximos a 1. Sin umbrales establecidos
			RMR	0,08 o inferior (con CFI > 0,95)
			RMSEA	Inferior a 0,08 (con CFI > 0,95)
		var ≥ 30	χ ²	Valores de “p” significativos
			GFI	Valores próximos a 1. Sin umbrales establecidos
			RMR	Inferior a 0,09 (con CFI > 0,92)
			RMSEA	Inferior a 0,08 (con CFI > 0,92)
	Tamaño muestra n > 250	Número Variables Observables var ≤ 12	χ ²	Valores de “p” NO significativos
			GFI	Valores próximos a 1. Sin umbrales establecidos
			RMR	Índice sesgado
			RMSEA	Inferior a 0,07 (con CFI > 0,97)
		12 < var > 30	χ ²	Valores de “p” significativos
			GFI	Valores próximos a 1. Sin umbrales establecidos
			RMR	0,08 o inferior (con CFI > 0,92)
			RMSEA	Inferior a 0,07 (con CFI > 0,92)
		var ≥ 30	χ ²	Valores de “p” significativos
			GFI	Valores próximos a 1. Sin umbrales establecidos
			RMR	0,08 o inferior (con CFI > 0,92)
			RMSEA	Inferior a 0,07 (con CFI > 0,90)
Ajuste Incremental	Tamaño muestra n < 250	Número Variables Observables var ≤ 12	AGFI	Superior o igual a 0,90
			CFI	0,97 o superior
			TLI	0,97 o superior
			NFI	Superior a 0,95
		IFI	No señala errores de especificación	
		12 < var > 30	AGFI	Superior o igual a 0,90
			CFI	0,95 o superior
			TLI	0,95 o superior
			NFI	Superior a 0,95
		IFI	0,95 o superior	
		var ≥ 30	AGFI	Superior o igual a 0,90
			CFI	Superior a 0,92
	TLI		Superior a 0,92	
	NFI		Superior a 0,95	
	IFI	Superior a 0,92		
	Tamaño muestra n > 250	Número Variables Observables var ≤ 12	AGFI	Superior o igual a 0,90
			CFI	0,95 o superior
			TLI	0,95 o superior
			NFI	Superior a 0,95
		IFI	0,95 o superior	
		12 < var > 30	AGFI	Superior o igual a 0,90
			CFI	Superior a 0,92
			TLI	Superior a 0,92
			NFI	Superior a 0,95
		IFI	Superior a 0,92	
		var ≥ 30	AGFI	Superior o igual a 0,90
			CFI	Superior a 0,90
			TLI	Superior a 0,90
NFI			Superior a 0,95	
IFI		Superior a 0,90		
Parsimonia			χ ² normada	Límite inferior: 1 Límite superior: 2, 3 ó 5. Combinar con otros índices de bondad del ajuste

Fuente: Calvo-Porrá, C. (2017) a partir de Hair et al. (2010).

El Índice de bondad de ajuste de parsimonia (PGFI): es un índice elaborado por Mulaik y et. al. (1989), que constituye una modificación del GFI y considera los grados de libertad disponibles para probar el modelo. Las magnitudes consideradas aceptables se encuentran

en el rango de 0,5 a 0,7. (Escobedo Portillo, Hernández Gómez, Estebané Ortega y Martínez Moren, 2016).

Del modelo inicial propuesto que hemos visto en la **Figura_58**, se ha realizado un análisis factorial confirmatorio a partir del modelo que nos proporcionó un análisis factorial exploratorio. En nuestro caso, como ya hemos indicado, se ha realizado con el paquete estadístico AMOS_22, todo el proceso de análisis se puede ver en el **Anexo_7.1.3**.

En la **Tabla_45** y **Tabla_46**, se presenta un resumen del proceso de ajuste del modelo y las reespecificaciones realizadas, comentar en este sentido que en la tabla aparece como un modelo nuevo la eliminación del ítem o el conjunto de ítems de la estructura del modelo inicial. Además, se muestran los índices de ajuste tanto con el procedimiento de Máxima verosimilitud (ML), ya que, en cierta medida, se podría interpretar que se cumplen todas las condiciones de aplicación, pero así mismo, se ha realizado el método de estimación de ULS (Mínimos cuadrados no ponderados), por si se opta por la interpretación más conservadora de las condiciones de aplicación del análisis factorial confirmatorio.

**Tabla_45: Índices de ajuste con estimación de Máxima verosimilitud (ML)**

	Chi-Square	df	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA (IC 90%)			RMR	AIC
						Lo	Hi			
Modelo_1_ Inicial	426,041	164	2,59	,917	,904	,069	,061	,077	,126	518,041
Modelo_2_Sin Ac12	348,351	146	2,12	,930	,918	,065	,056	,073	,126	436,351
Modelo_3_Sin Ac12, Ac27	309,470	129	2,39	,934	,921	,065	,056	,074	,124	393,470
Modelo_4_Sin Ac12, Ac27, Ac6	264,516	113	2,34	,943	,932	,063	,054	,073	,089	344,516
Modelo_5_Sin Ac12, Ac27, Ac6, Ac28	245,077	98	2,50	,944	,932	,067	,057	,078	,090	321,077
Modelo_6_Sin Ac12, Ac27, Ac6, Ac28, Ac17	164,698	82	2,00	,966	,956	,055	,043	,067	,080	240,698
Modelo_7_Sin Ac12, Ac27, Ac6, Ac28, Ac17, Ac24	127,060	69	1,84	,967	,975	,050	,036	,064	,071	199,060

Nota.  $\chi^2$  = Chi cuadrado; *df* = grados de libertad;  $\chi^2/df$  = razón Chi cuadrado; CFI = Índice de ajuste comparado; TLI = Índice Tucker-Lewis; RMSEA = Error de aproximación cuadrático; (IC 90%) = Intervalo de confianza de RMSEA; RMR = Residuo cuadrático medio, AIC = Criterio de Información de Akaike.

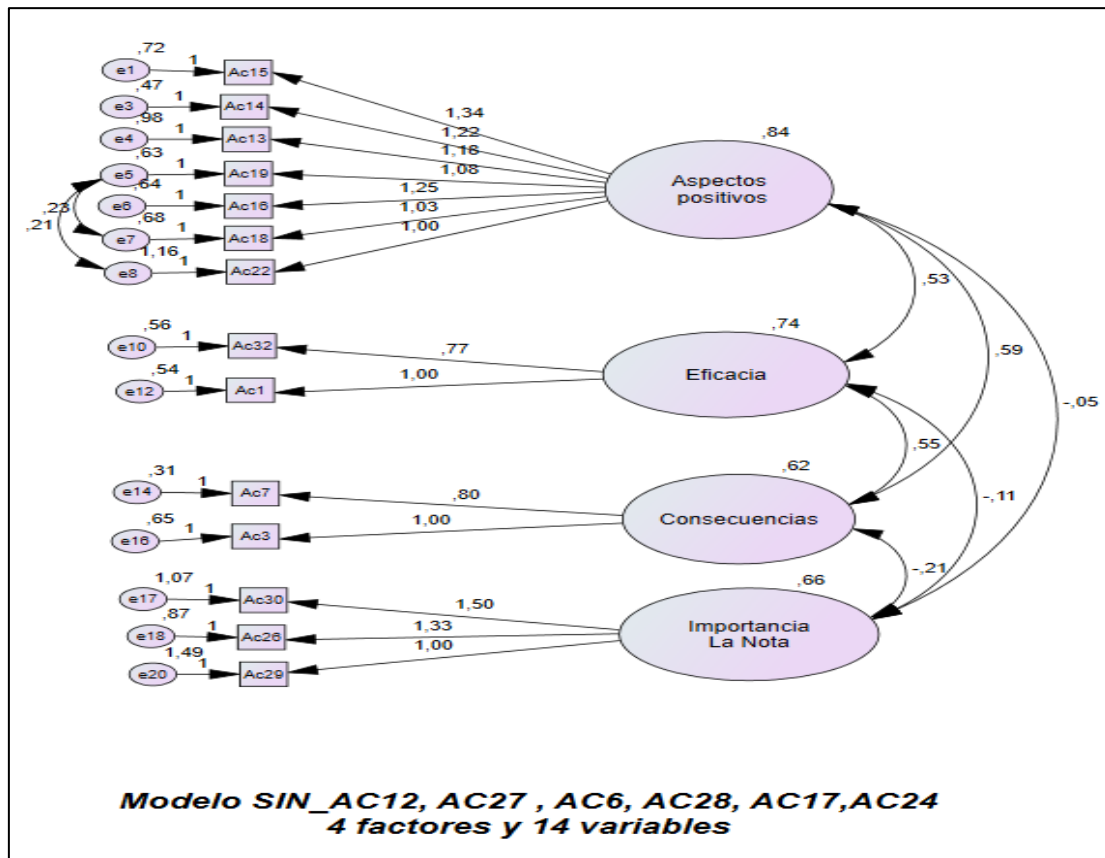
**Tabla_46: Ajustes modelos con el método de Mínimos Cuadrados no ponderados (ULS)**

	NFI	GFI	AGFI	RMR
Modelo_1_ Inicial	,962	,974	,967	,116
Modelo_2_Sin Ac12	,962	,975	,967	,117
Modelo_3_Sin Ac12, Ac27	,964	,977	,969	,115
Modelo_4_Sin Ac12, Ac27, Ac6	,983	,989	,985	,082
Modelo_5_Sin Ac12, Ac27, Ac6, Ac28	,984	,989	,985	,083
Modelo_6_Sin Ac12, Ac27, Ac6, Ac28 y Ac17	,987	,991	,987	,073
Modelo_7_Sin Ac12, Ac27, Ac6, Ac28, Ac17, Ac24				

NFI = Índice comparativo de ajuste; GFI = índice de bondad de ajuste; AGFI = Medida ajuste absoluto y RMR = índice de residuo cuadrático.

Como se puede observar en las tablas el modelo final es el que mejor ajuste presenta en los índices presentados en las dos tablas (estimación ML y Estimación ML). Se podría decir que el modelo final establecido no difiere en demasía en los dos métodos de estimación utilizados. De esta manera y gracias al análisis realizado y expuesto, la escala de actitud ha quedado validada mediante el siguiente modelo (donde aparecen las variables y sus dimensiones correspondientes) que se presenta en la **Figura_59**, siempre con la idea del manteniendo de la estructura inicial.

Figura_59: Modelo final análisis factorial confirmatorio de la escala de actitud con muestra aleatoria del 75%.



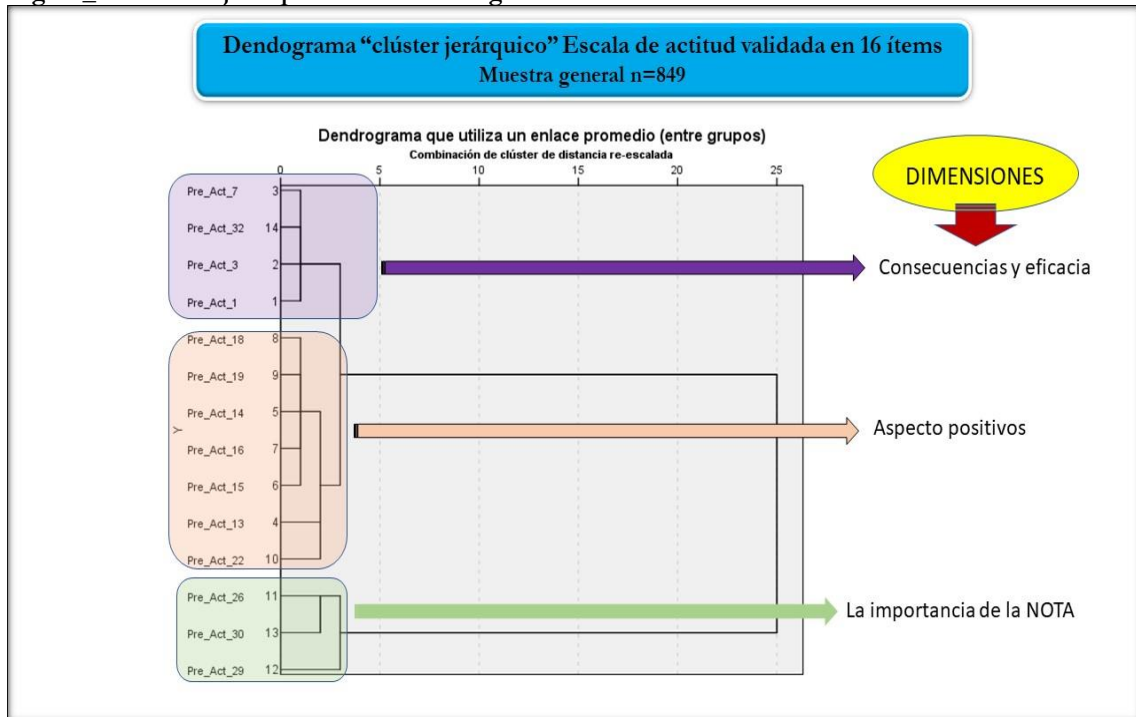
Pero después de los análisis anteriores hemos querido triangular los resultados con los datos de la muestra total que tenemos ( $n=849$ ) con otros dos análisis, como son el “cluster jerárquico de variables” o “análisis de segmentación” y un nuevo análisis factorial exploratorio, ya que pensamos que estos tipos de análisis detectan mejor la fluctuación del azar en los algoritmos de cálculo que los utilizados por los análisis predictivos (ver el interesante artículo de Elejabarrieta Olabarri y Perera Izquierdo, 1989).

En primer lugar, si nos fijamos en el análisis del “clúster jerárquico de variables” (Ver **Anexo_7.1.3.3**) en su “dendograma” (gráfico que representa las relaciones entre las variables en función de su cercanía de asociación) que hemos plasmado en la **Figura_60**, se puede comprobar como hay una variación de estructura a la validada, donde aparecen 3 grandes dimensiones en vez de 4 que eran las propuestas inicialmente, lo mismo sucede si vemos la agrupación de ítems que nos proporciona el análisis factorial exploratorio (indicar que todas las condiciones de aplicabilidad del análisis resultadas aceptables, “Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin”, el tamaño muestral y la “Prueba de esfericidad de Bartlett”) en el mismo anexo que el análisis de Clúster, realizado con los mismos datos, que se presenta en la **Figura_61**.

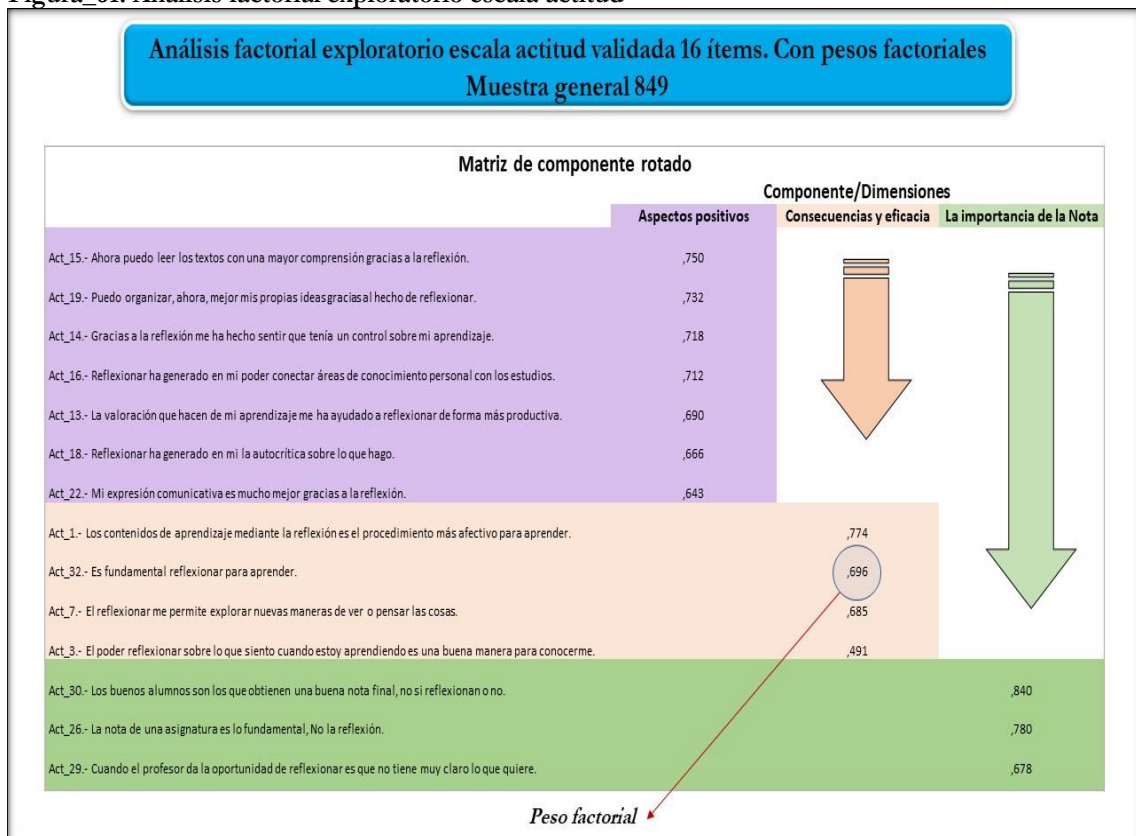
Lo que podemos observar en las dos figuras es la agrupación de dos dimensiones en una, la “**eficacia y las consecuencias**” se juntan, mientras que las otras dos permanecen con la misma composición que la obtenida con el análisis factorial confirmatorio realizado (“**Aspectos positivos**” y “**la importancia de la nota**”). Pensamos que esta misma agrupación obtenida por los dos procedimientos de análisis diferentes refuerza el hecho del

cambio de estructura en la escala, es por ello que hemos optado finalmente por establecer la estructura de la escala de actitud en 3 dimensiones o factores para llevar a cabo los análisis que realizaremos con posteridad. La variabilidad explicada por estos 3 factores es de 56,42%.

Figura_60: Clúster jerárquico con muestra general escala de actitud validada 16 ítems.



Figura_61: Análisis factorial exploratorio escala actitud



Respecto a la fiabilidad de la escala en la **Tabla_47** se presentan los índices de consistencia interna de la escala (Alfa de Cronbach) a lo largo del proceso de validación que hemos expuesto. En la mencionada tabla aparece el número total de ítems que componen la escala después de la eliminación de los ítems o preguntas y el alfa correspondiente. Podemos decir que con el proceso analítico se ha ido aumentando la exactitud de la medida en la escala, si bien es, un descenso muy bajo en el último paso del ajuste (se pasa de ,0743 a 0,737). De esta manera y viendo las puntuaciones de fiabilidad final de la escala podemos decir que el índice obtenido de  $\alpha=0,737$  (**Anexo7.1.3.4**), se puede catalogar de aceptable según indican Nunnally y Berstein (1994) puesto que valores de  $\alpha > 0,70$  se consideran aceptables y valores  $> 0,80$  buenos.

**Tabla_47: Proceso ajuste fiabilidad escala actitud.**

Ítems totales	Ítem eliminado	Alfa de Cronbach
24 ³⁶	Ninguno	<b>0.675</b>
23	Act_23.- Reflexionar es solo una palabra vacía.	<b>0.680</b>
22	Act_21.-Mediante la reflexión No se proporciona nada de lo que pensaba en un principio.	<b>0.697</b>
21	Act_20.- Reflexionar No es una buena manera de aprender en educación.	<b>0.717</b>
20	Act_2.- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje no tiene ninguna consecuencia sobre lo que he aprendido	<b>0.743</b>
14	Ítems análisis factorial confirmatorio. -Eliminados: Ac12, Ac27, Ac6, Ac28, Ac17, Ac24	<b>0,737</b>

En definitiva, la escala de actitud, ya validada y fiabilizada, que utilizaremos para todos los análisis que se presentaran en el apartado de resultados estará constituida por los ítems que se presentan la **Tabla_48**:

**Tabla_48: Ítems definitivos escala de actitud.**

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

³⁶ Recordar aquí que para la construcción de esta escala de actitud se partió inicialmente de 32 ítems que se depuraron después de una administración con un grupo pequeño de estudiantes.

Para finalizar este subapartado comentar que este proceso que hemos seguido se intentará realizar con el resto de escalas siempre que las condiciones de aplicación respecto a los datos obtenidos lo permitan, o bien, teóricamente hablando pensemos que es pertinente llevarlo a cabo de la misma forma.

#### - La escala de emociones.

Recordar que esta es una escala en la que la participación es únicamente de los estudiantes que están ubicados en el diseño cuasiexperimental y en la fase Post-test, es decir, una vez finalizado el dispositivo de reflexión inducido. Inicialmente, esta escala estaba constituida de 6 dimensiones y 24 ítems como ya se ha explicado con anterioridad. La validación de la escala se han realizado el mismo procedimiento que para la escala de actitud, tal como se puede ver en el **Anexo_7.2**.

En primer lugar, se realizó una discriminación de ítems, en las que resultó que todas las emociones y sentimiento discriminaban (mediante la técnica de grupos extremos). Cuando se comprobó la consistencia interna de la escala se comprobó que había ítems que presentaban una dirección contraria al resto, por lo que se llevó un cambio en la dirección de la gradación escalar (el valor 1 pasó al 7 y así sucesivamente). Posteriormente al ajuste de la consistencia (alfa de Cronbach) se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax (en el que las condiciones de aplicación muestral de KMO se cumplieron y la esfericidad de Bartlett también, tal como se puede observar en el **Anexo_7.2.2**). Al tener, en este caso una muestra muy pequeña, inferior a 200 estudiantes, se optó por no proceder a un análisis factorial confirmatorio (ya que el tamaño muestral es una condición de aplicación importante), pero sí a la triangulación mediante un análisis de clúster jerárquico de variables, para contrastar la estructura obtenida con dos análisis factoriales, uno sin forzar el número de factores y otro forzando el número a cuatro, tal como se puede comprobar en el **Anexo_7.2.2.2**.

Finalmente, y después del todo el proceso de depuración y validación de esta escala su composición y estructura por ítems ha queda como aparece en la Figura_62. Se ha de tener en cuenta que finalmente se ha optado en la decisión final por aquella estructura que representaba y ajustaba tanto a nivel teórico como analítico. De esta manera, la escala de emociones y sentimientos validada presenta mediante el procedimiento descrito, 3 dimensiones y 20 ítems, tal como aparece en la **Figura_62**. Como podemos observar en la figura, la estructura final respecto a la inicial de esta escala se han reducido dimensiones y nos ha quedado una gran dimensión que acoge las emociones y sentimiento referidos a lo que hemos denominado como **“arropamiento”**, el sentirse reconocido y percibirse como parte de una estructura. Una segunda estaría constituida por lo que se podría denominar los **“detonantes”** de la reflexión-reflexividad, y, por último, **“la pulsión”** como una dimensionalidad que permite generar, en cierta medida, un empuje hacia la acción, un ímpetu, una energía. La varianza explicada de estos 3 factores es del 68,29% de la variabilidad de los datos analizados.



Figura_62: Estructura escala validada emociones sentimientos.

Estructura validada escala emociones y sentimientos			
Análisis factorial exploratorio			
	Dimensiones/Componentes		
	El arropamiento	Detonantes	La pulsión
S16: Comprendida/o	,819		
S17: Cómoda/o	,811		
S5: Acompañada/o	,802		
S12: Incluida/o	,793		
S19: Acogida/o	,789		
S24: Recompensada/o	,706		
S20: Satisfacción	,677		,492
S7: Agradecida/o	,665		,456
S21: Sorpresa	,538		
Recodif_(107) S6: Agobiada/o		,897	
Recodif_(1=7) S8: Estresada/o		,867	
Recodif_(1=7) S10: Preocupada/o		,852	
Recodif_(1=7) S15: Frustración		,852	
Recodif_(1=7) S4: Tensa/o		,713	
Recodif_(1=7) S18: Impotencia		,687	
Recodif_(1=7) S23: Dudas		,641	
S9: Curiosidad			,806
S2: Intrigada/o			,743
S3: Emocionada/o	,475		,736
S11: Estimulada/o	,581		,688

Respecto a la fiabilidad de la escala en la **Tabla_48** se presenta todo el proceso llevado a cabo para su ajuste final, tal como se puede comprobar en el **Anexo 7.2**.

Tabla_49: Proceso ajuste fiabilidad escala emociones y sentimientos

Ítems totales	Ítem eliminado	Alfa de Cronbach
24	Ninguno	<b>0,913</b>
13	Aburrido	<b>0,909</b>
1	Abandonada/o	<b>0,903</b>
22	Excluida/o	
14	Autónoma/o	

Por tanto, y, en consecuencia, la escala de emociones y sentimientos se ha fiabilizado (con un resultado de consistencia interna de la escala que se puede calificar de excelente y validado con los siguientes ítems que serán los que se utilizarán para los análisis que se presentarán en el apartado de resultados y que plasma la **Tabla_50**.

Tabla_50. Ítems escala definitiva emociones y sentimientos

Ítems	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>

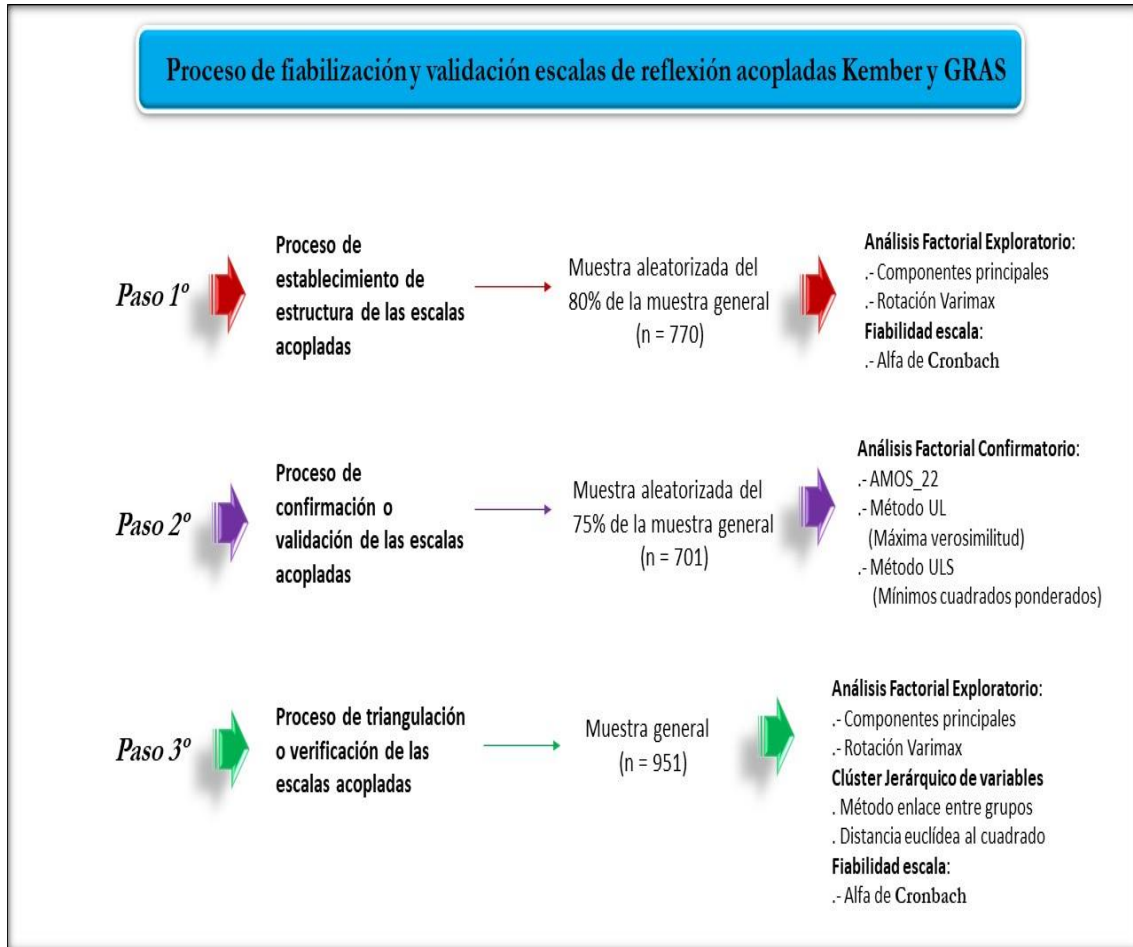
### - Las escalas de reflexión.

Como ya se ha comentado con anterioridad las escalas para la medida de la reflexión de los alumnos se han tomado dos escalas ya disponibles y utilizadas en otros estudios, lo que comporta que son instrumentos ya fiabilizados y validados por otros investigadores, pero en nuestro caso hemos pensado que quizás era mejor establecer una única escala de medición de la reflexión a partir de las dos administradas, con esto lo que tendríamos es una escala con dos visiones diferentes de la reflexión, la parte más interna y la más externa, en otras palabras, la reflexión y la reflexividad con una mejor, pensamos, representación con la fusión de las escalas.

Para llevar a cabo este proceso de fusión de una forma metodológicamente consistente, se ha procedido de la forma que se expresa en la **Figura_63**. En esta figura, se puede observar que todo el proceso de validación de la escala unificada que proponemos para el análisis de las respuestas se ha llevado a cabo en 3 pasos, en cada uno de ellos se ha utilizado una muestra distinta para que el proceso tuviese las máximas garantías de validez.

Veamos a continuación cada uno de estos pasos y sus resultados en apartados únicos separados, si bien el proceso de fiabilidad seguido en estos tres pasos se expondrá en un apartado específico:

Figura_63: Proceso de fiabilización y validación escalas de reflexión acopladas.



**Paso 1º:** Este primer paso, ha tenido la pretensión de establecer la estructura interna teniendo en cuenta las dos escalas de forma conjunta, para ello se ha utilizado un análisis factorial exploratorio de componentes principales y con una rotación Varimax. Esto se ha realizado con la obtención de una muestra aleatoria de la muestra general de forma automática mediante el paquete estadístico SPSS y considerando en su obtención el 80% de los estudiantes (n=770). En **Anexo 7.3.1**, se puede ver el resultado del análisis factorial que ha permitido tomar la decisión de eliminar los ítems que no aportaban nada a la estructura (pesos factoriales pequeños y compartidos en varias dimensiones de forma muy parecida). En concretos, los ítems a eliminar fueron: de la escala GRAS: *Ítem_8*, “A veces los demás dicen que me sobrevaloro”; *Ítem_12*, “Rechazo las diferentes formas de pensar” y el *Ítem_20*, “Soy consciente del impacto emocional que puede tener la información en los demás”. De la escala Kember, *Ítem_3*, “A veces cuestionaba cómo mis compañeros/as abordaban las actividades, e intentaba pensar en respuestas mejores.”. Con esos ítems eliminados de la escala se procedió a una segunda factorización que nos arrojó el resultado de que se deberían de eliminar otros ítems por el mismo criterio utilizado en la primera factorización, concretamente, se eliminaron: De la escala GRAS, *Ítem_10*, “Puedo entender a personas con un trasfondo cultural/religioso diferente”; de la escala Kember, *Ítem_15*, “A menudo re-evaluaba mi experiencia para aprender de ella y mejorar mi próxima actuación”; y el *Ítem_16* “Durante el curso (o la carrera), he descubierto debilidades que antes creía que no tenía”. La estructura final del proceso que hemos explicitado hasta este momento fue la que aparece en la **Tabla_50**.

Tabla_50: Paso_1º Factorización escalas reflexión-reflexividad acopladas.

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
kem12. Gracias a la asignatura que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas.	,820									
kem8. La asignatura realizada ha cuestionado algunas de mis ideas más firmes.	,749									
kem4. Gracias a la asignatura realizada, o realizadas, he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a.	,749									
kem11. A menudo reflexionaba sobre mis acciones para ver si podía haber mejorado lo que hice.	,565									
kem7. Me gustaba pensar sobre lo que había estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo.	,480									
kem6. Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido.	,751									
kem2. En la asignatura se nos obligaba a entender el contenido que se enseñaba.	,744									
kem14. En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.	,736									
kem10. Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las actividades prácticas.	,535									
Gras_14_30. Asumo la responsabilidad de lo que digo				,817						
Gras_11_27. Soy responsable de lo que digo				,788						
Gras_15_31. Estoy abierto/a a discutir mis opiniones				,597						
Gras_5_21. Analizo mis propios hábitos de pensamiento					,787					
Gras_6_22. Soy capaz de observar mi propio comportamiento desde fuera o desde la distancia					,674					
Gras_7_23. Comparo mis propios juicios con los de los demás					,588					
Recodif (1=7)_kem9. Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado.							,713			
Recodif_ (1=7)_kem1. Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo.							,691			
Recodif_(1=7)_kem13. Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura.							,661			
kem5. En las asignaturas se hacían las actividades tantas veces que al final se conseguía hacerlas sin pensar demasiado.							-			
							,607			
Gras_23_39. Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento							,831			
Gras_2_18. Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento							,774			
Gras_16_32. Soy consciente de mis propias limitaciones				,428			,537			
Gras_18_34. Soy consciente de las influencias culturales que hay en mis opiniones							,425			
Gras_4_20. No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciona o me comporto como persona							,874			
Gras_3_19. No me gusta que se discutan mis puntos de vista							,869			
Gras_19_35. Quiero entenderme a mí mismo/a								,707		
Gras_1_17. Quiero saber por qué hago lo que hago								,698		
Gras_9_25. Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas								,541		
Gras_21_37. A veces me resulta difícil pensar en soluciones alternativas									,769	
Gras_17_33. A veces me resulta difícil adoptar o ilustrar un posicionamiento ético									,715	
Gras_22_38. Puedo empatizar con la situación de otra persona										,818
Gras_13_29. Puedo ver las cosas desde diferentes puntos de vista				,438						,443

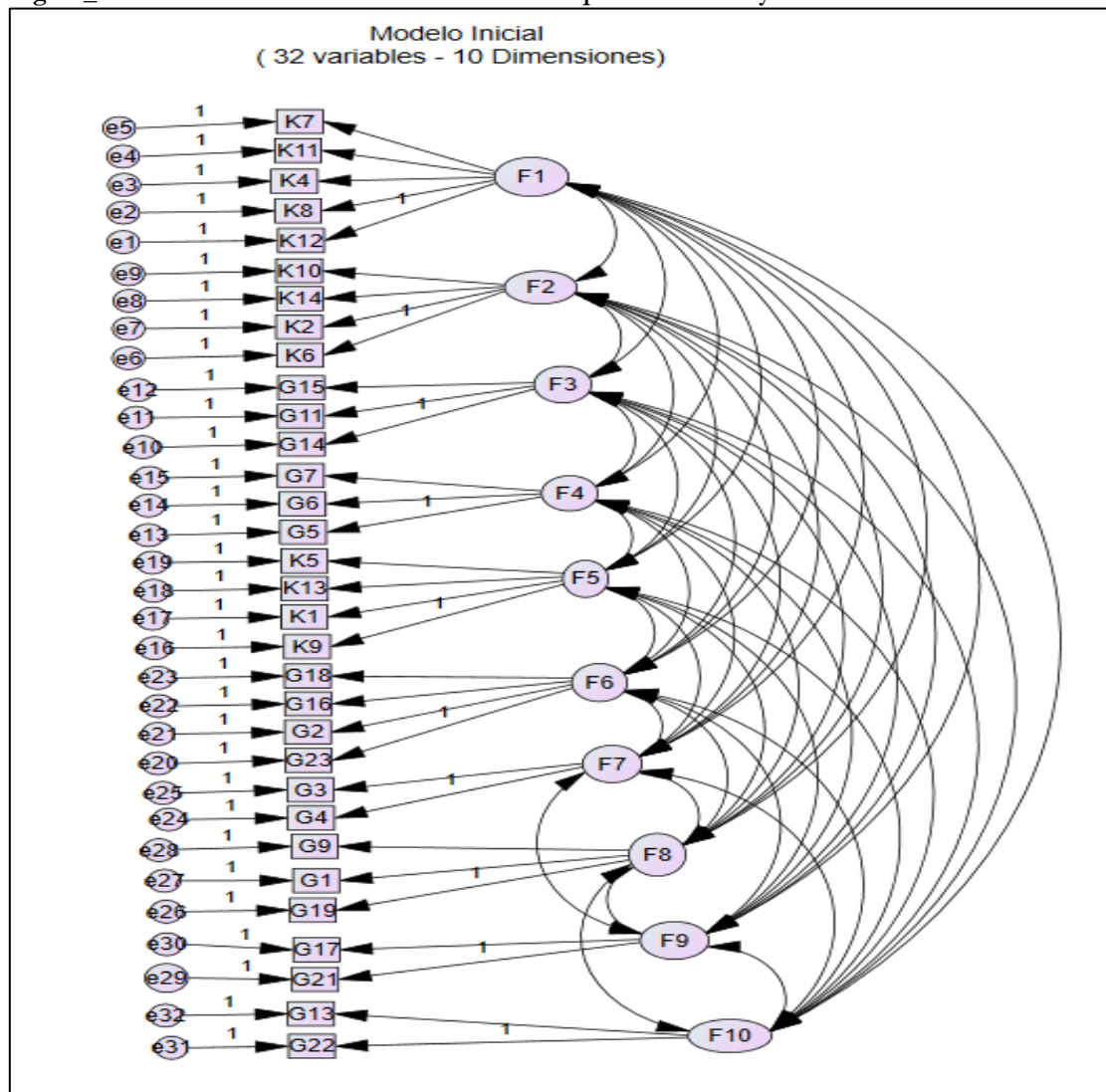
Como podemos comprobar se establecieron 10 factores o dimensiones mediante los análisis aplicados, los nombres con los que se podría denotar cada una de estas dimensiones serían las siguientes: *Factor_1: Reflexión crítica; Factor_2: Comprensión; Factor_3: Comunicación reflexiva; Factor_4: Autorreflexión y responsabilidad; Factor_5: Acción Habitual; Factor-6: autorreflexión de la conciencia; Factor_7: La rigidez comunicativa; Factor_8: el autoentendimiento; Factor_9: La dificultad de un posicionamiento distinto; y Factor_10: Lo empático.*

Comentar aquí, y en este momento, que esos factores o dimensiones son provisionales pero que ya nos están indicando una estructura que se debería validar con otra prueba analítica, que sería lo que configura y da entidad al paso siguiente realizado.

**Paso 2º:** La finalidad de este paso era validar la estructura encontrada en el paso anterior, para ello se utilizó un análisis factorial confirmatorio de la estructura que hemos comentado anteriormente. Con ello se pretende dar validez estructural a la escala en la que se han acoplado los dos instrumentos de reflexión-reflexividad iniciales. Para exponer los resultados seguiremos el mismo procedimiento que con la escala de Actitud, que también se aplicó este mismo análisis.

Este análisis de validación se utilizó con una muestra aleatoria de 75% de la muestra general (n=701) extraída mediante un procedimiento aleatorio con el programa estadístico SPSS. Una vez configurada la muestra con sus respuestas a los ítems del modelo inicial (el ya visto en el Paso 1º) se procedió a su validación mediante el paquete estadístico AMOS_22. En la **Figura_64** se puede ver el modelo de medida preparado para su procesamiento y análisis.

Figura_64: Modelo inicial a validación. Escalas acopladas Kember y GRAS



El proceso de validación completo se pueda consultar en el **Anexo 7.3.3**, aquí en la **Tabla 51** y **Tabla 52** se muestra el resumen de los pasos y decisiones respecto a los ítems a considerar en los diversos modelos a partir de los índices de modificación que nos proporciona el programa AMOS_22. Las condiciones de aplicación de este análisis son las mismas que nos aparecieron en el caso de la validación de la escala de actitud y es por ello que aparecen los dos métodos de estimación de modelos de medida. Los parámetros de ajuste no difieren mucho mediante un método u otro en el ajuste del mismo modelo (los modelos son los cambios que se van introduciendo, en concreto la eliminación ítems).

En el caso del ajuste de los modelos mediante el método de máxima verosimilitud, a medida que se van eliminando ítems el error va disminuyendo (RMSA) y los índices de ajuste van aumentando (CFI y TLI), por contra tanto el ajuste absoluto,  $\chi^2$  va disminuyendo, así como su razón ( $\chi^2/gd$ ). Respecto a la información de Akaike, este valor va disminuyendo. Se paró el ajuste cuando se obtuvieron índices en los mencionados parámetros adecuados según los criterios descritos en la **Tabla 44**.

Tabla 51: Índices de ajuste con estimación de Máxima verosimilitud (ML)

	Chi-Square	df	$\chi^2/df$	CFI	TLI	RMSEA (IC 90%)			RMR	AIC
						Lo	Hi			
Modelo_1_ Inicial	1108,211	419	2,64	,862	,836	,048	,045	,052	,105	1326,211
Modelo_2_Sin_K7	920,136	389	2,36	,864	,886	,044	,040	,048	,098	1134,136
Modelo_3_Sin K7, K11	804,302	360	2,23	,899	,878	,042	,038	,046	,091	1014,302
Modelo_4_Sin K7, K11, G15	702,338	332	2,11	,912	,892	,040	,036	,044	,089	908,338
Modelo_5_Sin K7, K11, G15, K5	625,144	305	1,78	,921	,902	,039	,034	,043	,080	827,144
Modelo_6_Sin K7, K11, G15, K5, G7, G5, G6	414,167	239	1,73	,948	,935	,032	,027	,038	,073	586,167

Nota.  $\chi^2$  = Chi cuadrado, df = grados de libertad;  $\chi^2/df$  = razón Chi cuadrado, CFI = Índice de ajuste comparado; TLI = Índice Tucker-Lewis; RMSEA = Error de aproximación cuadrático; (IC 90%) = Intervalo de confianza de RMSEA; RMR = Residuo cuadrático medio, AIC = Criterio de Información de Akaike.

En el caso de ajuste del modelo con mínimos cuadrados se puede ver perfectamente como los parámetros de ajuste del modelo van aumentando hasta valores aceptables (NFI, GFI y AGFI), mientras que el RMR va disminuyendo, cuanto más cercano al valor 0 mejor.

Tabla 52: Ajustes modelos con el método de Mínimos Cuadrados no ponderados (ULS)

	NFI	GFI	AGFI	RMR
Modelo_1_ Inicial	,883	,952	,940	,101
Modelo_2_Sin_K7	,895	,959	,947	,094
Modelo_3_Sin K7, K11	,904	,964	,954	,087
Modelo_4_Sin K7, K11, G15	,908	,966	,956	,087
Modelo_5_Sin K7, K11, G15, K5	,926	,973	,964	,078
Modelo_6_Sin K7, K11, G15, K5, G7, G5, G6	,941	,980	,972	,070

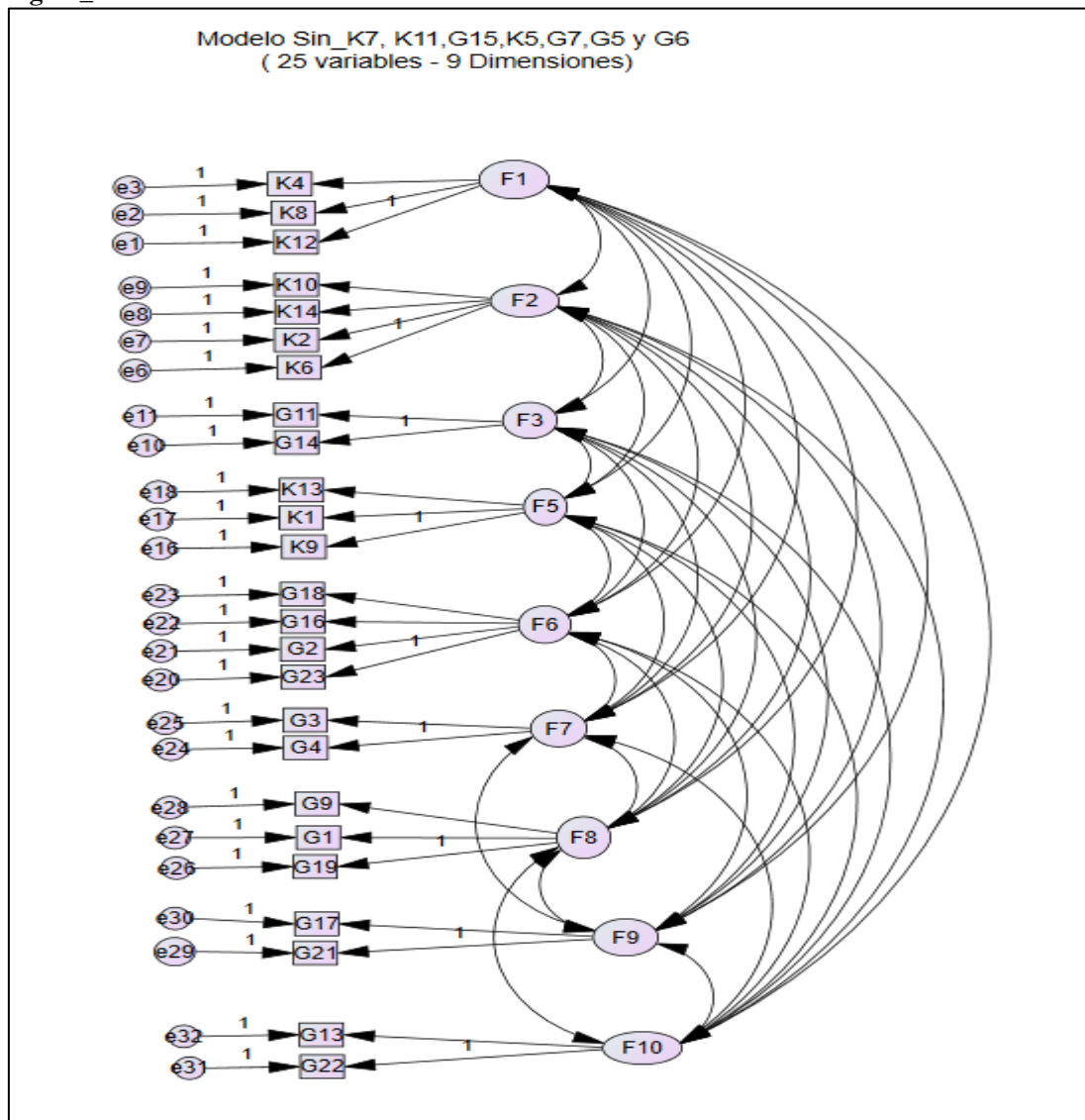
NFI = Índice comparativo de ajuste; GFI = índice de bondad de ajuste; AGFI = Medida ajuste absoluto y RMR = índice de residuo cuadrático.

El modo final validado mediante este procedimiento estadístico, nos establece un modelo de estructura del cuestionario en la cual quedan eliminados los ítems siguientes:

- kember 7, “Me gustaba pensar sobre lo que había estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo”;
- kember 11, “A menudo reflexionaba sobre mis acciones para ver si podía haber mejorado lo que hice”;
- Gras 15, “Estoy abierto/a a discutir mis opiniones”;
- Kember 5, “En las asignaturas se hacían las actividades tantas veces que al final se conseguía hacerlas sin pensar demasiado”;
- Gras 5, “Analizo mis propios hábitos de pensamiento”;
- Gras 6, “Soy capaz de observar mi propio comportamiento desde fuera o desde la distancia”
- Gras7, “Comparo mis propios juicios con los de los demás”.

En la **Figura_65**, se puede ver el modelo final del cuestionario considerando las dos escalas de reflexión utilizadas en la recogida de la información. En este modelo valido se puede observar cómo ha desaparecido una dimensión completa como ha sido la correspondiente a la que habíamos denominado en la etapa anterior “**autorreflexión y responsabilidad**”, el resto de dimensiones se mantienen, pero se han eliminado ítems que podríamos decir que poseen una cierta redundancia con los que finalmente se han mantenido.

Figura_65: Modelo final validado de escala de reflexión-reflexividad



**Paso 3º:** Al igual que se hicimos en la validación de la escala de actitud, aquí también se ha procedido a realizar un análisis de triangulación con técnicas estadísticas sobre este modelo validado, con la técnica del análisis factorial confirmatorio. Este análisis de triangulación se ha basado en volver a aplicar sobre el modelo obtenido un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax, así como un clúster jerárquico de variables. Todo este proceso de triangulación de técnicas estadísticas se puede consultar en el **Anexo 7.3.3.2**, mencionar que estos análisis se han hecho en la muestra general de participantes en el estudio (n=951).

De estos análisis de triangulación se dependió que todavía se podía eliminar un ítem para que la estructura de la escala quedará más consistente, si bien, por otro lado, se perdía un poco de fiabilidad, medida con el  $\alpha$  de Conbach, sólo mencionar que este índice es una media de las correlaciones de los ítems con el total de la escala, lo que produce que en escalas con pocos ítems esto penaliza y el índice disminuye, en este sentido se ha querido primar la

estructura. El ítem que se ha eliminado (no ajustada bien ni en la factorial exploratorio realizado ni en el clúster) es *Gras 18*, “Soy consciente de las influencias culturales que hay en mis opiniones”. Por tanto, finalmente, la escala que utilizaremos para el análisis que plasmaremos en el apartado de resultados está constituida por 24 ítems y 8 dimensiones, ya que en los análisis de triangulación con la muestra general se ha creado una estructura levemente diferente de las obtenidas en los procesos anteriores. La varianza explicada de estas 8 dimensiones o factores es del 60,64% de la variabilidad de los datos. En la **Tabla_53**, se muestran los ítems con sus correspondientes dimensiones revisadas.

**Tabla_53: Ítem y dimensiones de la escala reflexión-reflexividad definitiva**

<i>Dimensión</i>	<i>Ítems</i>
<b>Reflexión comunicativa</b>	<b>Gras_14</b> Asumo la responsabilidad de lo que digo <b>Gras_11</b> Soy responsable de lo que digo <b>Gras_13</b> Puedo ver las cosas desde diferentes puntos de vista <b>Gras_22</b> Puedo empatizar con la situación de otra persona
<b>Comprensión</b>	<b>Kem_6</b> Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido. <b>Kem_14</b> En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando. <b>Kem_2</b> En la asignatura se nos obligaba a entender el contenido que se enseñaba. <b>Kem_10</b> Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las actividades prácticas.
<b>Reflexión crítica</b>	<b>kem12</b> Gracias a la asignatura que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas. <b>kem4</b> Gracias a la asignatura realizada, o realizadas, he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a. <b>kem8</b> La asignatura realizada ha cuestionado algunas de mis ideas más firmes.
<b>Autoconciencia</b>	<b>Gras_23</b> Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento <b>Gras_2</b> Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento <b>Gras_16</b> Soy consciente de mis propias limitaciones
<b>Acción habitual</b>	<b>kem13</b> Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura. <b>kem9</b> Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado. <b>kem1</b> Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo.
<b>Rigidez Comunicativa</b>	<b>Gras_4</b> No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciono o me comporto como persona <b>Gras_3</b> No me gusta que se discutan mis puntos de vista
<b>Auto-entendimiento</b>	<b>Gras_1</b> Quiero saber por qué hago lo que hago <b>Gras_9</b> Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas <b>Gras_19</b> Quiero entenderme a mí mismo/a
<b>Dificultad en lo diferente</b>	<b>Gras_17</b> A veces me resulta difícil adoptar o ilustrar un posicionamiento ético <b>Gras_21</b> A veces me resulta difícil pensar en soluciones alternativas

Como podemos ver en la **Tabla_53**, las dimensiones obtenidas mediante el análisis analítico y confrontadas con los aspectos teóricos, ya expuestos con anterioridad, se podría decir que esta escala de reflexión validada y fiabilizada, nos aporta, según nuestro parecer, aporta una conjunción entre el modelo cebolla, las características más internas que harían posible la reflexividad, el hecho de salir de uno mismo, si bien, para ello es necesario tener elementos internos que lo favorezcan. Así, las dimensiones de “rigidez comunicativa”,



“autoentendimiento” y la “dificultad en lo diferente” como dimensiones más internas que influyen y modulan las otras más externas. Gracias a estas dimensiones se podrán ver qué tipo de relación establecen los elementos en función de otras variables de las que se ha registrado información.

El proceso de la fiabilidad de la escala se puede constatar en la **Tabla_54**, en la que aparecen los ítems que se han ido eliminando en cada paso dado para la validación, el nombre concreto del ítem y el índice alfa que queda una vez eliminados dicho ítem o ítems. Esto se puede ver para cada paso que hemos dado considerando su muestra utilizada. Para una mayor concreción del análisis se pueden consultar los **Anexos 7.3.2 y 7.3.3.2**

**Tabla_54: Proceso ajuste fiabilidad escalas acopladas Kember y GRAS**

Ítems totales	Ítem eliminado. Muestra Aleatoria (80% General)	Alfa de Cronbach
39	Ninguno	,779
Gras_8 Gras_12 Gras_20 Kem_3	Gras_8 A veces los demás dicen que me sobrevaloró Gras_12 Rechazo las diferentes formas de pensar Gras_20 Soy consciente del impacto emocional que puede tener la información en los demás kem3. A veces cuestionaba cómo mis compañeros/as abordaban las actividades, e intentaba pensar en respuestas mejores.	,773
Gras_10 Kem_15 Kem_16	Gras_10_26. Puedo entender a personas con un trasfondo cultural/religioso diferente kem15. A menudo re-evaluaba mi experiencia para aprender de ella y mejorar mi próxima actuación. kem16. Durante el curso (o la carrera), he descubierto debilidades que antes creía que no tenía.	,738
<b>Total, ítems finales proceso = 32</b>		
Ítems Totales	Ítem eliminado Proceso AFC (análisis factorial confirmatorio) Muestra Aleatoria (75% de la General) (n=701)	Alfa de Cronbach
Kem_7 Kem_11 Gras_15	kem7. Me gustaba pensar sobre lo que había estado haciendo y considerar otras formas alternativas de hacerlo. kem11. A menudo reflexionaba sobre mis acciones para ver si podía haber mejorado lo que hice. Gras_15_31. Estoy abierto/a a discutir mis opiniones	,687
Kem_5 Gras_5 Gras_6 Gras_7	Kem_5. En las asignaturas se hacían las actividades tantas veces que al final se conseguía hacerlas sin pensar demasiado. Gras_5. Analizo mis propios hábitos de pensamiento Gras_6 Soy capaz de observar mi propio comportamiento desde fuera o desde la distancia Gras_7. Comparo mis propios juicios con los de los demás	,652
<b>Total, ítems finales proceso = 25</b>		
Ítems Totales	Ítem eliminado Triangulación (análisis factorial Exploratorio). Muestra General (n=951).	Alfa de Cronbach
Gras_18	Gras_18 Soy consciente de las influencias culturales que hay en mis opiniones	,656
<b>Total, ítems finales proceso = 24</b>		

La fiabilidad final que nos queda, si bien, según los parámetros al uso se puede calificar de baja, la escala posee, pensamos, la virtud de tener una estructura teóricamente hablando muy interesante y productiva, ya que conecta con lo expuesto y expresado en el apartado teórico de este trabajo.

### II.2.7. Las consideraciones éticas.

Un aspecto que tiene una importancia, pensamos, vital en cualquier investigación y área de conocimiento, es lo concerniente a todo aquello que hace referencia a los aspectos éticos que la envuelven. Es conocido de todos, y más en la actualidad que emergen al espacio social “malas conductas” cuando se trabaja en ciencia. Estas llamadas “malas conductas” son cada vez más frecuentes, y también en el ámbito educativo, y me refiero al hecho de que los estudiantes, también presentan malas praxis en sus aproximaciones científicas, como son los casos, cada vez en mayor número, del plagio, llegando incluso a instaurarse programas específicos para ello en los campus virtuales como una herramienta más del docente para su evaluación. De este modo, podemos definir la integridad científica, o si se quiere la honestidad científica, tal como la presenta, Maguiña Vargas (2018) *“Se define a la integridad científica como el marco de valores que permiten asegurar que la investigación se conduce de manera honesta y precisa”* (p. 86). Por tanto, implica que el investigador o el profesional se ha de comportar y atender de forma íntegra y honesta. Se ha de presentar una conducta de acorde con el sistema de valores del mundo científico, ello implica, en el caso del investigador, el no realizar acciones que tienen que ver con el plagio, la falsificación en las propuestas, realización, revisión o publicación de investigaciones realizadas de forma deliberada, como es evidente se excluyen de este tipo de actos cuando son errores honestos, y sobre todo las divergencias respecto a opiniones determinadas.

Ahora bien, los aspectos éticos en el mundo de la investigación, que es el que nos ocupa en este trabajo, pensamos que está delimitado y acotado en dos flancos bien diferenciados. Uno de ellos tiene que ver con la forma o la manera en que se tratan a las personas que participan de la investigación y que están, por decirlo de alguna manera, a cargo del investigador, y por otro, los aspectos referentes a las consecuencias derivadas y dirigidas al propio investigador, lo que hace con lo obtenido de los informantes. Si vemos el aspecto ético de la investigación en estos términos se pueden establecer criterios, más o menos generalizados de actuación con responsabilidad ética.

Si tomamos la responsabilidad del investigador hacia las personas que están implicadas es su proceso de estudio, deben ser tratados de manera que su dignidad se mantenga a pesar de la investigación o de los resultados. ¿Es esto más fácil de decir que de hacer? Evidentemente que sí. Mientras que en las investigaciones continúen participando seres humanos y/o animales, la manera en cómo los tratemos y cómo se benefician, incluso indirectamente, de la participación son cuestiones críticas que deben de mantenerse en primera línea en cualquier tipo de consideración que se tenga que hacer respecto al estudio (Salkind, 2012). De esta manera nos podemos encontrar con los siguientes aspectos que se deberían y deben de preservar en todo momento, hagamos un repaso de ellos.

- a) **La protección contra el daño:** sea este físico o psicológico, este aspecto es fundamental ya que ante cualquier duda al respecto en un estudio o investigación ha de sobresalir este aspecto ante los beneficios o ventajas que pueda aportar el desarrollo de una investigación. Por tanto, el énfasis se ha de colocar entre el riesgo

y el beneficio dando siempre la prevalencia a la protección del riesgo que puedan padecer los informantes o participantes en la experiencia que se lleva a término.

- b) **La privacidad y su mantenimiento:** aquí se habla sobre diversos frentes de la privacidad, pero todos ellos desembarcan en el concepto de anonimato, en investigación, este concepto se refiere al hecho que todo lo concerniente a los participantes están bajo la custodia única y exclusiva del investigador o director del estudio, ¿pero esto nivel práctico que significa?, la respuesta es sencilla, y, en cierto modo, obvia, el conocimiento de los participantes a sus resultados sólo pueden ser conocidos por una única persona, pensamos que al inicio de los tratamientos de esos datos, sólo debe de haber un archivo con los códigos de identificación de las personas, que posteriormente, cuando ya no sea el conocimiento de la relación pueden ser eliminados, si no es así, deben de tener una custodia y vigilancia única, incluso, no conociendo, por parte del resto de investigadores, la persona encargada de la mencionada custodia. Dentro de este aspecto, también se puede incluir el entender el asunto desde la perspectiva de la no invasión de cualquier tipo de espacio privado de las personas que participan en el estudio.
- c) **Eliminar la coacción:** parece que es una obviedad, pero las coacciones se pueden dar de muchas maneras a las personas que son susceptibles de participar en una investigación o estudio. Se puede dar el caso, y en muchas ocasiones se produce, el hecho de un estudiante deba de participar de forma obligatoria en una experiencia en un curso determinado y que esto sea un requisito imprescindible para poder aprobar la asignatura o materia. Con vistas a este aspecto la clave radica en no obligar, exigir o forzar de cualquier forma a la participación en las investigaciones.
- d) **Confidencialidad:** aquí es importante diferenciar este concepto con el de anonimato, visto más arriba, así, el anonimato se situaría en el hecho de que los registros o datos obtenidos no pueden vincularse con los nombres, y la confidencialidad, se asienta en el ámbito del manteniendo de todo aquello que se obtiene de los participantes en las investigaciones se ubica estrictamente en aquello que se dice o se hace, y en este caso lo recogido, en confianza y con seguridad recíproca entre dos o más individuos). Se trata, por tanto, del acceso a la información que se obtiene únicamente a personas con autorización. En consecuencia, la información se disfraza cuando es necesario (esto también afecta al anonimato) pero, lo realmente importante es que todos los datos se mantengan en una situación controlada. Así, manera mejor de mantener la confidencialidad es reducir al mínimo el número de personas que controlan, ven o manejan las bases de datos o las informaciones registradas.

Quizás la herramienta que se tiene para poder tener un comportamiento ético con las personas que participan en un estudio, posiblemente, el más utilizado, rápido, sencillo e importante es el “**consentimiento informado**” de los participantes. Este consentimiento consiste en un formulario o documento donde se informa al futuro participante de las pretensiones u objetivos de la investigación, quién es el responsable o el investigador, lo que se deberá de hacer, el tiempo que deberá dedicar, una explicitación de que puede retirarse

siempre que lo desee de la experiencia, las ventajas que aporta la participación a nivel individual y social, los posibles riesgos, incomodidades o daños que se pueden producir, la garantía del anonimato en todas sus vertientes.

Este documento ha de estar impreso con el anagrama oficial de la empresa o institución especificando los puntos anteriores. Ahora bien, es muy recomendable que el escrito no esté en un lenguaje científico, por el contrario, la forma ha de ser la más simple posible para su comprensión, pero, además, no deben aparecer elementos de ningún tipo de coacción ni tampoco de engaño para que las personas participen. Finalmente debe de haber un espacio para la firma del mencionado documento indicando que están de acuerdo en participar y que comprenden el propósito de la investigación.

En el caso de este estudio se utilizó el consentimiento informado, con un documento para firmar en los participantes en los grupos experimentales, quedando estos documentos en poder del investigador de esta experiencia (se puede ver en el **Anexo_1**). La consigna dada para este documento fue la siguiente, tomando lo recogido en la nota de campo del grupo experimental de “Observació i innovació a l’aula” “*Aceptación de la participación en la Tesis, documento de compromiso para los alumnos. No se hacen preguntas por parte de los alumnos. Previamente se les ha explicado la necesidad de participar y ayudar al investigador, ya que sin su participación no sería posible conocer y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos Universitarios. (Anexo_4.2.1 p. 83).*

Para finalizar esta primera vertiente de la ética hacia las personas que participan en las investigaciones y como recordatorio resumen, hemos pensado que las proposiciones que plantea Salkind (2012) sobre esta temática nos parecen muy acertadas y que dan una visión global de este hecho ético mediante puntos fundamentales, que se muestran en la **Tabla_55**

**Tabla_55. Puntos fundamentales de ética hacia las personas.**

- 1.- La persona que lleva a cabo la investigación es el primer y más importante juez de su aceptabilidad ética.
- 2.- Se debe hacer todo lo posible por reducir al mínimo el riesgo para los participantes.
- 3.- El investigador es responsable de asegurar las prácticas éticas, incluyendo el comportamiento de los asistentes, estudiantes, empleados, colaboradores y cualquier otra persona involucrada en el proceso.
- 4.- Se debe llegar a un acuerdo justo y razonable entre el investigador y los sujetos antes del comienzo de la Investigación.
- 5.- Si es necesario el engaño, el investigador debe estar seguro de que está justificado y se debe incorporar un mecanismo para asegurar que los sujetos (o sus representantes en el caso de niños o personas que no pueden tomar tales decisiones) sean interrogados cuando se concluya la investigación.
- 6.- Los investigadores deben respetar la decisión del sujeto de retirarse y no deben coaccionar al sujeto para que vuelva al estudio.
- 7.- Siempre que sea posible, los participantes deben ser protegidos de los daños físicos y psicológicos.
- 8.- Una vez finalizada la investigación, los resultados del trabajo deben ponerse a disposición del participante y se le debe dar la oportunidad de aclarar cualquier discrepancia de la que pueda tener conocimiento.
- 9.- Si la actividad de investigación resulta en un daño de cualquier tipo, el investigador tiene la responsabilidad de corregir el daño.
- 10.- Toda la información sobre los participantes de un estudio, y cualquier resultado relacionado, es confidencial.

Fuente: Salkind 2012, (p 91)

Si nos centramos ahora en lo concerniente al propio investigador, quizás lo más apropiado sea indicar y exponer la “Declaración de Integridad en la Investigación de Singapur” que se elaboró como parte de la 20 “Conferencia Mundial en Integridad de la Investigación”, en julio de 2010 en Singapur, con la idea de que fuese una guía global para una conducta responsable en la investigación. Aquí la presentamos tomada de Resnik y Shamoo (2012) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Señalar además que este campo de la ética sobre la integridad de la investigación está generando estudios sobre ello como son los de Urcos Casimiro, Rojas Salazar, Castro Llaja, Casimiro Urcos y Casimiro Urcos (2020); Reyes (2018) y Laza y Garc (2015), para conocer con más detalle las prácticas o las percepciones que se tiene respecto a la integridad en la investigación,

La declaración indica o establece los siguientes aspectos a considerar, tal como se puede ver en la **Tabla_56**:

**Tabla_56. La declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. 2010**

<b>DECLARACIÓN DE SINGAPUR SOBRE LA INTEGRIDAD EN LA INVESTIGACIÓN</b>
<p><b>Preámbulo</b></p> <p>El valor y los beneficios de la investigación dependen sustancialmente de la integridad con la que esta se lleva a cabo. Aunque existan diferencias entre países y entre disciplinas en el modo de organizar y llevar a cabo las investigaciones, existen también principios y responsabilidades profesionales que son fundamentales para la integridad en la investigación, donde sea que esta se realice.</p>
<p><b>Principios</b></p> <p>Honestidad en todos los aspectos de la investigación            Responsabilidad en la ejecución de la investigación            Cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales            Buena gestión de la investigación en nombre de otros</p>
<p><b>Responsabilidades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Integridad:</b> Los investigadores deberían hacerse responsables de la honradez de sus investigaciones.</li> <li><b>1. Cumplimiento de las normas:</b> Los investigadores deberían tener conocimiento de las normas y políticas relacionadas con la investigación y cumplirlas.</li> <li><b>2. Métodos de investigación:</b> Los investigadores deberían aplicar métodos adecuados, basar sus conclusiones en un análisis crítico de la evidencia e informar sus resultados e interpretaciones de manera completa y objetiva.</li> <li><b>3. Documentación de la investigación:</b> Los investigadores deberían mantener una documentación clara y precisa de toda la investigación, de manera que otros puedan verificar y reproducir sus trabajos.</li> <li><b>4. Resultados de la investigación:</b> Los investigadores deberían compartir datos y resultados de forma abierta y sin demora, apenas hayan establecido la prioridad sobre su uso y la propiedad sobre ellos.</li> <li><b>5. Autoría:</b> Los investigadores deberían asumir la responsabilidad por sus contribuciones a todas las publicaciones, solicitudes de financiamiento, informes y otras formas de presentar su investigación. En las listas de autores deben figurar todos aquellos que cumplan con los criterios aplicables de autoría y solo ellos.</li> <li><b>6. Reconocimientos en las publicaciones:</b> Los investigadores deberían mencionar en las publicaciones los nombres y funciones de aquellas personas que hubieran hecho aportes significativos a la investigación, incluyendo redactores, patrocinadores y otros que no cumplan con los criterios de autoría.</li> <li><b>7. Revisión por pares:</b> Al evaluar el trabajo de otros, los investigadores deberían brindar evaluaciones imparciales, rápidas y rigurosas y respetar la confidencialidad.</li> </ol>

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010).

Tabla 56. La declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación. 2010 (continuación)

**8. Conflictos de intereses:** Los investigadores deberían revelar cualquier conflicto de intereses, ya sea económico o de otra índole, que comprometiera la confiabilidad de su trabajo, en propuestas de investigación, publicaciones y comunicaciones públicas, así como en cualquier actividad de evaluación.

**9. Comunicación pública:** Al participar en debates públicos acerca de la aplicación e importancia de resultados de cierta investigación, los investigadores deberían limitar sus comentarios profesionales a las áreas de especialización en las que son reconocidos y hacer una clara distinción entre los comentarios profesionales y las opiniones basadas en visiones personales.

**10. Denuncia de prácticas irresponsables en la investigación:** Los investigadores deberían informar a las autoridades correspondientes acerca de cualquier sospecha de conducta inapropiada en la investigación, incluyendo la fabricación, falsificación, plagio u otras prácticas irresponsables que comprometan su confiabilidad, como la negligencia, el listado incorrecto de tutores, la falta de información acerca de datos contradictorios, o el uso de métodos analíticos engañosos.

**11. Respuesta a prácticas irresponsables en la investigación:** Las instituciones de investigación, las revistas, organizaciones y agencias profesionales que tengan compromisos con la investigación deberían contar con procedimientos para responder a acusaciones de falta de ética u otras prácticas irresponsables en la investigación, así como para proteger a aquellos que de buena fe denuncien tal comportamiento. De confirmarse una conducta profesional inadecuada u otro tipo de práctica irresponsable en la investigación, deberían tomarse las acciones apropiadas inmediatamente, incluyendo la corrección de la documentación de la investigación.

**12. Ambiente para la investigación:** Las instituciones de investigación deberían crear y mantener condiciones que promuevan la integridad a través de la educación, políticas claras y estándares razonables para el avance de la investigación, mientras fomentan un ambiente laboral que incluya la integridad.

**13. Consideraciones sociales:** Los investigadores y las instituciones de investigación deberían reconocer que tienen la obligación ética de sopesar los beneficios sociales respecto de los riesgos inherentes a su trabajo.

**La Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación fue elaborada en el marco de la 2a Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, 21-24 de julio de 2010, en Singapur, como una guía global para la conducta responsable en la investigación.**

**Este no es un documento regulador ni representa las políticas oficiales de los países y organizaciones que financiaron y/o participaron en la Conferencia. Para acceder a las políticas, lineamientos y regulaciones oficiales relacionados con la integridad en la investigación, debe consultarse a los órganos y organizaciones nacionales correspondientes.**

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010).

En este trabajo de investigación se ha actuado de forma consciente respetando en todo momento los aspectos éticos que hemos mencionado en este apartado, pero además se han seguido también, los aspectos del código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona (2020). Dónde se han tenido en cuenta los apartados que se comentan en el mencionado código: la libertad académica, la responsabilidad profesional, la integridad científica y académica, la honestidad, la igualdad de derechos, el respeto, la privacidad y la confidencialidad, la sostenibilidad y las relaciones solidarias y las conductas de riesgo.

En lo que compete a las personas, en este caso estudiantes, que han participado en la experiencia de forma directa (los estudiantes de los grupos cuasiexperimentales, ya que eran

los de mayor riesgo de consideración ética), los de forma indirecta, también se les ha considerado, si bien el riesgo era mucho menor (únicamente podían o no responder un cuestionario online con la presentación de lo que se deseaba de ellos y con la libertad de hacerlo o no).

Además, se ha actuado, hasta donde somos conscientes en conformidad a las directrices éticas establecidas en la Declaración de Singapur (2010), sobre todo tomando como principio regulador la honestidad en todo lo concerniente al estudio que en este momento estamos presentando y la responsabilidad que tenemos sobre ello.

---

## ***En pocas palabras_ 7: “lo metodológico en el estudio”.***

---

En este apartado de “en pocas palabras” podríamos indicar los siguientes elementos fundamentales que se han expuesto y que en resumen son los siguientes:

- El posicionamiento metodológico se sitúa en una postura de integración entre lo cuantitativo y lo cualitativo argumentando que quizás es una falacia presentar el formato metodológico desde esas dos posturas, lo que sí que tiene una cierta consistencia lógica es hablar de la naturaleza del dato recogido y sus técnicas inherentes para conocer sus significados. Todo ello sin olvidar que la metodología está siempre supeditada a un aspecto más profundo como es “la ideología”, entendida como una “representación social” incrustada en los colectivos científicos.
  - El muestreo utilizado se ha estado establecido mediante dos tipologías combinadas del muestreo no probabilístico, el de conveniencia, para la muestra del diseño cuasiexperimental y, el de bola de nieve, en el caso del resto de participantes en el estudio
  - El diseño utilizado en este estudio se puede calificar de correlacional, exploratorio y cuasi experimental con población de estudiantes y exestudiantes universitarios. Es correlacional exploratorio ya que quiere indagar el cómo se representan aspectos de la vida del estudiante (reflexividad, compromiso, identidad profesional, profesor universitario, dispuesto hacer para aprender y proceso de enseñanza-aprendizaje), así como conocer los niveles de reflexión-reflexividad, las emociones y actitudes de una muestra general de estudiantes y exestudiantes. Pero también es cuasiexperimental (experimento de campo) ya que se ha realizado una experiencia para fomentar la reflexión-reflexividad en universitarios configurados y, por tanto, controlando las condiciones del fomento, en tres grupos cuasi experimentales y sus correspondientes grupos cuasicontrol. Las condiciones cuasiexperimentales fueron: desde la mínima actividad de fomento (entrega y revisión de apuntes), una actividad media (lecturas, escritos y una narrativa digital grupal) y una actividad máxima (la utilización de lecturas, narrativas tanto digitales como escritas, pero, sobre todo, por el contraste con el grupo clase de las mencionadas narrativas y tareas llevadas a cabo en clase).
  - Se muestran, además, a lo largo de este capítulo los métodos y sus técnicas o procedimientos tanto para recoger información como para el análisis y la selección de informantes de forma teórica, dando el énfasis en los aspectos más direccionados hacia un formato que se orienta a las formas de hacer en metodología. El desarrollo expositivo de estos métodos y técnicas es el dar
-



---

importancia a los métodos y técnicas específicas que se han utilizado en este trabajo, el método experimental y el diseño cuasiexperimental como técnica, la observación participante como el elemento que ha hecho de triangulación entre lo diseñado y lo realizado realmente en el aula con los grupos cuasiexperimentales (la observación era sobre la actuación del profesor, en cada grupo cuasiexperimental). Por último, se ha dispuesto del método lingüístico de obtención de información y en concreto la técnica del cuestionario, aportando a lo ya clásico de todo cuestionario, la técnica de asociación verbal para el registro y captación de las representaciones sociales exploradas.

- Se presentan los instrumentos y su construcción llevada a cabo con estudiantes de la Universidad de Barcelona. La administración de dichos instrumentos se realizó en estudiantes y exestudiantes universitarios mediante un muestreo por bola de nieve, y a los grupos de estudiantes que configuraron los grupos para el diseño cuasiexperimental que fueron seleccionados mediante el procedimiento de conveniencia del experimentador (eran sus propios grupos clase).
  - Se han realizado las fiabilizaciones de las escalas que contiene el cuestionario administrado. Este procedimiento ha seguido la tónica de establecer siempre que ha sido posible por las condiciones de los datos, un cálculo de la fiabilidad mediante el  $\alpha$  de Cronbach, y la factorización inicial con una extracción aleatoria de la muestra general a un 80% (análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación varimax), una validación mediante análisis factorial confirmatorio (modelo de medida) con otra muestra aleatoria del 75% de la muestra general. Finalmente, se procedió a una triangulación con la muestra general de los resultados obtenidos con los otros procedimientos analíticos descritos, para este paso se utilizó, nuevamente un análisis factorial exploratorio, y, además, una técnica de clúster de variables.
  - Para acabar el apartado hacer mención a las condiciones éticas que se ha intentado que estuviesen presente en este estudio en los dos grandes aspectos de esta noción, los participantes en la experiencia cuasiexperimental y los concernientes al investigador. En el caso de los participantes se ha concretado en un consentimiento informado a todos los participantes en los grupos cuasiexperimentales (que debieron de leer y firmar), y con respecto a los participantes en el cuestionario online (en su presentación se da la decisión de participar o no). En el caso del investigador, se ha seguido las recomendaciones que nos proporciona la Declaración de Singapur (2010) y el código ético de integridad y buenas prácticas de la “Universitat de Barcelona”, en concreto, fomentando la honestidad en todo momento y en todas las fases de esta tesis.
-

# TESIS DOCTORAL

## Reflexividad y Representaciones sociales en estudiantes de educación superior

Doctorando: Antonio Ruiz Bueno



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

TOMO II

2021

# **Reflexividad y Representaciones sociales en estudiantes de educación superior**

**Programa de Doctorado Educación y Sociedad**

**Facultad de educación**

**TOMO II**

Doctorando: Antonio Ruiz Bueno

Directoras: Anna Forés Miravalles y Marta Sabariego Puig.

**CAPITULO III. Resultados: El material primero.  
Una representación en el espejo.**

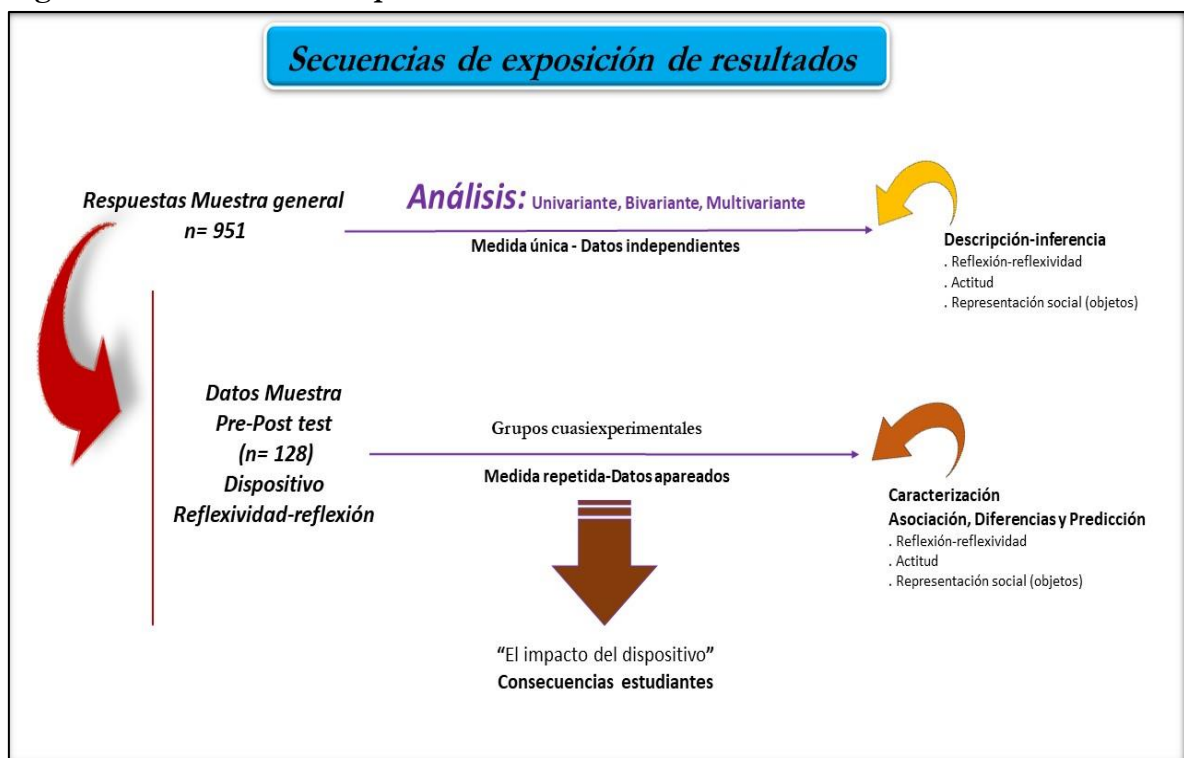
*Los términos técnicos antropológicos no se utilizan sólo para describir; se utilizan para traducir o interpretar términos o ideas nativas (o ideas que el antropólogo atribuye a los nativos). En una tarea interpretativa; es decir, en representar unas representaciones nativas mediante traducciones, paráfrasis, resúmenes y síntesis comprensibles para sus lectores.*

**Sperber (2005).**

Lo que a continuación presentaremos, y que constituye una parte muy importante de este estudio, es, en términos estrictos, un producto generado por un proceso de análisis de la información obtenida mediante el instrumento que se ha utilizado en esta tesis y que ya hemos expuesto en el anterior apartado. Por tanto, para la exposición de este capítulo transitaremos entre los procesos y los productos que generan los análisis realizados haciendo hincapié en la conexión del producto con su proceso y su finalidad última.

La secuencialización de la presentación, nos ha parecido que sería más esclarecedora para el lector, hay que considerarla a partir de los sujetos que configuran los grupos que nos permiten establecer y diferenciar los objetivos e hipótesis que hemos considerado. De esta manera, hemos confeccionado la **Figura_66**, donde aparecen las 2 grandes bases de datos confeccionadas a partir de las características de los participantes, en definitiva, para dar cuenta de los objetivos de esta tesis.

**Figura_66: Secuencia de exposición de resultados.**



Destacar que, tal como aparece en la **Figura_66**, para cada una de las bases que se han tomado para analizar, se han llevado a cabo análisis tanto univariantes y bivariantes, así como multivariantes, condicionados únicamente sobre el tipo de datos o la naturaleza de éstos, así, tal como muestra la **Figura_66**, tenemos datos de tipo independiente, en una de las bases a analizar), y en la base se tienen datos de medida repetida o apareados (muestra de los grupos cuasiexperimentales, donde se tiene una medida del estudiante al principio de la experiencia y al final). En la misma figura, se puede observar en la parte derecha, que se indica, de forma general, el tipo de análisis realizados sobre cada aspecto concreto de la base (descriptivos, inferenciales, de comparación o diferencias y/o predictivos y, de caracterización). También, hemos de especificar, concretar e indicar que los diversos análisis realizados se han hecho mediante las directrices siguientes respecto a la reorganización general de los datos de las respuestas de los participantes en el estudio:

- a) Se han utilizado las respuestas a las escalas de actitud, reflexión-reflexividad y sentimientos-emociones con las puntuaciones iniciales y las generadas respecto a las puntuaciones totales de la escala (esto solo se ha realizado para la escala de actitud y la de reflexión-reflexividad, mediante la suma de las puntuaciones a cada ítem o pregunta), además de las correspondientes a los factores o dimensiones establecidas en la etapa de la validación ya expuesta anteriormente.
- b) Estas nuevas variables, la suma de puntuaciones, para el total de la escala o para las dimensiones de cada una de ellas (suma de las puntuaciones de los ítems que configuran la dimensión), se han transformado en categorías a partir de los cuartiles o percentiles (**Baja** – iguales o inferiores al percentil 25-, **Media** - superiores percentil 25 e inferiores al percentil 75-, y **Alta** (percentil 75 o superiores).
- c) Los análisis con las variables categoriales y de intervalo (rango de puntuación de 1 a 7) se han desarrollado con el programa IBM-Spss-25 y se han llevado a cabo pruebas de tipo paramétrico, ya que las muestras constituidas han sido superiores a 30, pero con todo, se ha explorado las condiciones de aplicación de las pruebas utilizadas, cuando ha existido algún incumplimiento de las condiciones se ha optado por establecer la descripción y no tratar la posible inferencia.
- d) Se han desarrollado análisis en todas las bases que presenta la **Figura_66**, en los que se combina datos de tipo textual y numérico, esto se ha realizado con software lexicométrico “libre”, (el paquete Iramuteq 0.7 alfa 2 y el DTM_Vic_6.2). Mediante estos análisis se ha podido establecer los elementos de las representaciones sociales (de los objetos sociales que se han propuesto en el cuestionario) y sus conexiones o diferenciaciones en función del tipo de características sociodemográficas de los participantes. Así mismo se ha procedido a la realización de análisis de caracterización de “perfiles” considerando algunas variables que hemos creído de cierto interés según la base de datos a tratar (se ha utilizado en este caso el SPAD_5.6.0).

Si tomanos, como hemos indicado, la **Figura_66**, como el elemento de guía y estructuración de la presentación de este capítulo, podemos comprobar que daremos cuenta, en primer lugar, de las características de las respuestas por parte de los participantes en conjunto, tanto estudiante como exestudiantes, a los que hemos denominado “**muestra general**” (conjunto

de estudiantes que han respondido al cuestionario Pre-test, donde se incluyen aquí los estudiantes que han participado en el dispositivo de reflexión-reflexividad, estudiantes de otras asignaturas o cursos y los exestudiantes), en este sentido los resultados de este conjunto nos establecen o dan respuesta al **“Objetivo General_1”** y sus correspondientes objetivos específicos, así como el **“Objetivo General_2”** de forma más generalista. En este punto se especificarán los análisis referidos a procedimientos descriptivos e inferenciales sobre las diversas dimensiones que se han explorado en el cuestionario administrado (la representación social de los objetos explorados, el nivel de reflexión-reflexividad y la actitud), además de tomar en cuenta las características sociodemográficas.

En un segundo momento se presentan los resultados referidos a los participantes de la experiencia o cuasiexperimento llevado a término. Es decir, a los alumnos que han estado presentes en todo el proceso del dispositivo creado en el aula para cada grupo cuasiexperimental (son tres grupos con grados en el proceso reflexivo implementado en cada grupo, como ya hemos comentado anteriormente). Esta base de datos correspondiente a los estudiantes de los grupos cuasiexperimentales se diferencia de la correspondiente a la que hemos denominado **“muestra general”** porque son los que tienen una medida repetida, es decir, aquellos estudiantes que han respondido tanto en la condición pre-test del cuestionario como en el post-test (son un conjunto de 128 estudiantes de los tres grupos cuasiexperimentales). Estas dos bases, descritas con sus análisis y resultados, nos darán cuenta del **“Objetivo general_2 y el Objetivo general_3”** y sus correspondientes objetivos específicos, pero sobre todo es donde se podrán verificar o refutar la hipótesis planteada, así como sus derivadas, tal como se puede ver y consultar en el apartado de objetivos e hipótesis de este trabajo.

Veamos a continuación cada uno estos apartados de resultados que hemos estructurado en función de la base de datos utilizadas. Para ello, en primer lugar, se presentan las características sociodemográficas para pasar posteriormente a los aspectos de reflexión-reflexividad, actitud y las emociones cuando sea oportuno. En último lugar se muestran las características referidas a la dimensión de representación social, tomando los 6 objetos explorados en el cuestionario administrado.

En cada uno de estos aspectos, a su vez, se explicitan los análisis y sus respectivos resultados siguiendo el orden de descripción de las respuestas e inferencias y relaciones, pero sobre todo resaltando sus interrelaciones mediante análisis bivariados y multivariados.

Aís mismo, hemos creído conveniente de presenta al inicio de este capítulo y para que sea de ayuda al lector, las dimensiones y preguntas o ítems de las escalas que se han administrado. De esta manera, la legibilidad de los datos que se irán mostrando en los diferentes subapartados, pensamos, que será mayor. A continuación, se expone la escala de reflexión-reflexividad y la de actitud frente ala reflexión-reflexividad.

Ayuda a la lectura a la lectura del apartado “en pocas palabras” anterior:

### Escala reflexión-reflexividad, dimensiones/factores

Dimensión	Ítems
<b>Reflexión comunicativa</b>	<b>Gras_14</b> Asumo la responsabilidad de lo que digo <b>Gras_11</b> Soy responsable de lo que digo <b>Gras_13</b> Puedo ver las cosas desde diferentes puntos de vista <b>Gras_22</b> Puedo empatizar con la situación de otra persona
<b>Comprensión</b>	<b>Kem_6</b> Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido. <b>Kem_14</b> En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando. <b>Kem_2</b> En la asignatura se nos obligaba a entender el contenido que se enseñaba. <b>Kem_10</b> Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las actividades prácticas.
<b>Reflexión crítica</b>	<b>kem12</b> Gracias a la asignatura que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas. <b>kem4</b> Gracias a la asignatura realizada, o realizadas, he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a. <b>kem8</b> La asignatura realizada ha cuestionado algunas de mis ideas más firmes.
<b>Autoconciencia</b>	<b>Gras_23</b> Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento <b>Gras_2</b> Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento <b>Gras_16</b> Soy consciente de mis propias limitaciones
<b>Acción habitual Recodificada a mayor puntuación – mayor desacuerdo</b>	<b>kem13</b> Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura. <b>kem9</b> Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado. <b>kem1</b> Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo.
<b>Rigidez Comunicativa</b>	<b>Gras_4</b> No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciono o me comporto como persona <b>Gras_3</b> No me gusta que se discutan mis puntos de vista
<b>Auto-entendimiento</b>	<b>Gras_1</b> Quiero saber por qué hago lo que hago <b>Gras_9</b> Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas <b>Gras_19</b> Quiero entenderme a mí mismo/a
<b>Dificultad en lo diferente</b>	<b>Gras_17</b> A veces me resulta difícil adoptar o ilustrar un posicionamiento ético <b>Gras_21</b> A veces me resulta difícil pensar en soluciones alternativas

### Escala Actitud frente a la reflexividad-reflexividad, dimensiones/factores

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



### III.1 Las características de las respuestas de la “muestra general”. Mas allá del terreno educativo.

A continuación, exploraremos las respuestas dadas en conjunto por estudiantes que ejercen como tales, tanto los que han participado en la experiencia de este estudio como los que no y los que han finalizado sus estudios. Las características para informar de esta muestra son las que se han tomado a partir de los datos que nos ha proporcionado el cuestionario administrado al inicio de la experiencia realizada en las clases de “Estadística”, “Recerca” y “Observació” y para los estudiantes que han participado (los que están en ejercicio y los que han finalizado).

Las características de esta muestra la expondremos en los apartados siguientes considerando los aspectos de descripción, inferencias, relaciones o asociaciones y caracterización. Dentro de cada uno de estos aspectos se presentarán siguiendo la pauta sobre las dimensiones que se han explorado en el instrumento de recogida de información, es decir, respuestas sociodemográficas, la reflexión-reflexividad, la actitud, y finalmente, la representación social de los objetos explorados.

#### III.1.1 Descripción, relación o asociación dimensional de las respuestas.

En este punto mostraremos las respuestas que podríamos denominar más crudas, o si se prefiere, aquellas que lo único que nos presentan son respuestas de forma muy descriptiva y, por tanto, dando una visión panorámica de las percepciones o creencias sobre las dimensiones que se han tenido en cuenta en el cuestionario. En nuestro caso se ha optado por dividir las dimensiones en tres grandes bloques explicativos-expositivos, los aspectos demográficos, las consideraciones evaluativas respecto a las creencias o percepciones de los estudiantes y exestudiantes sobre el continuo reflexión-reflexividad y las actitudes sobre la reflexión-reflexividad, y, por último, los elementos figurativos de las representaciones sociales de los objetos que se han interrogado.

Pasemos a exponer cada uno de estos bloques tomando los estudiantes que configuran la muestra que denominamos “**General**”, para ello siempre que sea posibles se presentarán los resultados en formatos de reducción o presentación esquematizada y resumida de las respuestas o consideraciones hechas por los participantes.

### III.1.1.1 Aspectos sociodemográficos.

En la **Tabla_57**, se pueden ver los diversos orígenes de los participantes en este estudio, tomando como criterio, el hecho de su procedencia en función de las asignaturas donde se han obtenido las respuestas.

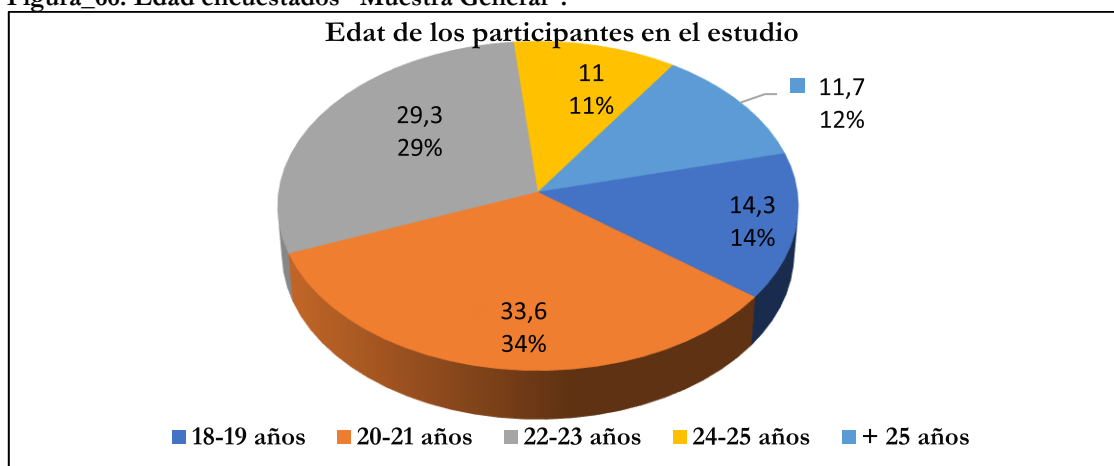
**Tabla_57. Origen de los participantes. “Muestra General”**

Orígenes estudiantes que han participado	n	%
“Estadística Aplicada a l'Educació”	136	14,3
“Recerca i Innovació en la pràctica educativa”	178	18,7
“Observació i Innovació a l'aula”	253	26,6
2017 “Observació i Innovació a l'aula”	102	10,7
Otras asignaturas	179	18,8
2017 “Recerca i Innovació en la pràctica educativa”	60	6,3
Ha finalizado estudios Universitarios	43	4,5
<b>Total</b>	<b>951</b>	<b>100,0</b>

De la **Tabla_57**, podemos destacar, 4 aspectos, uno, que hay un conjunto de asignaturas que aportan la mayor parte de las respuestas, las correspondientes a las que imparte el docente investigador de este estudio (“Estadística”, “Recerca” y “Observació” el 59,6% del total), otro conjunto son los estudiantes que responden al cuestionario es su fase de construcción inicial (aparecen con la etiqueta 2017 y las asignaturas de “Recerca” y “Observació”) que configuran el 17% de la muestra. En el caso de otras asignaturas, representan el 18,8% del total. El conjunto de la muestra más pequeño es el que presentan los exestudiantes, con tan solo un 4,5%, pero creemos, que, aunque siendo un grupo pequeño puede dar alguna luz interesante, y en cierta manera productiva, en las inferencias o contrastes.

Con respecto a las otras variables de caracterización de los participantes, nos encontramos que la media de edad de los participantes ha sido de 22,6 años. Si vemos la distribución de las edades de forma agrupa en categorías, tal como se presenta en la **Figura_66**, podemos destacar como la mayor concentración de estudiantes se sitúa entre los 20 y 23 años representando el 62,9% de toda la muestra, por contra, los de mayor edad, a partir de los 24 años, son el 22,7%. Los más jóvenes presentan un bajo porcentaje (14,3%). Por tanto, podríamos decir que es una muestra de jóvenes universitarios.

**Figura_66. Edad encuestados “Muestra General”.**



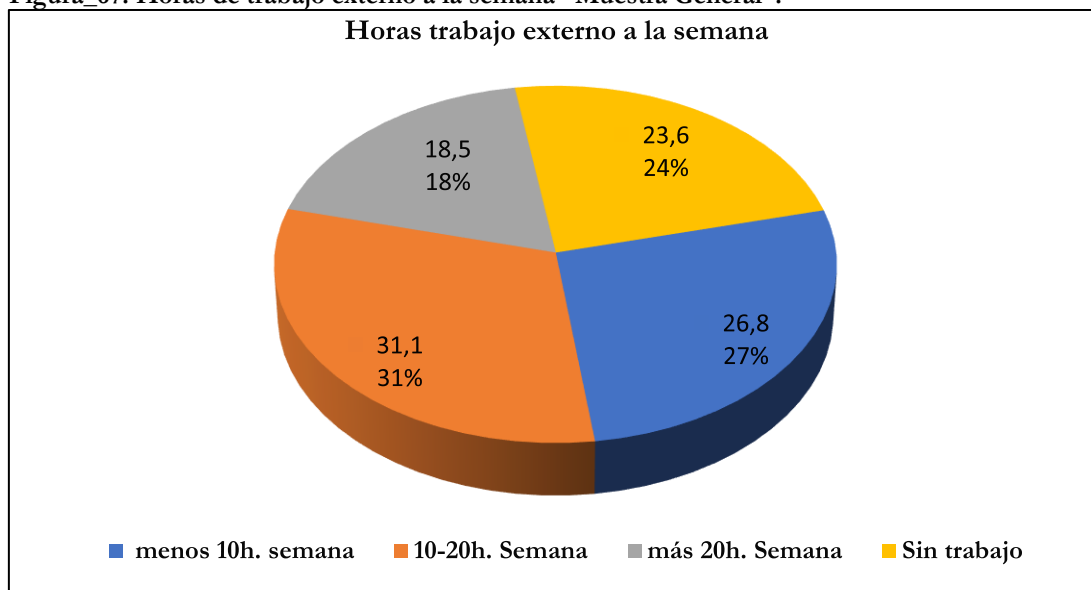
La caracterización a partir de los otros aspectos considerados, nos encontramos, en el caso del sexo, que el 89,4 % son mujeres y el 10,6% hombres, este hecho es el que se puede pronosticar en profesiones de atención, como es la educación, en las que la mayoría de estudiantes son mujeres, esto sucedo en muchas otras áreas profesionales, como puede ser el caso de enfermería, por ejemplo.

Además, los estudiantes, son de forma casi unánime de facultades de educación, ya que representan un 97,4% del total de los encuestados. Siendo mayoritariamente estudiantes de segundo y cuarto curso (esto es debido a que el dispositivo de reflexión-reflexividad se realizó sobre estos cursos, ya que eran donde el profesor docente investigador impartía sus clases). También es mayoritaria la Universidad de donde proceden los estudiantes del estudio, siendo ésta la Universidad de Barcelona, representa el 92,2%, seguida de la Universidad Autónoma de Barcelona que representa un 4,8% del total.

También se pude comentar que los estudiantes que han participado en la encuesta, en una mayoría elevada, el 76,4% indica que trabaja actualmente, siendo el tiempo de dedicación al trabajo, tal como se puede observar en la **Figura_67**, nos encontramos con que los estudiantes trabajan menos de 10 horas a la semana en un 26,8%, mientras que más de 10 horas trabajan un 49,6% de ellos. El porcentaje, relativamente bajo, es el que presentan los estudiantes que nos dicen que no trabajan, casi un cuarto de la muestra (23,6%).

Ahora bien, el trabajo externo que realizan los encuestados podríamos decir que se reparten casi de forma igual, porcentualmente hablando, en que, sí tienen que ver con la docencia, 49,8% y un porcentaje del 50,2% que afirma no tener nada que ver el trabajo que realiza con la docencia. Cuando la pregunta es sobre si dicho trabajo externo tiene que ver con los estudios que realiza o ha realizado la respuesta afirmativa es mayoritaria (63,6%) con respecto a la respuesta negativa (36,4%).

**Figura_67. Horas de trabajo externo a la semana “Muestra General”.**

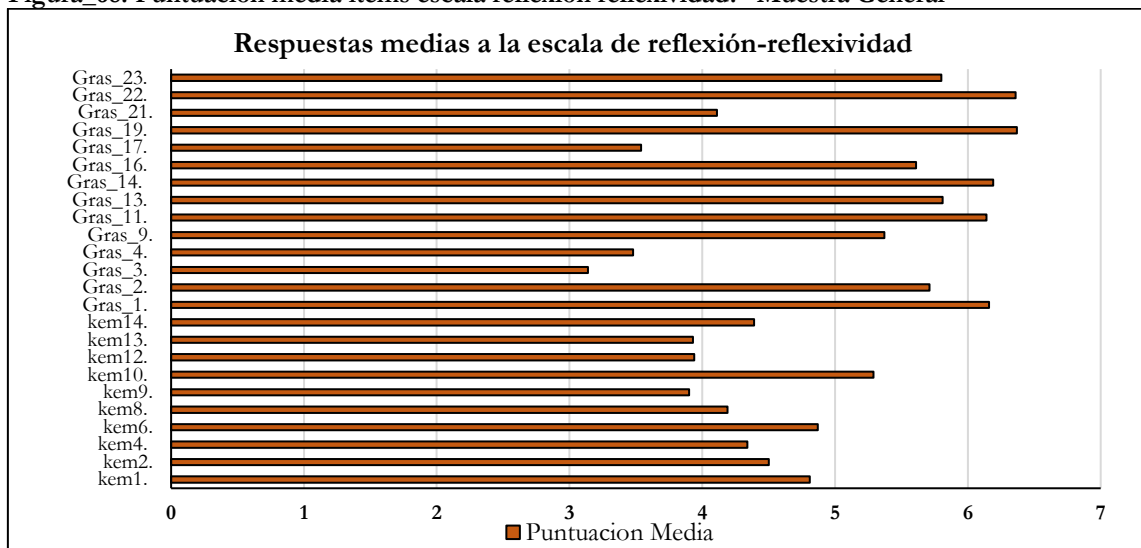


III.1.1.2 Los aspectos valorativos: la reflexión-reflexividad y la actitud, descripción y asociaciones.

En este bloque veremos las opiniones y percepciones de la denominada “Muestra general” sobre los aspectos valorativos sobre el continuo reflexión-reflexividad, en dos vertientes, la medida de dicho continuo y la actitud frente a ello. La presentación la realizaremos tomando las escalas de reflexión-reflexividad y actitud, ya validadas y expuestas en el apartado anterior de metodología, pero con los datos iniciales, es decir, sin transformar en puntuaciones estandarizadas como es el caso de las puntuaciones factoriales que se utilizan en el apartado correspondiente a las diferencias entre las dimensiones que contempla el cuestionario administrado.

En este sentido, en la **Figura_68**, se presentan los resultados de las medias de respuesta a cada ítem que configura la escala de reflexión-reflexividad. A esta escala responden los 951 participantes.

**Figura_68: Puntuación media ítems escala reflexión reflexividad. “Muestra General”**

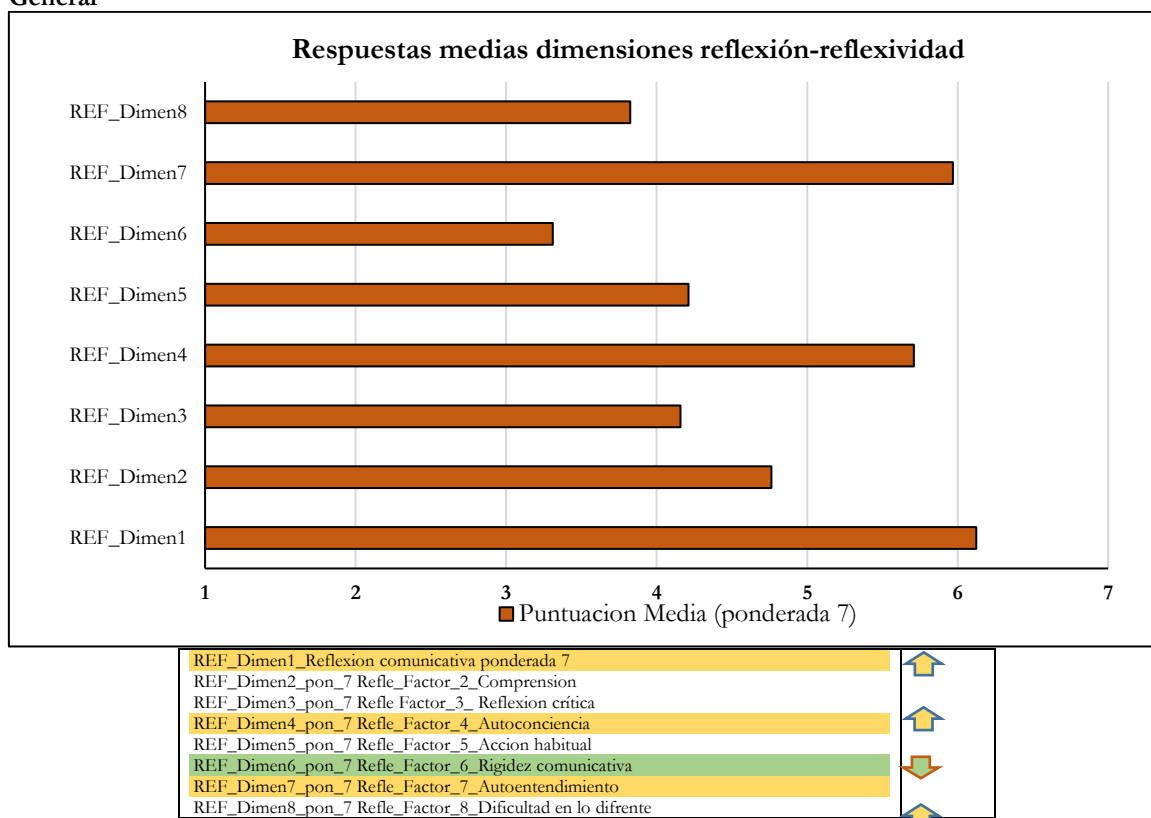


kem1. Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo.	
kem2. En la asignatura se nos obligaba a entender el contenido que se enseñaba.	
kem4. Gracias a la asignatura realizada, o realizadas, he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a.	
kem6. Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido.	
kem8. La asignatura realizada ha cuestionado algunas de mis ideas más firmes.	
kem9. Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado.	
kem10. Necesitaba entender el contenido trabajado en clase para realizar las actividades prácticas.	
kem12. Gracias a la asignatura que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas.	
kem13. Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura.	
kem14. En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.	
Gras_1. Quiero saber por qué hago lo que hago	↑
Gras_2. Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento	
Gras_3. No me gusta que se discutan mis puntos de vista	↓
Gras_4. No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciono o me comporto como persona	
Gras_9. Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas	
Gras_11. Soy responsable de lo que digo	↑
Gras_13. Puedo ver las cosas desde diferentes puntos de vista	↑
Gras_14. Asumo la responsabilidad de lo que digo	↑
Gras_16. Soy consciente de mis propias limitaciones	
Gras_17. A veces me resulta difícil adoptar o ilustrar un posicionamiento ético	↓
Gras_19. Quiero entenderme a mí mismo/a	↑
Gras_21. A veces me resulta difícil pensar en soluciones alternativas	↑
Gras_22. Puedo empatizar con la situación de otra persona	↑
Gras_23. Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento	↑

Si nos fijamos en la **Figura_68**, que recoge las respuestas directas de los encuestados, nos encontramos con que las preguntas que consideran mejor (con puntuaciones medias superiores a 6, en la escala de 7 puntos) reflejan su posición respecto a reflexión-reflexividad, en mayor medida, preguntas que presentan consideraciones sobre el conocimiento interno de los estudiantes (Gras_1. Quiero saber por qué hago lo que hago, Gras_11. Soy responsable de lo que digo, Gras_14. Asumo la responsabilidad de lo que digo, Gras_19. Quiero entenderme a mí mismo/a y Gras_22. Puedo empatizar con la situación de otra persona), por tano, visto desde esta primera aproximación, la reflexión-reflexividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera más una situación o estado interno de conocimiento. Las preguntas con menor puntuación son las concernientes a las que propician un reflejo de una peor deseabilidad social, como es lógico pensar, por otro lado.

Pero si observamos la **Figura_69**, donde se presentan los resultados ponderados a una puntuación de 7, agrupando (sumando) los ítems que configuran las dimensiones de la escala validada, podemos constatar cómo es el factor de la rigidez comunicativa es que presenta las puntuaciones más bajas, tal como hemos podido constatar en la **Figura_68** con anterioridad.

**Figura_69: Puntuación media dimensiones escala reflexión reflexividad (ponderada 7). “Muestra General”**



En cambio, si tenemos en cuenta las dimensiones (las agrupaciones de ítems) los estudiantes nos dicen que los aspectos de su proceso de aprendizaje con una mayor presencia son, con puntuaciones medias superiores a 6, la dimensión de la **“reflexión comunicativa”** esa capacidad de poder asumir la responsabilidad y la empatía hacia los demás. La dimensión de **“Autoentendimiento”** es la otra que presenta puntuaciones medias altas, cercanas a 6, lo mismo sucede con la dimensión del **“Autoconciencia”**. Esto no llega a poder intuir, en este primer momento, que los estudiantes interrogados indican que lo que más presentan en su

proceso de enseñanza-aprendizaje son elementos de reflexión-reflexividad ubicados o pertenecientes al área más interna y personal de los estudiantes si consideramos el “modelo cebolla”.

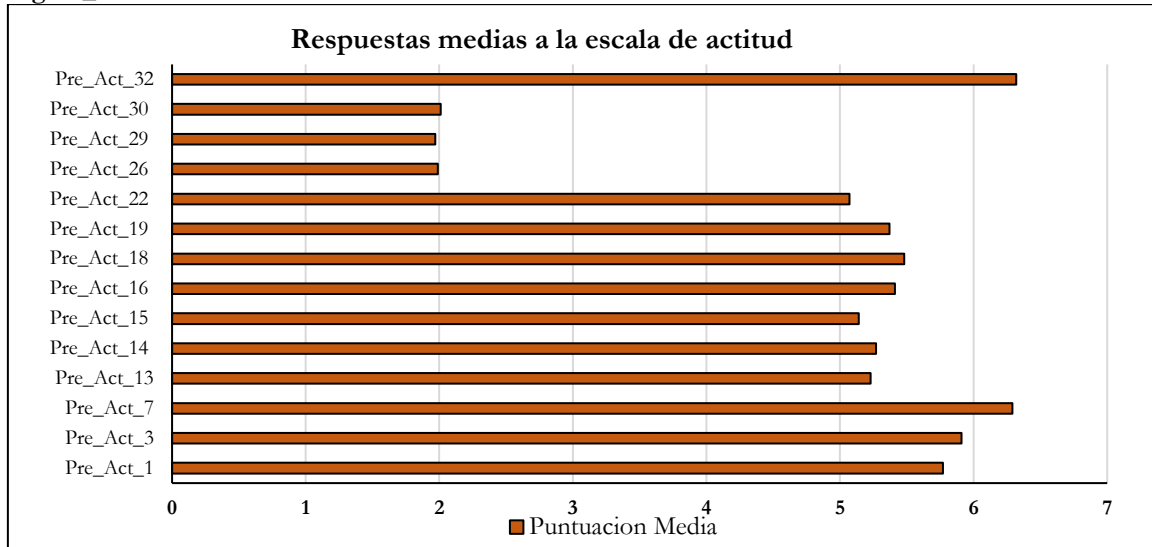
A nivel general podríamos decir que el nivel de reflexión-reflexividad que consideran que tienen los estudiantes y exestudiantes encuestados estaría en un nivel más que aceptable, ya que la media obtenida en toda la escala en su conjunto estaría situada cerca del valor 5 en la escala de 7 que hemos utilizado ( $Md=4,91$  y  $Ds=0,46$ ).

Respecto a la escala de actitud debemos de hacer mención que a dicha escala responde un total de 849 encuestados de los 951, ya que los estudiantes de los que se recogió información en el 2017 (asignaturas de “Recerca” y “Observación”) no respondieron a ella en el momento de la administración. Al igual que la escala anterior, se toman las puntuaciones sin transformaciones estandarizadas para dar cuenta de los resultados generales.

En la **Figura_70**, se pueden observar las puntuaciones medias a cada uno de los ítems que componen la escala, sin ningún tipo de transformación en la puntuación inicial dada por el estudiante. Lo que podemos destacar de la **Figura_70**, es que los ítems de mayor acuerdo son los que nos indican la gran aportación de la reflexión-reflexividad para aprender (en orden de importancia o de puntuación: Act_32.- Es fundamental reflexionar para aprender y el Act_7.- El reflexionar me permite explorar nuevas maneras de ver o pensar las cosas., con puntuaciones superiores a 6. También aparece, con una puntuación cercana a 6, el ítem Act_3.- El poder reflexionar sobre lo que siento cuando estoy aprendiendo es una buena manera para conocerme). Las puntuaciones más bajas en la escala corresponden a los ítems que en cierta manera desprecian la reflexión como un procedimiento efectivo para obtener o tener un buen aprendizaje, todos ellos no superan una puntuación media de 2 en la escala de 7 puntos. En concreto estos ítems son: Act_26.- La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión. Act_29.- Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere; y el Act_30.- Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no. Si tomamos la escala en su puntuación total (la suma de las puntuaciones) y ponderada a 7 puntos, nos encontramos con que los interrogados nos indican que tienen una alta favorabilidad hacia la reflexión en la enseñanza con una media superior a una puntuación de 5 y una desviación estándar pequeña, inferior a un punto ( $Md= 5,66$  y  $Ds=0,69$ ).

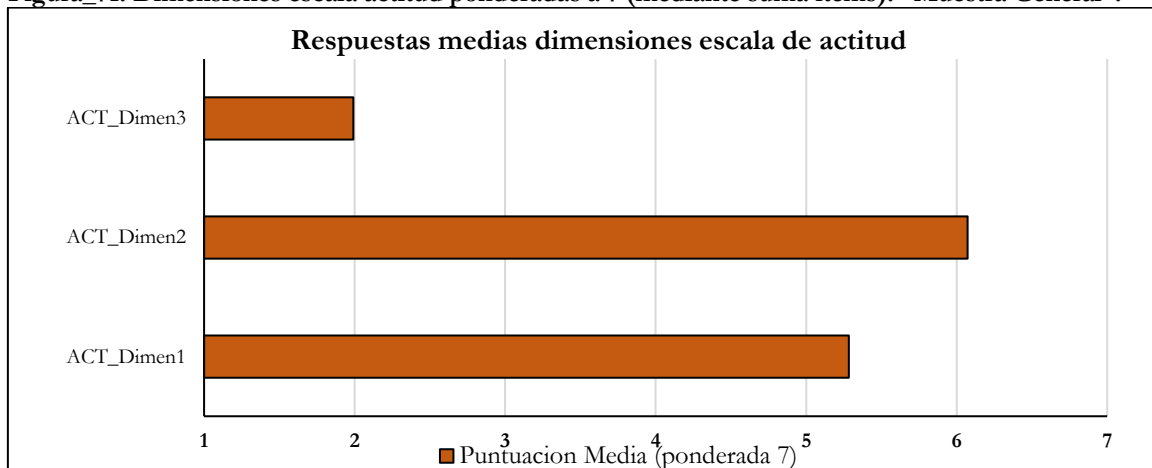
Si consideramos, ahora, los ítems agrupados por las dimensiones establecidas en la etapa de validación, la **Figura_71**, nos muestra las puntuaciones medias ponderadas a 7 obtenidas. Recordemos que las dimensiones establecidas en esta escala son, los aspectos positivos que aporta la reflexión, la eficacia y sus consecuencias, y por último la dimensión que hemos denominado la importancia de la nota. Como se puede ver en la **Figura_71**, la dimensión que presenta la mayor favorabilidad por parte la muestra general de encuestados corresponde a la dimensión que hace referencia a las consecuencias y la eficacia de la reflexión (Act_1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender. Act_32.- Es fundamental reflexionar para aprender. Act_3.- El poder reflexionar sobre lo que siento cuando estoy aprendiendo es una buena manera para conocerme. Act_7.- El reflexionar me permite explorar nuevas maneras de ver o pensar las cosas.).

Figura_70: Puntuación media ítems escala actitud. “Muestra General”



Pre_Act_1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender.	
Pre_Act_3.- El poder reflexionar sobre lo que siento cuando estoy aprendiendo es una buena manera para conocerme.	↑
Pre_Act_7.- El reflexionar me permite explorar nuevas maneras de ver o pensar las cosas.	
Pre_Act_13.- La valoración que hacen de mi aprendizaje me ha ayudado a reflexionar de forma más productiva.	
Pre_Act_14.- Gracias a la reflexión me ha hecho sentir que tenía un control sobre mi aprendizaje.	
Pre_Act_15.- Ahora puedo leer los textos con una mayor comprensión gracias a la reflexión.	
Pre_Act_16.- Reflexionar ha generado en mi poder conectar áreas de conocimiento personal con los estudios.	
Pre_Act_18.- Reflexionar ha generado en mi la autocrítica sobre lo que hago.	
Pre_Act_19.- Puedo organizar, ahora, mejor mis propias ideas gracias al hecho de reflexionar.	↓
Pre_Act_22.- Mi expresión comunicativa es mucho mejor gracias a la reflexión.	
Pre_Act_26.- La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión.	↑
Pre_Act_29.- Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere.	
Pre_Act_30.- Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no.	
Pre_Act_32.- Es fundamental reflexionar para aprender.	

Figura_71: Dimensiones escala actitud ponderadas a 7 (mediante suma ítems). “Muestra General”.



ACT_Dimen1 Aspectos positivos	
ACT_Dimen2 Eficacia-consecuencias	↑
ACT_Dimen3 La importancia de la NOTA	↓

Como se podría deducir de los ítems, la eficacia y las consecuencias de la reflexión-reflexividad están en la positividad del conocer tanto el exterior como el interior de las personas, en nuestro caso de los estudiantes y exestudiantes. La dimensión más desfavorable corresponde a la de la creencia en la Nota y su importancia dentro del sistema educativo, se obtiene por el conjunto de la muestra general una media ponderada a 7, de 2 puntos.

### III.1.1.3 Las relaciones y asociaciones reflexión-reflexividad, actitudes y características sociodemográficas.

Si nos centramos en las relaciones o asociaciones entre las dos dimensiones hasta ahora expuestas (las sociodemográfica y los aspectos valorativos) es lo que a partir de este momento presentaremos a continuación en formato de puntos.

Las pruebas estadísticas utilizadas han sido las de diferenciación o comparación entre grupos (Anova de un factor y la t de Student-Fisher) y la relación o asociación entre variables (en este caso el coeficiente de correlación de Pearson) con medida escalar.

Finalmente se ha procedido a dos tipos de análisis multivariados, el establecimiento de “perfiles” a partir de las variables o respuestas sociodemográficas teniendo en cuenta todas las variables de este apartado (variables escalares utilizadas y categorizadas para el mencionado análisis utilizando el paquete estadístico SPAD 5.6), y el otro mediante una prueba de “regresión múltiple” para detectar las variables que nos ayudan a predecir o que influyen en las puntuaciones de las escalas de reflexión-reflexividad que hemos validado en este trabajo, así como la puntuación total a la escala de actitud sobre la reflexión-reflexividad. Para esta última prueba las variables o preguntas de tipo categorial se han transformado en variables “dummy” (con valores de 0 ó 1 para cada categoría de la variable). Remarcar que las variables utilizadas para los análisis han sido las puntuaciones factoriales³⁷ a las escalas validadas y las creadas a partir del sumatorio de las puntuaciones de cada ítem al total de la escala.

Para la exposición de todo lo anterior el orden que seguiremos será el siguiente:

- a) Las relaciones/asociaciones de la reflexión-reflexividad y la actitud
- b) Diferencias estadísticamente significativas entre las variables categoriales (sociodemográficas) y las escalas de reflexión-reflexividad y actitud
- c) Los “perfiles” o características de variables tomadas como criterio, se presentarán únicamente aquellas que no comporten o conlleven reiteración de información.

#### III.1.1.3.1 Las relaciones/asociaciones de la reflexión-reflexividad y la actitud.

Para poder establecer las relaciones entre las escalas de reflexión-reflexividad y la de actitud respecto al mencionado concepto. La prueba estadística utilizada (coeficiente correlación Pearson) donde los resultados de la misma son los que aparecen en la **Tabla_58**. Con un primer golpe de vista se puede observar cómo en la **Tabla_58** los factores están incorrelacionados entre ellos, lo cual nos indica que son factores independientes entre sí, es

---

³⁷ Una puntuación factorial es una puntuación estandarizada o puntuación tipificada es un número que nos da las desviaciones estándar que la puntuación de una variable se desvía de la media. En el caso del programa IBM_SPSS hemos utilizado el “Método de regresión”. “Método para estimar los coeficientes de las puntuaciones factoriales. Las puntuaciones que se producen tienen una media de 0 y una varianza igual al cuadrado de la correlación múltiple entre las puntuaciones factoriales estimadas y los valores factoriales verdaderos. Las puntuaciones pueden correlacionarse incluso si los factores son ortogonales (es decir, independientes entre sí, sin relación entre ellos).”

[https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SSLVMB_sub/statistics_mainhelp_ddita/spss/base/idh_fact_sco.html](https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SSLVMB_sub/statistics_mainhelp_ddita/spss/base/idh_fact_sco.html)



decir, un buen indicador de la estructura de la escala, como sucede en la de reflexión-reflexividad validada, así como en el caso de la escala de actitud. Otro aspecto a destacar es el referente a las relaciones estadísticamente significativas (aparecen resaltadas en color en la **Tabla_58**) encontrada entre las dos escalas utilizadas y validadas, la reflexión-reflexividad y la actitud. Se puede ver como cuando la actitud hacia los aspectos positivos de la reflexión-reflexividad de los encuestados son altos (mayor favorabilidad) también puntúan alto en todas las dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad exceptuando, las dimensiones de la **“acción habitual”** y **“rigidez comunicativa”** que no hay una relación significativa estadísticamente hablando. Cuando piensan de forma favorable sobre la **“eficacia y consecuencias”** (escala de actitud) de la reflexión-reflexividad también puntúan alto en las dimensiones o factores de la escala de reflexión-reflexividad referentes a los aspectos de **“reflexión comunicativa”, “la autoconciencia”** y **“el autoentendimiento”**. Finalmente, destacar que cuando se tiene una puntuación alta en la escala de actitud hacia la reflexión-reflexividad, y, por tanto, una alta favorabilidad, se da una asociación o relación con la mayoría de las dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad, en el sentido positivo de la relación (a mayor puntuación en una escala, mayor en la otra). Únicamente, no se establece la relación mencionada en el caso de las dimensiones de **“la comprensión”** y la **“acción habitual”**.

**Tabla_58. Correlaciones escalas de reflexión-reflexividad y actitud:**

		REFLEX FAC1	REFLEX FAC2	REFLEX FAC3	REFLEX FAC4	REFLEC FAC5	REFLEX FAC6	REFLEX FAC7	REFLEX FAC8	ACT FAC1	ACT FAC2	ACT FAC3	TOT REFLEXI
Reflex_FACTOR_1 Reflexión comunicativa	Coef.	1											
	Sig.												
	N	917											
Reflex_FACTOR_2 Comprensión	Coef.	,000	1										
	Sig.	1,000											
	N	917	917										
Reflex_FACTOR_3 Reflexión crítica	Coef.	,000	,000	1									
	Sig.	1,000	1,000										
	N	917	917	917									
Reflex_FACTOR_4 Autoconciencia	Coef.	,000	,000	,000	1								
	Sig.	1,000	1,000	1,000									
	N	917	917	917	917								
Reflex_FACTOR_5 Acción habitual	Coef.	,000	,000	,000	,000	1							
	Sig.	1,000	1,000	1,000	1,000								
	N	917	917	917	917	917							
Reflex_FACTOR_6 Rigidez comunicativa	Coef.	,000	,000	,000	,000	,000	1						
	Sig.	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000							
	N	917	917	917	917	917	917						
Reflex_FACTOR_7 Autoentendimiento	Coef.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1					
	Sig.	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000						
	N	917	917	917	917	917	917	917					
Reflex_FACTOR_8 Dificultad en lo diferente	Coef.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1				
	Sig.	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000					
	N	917	917	917	917	917	917	917	917				
Actitud_FACTOR_1 Aspectos positivos	Coef.	,175**	,090**	,372**	,164**	,041	-,067	,174**	-,023	1			
	Sig.	,000	,009	,000	,000	,236	,052	,000	,512				
	N	849	849	849	849	849	849	849	849	849			
Actitud_FACTOR_2 Eficacia-consecuencias	Coef.	,176**	,003	,030	,122**	-,019	-,041	,284**	-,063	,000	1		
	Sig.	,000	,934	,376	,000	,582	,235	,000	,068	1,000			
	N	849	849	849	849	849	849	849	849	849	849		
Actitud_FACTOR_3 La importancia de la NOTA	Coef.	,094**	-,054	,036	-,021	,092**	-,195**	,055	-,102**	,000	,000	1	
	Sig.	,006	,116	,296	,539	,008	,000	,109	,003	1,000	1,000		
	N	849	849	849	849	849	849	849	849	849	849	849	
TOT_REFLEXION Suma Items reflexion	Coef.	,325**	,535**	,450**	,292**	,317**	,265**	,297**	,221**	,367**	,159**	-,012	1
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,733	
	N	917	917	917	917	917	917	917	917	849	849	849	917
TOT_Actitud Suma Items Actitud	Coef.	,257**	-,048	,313**	,168**	,063	-,157**	,287**	-,091**	,752**	,488**	,439**	,347**
	Sig.	,000	,167	,000	,000	,068	,000	,000	,008	,000	,000	,000	,000
	N	849	849	849	849	849	849	849	849	849	849	849	849

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Este análisis, en cierta manera, nos sugiere que la actitud que hemos medido sobre la reflexión-reflexividad, son aspectos que tienen una cierta covariación con los que se han medido con la otra escala de reflexión-reflexividad, por tanto, es plausible pensar que se podría establecer y validar una escala que integrara elementos de tipo actitudinal-valorativo sobre la reflexión-reflexividad a la hora de evaluarla en toda su extensión y, de esta manera, poder establecer tipologías, niveles, perfiles, etc.

### III.1.1.3.2 Diferencias estadísticamente significativas entre las variables categoriales (sociodemográficas) y las escalas de reflexión-reflexividad y actitud.

En este subapartado únicamente expondremos las diferencias que se han encontrado estadísticamente significativas (también los casos con cierta tendencia a la significación), es decir, donde las pruebas utilizadas dan como resultado el rechazo de la hipótesis nula de partida (la no diferencia entre las muestras ante las puntuaciones especificadas), en otras palabras, cuando la significación estadística, es decir, la probabilidad de rechazo de la hipótesis nula de la prueba es igual o inferior a una probabilidad del 5%. Las variables que hemos utilizado para ver las diferencias han sido todas aquellas utilizadas en el cuestionario como variables sociodemográficas (Edad, Sexo, Trabaja, Dedicación al trabajo, Trabaja en docencia, Trabaja en lo estudiado, Facultad, Universidad, Curso y Asignatura). Al igual que en el apartado anterior, hemos utilizado las variables escalares de las puntuaciones factoriales a las dimensiones de las escalas y las generadas para las puntuaciones totales de las mismas escalas. Las pruebas utilizadas en este apartado han sido dos, por un lado, las **“t de Student Fisher”** para el caso de que la comparación formara dos grupos a partir de la variable categorial, y, cuando la variable categorial formaba más de dos grupos, es decir, más de dos categorías, hemos utilizado la prueba de comparación de varianzas, en concreto **“Anova de un factor”**. En estas dos pruebas se ha tenido en cuenta las condiciones de aplicación de las mismas, incidiendo en nuestro caso, particularmente, en las pruebas de homogeneidad de varianza (Prueba de Levene, Prueba de Welch y prueba de Brown-Forsythe), ya que se trabajó con una muestra que se puede calificar de grande.

Veamos cada uno de los resultados de estas pruebas, las diferencias y su dirección según las variables sociodemográficas implicadas, presentando la variable y sus diferencias según la escala analizada. Las variables que han resultado significativas estadísticamente han sido la edad, el curso, la universidad, el sexo y si tiene un trabajo externo. Se presentan en las tablas únicamente las variables que han resultado ser estadísticamente significativa en la comparación.

#### - La edad

Para mostrar las diferencias que se han obtenido en los resultados de la prueba de Anova unifactorial (ya que la edad es una variable politómica de 4 categorías en nuestros datos). Hemos de hacer mención que las puntuaciones factoriales, que utilizamos en las variables de las dimensiones de las escalas, en el caso de las medias, se interpretan considerando el signo positivo o negativo, donde un valor negativo significa por debajo de la media y el positivo

por encima de la media. En la **Tabla_59** se presentan los resultados de cada grupo de edad con su medias y desviaciones, el valor **F de Snedecor** (test de contraste), la significación, y los grupos que se diferencian, mediante la prueba de **Bonferroni**. De hecho, únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la escala de reflexión-reflexividad, ya que en la escala de actitud no han aparecido en ninguna de sus dimensiones, ni tampoco en el total de la escala. Las condiciones de aplicación de la prueba utilizada se han cumplido, considerando la homogeneidad de varianzas en tres pruebas utilizadas, prueba de Levene, prueba de Welch y prueba de Brown-Forsythe.

En la **Tabla 59** que aparece a continuación, se observa cómo las diferencias se producen entre los grupos de edad en las dimensiones de **“comprensión”** y **“autoentendimiento”**, así como en la puntuación total a la escala, tal como aparece en la columna de **“Sig.”** (significación estadística).

**Tabla_59. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según edad.**

Dimensiones/factores	18-19 años (n=136) G1		20-21 años (n=310) G2		22-23 años (n=266) G3		24-25 años (n=96) G4		+25 años (n=109) G5		F	Sig	Prueba Bonfe.
	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd			
Escala Reflexión- Reflexividad													
FACTOR2 Comprensión	,23	1,0	,04	,9	- ,05	,9	- ,15	1,1	- ,14	,9	3,27	,001	G1>G4, G5
FACTOR7 Autoentendimiento	,04	,9	,04	,9	- ,18	1,0	- ,04	1,1	,30	1,0	5,17	,000	G5 > G3
TOTAL- REFLEXION*	119	11,4	117	10,2	116	11,8	118	11,4	120	11,4	2,69	,030	G5 > G3

*Las medias corresponden a valores de la suma de puntuaciones de la escala, con un total posible de 168.

En la dimensión de **“comprensión”** de la escala de reflexión-reflexividad, son los encuestados más jóvenes los que tienen una puntuación mayor que los más mayores, esto sea debido, posiblemente al aprendizaje que puede llegar a tener un estudiante sobre el control automatizado de su comprensión de lo que está haciendo con el paso del tiempo. En concreto las diferencias se establecen entre los de 18-19 años con los de 24 o más años, tal como muestra la columna de **“Prueba-Bonfe.”** (Prueba de comparación post-hoc de Bonferroni) ya que nos indica en concreto en que grupos se dan las diferencias.

En el caso de la dimensión que hemos denominada **“autoentendimiento”** se han encontrado diferencias entre los grupos de los de más de 25 años y los de 22-23 años, siendo los mayores los que indican que presentan más esta dimensión, recordar que es una dimensión que en cierta manera es la exploración sobre uno mismo y el porqué de lo que se hace, por tanto, conforme va aumentando la experiencia sobre el medio los estudiantes indican la adquisición o el interés de estos aspectos que con edades más tempranas no aparecen.

La última diferencia estadísticamente significativa obtenida con respecto a la edad es sobre el total de puntuación de la escala reflexión-reflexividad (la puntuación total posible es de 168 puntos), en este caso sucede lo mismo que hemos indicado con la dimensión del **“autoentendimiento”**, es decir son los de más de 25 años los que presentan mayor nivel de reflexión-reflexividad que no los de 22-23 años estadísticamente hablando. Respecto a

## - El curso.

En el caso del curso como variable de diferenciación respecto a la escala de actitud y la reflexión-reflexividad, podemos ver las diferencias estadísticamente significativas en la **Tabla_60**, para la reflexión-reflexividad y en la **Tabla_61** para la escala de actitud

Tabla_60. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según curso.

Dimensiones/factores	Curso 1° (n=139) G1		Curso 2° (n=489) G2		Curso 3° (n=11) G3		Curso 4° (n=231) G4		Finalizado (n=47) G5		F	Sig	Prueba Bonfe. *A
	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd			
Escala Reflexión-Reflexividad													
FACTOR2 Comprensión	,14	,9	0,11	,9	,05	1,3	-,28	1,0	-,19	,9	7,90	,000	G1,G2>G4
FACTOR5 Acción habitual	-,00	1,0	,06	,9	-,28	1,3	-,16	1,0	,25	1,1	3,02	,017	G2>G4

Tabla_61. Diferencias dimensiones escala actitud según curso.

Dimensiones/factores	Curso 1° (n=139) G1		Curso 2° (n=489) G2		Curso 3° (n=11) G3		Curso 4° (n=231) G4		Finalizado (n=47) G5		F	Sig	Prueba Bonfe. *A
	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd			
Escala Actitud													
FACTOR1 Aspectos positivos	-,16	1,0	,02	,94	,77	,75	-,03	1,0	,29	,7	3,64	,006	G4 > G1
FACTOR3 La importancia de la NOTA	-,23	1,2	,01	1,0	-,04	1,0	,08	,9	,16	,7	2,74	,027	G4>G1
ACTITUD Suma Ítems Actitud *B	76,4	10,3	79,3	9,3	84,8	9,4	80,0	10,2	84,4	7,26	5,39	,000	G1<G4,G5 G1 < G2

*B Las medias corresponden a valores de la suma de puntuaciones de la escala, con un total posible de 98.

*A El grupo 3°, no cumple con la premisa de la homogeneidad de varianzas por lo que, en los resultados de la prueba de Bonferroni, no se han tenido en cuenta.

Como se observa en el caso de la escala de reflexión-reflexividad, la prueba estadística de “Anova” unifactorial realizada indica que únicamente existen dos factores que presentan diferenciación según el curso, tal como muestra la **Tabla_60**. Estos factores son los correspondientes a lo que hemos denominado “**comprensión**” y el de “**acción habitual**”, en ellos la diferenciación estadísticamente significativa más fuerte corresponde al factor de “**comprensión**”, siendo los grupos con mayor puntuación en este factor los cursos 1° y 2° respecto a los estudiantes del 4° curso, esto nos hace pensar en que en los primeros curso los estudiantes se han de esforzar por comprender el contenido de las asignaturas y a medida que se integran en el mundo “universitario” todo se vuelve más rutinario (“no se ha de pensar demasiado” tal como expresan el conjunto de ítems de este factor. Tal como se observa en el caso del factor de “**acción habitual**”, siendo significativo respecto al curso 2° y el 4°).

En definitiva, podríamos decir que este aspecto del continuo de reflexión-reflexividad produce un cambio significativo en el transcurso del tiempo en la universidad con sus prácticas y rutinas que modifican, o, mejor dicho, producen una acomodación a los hábitos del medio universitario, respecto al continuo de reflexión-reflexividad, en el sentido en que se pierde “fuelle” en este aspecto.

Respecto a la escala de actitud, y en concreto a sus factores, la **Tabla_61** nos muestra las diferencias estadísticas significativas encontradas en tres variables, el factor1 respecto a los aspectos positivos, la importancia de la Nota y la suma de puntuaciones totales de la escala. En el caso de los aspectos positivos, las diferencias se sitúan entre el curso 4º y el curso 1º, donde los de mayor curso se posicionan en una consideración más positiva que los de primero, aunque los dos grupos tienen puntuaciones inferiores a la media. Las diferencias sobre la importancia de la nota se producen entre los grupos de 4º y 1º en el sentido en que son los de 4º curso los que dan mayor importancia a este aspecto actitudinal de la reflexión-reflexividad. Finalmente, si tomamos las diferencias respecto a la puntuación total de la escala de actitud éstas se dan entre los grupos 1º, 4º y g5(estudios finalizados) siendo los cursos de grado menor (1º) los que presentan puntuaciones inferiores respecto a los superiores (curso 4º y los estudiantes que han finalizado estudios). Lo mismo sucede entre el grupo de los de 2º y 1º, pero en el sentido que son los de primero los que presentan una puntuación media mayor.

### - La Universidad

Cuando el contraste se focaliza sobre la universidad en la que estudia o ha estudiado los encuestados se diferencian según su respuesta a las escalas de reflexión-reflexividad y la de actitud. En este caso la **Tabla_62**, nos muestra las diferencias estadísticamente significativas encontradas aplicando la prueba de “Anova unifactorial”, en concreto únicamente aparecen en el caso de la escala de reflexión-reflexividad, en el factor6 “**la rigidez comunicativa**” y el factor7 “**autoentendimiento**”.

Como se constata las medias de puntuación factorial en caso de la “**la rigidez comunicativa**” son superiores en el caso de la Universidad de Barcelona que las que expresan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona. Pero en el caso del “**autoentendimiento**”, la dirección de las diferencias se sitúa en que los estudiantes de Otras universidades son los que presentan mayores medias en este factor que no los estudiantes de la Universidad de Barcelona, aspecto éste que se podría explicar en el sentido que los que asignan otras universidades son mayoritariamente exestudiantes y con una edad mayor.

**Tabla_62. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según universidad.**

Dimensiones/factores	U.B. (n=843) G1		U.A.B. (n=45) G2		Otras (n=29) G3		F	Sig	Prueba Bonfe. *A
	Md	Sd	Md	Sd	Md	Sd			
Escala Reflexión-Reflexividad									
FACTOR6_Rigidez comunicativa	,02	0,9	-0,4	0,9	,00	1,1	4,25	,014	G1 >G2
FACTOR7_Autoentendimiento	-,02	1,0	,20	0,80	,39	0,8	3,53	,029	G3>1

### - Sexo

Si se considera el sexo las diferencias se han encontrado en las dos escalas puestas a prueba. En este caso hemos utilizado la prueba de “t de Student Fisher” para llevar a cabo el contraste estadístico inferencial. En cuanto a las diferencias encontradas, la **Tabla_63**, nos presenta las correspondientes a la escala de reflexión-reflexividad y la **Tabla_64** a la escala de actitud.

Como se puede observar únicamente aparecen las diferencias estadísticamente significativas (iguales o inferiores a un  $\alpha$  de 0.05).

**Tabla_63. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según sexo.**

Dimensiones/factores Escala Reflexión-Reflexividad	Hombre (n=98)		Mujer (n=819)		t	gl.	p <
	Md	Sd	Md	Sd			
FACTOR_5_Acción habitual	-,31	1,0	,03	,9	3,32	915	,001
FACTOR_8_Dificultad en lo diferente	-,18	1,0	,02	,9	1,91	915	,05

**Tabla_64. Diferencias dimensiones escala actitud según sexo.**

Dimensiones/factores Escala Actitud	Hombre (n=98)		Mujer (n=819)		t	gl.	p <
	Md	Sd	Md	Sd			
FACTOR_3_La importancia de la NOTA	,23	1,1	,02	,9	2,45	847	,015

En el caso de la escala de reflexión-reflexividad, nos encontramos con dos diferencias significativas, en el factor o dimensión 5, “**la acción habitual**”, y la dimensión 8, “**La dificultad en lo diferente**”. Son las mujeres las que en mayor medida presentan puntuaciones superiores en los mencionados factores que no los hombres.

Respecto a la escala de actitud, **Tabla_64**, únicamente encontramos una diferencia estadísticamente significativa, la correspondiente a la dimensión o factor3, “**la importancia de la nota**”, donde los hombres son los que presenta mayor puntuación que las mujeres.

#### - Trabajo externo

Finalmente, la última variable que ha presentado significación estadística es la referida al hecho de tener o no un trabajo externo. En la **Tabla_65** se exponen las mencionadas diferencias que sólo han aparecido en la escala de reflexión-reflexividad.

**Tabla_65. Diferencias dimensiones escala reflexión-reflexividad según trabajo externo.**

Dimensiones/factores Escala Reflexión-Reflexividad	Si (n=40)		No (n=86)		t	gl.	p <
	Md	Sd	Md	Sd			
FACTOR_5_Acción habitual	-,04	1,0	0,14	,9	2,37	915	,05
TOTAL_REFLEXIÓN *	117,4	11,4	119	10,0	2,13	915	,05

*Las medias corresponden a valores de la suma de puntuaciones de la escala, con un total de 168 posible.

Como podemos ver aparecen dos variables con diferencias, las correspondientes a los dimensiones o factores 5 y el total de puntuación a la escala de reflexión (suma de todas las puntuaciones escala). Respecte a estas dos variables las diferencias van en el sentido de que son los que tienen trabajo externo los que presenta una menor puntuación en el total de la escala, así como en el factor de “**acción habitual**”. Estos datos pensamos que nos retornan

a la idea de que la “acción habitual” es un aspecto de la reflexión que se pierde cuando se está trabajando,, y, por tanto, no aparece el hecho de contrastar, por decirlo en conexión con el marco teórico expuesto de las representaciones sociales. Por el contrario, ese contraste no se muestra en la puntuación total de la escala, quizás porque ésta aglutina muchos más aspectos que están muy aterrizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando de esta forma diluidos en la expresión de la puntuación total.

Para cerrar este apartado de las diferencias encontradas respecto a las escalas de reflexión-reflexividad y la de la actitud en la “**muestra general**” podemos destacar los siguientes aspectos:

- Hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en las variables de **edad, curso, universidad, sexo y trabajo externo**. En otros términos, se puede decir que hay diferencias en función de la maduración de los estudiantes, focalizada en la edad y el curso, en aspectos más contextuales (universidad y tienen trabajo externo) y el sexo como aspecto de impregnación de la representación social de los colectivos que lo componen.
- Cuando las diferencias que se encuentran en los aspectos o variables que denotan maduración (edad y curso), éstas se posicionan en los factores de la escala de reflexión reflexividad, de la “**comprensión**”, “**la acción habitual**” y el “**autoentendimiento**”. En el caso de la “**comprensión**”, las diferencias se dan en el sentido que son los más jóvenes los que tienen mayor puntuación (pensar en la asignatura como el elemento fundamental del aprendizaje) cosa que va disminuyendo con el paso del tiempo. Como hemos visto en el “**autoentendimiento**” la puntuación de éste aumenta con la edad, esta es una dimensión que tiene que ver con la exploración de uno mismo y el porqué de la acción, en cierta manera podemos decir que, a medida que vamos adquiriendo experiencia o vivencias sobre nuestro contexto, el interés o la adquisición de aspectos sobre lo que nos rodea va más allá de la concreción de nuestras obligaciones más encauzadas por la institución, cosa que no sucede en edades o etapas más tempranas. Respecto a la dimensión de “de la acción habitual”, son en las edades más jóvenes donde aparecen las puntuaciones más elevadas, es decir, las primeras pautas de adaptación a la institución (cada vez se ha de pensar menos para hacer la cosas o tareas encomendadas) para ir disminuyendo la puntuación conforme aumenta el tiempo que se pasa en la institución. Tal como hemos indicado, no sería descabellado hipotetizar que en el transcurso del tiempo en la universidad se producen acomodaciones a los hábitos del medio universitario de tal forma que se van perdiendo elementos de tipo reflexivo y se sustituyen por “atajos” que son meros reflejos formales de reflexión-reflexividad. Hemos de explicitar que este proceso, pensamos que no es únicamente un producto de los estudiantes sino más bien, una interrelación que provoca representaciones sociales que se anclan en profesores, estudiantes e institución. Respecto a la escala de actitud las diferencias están en las dimensiones de “los aspectos positivos”, “la

importancia de la Nota” y “la suma de puntuaciones totales de la escala”. En los aspectos positivos de la reflexión-reflexividad, los mayores (4º curso) son lo que tienen una puntuación mayor en este aspecto que no los de edades inferiores (1º curso) Respecto a **“la importancia de la nota”** sucede lo mismo que en la dimensión anterior, son los de 4º curso los que presentan una mayor valoración de este aspecto. Finalmente, a la puntuación total de la escala de actitud, son los de los primeros cursos (1º) los que tienen puntuaciones más bajas que los de 4º y lo estudiantes que han acabado el grado.

- Si tenemos en cuenta los aspectos contextuales hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en la Universidad que se cursa o ha cursado estudios y en el hecho de tener un trabajo externo. Respecto a la Universidad aparecen las diferencias en la escala de reflexión-reflexividad en la dimensión que hemos llamado de **“rigidez comunicativa”**, en este caso las diferencias se centran en que los estudiantes de la U.B. presentan mayor puntuación que no los de la U.A.B. La otra dimensión donde aparecen diferencias es la de **“autoentendimiento”**, en este caso son los estudiantes de otras universidades (tener en cuenta que estos estudiantes encuestados tienen mayor edad) los que nos dan respuestas de puntuación mayor que los estudiantes de la U.B. Cuando la comparación se hace respecto al tener trabajo externo, nos encontramos que son los que tienen ese trabajo externo los que presentan una puntuación inferior en las dos dimensiones, **“acción habitual”** y **“puntuación en el total de la escala”**. Este hecho se podría interpretar en el sentido de madurez con el hecho de la creación de otras interrelaciones y posibilidades de creación de nuevas representaciones sociales respecto a los aspectos más académicos que explora la escala de reflexión-reflexividad.
- En el sexo, nos hemos encontrado con dos diferencias significativas en la escala de reflexión-reflexividad, en el caso de **“la acción habitual”** y **“La dificultad en lo diferente”**. El sentido de las diferencias se sitúa en que son las mujeres las que presentan puntuaciones superiores en las indicadas dimensiones. Respecto a la escala de actitud, se ha detectado una diferencia estadísticamente significativa, la correspondiente a la dimensión de **“la importancia de la nota”**, siendo los hombres los que obtienen puntuaciones más elevadas que las mujeres.



### III.1.1.5 Perfiles según características.

En este subapartado se analiza el hecho de ver la caracterización de una variable considerando otras en conjunto. Es decir, se intenta averiguar qué categorías de las variables son las que definen o perfilar mejor a una variable en concreto. Para poder tener esos “perfiles” hemos utilizado el software SPAD, ya que nos permite mediante el algoritmo de su procedimiento de “**clúster con variable criterio**” (Sánchez Martí y Ruiz Bueno, 2018) establecer la caracterización de una variable. En nuestro caso, se ha optado por considerar una variable de tipo categorial como criterio, con lo que todas las variables numéricas (escalares) se han categorizado (éstas se han recodificado en 3 categorías, siguiendo dos criterios, en el caso de los factores o dimensiones, a partir de los cuartiles y los ítems de las escalas de la siguiente manera: los valores 1-3, como puntuaciones bajas, 4 puntuación media y 5-7 puntuación alta). Las caracterizaciones que hemos realizados y que presentamos a continuación, y en orden de exposición, son las concernientes a las variables de Facultad (Educación y Otras), Universidad, Curso, Sexo, Trabaja, Edad, Asignatura, Puntuación total escala reflexión-reflexividad (ponderada 7 puntos) y Puntuación total escala actitud (ponderada a 7 puntos).

Para la presentación de cada uno de los perfiles que caracteriza cada categoría de la variable, hemos utilizado una tabla donde se muestra la categoría de la variable (hemos asignado la palabra, grupo, que es la que propone el software), la cantidad de estudiantes que configuran el grupo, el porcentaje de estudiantes que representa sobre el total, la variable que caracteriza y su categoría correspondiente, el valor test de la categoría (Chi-cuadrado) y su correspondiente significación estadística (en este caso hemos utilizado para todos los perfiles una significación o probabilidad de rechazo de la hipótesis nula inferior al 0.01). Además, todos estos perfiles están obtenidos considerando todas las variables que hasta este momento hemos estado barajando (las dos escalas valorativas, actitud y reflexión-reflexividad y las variables sociodemográficas).

Veamos a continuación cada uno de los perfiles propuestos y realizados:

#### - Facultad

Recordar que esta variable la hemos dicotomizado, los estudiantes de facultades de educación y los que no lo eran. En la **Tabla_66** se muestran las categorías que caracterizan el hecho de ser de una facultad de educación o no. Así, en el caso de los estudiantes de una facultad de educación, en nuestra muestra a estudio lo más común es que son de la Universidad de Barcelona, de segundo curso y de las asignaturas de “Observació” y “Recerca”, siendo sus edades entre 21 y 23 años. Además, como aspecto más asociado el hecho de que no tienen un trabajo externo que tenga que ver con sus estudios. Por el contrario, los estudiantes encuestados que son de distintas universidades de la de educación, sus características de perfil muestran que han finalizado estudios, con una edad prototipo de 25 años, con un trabajo externo que tiene que ver con sus estudios y una dedicación de más de 20 horas semanales. Destacar aquí, que este perfil no presenta ningún tipo de diferenciación o características que

estén asociadas a los aspectos de medida que hemos utilizada para las actitudes frente a la reflexión y respecto a la escala de reflexión-reflexividad.

**Tabla_66. Caracterización según Facultad.**

<b>Grupo: Educación (n= 926 %= 97.37)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Universidad	UB	8,94	0,000
Curso actual	Segundo	5,32	0,000
Asignatura agrupada	Observación	3,68	0,000
Edad categorías	20-21	3,34	0,000
Asignatura agrupada	Recerca	3,21	0,001
Trab. Externo Estudios	No	2,50	0,006
Edad categorías	22-23 años	2,33	0,010
<b>Grupo: Otras (n= 25 %= 2.63)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Curso actual	Finalizado	10,55	0,000
Asignatura agrupada	Finalizado	10,30	0,000
Universidad	Otras	9,81	0,000
Edad	25	7,46	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo + 20 h. sema	3,23	0,001
Trab. Externo Estudios	Si	2,50	0,006

### - Universidad

Respecto a la caracterización de los estudiantes según la Universidad (UB, UAB y otras). En la **Tabla_67** se muestran los perfiles de cada una de ellas.

**Tabla_67. Caracterización según Universidad.**

<b>Grupo: UB (n= 877 %= 92.22)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Universidad	UB	22,46	0,000
Facultad	Educación	8,94	0,000
Asignatura agrupada	Observación	8,18	0,000
Asignatura agrupada	Recerca	6,26	0,000
Curso actual	Cuarto	4,70	0,000
Curso actual	Primero	3,80	0,000
Edad	22-23	3,79	0,000
Asignatura agrupada	Estadística	3,73	0,000
Edad	20-21	2,49	0,006
Act_Factor_3_La importancia de la NOTA	Alta	2,46	0,007
<b>Grupo: UAB (n= 45 %= 4.73)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Universidad	UAB	99,99	0,000
Asignatura agrupada	Otras-Asignaturas	11,13	0,000
Curso actual	Segundo	5,64	0,000
Trabaja actualmente	Si	2,81	0,002
Reflex_Factor_6_Rigidez comunicativa	Baja	2,61	0,005
Edad	18-19	2,45	0,007
<b>Grupo: Otras (n= 29 %= 3.05)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Universidad	Otras	99,99	0,000
Curso actual	Finalizado	10,88	0,000
Asignatura agrupada	Finalizado	10,68	0,000
Facultad	Otras	9,81	0,000
Edad	25	9,75	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo + 20 h. sema	3,94	0,000
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Alta	2,70	0,003

Como podemos comprobar la Universidad de Barcelona (U.B), está caracterizada por que son estudiantes de las tres asignaturas que configuran los grupos cuasiexperimentales (“Recerca”, “Observació” y Estadística) que se han encuestados y que son mayoritariamente estudiantes de primero y cuarto curso. La edad más característica es entre los 20 y 23 años. Destacar que como elemento más asociado a esta universidad es la dimensión de la escala de actitud que corresponde a la **“importancia de la nota”** que en este caso son las puntuaciones altas, podríamos decir que la nota de calificación de las materias se antepone a todo lo demás, en este caso a la reflexión.

Por el contrario, los encuestados de la Universidad Autónoma de Barcelona (U.A.B.), son de otras asignaturas, trabajan actualmente, están cursando 2º del grado y siendo los estudiantes más jóvenes que participan en el estudio (18-19 años). Otra característica hace referencia al hecho de que presentan notas bajas respecto a la dimensión de **“Rigidez comunicativa”** de la escala de reflexión-reflexividad. En el caso de los estudiantes de las otras universidades han finalizado estudios, tienen como edad más asociada la de 25 años y presentan un trabajo externo de más de 20 horas semanales. Respecto a las escalas lo más característico es que tienen puntuación es altas en la dimensión de **“Autoconocimiento”** de la escala de reflexión-reflexividad.

#### - Curso.

Caracterizando el curso mediante el análisis de clasificación, el software utilizado nos proporciona lo más asociado a cada categoría de la variable (de primer al cuarto curso). En la **Tabla_68**, se pueden ver las categorías de las variables de análisis utilizadas que han sido más asociadas. Veamos con detalle cuales han sido éstas para cada categoría del curso.

Primer curso: Son los más jóvenes de la muestra de análisis (18-19 años) y representan casi el 15% de los estudiantes analizados, son de otras asignaturas, si bien aparece la asignatura de “Recerca”, que es distinta a la que se imparte en el curso de cuarto. No trabajan y son mayoritariamente de la U.B. Presentan puntuaciones bajas en la escala de actitud hacia la reflexión en las dimensiones, **“La importancia de la nota”**, **“la eficacia y sus consecuencias”** y la **“puntuación total ponderada”** a la escala.

Los estudiantes de segundo curso representan un poco más de la mitad de la muestra (54.89%) son de las asignaturas de “Estadística” y “Observació” de la Universidad de Barcelona y de la facultad de educación y tienen edades comprendidas entre 20-21 años. No tienen trabajo externo de forma mayoritaria y está más asociado el ser mujer. Respecto a las respuestas a las escalas presentadas se caracterizan porque tienen en la escala de actitud hacia la reflexión puntuaciones medias en las dimensiones de, **“eficacia y consecuencias”**, **“la importancia de la nota”** y **“la puntuación total a la escala ponderada”**. En el caso de la escala de reflexión-reflexividad se asocia más el obtener puntuaciones medias en la dimensión de “acción habitual”.

En el caso de los estudiantes de tercero, están representados de forma minoritaria en esta muestra, ya que únicamente representa un 1%. Lo que más los caracteriza es que tienen

puntuaciones altas en la dimensión de “reflexión comunicativa” de la escala de reflexión-reflexividad

Tabla_68. Caracterización según Curso

<b>Grupo: Primero (n= 139    %= 14.62)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Primero	27,84	0,000
Edad	18-19	11,52	0,000
Asignatura agrupada	Otras-Asignaturas	8,62	0,000
Asignatura agrupada	Recerca	4,61	0,000
Dedicación al trabajo externo	No tengo trabajo	4,10	0,000
Trabaja actualmente	No	4,10	0,000
Trab Externo Estudios	No	3,93	0,000
Universidad	UB	3,80	0,000
Act_Factor_3_La importancia de la NOTA	Baja	3,10	0,001
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Baja	3,10	0,001
Actitud_Puntuacion pondera 7	Baja	2,65	0,004
Trab Externo Docencia	No	2,35	0,009
<b>Grupo: Segundo (n= 522    %= 54.89)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Segundo	35,96	0,000
Asignatura agrupada	Observación	23,14	0,000
Asignatura agrupada	Estadística	8,22	0,000
Universidad	UAB	5,64	0,000
Facultad	Educación	5,32	0,000
Edad	20-21	4,70	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Media	4,23	0,000
Sexo	Mujer	3,58	0,000
Trab Externo Docencia	No	3,48	0,000
Reflex_Factor_5_Acción habitual	Media	3,38	0,000
Act_Factor_3_La importancia de la NOTA	Media	2,78	0,003
Actitud Puntuación pondera 7	Media	2,60	0,005
Trab. Externo Estudios	No	2,39	0,009
<b>Grupo: Tercero (n= 11    %= 1.16)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa (Puntuación)	Alta	2,53	0,006
<b>Grupo: Cuarto (n= 232    %= 24.40)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Cuarto	32,26	0,000
Asignatura agrupada	Recerca	19,34	0,000
Reflex_Factor_2_Comprension	Baja	4,75	0,000
Universidad	UB	4,70	0,000
Trab Externo Docencia?	Si	4,68	0,000
Trab Externo Estudios?	Si	4,64	0,000
Edad	22-23	4,46	0,000
Reflex_Factor_5_Acción habitual	Baja	3,74	0,000
Trabaja actualmente	Si	3,32	0,000
Actitud Puntuación pondera 7	Alta	3,00	0,001
Edad	24-25	2,77	0,003
Reflex Puntuación pondera 7	Baja	2,42	0,008
<b>Grupo: Finalizado estudios (n= 47    %= 4.94)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Finalizado	99,99	0,000
Asignatura agrupada	Finalizado	99,99	0,000
Edad	25	11,34	0,000
Universidad	Otras	10,88	0,000
Facultad	Otras	10,55	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo + 20 h. sema	6,63	0,000
Trab. Externo Estudios	Si	3,52	0,000
Sexo	Hombre	3,21	0,001
Trab. Externo Docencia	Si	2,74	0,003

Los estudiantes de cuarto que han participado en el presente estudio representan el 24,4% del total de la muestra, y tal como podemos ver en la **Tabla_68**, se caracterizan por los siguientes aspectos: Son mayoritariamente de la asignatura de “Recerca” de la Universidad de Barcelona y que trabajan actualmente, con trabajos que tienen que ver con sus estudios y referidos a la docencia. Sus edades están situadas entre los 22 y 25 años. Respecto a su posicionamiento en la escala de reflexión-reflexividad se caracterizan porque puntúan bajo en las dimensiones de “**comprensión**”, “**acción habitual**” y “**puntuación total a la escala**”, pero, por el contrario, tienen puntuaciones altas en la “**puntuación total escala actitud**”.

Para finalizar, este perfil en función del curso, hemos incluido los estudiantes que han finalizado estudios que presentan un 5% aproximadamente de todos los participantes. Se caracterizan porque tienen un trabajo externo, que tienen que ver con sus estudios y la docencia, el mencionado trabajo tiene una duración de más de 20h. semanales y de forma mayoritaria son hombres.

#### - Sexo.

En la Tabla_69, se presenta el perfil del sexo. Podemos ver como los hombres tiene un edad igual o superior a 24 años, o bien, han finalizado curso o asignatura. Son mayoritariamente de la asignatura de “Recerca” y presentan una baja puntuación en la dimensión “**acción habitual**” en la escala de reflexión-reflexividad. Este es un colectivo que podríamos decir minoritario en la muestra, tan solo son el 10,6 %.

**Tabla_69. Caracterización según sexo.**

Grupo: Hombre (n= 101    %= 10.62)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Sexo	Hombre	25,06	0,000
Curso actual	Finalizado	3,21	0,001
Asignatura agrupada	Finalizado	3,09	0,001
Asignatura agrupada	Recerca	2,87	0,002
Edad	25	2,68	0,004
Edad	24-25	2,63	0,004
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Baja	2,43	0,007
Grupo: Mujer (n= 850    %= 89.38)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Sexo	Mujer	25,06	0,000
Asignatura agrupada	Observación	5,12	0,000
Curso actual	Segundo	3,58	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Media	2,42	0,008
Edad	20-21	2,39	0,008

En el caso de las mujeres, son el colectivo mayor, cerca del 90%, y se caracterizan, en esta muestra, por ser de la asignatura de “Observació”, de segundo curso y tener entre 20-21 años. Es significativo estadísticamente en este grupo que presenten puntuaciones medias en la dimensión de la escala de actitud de “**Eficacia-consecuencias**”.

**- Trabaja.**

En el caso de la variable si trabaja o no, la **Tabla_70**, expone el perfil considerando a todo el resto de variables recogidas en esta muestra general. En el caso de los estudiantes que dicen que trabajan, tiene que ver con la docencia y con aquello que han estudiado de forma mayoritaria, son de cuarto curso de la Universidad Autónoma de Barcelona con una edad de 25. Tienen puntuaciones bajas respecto a la **“puntuación total”** de escala reflexión-reflexividad y la dimensión de **“acción habitual”**. Este grupo de estudiantes representa el 76% de la muestra.

**Tabla_70. Caracterización según trabaja.**

<b>Grupo: Si (n= 727    %= 76.45)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Trabaja actualmente	Si	31,97	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo 10-20 h. sem	13,78	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo menos 10h. s	12,53	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo + 20 h. sema	10,00	0,000
Trab. Externo Docencia	Si	9,88	0,000
Trab. Externo Estudios	Si	5,95	0,000
Reflex Puntuación pondera 7	Baja	3,72	0,000
Curso actual	Cuarto	3,32	0,000
Universidad	UAB	2,81	0,002
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Baja	2,45	0,007
Edad	25	2,38	0,009
<b>Grupo: No (n= 224    %= 23.55)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Dedicación al trabajo externo	No tengo trabajo	31,97	0,000
Trabaja actualmente	No	31,97	0,000
Trab. Externo Docencia	No	9,88	0,000
Trab. Externo Estudios	No	5,95	0,000
Edad	18-19	5,08	0,000
Curso actual	Primero	4,10	0,000
Act dimensión 3 suma originales	Ns_Nc	3,61	0,000
Reflex Puntuación pondera 7	Media	3,32	0,000
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa	Media	2,36	0,009

Cuando los estudiantes no trabajan (el 23,5% de la muestra) presentan las características siguientes: Edades entre los 18-19 años, cursan primero y presentan puntuaciones medias en la escala de reflexión-reflexividad en la **“puntuación total”** y en la dimensión **“reflexión comunicativa”**.

**- Edad.**

En la **Tabla_71**, nos encontramos los perfiles correspondientes a las edades de los estudiantes encuestados. En el caso de las edades de los más jóvenes, 18-19 años, que son el 14,3% de la muestra, no trabajan, son de primer curso y llevan a cabo en otras asignaturas y la Universidad más característica es la Autónoma de Barcelona. En las dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad tienen alta la dimensión de **“comprensión”**, y presentan puntuaciones bajas en la escala de actitud en las dimensiones de **“eficacia-consecuencias”** y **“puntuación total”**.

Tabla 71. Caracterización según edad.

<b>Grupo: 18-19 (n= 136    %= 14.30)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Edad	18-19	27,65	0,000
Act dimensión 3 suma originales	Ns_Nc	17,47	0,000
Curso actual	Primero	11,52	0,000
Asignatura agrupada	Otras-Asignaturas	5,50	0,000
Dedicación al trabajo externo	No tengo trabajo	5,08	0,000
Trabaja actualmente	No	5,08	0,000
Trab. Externo Estudios	No	3,05	0,001
Reflex_Factor_2_Comprension	Alta	2,89	0,002
Actitud Puntuación pondera 7	Baja	2,82	0,002
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Baja	2,64	0,004
Universidad	UAB	2,45	0,007

<b>Grupo: 20-21 (n= 320    %= 33.65)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Edad	20-21	34,62	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo menos 10h. s	5,00	0,000
Curso actual	Segundo	4,70	0,000
Act dimensión 3 suma originales	Media	3,35	0,000
Facultad	Educación	3,34	0,000
Asignatura agrupada	Observación	2,97	0,001
Actitud Puntuación pondera 7	Media	2,51	0,006
Universidad	UB	2,49	0,006
Asignatura agrupada	Estadística	2,47	0,007
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa	Alta	2,46	0,007
Sexo	Mujer	2,39	0,008

<b>Grupo: 22-23 (n= 279    %= 29.34)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Edad	22-23	33,69	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo 10-20 h.	4,96	0,000
Curso actual	Cuarto	4,46	0,000
Asignatura agrupada	Observación	4,00	0,000
Universidad	UB	3,79	0,000
Asignatura agrupada	Recerca	3,03	0,001
Trab. Externo Estudios	Si	2,69	0,004
Reflex Puntuación pondera 7	Baja	2,42	0,008
Reflex_Factor_7_Autoentendimiento	Baja	2,36	0,009
Facultad	Educación	2,33	0,010

<b>Grupo: 24-25 (n= 105    %= 11.04)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Edad	24-25	25,40	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo + 20 h. sema	3,78	0,000
Curso actual	Cuarto	2,77	0,003
Sexo	Hombre	2,63	0,004

<b>Grupo: + 25 (n= 111    %= 11.67)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Edad	25	25,88	0,000
Curso actual	Finalizado	11,34	0,000
Asignatura agrupada	Finalizado	10,86	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo + 20 h. sema	10,12	0,000
Universidad	Otras	9,75	0,000
Facultad	Otras	7,46	0,000
Reflex_Factor_7_Autoentendimiento	Alta	4,01	0,000
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Alta	2,70	0,004
Sexo	Hombre	2,68	0,004
Trabaja actualmente	Si	2,38	0,009

El grupo de estudiantes que configuran los 20-21 años, están caracterizados por el hecho de que tienen una dedicación a un trabajo externo de menos de 10 horas semanales, son de segundo curso de grado, con una mayoría de la Universidad de Barcelona y de las asignaturas de “observació” y estadística. Son en su mayoría mujeres. Respecto a las valoraciones en las

escalas de actitud frente a la reflexión-reflexividad y a la escala de reflexión-reflexividad, aparece como lo más asociado el que tienen puntuaciones medias a la “puntuación total” escala actitud y altas en la dimensión de **“reflexión comunicativa”** de la escala de reflexión-reflexividad. Este grupo de estudiantes representa el 36,6% de la muestra analizada.

En cuanto al grupo de encuestados de 22-23 años, trabajan de 10 a 20 horas semanales (teniendo el trabajo relación con sus estudios), son de 4 curso de grado, de la Facultad de educación, de la Universidad de Barcelona y de las asignaturas de “recerca” y “observació”. Presentan baja puntuación en las dimensiones de **“autoentendimiento”** y **“puntuación total”** en la escala de reflexión-reflexividad.

En el caso de los estudiantes de 24-25 años (son un 11% de la muestra) lo más característico es que son hombres de cuarto curso y que trabajan más de 20 horas semanales. Finalmente, el grupo de edades de más de 25 años, su perfil está representado porque han finalizado los estudios, trabajan más de 20 horas semanales, son hombres y presentan puntuaciones altas en la escala de reflexión-reflexividad en las dimensiones de **“autoentendimiento”** y **“acción habitual”**. Es un grupo de estudiantes que representan el 11,6% de la muestra.

#### - **Asignatura.**

Si tomamos la asignatura de “observació” (es el 37,3% de la muestra) esta categoría su caracterización se puede ver en la **Tabla_72**, en términos generales se puede observar que es una variable muy caracterizada por las puntuaciones a las dimensiones de las escalas utilizadas, si bien, hay algunas variables sociodemográficas que aparecen en las caracterizaciones de sus categorías.

Si tomamos la asignatura de “Observació”, vemos como se caracteriza porque configura un grupo que son de segundo grado de la Universidad de Barcelona, de la facultad de educación y mujeres con una edad entre 20 a 23 años. Respecto a sus respuestas a las escalas aparecen como más asociado, en cuanto a la actitud y con puntuaciones medias, la dimensión de **“eficacia-consecuencias”, “aspectos positivos”, “puntuación total”** y **“la importancia de la nota”**. En el caso de la escala de reflexión-reflexividad, las puntuaciones son medias a las dimensiones de **“acción habitual”, “dificultad en lo diferente”** y **“reflexión comunicativa”**.

En la asignatura de “recerca”, que representa el 25% de la muestra general podemos ver como son estudiantes de primero y de cuarto grado (recordar aquí que son dos asignaturas de distinto grado, pedagogía -1º- y educación primaria -4º-), de la Facultad de Educación, y la mayoría de la Universidad de Barcelona. En su mayoría son hombres con edades entre 22-23 años. Tienen puntuaciones bajas en las siguientes dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad **“comprensión”, “acción habitual”, “reflexión crítica”** y **“puntuación total”**.

En el caso de la asignatura de “estadística” (son el 14,3% del total de la muestra) son del segundo curso del grado de pedagogía, de la Universidad de Barcelona, no tienen un trabajo externo y están en edades comprendidos entre 20 y 21 años. Presentan una baja puntuación en la dimensión de **“eficacia-consecuencias”** de la escala de actitud hacia la reflexión-reflexividad.



Tabla_72. Caracterización según asignatura.

Grupo: Observación (n= 355 %= 37.33)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Asignatura agrupada	Observación	35,22	0,000
Curso actual	Segundo	23,14	0,000
Universidad	UB	8,18	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Media	6,50	0,000
Sexo	Mujer	5,12	0,000
Act_Factor_3_La importancia de la NOTA	Media	4,31	0,000
Edad	22-23	4,00	0,000
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Media	3,69	0,000
Facultad	Educación	3,68	0,000
Actitud Puntuación pondera 7	Media	3,09	0,001
Reflex_Factor_8_Dificultad en lo diferente	Media	3,02	0,001
Edad	20-21	2,97	0,001
Act_Factor_1_aspectos positivos	Media	2,67	0,004
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa	Media	2,62	0,004

Grupo: Recerca (n= 238 %= 25.03)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Asignatura agrupada	Recerca	32,47	0,000
Curso actual	Cuarto	19,34	0,000
Universidad	UB	6,26	0,000
Curso actual	Primero	4,61	0,000
Reflex_Factor_2_Comprensión	Baja	4,14	0,000
Reflex Puntuación pondera 7	Baja	3,47	0,000
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Baja	3,47	0,000
Facultad	Educación	3,21	0,001
Edad	22-23	3,03	0,001
Sexo	Hombre	2,87	0,002
Reflex_Factor_3_Reflexión crítica	Baja	2,45	0,007

Grupo: Estadística (n= 136 %= 14.30)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Asignatura agrupada	Estadística	27,65	0,000
Curso actual	Segundo	8,22	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Baja	4,49	0,000
Universidad	UB	3,73	0,000
Trab. Externo Estudios	No	2,86	0,002
Trab. Externo Docencia	No	2,65	0,004
Edad	20-21	2,47	0,007

Grupo: Otras-Asignaturas (n= 179 %= 18.82)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Asignatura agrupada	Otras-Asignaturas	30,06	0,000
Universidad	UAB	11,13	0,000
Curso actual	Primero	8,62	0,000
Edad	18-19	5,50	0,000
Act dimensión 3 suma originales	Ns_Ne	4,21	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Alta	3,78	0,000
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa	Baja	2,55	0,005
Reflex_Factor_3_Reflexión crítica	Alta	2,36	0,009
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Alta	2,36	0,009

Grupo: Finalizado (n= 43 %= 4.52)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Finalizado	99,99	0,000
Asignatura agrupada	Finalizado	99,99	0,000
Edad	25	10,86	0,000
Universidad	Otras	10,68	0,000
Facultad	Otras	10,30	0,000
Dedicación al trabajo externo	Trabajo + 20 h.	6,13	0,000
Trab. Externo Estudios	Si	3,53	0,000
Sexo	Hombre	3,09	0,001
Trab. Externo Docencia	Si	2,87	0,002

Cuanto tomamos la categoría de otras asignaturas (18,8% de la muestra), podemos ver en la Tabla_72, como son estudiantes que se perfilan de la siguiente forma: Son de la Universidad Autónoma de Barcelona, cursan primero de grado, tienen entre 18 y 19 años. Además, presentan las siguientes puntuaciones en las dos escalas administradas, puntuaciones altas en las dimensiones de “reflexión crítica”, “autoconciencia” en la escala de reflexión-reflexividad y “eficacia-consecuencias” en la escala de actitud. Pero aparecen puntuaciones bajas en la dimensión de “reflexión comunicativa” de la escala de reflexión-reflexividad.

Finalmente, la categoría que se ha creado en esta variable que tienen que ver con los exestudiantes que representan un 5% de la muestra aproximadamente. Este grupo se caracteriza porque son hombres, con trabajo externo que tiene que ver con sus estudios o con la docencia y que el tiempo semanal de trabajo es superior a 20 horas semanales. No aparece ninguna característica asociada a las puntuaciones a las escalas valorativas presentadas en el cuestionario.

#### - Puntuación reflexión-reflexividad.

En la **Tabla_73** se presenta el perfil de cada categoría que se ha confeccionado para la puntuación total a la escala de reflexión-reflexividad (las mencionadas categorías se han establecido a partir de los cuartiles, bajas para las puntuaciones iguales o inferiores al cuartil 25, entre el 25 y el 75, puntuaciones medias, y las puntuaciones altas iguales o superiores al percentil 75).

Como podemos observar en la **Tabla_73**, en el caso de las puntuaciones bajas, podríamos destacar que son estudiantes que trabajan, de la asignatura de “recerca”, de cuarto curso y con unas edades entre 22-23 años. En la escala obtienen puntuaciones bajas, por orden de significación estadística, en las dimensiones de **“comprensión”, “reflexión crítica”, “reflexión comunicativa”, “autoentendimiento”, “autoconciencia”, “acción habitual”** y **“rigidez comunicativa”**. Pero también presentan puntuaciones bajas en la escala de actitud sobre la reflexión-reflexividad en la **“puntuación total”** y las dimensiones de **“aspectos positivos”** y la **“eficacia-consecuencias”**.

Si nos fijamos en las puntuaciones medias a la escala, nos encontramos con que los estudiantes no trabajan y tienen puntuaciones medias en las dimensiones de **“reflexión crítica”, “Comprensión”, “autoentendimiento”, “autoconciencia”, “reflexión comunicativa”, “acción habitual”** y **“Dificultad en lo diferente”**. En el caso de las dimensiones de la escala de actitud, aparece únicamente como significativo **“la puntuación total”**.

En cuanto a las puntuaciones altas en la escala, no aparece ninguna categoría de variable sociodemográfica como sucedía en los anteriores perfiles. En este caso, sólo aparecen dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad y de la escala de actitud. En concreto, las dimensiones de **“comprensión”, “reflexión crítica”, “rigidez comunicativa”, “acción habitual”, “dificultad en lo diferente”, “autoconciencia”, “reflexión comunicativa”** y **“autoentendimiento”**. De la escala de actitud podemos ver la **“puntuación total”** que es alta y la **“eficacia-consecuencias”** que también aparece con puntuaciones altas.

Por tanto como hemos podido comprobar que las puntuaciones bajas en esta muestra general respecto a la reflexión se centran en los estudiantes de cuarto, por tanto, al final del grado, aspecto éste que nos debería de preocupar como docentes, seguramente deberíamos de establecer mecanismos para que esto no suceda, en el sentido de crear formas de impartir docencia que hagan posible que los estudiantes de educación al finalizar sus estudios tengan una mayor consideración representacional sobre los elementos que hacen posible un

crecimiento integral de ellos mismo a partir de la reflexión en acción (es posiblemente lo que mejor mide la escala propuesta de reflexión-reflexividad en este estudio).

**Tabla_73. Caracterización: Puntuación total ponderada (7) reflexión-reflexividad.**

<b>Grupo: Baja (n= 247    %= 25.97)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Reflex_Puntuación pondera 7	Baja	32,76	0,000
Reflex_Factor_2_Comprensión	Baja	10,78	0,000
Reflex_Factor_3_Reflexión crítica	Baja	9,47	0,000
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa	Baja	7,68	0,000
Reflex_Factor_7_Autoentendimiento	Baja	7,03	0,000
Actitud Puntuación pondera 7	Baja	6,89	0,000
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Baja	6,54	0,000
Act_Factor_1_aspectos positivos	Baja	5,75	0,000
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Baja	4,56	0,000
Trabaja actualmente	Sí	3,72	0,000
Reflex_Factor_6_Rigidez comunicativa	Baja	3,57	0,000
Asignatura agrupada	Recerca	3,47	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Baja	3,21	0,001
Curso actual	Cuarto	2,42	0,008
Edad	22-23	2,42	0,008
<b>Grupo: Media (n= 445    %= 46.79)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Reflex_Puntuación pondera 7	Media	36,03	0,000
Reflex_Factor_3_Reflexión crítica	Media	6,11	0,000
Actitud Puntuación pondera 7	Media	5,28	0,000
Reflex_Factor_2_Comprensión	Media	4,93	0,000
Reflex_Factor_7_Autoentendimiento	Media	4,14	0,000
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Media	3,49	0,000
Dedicación al trabajo externo	No tengo trabajo	3,32	0,000
Trabaja actualmente	No	3,32	0,000
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa	Media	3,23	0,001
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Media	2,97	0,001
Reflex_Factor_8_Dificultad en lo diferente	Media	2,45	0,007
<b>Grupo: Alta (n= 259 - %= 27.23)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Reflex_Puntuación pondera 7	Alta	33,13	0,000
Reflex_Factor_2_Comprensión	Alta	10,35	0,000
Reflex_Factor_3_Reflexión crítica	Alta	8,90	0,000
Reflex_Factor_6_Rigidez comunicativa	Alta	7,12	0,000
Actitud Puntuación pondera 7	Alta	6,95	0,000
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Alta	6,63	0,000
Act_Factor_1_aspectos positivos	Alta	6,56	0,000
Reflex_Factor_8_Dificultad en lo diferente	Alta	6,47	0,000
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Alta	6,31	0,000
Reflex_Factor_1_Reflexion comunicativa	Alta	5,50	0,000
Reflex_Factor_7_Autoentendimiento	Alta	5,17	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Alta	2,38	0,009

### - Puntuación escala actitud.

Al igual que la escala de reflexión y reflexividad vamos a ver como caracterizan los estudiantes según sus respuestas agrupadas en tres categorías (a partir de cuartiles).

Podemos ver en la **Tabla_74**, como se perfilan cada una de las tres categorías que se han confeccionado para representar la escala. En el caso de las puntuaciones bajas, aparecen las dimensiones de la escala **“aspectos positivos”, “la importancia de la nota” y “la eficacia y las consecuencias”** con puntuaciones bajas. Pero también aparecen con puntuaciones

bajas las siguientes dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad, “**puntuación total**”, “**reflexión crítica**”, “**reflexión comunicativa**”, “**autoentendimiento**” y “**autoconciencia**”. Aparece asociado de forma mayoritaria a esta categoría el hecho de ser de primer curso y tener 18-19 años.

Las puntuaciones medias a la escala de actitud presentan las características de que son de segundo curso, no tienen trabajo externo relacionado con la docencia, son de la asignatura de observación y tienen de 20-21 años. Respecto a las puntuaciones de las escalas, son significativas las tres dimensiones de la escala de actitud: “**aspectos positivos**”, “**Eficacia-consecuencias**” y “**la importancia de la nota**” con puntuaciones medias. En el caso de la escala de reflexión-reflexividad, aparecen en el perfil, con puntuaciones medias, las dimensiones de: “**reflexión comunicativa**”, “**reflexión crítica**”, “**autoconciencia**”, “**rigidez comunicativa**” y “**comprensión**”.

Tabla 74. Caracterización: Puntuación total ponderada (7) actitud.

<b>Grupo: Baja (n= 219    %= 23.03)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Actitud Puntuación pondera 7	Baja	31,78	0,000
Act_Factor_1_aspectos positivos	Baja	15,27	0,000
Act_Factor_3_La importancia de la NOTA	Baja	11,64	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Baja	11,30	0,000
Reflex Puntuación pondera 7	Baja	6,89	0,000
Reflex Factor_3_ Reflexión crítica	Baja	5,36	0,000
Reflex_Factor_1_ Reflexion comunicativa	Baja	5,02	0,000
Reflex_Factor_7_Autoentendimiento	Baja	4,85	0,000
Edad	18-19	2,82	0,002
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Baja	2,79	0,003
Curso actual	Primero	2,65	0,004
<b>Grupo: Media (n= 524    %= 55.10)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Actitud Puntuación pondera 7	Media	35,95	0,000
Act_Factor_1_aspectos positivos	Media	12,08	0,000
Reflex Puntuación pondera 7	Media	5,28	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Media	5,14	0,000
Act_Factor_3_La importancia de la NOTA	Media	3,56	0,000
Trab. Externo Docencia	No	3,35	0,000
Reflex_Factor_1_ Reflexion comunicativa	Media	3,11	0,001
Reflex Factor_3_ Reflexión crítica	Media	3,11	0,001
Asignatura agrupada	Observación	3,09	0,001
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Media	2,85	0,002
Reflex_Factor_6_Rigidez comunicativa	Media	2,85	0,002
Curso actual	Segundo	2,60	0,005
Edad	20-21	2,51	0,006
Reflex_Factor_2_Comprension	Media	2,46	0,007
<b>Grupo: Alta (n= 208    %= 21.87)</b>			
<b>Variable</b>	<b>Categorías</b>	<b>Valor test</b>	<b>p=</b>
Actitud Puntuación pondera 7	Alta	31,35	0,000
Act_Factor_1_aspectos positivos	Alta	16,26	0,000
Act_Factor_2_Eficacia-consecuencias	Alta	7,21	0,000
Reflex Puntuación pondera 7	Alta	6,95	0,000
Reflex Factor_3_ Reflexión crítica	Alta	6,25	0,000
Reflex_Factor_7_Autoentendimiento	Alta	5,73	0,000
Reflex_Factor_1_ Reflexion comunicativa	Alta	5,04	0,000
Reflex_Factor_4_Autoconciencia	Alta	4,35	0,000
Act_Factor_3_La importancia de la NOTA	Media	4,35	0,000
Reflex_Factor_6_Rigidez comunicativa	Baja	4,18	0,000
Reflex_Factor_8_Dificultad en lo diferente	Baja	3,83	0,000
Reflex_Factor_5_Accion habitual	Alta	3,48	0,000
Curso actual	Cuarto	3,00	0,001
Trab. Externo Docencia	Si	2,64	0,004

Cuando la puntuación al total de la escala de actitud es alta, aparece como más asociado el que están cursando cuarto y tienen un trabajo externo relacionado con la docencia. Tienen puntuaciones altas en las dimensiones de la escala de actitud de “aspectos positivos”, y “eficacia-consecuencias”, “la importancia de la nota” aparece con puntuaciones medias en el perfil. La dimensión de la escala de reflexión-reflexividad, aparecen en este perfil con puntuaciones altas las dimensiones de: **“puntuación total”, “reflexión crítica”, “autoentendimiento”, “reflexión comunicativa”, “autoconciencia”** y **“acción habitual”**, pero con puntuaciones bajas en: **“rigidez comunicativa”** y **“dificultad en lo diferente”**.

### III.1.1.6 La regresión: variables explicativas de la reflexión-reflexividad y la actitud

Para este apartado se han considerado todas las variables que han formado el cuestionario, pero nos hemos centrado en ver que variables de las que disponemos, y hemos estado utilizando en este apartado, pueden predecir las puntuaciones totales en la escala de reflexividad y en la escala de actitud. Con esta finalidad hemos ejecutado pruebas estadísticas de regresión múltiple, mediante el procedimiento de “pasos sucesivos” o “escalonado” (van entrando las variables en la ecuación predictiva de una en una y ajustando en cada paso). Estas ecuaciones las presentaremos teniendo en cuenta dos aspectos, por un lado, las variables que configuran las escalas (las dimensiones o factores) con la pretensión de determinar cuál es la dimensión que más explica la puntuación total a la escala, por otro, las variables, sin considerar las dimensiones que configuran la escala a análisis, que mejor predicen la puntuación total a la escala de reflexión-reflexividad y la de actitud.

Como ya hemos ido comentando, a lo largo de este capítulo, las pruebas estadísticas, para su correcta aplicación, tienen que cumplir determinadas condiciones (Tabachnick y Fidell, 2013; Pallant, 2013; Field, 2013; Darlington y Hayes, 2017 y Keith, 2019), en el caso de la prueba de regresión múltiple se han de cumplir los requisitos siguientes:

- . - **Tamaño muestral:** El tamaño adecuado para este tipo de pruebas, siguiendo a Tabachnick y Fidell (2013) y Pallant (2013), el tamaño ha de ser mayor de:  $N > 50 + 8$  (número de variables independientes), en nuestro caso en todas las pruebas realizadas se cumple el criterio.
- . - **Datos con distribución normal:** Se ha comprobado mediando el gráfico de dispersión, no encontrando elementos para sospechar el no cumplimiento de este supuesto. En concreto, en el caso del diagrama de dispersión de probabilidad acumulada esperada y probabilidad acumulada observada, se considera normal cuando los residuos se ajustan a la recta. En nuestro caso se puede considerar que este supuesto se cumple. Hemos utilizado este procedimiento para la verificación de la normalidad, ya que con muestras grandes la sensibilidad mediante la prueba de “**kolmogorov**”, son demasiado sensibles a pequeñas desviaciones de la normalidad.
- . - **Homocedastidad o homogeneidad de varianzas:** A partir del examen de gráfico de dispersión, se comprueba que no hay ninguna relación sistemática entre los residuos tipificados y los valores pronosticados tipificados de la variable a predecir. Aspecto éste que se ha producido en todas las pruebas realizadas.
- . - **Independencia:** hemos considerado la prueba de **Durbin-Watson**, nos indica si las correlaciones entre los errores están correlacionadas, El estadístico puede variar entre 0 y 4, con un valor de 2 indica que los residuales no están correlacionados (Field, 2013). En resumen, este estadístico ha de tomar **valores entre 2 +- 0,5**. En nuestro caso como veremos, podemos decir que no hay razón para cuestionar el supuesto de independencia, es decir, la condición de independencia se confirma en todos los casos.
- . - **Colinealidad:** Hace referencia a la redundancia de variables, es decir aquellas variables con altas correlaciones entre ellas, cuando esto sucede es mejor eliminar una de las variables redundantes. En nuestro caso hemos utilizado los índices que nos proporciona el programa SPSS-25, el índice de **tolerancia** y el índice **FIV** (factores de inflación de la varianza), los niveles de **tolerancia** empiezan a mostrar un exceso de colinealidad a partir de valores pequeños (menores de 0,10) y valores **FIV** grandes (mayores de 10). En nuestro

caso podemos decir que no parece que haya problemas de colinealidad en las pruebas realizadas ya que los índices encontrados de tolerancia son inferiores a 0,10 y la **FIV**, también son inferiores a 10.

#### - Escala de reflexión-reflexividad.

La primera prueba de regresión que presentamos sobre la escala de reflexión-reflexividad, como ya hemos comentado, es la que nos permite establecer que dimensiones son las que mayor aporte tienen a la hora de configurar una alta puntuación en esta escala. De esta manera, la variable dependiente (la que vamos a predecir) es la puntuación total a la escala (la suma de todos los ítems) mientras que las variables dependientes (las que predicen) son únicamente las puntuaciones factoriales de cada dimensión. En la Tabla, se presentan los estadísticos para cada paso, que configura un modelo, hasta obtener el de mejor ajuste, que en este caso ha sido una vez realizados 8 pasos. También se puede observar como la independencia presenta un ajuste relativamente aceptable (una centésimas por encima de 2, **Durbin-Whatson** de 2,017). La recta que nos proporciona la regresión nos explica el 98,8% de la variabilidad de los datos, un nivel muy alto en la explicación de las puntuaciones totales de la reflexión-reflexividad con el modelo obtenido en el paso 8. Como se puede constatar es una explicación muy alta, pero como lógico, son las variables dependientes utilizadas las que configuran la escala.

**Tabla_75. La variabilidad explicada total reflexión-reflexividad y la condición de independencia. Solo las dimensiones o factores de la escala como variables independientes.**

Resumen del modelo										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,535	,287	,286	9,41129	,287	367,506	1	915	,000	
2	,700	,489	,488	7,96612	,203	363,103	1	914	,000	
3	,772	,595	,594	7,09641	,106	238,762	1	913	,000	
4	,834	,696	,694	6,15834	,100	300,330	1	912	,000	
5	,885	,783	,782	5,19621	,088	370,001	1	911	,000	
6	,932	,869	,868	4,04447	,085	593,719	1	910	,000	
7	,969	,939	,938	2,76268	,070	1041,318	1	909	,000	
8	,994	<b>,988</b>	,988	1,23280	,049	3656,965	1	908	,000	<b>2,017</b>

El modelo final obtenido es significativo estadísticamente ya que la prueba “Anova” ejecutada por el programa hemos obtenido una **F= 9229,38₍₉₁₆₎ p< ,0001**, es decir que las variables independientes incluidas en la ecuación (tomadas juntas) correlacionan significativamente con la variable dependiente. En la **Tabla_76** se presentan los coeficientes que nos permiten llevar a cabo una predicción e indicar el peso que tiene para variable (dimensión/factor) en la mencionada predicción. Mediante los coeficientes podemos montar la recta de regresión para la predicción de la puntuación total en la escala de reflexión-reflexividad.

Tabla_76. Las variables (factores) en la predicción del total en la escala de reflexión-reflexividad.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	117,911	,041		2896,303	,000		
FACTOR2 Comprensión	5,961	,041	,535	146,348	,000	1,000	1,000
FACTOR3 Reflexión crítica	5,015	,041	,450	123,131	,000	1,000	1,000
FACTOR1 Reflexión comunicativa	3,623	,041	,325	88,946	,000	1,000	1,000
FACTOR5 Acción habitual	3,526	,041	,317	86,570	,000	1,000	1,000
FACTOR7 Autoentendimiento	3,302	,041	,297	81,076	,000	1,000	1,000
FACTOR4 Autoconciencia	3,256	,041	,292	79,939	,000	1,000	1,000
FACTOR6 Rigidez comunicativa	2,946	,041	,265	72,315	,000	1,000	1,000
FACTOR8 Dificultad en lo diferente	2,463	,041	,221	60,473	,000	1,000	1,000

La fórmula de cálculo para poder predecir la puntuación total a la escala de reflexión-reflexividad estaría expresada de la siguiente manera: **Puntuación total escala reflexión-reflexividad = (Constante + Coeficientes no estandarizado B)**, lo que se expresaría de la siguiente forma: **Puntuación total = 117,911 + 5,96 (factor2) + 5,015 (factor3) + 3,623 (factor1) + 3,526 (factor5) + 3,302 (factor7) + 3,256 (factor4) + 2,946 (factor6) + 2,463 (factor8)**.

Pero lo interesante de los resultados de esta prueba es lo que nos proporciona de forma la interpretación más conceptual, a saber, los pesos o la importancia de cada factor en la puntuación total de la escala de reflexión-reflexividad. Para para ello, si nos fijamos en los “**coeficientes B estandarizados**” (son puntuaciones Z), que los que mayor aporte hacen son el **factor 2 (la Comprensión)** y el **Factor 3 (Reflexión crítica)**, esto nos da argumentos para establecer que la escala es una buena manera de medir la reflexión-reflexividad. Los factores con menos aporte son el **6 (rigidez comunicativa)** y el **8 (Dificultad en lo diferente)**, quizás debido a que son aspectos del continuo que se extrapolan más hacia el exterior como un reflejo de la reflexión-reflexividad que puede ser más gestionado, o si se prefiere, más camuflado. Para acabar decir que, tal como muestra la **Tabla_76**, los índices que nos proporciona el programa estadístico respecto al cumplimiento de la colinealidad se confirman.

¿Pero si no consideramos las variables que son parte constitutiva de la puntuación total (las dimensiones o factores de la escala), qué variables del resto del cuestionario influyen o tiene valor predictivo? Para ello se ha llevado a cabo otra prueba de regresión múltiple que nos ha arrojado, los siguientes resultados que presentaremos en tablas tal como hemos expuesto con la prueba anterior. En la **Tabla_77**, se presentan los modelos ajustados, siendo el paso final el correspondiente al modelo 6 que explica un 18,4% de la variabilidad de la puntuación total en la escala de reflexión-reflexividad, además como podemos comprobar la condición de colinealidad se cumple, ya que el valor del índice de Durbin-Watson, no excede en demasía de 2.

Tabla_77. La variabilidad explicada total reflexión-reflexividad y la condición de independencia. Sin las variables dimensiones /factores de la escala.

Resumen del modelo										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,367	,134	,133	10,30980	,134	131,578	1	847	,000	
2	,400	,160	,158	10,16393	,025	25,487	1	846	,000	
3	,411	,169	,166	10,11368	,009	9,428	1	845	,002	
4	,418	,175	,171	10,08611	,006	5,626	1	844	,018	
5	,424	,180	,175	10,06110	,005	5,201	1	843	,023	
6	,429	,184	,178	10,03998	,004	4,551	1	842	,033	2,005



Este modelo 6 que nos propone el análisis es estadísticamente significativo,  $F= 31,647$  ⁽⁸⁴⁸⁾  $p < ,0001$ . Dicho modelo está constituido por las variables que nos muestra la **Tabla_78**, donde destacan las variables, que presentan un peso mayor en la predicción, el **factor1** de la escala de actitud (**Aspectos positivos**) y el **factor 2** de la misma escala (**Eficacia y consecuencias de la reflexión**). Como vemos también aparece el **Curso 4** de los estudiantes como un predictor, pero en signo negativo en el coeficiente, lo cual indica que en la predicción resta a la puntuación total en la escala de reflexión-reflexividad, en otras palabras, en cursos superiores de los grados de educación, este hecho provoca puntuaciones menores en dicha escala. Las variables que pesan menos en la predicción corresponden al hecho de ser **mujer**, **no tener trabajo** y al hecho de **la edad** (a mayor edad más puntuación total).

**Tabla_78.** Las variables en la predicción del total en la escala de reflexión-reflexividad. Sin considerar las variables de dimensiones de la escala.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta				Tolerancia	VIF
(Constante)	112,507	1,954			57,579	,000		
Actitud_FACTOR_1 Aspectos positivos	4,058	,347	,366		11,711	,000	,990	1,010
Actitud_FACTOR_2 Eficacia-consecuencias	1,790	,346	,162		5,176	,000	,994	1,006
Curs_4	-2,236	,781	-,090		-2,863	,004	,983	1,017
Mujer	2,744	1,096	,078		2,502	,013	,985	1,015
Sin Trabajo	2,134	,836	,081		2,552	,011	,966	1,035
Edad a partir fecha actual (23-06-2019)	,142	,067	,068		2,133	,033	,962	1,039

#### . - Escala de actitud hacia la reflexión-reflexividad.

El mismo procedimiento que hemos expuesto para la escala de reflexión-reflexividad, también se ha realizado para la escala de actitud hacia la reflexión-reflexividad. En consecuencia, en este subapartado veremos en primer lugar la importancia de las dimensiones configuradas en la escala mediante una regresión múltiple por “pasos” para posteriormente mostrar el resultado de la importancia o relevancia del resto de las variables del cuestionario en la predicción de la puntuación total en la escala de actitud.

**Tabla_79.** La importancia de las dimensiones en la puntuación total a la escala de actitud.

Resumen del modelo										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,752	,566	,565	6,43517	,566	1102,586	1	847	,000	
2	,897	,804	,803	4,32712	,238	1027,296	1	846	,000	
3	,998	,996	,996	,60959	,192	41783,218	1	845	,000	1,919

El tercer modelo explicativo predictivo es estadísticamente significativo ( $F= 72140,424$  ⁽⁸⁴⁸⁾  $p < ,0001$ ), y tal como muestra la **Tabla_79**, nos proporciona una explicación de la variabilidad de las puntuaciones totales a la escala de actitud del 99,6%, como era previsible es una muy elevada explicación de la variabilidad. Pero lo importante y relevante para nuestro trabajo, al igual que hemos hecho en el subapartado de la escala de reflexión-reflexividad, es ver los pesos de los factores o dimensiones establecidas en esta escala. En

este sentido, tal como muestra la **Tabla_80**, y si nos fijamos en los coeficientes estandarizados podemos ver que la dimensión que aporta mayor poder predictivo es la que corresponde al **factor 1 (aspectos positivos)**, mientras que las otras dos su aporte es muy parecido.

**Tabla_80. Peso de las dimensiones en la escala de actitud hacia la reflexión-reflexividad en la predicción de la puntuación total a la escala.**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	79,297	,021		3790,306	,000		
Actitud_FACTOR_1_Aspectos positivos	7,338	,021	,752	350,535	,000	1,000	1,000
Actitud_FACTOR_2_Eficacia-consecuencias	4,763	,021	,488	227,516	,000	1,000	1,000
Actitud_FACTOR_3_La importancia de la NOTA	4,279	,021	,439	204,409	,000	1,000	1,000

Si tenemos en cuenta, el resto de las variables del cuestionario en la predicción de la puntuación total a la escala de actitud. Los resultados que nos proporciona el análisis de regresión múltiple por pasos son los que parecen en la **Tabla_81**, con respecto a la variabilidad explicada de los modelos obtenidos. El modelo final que nos establece el análisis, después de 7 pasos, nos proporciona una potencia explicativa del 31,6% sin tener en cuenta las propias dimensiones de la escala de actitud, siendo el mencionado modelo estadísticamente significativo ( $F = 55,457$  ⁽⁸⁴⁸⁾  $p < ,0001$ ).

**Tabla_81. La variabilidad explicada total escala de actitud y la condición de independencia. Sin tener en cuenta las dimensiones de la escala.**

Resumen del modelo										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,347	,120	,119	9,15773	,120	115,692	1	847	,000	
2	,432	,187	,185	8,80971	,067	69,242	1	846	,000	
3	,481	,231	,228	8,57073	,044	48,836	1	845	,000	
4	,528	,279	,275	8,30666	,048	55,580	1	844	,000	
5	,550	,302	,298	8,17371	,024	28,679	1	843	,000	
6	,557	,310	,305	8,13369	,008	9,316	1	842	,002	
7	,562	,316	,310	8,10438	,006	7,100	1	841	,008	1,942

Como podemos comprobar en la predicción que nos proporciona el modelo final obtenido mediante la regresión múltiple, en la **Tabla_82**, vemos como la mayoría de las variables predictoras del total de puntuación a la escala de actitud frente a la reflexión-reflexividad, son variables de las dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad. El peso que tienen las variables en la predicción, son, el **“total de puntuación”** a la escala de reflexión-reflexividad que toma valores de sumandos, al igual que la dimensión del **“autoentendimiento”**. Por el contrario, las variables que restan en la predicción respecto a la puntuación total de la actitud son: **“rigidez comunicativa”, “Comprensión”, “dificultad en lo diferente”, “acción habitual”** y ser de primer curso. Podríamos decir o considerar que la escala de actitud presenta una dimensionalidad cognitiva que tiene más que ver con el autoentendimiento que no los aspectos reflexivos que denotan un impedimento inicial que supone un freno expansivo hacia fuera, es decir, los demás. Además, es interesante que aparezca el curso como un elemento que nos permite la predicción, ya que, en cierta manera, nos dice que este

aspecto más cognitivo valorativo como es la actitud se sitúa en los estudiantes universitarios a la entrada del sistema y que posteriormente va desapareciendo.

**Tabla_82. Pesos de las variables en la predicción de la puntuación total a la escala de actitud. Sin tener en cuenta las dimensiones de la escala.**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
(Constante)	10,126	4,664		2,171	,030		
REFLEXION Suma Ítems reflexión	,589	,039	,669	14,973	,000	,408	2,451
Reflexión FACTOR_6 Rigidez comunicativa	-3,180	,303	-,327	-10,488	,000	,838	1,194
Reflexión FACTOR_2 Comprensión	-2,948	,365	-,302	-8,083	,000	,582	1,719
Reflexión FACTOR_8 Dificultad en lo diferente	-2,255	,294	-,231	-7,677	,000	,897	1,115
Reflexión FACTOR_5 Acción habitual	-1,459	,310	-,150	-4,713	,000	,798	1,253
Curs_1 Primero	-2,364	,758	-,090	-3,119	,002	,983	1,017
Reflexión FACTOR_7 Autoentendimiento	,834	,313	,084	2,665	,008	,822	1,216

### III.1.1.7. Los objetos de representación: su caracterización.

La pretensión de este apartado recae en establecer los elementos que configuran la representación inicial de los interrogados respecto a los objetos que se están explorando, como son la **“reflexividad”**, **“el compromiso”**, **“el profesor universitario”**, **“la identidad profesional”**, **“lo que estaría dispuesto a hacer para aprender”** y **“el proceso de enseñanza-aprendizaje”**. Para ello, procederemos al análisis textual obtenido mediante la técnica de asociación verbal simple y la de respuesta a preguntas abiertas concretas (caso de “lo que estaría dispuesto a hacer y el proceso de enseñanza-aprendizaje) utilizadas en el cuestionario.

Para ello se ha procedido a la realización de un análisis de correspondencias múltiple (se podría decir que es un análisis que detecta estructura en un conjunto de informaciones, muy parecido a un análisis factorial en la analítica estadística paramétrica, pero utiliza datos de tipo categorial -presencia o ausencia de una palabra, en este caso - Benzécri et al. (1973), Lebart, Morineau y Fénelon (1985), Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi (1992) y de Rosa, 2005-). En concreto, en este apartado, además utilizaremos el análisis de similitud (se utilizan criterios de conexidad entre los elementos de una representación - Flament 1981, Bouriche 2005 y Moliner y Lo Monaco 2019-) y el de clasificación del texto según el método Reinert (1983, 1987 y 190), que consiste en establecer mediante un procedimiento de clasificación jerárquica descendente los “subdiscursos” o “clases” a partir de un corpus mayor de texto (Ruiz Bueno 2017). Todos los procedimientos se han llevado a cabo mediante los paquetes estadísticos de DTM_Vic, para el análisis de correspondencias múltiple y, el de similitud y clasificación jerárquica descendente con el software Iramuteq. En cierto sentido, esta combinación analítica nos permite una cierta rigurosidad en los resultados utilizando una triangulación que podríamos denominar de “fuerte” en el sentido de Flick (2011).

Para la presentación de este conjunto de información seguiremos un criterio de exposición a partir de los elementos que aportan cada uno de los tipos de análisis mencionados, presentando en primer lugar el de correspondencias múltiple y posteriormente el análisis de similitud y/o el de clasificación para cada objeto de representación.

Veamos la representación de cada objeto mediante los análisis utilizados para cada uno de ellos de los ya comentados.

### III.1.1.7.1 Caracterización de la reflexividad.

Este objeto de representación, tal como ya hemos comentado, se ha explorado mediante una asociación libre de palabras por parte de los participantes en esta “muestra general”. En la **Tabla_83**, se presentan el resumen de las palabras asociadas a este concepto, y como vemos, el volumen de palabras emitidas por un participante se situaría sobre cuatro palabras aproximadamente, siendo el porcentaje de palabras diferentes cercano al 25% de las emitidas.

**Tabla_83. Reflexividad. Resumen general de palabras asociadas al concepto.**

Sumario de resultados	Selección de palabras análisis
Número total de respuestas/participantes = <b>951</b>	Frecuencia superior para el análisis = <b>9</b>
Número total de palabras = <b>3779</b>	Palabras retenidas = <b>2143</b>
Número de palabras distintas = <b>933</b>	Palabras distintas retenidas = <b>57</b>
Porcentaje de palabras distintas = <b>24.7</b>	

Para el análisis de correspondencia (mediante el paquete estadístico DTM_Vic) que ahora presentaremos (es el que nos permite ver la estructura de asociación entre las palabras distintas utilizadas en el análisis que son, en concreto, 57 y que se repiten como mínimos 10 veces). Para la exposición de estos análisis seguiremos un orden de presentación y explicación tomado de Roura Masmitjà (2015), donde en primer lugar, se muestran los factores o dimensiones de la representación del objeto, en segundo, la posición de las palabras en los planos factoriales, y, por último, las asociaciones significativas de las palabras en los planos factoriales obtenidos. En la **Tabla_84** y **Tabla_85**, aparecen las dimensiones que se han obtenido mediante el análisis de correspondencias múltiple sobre el concepto de reflexividad en los estudiantes de la muestra general que estamos analizando.

Mediante la consulta de la **Tabla_84**, hemos podido confeccionar los núcleos representacionales que aparecen en la **Tabla_85**, dónde se establecen de forma más clara las palabras que configuran los mencionados núcleos (factores o dimensiones) así como su importancia dentro de los núcleos. Como se puede observar en la **Tabla_85**, la representación social de la reflexividad estaría estructurada en 3 dimensiones, que nos explicarían el 9,37% de la variabilidad de todas las palabras emitidas (hemos de destacar aquí que en este tipo de análisis la variabilidad explicada es siempre mucho menor que en los análisis de factorización con variables escalares, con variabilidades cercanas a 10 y superiores son bien aceptadas) se podrían caracterizar por los siguientes elementos o aspectos. Un primer factor o dimensión lo hemos denominado “consecuencias y acciones de la reflexividad”, hace referencia como podemos ver en la **Tabla_85**, a un conjunto de consecuencias que se aglutinan en la misma posición factorial como son: Adaptación, Pensamiento, Aprendizaje, Reflexión, Efecto, Causa, siendo la de mayor peso explicativo la Adaptación, por tanto este aspecto de esta dimensión tiene que ver con la consecuencia que establece la reflexividad que es la adaptación mediante el pensamiento de forma fundamental y genérica. Ahora bien, en esta dimensión, además, aparece un conjunto de palabras, que, en cierto sentido, muestran aquellas acciones que se lleva a cabo cuando se produce reflexividad, como es la acción de Pensar, palabra ésta que presenta el mayor peso en este polo o extremo de esta dimensión. También aparecen las palabras de Reflexionar, Razonar y Comprender en este polo, es una acción o acciones que tienen la finalidad de la Comprensión.

Tabla_84. Reflexividad. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. "Muestra general".

Histogram of the 8 first eigenvalues																
number	Eigen value	percent.	cumulat. percent.	*****												
1	.6981	3.27	3.27	*****												
2	.6740	3.15	6.42	*****												
3	.6307	2.95	9.37	*****												
4	.6161	2.88	12.26	*****												
5	.5752	2.69	14.95	*****												
6	.5582	2.61	17.56	*****												
7	.5363	2.51	20.07	*****												
8	.5270	2.47	22.54	*****												

Printing coordinates and contributions of columns																				
name	weight	disto	coordinates						absolute contributions						squared cosines					
			f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6
ADAPTACION	.006	110.61	4.04	-7.81	-4.08	-.25	-.62	-1.25	13.5	50.7	14.7	.1	.4	1.6	.15	.55	.15	.00	.00	.01
ANALISIS	.014	27.33	.88	.77	-.23	-.10	.45	.26	1.5	1.2	.1	.0	.5	.2	.03	.02	.00	.00	.01	.00
ANALIZAR	.031	9.65	-.61	-.35	.00	-.15	-.25	.16	1.6	.6	.0	.1	.3	.1	.04	.01	.00	.00	.01	.00
APRENDER	.016	20.68	-.74	-.20	-.14	-.14	.37	-.05	1.3	.1	.1	.1	.4	.0	.03	.00	.00	.00	.01	.00
APRENDIZAJE	.025	15.79	1.09	.51	-.33	.47	.45	.71	4.3	1.0	.4	.9	.9	2.3	.08	.02	.01	.01	.01	.03
ARGUMENTAR	.005	80.08	-1.59	-.58	-.04	-.25	.31	.47	1.7	.2	.0	.0	.1	.2	.03	.00	.00	.00	.00	.00
ATENCIÓN	.007	65.88	1.16	-.84	-1.50	-.04	.58	1.17	1.3	.7	2.3	.0	.4	1.6	.02	.01	.03	.00	.01	.02
AUTOCONOCIMI	.009	42.31	.36	.15	.37	-.03	.58	.63	.2	.0	.2	.0	.5	.7	.00	.00	.00	.00	.01	.01
AUTOCRITICA	.009	39.85	.29	-.31	-.63	-.21	.20	.13	.1	.1	.6	.1	.1	.0	.00	.00	.01	.00	.00	.00
BUSCAR	.005	71.15	-.98	-.20	.03	.12	.39	-1.42	.6	.0	.0	.0	.1	1.7	.01	.00	.00	.00	.00	.03
CAMBIO	.005	90.51	1.17	-2.85	-2.32	-.29	-.01	-.81	1.0	6.2	4.4	.1	.0	.6	.02	.09	.06	.00	.00	.01
CAPACIDAD	.014	21.70	.08	.15	-.01	.14	.31	.52	.0	.0	.0	.0	.2	.7	.00	.00	.00	.00	.00	.01
CAUSA	.007	40.45	1.53	-2.61	4.80	.64	.18	.55	2.5	7.3	27.3	.5	.0	.4	.06	.17	.57	.01	.00	.01
COMPARAR	.005	60.99	-.83	-.13	.20	-.24	.15	-.40	.5	.0	.0	.0	.0	.1	.01	.00	.00	.00	.00	.00
COMPARTIR	.006	55.18	-.58	-.31	.02	-.18	.29	-.25	.3	.1	.0	.0	.1	.1	.01	.00	.00	.00	.00	.00
COMPRENDER	.013	23.42	-1.09	-.37	-.07	-.24	.20	.43	2.1	.3	.0	.1	.1	.4	.05	.01	.00	.00	.00	.01
COMPRESION	.008	43.65	.89	.16	-.83	-.18	.58	.82	1.0	.0	.9	.0	.5	1.0	.02	.00	.02	.00	.01	.02
CONCENTRACION	.006	80.85	.79	.73	-.52	-.32	-.30	.34	.5	.4	.2	.1	.1	.1	.01	.01	.00	.00	.00	.00
CONCIENCIA	.011	43.90	.80	.69	.39	-.11	-.57	.23	1.0	.8	.3	.0	.6	.1	.01	.01	.00	.00	.01	.00
CONOCIMIENTO	.021	15.61	.72	.38	-.14	.00	.32	.07	1.6	.5	.1	.0	.4	.0	.03	.01	.00	.00	.01	.00
CONSCIENCIA	.007	53.41	-.16	.23	.05	1.66	-.37	-.38	.0	.1	.0	3.4	.2	.2	.00	.00	.00	.05	.00	.00
CRITERIO	.005	71.91	.63	.65	.38	.02	.16	-2.47	.3	.3	.1	.0	.0	5.6	.01	.01	.00	.00	.00	.08
CRITICA	.028	14.53	.55	.57	-.28	-.06	-.07	.38	1.2	1.3	.3	.0	.0	.7	.02	.02	.01	.00	.00	.01
CRITICO	.028	15.73	.52	.74	.01	-.23	-.78	-.98	1.1	2.2	.0	.2	2.9	4.8	.02	.03	.00	.00	.04	.06
CUESTIONAR	.009	35.76	-.90	-.53	.52	-.22	-.30	.32	1.0	.4	.4	.1	.1	.2	.02	.01	.01	.00	.00	.00
EFECTO	.007	46.03	1.57	-2.82	5.12	.69	.16	.70	2.6	8.3	31.0	.6	.0	.7	.05	.17	.57	.01	.00	.01
ENTENDER	.011	28.03	-.58	.00	-.13	-.24	.20	.10	.5	.0	.0	.1	.1	.0	.01	.00	.00	.00	.00	.00
EVALUACION	.007	57.13	.84	.37	-.68	1.04	.13	.30	.7	.1	.5	1.1	.0	.1	.01	.00	.01	.02	.00	.00
IDEAS	.012	32.83	-.30	.19	-.08	.05	.48	-1.71	.2	.1	.0	.0	.5	6.1	.00	.00	.00	.00	.01	.09
INTERIOR	.006	87.94	1.27	-.29	3.14	.27	.07	-1.06	1.3	.1	3.7	.1	.0	1.1	.02	.00	.11	.00	.00	.01
INTERIORIZAR	.021	15.94	-.02	.22	-.20	-.23	.03	.44	.0	.1	.1	.2	.0	.7	.00	.00	.00	.00	.00	.01
INTROSPECCIO	.011	34.78	.57	.63	-.13	-.17	.42	.31	.5	.7	.0	.1	.3	.2	.01	.01	.00	.00	.01	.00
MEDITACION	.005	74.27	.67	.52	-.49	-.23	-.26	.39	.3	.2	.0	.1	.1	.1	.01	.00	.00	.00	.00	.00
MEDITAR	.013	25.06	-.85	-.21	-.04	-.21	-.37	.21	1.3	.1	.0	.1	.3	.1	.03	.00	.00	.00	.01	.00
MEJORAR	.008	37.25	-.48	-.05	-.21	-.04	.28	.09	.3	.0	.1	.0	.1	.0	.01	.00	.00	.00	.00	.00
MENTE	.006	48.61	.32	-.01	-.65	-.09	.54	.43	.1	.0	.4	.0	.3	.2	.00	.00	.01	.00	.01	.00
OBSERVAR	.015	23.76	-.45	-.47	-.26	-.01	-.17	.49	.4	.5	.2	.0	.1	.7	.01	.01	.00	.00	.00	.01
OPINAR	.007	46.74	-.70	-.06	-.05	-.22	.40	-.38	.5	.0	.0	.1	.2	.2	.01	.00	.00	.00	.00	.00
OPINION	.021	16.49	.34	.43	.02	-.19	.50	-.85	.3	.6	.0	.1	.9	2.7	.01	.01	.00	.00	.02	.04
PACIENCIA	.006	69.44	1.00	-.03	-.82	-.31	-1.39	-.19	.8	.0	.6	.1	1.9	.0	.01	.00	.01	.00	.03	.00
PENSAMIENTO	.098	3.72	.76	.61	.03	-.06	-.10	-.38	8.0	5.3	.0	.1	.2	2.5	.15	.10	.00	.00	.00	.04
PENSAR	.172	1.70	-.84	-.29	.00	-.12	.09	.09	17.5	2.2	.0	.4	.2	.2	.42	.05	.00	.01	.00	.00
PERSONAL	.006	60.08	.33	.11	-.37	-.20	.63	-.12	.1	.0	.1	.0	.4	.0	.00	.00	.00	.00	.01	.00
PROCESO	.017	19.29	.56	.41	.06	.08	.02	.27	.8	.4	.0	.0	.0	.2	.02	.01	.00	.00	.00	.00
PROFUNDIZAR	.005	115.79	-.41	.24	.61	-.88	-8.71	-1.24	.1	.0	.3	.6	61.5	1.3	.00	.00	.00	.01	.65	.01
PROPIO	.006	62.89	1.05	.57	1.09	-.02	.50	-2.60	.9	.3	1.1	.0	.2	6.8	.02	.01	.02	.00	.00	.11
RAZONAMIENTO	.011	38.19	.95	.85	-.26	.07	.07	.85	1.4	1.2	.1	.0	.0	1.4	.02	.02	.00	.00	.00	.02
RAZONAR	.027	11.84	-.96	-.35	-.01	.05	.00	.28	3.6	.5	.0	.0	.0	.4	.08	.01	.00	.00	.00	.01
REALIDAD	.007	48.11	.75	.05	1.34	.34	-1.31	.05	.6	.0	2.1	.1	2.2	.0	.01	.00	.04	.00	.04	.00
RECAPACITAR	.013	27.07	-.88	-.18	-.08	.04	.24	-.04	1.4	.1	.0	.0	.1	.0	.03	.00	.00	.00	.00	.00
REFLEXION	.089	4.42	.57	.36	-.01	-.07	.31	.34	4.2	1.7	.0	.1	1.5	1.8	.07	.03	.00	.00	.02	.03
REFLEXIONAR	.060	5.45	-.99	-.39	.05	.03	.00	.19	8.4	1.3	.0	.0	.0	.4	.18	.03	.00	.00	.00	.01
REFLEXIVO	.005	128.29	-.87	.18	-1.31	10.86	-1.04	-.55	.5	.0	1.3	89.3	.9	.2	.01	.00	.01	.92	.01	.00
RELACIONAR	.009	36.64	-.15	-.46	.18	-.19	.37	-.06	1.8	.3	.0	.1	.2	.0	.04	.01	.00	.00	.00	.00
SIGNIFICATIV	.006	53.21	.71	.61	-.32	.09	.44	.63	.4	.3	.1	.0	.2	.4	.01	.01	.00	.00	.00	.01
TIEMPO	.014	34.28	-.09	.27	-.45	-.56	-2.46	.33	.0	.1	.4	.7	14.8	.3	.00	.00	.01	.01	.18	.00
VISTA	.005	109.72	-1.14	-.04	.21	-.33	2.18	-7.55	.9	.0	.0	.1	3.9	47.7	.01	.00	.00	.00	.04	.52

Tabla_85. Reflexividad. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos.

Denominación Dimensión 1°: Consecuencia y acciones de la reflexividad			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Adaptación	13,1	Pensar	17,1
Pensamiento	8,0	Reflexionar	8,4
Aprendizaje	4,3	Razonar	3,6
Reflexión	4,2	Comprender	2,1
Efecto	2,6		
Causa	2,5		

Denominación Dimensión 2°: Pensamiento crítico y sus efectos			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Pensamiento	5,5	Adaptación	50,7
Crítico	2,2	Efecto	8,8
		Causa	7,5
		Cambio	6,2
		Pensar	2,2

Denominación Dimensión 3°: Ubicación y resultados de los efectos de reflexividad			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Efecto	31,0	Adaptación	14,7
Causa	27,3	Cambio	4,4
Interior	8,7	Atención	2,3
Realidad	2,1		

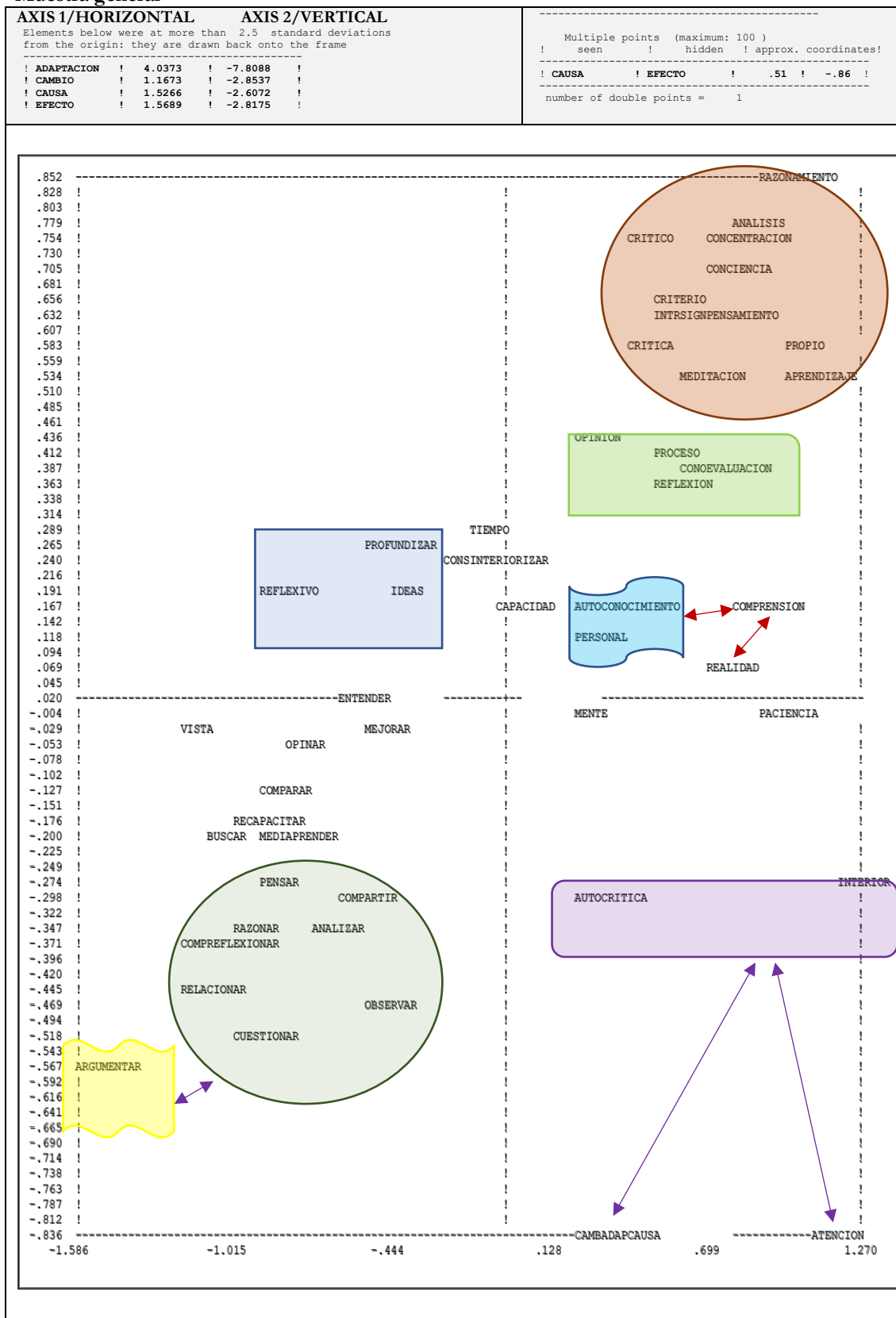
La segunda dimensión o factor, tal como aparece en la **Tabla_85**, nos presenta un núcleo de representación sobre la reflexividad focalizado en el Pensamiento crítico y sus efectos, como son, la Adaptación, Efecto, Causa, Cambio y Pensar. Como se puede constatar, el efecto principal y fundamental del pensamiento crítico es la Adaptación (con un peso en el polo de la mitad) que es a la vez Efecto y Causa para el Cambio.

En el caso del a tercera dimensión, se presenta los dos polos o extremos de la dimensión, en uno de ellos, el positivo, se puede interpretar a partir de las palabras que lo componen como la ubicación de la reflexividad, es decir, la reflexividad como Efecto-Causa que se produce en el Interior y la Realidad, podríamos hipotetizar que es un extremo del continuo que produce un bucle entre efecto-causa y causa-efecto en la Realidad como exterior con lo Interior de la persona. En el otro extremo de la dimensión vuelven a aparecer efectos de la reflexividad, como la Adaptación, pero matizada con elementos como el Cambio y la Atención que proporciona.

En general podríamos decir que la representación de la reflexividad en la muestra general utilizada se establece en torno a tres grandes núcleos: la consecuencia que tiene (Adaptación, Pensamiento, Aprendizaje) y su implicación en acciones (Pensar, Reflexionar, Comprender); la reflexividad como Pensamiento crítico y sus efectos (plasmados en: la adaptación, el cambio como el efecto y la causa de pensar); y finalmente, la ubicación de la reflexividad en el bucle de Interior-Realidad como efecto y causa. A parte del contenido más general,

podemos establecer relaciones entre palabras cuando se proyectan sobre los ejes de las dimensiones obtenidas, tal como nos permite el software y se presenta en la **Figura_72**.

**Figura_72. Reflexividad. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2ª "Muestra general"**





En cada uno de los cuadrantes que configuran las dimensiones/factores 1 y 2 que hemos expuesto, se pueden observar conjuntos de palabras o concepto que van unidos y que establecen consideraciones de elementos, que forman parte de esta aglutinación expresada en las dimensiones concretas. Así en la **Figura_72**, en el **Cuadrante superior izquierdo** podemos ver que la reflexividad también establece un campo lexical formado por la idea de que la reflexividad es una profundización de las “ideas” a través de un proceso “reflexivo”. En cambio, en el **Cuadrante inferior izquierdo** se puede destacar que el proceso concreto de la reflexividad consiste, según los encuestados, en “argumentar” que se produce o se establece mediante mecanismos tales como “cuestionar”, “relacionar” “analizar”, “observar”, “razonar”, etc.

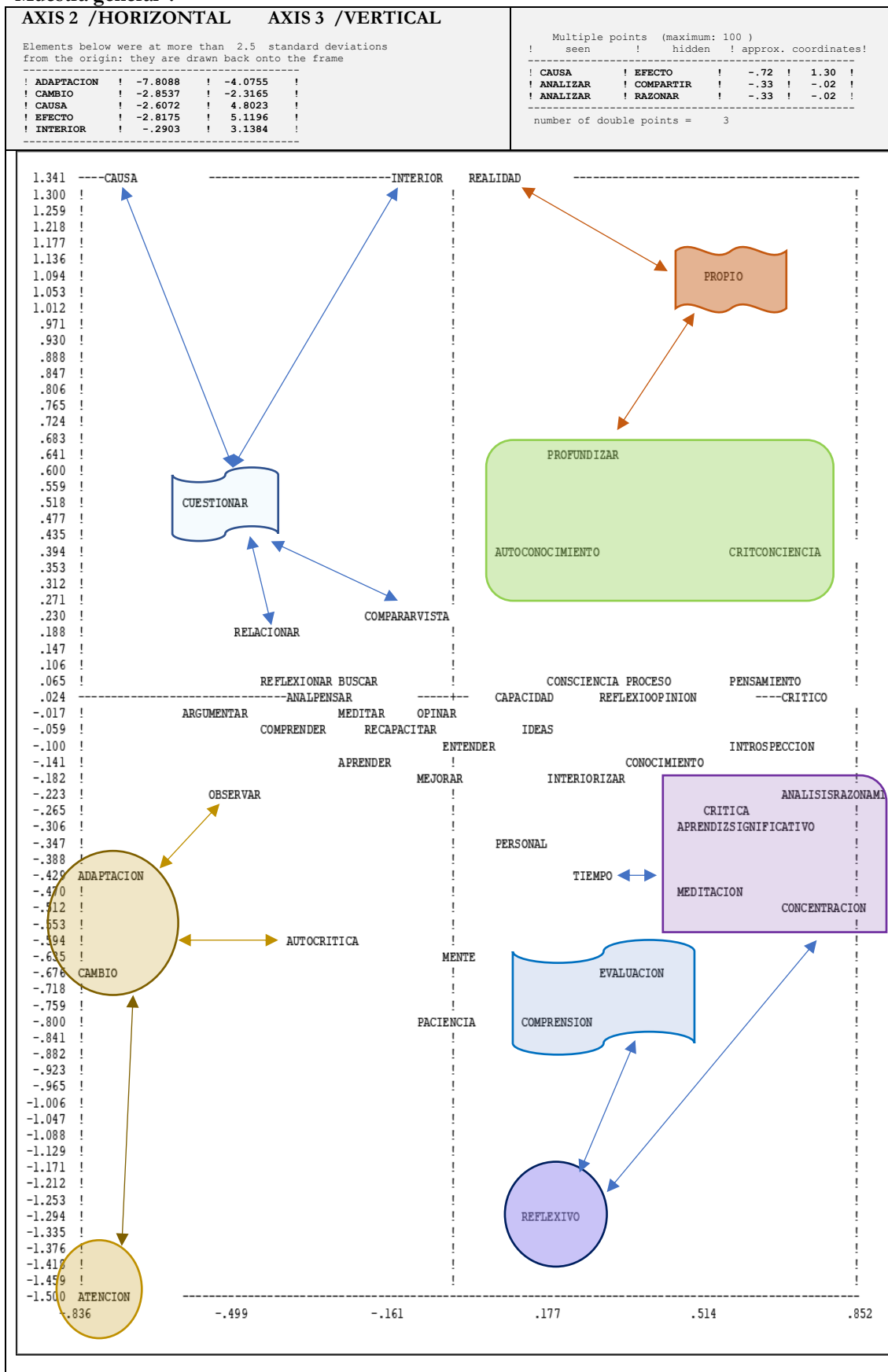
Otro núcleo que se muestra es el que aparece en el **Cuadrante superior derecho**, dónde se relaciona y establece la relación entre el cómo se debe de llevar a cabo la reflexividad, mediante “razonamiento” “crítico” y “conciencia” pero con una característica que se especifica en que es “propio” y, además, es útil para el “aprendizaje”. Destacar también el núcleo de palabras que resaltan la “opinión” como un “proceso” “evaluativo” de “reflexión”, y también el conjunto que nos dice que la reflexividad presenta un “autoconocimiento” “personal” respecto a la “comprensión” de la “realidad”. Finalmente, el **Cuadrante inferior derecho**, se establece, según los encuestados, que la reflexividad en su ubicación se sitúa en el “interior” mediante la “autocrítica” lo que permite la “adaptación” y el “cambio” siendo esto un bucle de “causa”, “efecto” pero teniendo en cuenta la parte activa como es la “atención”.

Si nos fijamos en las agrupaciones de palabras que se pueden destacar en la **Figura_73**, correspondiente al posicionamiento de las palabras sobre las dimensiones/factores 2 y 3 sobre la reflexividad. Hemos destacado en cada uno de los cuadrantes los siguientes núcleos: En el **Cuadrante superior izquierdo** de la imagen se muestra como parte principal de este núcleo el hecho del “cuestionar” o si se quiere el dudar que es lo que permite “comparar” y contrastar los diversos “puntos de vista”, además presenta la relación del cuestionamiento de las cosas que tiene que ver con sus “causas”, “efectos”, “la adaptación” todo ello ubicado en el “interior” de la persona como un proceso. Por el contrario, en el **Cuadrante superior derecho**, se pueden ver núcleos de palabras situadas en lo que es “propio” de la reflexividad, que es la “realidad” como materia de trabajo, todo ello mediante procesos de “profundización”, “autoconocimiento” y de una “conciencia crítica”.

Si nos fijamos en los **Cuadrantes inferiores** de la **Figura_73**, en la parte izquierda hemos destacado la “atención” como un elemento representacional que se relaciona con dos acciones como son la “adaptación” y el “cambio” y esto debido o influenciado mediante dos acciones hacia el exterior-interior de la persona como son el “observar” y la “autocrítica”.

En el caso del **Cuadrante inferior derecho**, destacan tres grandes núcleos o conjuntos lexicales: Por un lado, destaca acción propia de la reflexividad “la reflexión” conectada con dos elementos finalistas como son la “comprensión” y la “evaluación”, pero también, con elementos más internos de procesos de pensamiento (“meditación”, “análisis”, “concentración”) y resultados como el “aprendizaje”. Todo ello, conectado con el “tiempo” necesario para la ejecución de la reflexividad.

Figura_73. Reflexividad. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º "Muestra general".



Tabla_86. Reflexividad. Proyecciones variables significativas estadísticamente.

Categorías				coordinates						test-values					
iden	title	eff.	p.abs	disto	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	
<b>1. CAT Edad</b>															
cat1	Edad_18-19	136	136.00	5.99	-.03	.02	-.10	.00	.00	-.3	.2	-1.2	.0	.0	
cat2	Edad_20-21	320	320.00	1.97	.05	.01	.02	.00	.00	1.0	.2	.4	.0	.0	
cat3	Edad_22-23	279	279.00	2.41	-.08	-.06	.00	.00	.00	-1.6	-1.1	.0	.0	.0	
cat4	Edad_24-25	105	105.00	8.06	-.01	-.04	.01	.00	.00	-.1	-.4	.1	.0	.0	
cat5	Edad_Mas_25	111	111.00	7.57	.11	.14	.05	.00	.00	1.2	1.5	.5	.0	.0	
<b>2. Facultad Agrupa</b>															
cat1	Facultad Educacion	926	926.00	.03	-.01	-.01	.00	.00	.00	-1.5	-1.9	.2	.0	.0	
cat2	Facultad Otras	25	25.00	37.04	.30	.38	-.05	.00	.00	1.5	1.9	-.2	.0	.0	
<b>3. CAT Universidad</b>															
cat1	Univ UB	877	877.00	.08	-.03	-.03	.01	.00	.00	-3.0	-3.1	1.3	.0	.0	
cat2	Univ UA	45	45.00	20.13	.52	.38	-.21	.00	.00	3.6	2.6	-1.4	.0	.0	
cat3	Univ Otras	29	29.00	31.79	.05	.29	-.05	.00	.00	.3	1.6	-.3	.0	.0	
<b>4. Curso Actual</b>															
cat1	Curso 1A*	139	139.00	5.84	.02	.01	-.11	.00	.00	.2	.1	-1.4	.0	.0	
cat2	Curso 2A*	522	522.00	.82	-.04	-.06	-.03	.00	.00	-1.5	-2.1	-.9	.0	.0	
cat3	Curso 3A*	11	11.00	85.45	.47	-.28	1.32	.00	.00	1.6	-.9	4.4	.0	.0	
cat4	Curso 4A*	232	232.00	3.10	.03	.07	.07	.00	.00	.5	1.2	1.3	.0	.0	
cat5	Curso Finalizado	47	47.00	19.23	.21	.36	-.05	.00	.00	1.5	2.6	-.4	.0	.0	
<b>5. Sexo</b>															
cat1	Sexo Hombre	101	101.00	8.42	.26	.31	-.06	.00	.00	2.3	3.3	-.7	.0	.0	
cat2	Sexo Mujer	850	850.00	.12	-.03	-.04	.01	.00	.00	-2.3	-3.3	.7	.0	.0	
<b>6. TRABAJA</b>															
cat1	TRABAJA_Si	727	727.00	.31	-.01	.01	.00	.00	.00	-.5	.8	-.1	.0	.0	
cat2	TRABAJA_No	224	224.00	3.25	.03	-.05	.01	.00	.00	.5	-.8	.1	.0	.0	
<b>7. Dedicacion Trabajo</b>															
cat1	Dedicaci_<10 h.	255	255.00	2.73	-.03	.05	.06	.00	.00	-.5	.9	1.0	.0	.0	
cat2	Dedicaci_10h.-20h.	296	296.00	2.21	.04	-.03	-.06	.00	.00	.9	-.7	-1.3	.0	.0	
cat3	Dedicaci_>20h.	176	176.00	4.40	-.06	.04	.02	.00	.00	-.9	.6	.2	.0	.0	
cat4	Dedicaci_cat4_4	224	224.00	3.25	.03	-.05	.01	.00	.00	.5	-.8	.1	.0	.0	
<b>8. Trabajo Externo docencia</b>															
cat1	TrabDoc_Si	474	474.00	1.01	-.03	.01	.01	.00	.00	-.9	.3	.4	.0	.0	
cat2	TrabDoc_No	477	477.00	.99	.03	-.01	-.01	.00	.00	.9	-.3	-.4	.0	.0	
<b>9. Trabajo Externo estud</b>															
cat1	TrabEstu_Si	605	605.00	.57	.02	-.02	.01	.00	.00	.8	-.7	.3	.0	.0	
cat2	TrabEstu_No	346	346.00	1.75	-.04	.03	-.01	.00	.00	-.8	.7	-.3	.0	.0	
<b>10. CAT Agrupa asignatur</b>															
cat1	ASig Observ	355	355.00	1.68	-.12	-.15	.01	.00	.00	2.3	-3.4	.3	.0	.0	
cat2	ASig Recerca	238	238.00	3.00	.03	.06	.09	.00	.00	.6	1.1	1.6	.0	.0	
cat3	ASig Estadis	136	136.00	5.99	-.03	-.04	-.12	.00	.00	-.4	-.5	-1.5	.0	.0	
cat4	ASig Otras	179	179.00	4.31	.18	.17	-.04	.00	.00	2.3	2.7	-.7	.0	.0	
cat5	ASig Finalizada	43	43.00	21.12	.20	.36	-.05	.00	.00	1.4	2.7	-.3	.0	.0	
<b>11. CAT REFLEXION Total</b>															
cat1	RETOT Baja	247	247.00	2.85	.00	.12	.11	.00	.00	.0	2.4	1.9	.0	.0	
cat2	RETOT Media	445	445.00	1.14	.00	.00	-.07	.00	.00	.0	-.1	-2.1	.0	.0	
cat3	RETOT Alta	259	259.00	2.67	.00	-.11	.02	.00	.00	.0	-2.1	.4	.0	.0	
<b>12. CAT ACTITUD Total</b>															
cat1	ACTOT Baja	219	219.00	3.34	.02	-.07	-.05	.00	.00	.4	-1.1	-.8	.0	.0	
cat2	ACTOT Media	524	524.00	.81	-.03	-.01	.00	.00	.00	-1.1	-.2	.0	.0	.0	
cat3	ACTOT Alta	208	208.00	3.57	.06	.08	.05	.00	.00	.9	1.4	.8	.0	.0	
<b>13. CAT REFLEX FAC1</b>															
cat1	REFAC1 Baja	229	229.00	3.15	.07	.00	-.04	.00	.00	1.3	.1	-.7	.0	.0	
cat2	REFAC1 Media	493	493.00	.93	-.05	.05	.01	.00	.00	-1.7	1.7	.2	.0	.0	
cat3	REFAC1 Alta	229	229.00	3.15	.04	-.12	.03	.00	.00	.7	-2.1	.5	.0	.0	
<b>14. REFLEX FAC2</b>															
cat1	REFAC2 Baja	229	229.00	3.15	-.02	.13	-.06	.00	.00	-.3	2.3	-1.0	.0	.0	
cat2	REFAC2 Media	493	493.00	.93	-.03	-.02	.01	.00	.00	-1.0	-.8	.3	.0	.0	
cat3	REFAC2 Alta	229	229.00	3.15	.09	-.08	.04	.00	.00	1.5	-1.4	.7	.0	.0	
<b>15. CAT REFLEX FAC3</b>															
cat1	REFAC3 Baja	229	229.00	3.15	-.03	.01	.07	.00	.00	-.5	.2	1.2	.0	.0	
cat2	REFAC3 Media	493	493.00	.93	-.01	.02	-.03	.00	.00	-.3	.8	-.9	.0	.0	
cat3	REFAC3 Alta	229	229.00	3.15	.05	-.06	-.01	.00	.00	.9	-1.1	-.2	.0	.0	
<b>16. CAT REFLEX FAC4</b>															
cat1	REFAC4 Baja	229	229.00	3.15	-.09	.10	.04	.00	.00	-1.5	1.7	.6	.0	.0	
cat2	REFAC4 Media	493	493.00	.93	.00	-.06	-.05	.00	.00	.1	-1.8	-1.6	.0	.0	
cat3	REFAC4 Alta	229	229.00	3.15	.08	.02	.07	.00	.00	1.5	.4	1.3	.0	.0	
<b>17. CAT REFLEX FAC5</b>															
cat1	REFAC5 Baja	229	229.00	3.15	-.11	.05	.00	.00	.00	1.9	.9	.0	.0	.0	
cat2	REFAC5 Media	493	493.00	.93	-.06	-.05	.00	.00	.00	-1.9	-1.6	.0	.0	.0	
cat3	REFAC5 Alta	229	229.00	3.15	.02	.06	.00	.00	.00	.3	1.0	.0	.0	.0	
<b>18. CAT REFLEX FAC6</b>															
cat1	REFAC6 Baja	229	229.00	3.15	.01	.07	.07	.00	.00	.2	1.2	1.3	.0	.0	
cat2	REFAC6 Media	493	493.00	.93	.00	.05	-.01	.00	.00	-.1	1.6	-.4	.0	.0	
cat3	REFAC6 Alta	229	229.00	3.15	.00	-.18	-.04	.00	.00	.0	-3.1	-.7	.0	.0	
<b>19. CAT REFLEX FAC7</b>															
cat1	REFAC7 Baja	229	229.00	3.15	-.08	-.01	.08	.00	.00	-1.3	-.2	1.3	.0	.0	
cat2	REFAC7 Media	493	493.00	.93	.06	-.05	-.04	.00	.00	2.0	-1.5	-1.2	.0	.0	
cat3	REFAC7 Alta	229	229.00	3.15	-.06	.11	.01	.00	.00	-1.0	1.9	.1	.0	.0	
<b>20. CAT REFLEX FAC8</b>															
cat1	REFAC8 Baja	229	229.00	3.15	.11	.12	-.04	.00	.00	2.0	2.1	-.7	.0	.0	
cat2	REFAC8 Media	493	493.00	.93	-.02	-.04	.03	.00	.00	-.7	-1.2	1.0	.0	.0	
cat3	REFAC8 Alta	229	229.00	3.15	-.06	-.04	-.03	.00	.00	-1.1	-.7	-.5	.0	.0	
<b>21. CAT ACTITUD FAC1</b>															
cat1	ACTFAC1 Baja	212	212.00	3.49	.00	.10	.01	.00	.00	.0	1.6	.2	.0	.0	
cat2	ACTFAC1 Media	527	527.00	.80	-.01	-.06	-.03	.00	.00	-.2	-2.1	-1.2	.0	.0	
cat3	ACTFAC1 Alta	212	212.00	3.49	.02	.05	.07	.00	.00	.3	.9	1.2	.0	.0	
<b>22. CAT ACTITUD FAC2</b>															
cat1	ACTFAC2 Baja	212	212.00	3.49	-.03	-.15	-.07	.00	.00	-.6	-2.4	-1.2	.0	.0	
cat2	ACTFAC2 Media	527	527.00	.80	.01	-.03	.03	.00	.00	.2	-.9	1.0	.0	.0	
cat3	ACTFAC2 Alta	212	212.00	3.49	.02	.21	.00	.00	.00	.3	3.3	.0	.0	.0	
<b>23. CAT ACTITUD FAC3</b>															
cat1	ACTFAC3 Baja	212	212.00	3.49	.00	-.09	-.03	.00	.00	.0	-1.6	-.6	.0	.0	
cat2	ACTFAC3 Media	527	527.00	.80	.01	.06	.02	.00	.00	.3	1.9	.6	.0	.0	
cat3	ACTFAC3 Alta	212	212.00	3.49	-.02	-.04	-.01	.00	.00	-.3	-.7	-.2	.0	.0	
<b>24. CAT DIMEN 3 Acti_orig</b>															
cat1	ACTDINE3 Baja	250	250.00	2.80	.05	-.04	.01	.00	.00	.9	-.7	.1	.0	.0	
cat2	ACTDINE3 Media	376	376.00	1.53	-.05	.04	.02	.00	.00	-1.2	1.0	.4	.0	.0	
cat3	ACTDINE3 Alta	163	163.00	4.83	.08	-.05	.02	.00	.00	1.1	-.8	.3	.0	.0	
cat4	ACTDINE3_Ns_Nc	162	162.00	4.87	-.04	.02	-.06	.00	.00	-.6	.3	-.9	.0	.0	

Un procedimiento analítico que nos posibilita el software utilizado en este análisis de caracterización de la representación social (DTM_Vic) es el que indica o posiciona variables de tipo categorial en las dimensiones o factores establecidos siguiendo un criterio de significación estadística, tal como nos indica Becué (2010) “*si las categorías fuesen atribuidas al azar entre los individuos observados, la posición de cada una de ellas sobre un eje cualquiera estaría muy próxima al centro de gravedad, casi confundida con el origen de los ejes. (p.108)*” para ello se utiliza el valor test que aparece en la **Tabla_86**, que es una variable aleatoria estandarizada (0 de media y 1 de varianza) y asintóticamente normal. Por tanto, un valor test **mayor de 2 o menor de -2** nos dice que la variable tiene una posición significativa sobre el eje (dimensión/factor), es decir, una significación estadística con un riesgo  $\alpha$  del 0,05 (Lebart, Salem y Becué Bertaut (2000). Para tener una panorámica más clarificadora de las variables categoriales que estamos utilizando con esta muestra general y su significación estadística en las diversas dimensiones hemos confeccionado la **Tabla_87**. De hecho, este análisis permite establecer los aspectos de la representación social de la reflexividad diferenciando los grupos configurados mediante las variables categoriales recogidas.

**Tabla_87. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores de la Reflexividad.**

Dimensión/Factor	Coordenadas (+)	Coordenadas (-)
Consecuencia (+) y acciones de la reflexividad (-) (Factor_1)	U.A.B. Hombre Otras asignaturas Puntuación MEDIA en FACTOR-7 (Autoentendimiento) escala reflexión-reflexividad. Puntuación BAJA en FACTOR-8 (Dificultad en lo diferente) escala reflexión-reflexividad.	-U.B. -Mujer -Asignatura “Observació”
Pensamiento crítico (+) y sus efectos (-) (Factor_2)	-U.A.B. -Estudios finalizados. -Hombre. -Otras asignaturas. -Puntuación total BAJA escala reflexión-reflexividad. -Puntuación BAJA en FACTOR-2 (Comprensión) escala reflexión-reflexividad. -Puntuación BAJA en FACTOR-8 (Dificultad en lo diferente) escala reflexión-reflexividad. -Puntuación ALTA en FACTOR_2 (Eficacia -consecuencias) escala de actitud	-U.B. -Curso 2º -Mujer -Asignatura “Observació” -Puntuación ALTA escala reflexión-reflexividad -Puntuación ALTA en FACTOR_1 (Reflexión comunicativa) escala reflexión-reflexividad. -Puntuación ALTA en FACTOR_6 (Rigidez comunicativa) escala reflexión-reflexividad. -Puntuación BAJA en FACTOR_2 (Eficacia -consecuencias) escala de actitud
Ubicación (+) y resultados de los efectos de reflexividad (-) (Factor_3)	-Curso 3º	-Puntuación MEDIA Total escala reflexión-reflexividad.

Como se puede constatar en la representación social de los estudiantes encuestados en esta base general y referido a la primera dimensión/factor, nos encontramos que los estudiantes de la U.A.B. , hombre, de otras asignaturas, con puntuaciones medias en el factor 7 (autoentendimiento) de la escala de reflexión-reflexividad y puntuación baja en el factor 8 de la misma escala muestran un núcleo representacional referido o tendente hacia las consecuencias que aporta la reflexividad (Adaptación , pensamiento, aprendizajes,..). En el otro polo del continuo de esta dimensión, es decir, una representación social sobre la reflexividad establecida en las acciones de pensar, reflexionar, razonar, etc. Es este caso, son

los estudiantes con las características son de la U.B., de la asignatura de observación y mujeres.

La forma de representarse la segunda dimensión/factor como pensamiento crítico, son los estudiantes que presentan las características de: son de U.A.B., con estudios finalizados, hombres, de otras signaturas. Con puntuación total BAJA en la escala reflexión-reflexividad, además de puntuación baja en el factor 2 (Comprensión) y el factor 8 (Dificultad en lo diferente) escala reflexión-reflexividad. Presentan una puntuación ALTA en el factor 2 (eficacia-consecuencias) de la escala de actitud sobre la reflexión. En cambio, la representación correspondiente a los efectos reflexividad (coordenadas -) están presentes de forma mayoritaria en estudiantes que son de la U.B., de curso 2º, mujer, de la asignatura de “Observació”, con puntuación alta en el total de la escala reflexión-reflexividad, así como, puntuaciones altas en las dimensiones/factores, 3 (Reflexión comunicativa) y 6 (Rigidez comunicativa). Además, presentan puntuación baja en el factor 2 (eficacia -consecuencias) de la escala de actitud hacia la reflexión.

En la tercera dimensión, en los polos o coordenadas (+ o -), vemos que los estudiantes de 3º curso son los que indican una representación de la reflexividad en los elementos de ubicación (efecto. causa, interior, exterior) y en el otro polo (coordenada -) está más asociada a los estudiantes con una puntuación media en la escala de reflexión-reflexividad.

Por tanto, destacaríamos, y resumiendo, que la representación social de la reflexividad en los encuestados se focaliza en elementos que tienen que ver con 3 grandes núcleos diferenciados cada uno. Uno de ellos es sobre las consecuencias que tiene la reflexividad para los estudiantes, sobre todo la adaptación, tanto del pensamiento como del aprendizaje con sus correspondientes acciones, elementos éstos que presentan con mayor dominancia los estudiantes que son hombres, de la Universidad Autónoma de Barcelona, con puntuaciones media i/o bajas en la escala de reflexión reflexividad respecto a las dimensiones de “autoentendimiento” y “dificultad en lo diferente”. En el otro aspecto de este núcleo se presenta el hecho de pensar, reflexionar o comprender, más propio, en esta muestra, de las mujeres de la Universidad de Barcelona y de la Asignatura de “Observación”.

Otro de esos núcleos de la materialización de la representación, se sitúa en el establecer que la reflexividad es un pensamiento crítico (propio de los estudiantes que han finalizado estudios, de la Universidad Autónoma de Barcelona y mayoritariamente hombres). Además, con puntuaciones bajas en la escala de reflexión reflexividad en las puntuaciones totales y en las dimensiones de comprensión y dificultad en lo diferente. Los estudiantes con puntuaciones altas en la dimensión de la eficacia-consecuencias de la escala actitud, también presentan estos elementos de representación de la reflexividad. En este mismo continuo de la dimensión y en el otro polo opuesto se sitúan elementos que nos indican los efectos de ese pensamiento crítico, fundamentado el aspecto de la adaptación que proporciona a los estudiantes, gracias en cierta medida a los efectos de cambio y de pensar. Las características de los estudiantes que mejor se adhieren a este conjunto de representación son las mujeres, de asignatura de “observación” y de 2º curso (podemos decir que las que inician su experiencia universitaria). Además, los estudiantes con puntuaciones altas en la escala de reflexión-reflexividad en: La puntuación total, la dimensión “reflexión comunicativa”, “rigidez comunicativa”, pero también los que obtienen puntuaciones bajas en la creencia valorativa de la dimensión de la “eficacia-consecuencia”.

### III.1.1.7.2 Caracterización del compromiso.

Como en el apartado anterior llevaremos a cabo la exposición de este concepto tal como fue expresado en el cuestionario administrado, es decir, preguntando sobre el compromiso sin ningún tipo de epíteto asociado en la formulación. De esta manera, en primer lugar, veremos el volumen de las palabras asociadas al concepto, sus dimensiones lexicales, los núcleos de palabras en las dimensiones lexicales, y, finalmente, la significación estadística de las variables categoriales utilizadas en el cuestionario que ha respondido la muestra general que estamos analizando.

De esta manera, en la **Tabla_88**, se muestra un resumen general sobre los números absolutos de palabras recogidas de este concepto. Destacar que se han asociados un poco menos de palabras que en el concepto anterior, con un porcentaje del 20,8% de palabras distintas.

**Tabla_88. Compromiso. Resumen general de palabras asociadas al concepto.**

Sumario de resultados	Selección de palabras análisis
Número total de respuestas/participantes = <b>951</b>	Frecuencia superior para el análisis = <b>9</b>
Número total de palabras = <b>3378</b>	Palabras retenidas = <b>2159</b>
Número de palabras distintas = <b>702</b>	Palabras distintas retenidas = <b>52</b>
Porcentaje de palabras distintas = <b>20.8</b>	

En el análisis que vamos a presentar de la representación social de este objeto, el compromiso, se han utilizado 52 palabras retenidas con una frecuencia de repetición de 10 veces. Una vez analizadas estas palabras mediante un análisis de correspondencias múltiple, tal como se puede ver en la **Tabla_89**, donde se pueden establecer las dimensiones/factores (que nos permiten todas ellas un 9,5% de la variabilidad de los datos analizados) que configuran la representación social que tienen los estudiantes encuestados que la hemos plasmado de forma más clarificadora en la **Tabla_90**. En en ella, podemos observar como las tres dimensiones que nos proporciona muestra las dimensiones con sus correspondientes polarizaciones (coordenadas + y -) y las palabras que componen cada una de ellas.

Vemos que hay una primera dimensión que nos explica el 3,28% de la variabilidad de las palabras, que nos proporciona una dimensión que hemos llamado de **“el quehacer y lo que comporta”**. Las palabras asociadas al polo del **“quehacer”** (en la **Tabla_90**, coordenadas +), son todas ellas formas que expresan el hacer de la representación de los estudiantes cuando se produce compromiso en su realidad, como son las palabras: “hacer”, “estudiar”, “trabajo” y “aprender”. En el otro extremo de esta primera dimensión, la componen palabras que las hemos agrupado bajo el nombre de **“lo que comporta”** el compromiso, y son “la obligación”, “acuerdo”, “deber”, “fidelidad”, etc. Es decir que el compromiso es una acción que implica en cierto modo un contrato con el otro u otros.

La segunda dimensión la hemos llamado la **“dedicación versus el hacer como obligación”**, ya que aparecen las palabras en las coordenadas positivas de “dedicación” e “implicación”, y en las coordenadas negativas las palabras de “hacer” (con el mayor peso en ese polo de la dimensión) junto con las de “obligación”, “acuerdo” y “deber”. Por tanto, es una dimensión que nos indica que el compromiso establece un aspecto de dedicarse e implicarse en él mediante los hechos. Por último, el conjunto de palabras que hemos denominado **“el focus del hacer”** y **“acciones hacia los demás”**.

Tabla_89. Compromiso. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. "Muestra general".

Histogram of the 12 first eigenvalues																
number	Eigen value	percent.	cumulat. percent.	*****												
1	.6563	3.28	3.28	*****												
2	.6234	3.12	6.40	*****												
3	.5715	2.86	9.25	*****												
4	.5694	2.85	12.10	*****												
5	.5520	2.76	14.85	*****												
6	.5306	2.65	17.51	*****												
7	.5179	2.59	20.09	*****												
8	.5098	2.55	22.64	*****												
9	.5036	2.52	25.16	*****												
10	.4910	2.45	27.61	*****												
11	.4745	2.37	29.98	*****												
12	.4650	2.32	32.31	*****												

Printing coordinates and contributions of columns																				
name	weight	disto	coordinates						absolute contributions						squared cosines					
			f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6
ACTITUD	.011	39.00	.43	.73	.17	.37	.97	-1.16	.3	.9	.1	.3	1.8	2.7	.00	.01	.00	.00	.02	.03
ACUERDO	.017	20.03	-1.93	-1.21	.63	.16	-.48	.25	9.7	8.0	1.2	.1	.7	.2	.19	.07	.02	.00	.01	.00
APRENDER	.009	47.79	1.33	-.47	.87	-.27	.05	-2.59	2.4	.3	1.2	.1	.0	11.1	.04	.00	.02	.00	.00	.14
APRENDIZAJE	.006	50.77	.26	.28	.16	.41	-.64	.04	.1	.1	.0	.2	.5	.0	.00	.00	.00	.00	.01	.00
ASISTENCIA	.008	48.68	.57	.69	1.15	.18	.01	.61	.4	.6	1.8	.0	.0	.6	.01	.01	.03	.00	.00	.01
ATENCION	.009	37.32	.27	.36	1.35	-.08	-.03	.25	.1	.2	8.1	.0	.0	.1	.00	.00	.05	.00	.00	.00
AUTONOMIA	.005	65.61	.46	.32	-.71	.42	-.55	-.49	.2	.1	.4	.2	.3	.2	.00	.00	.01	.00	.00	.00
AYUDA	.010	48.53	.19	.15	.50	-2.13	.18	.82	.1	.0	.4	7.7	.1	1.2	.00	.00	.01	.09	.00	.01
COMPAA'ERISM	.008	49.30	.55	.12	.09	-1.55	.47	-.26	.4	.0	.0	3.3	.3	.1	.01	.00	.00	.05	.00	.00
COMPROMETERS	.009	54.20	.28	-1.12	-.98	2.31	-2.44	.27	.1	1.9	1.5	8.7	10.0	.1	.00	.02	.02	.10	.11	.00
CONFIANZA	.017	25.07	-.50	-.07	-1.81	-.07	.26	.50	.7	.0	9.7	12.9	.2	.8	.01	.00	.13	.17	.00	.01
CONSTANCIA	.088	3.88	.20	.30	-.05	.21	-.22	.07	.5	1.3	.0	.7	.7	.1	.01	.02	.00	.01	.01	.00
CONTINUIDAD	.006	65.43	-.02	.03	-1.23	-1.24	.05	.78	.0	.0	1.6	1.6	.0	.7	.00	.00	.02	.02	.00	.01
COOPERACION	.010	39.28	.33	.09	-.36	-1.72	.61	-1.08	.2	.0	.2	5.1	.7	2.1	.00	.00	.00	.08	.01	.03
CUMPLIMIENTO	.005	76.32	-.99	-.43	-.72	-2.27	.73	-1.21	.8	.2	.5	4.6	.5	1.4	.01	.00	.01	.07	.01	.02
CUMPLIR	.011	32.85	.08	-.38	.43	-.11	-.16	-.42	.0	.3	.3	.0	.1	.4	.00	.00	.01	.00	.00	.01
DEBER	.022	17.52	-1.60	-1.01	.59	.69	.03	.72	8.4	8.4	1.3	1.8	.0	2.1	.15	.06	.02	.03	.00	.03
DEDICACION	.052	6.81	.34	.64	-.43	.35	-.37	-.26	.9	8.4	1.7	1.1	1.3	.7	.02	.06	.03	.02	.02	.01
EMPATIA	.006	66.01	.08	.23	-1.57	-2.54	.43	1.37	.0	.1	2.8	7.3	.2	2.3	.00	.00	.04	.10	.00	.03
ENTREGA	.008	43.70	.23	.77	.01	1.02	.50	.21	.1	.7	.0	1.4	.4	.1	.00	.01	.00	.02	.01	.00
EQUIPO	.012	28.92	.49	-.02	-.47	-1.49	.15	.19	.4	.0	.5	4.7	.1	.1	.01	.00	.01	.08	.00	.00
ESFUERZO	.069	4.09	.31	.41	-.42	.25	-.30	-.29	1.0	1.8	2.1	.8	1.2	1.1	.02	.04	.04	.02	.02	.02
ESTUDIAR	.010	49.67	1.85	-.14	4.08	-1.73	.20	-.29	5.1	.0	28.3	5.1	.1	.2	.07	.00	.33	.06	.00	.00
FIDELIDAD	.013	35.87	-1.78	-1.24	.53	-.44	-.83	-2.66	6.0	6.1	.6	.4	1.6	16.7	.09	.04	.01	.01	.02	.20
GANAS	.019	17.64	.35	.39	-.28	.77	-.12	-.48	.4	.5	.3	2.0	.0	.8	.01	.01	.00	.03	.00	.01
GRUPO	.007	58.27	.99	-1.31	-1.18	-1.17	.46	.89	1.1	2.0	1.8	1.8	.3	1.1	.02	.03	.02	.02	.00	.01
HACER	.006	93.00	5.01	-7.41	-1.03	1.33	.91	-.04	24.8	57.1	1.2	2.0	1.0	.0	.27	.59	.01	.02	.01	.00
IMPLICACION	.038	10.97	.38	.56	.43	.63	-.50	-.05	.9	2.1	1.3	2.7	1.8	.0	.01	.03	.02	.04	.02	.00
INICIATIVA	.005	66.65	.52	.55	.06	.46	-.07	-.01	.2	.2	.0	.2	.0	.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
INTERES	.026	14.14	.35	.61	.42	.38	-.17	.59	.5	1.6	.8	.7	.1	1.7	.01	.03	.01	.01	.00	.02
LEALTAD	.019	18.89	-.54	-.26	-.89	-.77	-.33	-.39	.8	.2	2.7	2.0	.4	.6	.02	.00	.04	.03	.01	.01
MADUREZ	.006	93.96	-1.12	.27	-.15	2.66	7.95	-.36	1.1	.1	.0	6.9	63.6	.1	.01	.00	.00	.08	.67	.00
MOTIVACION	.028	12.84	.34	.36	.17	.22	-.11	-.37	.5	.6	.1	.2	.1	.7	.01	.01	.00	.00	.00	.01
OBJETIVOS	.011	36.42	.15	.42	-.33	-.15	-.16	-.49	.0	.3	.2	.0	.1	.5	.00	.00	.00	.00	.00	.01
OBLIGACION	.029	11.52	-1.69	-1.03	.71	.44	-.22	.19	12.7	8.1	2.6	1.0	.2	.2	.25	.09	.04	.02	.00	.00
ORGANIZACION	.007	52.84	.45	-.08	-.68	.95	.13	.86	.2	.0	.6	1.1	.0	1.0	.00	.00	.01	.02	.00	.01
PACTO	.013	27.83	1.32	-.85	.36	-.49	-.35	-.49	8.3	1.5	.3	.5	.3	.6	.06	.03	.00	.01	.00	.01
PALABRA	.007	51.57	-1.51	-1.08	.12	-.66	-.31	-1.00	2.6	1.4	.0	.6	.1	1.4	.04	.02	.00	.01	.00	.02
PARTICIPACION	.015	28.84	.88	.25	2.99	-.44	.11	.60	1.8	.2	23.3	.5	.0	1.0	.03	.00	.31	.01	.00	.01
PERSEVERANCIA	.013	28.34	.29	.52	-.44	.21	-.25	-.74	.2	.5	.4	.1	.1	1.3	.00	.01	.01	.00	.00	.02
PROMESA	.013	27.58	-1.27	-.70	.17	-.18	-.13	-2.06	8.1	1.0	.1	.1	.0	10.0	.06	.02	.00	.00	.00	.15
PUNTUALIDAD	.010	33.27	-.03	.17	.43	-.82	.87	-.04	.0	.0	.3	1.2	1.4	.0	.00	.00	.01	.02	.02	.00
RELACION	.007	58.17	-1.07	-.43	.09	-.14	-.44	.76	1.2	.2	.0	.0	.2	.7	.02	.00	.00	.00	.00	.01
RESPECTO	.026	12.72	-.20	-.11	-.38	-.59	.18	.45	.2	.0	.7	1.6	.2	1.0	.00	.00	.01	.03	.00	.02
RESPONSABILIDAD	.162	2.14	-.31	.04	-.02	.18	.36	.56	2.4	.0	.0	.9	3.9	9.7	.05	.00	.00	.01	.06	.15
SACRIFICIO	.006	50.31	.33	.48	-.63	.12	-.41	-.55	.1	.2	.4	.0	.2	.3	.00	.00	.01	.00	.00	.01
SERIEDAD	.010	39.15	-.02	-.68	-.18	-.25	-.11	1.03	.0	.8	.1	.1	.0	2.0	.00	.01	.00	.00	.00	.03
TIEMPO	.010	32.05	.34	.61	-.46	.40	-.54	-.44	.2	.6	.4	.3	.5	.4	.00	.01	.01	.01	.01	.01
TRABAJO	.060	5.42	.65	-.13	.00	-.42	-.03	.25	8.9	.2	.0	1.9	.0	.7	.08	.00	.00	.03	.00	.01
VINCULO	.005	96.87	.48	.79	-.69	.06	2.37	-4.58	.2	.5	.4	.0	4.7	18.3	.00	.01	.00	.00	.06	.22
VOCACION	.010	40.63	.08	.48	-1.00	1.37	-.02	-.11	.0	.4	1.8	3.4	.0	.0	.00	.01	.02	.05	.00	.00
VOLUNTAD	.011	35.80	.20	.43	-.50	.10	-.19	-.53	.1	.3	.5	.0	.1	.6	.00	.01	.01	.00	.00	.01

Tabla_90. Compromiso. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos.

Denominación Dimensión 1°: El quehacer y lo que comporta			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Hacer	24,8	Obligación	12,7
Estudiar	5,1	Acuerdo	9,7
Trabajo	3,9	Deber	8,4
Aprender	2,4	Fidelidad	6,0
		Pacto	3,3
		Promesa	3,1
		Palabra	2,6
		Responsabilidad	2,4

Denominación Dimensión 2°: Dedicación versus el hacer como obligación			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Dedicación	3,4	Hacer	57,1
Implicación	2,0	Obligación	5,1
		Acuerdo	4,0
		Deber	3,6
		Fidelidad	3,1

Denominación Dimensión 3°: Focus del hacer y acciones hacia los demás			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Estudiar	28,3	Confianza	9,7
Participación	23,9	Empatía	2,8
Atención	3,0	Lealtad	2,7
Obligación	2,6	Esfuerzo	2,1

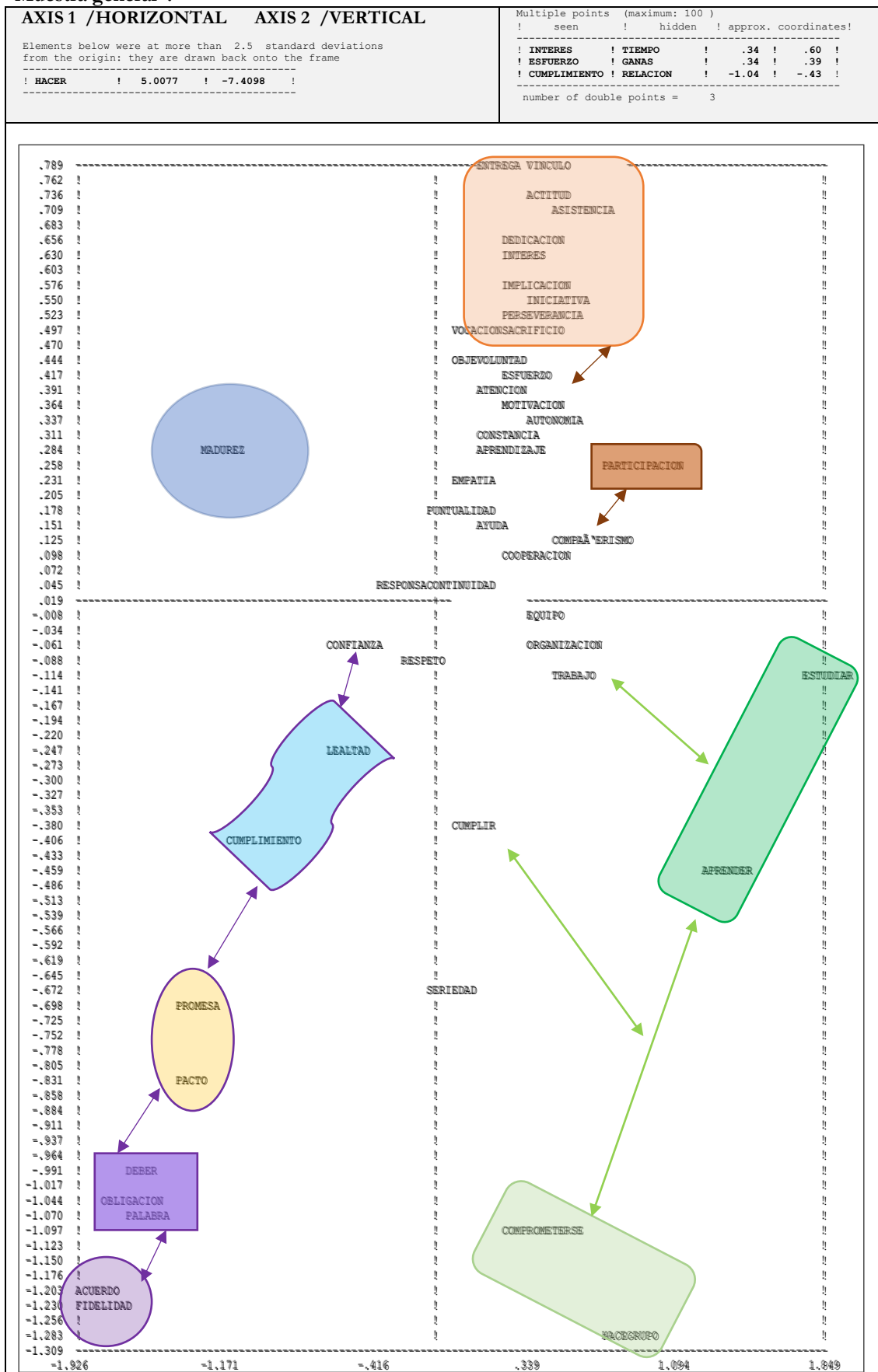
Como ya hemos señalado, la última de las dimensiones (3ª) se puede observar en la **Tabla_90**, como en el polo de las coordenadas positivas de la dimensión "focus del hacer" aparecen palabras como el "estudiar" y "participación" como aspectos fundamentales (con los mayores pesos explicativos de este polo) de la representación referida a los elementos representacionales que se concretizan en los universitarios en este caso sus acciones más representativas en el mencionado contexto.

Ahora bien, a parte de estas dimensiones generales de la representación del compromiso en los encuestados, al igual que hemos expuesto en el anterior concepto, vamos a ver que otros núcleos de palabras se pueden mencionar y explicitar a partir de la disposición de las palabras retenidas para este análisis según su posicionamiento en el plano de cruce que se establece entre las dimensiones comentadas.

En la **Figura_74**, vamos a destacar los núcleos que aparecen en cada uno de los 4 cuadrantes que delimitan el cruce de la dimensión 1 (El quehacer y lo que comporta) y la dimensión 2 (dedicación versus el hacer como obligación). En el primer cuadrante (parte superior izquierda), podemos ver como la palabra que aparece únicamente es la de "madurez", elemento, éste, que nos indica la asociación que se establece entre el compromiso y la madurez de los estudiantes, en este caso. En el segundo cuadrante, en la parte superior derecha de la imagen, se puede observar un conjunto, relativamente elevado de palabras, que



Figura_74. Compromiso. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2º "Muestra general".



indican o dan pie a pensar que compromiso es una “actitud” sobre elementos de “entrega”, “vínculo”, “implicación” que denotan todos ellos una “implicación” por parte del que establece el compromiso. Ahora bien, también se ve una interesante asociación en las palabras “participación”, “compañerismo” “cooperación” que se podría decir que nos hablan sobre la materialización concreta del compromiso en la universidad.

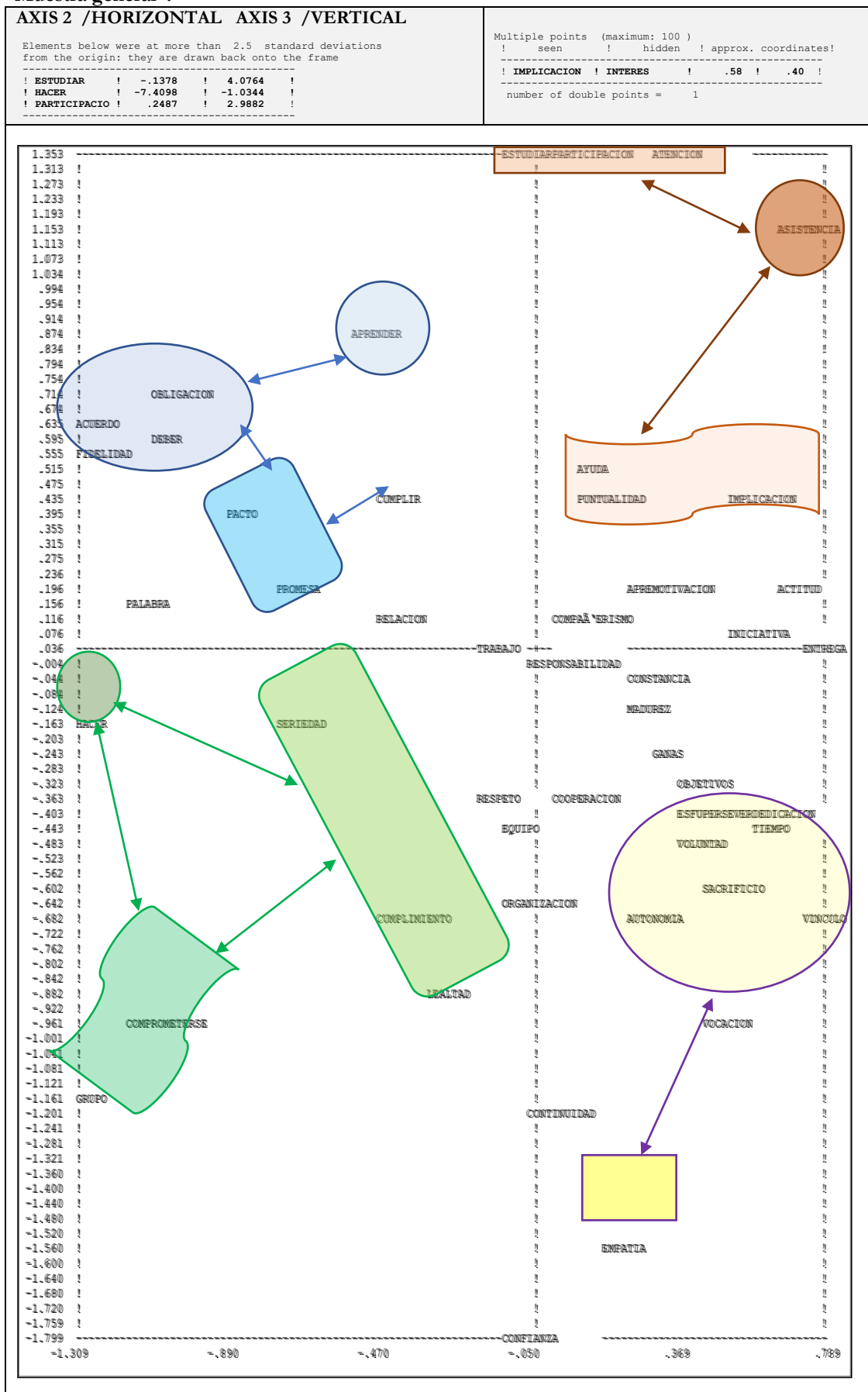
En el cuadrante inferior izquierdo de la Figura_74, podemos observar un conjunto de palabras que establecen, en cierto sentido, una cadena secuencial, el compromiso como “acuerdo” con “fidelidad” que se materializa en la “palabras” con su “deber” y “obligación” que se entiende como “pacto”, pero a la vez “promesa” lo que lleva a un “cumplimiento” con “lealtad” basado en la “confianza”. En el cuadrante inferior derecho, nos aparecen una serie de palabras que hemos resaltado con color que el foco del compromiso está en el “aprender” y “estudiar” y en su vertiente de “comprometerse” con el “hacer” del “grupo”. Pero todo esto muy asociado al hecho del “trabajo”, el “equipo” y la “organización” pero con un propósito, el hecho de “cumplir” como nexo de unión.

Si nos fijamos ahora en los en la **Figura_75**, (la proyección de las palabras en la dimensión 2 y dimensión 3) y siguiendo con la misma forma de exposición que hemos utilizado con la anterior figura, vemos que las asociaciones que nos parecen más relevantes son, según en el cuadrante de la imagen que se sitúan son las siguientes:

- **-Cuadrante superior izquierdo:** Nos aparecen por un lado un conjunto de palabras que hacen referencia al “deber” respecto al “acuerdo” “fidelidad” y la “obligación” respecto a un “pacto” o “promesa”. El “deber” estaría centrado en el “estudiar”, mientras que el pacto en el “cumplir”.
- **-En el cuadrante superior derecho:** el conjunto de palabras a destacar estarían más nucleadas en referencia a un compromiso más personal, más interno, hacia el “estudiar” que se concreta en la “asistencia” “la participación” y la “atención” en las clases lo que conllevaría una “implicación” mediante la “puntualidad” y la “ayuda”.
- **-Cuadrante inferior izquierdo:** se puede ver como el conjunto de palabras que se han agrupado tiene mucho que ver con el trabajar en grupo en la universidad, es decir, el “hacer” de forma que implique el “comprometerse” con el “grupo”, con “seriedad”, “cumplimiento” y “lealtad”.
- **-Por último, el cuadrante inferior derecho:** pensamos que en este cuadrante se expresa de forma bastante clarificadora que, en la representación social del compromiso, hay un núcleo de elementos que se configuran entorno a la forma personal de interacción con los demás que le es propia, como es el caso de la “empatía” ya que esta es la que permite la “vocación”, “autonomía”, “sacrificio”, “voluntad” y “vínculo”.

Pero al igual que el concepto de representación social anterior, vamos a ver qué características de las variables categoriales que estamos trabajando están más asociadas a cada una de las dimensiones o factores que hemos expuesto. En la **Tabla_91**, es el “output” directo del programa donde aparecen cada una de las variables utilizadas y su significación estadística en cada una de las dimensiones/factores comentados hasta ahora. En cambio, en la **Tabla_92**, se presenta la misma información, pero más comprensible y visual (recordar que la significación estadística es cuando valor-test es superior o igual a 2 (+ o -)).

Figura_75. Compromiso. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º "Muestra general".



Tabla_91. Compromiso. Proyecciones variables significativas estadísticamente.

categories			coordinates					test-values							
iden	title	eff.	p.abs	disto	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	
<b>1. CAT Edad</b>															
cat1	- Edad_18-19	136	136.00	5.99	!	.16	.07	.05	.00	.00	!	2.4	.9	.6	.0
cat2	- Edad_20-21	320	320.00	1.97	!	.11	.01	-.04	.00	.00	!	2.4	.1	-1.0	.0
cat3	- Edad_22-24	279	279.00	2.41	!	-.12	-.05	-.02	.00	.00	!	2.4	-1.0	-.3	.0
cat4	- Edad_24-25	105	105.00	8.06	!	-.17	-.01	.00	.00	.00	!	1.9	-1.1	.0	.0
cat5	- Edad_Mas_25	111	111.00	7.57	!	-.04	.03	.10	.00	.00	!	-1.5	.3	1.1	.0
<b>2. Facultad Agrupa</b>															
cat1	- Facultad Educacion	926	926.00	.03	!	.00	.00	-.01	.00	.00	!	-.8	-.2	2.1	.0
cat2	- Facultad Otras	25	25.00	37.04	!	.17	.03	.42	.00	.00	!	.8	.2	2.1	.0
<b>3. CAT Universidad</b>															
cat1	- Univ_Otra	877	877.00	.08	!	-.01	-.01	-.05	.00	.00	!	-1.0	-1.6	4.9	.0
cat2	- Univ_UA	45	45.00	20.13	!	.19	.29	.51	.00	.00	!	1.3	2.0	3.5	.0
cat3	- Univ_Otras	39	29.00	31.79	!	-.02	.00	.61	.00	.00	!	-1.1	.0	3.5	.0
<b>4. Curso Actual</b>															
cat1	- Curso 1A°	139	139.00	5.84	!	.15	-.03	-.08	.00	.00	!	1.9	-.4	-1.0	.0
cat2	- Curso 2A°	522	522.00	.82	!	-.06	-.02	-.02	.00	.00	!	-2.1	-.8	-.6	.0
cat3	- Curso 3A°	11	11.00	85.45	!	-.33	-.01	-.30	.00	.00	!	-1.1	.0	-1.0	.0
cat4	- Curso 4A°	232	232.00	3.10	!	.01	.07	.04	.00	.00	!	.1	1.2	.7	.0
cat5	- Curso Finalizado	47	47.00	19.23	!	.27	.01	.30	.00	.00	!	1.9	.0	2.1	.0
<b>5. Sexo</b>															
cat1	- Sexo_Hombre	101	101.00	8.42	!	-.29	-.04	-.05	.00	.00	!	3.1	-.4	-.5	.0
cat2	- Sexo_Mujer	850	850.00	.12	!	-.03	.00	.01	.00	.00	!	-3.1	.4	.5	.0
<b>6. TRABAJA</b>															
cat1	- TRABAJA_Si	727	727.00	.31	!	.00	.00	.00	.00	.00	!	-.3	.2	-.2	.0
cat2	- TRABAJA_No	224	224.00	3.25	!	.02	-.01	.01	.00	.00	!	.3	-.2	.2	.0
<b>7. Dedicacion Trabajo</b>															
cat1	- Dedicaci_<10h.	255	255.00	2.73	!	-.02	.03	.14	.00	.00	!	-.4	.6	2.7	.0
cat2	- Dedicaci_10h.-20h.	296	296.00	2.21	!	.04	-.05	-.08	.00	.00	!	.8	-1.0	-1.7	.0
cat3	- Dedicaci_>20h.	176	176.00	4.40	!	-.05	.05	-.08	.00	.00	!	-.7	.8	-1.2	.0
cat4	- Dedicaci_cat4_4	224	224.00	3.25	!	.02	-.01	.01	.00	.00	!	.3	-.2	.2	.0
<b>8. Trabajo Externo docencia</b>															
cat1	- TrabDoc_Si	474	474.00	1.01	!	.01	.02	.03	.00	.00	!	.2	.5	1.0	.0
cat2	- TrabDoc_No	477	477.00	.99	!	-.01	-.02	-.03	.00	.00	!	-.2	-.5	-1.0	.0
<b>9. Trabajo Externo estud</b>															
cat1	- TrabEstu_Si	605	605.00	.57	!	.00	-.02	.01	.00	.00	!	-.2	-1.0	-.2	.0
cat2	- TrabEstu_No	346	346.00	1.75	!	.01	.04	-.01	.00	.00	!	.2	1.0	.2	.0
<b>10. CAT Agrupa asignatur</b>															
cat1	- Asig_Observ	355	355.00	1.68	!	-.11	-.12	-.03	.00	.00	!	-2.5	-2.3	-.7	.0
cat2	- Asig_Necesaria	238	238.00	3.00	!	.10	-.03	-.03	.00	.00	!	1.8	-.5	-.5	.0
cat3	- Asig_Estadis	136	136.00	5.99	!	.02	-.15	-.15	.00	.00	!	.3	1.9	-1.9	.0
cat4	- Asig_OTRAS	179	179.00	4.31	!	.00	.17	.06	.00	.00	!	.1	2.5	.9	.0
cat5	- Asig_Finalizada	43	43.00	21.12	!	.25	-.04	.32	.00	.00	!	1.7	-.3	2.1	.0
<b>11. CAT REFLEXION_Total</b>															
cat1	- RETOT_Baja	247	247.00	2.85	!	-.03	.09	-.02	.00	.00	!	-.5	1.7	-.4	.0
cat2	- RETOT_Media	445	445.00	1.14	!	.02	-.08	-.02	.00	.00	!	.7	-2.3	-.5	.0
cat3	- RETOT_Alta	259	259.00	2.67	!	-.01	.05	.05	.00	.00	!	-.2	1.0	1.0	.0
<b>12. CAT ACTITUD_Total</b>															
cat1	- ACTOT_Baja	219	219.00	3.34	!	.11	.06	.10	.00	.00	!	1.9	1.1	1.7	.0
cat2	- ACTOT_Media	524	524.00	.81	!	-.04	-.03	-.02	.00	.00	!	-1.3	-2.5	-.5	.0
cat3	- ACTOT_Alta	208	208.00	3.57	!	-.02	.15	-.07	.00	.00	!	2.4	2.4	-1.1	.0
<b>13. CAT REFLEX FAC1</b>															
cat1	- REFAC1_Baja	229	229.00	3.15	!	.06	-.05	.10	.00	.00	!	1.1	-.9	1.8	.0
cat2	- REFAC1_Media	493	493.00	.93	!	-.09	.07	-.01	.00	.00	!	-3.0	2.3	-.3	.0
cat3	- REFAC1_Alta	229	229.00	3.15	!	.14	-.10	-.08	.00	.00	!	2.4	-1.7	-1.4	.0
<b>14. REFLEX FAC2</b>															
cat1	- REFAC2_Baja	229	229.00	3.15	!	.05	-.01	.05	.00	.00	!	1.0	-.2	.8	.0
cat2	- REFAC2_Media	493	493.00	.93	!	-.01	-.01	.01	.00	.00	!	-.3	-.2	.2	.0
cat3	- REFAC2_Alta	229	229.00	3.15	!	-.04	.03	-.06	.00	.00	!	-.6	.5	-1.0	.0
<b>15. CAT REFLEX FAC3</b>															
cat1	- REFAC3_Baja	229	229.00	3.15	!	.12	-.02	-.05	.00	.00	!	2.3	-.4	-.9	.0
cat2	- REFAC3_Media	493	493.00	.93	!	-.10	.01	-.01	.00	.00	!	-3.1	.4	-.5	.0
cat3	- REFAC3_Alta	229	229.00	3.15	!	.08	.00	.08	.00	.00	!	1.4	-.1	1.4	.0
<b>16. CAT REFLEX FAC4</b>															
cat1	- REFAC4_Baja	229	229.00	3.15	!	-.01	.00	.00	.00	.00	!	-.2	-.1	.0	.0
cat2	- REFAC4_Media	493	493.00	.93	!	-.01	-.04	-.05	.00	.00	!	-.3	-1.4	-1.5	.0
cat3	- REFAC4_Alta	229	229.00	3.15	!	.03	.10	.10	.00	.00	!	.5	1.7	1.7	.0
<b>17. CAT REFLEX FAC5</b>															
cat1	- REFAC5_Baja	229	229.00	3.15	!	.06	.07	-.01	.00	.00	!	1.1	1.2	-.2	.0
cat2	- REFAC5_Media	493	493.00	.93	!	-.04	-.06	-.04	.00	.00	!	-1.4	-1.9	-1.2	.0
cat3	- REFAC5_Alta	229	229.00	3.15	!	-.03	.06	.09	.00	.00	!	.5	1.0	1.6	.0
<b>18. CAT REFLEX FAC6</b>															
cat1	- REFAC6_Baja	229	229.00	3.15	!	.05	.08	.07	.00	.00	!	.9	1.4	1.1	.0
cat2	- REFAC6_Media	493	493.00	.93	!	-.13	.03	-.04	.00	.00	!	-4.3	.8	-1.1	.0
cat3	- REFAC6_Alta	229	229.00	3.15	!	.23	-.14	.01	.00	.00	!	3.9	-2.3	.2	.0
<b>19. CAT REFLEX FAC7</b>															
cat1	- REFAC7_Baja	229	229.00	3.15	!	.07	-.11	-.04	.00	.00	!	1.2	-1.9	-.7	.0
cat2	- REFAC7_Media	493	493.00	.93	!	-.02	.02	-.01	.00	.00	!	-.7	.7	-.3	.0
cat3	- REFAC7_Alta	229	229.00	3.15	!	-.03	.06	.06	.00	.00	!	-.4	1.1	1.0	.0
<b>20. CAT REFLEX FAC8</b>															
cat1	- REFAC8_Baja	229	229.00	3.15	!	-.08	.02	-.07	.00	.00	!	-1.3	.3	-1.2	.0
cat2	- REFAC8_Media	493	493.00	.93	!	-.04	.06	.00	.00	.00	!	-1.4	1.8	.1	.0
cat3	- REFAC8_Alta	229	229.00	3.15	!	.17	-.14	.06	.00	.00	!	3.0	-2.3	1.1	.0
<b>21. CAT ACTITUD FAC1</b>															
cat1	- ACTFAC1_Baja	212	212.00	3.49	!	.10	.01	-.02	.00	.00	!	1.6	.2	-.3	.0
cat2	- ACTFAC1_Media	527	527.00	.80	!	-.03	.05	.02	.00	.00	!	-1.1	-1.6	.6	.0
cat3	- ACTFAC1_Alta	212	212.00	3.49	!	-.02	.10	-.02	.00	.00	!	-.3	1.7	-.3	.0
<b>22. CAT ACTITUD FAC2</b>															
cat1	- ACTFAC2_Baja	212	212.00	3.49	!	.01	.05	.09	.00	.00	!	.2	.8	1.5	.0
cat2	- ACTFAC2_Media	527	527.00	.80	!	-.04	.00	-.01	.00	.00	!	-1.3	.1	-.2	.0
cat3	- ACTFAC2_Alta	212	212.00	3.49	!	.08	-.05	-.08	.00	.00	!	1.4	-.9	-1.2	.0
<b>23. CAT ACTITUD FAC3</b>															
cat1	- ACTFAC3_Baja	212	212.00	3.49	!	.11	-.15	-.05	.00	.00	!	1.9	-2.5	-.9	.0
cat2	- ACTFAC3_Media	527	527.00	.80	!	-.01	.05	.00	.00	.00	!	-.4	1.7	-.1	.0
cat3	- ACTFAC3_Alta	212	212.00	3.49	!	-.09	.03	.06	.00	.00	!	-1.4	.5	.9	.0

Como podemos comprobar, en la **Tabla_92**, en la primera dimensión o factor, podemos ver como los estudiantes que presentan los elementos más característicos de este factor en su polo de coordenadas positivas son: los más jóvenes (18 a 21 años), hombres, con puntuaciones altas en las dimensiones/factores de la escala de reflexión-reflexividad, factor 1 (reflexión comunicativa), factor 3 (reflexión crítica), factor 6 (rigidez comunicativa) y factor 8 (dificultad en lo diferente). En el polo contrario (coordenadas -), es decir, "lo que comporta" el compromiso, es más característico esta representación en estudiantes de 22-23 años, de 2º curso, mujeres y de la asignatura de "Observació". También, los estudiantes con puntuaciones medias en las dimensiones/factores de la escala de reflexión-reflexividad siguientes: factor 1 (reflexión comunicativa), factor 2 (reflexión crítica) y factor 6 (rigidez comunicativa).

**Tabla_92. Compromiso. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores.**

Dimensión/Factor	Coordenadas (+)	Coordenadas (-)
El quehacer (+) y lo que comporta (-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Edad 18-19 años.</li> <li>-Edad 20-21 años.</li> <li>-Hombre.</li> <li>-Puntuación ALTA Factor_1 (Reflexión comunicativa) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación BAJA Factor_3 (Reflexión crítica) (escala de Reflexión-reflexividad).</li> <li>-Puntuación ALTA Factor_6 (Rigidez comunicativa) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación ALTA Factor_8 (Dificultad en lo diferente) escala de Reflexión-reflexividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Edad 22-23 años.</li> <li>-Curso 2º.</li> <li>-Mujer.</li> <li>-Asignatura "Observació".</li> <li>-Puntuación MEDIA Factor_1 (Reflexión comunicativa) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación MEDIA Factor_3 (Reflexión crítica) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación MEDIA Factor_6 (Rigidez comunicativa) escala de Reflexión-reflexividad.</li> </ul>
Dedicación (+) versus el hacer como obligación (-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-U.A.B.</li> <li>-Asignatura Otras.</li> <li>-Puntuación ALTA Total escala de Actitud.</li> <li>-Puntuación MEDIA Factor_1 (Reflexión comunicativa) escala de Reflexión-reflexividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asignatura "Observació".</li> <li>-Puntuación MEDIA Total escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación MEDIA Total escala de Actitud.</li> <li>-Puntuación ALTA Factor_6 (Rigidez comunicativa) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación ALTA Factor_8 (Dificultad en lo diferente) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación BAJA Factor_3 (Importancia de la Nota) escala de Actitud.</li> </ul>
Focus del hacer (+) y acciones hacia los demás (-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facultad Otros.</li> <li>-U.A.B.</li> <li>-Universidad Otras.</li> <li>-Curso Finalizado.</li> <li>-Dedicación trabajo menos 10h. semana.</li> <li>-Asignatura Finalizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Facultad Educación.</li> <li>-U.B.</li> </ul>

En caso de la representación sobre el factor 2 del compromiso ("Dedicación", polo coordenadas +; versus "el hacer como obligación", polo coordenadas -). Tal como muestra la **Tabla_92**, los estudiantes de la U.A.B., de otras asignaturas, con una puntuación total alta en la escala de actitud y una puntuación media en el factor 1 (reflexión comunicativa) en la escala de reflexión-reflexividad son los que presentan una representación social del compromiso más proclive al polo positivo de este segundo factor (la dedicación). En el polo

de las coordenadas negativas de esta primera dimensión o factor (“el hacer como obligación”), son los estudiantes con las siguientes características los que presentan los elementos de representación de este polo: son estudiantes de la asignatura de “Observación” y aquellos que tienen puntuaciones medias en el total de la escala de reflexión y los que presentan puntuaciones bajas en el factor 3 (“importancia de la Nota”) de la misma escala. También aparecen significativos en este polo los factores de la escala de reflexión-reflexividad, con puntuación alta en el factor 6 (“rigidez comunicativa”) y el factor 8 (“dificultad en lo diferente”).

Por último, en la dimensión/factor 3 del compromiso (“focus del hacer” y “acciones hacia los demás”). Se puede ver en la **Tabla 92**, los estudiantes son de la U.A.B u otras facultades o Universidades, han finalizado estudios o con una dedicación al trabajo de menos de 10h. semanales asocian el compromiso al polo del “focus del hacer”. En cambio, el polo de “acciones hacia los demás” se presenta más asociados a las características de los estudiantes de la U.B. o de la Facultad de Educación.

Como en el subapartado anterior acabaremos este de la representación social del compromiso con los elementos fundamentales que hemos encontrado en la muestra general que hemos analizado. Para ello, expondremos en puntos lo más destacado de los resultados obtenidos respecto a los dos puntos tratados, los elementos de representación social y la significación de las características de los estudiantes en los mencionados elementos representacionales sobre el compromiso.

- **Elementos representacionales:**

Se centran en 3 grandes núcleos de elementos, uno que establece la representación en el quehacer que comporta el compromiso (“Trabajo” y “Estudiar”) y lo que conlleva el mencionado compromiso (“obligación”, “acuerdo” y “deber”). Otra dimensión de la representación se sitúa en lo que comporta, que es la “dedicación” y la “implicación” pero todo ello ampliado en el hacer como una obligación (“hacer”, “obligación”, “acuerdo”, “deber” y “fidelidad”). El otro conjunto, establecido, es el que presenta el focus fundamental del compromiso en la muestra estudiada en “estudiar”, “participación” “atención” y “obligación” y las acciones que se han de realizar frente a los demás “confianza”, empatía”, “lealtad” y “esfuerzo”.

- **Caracterizaciones de los estudiantes respecto a elementos representacionales:**

Hemos visto como son los más jóvenes y con puntuaciones altas en la escala de reflexión-reflexividad (“rigidez comunicativa”, y “reflexión comunicativa”, así como los estudiantes con una reflexión crítica baja. También, los estudiantes con puntuaciones altas en actitudes hacia la “dificultad de lo diferente” son los que más asocian el compromiso “al quehacer”. Por el contrario, los estudiantes de edades superiores, y que obtienen puntuaciones medias en la escala de reflexión-reflexividad en las dimensiones que aparecen en el polo descrito anteriormente, sus características representacionales se ubican en pensar el compromiso en “lo que comporta”.

Cuando la dimensión del compromiso se sitúa en la “dedicación” son los estudiantes de la U.A.B., de otras asignaturas, puntuaciones altas en la escala de actitud o puntuación media en “reflexión comunicativa” de la escala de reflexión-reflexividad. En el polo

opuesto de esta dimensión, es decir “el hacer como obligación”, es más característico cuando los estudiantes presentan aspectos como las de ser de la asignatura de “Observación”, puntuación total media en la escala actitud y baja en “la importancia de la nota” de la misma escala. Pero también tienen esta representación de elementos los estudiantes con puntuaciones altas en “rigidez comunicativa” y “dificultad en lo diferente”.

Por último, en el caso de la tercera dimensión/factor que hemos considerado del compromiso, cuando se da el polo de “focus del hacer” son estudiante que bien han finalizado estudios, de otras universidades o facultades y trabajan. Mientras que en el otro polo (acciones hacia los demás) son estudiantes de Educación de la U.B.

Destacar, en este resumen de los resultados obtenidos en este concepto de representación social, que en ningún caso hemos encontrados elementos de representación que denoten aspectos de ruptura del compromiso, todos están direccionados hacia el cumplimiento del compromiso, quizás esto sea debido a que las experiencias de compromiso son o tienen un espacio temporal corto, y ubicadas en contextos grupales, en la mayoría de los casos, con cierta estabilidad, al menos en el caso de los alumnos que han participado de la U.B. También se podría interpretar en términos de que es compromiso, por su propia idiosincrasia de cumplimiento en el caso de las personas con formación universitaria

### III.1.1.7.3 Caracterización identidad profesional.

La presentación que ahora haremos se centra en el concepto la identidad profesional que se ha creído conveniente por su función simbólica que representa en el mundo universitario con aquella identificación a lo que un estudiante estudia.

En la asociación de palabras que se han obtenido en el cuestionario y que hemos utilizado para el análisis, en la **Tabla_93**, es donde se puede ver el balance de palabras. En la tabla resalta el porcentaje de palabras distintas emitidas que es mayor que en los conceptos anteriores que se han explicitado, al igual que el número de palabras retenidas para el análisis.

**Tabla_93. Identidad profesional. Resumen general de palabras asociadas al concepto.**

Sumario de resultados	Selección de palabras análisis
Número total de respuestas/participantes = <b>951</b> Número total de palabras = <b>3549</b> Número de palabras distintas = <b>935</b> Porcentaje de palabras distintas = <b>26.3</b>	Frecuencia superior para el análisis = <b>9</b> Palabras retenidas = <b>1912</b> Palabras distintas retenidas = <b>69</b>

Como en todos los análisis realizados hasta ahora en este concepto se presentarán los mismos que los explicados para los anteriores, es decir, el análisis de correspondencias múltiples y el posicionamiento de las variables categoriales del cuestionario sobre la factorización llevada a cabo por las correspondencias múltiples.

Así, el concepto, y gracias al análisis de correspondencias, y a la tabla que nos proporciona el mencionado análisis, **Tabla_94**, se han establecido las tres dimensiones (ya que la consideración de más dimensiones o factores produce una saturación teórica). Estas tres dimensiones se han explicitado de forma resumida en la **Tabla_95**, donde aparecen las dimensiones/factores y sus polos (coordenadas + o -) o extremos, junto con las palabras asociadas por los estudiantes al concepto de identidad profesional. Estas tres dimensiones o campos representacionales explican de toda la variabilidad de palabras, de forma conjunta el 7,23% (ver **Tabla_94**).

Si nos fijamos en la **Tabla_95**, se observa cómo está parcializada en las tres dimensiones que ha permitido la saturación teórica, indicando en cada una de ellas las palabras que las componen y sus pesos factoriales específicos, de hecho, están ordenadas de mayor a menor peso.

Así, la primera dimensión/factor, la hemos denominado “saber de uno mismo” (en las coordenadas positivas) y “atributos de reconocimiento” (coordenadas negativas). Estos nombres surgen de las palabras que componen cada polo del factor, en el caso del polo (coordenadas) positivo sus palabras asociadas tiene como referente el conocimiento de uno mismo en el hacer (“saber”, “ser”, “uno mismo” y “hacer”). Por el contrario, en el polo negativo, las palabras más asociadas son “reconocimiento”, “rol”, “ocupación”, “atributos”, es por ello que le hemos otorgado el nombre de “atributos de reconocimiento”.

La segunda dimensión o factor la hemos llamado “reconocimiento del saber” y “vocación profesional como futuro”, ya que el conjunto de palabras que lo componen las palabras, en el primer polo (coordenadas +), como “reconocimiento”, “trabajador”, “saber”, con el mayor peso es este núcleo, y otras, con menor peso, como “rol”, “ser”, “uno mismo”.



Tabla_94. Identidad Profesional. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. "Muestra general".

Histogram of the 12 first eigenvalues																						
number	Eigen value	percent.	cumulat. percent.	*****																		
1	.7276	2.53	2.53	*****																		
2	.6840	2.37	4.90	*****																		
3	.6705	2.33	7.23	*****																		
4	.6608	2.29	9.52	*****																		
5	.6498	2.26	11.78	*****																		
6	.6304	2.19	13.96	*****																		
7	.6084	2.11	16.08	*****																		
8	.5921	2.05	18.13	*****																		
9	.5808	2.02	20.15	*****																		
10	.5742	1.99	22.14	*****																		
11	.5639	1.96	24.10	*****																		
12	.5562	1.93	26.03	*****																		

Printing coordinates and contributions of columns																						
name	weight	disto	coordinates						absolute contributions						squared cosines							
			f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6		
ACTITUDES	.014	20.23	-.24	.40	-.40	-.14	.41	-.86	.1	.3	.3	.0	.4	1.7	.00	.01	.01	.00	.01	.04	*	
APPENDIZAJE	.010	31.31	.46	-.26	-.26	.11	-.24	.21	.3	.1	.1	.0	.1	.1	.01	.00	.00	.00	.00	.00	*	
APTITUDES	.010	23.73	-.46	.21	.06	-.22	.86	-.88	.3	.1	.0	.1	1.1	1.2	.01	.00	.00	.00	.03	.03	*	
ATRIBUTOS	.010	42.87	-1.60	1.52	.80	-.65	.25	-.80	3.3	3.3	1.0	.6	.1	1.0	.06	.05	.02	.01	.00	.01	*	
AUTENTICIDAD	.005	96.83	-.04	-.56	-.55	-.27	1.15	-.51	.0	.2	.2	.1	1.1	2.2	.00	.00	.00	.00	.01	.00	*	
AUTOCONOCIMI	.009	57.72	-.43	-.12	-.38	-.59	-.52	-.91	.2	.0	.2	.5	.4	1.2	.00	.00	.00	.01	.00	.01	*	
AUTOESTIMA	.006	74.21	.35	-.08	-.50	-.39	-.03	-.47	.1	.0	.2	.1	.0	.2	.00	.00	.00	.00	.00	.00	*	
AUTONOMIA	.005	83.45	-.07	.45	-1.98	1.83	.51	.94	.0	.2	3.1	2.7	.2	.7	.00	.00	.05	.04	.00	.01	*	
CAPACIDADES	.010	30.69	-.54	.57	.53	-.12	.98	-1.36	.4	.5	.4	.0	1.5	2.9	.01	.01	.01	.00	.00	.03	.06	
CARACTER	.013	30.49	.00	-.55	-.20	.32	1.02	.02	.0	.6	.1	.2	2.1	.0	.00	.01	.00	.00	.03	.00	*	
CARACTERISTI	.021	17.92	-.67	.60	.37	-.29	.44	-.53	1.3	1.1	.4	.3	.6	.9	.03	.02	.01	.00	.01	.02	*	
CARRERA	.008	44.93	-.59	-.53	.70	.52	-.50	1.31	.4	.3	.6	.3	.3	2.3	.01	.01	.01	.01	.01	.04	*	
COMPETENCIAS	.007	65.66	-.65	-.09	.57	.24	1.35	-2.02	.4	.0	.4	.1	2.1	4.7	.01	.00	.00	.00	.03	.06	*	
COMPROMISO	.023	18.09	.15	-.45	-.97	-.39	-.94	-.07	.1	.7	3.2	.5	3.1	.0	.00	.01	.05	.01	.05	.00	*	
CONOCIMIENTO	.020	19.99	.27	.12	-.14	.14	.39	-1.17	.2	.0	.1	.1	.5	.1	.00	.00	.00	.00	.01	.00	*	
CONSTANCIA	.008	30.08	.78	.05	-.28	-.41	-.67	-.22	.7	.0	.1	.2	.6	.1	.02	.00	.00	.01	.01	.00	*	
CREATIVIDAD	.009	44.14	.27	-.62	-1.16	-.64	-.24	-.75	.1	.5	1.9	.6	.1	.8	.00	.01	.03	.01	.00	.01	*	
CUALIDADES	.007	44.36	-.85	.48	.35	-.24	.63	-.65	.7	.3	.1	.1	.5	.5	.02	.01	.00	.00	.01	.01	*	
CURRICULUM	.012	41.14	-.06	-.65	1.50	1.66	.46	-.77	.0	.7	3.3	4.8	.4	1.1	.00	.01	.05	.07	.01	.01	*	
DEDICACION	.010	40.14	-.35	-.55	-.22	-.25	-.72	1.13	.2	.4	.1	.1	.8	2.0	.00	.01	.00	.00	.01	.03	*	
DIFERENCIA	.007	49.01	-.16	-.13	-.46	-.36	.55	-.11	.0	.0	.2	.1	.3	.0	.00	.00	.00	.00	.01	.00	*	
DIFERENTE	.006	75.35	* 1.08	-.10	.45	.13	1.21	.97	1.0	.0	.2	.0	1.4	.9	.02	.00	.00	.00	.02	.01	*	
EDUCACION	.005	80.26	.53	-.03	.09	-.08	-1.31	-1.22	.2	.0	.0	.0	1.4	1.2	.00	.00	.00	.00	.02	.02	*	
EMPATIA	.006	66.68	.76	-.52	-1.73	-1.59	-2.12	-1.73	.5	.2	2.6	2.2	4.0	2.7	.01	.00	.04	.04	.07	.04	*	
ESENCIA	.005	86.63	.32	-.53	-.27	-.15	.67	-.01	.1	.2	.1	.0	.4	.0	.00	.00	.00	.00	.01	.00	*	
ESFUERZO	.011	32.43	.21	-.41	-.53	-.56	-.61	-1.18	.1	.3	.5	.5	.6	.1	.00	.01	.01	.01	.01	.00	*	
ESPECIALIDAD	.012	34.36	-1.07	.61	.71	-.55	-.59	.93	1.8	.6	.9	.5	.6	1.6	.03	.01	.01	.01	.01	.03	*	
ESTUDIOS	.016	21.61	-.24	-.40	.14	.83	.30	.33	.1	.4	.1	1.7	.2	.3	.00	.01	.00	.03	.00	.00	*	
EXPERIENCIA	.025	16.33	-.07	-.29	.74	.83	.51	-.86	.0	.3	2.0	2.6	1.0	2.9	.00	.01	.03	.04	.02	.05	*	
FORMACION	.024	19.02	.01	-.90	.06	.47	-.01	-.65	.0	2.3	.0	.8	.0	1.6	.00	.04	.00	.01	.00	.02	*	
FUTURO	.021	21.43	-.15	-1.06	.37	.51	-.53	1.08	.1	3.5	.4	.8	.9	4.0	.00	.05	.01	.01	.01	.05	*	
HABILIDADES	.017	18.37	-.72	.44	.37	-.19	.93	-1.16	1.2	.5	.3	.1	2.3	3.7	.03	.01	.01	.00	.05	.07	*	
HACER	.007	60.96	* 2.54	1.80	.77	.38	-.03	-1.12	* 5.3	3.5	.6	.2	.0	.0	.11	.05	.01	.00	.00	.00	*	
IDENTIFICACI	.012	31.89	-1.00	.43	.52	-.31	-.40	-.29	1.6	.3	.5	.2	.3	.2	.03	.01	.01	.00	.00	.00	*	
IMAGEN	.009	41.89	-.19	-.26	.26	-.20	-.14	-.18	.0	.1	.1	.1	.0	.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00	*	
INDIVIDUALID	.007	68.58	-.04	.55	-.32	-.12	.08	.70	.0	.3	.1	.0	.0	.5	.00	.00	.00	.00	.00	.01	*	
INDIVIDUO	.006	64.72	-.48	-.20	.36	-.19	.07	1.20	.2	.0	.1	.0	.0	1.4	.00	.00	.00	.00	.00	.02	*	
LABORAL	.007	84.36	* .49	-1.69	3.74	4.53	-3.73	-3.11	* 2.2	3.1	45.3	22.8	15.7	11.3	.00	.03	.17	.24	.16	.12	*	
MANERA	.005	75.48	* 1.37	1.01	.64	.37	.65	-.60	* 1.3	.8	.3	.1	.3	.3	.02	.01	.01	.00	.01	.00	*	
MARCA	.007	65.37	.82	.17	.26	-.12	1.68	.97	.6	.0	.1	.0	3.0	1.0	.01	.00	.00	.00	.04	.01	*	
METODOLOGIA	.008	59.05	-.14	.58	.14	-.39	1.31	-.30	.0	.4	.0	.2	2.1	.1	.00	.01	.00	.00	.03	.00	*	
MOTIVACION	.006	69.84	-.01	-.51	-.87	-.57	-.36	-1.05	.0	.2	.6	.3	.1	1.0	.00	.00	.01	.00	.00	.02	*	
OCUPACION	.005	78.99	* -2.41	2.23	1.40	-1.14	-1.65	1.35	* 4.4	4.0	1.5	1.0	2.2	1.5	.07	.07	.02	.02	.03	.02	*	
OFICIO	.005	86.63	-.30	-1.02	-.32	.36	-.25	1.72	.1	.8	.1	.1	1.1	2.5	.00	.01	.00	.00	.00	.03	*	
PASION	.006	69.32	.23	-.36	-.24	-.46	-.82	.93	.0	.1	.1	.2	.6	.8	.00	.00	.00	.00	.01	.01	*	
PERFIL	.012	40.56	-.45	-.36	.52	.21	.19	-.12	.3	.2	.5	.1	.1	.0	.00	.00	.01	.00	.00	.00	*	
PERSONA	.014	29.58	-.06	-.41	.32	.26	-.06	.59	.0	.4	.2	.1	.0	.8	.00	.01	.00	.00	.00	.01	*	
PERSONAL	.027	17.06	.33	-.16	.33	.18	1.32	.56	.4	.1	.4	.1	7.2	1.3	.01	.00	.01	.00	.01	.02	*	
PERSONALIDAD	.099	4.57	.05	-.15	-.44	-.11	.84	-.35	.0	.3	2.3	.2	10.8	1.9	.00	.01	.04	.00	.16	.03	*	
PROCESO	.008	57.63	-.29	.39	.68	-.11	-.84	-.18	.1	.2	.5	.0	.8	.0	.00	.00	.01	.00	.01	.00	*	
PROFESION	.030	13.49	-.35	-.61	.25	-.03	-.36	1.06	.5	1.7	.3	.0	.6	5.4	.01	.03	.00	.00	.01	.08	*	
PROFESIONAL	.017	27.27	-.54	.12	.69	-.86	-.33	.21	.7	.0	1.2	1.9	.3	.1	.01	.00	.02	.03	.00	.00	*	
PROFESIONALI	.020	19.91	.48	-.04	-.65	-.67	-.11	-.71	.6	.0	1.3	1.3	.0	1.6	.01	.00	.02	.02	.00	.03	*	
RECONOCIMIEN	.016	34.75	* -2.10	2.44	.57	-.78	-.59	-.64	* 3.1	13.4	.8	1.5	.8	1.0	.13	.17	.01	.02	.01	.01	*	
REFLEXION	.006	64.76	* 1.29	.95	-.04	.46	-.18	.28	* 1.4	.8	.0	.2	.0	.1	.03	.01	.00	.00	.00	.00	*	
RESPETO	.006	65.39	.63	.23	-1.15	-1.17	-1.66	-1.49	.3	.1	1.2	1.3	2.7	2.2	.01	.00	.02	.02	.04	.03	*	
RESPONSABILI	.015	30.40	.58	-.19	-1.49	-1.43	-1.69	-1.55	.7	.1	4.6	4.5	6.4	5.6	.01	.00	.07	.07	.09	.08	*	
ROL	.022	18.89	* -1.70	1.58	.73	-.68	-.85	.76	* 3.9	3.0	2.1	1.6	2.5	2.0	.15	.13	.03	.02	.04	.03	*	
SABER	.010	53.70	* 3.41	2.64	.56	-.11	-1.38	.53	* 16.7	10.7	.5	.0	3.1	.5	.22	.13	.01	.00	.04	.01	*	
SELLO_IDENT	.006	70.63	.25	.17	.23	-.12	1.15	.28	.1	.0	.0	.0	1.2	.1	.00	.00	.00	.00	.02	.00	*	
SER	.017	23.06	* 2.51	1.63	.68	.11	-.27	-.27	* 14.3	8.7	1.2	.0	.2	.2	.27	.12	.02	.00	.00	.00	*	
SERIEDAD	.005	71.34	.92	-.20	-1.09	-.97	-1.56	-.87	.6	.0	.9	.7	2.0	.6	.01	.00	.02	.01	.03	.01	*	
TRABAJADOR	.005	123.28	* -1.93	3.90	-6.58	7.08	-.67	.87	* 2.7	11.6	33.3	39.7	.4	.6	.03	.12	.35	.41	.00	.01	*	
TRABAJO	.080	4.54	-.08	-.44	.03	-.08	-.19	.78	.1	2.2	.0	.1	.5	7.8	.00	.04	.00	.00	.01	.13	*	
UNICO	.016	22.94	.28	-.40	.04	.02	1.17	.26	.2	.4	.0	.0	3.4	.2	.00	.01	.00	.00	.06	.00	*	
UNO_MISMO	.014	35.02	* 2.54	1.49	.65	.04	.57	.81	* 12.4	8.3	.9	.0	.7	1.4	.18	.06	.01	.00	.01	.02	*	
VALORES	.019	20.39	.10	-.10	-.82	.01	-.01	-.75	.0	.0	2.0	.0	.0	1.7	.00	.00	.03	.00	.00	.03	*	
VOCACION	.059	8.14	-.02	-.87	-.40	-.28	-.59	.45	.0	.0	6.6	1.4	.7	3.1	.00	.09	.02	.01	.04	.02	*	
YO	.010	28.96	.34	-.13	.31	.15	-.01	.96	.2	.0	.1	.0	.0									

Tabla_95. Identidad profesional. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos.

Denominación Dimensión 1°: Saber de uno mismo y atributos de reconocimiento			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Saber	16,7	Reconocimiento	9,5
Ser	14,9	Rol	8,9
Uno mismo	12,0	Ocupación	4,2
Hacer	6,5	Atributos	3,5
		Trabajador	2,7

Denominación Dimensión 2°: Reconocimiento del saber y vocación profesional como futuro			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Reconocimiento	13,7	Vocación	6,6
Trabajador	11,6	Hacer	3,5
Saber	10,7	Futuro	3,5
Rol	8,0	Formación	2,8
Ser	6,7	Trabajo	2,2
Uno mismo	4,4		
Ocupación	4,0		
Atributos	3,4		
Laboral	3,1		

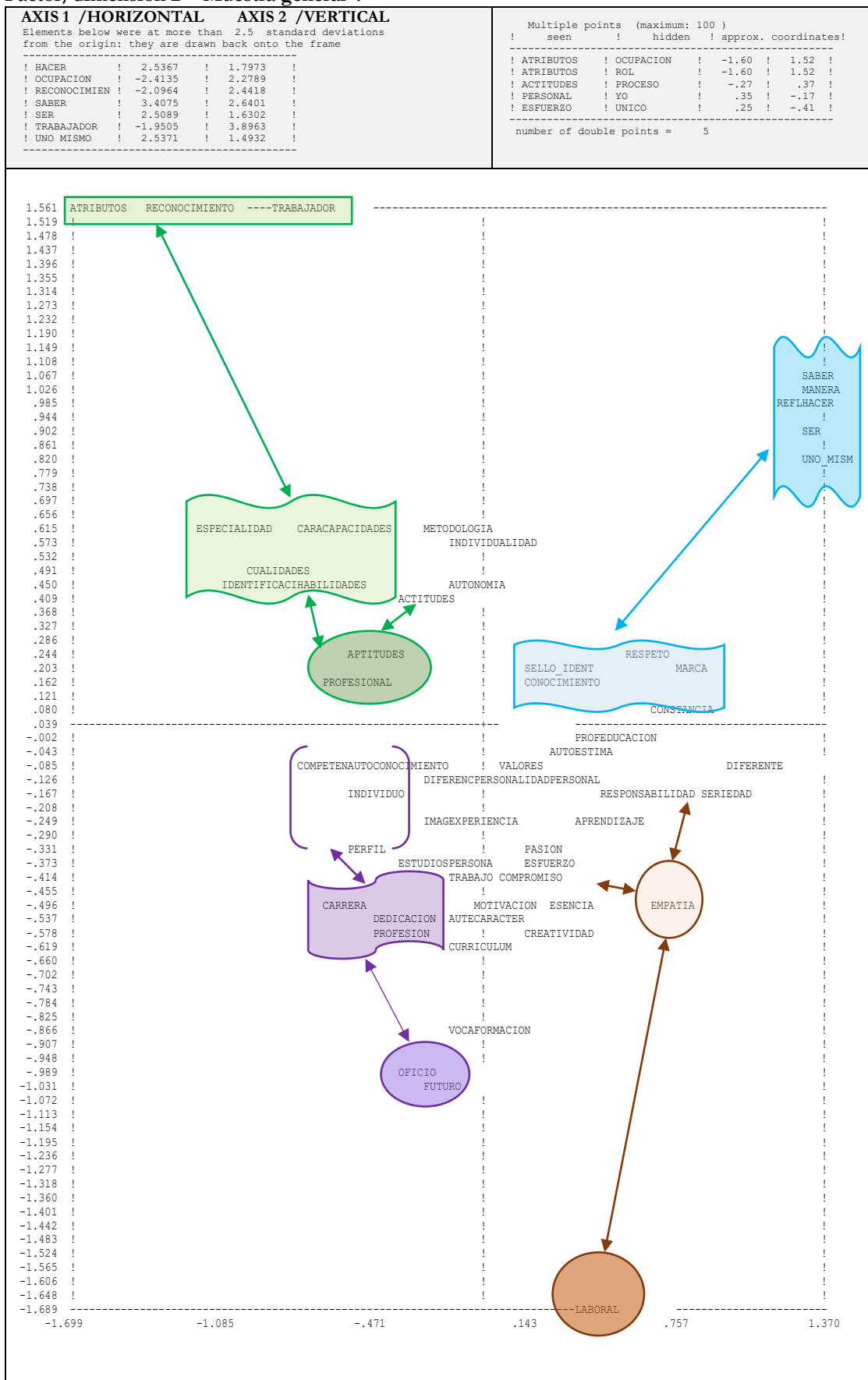
Denominación Dimensión 3°: Laboralidad y trabajador en sus cualidades			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Laboral	15,3	Trabajador	33,8
Curriculum	3,9	Responsabilidad	4,8
Rol	2,1	Compromiso	3,2
Experiencia	2,0	Autonomía	3,1
		Personalidad	2,9
		Empatía	2,6
		Valores	2,0

En las coordenadas (-) de la segunda dimensión/factor (2vocación profesional como futuro), está formada por las palabras de mayor peso de “vocación”, “hacer” esto se podría interpretar como mediatizado por la palabra “futuro” respecto a la “formación” y el “trabajo”.

La tercera dimensión/factor la hemos establecido mediante los vocablos de “laboralidad”, en las coordenadas positivas y de “trabajador en sus cualidades”. Esta denominación se ha hecho así, ya que como se muestra en la **Tabla_95**, en las coordenadas positivas las palabras que aparecen, en primer lugar, y por tanto, con un peso mayor es “laboral”, seguida de “currículum”, “rol” y “experiencia”, estas dos últimas palabras con el peso menor en la dimensión. En cambio, en las palabras significativas en el polo (coordenadas) negativo, la palabra que aporta y desataca más es “trabajador”, y el resto de vocablos podríamos decir que son características que tienen que ver con el buen trabajador, “responsabilidad”, “compromiso”, “autonomía”, etc.

Al igual que hemos hecho en la exposición de los conceptos analizados con anterioridad, veremos a continuación como se distribuyen el resto de las palabras asociados en la proyección de los ejes que configuran estas tres dimensiones descritas.

Figura_76. Identidad profesional. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2º "Muestra general".



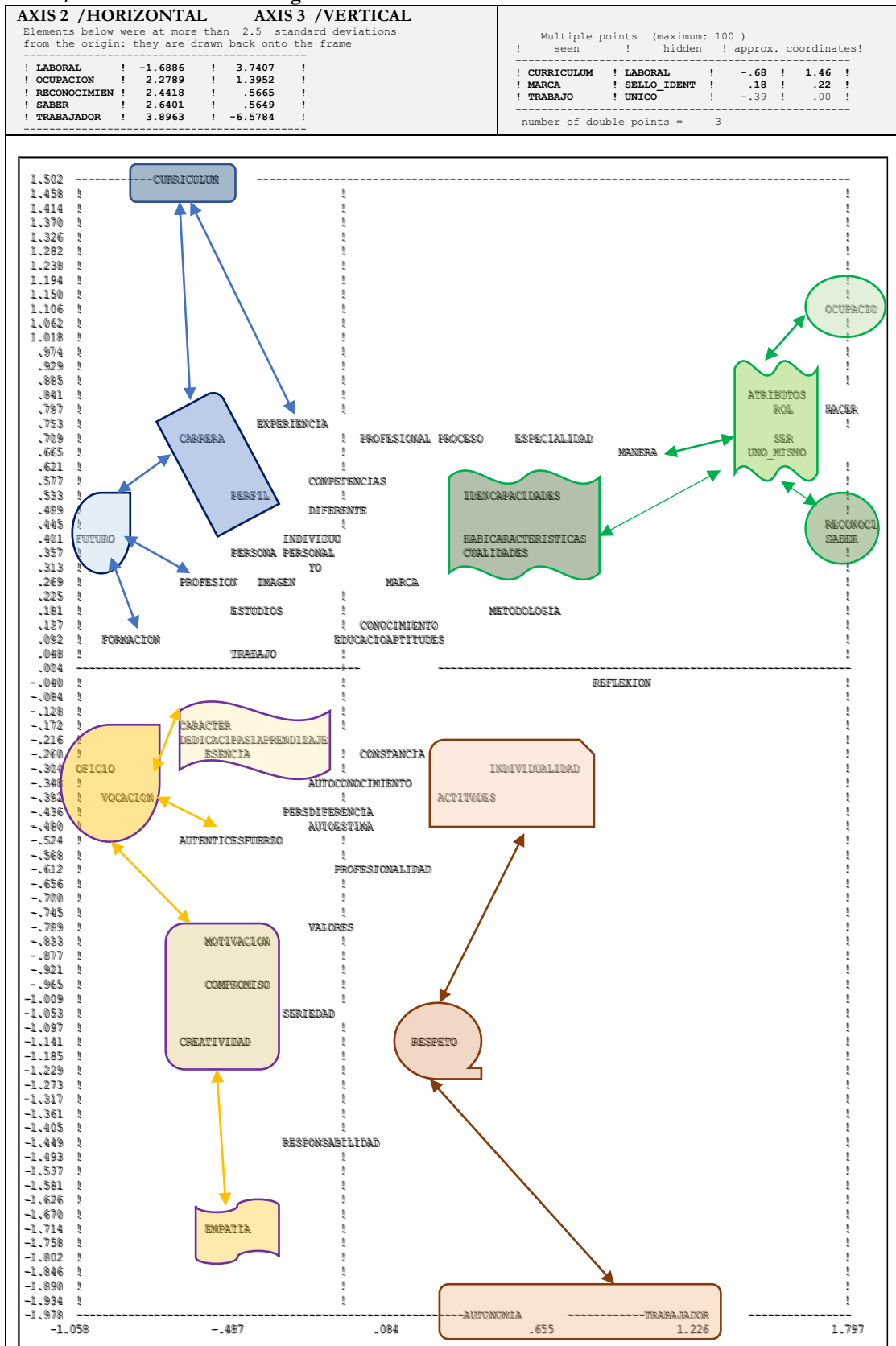
En la **Figura_76**, que presenta la proyección de las palabras sobre los ejes que representan a la dimensión/factor 1 y la dimensión/factor 2. Para ver los núcleos de palabras que nos parecen interesantes de comentar lo haremos como en los anteriores conceptos ya expuesto. Es decir, a partir de los cuadrantes que establece el cruce de las dos dimensiones (1 y 2), de esta manera se pueden establecer las siguientes aglutinaciones de palabras cercanas en la representación social de la identidad profesional.

- **-Cuadrante superior izquierdo:** En este cuadrante se puede ver de forma relativamente clara un conjunto de palabras que nos establecen un campo representacional sobre la identidad profesional que se establece en el reconocimiento de los atributos del trabajador, unidos o relacionados con las “capacidades”, “cualidades”, “habilidades” y “especialidades”, que a su vez están íntimamente unidas a lo “profesional” mediante las “aptitudes” y “actitudes” profesionales.
- **-Cuadrante superior derecho:** En este cuadrante, en color azul, se muestran dos agrupaciones de palabras que estarían relacionadas entre sí. Una primera agrupación nos presenta vocablos respecto a la forma de “hacer” y “ser” con una relación cercana a otro conjunto, que establecería o formaría parte de la concreción de ese “ser” o “hacer”, con palabras tales como, “respeto”, “sello”, “marca”, “conocimiento” y “confianza”.
- **-Cuadrante inferior izquierdo:** En este espacio de la figura, se puede observar que hay tres núcleos de asociaciones que hemos establecido como explicativos de la representación social de identidad profesional. Una de estos conjuntos es el que establecen las palabras “oficio” y “futuro”, por tanto, la identidad profesional se vincula a un oficio que todavía está en ciernes. Además, lo anterior se une al hecho de que es la “profesión”, “la carrera” y a la cual se ha de mantener una “dedicación”. El último conjunto de palabras, en la parte más superior de este cuadrante nos proporciona el campo simbólico del “perfil” del “individuo” con sus “competencias”, “autonomía” y “conocimientos”.
- **-Cuadrante inferior derecho:** Nos presenta el mundo “laboral” y las características que se han de tener en ese contexto, en la concreción fundamental de la “empatía” como elemento simbólico aglutinador.

Cuando el cruce se lleva a cabo entre la dimensión/factor2 y la dimensión/factor3, la distribución de las palabras más asociadas, se pueden ver la **Figura_77**. Si nos fijamos en el **cuadrante superior izquierdo**, las palabras que configuran una relación entre ellas las podemos dividir en 3 conjuntos que se relacionan, la certificación materializada en el “currículum”, el “futuro” como el elemento que aglutina la “formación” y “la profesión”, y finalmente, la “carrera” que determinaría el “perfil”. En cambio, en el **cuadrante superior derecho**, se puede observar que vuelven a aparecer dos palabras como “saber” y “reconocimiento” cercanas a los atributos del “ser”, “uno-mismo”, “roles”, pero también cercanas a la “ocupación”. Además, como ya hemos visto conectadas a las “capacidades” y “habilidades”. Respecto al **cuadrante inferior izquierdo** de la **Figura_77**, resalta la asociación entre las palabras de “oficio” y “vocación”, (la identidad profesional como vocación) muy conectados con la “motivación”, “compromiso” y “creatividad” como ello conectado la “empatía”. La otra relación es la de los vocablos cercanos al campo simbólico creado por el oficio como vocación con respecto al “aprendizaje”, “dedicación”, siendo todo

ello la “esencia”. También se puede ver una conexión con las palabras de “esfuerzo” y “auténtico”.

Figura_77. Identidad profesional. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º “Muestra general”.



Finalmente, en el cuadrante inferior derecho de la figura, se puede observar como aparecen dos núcleos de palabras mediatizados los dos por la palabra “respeto”, que son la “autonomía” y “trabajador”, y por otro lado el conjunto de “individualidad” y “actitudes”.

Una vez descritos y especificados los núcleos de representación social, vamos a presentar las diferencias que aparecen respecto a las características que tienen los estudiantes según las variables categoriales recogidas en el cuestionario, respecto a esta muestra general que estamos analizando. Las diferencias se pueden observar en la Tabla_96, que es la salida que nos proporciona el programa Dtm_Vic a la demanda del posicionamiento de variables sobre las dimensiones obtenidas en el análisis de correspondencias múltiple.

Tabla_96. Identidad profesional. Proyecciones variables significativas estadísticamente.

categorias		coordonatas						test-values					
iden = title	eff.	p.abs	disto	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
1. CAT Edad													
cat1 = Edad_18-19	136	136.00	5.99	-.15	-.13	-.12	.00	.00	1.9	-1.6	1.6	.0	.0
cat2 = Edad_20-21	320	320.00	1.97	-.01	-.01	-.02	.00	.00	.2	-.3	.5	.0	.0
cat3 = Edad_22-23	279	279.00	2.41	-.05	-.05	-.07	.00	.00	.8	1.2	-1.3	.0	.0
cat4 = Edad_24-25	105	105.00	8.06	-.02	-.07	-.02	.00	.00	-.2	-.8	-.3	.0	.0
cat5 = Edad_Mas_25	111	111.00	7.57	-.07	-.04	-.02	.00	.00	-.8	-.4	-.3	.0	.0
2. Facultad Agrupa													
cat1 = Facultad_Educacion	926	926.00	-.03	-.00	.01	.00	.00	.00	.2	1.1	-.6	.0	.0
cat2 = Facultad_Otras	25	25.00	37.04	-.05	-.23	.12	.00	.00	-.2	1.9	-.6	.0	.0
3. CAT Universidad													
cat1 = Univ_UB	877	877.00	.08	-.01	.00	-.01	.00	.00	-1.1	-.5	-1.1	.0	.0
cat2 = Univ_UAB	45	45.00	20.13	-.19	-.28	.13	.00	.00	1.3	1.9	.9	.0	.0
cat3 = Univ_Otras	29	29.00	31.79	-.01	-.30	.11	.00	.00	1.0	-1.6	.6	.0	.0
4. Curso Actual													
cat1 = Curso_1A	139	139.00	5.84	-.16	-.17	-.08	.00	.00	.9	-.9	1.0	.0	.0
cat2 = Curso_2A	522	522.00	-.82	-.03	-.07	-.02	.00	.00	-.9	-.2	-.6	.0	.0
cat3 = Curso_3A*	11	11.00	85.45	-.50	-.05	.15	.00	.00	-1.7	-.2	.5	.0	.0
cat4 = Curso_4A*	232	232.00	3.10	-.08	-.04	-.06	.00	.00	-.8	-.1	-1.0	.0	.0
cat5 = Curso_Finalizado	47	47.00	19.23	-.19	-.21	-.2	.00	.00	-1.3	-1.4	1.5	.0	.0
5. Sexo													
cat1 = Sexo_Hombre	101	101.00	8.42	-.13	-.04	-.20	.00	.00	1.4	-.5	-.1	.0	.0
cat2 = Sexo_Mujer	880	880.00	-.12	-.02	.01	-.02	.00	.00	-1.4	.5	-.2	.0	.0
6. TRABAJA													
cat1 = TRABAJA_Si	727	727.00	-.31	-.01	-.03	.00	.00	.00	-.7	1.7	-.2	.0	.0
cat2 = TRABAJA_No	22	22.00	3.26	-.04	-.04	.00	.00	.00	1.7	-.7	-.2	.0	.0
7. Dedicacion Trabajo													
cat1 = Dedicac_10h.-20h.	255	255.00	2.73	-.01	.10	.07	.00	.00	.2	1.8	1.4	.0	.0
cat2 = Dedicac_10h.-20h.	296	296.00	2.21	-.03	-.04	.01	.00	.00	.6	.8	.2	.0	.0
cat3 = Dedicac_>20h.	176	176.00	4.40	-.02	-.08	-.10	.00	.00	-.2	-1.2	-1.5	.0	.0
cat4 = Dedicac_4A	22	22.00	32.04	-.22	-.1	.0	.00	.00	-2.5	1.1	-.2	.0	.0
8. Trabajo Externo docencia													
cat1 = TrabExt_No	474	474.00	1.01	-.08	-.01	-.03	.00	.00	-.3	-.3	-.8	.0	.0
cat2 = TrabDoc_No	477	477.00	.89	-.08	-.01	-.03	.00	.00	-.3	-.3	-.8	.0	.0
9. Trabajo Externo estud													
cat1 = TrabEstu_Si	605	605.00	.57	-.00	-.02	-.04	.00	.00	-.1	-.9	-1.6	.0	.0
cat2 = TrabEstu_No	346	346.00	1.78	-.00	-.04	.07	.00	.00	1.1	-.9	1.6	.0	.0
10. CAT Agrupa asignatur													
cat1 = Asig_Organiza	355	355.00	1.68	-.08	.01	-.04	.00	.00	-.9	-.3	-1.0	.0	.0
cat2 = Asig_Necesita	228	228.00	3.00	-.07	-.03	.03	.00	.00	-.7	-1.4	-.5	.0	.0
cat3 = Asig_Estadis	136	136.00	5.99	-.06	.11	.01	.00	.00	1.7	1.4	.2	.0	.0
cat4 = Asig_Otras	179	179.00	4.31	-.07	.04	-.02	.00	.00	1.1	-.6	-.3	.0	.0
cat5 = Asig_Finalizado	43	43.00	21.12	-.04	-.10	.01	.00	.00	-1.7	-.7	-.2	.0	.0
11. CAT REFLEXION Total													
cat1 = REFOT_Baja	247	247.00	2.85	-.12	.07	-.06	.00	.00	-.2	1.2	-1.1	.0	.0
cat2 = REFOT_Media	445	445.00	1.14	-.08	-.02	.00	.00	.00	-.7	-.5	.0	.0	.0
cat3 = REFOT_Alta	259	259.00	2.67	-.03	-.08	.06	.00	.00	1.7	-1.7	1.1	.0	.0
12. CAT ACTITUD Total													
cat1 = ACTOT_Baja	219	219.00	3.34	-.10	-.07	.00	.00	.00	1.7	-1.2	-.1	.0	.0
cat2 = ACTOT_Media	524	524.00	.81	-.03	-.04	-.02	.00	.00	-.8	1.5	-.7	.0	.0
cat3 = ACTOT_Alta	208	208.00	3.57	-.04	-.04	.05	.00	.00	-.7	-.7	.9	.0	.0
13. CAT REFLEX FAC1													
cat1 = REFAC1_Baja	229	229.00	3.15	-.05	.00	-.08	.00	.00	1.9	-.0	-1.3	.0	.0
cat2 = REFAC1_Media	493	493.00	1.93	-.02	-.04	-.03	.00	.00	-.1	-.3	.8	.0	.0
cat3 = REFAC1_Alta	229	229.00	3.15	-.02	-.02	.02	.00	.00	1.3	-.4	-.3	.0	.0
14. REFLEX FAC2													
cat1 = REFAC2_Baja	229	229.00	3.15	-.00	.02	-.01	.00	.00	.0	.3	-.2	.0	.0
cat2 = REFAC2_Media	493	493.00	1.93	-.00	.01	-.01	.00	.00	-.1	-.4	-.2	.0	.0
cat3 = REFAC2_Alta	229	229.00	3.15	-.01	-.05	.02	.00	.00	-.1	-.8	-.4	.0	.0
15. CAT REFLEX FAC3													
cat1 = REFAC3_Baja	229	229.00	3.15	-.01	-.02	-.01	.00	.00	.2	-.3	1.1	.0	.0
cat2 = REFAC3_Media	493	493.00	1.93	-.02	.00	.04	.00	.00	-.7	.0	1.3	.0	.0
cat3 = REFAC3_Alta	229	229.00	3.15	-.06	.02	-.10	.00	.00	-1.0	.3	-1.7	.0	.0
16. CAT REFLEX FAC4													
cat1 = REFAC4_Baja	229	229.00	3.15	-.00	-.02	.01	.00	.00	.0	-.3	-.2	.0	.0
cat2 = REFAC4_Media	493	493.00	1.93	-.02	.04	-.01	.00	.00	-.6	1.4	-.4	.0	.0
cat3 = REFAC4_Alta	229	229.00	3.15	-.04	-.08	.01	.00	.00	-.7	-1.4	.2	.0	.0
17. CAT REFLEX FAC5													
cat1 = REFAC5_Baja	229	229.00	3.15	-.05	.06	-.06	.00	.00	-.8	1.0	-1.1	.0	.0
cat2 = REFAC5_Media	493	493.00	1.93	-.02	.02	-.03	.00	.00	-.5	-.7	1.1	.0	.0
cat3 = REFAC5_Alta	229	229.00	3.15	-.08	-.10	-.01	.00	.00	1.4	-1.8	-.2	.0	.0
18. CAT REFLEX FAC6													
cat1 = REFAC6_Baja	229	229.00	3.15	-.01	-.08	.10	.00	.00	-.1	-1.3	1.8	.0	.0
cat2 = REFAC6_Media	493	493.00	1.93	-.01	.00	-.03	.00	.00	-.2	-.1	-1.0	.0	.0
cat3 = REFAC6_Alta	229	229.00	3.15	-.01	.07	-.05	.00	.00	-.1	1.2	-.6	.0	.0
19. CAT REFLEX FAC7													
cat1 = REFAC7_Baja	229	229.00	3.15	-.01	.01	-.07	.00	.00	-.2	-.2	-1.3	.0	.0
cat2 = REFAC7_Media	493	493.00	1.93	-.03	.02	.03	.00	.00	1.1	-.3	1.6	.0	.0
cat3 = REFAC7_Alta	229	229.00	3.15	-.03	-.05	-.03	.00	.00	-1.5	-.8	-.5	.0	.0
20. CAT REFLEX FAC8													
cat1 = REFAC8_Baja	229	229.00	3.15	-.05	-.07	.04	.00	.00	-.8	-1.3	.8	.0	.0
cat2 = REFAC8_Media	493	493.00	1.93	-.03	-.04	-.04	.00	.00	-1.0	-.4	-1.3	.0	.0
cat3 = REFAC8_Alta	229	229.00	3.15	-.11	-.10	.05	.00	.00	1.4	-1.7	.5	.0	.0
21. CAT ACTITUD FAC1													
cat1 = ACTFAC1_Baja	212	212.00	3.49	-.08	-.03	.02	.00	.00	1.3	-.5	-.3	.0	.0
cat2 = ACTFAC1_Media	527	527.00	1.80	-.02	-.03	-.02	.00	.00	-.7	1.0	-.6	.0	.0
cat3 = ACTFAC1_Alta	212	212.00	3.49	-.08	-.04	-.03	.00	.00	1.4	-.6	-.4	.0	.0
22. CAT ACTITUD FAC2													
cat1 = ACTFAC2_Baja	212	212.00	3.49	-.01	-.04	-.09	.00	.00	-.1	-.6	-1.4	.0	.0
cat2 = ACTFAC2_Media	527	527.00	1.80	-.02	.02	-.01	.00	.00	-.8	-.6	-.3	.0	.0
cat3 = ACTFAC2_Alta	212	212.00	3.49	-.05	.00	.11	.00	.00	1.0	-.1	1.8	.0	.0
23. CAT ACTITUD FAC3													
cat1 = ACTFAC3_Baja	212	212.00	3.49	-.13	-.05	.02	.00	.00	1.1	-.9	-.3	.0	.0
cat2 = ACTFAC3_Media	527	527.00	1.80	-.02	-.03	-.03	.00	.00	-.7	1.0	-.6	.0	.0
cat3 = ACTFAC3_Alta	212	212.00	3.49	-.10	-.07	-.03	.00	.00	1.6	-1.2	-.5	.0	.0

En esta **Tabla_97**, se han establecido las variables con diferencias estadísticamente significativas en cada una de las dimensiones y sus polos o extremos (+ o -).

**Tabla_97. Identidad profesional. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores.**

Dimensión/Factor	Coordenadas (+)	Coordenadas (-)
Saber de uno mismo (+) y atributos de reconocimiento (-)	-Curso 1° -Trabajo externo Docencia SI -Puntuación total MEDIA escala reflexión-reflexividad. - Puntuación ALTA Factor_8 (Dificultad en lo diferente) escala de Reflexión-reflexividad. -Puntuación BAJA Factor_3 (Importancia de la Nota) escala de Actitud.	-Trabajo externo Docencia NO - Asignatura “Observació” -Puntuación total BAJA escala reflexión-reflexividad. -Puntuación MEDIA Factor_3 (Importancia de la Nota) escala de Actitud.
Reconocimiento del saber (+) y vocación profesional como futuro (-)	-Curso2°	-Curso 1°
Laboralidad (+) y trabajador en sus cualidades (-)	-Hombre	-Mujer

Como se puede comprobar, la dimensión/factor 1 (“Saber de uno mismo” y “atributos de reconocimiento”) que los estudiantes de primer curso, con trabajo externo referido a la docencia, puntuaciones bajas en la escala de actitud en el factor 3 (“Importancia de la nota”) y en la escala de reflexión reflexividad con puntuaciones medias en el total de la escala y con altas puntuaciones en el factor 8 (Dificultad en lo diferente) son los tienen una representación social de la identidad profesional en el polo de las coordenadas positivas el “Saber de uno mismo”. En el otro polo de la dimensión de este primer factor (“atributos de reconocimiento”, las coordenadas negativas se posicionan los estudiantes con un trabajo externo que no tiene que ver con la docencia, son de la asignatura de “observació”, tienen una puntuación baja en el total de la escala de reflexión-reflexividad, o bien, tienen una puntuación media en el factor 3 (“la importancia de la nota”) de la escala de actitud.

En el caso de la segunda dimensión/factor, vemos que las diferencias se centran en el pertenecer al curso 2° que se representan la identidad profesional, como “reconocimiento del saber”, en el polo de las coordenadas +, o del curso 1° que entiende la identidad profesional “vocación profesional como futuro”.

Por último, la dimensión/factor 3, en el polo que hemos denominado “laboralidad” se posicionan más los hombres, mientras que el polo “trabajador en sus cualidades” son las mujeres las que se representan la identidad profesional.

Para acabar, se puede decir que los estudiantes y personas encuestadas poseen una representación social sobre la identidad profesional que se ubica en elementos referentes a tres aspectos o dimensiones, la identificación sobre el ser uno mismo y el hacer, teniendo en

cuenta aspectos del atributo que hacen la función de reconociendo de lo que es el ser. Los reconocimientos de la identidad profesional se focalizan sobre elementos-palabras de lo que se sabe, pero teniendo en cuenta la consideración de que se da una profesión por vocación y en un plano de futuro. Otro de los campos simbólicos de la representación social está ubicado en la laboralidad, el trabajo y sus elementos materializados, “Currículum”, “rol” etc. En este caso esa laboralidad, también aparece asociada a las cualidades que presenta el trabajador como la “responsabilidad”, “compromiso”, “autonomía” y “empatía”.

También se ha explicitado que los estudiantes con características establecidas por las variables categoriales recogidas presentan diferencias respecto a la representación social de la identidad profesional, en concreto, los hombres asocian más el aspecto de “laboralidad” y las mujeres más a las cualidades del trabajador en la dimensión/factor 3 (Laboralidad y trabajador en sus cualidades). La dimensión/factor 2, en el polo de “reconocimiento del saber” se sitúan más los de 2 curso, y en el otro polo (“vocación profesional como futuro”) es representado más con los de primer curso. Finalmente, en el primer factor o dimensión que hemos mostrado, en el polo de “saber de uno mismo” se sitúan los estudiantes de primer curso y con un trabajo externo que tiene que ver con la docencia y aquellos que tienen puntuaciones bajas respecto a la actitud frente a “la importancia de la Nota”, puntuaciones altas respecto a la “dificultad en lo diferente” y medias en la puntuación total de la escala de reflexión-reflexividad. En el otro polo (“atributos de reconocimiento”), las variables significativas son: son de la asignatura de “observación”, no tienen trabajo externo, y presentan puntuación baja en la puntuación total de la escala de reflexión-reflexividad, además, de tener puntuaciones medias en la “importancia de la nota”.



#### III.1.1.7.4 Caracterización del profesor universitario.

Como último concepto que vamos a mostrar los resultados obtenidos sobre la representación social del profesor universitario importante aspecto respecto a la influencia que dicha representación puede tener sobre el desarrollo de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Del conjunto de palabras asociadas por la muestra general que se ha utilizado se puede constatar en la **Tabla_98**, como el balance nos indica que es el concepto analizado con mayor número de palabras asociadas, pero además con el mayor porcentaje de palabras distintas, el 28%. Además de presentar el mayor número de palabras retenidas para el análisis del cual presentamos los resultados a continuación.

**Tabla_98. Profesor universitario. Resumen general de palabras asociadas al concepto.**

Sumario de resultados	Selección de palabras análisis
Número total de respuestas/participantes = <b>951</b> Número total de palabras = <b>3884</b> Número de palabras distintas = <b>1088</b> Porcentaje de palabras distintas = <b>28.0</b>	Frecuencia superior para el análisis = <b>9</b> Palabras retenidas = <b>2098</b> Palabras distintas retenidas = <b>73</b>

Para la caracterización del profesor universitario, al igual que los anteriores análisis expuestos, seguiremos los mismos criterios, es decir, se presentará en primer lugar los resultados del análisis de correspondencias, las agrupaciones de palabras a partir del cruce entre dimensiones/factores, y, para finalizar, las características más asociadas de cada dimensión/factor a las variables categoriales recogidas.

Como podemos ver en la **Tabla_99** y la **Tabla_100**, se muestran las palabras que son significativas en las dimensiones/factores que se han generado en el análisis de correspondencias múltiples. Para la interpretación utilizaremos la **Tabla_100**, ya que es donde aparecen resumidos los pesos de las palabras de cada dimensión/factor. En este caso del profesor universitario, se han extraído 3 dimensiones/factores que explican el 7,07% de la variabilidad de las palabras. La primera dimensión/factor es el que nos presenta al profesor universitario como “tradicional con poca habilidad”, ya que como se puede observar la palabra con mayor peso es “tradicional” y le sigue “Poco_A(habilidad)”- esta palabra está categorizada y contiene las siguientes indicando poco: “motivado”, “dinámico”, “empático” “cercano”, “compromiso”, “innovador”- el resto de palabras son concernientes, todas ellas, a aspectos referidos a las clases, como materialización del trabajo que realiza el profesor universitario. En esta dimensión/factor, no se han obtenido palabras en otro polo o extremo. En cambio, en la dimensión/factor 2, sí que aparecen dos polos correspondientes a las coordenadas positivas y negativas, de esta manera la denominación que hemos dado a esta dimensión/factor es la de “características profesor” y “tipos clase”. En el polo positivo, tal como se muestra en la **Tabla_100**, nos parece la característica mayor que corresponde a “tradicional”, seguido de “asociado”, “tema” y “aburrido”. En el polo opuesto, coordenadas (-), aparece un conjunto de vocablos referidos a “tipos clase”, las clases son de “power” “point”, “trabajos”, “magistral”, con una actuación docente “distante” y “teoría”. La tercera y última dimensión/factor está constituido por palabras que se engloban en lo que hemos denominado “profesor de conocimiento”, es decir, “tema”, “licenciado”, “experto”, etc.

Tabla_99. Profesor universitario. Porcentaje varianza explicada por cada dimensión del concepto y composición de factores/dimensiones. "Muestra general".474

Histogram of the 12 first eigenvalues												
number	Eigen value	percent.	cumulat.	*****								
			percent.	*****								
1	.7155	2.52	2.52	*****								
2	.6559	2.31	4.83	*****								
3	.6358	2.24	7.07	*****								
4	.6297	2.22	9.29	*****								
5	.6097	2.15	11.44	*****								
6	.5878	2.07	13.51	*****								
7	.5738	2.02	15.53	*****								
8	.5562	1.96	17.49	*****								
9	.5377	1.89	19.38	*****								
10	.5348	1.88	21.27	*****								
11	.5206	1.83	23.10	*****								
12	.5178	1.82	24.93	*****								

Printing coordinates and contributions of columns																					
name	weight	disto	coordinates						absolute contributions						squared cosines						
			f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	
ABURRIDO	.006	67.07	1.05	-1.54	-.01	.59	-.23	.61	1.0	3.7	.0	.3	.1	.4	1.0	.02	.04	.00	.01	.00	.01
APRENDER	.008	41.23	-.44	.20	.73	.19	-.26	.32	.2	.0	.7	.0	.1	.1	1.0	.00	.00	.01	.00	.00	.00
APRENDIZAJE	.021	20.79	-.33	.16	.72	.71	.17	-.07	.3	.1	1.7	1.7	.1	.0	1.0	.01	.00	.02	.02	.00	.00
ASOCIADO	.011	48.91	-.39	-1.31	-1.32	-3.31	1.39	-3.56	.2	3.1	5.0	19.1	3.5	23.6	1.0	.00	.04	.04	.22	.04	.26
AUTORIDAD	.010	45.94	-.38	.30	.61	.41	.16	.30	.2	.1	.6	.3	.0	.2	1.0	.00	.00	.01	.00	.00	.00
AYUDA	.015	24.94	-.54	.33	.22	.26	.45	.44	.6	.3	.1	.2	.5	.5	1.0	.01	.00	.00	.00	.01	.01
CARRERA	.005	59.27	-.11	.90	-.09	.22	.07	-.32	.0	.6	.0	.0	.0	.1	1.0	.00	.01	.00	.00	.00	.00
CATEDRATICO	.013	30.75	-.40	-.04	-.28	-.79	.25	-.42	.3	.0	.2	1.3	.1	.4	1.0	.01	.00	.00	.02	.00	.01
CLASES	.022	16.86	1.26	-1.62	-.41	.29	.68	-.39	5.0	3.0	.6	.3	1.7	.6	1.0	.09	.16	.01	.00	.03	.01
COMPETENTE	.006	74.52	-.21	.82	.04	-.24	-.05	.93	.0	.6	.0	.1	.0	.8	1.0	.00	.01	.00	.00	.00	.01
COMPROMETIDO	.006	48.48	.34	-.42	-.39	-1.98	-1.80	.22	.1	.2	.1	3.9	3.3	.0	1.0	.00	.00	.00	.08	.07	.00
COMPROMISO	.016	18.86	.09	.14	.32	.04	-.48	-.58	.0	.0	.3	.0	.6	.9	1.0	.00	.00	.01	.00	.01	.02
CONOCIMIENTO	.064	5.72	-.09	.12	.01	.53	.28	-.05	.1	.1	.0	2.8	.8	.0	1.0	.00	.00	.00	.05	.01	.00
CONSTANCIA	.005	78.47	-.29	.12	.79	-.26	-1.15	-1.13	.1	.0	.5	.1	1.1	1.1	1.0	.00	.00	.01	.00	.02	.02
CULTO	.008	41.05	-.07	-.05	-.12	-.54	-.57	.22	.0	.0	.0	.4	.4	.1	1.0	.00	.00	.00	.01	.01	.00
CULTURA	.005	91.66	-.56	.47	.50	.59	.05	-.67	.2	.2	.2	.3	.0	.4	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
DEDICACION	.017	19.64	-.33	-.09	.69	-.04	-.51	-.74	.3	.0	1.3	.0	.7	1.6	1.0	.01	.00	.02	.00	.01	.03
DINAMICO	.005	90.03	.04	-.32	.69	1.05	-.01	.78	.0	.1	.4	.9	.0	.5	1.0	.00	.00	.01	.01	.00	.01
DISTANTE	.007	71.07	1.21	-1.33	-1.33	-1.54	-.90	.26	1.4	3.2	2.1	2.5	.9	.1	1.0	.02	.05	.03	.03	.01	.01
DOCENCIA	.005	71.41	-.18	-.06	.24	.41	-.03	-.60	.0	.0	.4	.1	.0	.3	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.01
DOCENTE	.019	20.18	-.57	.30	-.56	-.41	.49	.59	.9	.3	.9	.5	.7	1.1	1.0	.02	.00	.02	.01	.01	.02
DOCTORADO	.023	16.81	-.06	-.02	-.17	.02	-.10	-.52	.0	.0	.1	.0	.0	1.1	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.02
EDUCACION	.008	42.57	-.41	.30	.46	-.14	-.26	-1.13	.2	.1	.2	.0	.1	.0	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
EDUCADOR	.009	52.47	-.75	.17	-.85	-.92	2.50	2.33	.7	.0	1.0	1.2	9.3	8.4	1.0	.01	.00	.01	.02	.12	.10
EJEMPLO	.006	77.92	-.89	.42	.01	-.40	2.37	2.10	.6	.2	.0	.1	5.3	4.3	1.0	.01	.00	.00	.00	.07	.06
EMPATICO	.006	62.52	.58	.23	-.19	-1.82	-1.77	.62	.3	.1	.0	3.3	3.2	.4	1.0	.01	.00	.00	.05	.05	.01
ENSEÑAR	.033	10.51	-.19	.04	.51	.30	-.10	-.02	.2	.0	1.4	.5	.1	.0	1.0	.00	.00	.02	.01	.00	.00
ESFUERZO	.012	24.51	-.17	-.12	.57	.22	-.16	-.49	.0	.0	.6	.1	.1	.5	1.0	.00	.00	.01	.00	.00	.01
ESPECIALISTA	.013	30.16	-.37	.15	-.96	.01	-.51	-.13	.3	.0	1.9	.0	.6	.0	1.0	.00	.00	.03	.00	.01	.00
ESTRICTO	.006	62.52	1.20	.39	-.01	-.85	-1.65	1.19	1.2	.1	.0	.7	2.8	1.5	1.0	.02	.00	.00	.01	.04	.02
ESTUDIOS	.023	16.24	-.25	.23	.43	.16	-.02	-.53	.2	.2	.7	.1	.0	1.1	1.0	.00	.00	.01	.00	.00	.02
EXAMENES	.005	64.39	2.72	-1.07	-.16	.82	.16	1.03	4.3	.8	.0	.5	.0	.9	1.0	.12	.02	.00	.01	.00	.02
EXIGENTE	.006	66.75	.56	-.86	-.68	-1.72	-2.31	2.07	.3	.6	.4	2.7	5.0	4.2	1.0	.00	.01	.01	.04	.08	.06
EXPERIENCIA	.038	9.86	-.42	.19	-.06	.55	.10	.06	.9	.2	.0	1.8	.1	.0	1.0	.02	.00	.00	.03	.00	.00
EXPERTO	.021	17.45	-.43	.30	1.25	.02	.06	.41	.5	.3	5.1	.0	.0	.6	1.0	.01	.01	.09	.00	.00	.01
FORMACION	.035	9.92	-.18	-.02	.54	.23	-.11	-.43	.2	.0	1.6	.3	.1	1.1	1.0	.00	.00	.03	.01	.00	.02
FUTURO	.005	50.45	-.24	.15	.23	.04	.00	.26	.0	.0	.0	.0	.0	.1	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
GUA	.025	16.10	-.58	.30	-.15	-.13	.96	.75	1.2	.3	.1	.1	3.8	2.4	1.0	.02	.01	.00	.00	.06	.03
IMPLICACION	.009	35.18	.10	-.40	.49	.33	.00	-.42	.0	.2	.3	.2	.0	.3	1.0	.00	.00	.01	.00	.00	.00
IMPORTANTE	.005	76.68	-.21	.18	.31	-.37	-.58	.28	.0	.0	.1	.1	.3	.1	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
INTELIGENTE	.018	21.29	.15	.07	.07	-.73	-1.48	.14	.1	.0	.0	1.5	6.5	.1	1.0	.00	.00	.00	.03	.10	.00
INVESTIGACION	.011	31.57	-.15	.22	.25	.16	.25	-.21	.0	.1	.1	.0	.1	.1	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
LICENCIADO	.006	76.59	-.70	1.09	1.17	1.73	-1.05	-1.02	4.1	1.1	3.0	2.9	1.1	1.1	1.0	.01	.02	.23	.04	.01	.01
MAESTRO	.012	31.67	-.54	.08	-.06	-.07	1.21	.97	.5	.0	.0	.0	2.8	1.9	1.0	.01	.00	.00	.00	.05	.03
MAGISTRAL	.011	35.40	1.46	-1.48	-.81	.01	.83	-.97	3.7	3.2	1.2	.0	1.3	1.8	1.0	.06	.06	.02	.00	.02	.03
MOTIVACION	.007	59.03	-.29	.10	.34	.40	-.09	-.18	.1	.0	.1	.2	.0	.0	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
PACIENCIA	.005	73.72	-.22	-.01	.73	.09	-.78	-.46	.0	.0	.4	.0	.5	.2	1.0	.00	.00	.01	.00	.01	.00
PASION	.005	70.68	-.19	-.06	.60	-.22	-.72	-.91	.0	.0	.3	.0	.4	.7	1.0	.00	.00	.01	.00	.01	.01
PERSONA	.010	50.49	-.32	.79	.09	-.61	.83	.98	.1	.9	.0	.6	1.1	1.6	1.0	.00	.01	.00	.01	.01	.02
POCO_A	.012	39.67	1.92	-.69	-.10	-.33	-.42	.02	6.1	.9	.0	.2	.3	.0	1.0	.09	.01	.00	.00	.00	.00
POINT	.006	42.66	1.82	-2.23	-.24	1.90	1.09	1.07	3.4	3.0	.1	3.5	1.2	1.2	1.0	.08	.12	.00	.08	.03	.03
POWER	.007	40.21	1.91	-2.32	-.25	1.90	1.07	1.12	3.4	3.4	.1	3.8	1.3	1.4	1.0	.09	.13	.00	.09	.03	.03
PRACTICA	.005	50.58	.43	-.57	.30	.57	.21	-.53	.1	.2	.1	.2	.0	.2	1.0	.00	.01	.00	.01	.00	.01
PRECARIEDAD	.006	68.81	-.09	-.29	.33	-.51	-.01	-1.89	.0	.1	.1	.2	.0	3.5	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.05
PREPARACION	.005	94.36	1.17	.23	.05	.94	.17	-.19	1.0	.0	.0	.7	.0	.0	1.0	.01	.00	.00	.01	.00	.00
PROFESIONAL	.055	6.73	-.40	.17	-.18	-.18	-.07	.45	1.2	.3	.3	.3	.1	1.9	1.0	.02	.00	.00	.00	.00	.03
PROFESIONALI	.013	32.32	-.38	.27	.70	.59	-.47	-.48	.3	.1	1.0	.7	.5	.5	1.0	.00	.00	.02	.01	.01	.01
REFERENTE	.015	25.49	-.94	.27	-.11	-.32	.34	.92	.6	.2	.0	.2	.3	2.1	1.0	.01	.00	.00	.00	.00	.03
RESPECTO	.024	15.22	-.36	.28	.44	-.27	.33	.11	.4	.3	.7	.3	.4	.1	1.0	.01	.01	.01	.00	.01	.00
RESPONSABILI	.035	11.77	-.14	-.07	.28	-.44	-1.00	.38	.1	.0	.4	1.1	5.7	.9	1.0	.00	.00	.01	.02	.08	.01
RESIDURIA	.035	11.79	-.49	.24	.48	.54	.07	-.27	1.2	.3	1.3	1.6	.0	.4	1.0	.02	.00	.02	.02	.00	.01
SABIO	.010	46.21	-.66	.24	-.60	-1.54	.98	.90	.6	.1	.5	3.6	1.5	1.3	1.0	.01	.00	.01	.05	.02	.02
SERIEDAD	.011	33.42	-.28	.07	.76	.31	-.36	-.65	.1	.0	1.0	.2	.2	.8	1.0	.00	.00	.02	.00	.00	.01
SERIO	.006	84.61	1.03	-1.03	-.53	-1.87	-4.20	3.08	.9	.9	.3	3.2	16.5	9.2	1.0	.01	.01	.00	.04	.21	.11
SUPERIOR	.005	63.19	-.38	.30	.03	.12	-.47	-.39	.1	.1	.0	.0	.2	.1	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
TEMA	.005	117.89	-1.17	1.79	-7.63	3.46	-1.86	-1.29	.9	2.9	4.4	9.1	2.7	1.3	1.0	.01	.03	.50	.10	.03	.01
TEORIA	.016	23.89	1.19	-1.02	.09	.88	.37	-.07	3.1	2.5	.0	1.9	.3	.0	1.0	.06	.04	.00	.03	.01	.00
TRABAJADOR	.005	96.39	-.52	-.12	-1.52	-4.29	2.75	-.58	.2												

Tabla_100. Profesor universitario. Composición de los factores/dimensiones. Palabras y pesos.

Denominación Dimensión 1°: Tradicional con poca habilidad			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Tradicional	43,3		
Poco_A (habilidad)	6,1		
Trabajos	5,7		
Clases	5,0		
Exámenes	4,9		
Power	3,4		
Magistral	3,4		
Teoría	3,1		
Point	2,9		

Denominación Dimensión 2°: Características profesor y tipos clase			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
Tradicional	46,8	Clases	9,0
Asociado	2,9	Power	5,5
Tema	2,3	Point	5,0
Aburrido	2,2	Trabajos	4,5
		Magistral	3,8
		Distante	3,8
		Teoría	2,5

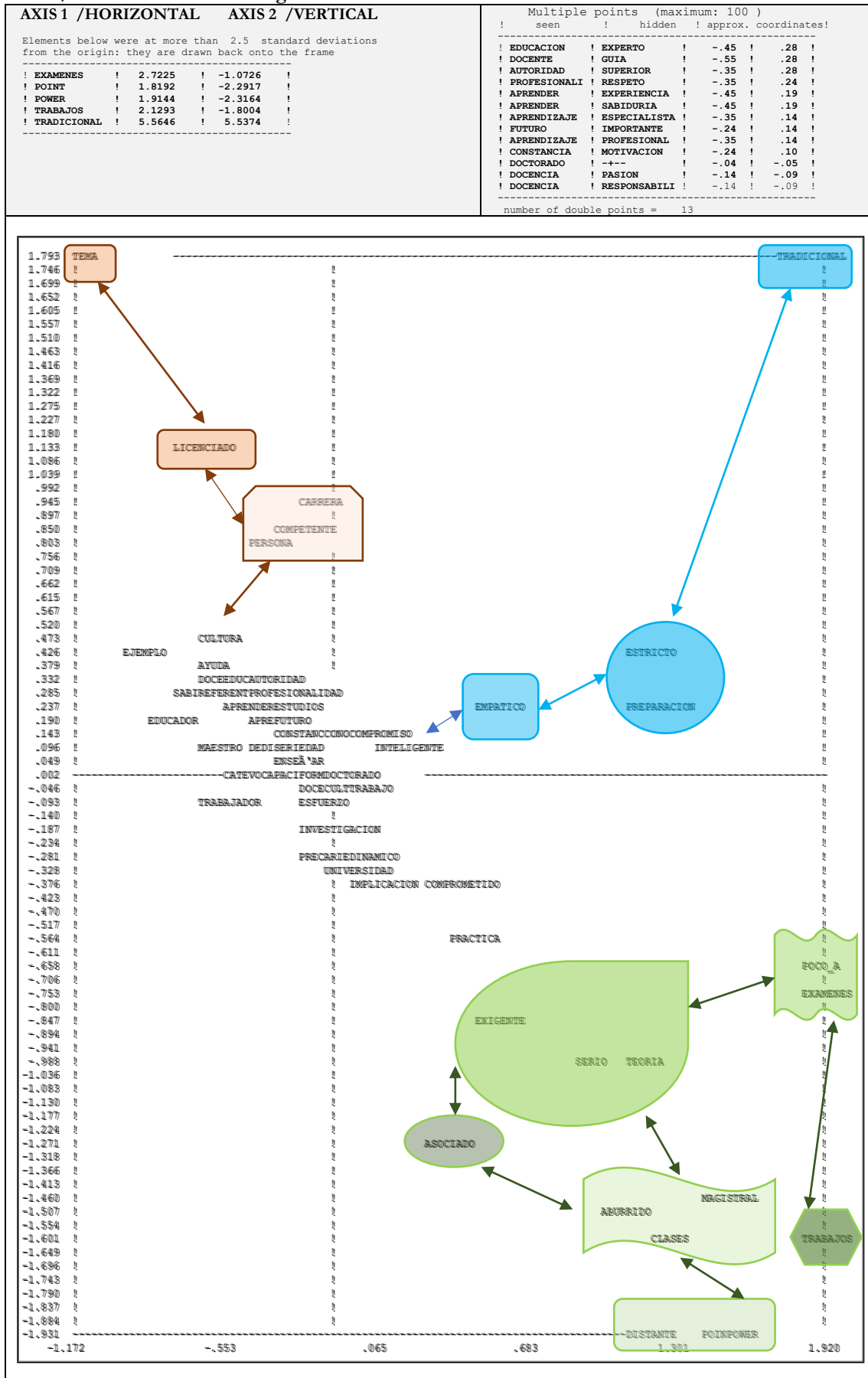
  

Denominación Dimensión 3°: El profesor de conocimiento			
Coordenadas positivas (+)		Coordenadas negativas (-)	
Palabra	Peso factor	Palabra	Peso factor
		Tema	44,3
		Licenciado	17,6
		Experto	5,1
		Asociado	3,0
		Distante	2,0

Cuando nos fijamos en las palabras que se visualizan al cruzar dos dimensiones/factores del análisis realizado, en el caso del cruce entre la dimensión/factor 1 y la dimensión/factor 2, tal como muestra la **Figura_78**, si nos centramos en los cuadrantes que conforman el cruce podemos destacar lo siguiente:

- **-Cuadrante superior izquierdo:** Como podemos observar en este cuadrante, lo más destacado significativamente hablando tiene que ver con el hecho de que el profesor universitario es un conocedor de su tema que ya que es un “licenciado” y ha hecho una “carrera” lo que le en consecuencia se entiende como una “persona” “competente. En estos términos el profesor universitario en el campo simbólico de los encuestados es un especialista en su área de conocimiento.
- **-Cuadrante superior derecho:** Con la palabras que se han resaltado en color azul, se podría decir que hacen referencia al estilo de actuación que tiene un profesor universitario, concretamente, es “tradicional”, “estricto” con “preparación” y “empático”, esta última palabra aunque pueda entrar en contradicción con lo explicitado en la composición de las dimensiones/factores, se ha de recordar que también pueden coexistir elementos de contradicción en las representaciones sociales en su estructura (la “polifasia cognitiva”).

Figura_78. Profesor universitario. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 1º y Factor/dimensión 2º "Muestra general".



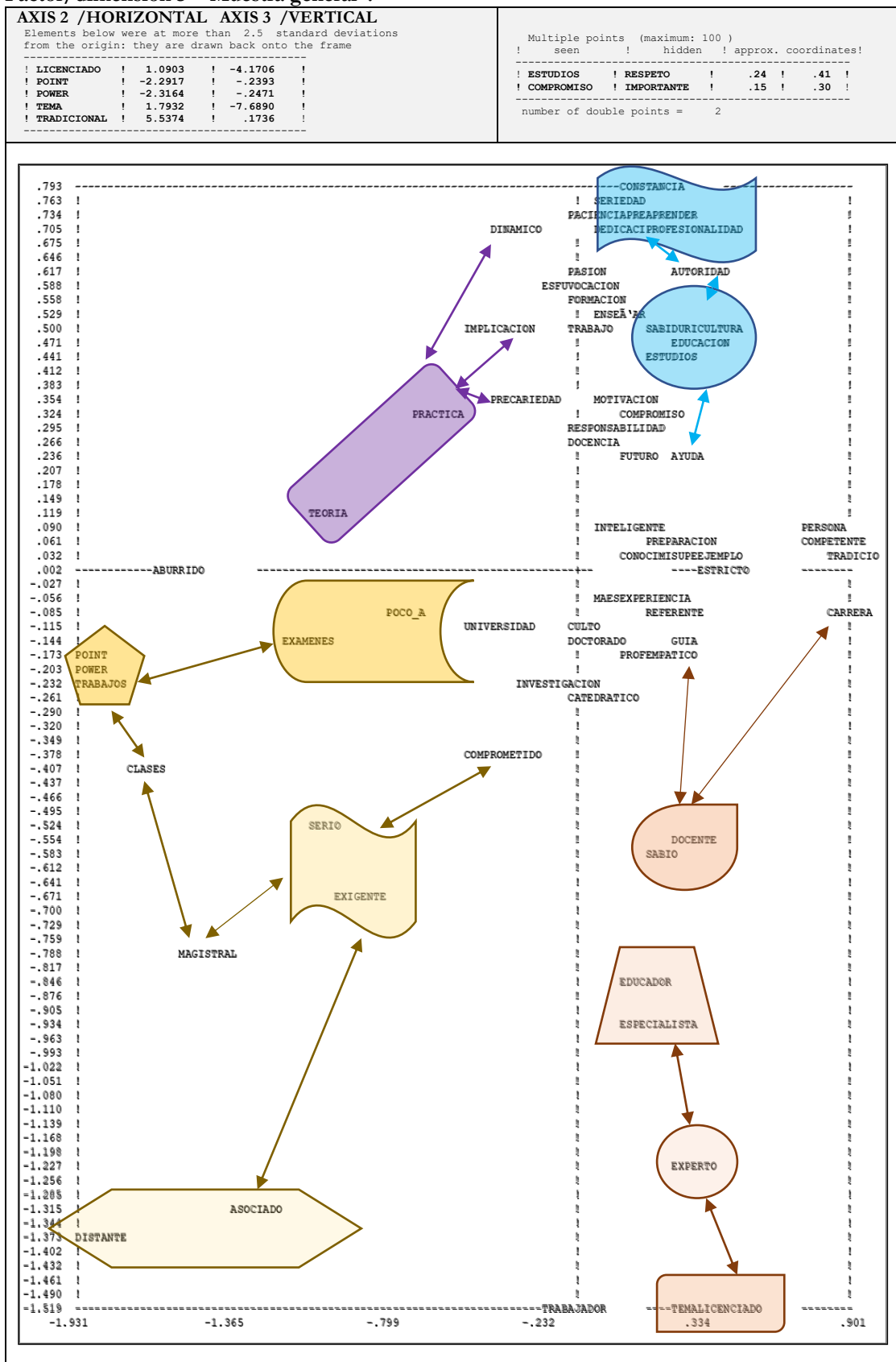
- **-Cuadrante inferior izquierdo:** Como podemos observar, en este cuadrante, no aparecen palabras significativas, ya que todas están muy cerca del eje, por tanto, poco significativas.
- **-Cuadrante inferior derecho:** Si nos fijamos en las figuras resaltadas alrededor de las palabras se puede comprobar que todas ellas nos presentan núcleos significativos que referencian aspectos de la concretización de lo tradicional en la clase, lo “distante” asociado al “power-point”, el “aburrimiento” de la “clase” “magistral”, pero a la vez la propia actuación del docente “exigente” y “serio”. También se puede ver un núcleo sobre las pocas habilidades “poco-A” están muy cercanas las palabras a los “exámenes” i/o “trabajos”.

Si observamos en este momento, la **Figura_79**, donde se cruzan las dimensiones/factores 2º y 3º, se han delimitado los siguientes núcleos de palabras que nos perfilan un poco más los elementos de representación sobre el profesor universitario. Veamos a continuación los núcleos de palabras destacados en función de su posición en los cuadrantes de la **Figura_79**:

- **-Cuadrante superior izquierdo:** El profesor como un elemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite la conjugación de la “teoría” y la “práctica” con “implicación” y “dinamismo” pero con una “precariedad”.
- **-Cuadrante superior derecho:** En esta cuadrante se puede observar como aparecen otros aspectos de la positividad del profesor, la “constancia”, “seriedad”, “paciencia”, “dedicación”, “profesionalidad” pero enlazado con la “autoridad” que otorga el saber “sabiduría”, “estudios”, “educación” y “cultura”, y es este aspecto el que permite la “ayuda”.
- **-Cuadrante inferior izquierdo:** En este cuadrante podríamos establecer con grandes núcleos de palabras, unos referido a la actuación del profesor en tres campos diferentes, uno referido a sus características y actuación, más generalizada “distante” y “asociado” relacionado con “serio” y “exigente” lo que daría como resultado el hecho de estar “comprometido”. Lo anterior estaría interconectado con las “clases” como un elemento representacional que, se podría decir que hace de nudo entre las actuaciones y donde se dan éstas. Así, en las clases predominan los elementos más materializados de aquello se hace “power-point” y “trabajos”, pero también aparecen los “exámenes”, y es entonces cuando se agrupan las palabras de actuación más negativa “Poco-A” (indica poco: “motivado”, “dinámico”, “empático” “cercano”, “compromiso”, “innovador”) y muy cercano al vocablo “universidad”.
- **-Cuadrante inferior derecho:** Se puede observar en este cuadrante de la **Figura_79**, que las palabras que se han remarcado corresponden a la visión que se presenta en la muestra encuestada del profesor universitario como un “experto”, “especialista” en su campo de conocimiento “tema” y “licenciado” pero a la vez como “educador”, por tanto, ha de jugar estos dos papeles. En resumen, sería una representación del “docente” “sabio” con una dirección de “profe” “empático”.

Respecto a la significatividad de las variables que caracterizan a los estudiantes respecto al objeto del profesor universitario, en las Tablas_101, aparecen todas las variables analizadas junto con sus significaciones estadísticas a las dimensiones/factores y en Tabla_102, se ha.

Figura_79. Profesor universitario. Proyección de las palabras. Factor/dimensión 2º y Factor/dimensión 3º "Muestra general".



Tabla_101. Profesor universitario. Proyecciones variables significativas estadísticamente.

categorias				coordinates					test-values					
iden	title	eff.	p.abs	disto	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
<b>1. CAT Edad</b>														
cat1	Edad_20-21	136	136.00	5.99	-.01	-.34	-.20	.00	.00	-.1	2.4	2.4	.0	.0
cat2	Edad_22-23	320	320.00	1.97	.01	-.06	.06	.00	.00	.2	-1.2	1.3	.0	.0
cat3	Edad_24-25	279	279.00	2.41	.04	-.07	.05	.00	.00	.8	-1.3	1.1	.0	.0
cat4	Edad_Mas_25	105	105.00	8.06	-.02	-.16	-.05	.00	.00	-.2	-1.7	-.5	.0	.0
cat5	Edad_Mas_25	111	111.00	7.57	-.10	.06	-.02	.00	.00	-1.1	.7	-.2	.0	.0
<b>2. Facultad Agrupa</b>														
cat1	Facultad_Educacion	926	926.00	.03	.01	.00	.01	.00	.00	1.4	-.3	1.8	.0	.0
cat2	Facultad_Otras	25	25.00	37.04	-.28	.06	-.36	.00	.00	-1.4	.3	-1.8	.0	.0
<b>3. CAT Universidad</b>														
cat1	Univ_UB	877	877.00	.08	.00	-.01	.00	.00	.00	.3	-.9	.4	.0	.0
cat2	Univ_UAB	45	45.00	20.13	.01	.16	.06	.00	.00	.1	1.1	.4	.0	.0
cat3	Univ_Otras	29	29.00	31.79	-.11	.00	-.22	.00	.00	-.6	.0	-1.2	.0	.0
<b>4. Curso Actual</b>														
cat1	Curso_1A	139	139.00	5.84	-.04	-.34	-.05	.00	.00	.5	4.3	-.7	.0	.0
cat2	Curso_2A	522	522.00	.82	-.10	-.01	.07	.00	.00	-3.4	-.2	2.3	.0	.0
cat3	Curso_3A	11	11.00	85.45	-.44	.09	.08	.00	.00	-1.5	.3	.3	.0	.0
cat4	Curso_4A	232	232.00	3.10	-.26	-.19	-.07	.00	.00	8.5	-3.3	-1.2	.0	.0
cat5	Curso_Finalizado	47	47.00	19.23	-.19	-.03	-.28	.00	.00	-1.4	-.2	2.0	.0	.0
<b>5. Sexo</b>														
cat1	Sexo_Hombre	101	101.00	8.42	-.06	.05	-.28	.00	.00	-.7	.5	3.0	.0	.0
cat2	Sexo_Mujer	850	850.00	.12	.01	-.01	.03	.00	.00	.7	-.5	3.0	.0	.0
<b>6. TRABAJA</b>														
cat1	TRABAJA_Si	727	727.00	.31	-.03	-.01	.00	.00	.00	1.9	-.7	.0	.0	.0
cat2	TRABAJA_No	224	224.00	3.25	-.11	.04	.00	.00	.00	-1.9	.7	.0	.0	.0
<b>7. Dedicacion Trabajo</b>														
cat1	Dedicaci_<10h.	255	255.00	2.73	.16	.01	.03	.00	.00	2.3	.3	.6	.0	.0
cat2	Dedicaci_10h.-20h.	296	296.00	2.21	.04	-.08	-.04	.00	.00	.7	-1.6	-.9	.0	.0
cat3	Dedicaci_>20h.	176	176.00	4.40	-.15	.06	.03	.00	.00	-2.1	.9	.4	.0	.0
cat4	Dedicaci_cat4_4	224	224.00	3.25	-.11	.04	.00	.00	.00	-1.9	.7	.0	.0	.0
<b>8. Trabajo Externo docencia</b>														
cat1	TrabDoc_Si	474	474.00	1.01	-.07	-.04	-.01	.00	.00	2.1	-1.2	-.3	.0	.0
cat2	TrabDoc_No	477	477.00	.99	-.07	.04	.01	.00	.00	-2.1	1.2	.3	.0	.0
<b>9. Trabajo Externo estud</b>														
cat1	TrabEstu_Si	605	605.00	.57	-.10	-.03	-.01	.00	.00	4.0	-1.3	-.2	.0	.0
cat2	TrabEstu_No	346	346.00	1.75	-.17	.05	.01	.00	.00	-4.0	1.3	.2	.0	.0
<b>10. CAT Agrupa asignatur</b>														
cat1	Asig_Observa	355	355.00	1.68	-.09	-.01	.10	.00	.00	-2.1	-.2	2.4	.0	.0
cat2	Asig_Recerca	238	238.00	3.00	.20	-.07	-.04	.00	.00	3.6	-1.3	-.8	.0	.0
cat3	Asig_Estadis	136	136.00	5.99	-.18	-.07	-.02	.00	.00	-2.3	-.8	-.3	.0	.0
cat4	Asig_Otras	179	179.00	4.31	-.08	-.17	-.04	.00	.00	1.2	2.3	-.6	.0	.0
cat5	Asig_Finalizado	43	43.00	21.12	-.19	-.02	-.33	.00	.00	-1.3	-.1	2.2	.0	.0
<b>11. CAT REFLEXION Total</b>														
cat1	REFTOT_Baja	247	247.00	2.85	-.09	-.09	-.11	.00	.00	1.7	-1.6	2.1	.0	.0
cat2	REFTOT_Media	445	445.00	1.14	-.03	-.01	.03	.00	.00	-1.0	-.3	-.7	.0	.0
cat3	REFTOT_Alta	259	259.00	2.67	-.03	.10	.07	.00	.00	-.6	1.9	1.3	.0	.0
<b>12. CAT ACTITUD Total</b>														
cat1	ACTOT_Baja	219	219.00	3.34	-.06	-.02	.03	.00	.00	1.0	-.3	.5	.0	.0
cat2	ACTOT_Media	524	524.00	.81	-.03	.01	-.03	.00	.00	-.9	.4	-.9	.0	.0
cat3	ACTOT_Alta	208	208.00	3.57	.01	-.01	.03	.00	.00	.1	-1.1	.5	.0	.0
<b>13. CAT REFLEX FAC1</b>														
cat1	REFFAC1_Baja	229	229.00	3.15	-.01	.05	-.02	.00	.00	.1	.9	.4	.0	.0
cat2	REFFAC1_Media	493	493.00	.93	-.02	-.04	-.06	.00	.00	.5	-1.2	2.1	.0	.0
cat3	REFFAC1_Alta	229	229.00	3.15	-.04	.03	.12	.00	.00	-.7	.5	2.4	.0	.0
<b>14. REFLEX FAC2</b>														
cat1	REFFAC2_Baja	229	229.00	3.15	-.07	-.21	-.04	.00	.00	1.3	-3.6	-.7	.0	.0
cat2	REFFAC2_Media	493	493.00	.93	-.01	.07	.00	.00	.00	-.3	2.1	-.2	.0	.0
cat3	REFFAC2_Alta	229	229.00	3.15	-.06	.07	.05	.00	.00	-1.0	1.2	.9	.0	.0
<b>15. CAT REFLEX FAC3</b>														
cat1	REFFAC3_Baja	229	229.00	3.15	.15	-.15	-.04	.00	.00	2.3	-2.6	-.7	.0	.0
cat2	REFFAC3_Media	493	493.00	.93	-.04	.02	-.02	.00	.00	-1.3	.6	-.8	.0	.0
cat3	REFFAC3_Alta	229	229.00	3.15	-.06	.11	.09	.00	.00	-1.0	2.1	1.6	.0	.0
<b>16. CAT REFLEX FAC4</b>														
cat1	REFFAC4_Baja	229	229.00	3.15	-.01	.05	-.04	.00	.00	.2	.8	-.7	.0	.0
cat2	REFFAC4_Media	493	493.00	.93	-.00	-.02	.02	.00	.00	.1	-.7	.6	.0	.0
cat3	REFFAC4_Alta	229	229.00	3.15	-.02	.00	.00	.00	.00	-.4	.0	.0	.0	.0
<b>17. CAT REFLEX FAC5</b>														
cat1	REFFAC5_Baja	229	229.00	3.15	-.20	-.05	-.05	.00	.00	3.1	-.8	-.9	.0	.0
cat2	REFFAC5_Media	493	493.00	.93	-.05	-.01	.00	.00	.00	-1.6	-.2	-.2	.0	.0
cat3	REFFAC5_Alta	229	229.00	3.15	-.10	.06	.06	.00	.00	-1.7	1.1	1.1	.0	.0
<b>18. CAT REFLEX FAC6</b>														
cat1	REFFAC6_Baja	229	229.00	3.15	-.00	-.02	-.03	.00	.00	.0	-.3	-.5	.0	.0
cat2	REFFAC6_Media	493	493.00	.93	-.02	-.02	-.03	.00	.00	-.6	-.6	-1.1	.0	.0
cat3	REFFAC6_Alta	229	229.00	3.15	-.04	.06	.10	.00	.00	.7	1.0	1.8	.0	.0
<b>19. CAT REFLEX FAC7</b>														
cat1	REFFAC7_Baja	229	229.00	3.15	-.02	.06	.09	.00	.00	-.3	1.1	1.5	.0	.0
cat2	REFFAC7_Media	493	493.00	.93	-.02	.00	-.03	.00	.00	-.5	.0	-.9	.0	.0
cat3	REFFAC7_Alta	229	229.00	3.15	.05	-.06	-.02	.00	.00	.9	-1.0	-.4	.0	.0
<b>20. CAT REFLEX FAC8</b>														
cat1	REFFAC8_Baja	229	229.00	3.15	.04	.07	.04	.00	.00	.6	1.2	.7	.0	.0
cat2	REFFAC8_Media	493	493.00	.93	-.01	.00	.00	.00	.00	-.2	.0	.0	.0	.0
cat3	REFFAC8_Alta	229	229.00	3.15	-.02	-.07	-.04	.00	.00	-.4	-1.2	-.7	.0	.0
<b>21. CAT ACTITUD FAC1</b>														
cat1	ACTFAC1_Baja	212	212.00	3.49	-.07	.00	-.08	.00	.00	1.1	.0	-1.4	.0	.0
cat2	ACTFAC1_Media	527	527.00	.80	-.01	-.03	.04	.00	.00	-.3	-1.2	1.4	.0	.0
cat3	ACTFAC1_Alta	212	212.00	3.49	-.05	.09	-.02	.00	.00	-.7	1.4	-.3	.0	.0
<b>22. CAT ACTITUD FAC2</b>														
cat1	ACTFAC2_Baja	212	212.00	3.49	.12	.01	-.03	.00	.00	2.0	.2	-.5	.0	.0
cat2	ACTFAC2_Media	527	527.00	.80	-.08	-.01	.02	.00	.00	-2.6	-.4	-.8	.0	.0
cat3	ACTFAC2_Alta	212	212.00	3.49	.08	.01	-.03	.00	.00	1.3	.2	-.4	.0	.0
<b>23. CAT ACTITUD FAC3</b>														
cat1	ACTFAC3_Baja	212	212.00	3.49	-.05	.02	.05	.00	.00	-.8	.3	.8	.0	.0
cat2	ACTFAC3_Media	527	527.00	.80	-.02	.00	-.05	.00	.00	-.5	-.1	-1.6	.0	.0
cat3	ACTFAC3_Alta	212	212.00	3.49	.09	-.01	.07	.00	.00	1.5	-.2	1.1	.0	.0

confeccionada para ver de forma más clara y específica las que son realmente estadísticamente significativas en cada dimensión/factor, y en concreto en cada uno de los polos-extremos de cada una de ellas

Como se puede observar en la **Tabla_102**, no aparecen características asociadas en alguno de los polos, ya que no se tienen palabras asociadas o el peso suficiente, es por ello, que si bien pueden ser significativas las variables categoriales, no aparecen en la tabla.

**Tabla_102. Profesor universitario. Categorías significativas en las Dimensiones/Factores.**

Dimensión/Factor	Coordenadas (+)	Coordenadas (-)
Tradicional con poca habilidad (+)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso 4º</li> <li>-Dedicación trabajo menos 10h. semanales.</li> <li>-Trabajo externo docencia SI</li> <li>-Trabajo externo estudios SI</li> <li>-Asignatura “Recerca”</li> <li>- Puntuación BAJA Factor_3 (Reflexión crítica) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>- Puntuación BAJA Factor_5 (Acción habitual) escala de Reflexión-reflexividad.</li> <li>-Puntuación BAJA Factor_2 (Eficacia-consecuencias) escala de Actitud.</li> </ul>	
Características profesor (+) y tipos clase (-)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Edad 18-19 años</li> <li>-Curso 1º</li> <li>-Asignatura Otras</li> <li>- Puntuación MEDIA Factor_2 (Comprensión) escala de Reflexión-reflexividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso 4º</li> <li>- Puntuación ALTA Factor_3 (Reflexión crítica) escala de Reflexión-reflexividad.</li> </ul>
Profesor de conocimiento (+)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso 2º</li> <li>-Curso Finalizado</li> <li>-Mujer</li> <li>-Asignatura “Observació”</li> <li>- Puntuación ALTA Factor_1 (Reflexión comunicativa) escala de Reflexión-reflexividad.</li> </ul>	

Vemos como los estudiantes de 4º curso, con una dedicación de menos de 10 horas semanales de trabajo externo que tiene que ver con los estudios que realiza y la docencia, que mayoritariamente son de la asignatura de “recerca”. Además, los que tienen puntuaciones bajas en la dimensión/factor 5 (acción habitual) y el factor 3 (reflexión crítica) de la escala de reflexión-reflexividad, así como los de puntuaciones bajas en la escala de actitud en el factor 2 (eficacia-consecuencias), son los que tienen una representación social con elementos que se aglutinan en ver al profesor como tradicional y con muy poca habilidad (“motivado”, “dinámico”, “empático”, “cercano”, “compromiso”, “innovador”). En el caso de la dimensión/factor 2, “características profesor y tipos de clase”, en el polo de coordenadas (+) “características profesor” se encuentra los estudiantes más jóvenes, de primer curso 1º, de otras asignaturas y con puntuaciones medias en factor 2 (“comprensión”) de la escala de reflexión-reflexividad. En el caso del polo de coordenadas (-) “tipos clase”, se sitúan más los



estudiantes de 4º curso y con puntuaciones altas en el factor 3 (reflexión crítica) de la escala de reflexión-reflexividad.

Cuando la representación se focaliza en el “profesor de conocimiento”, de forma mayoritaria, son los estudiantes de 2º curso, estudios finalizados, mujeres, de la asignatura de “observación” y con puntuaciones altas en el factor 1 (“reflexión comunicativa”) de la escala de reflexión-reflexividad.

Destacando, de forma resumida, la representación social del profesor universitario se focalizaría en esta muestra de estudiantes en los siguientes núcleos y elementos:

Si ha visto que existe un núcleo de representación que se caracteriza por la existencia de elementos de calificación respecto a su actuación y trato como “tradicional y con pocas habilidades” referidas a la motivación, dinamismo, empatía, etc. Esto no quiere decir que existan otros elementos, como los que se han encontrado en los análisis y que tienen que ver con una actuación no tan tradicional, si bien este agrupamiento de elementos se sitúa cuando el profesor actúa en las clases, ya que el primer núcleo está más ligado a la posición que toma el profesor universitario cuando hay una situación de examen.

También, hemos visto cómo se considera al profesor como experto y preparado para su tarea y trabajo, así como una característica contractual como es la de profesor “asociado”. Otro conjunto que sobresale del análisis hace referencia al tipo de clase que lleva a cabo el docente y que se representa y materializa en los “trabajos” que se realizan y el “power-point, además de caracterizar las clases como “magistrales”. Todo lo anterior hace surgir una consecuencia en los estudiantes que se caracteriza mediante la palabra que aparece significativa en la representación del profesor universitario “aburrido”.

Resaltar respecto al análisis realizado en el posicionamiento de las variables categoriales que los estudiantes que se representan al profesor como “tradicional”, “aburrido” y con “poca habilidad” son los estudiantes de 4º curso, que ya tienen un trabajo, aunque sean pocas horas, y con puntuaciones bajas respecto a “la reflexión crítica”, “la acción habitual” en la escala de reflexión y baja en la escala de actitud respecto a la “eficacia-consecuencias” de la actitud. En definitiva, son un conjunto de estudiantes que ya acaban su grado y que presentan creencias o elementos simbólicos de que con la reflexión no se consigue aquello que es su finalidad última acabar el grado, aspecto éste que también nos aparecía en los análisis de diferencias entre las variables categoriales.

### III.1.1.7.5 Caracterización de “lo dispuesta a hacer para aprender”.

En este subapartado vamos a exponer otro tipo de análisis realizado con las respuestas de los encuestados de la muestra general, ya que la tipología de los datos, ya no son como palabras asociadas a un concepto si no, una explicación textual sobre un concepto o idea. En este caso la pregunta que se les formulaba a los estudiantes era “lo dispuesto a hacer para aprender”, donde debían de llevar a cabo una explicación textual redactada. Debido a esto, el procedimiento analítico que utilizaremos, en este y el siguiente subapartado, será es de una clasificación del texto en subtextos con la máxima asociación entre ellos. En este sentido, hemos utilizado el software Iramuteq, que nos permite una secuencia de procedimientos para la obtención de los grupos de texto de un corpus más general. El método principal usado por el software es un algoritmo “*ideado por Reinert (1983, 1990), éste, primero fue parte fundamental en el software ALCESTE (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simplifiés d'un Texte) que es, también, un software de análisis textual*” (Ruiz Bueno, 2017; p. 4). El procedimiento de este análisis se basa en 4 fases: Una reducción de las unidades del corpus, con la finalidad de proponer para el análisis unos segmentos de 2 o tres líneas de texto (llamadas Unidades de contexto, UCE), se lleva a cabo una lematización donde cada palabra es reemplazada por su forma canónica o su raíz (Lemaire, 2008), se crean las unidades de contexto (UCE) y con ellas se procede al análisis jerárquico descendente (CHD). Este análisis “*implica partir de un solo grupo o clase, éste lo proporciona, en este caso, el análisis factorial de correspondencias, ya que incluye a todos los individuos, y en cada etapa se llevan a cabo las subdivisiones, que llegarían al final a representar a cada individuo.* (Ruiz Bueno, 2017; p. 4)”. Por tanto, este tipo de análisis nos permite establecer estructuras de un corpus de texto en forma de redactado, esta estructura del corpus se presenta, mediante este análisis (CHD) en un “dendograma” de clase, que además de presentar las clases de texto, muestra la conexión entre ellas, ya que todas las clases están asociadas entre ellas, ya que forman parte del todo el corpus (Souza, Wall, Thuler, Lowen y Peres, 2018). Como se podrá comprobar en el análisis, cada clase tiene un color distinto. Una vez procesado el análisis CHD del texto recogido respecto a la interrogación realizada, el balance que nos proporciona es el que nos muestra la Tabla_103, donde se puede ver como se han clasificado 961 segmentos de texto (UCE, unidades de contexto) y de éstos se ha utilizado en el análisis 785 segmentos, lo que representa una utilización del 81,68%, dato éste que nos indica el uso eficiente de las UCE, para Camargo y Justo, (2013), un índice del 75% o más, ya indica eficiencia de las UCE.

**Tabla_103: Balance tratamiento DHC: “lo dispuesto hacer para aprender”.**

Número de textos: 951	Número de formas activas: 1459
Número de segmentos de texto: 961	Número de formas suplementarias: 98
Número de formas: 2117	Número de formas activas con una frecuencia $\geq 3$ : 435
Número de ocurrencias: 13321	Media de formas por segmento: 13.861602
Número de lemas: 1561	Número de clases: 4
	785 segmentos clasificados en 961 (81.69%)

La salida que proporciona el análisis la podemos ver en la Figura_103, donde se muestra la fuerza de asociación de las palabras (mediante el test de chi-cuadrado  $\chi^2$ ) en cada clase. La asociación es significativa cuando el coeficiente de la prueba es **mayor de 3,84**, lo que representa  **$p < 0.0001$** . Cada clase contiene, por tanto, todas aquellas palabras con asociaciones

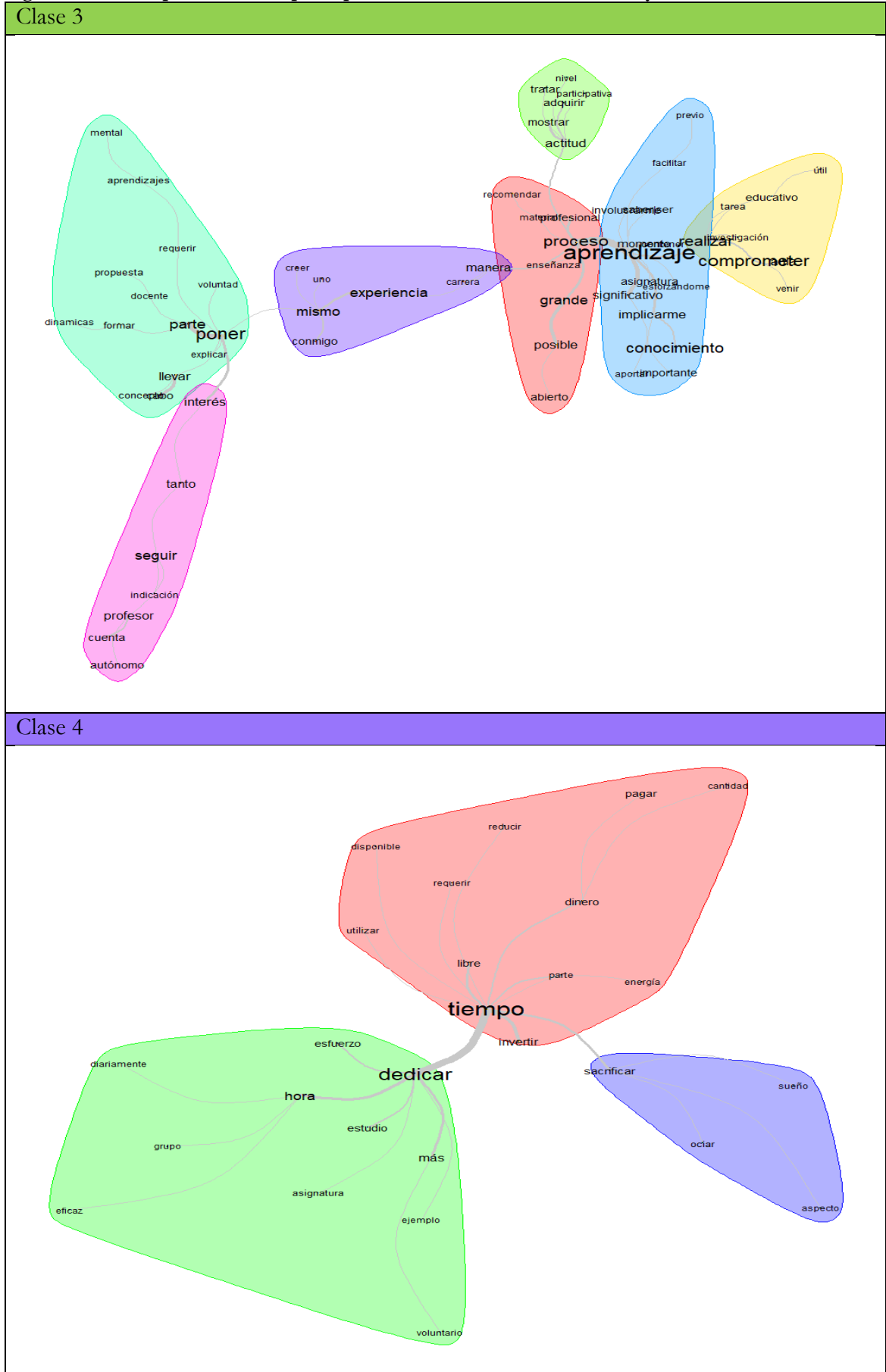


Del análisis realizado y expresado en la **Tabla_103**, como se puede observar está dividida en tres apartados, primero el “dendograma” (gráfico que indica la unión entre las clases obtenidas), el cómo se van diferenciando las clases a partir del corpus global, las clases y sus porcentajes respecto al corpus total utilizado, y finalmente, se presentan las palabras que incorpora cada clase con su frecuencia media entre ellas y diferentes entre ellas con su correspondiente chi-cuadrado que proporciona la significación estadística de la palabra en la clase. Así mismo, se ha incorporado las variables categoriales que son significativas estadísticamente en cada una de las clases configuradas. Del gráfico de unión de las 4 clases obtenidas, podemos observar como la **clase 1** (color rojo) está compuesta por 284 UCE (unidades de contexto) que correspondería a un 36,18% de todas ellas (785 utilizadas para el análisis). Esta clase es la que se une al final a todas las demás, lo cual se puede interpretar como que es una clase con poca interconexión con las otras 3 clases. Este subcorpus (**clase 1**) se une a otro que contiene una segunda división, a la **clase 4** (color lila) que presenta 141 UCE que el 17,6% del total, y a las clases 3 (color azul) y 2 (color verde), que tiene una interconexión al mismo nivel, por tanto, aspectos en común. La **clase 3**, nos explicaría el 12,36% del corpus tratado, mientras que la **clase 2**, nos da explicación del 33,5% del corpus. Además de las subclases o subcorpus con su correspondiente alcance respecto a todos los elementos que se han tomada para analizar (las UCE), se nos muestra la caracterización de cada clase a partir de las palabras que la componen, esto permite nombrar cada una de las clases como un elemento estructural de la representación social del objeto que estamos analizando, “lo dispuesto hacer para aprender”. De esta manera, en la **Tabla_103**, aparecen para cada una de las clases el conjunto de palabras que las configuran, es decir, las que son significativas a partir del valor de Chi-cuadrado, además se presentan las variables categoriales que tienen significatividad estadística en cada una de ellas. De la lectura de las palabras que comprende cada una de las clases podemos establecer una dimensionalidad del aspecto representacional del objeto que estamos analizando, así, la **clase 1**, la gran mayoría de las palabras hacen referencia de forma muy explícita sobre “**las acciones**” que los estudiantes están dispuestos a hacer en su contexto (“estudiar”, “leer”, “investigar”, “reflexionar”, “practicar”, etc.). En este núcleo representacional está muy relacionado con el hecho de tener una opinión con puntuación alta en el factor 6 (“rigidez comunicativa”) de la escala de reflexión-reflexividad, pero también los que presentan una puntuación baja en la escala de actitud en el factor 2 (“eficacia-consecuencia” reflexión). Pensamos que, en este sentido, es posible interpretar que son los estudiantes con una mayor creencia sobre si mismos y sus capacidades, además de una actitud poco favorable respecto a las hacia la reflexión en su “eficacia y consecuencias” (Factor 2), los que presentan estas características de representación sobre el objeto de “lo dispuesto hacer para aprender”. En la **Clase 2**, se han aglutinado palabras que se focalizan sobre la disposición genérica hacia el futuro, serian aspectos de cognición, no tanto de acciones, sino lo que hemos denominado “**disposiciones de compromiso hacia el aprender**” (“cosa”, “aprender”, “hacer”, “disponer”, etc.). En esta clase, la variable más asociada, a estos elementos de representación, es la correspondiente a la Universidad de Barcelona. En el caso de la **Clase 3**, las palabras con mayor peso son “proceso”, “realizar”, “actitud”, “aula”, “power-point”, es por ello, que nos decantamos en definir esta clase de subcorpus como el hecho de establecer un “**proceso actitudinal en el contexto de aprendizaje**”. En esta **Clase 3**, las variables más significativas son las que indican que los estudiantes son de 4 curso de la asignatura de “recerca”. Por último, la **Clase**

4 presenta como palabras sobresalientes, “tiempo”, “dedicar”, “hora”, “invertir”, etc., es por ello que hemos considerado que es una estructura simbólica de representación ubicada en **“la dedicación o inversión temporal”**. Las variables que están más significativas en la asociación de las categorías de han “finalizado estudios”, “otras asignaturas”, “con un trabajo externo de más de 20h. semanales” y puntuación alta en el factor 3 (“la importancia de la nota”) de la escala de actitud. Hasta hora, mediante la **Tabla_103** que hemos estado comentando, se ha presentado de forma globalizada los aspectos que se especifican en la representación de aquello que estarían “dispuestos hacer para aprender”, pero el software utilizado permite obtener la relación que se establecen entre los elementos de cada una de las clases (este tipo de análisis, “de similitud”, es el que se ha utilizado, en otros apartados de este estudio). En este caso, por tanto, se han confeccionado las **Figura_80** (Clase 1 – Clase 2) y **Figura_81** (Clase 3 – Clase 4) donde se exponen estos análisis de especificación de cada clase. Si nos fijamos en la **Figura_80**, y en la imagen de la **Clase 1**, podemos observar cómo en esta clase **“las acciones”**, se estructuran en dos grandes bloques de elementos, “estudiar” y el “leer”, siendo una más contextual, caso “estudiar”, mientras que el “leer” está más asociado a las acciones más personalizadas y condicionada a uno mismo. Así, en bloque de “estudiar”, se puede ver de forma clara que parece un elemento que aglutina las palabras que tiene que ver con lo que haría en el contexto del aula “actividad”, “prestar”, “tención”, “apuntes”, en definitiva, realizar los trabajos de clase. Pero como vemos “estudiar” implica por parte de los estudiantes un conjunto de aspectos que tiene que ver con la implicación de esta acción, como es el hecho de “trabajar”, “practicar” y “esforzarme”. En cuanto al segundo bloque que hemos representado en la palabra “leer”, que nos presenta las acciones más internas como “buscar”, “escuchar”, “buscar”, “reflexionar” y “investigar”. Además, aparecen dos acciones con mayor amplitud en este bloque, “investigar” y “escuchar”, en la primera se configura con acciones de confrontar lo interior con lo exterior, y en la de “escuchar” como las acciones de actuación y disfrute. Si nos focalizamos en la imagen correspondiente a la **Clase 2** (**“disposiciones de compromiso hacia el aprender”**) vemos que tiene su epicentro en el hecho de “aprender”, del cual salen otros núcleos que nos informan de aquello que se aprende, así nos aparece la “disposición”, los aspectos más propios los “mis”, concretizados en “objetivos”, “posibilidad” “capacidad”, “metas”, etc. También aparecen aspectos sobre el “futuro” materializado en el aspecto “laboral”. El aprender concreto esta especificado mediante el vocablo “cosa”, y, finalmente el hacer más focalizado, y de forma genérica, en “lo que haga falta” para la “formación”. En la **Figura_81**, se puede ver que todos elementos que son parte constitutiva de la **Clase 3**, se pueden establecer en 3 grandes grupos de palabras interconectados. Como primer grupo en la parte derecha de la imagen, corresponde a la implicación en el “proceso” de “aprendizaje”, con el “compromiso” (con el “comprometerse”, en el hecho de ir a clase y realizar las “tareas educativas”) y la “actitud”, (plasmada en “mostrar” y “participar”) como dos subconjuntos de este grupo. Un segundo grupo (en color fila), correspondería a la “experiencia” como elemento de conexión y que estaría ubicado en el “uno mismo” que daría continuación de conectividad al tercer grupos (rosa-verde) de palabras que se expresan entorno a dos subelementos, el que se ha de “poner” por parte de “uno mismo” respecto a aspectos docentes, como el formar “parte” de las “dinámicas”, y el “interés” en el seguimiento de las “indicaciones” del “profesor” pero de una forma “autónoma”.



Figura_81. "Lo dispuesto a hacer para aprender" análisis similitud clases 3 y 4.







Como ya se ha expuesto, los grupos de elemento que conforman la representación social de **“lo que estarías dispuesta hacer para aprender”** se concretan y materializan en 4 clases o conjuntos de todo lo dicho por parte de los estudiantes:

Un primer conjunto es el que aparece en color rojo en la **Figura_82**, y que corresponde a la que hemos denominado **Clase 1**, caracterizada por **“las acciones”**, con dos bloques de elementos, una más contextual como es el caso del “estudiar” y el otro, el “leer”, más asociado a las acciones más personalizadas y ubicadas en el “uno mismo”. Este aspecto representacional está asociado con puntuación alta en el factor 6 (“rigidez comunicativa”) de la escala de reflexión-reflexividad, pero también los que presentan una puntuación baja en la escala de actitud en el factor 2 (“eficacia-consecuencia”). Por tanto, son los estudiantes con una mayor creencia sobre si mismos y sus capacidades, además de una actitud poco favorable hacia la reflexión en su “eficacia y consecuencias” (Factor 2).

La **Clase 2** (texto en color verde) corresponde a lo que hemos llamado, las **“disposiciones de compromiso hacia el aprender”**, Hemos visto que el epicentro está en el “aprender”, donde salen vocablos sobre aquello que se aprende, la “disposición”, los elementos más internos los “mis” (objetivos, capacidad, metas. También aparece una referencia al futuro en lo laboral. El aprender concreto esta materializado en la palabra “cosa” cualquier elemento de aprendizaje, y, finalmente el hacer en un sentido genérico, en “lo que haga falta” para la “formación”. En esta clase, la variable más asociada es la correspondiente a la Universidad de Barcelona.

En color azul aparecen las palabras correspondientes a la **Clase 3**, se compone de 3 aspectos: Primero, la implicación en el “proceso” de “aprendizaje”, el “compromiso” con las obligaciones como estudiante y la “actitud” que se ha de tener en el contexto educativo. Segundo, correspondería a la “experiencia” que estaría ubicado en el “uno mismo” que daría continuación de conectividad al Tercer aspecto, que correspondería a todo aquello que se ha de poner por parte del “uno mismo”. Son los estudiantes de 4 curso y de la asignatura de “recerca” lo que mayoritariamente tendrían esta representación de “lo dispuesto hacer para aprender”.

La **Clase 4** (color lila), y última, es la que se caracteriza por la palabra “tiempo” y sus contextos que los estudiantes lo fijan en la “dedicación”, y, por tanto, el “esfuerzo” con la consideración que comporta la significación del “sacrificio” como aquello que se está dispuesto a renunciar o prescindir. Se han encontrado que las categorías significativas estadísticamente, en esta clase son: “finalizado estudios”, de “otras asignaturas”, “con un trabajo externo de más de 20h. semanales” y puntuación alta en el factor 3 (“la importancia de la nota”) de la escala de actitud.

### III.1.1.7.6 Caracterización de “proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Al igual que hemos presentado el concepto anterior haremos ahora, en este subapartado, con la pregunta formulada a los estudiantes sobre el cómo había sido su “proceso de enseñanza-aprendizaje”. El balance de las palabras obtenidas en el análisis de clasificación jerárquica descendente, es lo que nos muestra la **Tabla_104**.

**Tabla_105: Balance tratamiento DHC: “lo dispuesto hacer para aprender”.**

Número de textos: 951	Número de formas activas: 1982
<b>Número de segmentos de texto: 1073</b>	Número de formas suplementarias: 88
Número de formas: 2889	<b>Número de formas activas con una frecuencia $\geq 3$: 596</b>
Número de ocurrencias: 22470	Media de formas por segmento: 20.941286
Número de lemas: 2091	<b>Número de clases: 2</b>
	<b>932 segmentos clasificados en 1073 (86.86%)</b>

Como vemos en la **Tabla_104**, el análisis que expondremos ahora utiliza para 932 segmentos de los 1073 que se recogen en las respuestas, lo representa el 86,86% de todos los segmentos, esto está dentro de los límites para aceptar la utilización del “clúster descendente” que hemos utilizado. Los resultados se presentan en la **Tabla_105**, donde se puede apreciar que hay dos grandes conjuntos o clases, una primera clase representa o explica el 87,23% del corpus global tratado (932 UCEs), mientras que la segunda clase representa el 12,77% del total de unidades de contexto (UCE) analizadas.

Si no fijamos en la **Clase 1**, el conjunto de palabras que la componen, nos indica que se habla de elementos del aprendizaje y el profesor, es por ello por lo que hemos denominado a esta clase como **“el profesor y el aprendizaje en su entorno”**, las palabras con mayor significación estadística son “aprendizaje”, “profesor”, “aprender”, “asignatura” “clase”, etc. Como vemos las categorías de las variables significativas en **Clase 1**, son los estudiantes de 2º curso, de las asignaturas de “Estadística” y “observación” y con un trabajo externo que no tienen que ver con la docencia. Además, los estudiantes con puntuaciones bajas en el factor 1 de la escala de reflexión-reflexividad (“reflexión comunicativa”).

**La Clase 2**, se observa como las palabras de mayor significación en este grupo, “teórico”, “aburrir”, “memorización”, “lento”, “aburrido”, lo que nos ha llevado a definir esta clase o conjunto de aspectos representacionales con el nombre de **“la manera y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje”**. En esta clase, las variables o características de las estudiantes más asociadas a esta visión del “proceso de enseñanza-aprendizaje” que han tenido son: Curso 1º, “Recerca” y el colectivo de estudiantes encuestados durante 2017 en la asignatura de “Observació”, con 18-19 años, indican que tienen un trabajo externo que tiene que ver con la docencia (mayoritariamente monitores de comedor). Pero también, los estudiantes con puntuaciones bajas en el factor 3 (“la importancia de la Nota”).

Para una mayor concretización y relación entre las palabras de cada una de estas clases se ha procedido a realizar un análisis de similitud en cada una de estas clases o conjuntos del corpus analizado. A tal efecto, se ha confeccionada la **Figura_83**, que muestran las relaciones que se establecen en cada clase en conjuntos de palabra, o si se quiere, agrupaciones o asociaciones cercanas entre sí.





En el caso del núcleo del “proceso” de la imagen de la **Clase 1**, se instalan unas palabras que dan cuenta del tipo de proceso ubicadas en la “experiencia”, “exámenes”, “universidad”, “tiempo”, “trabajo”, “estudiar”, “maestro”, “enseñanza”, etc. De este proceso se deriva, en color rosáceo/calabaza, el “aprendizaje” que se establece un cierto anclaje sobre los “conocimientos” adquiridos en la “teoría”, en lo “significativo” de los mismos y la figura del “profesor” como forma de materialización o personificación del mencionado aprendizaje. Otra bifurcación del “proceso”, es la que corresponde al conjunto resaltado en color verde, que nos indican “el aprender” en sus formas y consecuencias “pensar”, “aplicar” “el futuro, profesional”, etc. El tercer bloque que deriva el proceso (color azul) corresponde a la palabra “asignatura” sería la concreción o ubicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, las palabras que aparecen son “tema” “contenido” “docente” “gustar” “trabajar” “transmitir”, “ejemplo”, etc. El último de los bloques que bifurcan del “proceso”, es, en color amarillo, la palabra o los aspectos concernientes al “profesor”, como el encargado de y del cual “depende” el “alumno” y es el encargado además de hacer “buena” “la clase”, además de “motivar” y transmitir la “información”.

Si nos vamos a observar la **Clase 2** que presenta la **Figura_83**, podríamos decir que nos encontramos con tres grandes núcleos de palabras o campos de representación sobre “la manera y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Uno de ellos corresponde a la palabra “teórico” (en color rosáceo/calabaza), éste presenta palabras como “lento”, “pobre”, “monótono”, “repetitivo”, pero también aparecen otras palabras positivas como “progresivo” y “funcional”, pero con una frecuencia pequeña. Se podría decir, por tanto, que ha sido una historia de aprendizaje-enseñanza fundamentalmente teórico. En este mismo bloque se deriva otro, en color verde, que está caracterizado por lo “tradicional” conectado con aquello “memorístico” y “unidireccional” y bien, aparecen palabras como “tecnológico” y “reflexión”. A parte de lo “teórico” éste está conectado con un grupo de palabras que nos aporta la falta de elementos que tiene ese tipo de enseñanza mediante el vocablo “poco” (color amarillo), entre las palabras nos encontramos con “aburrir”, “dinámico”, “vivencial”, “calidad” pero, además, se puede ver otro conjunto conectado a “poco” sobre el contenido más referido a aspectos institucionales o del profesor (color azul), “compromiso”, “organización”, “constancia”, etc. Así mismo en color rosa, se ve una conexión de “poco” con las palabras “productivo”, “mayoritario” o “enriquecedor”, como consecuencias de la forma teórica de impartir la docencia.

Para recapitular todo lo expuesto de los resultados obtenidos de este concepto, primero subrayar que al tener únicamente dos factores en el análisis de correspondencias no es posible proyectar las palabras. En este sentido, se podría establecer que el tipo de representación y elementos que la componen, en los estudiantes encuestados, son bastante homogéneos o con poca variabilidad entre ellos. De hecho, hemos encontrado en los análisis realizados que los encuestados representan su proceso de enseñanza-aprendizaje en dos grandes campos lexicales, **“el profesor y el aprendizaje en su entorno”**, donde se establece una representación fuertemente materializada en aspectos cotidianos de los estudiantes encuestados (el aula, la asignatura, las temáticas, el aprendizaje, y en cierto modo los conocimientos para un futuro) a este tipo de campo representacional están más adheridos ,

los de 2º curso, de las asignaturas de “Estadística” y “observación” y que trabajan en ámbitos no docentes, pero también, los que obtienen puntuaciones bajas en el factor 1 de la escala de reflexión-reflexividad (“reflexión comunicativa”).

El otro aspecto de representación tiene más a ver con de **“la manera y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje”**, aquí el núcleo que se presenta en la representación corresponde a lo teórico que ha sido todo el proceso seguido, de forma mayoritaria, en la enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo de los estudiantes encuestados, siendo éste materializado en la memoria y en la pobreza teórica, siendo esto lo que se califica como proceso tradicional (que es a su vez unidireccional con memorización). Pero además de la caracterización de la forma de proceder en el proceso, la manera de hacerlo se sitúa en torno a las consecuencias que se derivan de ello para los estudiantes, como son: falta de calidad, aburrimiento, poco dinámico, poco productivo, etc.

## ***En pocas palabras_8.1: “muestra general: información obtenida”.***

---

De todo el volumen de resultados obtenidos respecto a la muestra general, en este resumen los presentaremos en función de los subapartados que se han detallado, así, de esta manera, dividiremos los puntos clave en dos bloques: las escalas valorativas utilizadas (la reflexión-reflexividad y la actitud frente a la reflexión-reflexividad) y sus diferencias estadísticamente encontradas teniendo en cuenta la información recogida en el cuestionario. El segundo bloque expositivo se centra en ver lo fundamental respecto a las representaciones sociales de cada uno de los objetos que se han investigado en el estudio por parte de la muestra de estudiantes y exestudiantes. Veamos de cada bloque lo que consideramos más relevantes para los objetivos de la tesis. Para que el lector pueda ubicarse, de forma rápida, con la exposición resumida de los datos obtenidos mostraremos al final de este apartado las tablas que detallan la composición de las dimensiones de las escalas valorativas utilizadas.

### **Las escalas valorativas: la reflexión-reflexividad y la actitud frente la reflexión-reflexividad.**

- Con la prueba predictiva realizada, la escala de actitud sobre la reflexión-reflexividad y la escala de reflexión-reflexividad presentan una cierta covariación. Esto nos permite postular de una forma más que plausible, el pensar que para una mejor captación y medición de la reflexión-reflexividad sería importante el establecer y validar una escala única que integrara elementos de tipo actitudinal y de consideraciones de tipo conductual, tal como presenta la escala de medición de niveles de reflexión-reflexividad. De esta manera, podremos establecer tipologías, niveles, perfiles de forma mucha más integrada. Esto es una posible línea de investigación futura, la creación de una escala más holística (con dimensionalidades de mayor alcance de la que hemos utilizado en este estudio) respecto a la medición de la reflexión-reflexividad.
- Se han observado diferencias significativas en el plano estadístico respecto a las escalas valorativas resaltando las que se muestran a continuación:
  - Hay diferencias en cuando a la **edad**, el **curso**, la **universidad**, el **trabajo externo** y el **sexo**, dichas diferencias permiten obtener una cierta conclusión en la dirección que las diferencias estarían en **función de la maduración de los estudiantes, focalizada en las variables edad y el curso, y en consideraciones más contextuales (universidad y trabajo externo) y, también entre hombres y mujeres.**
  - **Cuando las diferencias se encuentran en los aspectos que denotan maduración** (edad y curso), éstas se posicionan, en las dimensiones/factores de la escala de reflexión-reflexividad, en la **“comprensión”, “la acción habitual” y el “autoentendimiento”**. En el caso de la **“comprensión”**, las diferencias se dan el

---

sentido que son los más jóvenes los que tienen mayor puntuación (pensar en la asignatura como el elemento fundamental del aprendizaje) cosa que va disminuyendo con el paso del tiempo. Respecto a la dimensión del **“autoentendimiento”** la puntuación de ésta aumenta con la edad, esta es una dimensión que tiene que ver con la exploración de uno mismo y el porqué de la acción, se podría decir que, a medida que vamos adquiriendo experiencia o vivencias sobre nuestro contexto, el interés o la adquisición de aspectos sobre lo que nos rodea que va más allá de la concreción de nuestras obligaciones institucionales, cosa que no sucede en edades o etapas más tempranas. El caso de la dimensión/factor de **“acción habitual”**, son en las edades más jóvenes donde aparecen las puntuaciones más elevadas, es decir, serían las primeras pautas de adaptación a la institución (cada vez se ha de pensar menos para hacer las cosas o tareas encomendadas). Además, hemos visto cómo va disminuyendo la puntuación conforme aumenta el tiempo que se pasa en la institución. De lo dicho anteriormente, se podría establecer de forma hipotética la siguiente aseveración **“en el transcurso del tiempo en la universidad se producen acomodaciones a los hábitos del medio universitario de tal forma que se van perdiendo elementos de tipo reflexivo y se sustituyen por “atajos” que son meros reflejos formales de la reflexión-reflexividad”**. Además, pensamos que lo dicho, no es únicamente un producto de los estudiantes sino más bien, una interrelación que se produce o se dan en elementos de representaciones sociales que se anclan tanto en profesores, estudiantes como en la institución.

- Respecto a la **escala de actitud las diferencias** obtenidas con las pruebas estadísticas se sitúan en las dimensiones/factores de **“los aspectos positivos”**, **“la importancia de la Nota”** y **“la suma de puntuaciones totales de la escala”**. En los aspectos positivos de la reflexión-reflexividad, los mayores (4º curso) son los que tienen una puntuación mayor en este aspecto que no los de edades inferiores (1º curso) En cuanto a **“la importancia de la nota”** (recordar que es un aspecto que ha estado recodificado en su sentido, a mayor puntuación mayor desacuerdo) sucede lo mismo que en la dimensión anterior, son los de 4º curso los que presentan una mayor valoración de este aspecto. Finalmente, en la **“puntuación total”** de la escala de actitud, son los de los primeros cursos (1º) los que tienen puntuaciones más bajas que los de 4º y los estudiantes que han acabado el grado.
  - Considerando **los aspectos contextuales** hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en la **“Universidad que se cursa o ha cursado estudios”** y en tener un **“trabajo externo”**. Respecto a la universidad aparecen diferencias en la escala de reflexión-reflexividad en la dimensión/factor llamado de **“rigidez comunicativa”**, en este caso las diferencias se centran en que los estudiantes de la U.B. presentan mayor puntuación que no los de la U.A.B. En el caso de la dimensión/factor de **“autoentendimiento”**, son los estudiantes de otras universidades (son los de mayor edad) los que tienen una puntuación mayor que los estudiantes de la U.B. Cuando se tiene en cuenta el hecho de tener trabajo externo, hemos encontrado que son los que tienen ese tipo de trabajo los que presentan una puntuación inferior en las dimensiones/factores, **“acción habitual”** y
-



“**puntuación total escala reflexión-reflexividad**”. Esto lo hemos interpretado en el sentido de que la madurez hace posible el establecimiento de otras interrelaciones y, por tanto, mayores posibilidades de creación de nuevas representaciones sociales respecto a los aspectos más académicos que explora la escala de reflexión-reflexividad.

- Se han encontrado diferencias en las dimensiones/factores de la escala de reflexión-reflexividad en el caso de “**la acción habitual**” y “**la dificultad en lo diferente**”, respecto a mujeres u hombres. El sentido es que las mujeres presentan puntuaciones superiores en las dos dimensiones que no los hombres. Respecto a la escala de actitud, se ha detectado una diferencia estadísticamente significativa, en concreto en la dimensión de “**la importancia de la nota**”, siendo los hombres los que obtienen puntuaciones más elevadas que las mujeres.

#### “Perfiles” respecto a las escalas valorativas:

- **Puntuaciones reflexión-reflexividad:** las **puntuaciones bajas** en esta escala, en cuanto a la muestra general, se centran en los estudiantes de 4º curso (final del grado) pensamos que esto nos debería de preocupar como docentes, sería muy aconsejable establecer mecanismos para que esto no suceda, en el sentido de crear formas de impartir docencia que hagan posible que los estudiantes de educación al finalizar sus estudios tengan una mayor consideración representacional sobre los elementos que hacen posible un crecimiento integral de ellos mismo, a partir de la reflexión-reflexividad en acción (posiblemente lo que mejor mide la escala propuesta de reflexión-reflexividad en este estudio). En cuanto a las **puntuaciones altas**, no aparece ninguna categoría de variable sociodemográfica asociada como sucede en los estudiantes con puntuaciones bajas. En este caso, sólo aparecen dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad y de la escala de actitud. En concreto, con puntuaciones altas en las dimensiones/factores de la escala de reflexión-reflexividad, de “**comprensión**”, “**reflexión crítica**”, “**rigidez comunicativa**”, “**acción habitual**”, “**dificultad en lo diferente**”, “**autoconciencia**”, “**reflexión comunicativa**” y “**autoentendimiento**”. De la escala de actitud son significativas la “**puntuación total**” y la “**eficacia-consecuencias**” que también aparecen con puntuaciones altas
- **Puntuaciones escala actitud:** Cuando la puntuación al **total de la escala de actitud es alta**, lo más asociado corresponde a que los estudiantes están  **cursando 4º** y tienen un **trabajo externo** relacionado con la docencia. Además, presentan puntuaciones altas en las dimensiones/factores de la escala de actitud de “**aspectos positivos**”, y “**eficacia-consecuencias**”, y, “**la importancia de la nota**” aparece con puntuaciones medias en el perfil. De la escala de reflexión-reflexividad, aparecen asociadas a este perfil las puntuaciones altas a las dimensiones/factores de: “**puntuación total**”, “**reflexión crítica**”, “**autoentendimiento**”, “**reflexión comunicativa**”, “**autoconciencia**” y “**acción habitual**”. Pero, también aparecen, con puntuaciones bajas en: “**rigidez comunicativa**” y “**dificultad en lo diferente**”. En el caso de las

**puntuaciones totales a la escala son bajas**, aparecen las dimensiones/factores de la escala “**aspectos positivos**”, “**la importancia de la nota**” y “la eficacia y las consecuencias” con puntuaciones bajas. Así mismo, con puntuaciones bajas las siguientes dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad, “**puntuación total**”, “**reflexión crítica**”, “**reflexión comunicativa**”, “**autoentendimiento**” y “**autoconciencia**”. Aparecen asociadas dos variables de tipo sociodemográfico de forma significativa: el ser de **1º curso** y tener **18-19 años**, es decir los universitarios más jóvenes.

### Aspectos de los objetos de representación social:

#### Reflexividad:

La representación social de la reflexividad en los encuestados se estructura en 3 grandes núcleos de elementos que se pueden diferenciar entre sí. A continuación, pasamos a exponerlos, teniendo en cuenta, las características sociodemográficas y valorativas sobre la reflexión-reflexividad recogidas en el cuestionario de la muestra general que son significativas a cada uno de los núcleos. Para ello hemos tomado los redactados realizados en los apartados correspondientes del presente trabajo.

- El primer núcleo, trata sobre las consecuencias que tiene la reflexividad para los estudiantes, sobre todo el elemento de la adaptación, tanto del pensamiento como del aprendizaje con sus correspondientes acciones (adaptación, pensamiento, aprendizajes, reflexionar, razonar, etc.), este conjunto de elementos que se asocian con una mayor dominancia en los estudiantes que son hombres, de la Universidad Autónoma de Barcelona, con puntuaciones media i/o bajas en la escala de reflexión reflexividad respecto a las dimensiones de “**autoentendimiento**” y “**dificultad en lo diferente**”. En el otro aspecto de este núcleo aparecen elementos en la asociación tales como pensar, reflexionar o comprender, siendo más propio, en las mujeres de la Universidad de Barcelona y de la Asignatura de “Observació”.
- En el otro núcleo la materialización de la representación se sitúa en que la reflexividad es un “pensamiento crítico” (propio de los estudiantes que han finalizado estudios, de la Universidad Autónoma de Barcelona y mayoritariamente hombres). Además, con puntuaciones **bajas** en la escala de reflexión reflexividad en las “**puntuaciones totales**” y en las dimensiones de “**comprensión**” y “**dificultad en lo diferente.**” Los estudiantes con “puntuaciones **altas** en la dimensión de la “**eficacia-consecuencias**” de la escala actitud, también asocian elementos de este tipo a la representación de la reflexividad. En este mismo continuo de la dimensión, pero en el polo opuesto de este núcleo encontramos vocablos que nos indican los efectos de ese pensamiento crítico, con vocablos referentes a la adaptación que proporciona a los estudiantes, gracias en cierta medida a los efectos de “cambio “y de “pensar”. Las características de los estudiantes que mejor se adhieren a este conjunto de representación son las mujeres, de la asignatura de “observación” y de 2º curso (podemos decir son estudiantes que inician su experiencia universitaria). Además, los estudiantes con puntuaciones **altas** en la escala de reflexión-reflexividad en: “**la puntuación total,**” la dimensiones/factores

---

“reflexión comunicativa”, “rigidez comunicativa”, pero también los que obtienen puntuaciones **bajas** en la creencia valorativa de actitud de la dimensión de “**eficacia-consecuencia**”.

- El último núcleo está representado por el conjunto de vocablos que se han establecido en dos subconjuntos que los hemos denominado la “**Ubicación**” (efecto, causa, interior, realidad) y “**resultados o efectos de la reflexividad**” (adaptación, cambio, atención). Las asociaciones significativas se han establecido respecto a que los participantes de 3º curso quienes se representan la reflexividad con los elementos de “**ubicación**” (efecto, causa, interior, exterior) mientras que los encuestados con una **puntuación media** en la escala de reflexión-reflexividad la asociación se da en los elementos o vocablos de los “**resultados o efectos de la reflexividad**”

### Compromiso:

Como en el punto anterior, expondremos los núcleos que se configuran en la muestra general utilizada respecto a la representación social del concepto “compromiso”. A continuación, expondremos en puntos lo más destacado de los resultados obtenidos considerando los núcleos y la significación de las características de los estudiantes en los mencionados elementos representacionales sobre el compromiso. Lo expondremos en dos apartados, por un lado, los elementos representaciones y por otro las características asociadas a los elementos de representación del resto de variables del cuestionario.

- **Los elementos representacionales** del compromiso se concretan en 3 grandes núcleos de elementos, uno que establece la representación en el “**quehacer**” que comporta el compromiso (“Trabajo” y “Estudiar”) y lo que conlleva el mencionado compromiso (“obligación”, “acuerdo” y “deber”). Otro núcleo de la representación está formado por las asociaciones sobre lo que comporta, como es la “dedicación” y la “implicación” pero todo ello ampliado en el hacer como una obligación (“hacer”, “obligación”, “acuerdo”, “deber” y “fidelidad”). El último núcleo o conjunto, presenta su foco fundamental del compromiso en las acciones propias “estudiar”, “participación” “atención” y “obligación” y las acciones que se han de realizar frente a los demás “confianza”, “empatía”, “lealtad” y “esfuerzo”.
  - **Caracterizaciones de los estudiantes respecto a los elementos representacionales:** Son los **más jóvenes** y con **puntuaciones altas** en la escala de reflexión-reflexividad en “**rigidez comunicativa**”, y “**reflexión comunicativa**”, así como los estudiantes con una reflexión crítica **baja**. También, los estudiantes con puntuaciones **altas** en actitudes hacia la “**dificultad de lo diferente**” son los que más asocian el **compromiso “al quehacer”**. Por el contrario, los estudiantes de edades superiores, y que obtienen puntuaciones **medias** en la escala de reflexión-reflexividad en las dimensiones que hemos descrito anteriormente, sus características representacionales se ubican en pensar el **compromiso en “lo que comporta”**. Cuando la dimensión/factor del compromiso se sitúa en la “**dedicación**” son los estudiantes de la U.A.B., de **otras asignaturas**, **puntuaciones altas** en la escala de actitud o puntuación **media** en “reflexión comunicativa” de la escala de reflexión-
-

reflexividad. En el polo opuesto de esta dimensión, es decir “**el hacer como obligación**”, es más característico cuando los estudiantes presentan aspectos como ser de la asignatura de “Observació”, puntuación total **media** en la escala actitud y baja en “**la importancia de la nota**” de la misma escala. Pero también tienen esta representación de elementos los estudiantes con puntuaciones **altas** en “**rigidez comunicativa**” y “**dificultad en lo diferente**”. Por último, en el caso del tercer núcleo que hemos considerado del compromiso, cuando se focaliza en el “**quehacer**” son estudiante que bien han finalizado estudios, de otras universidades o facultades y trabajan. Mientras que en el otro polo (**acciones hacia los demás**) son estudiantes de educación de la U.B.

- Destacar y resaltar que en este concepto de representación social no hemos encontrado elementos o vocablos asociados que denoten aspectos de ruptura del compromiso, todos están direccionados hacia el cumplimiento del compromiso, quizás esto sea debido a que las experiencias de compromiso son o tienen un espacio temporal corto, y ubicadas en contextos grupales, en la mayoría de los casos, con cierta estabilidad, al menos en el caso de los alumnos que han participado de la U.B. También se podría interpretar en términos de que es un compromiso, por su propia idiosincrasia, de cumplimiento en el caso de las personas con formación universitaria

### Identidad profesional:

Los elementos más sobresalientes de este concepto en su campo de representación serían los siguientes:

- La identidad profesional se ubica en elementos referentes a tres aspectos, núcleos o dimensiones/factores, Un primer núcleo, es “**la identificación sobre el ser uno mismo**” y “**atributos de reconocimiento**”, considerando los atributos que hacen la función de reconociendo (“reconocimiento”, “rol”, “ocupación”, “atributos”) de lo que es el ser. El segundo corresponde a los reconocimientos de la identidad profesional y se focalizan sobre elementos-palabras de “**lo que se sabe o reconocimiento del saber**”, pero teniendo en cuenta que se ubica en una profesión por “**vocación**” y en un plano de “**futuro**”. El último núcleo o campo simbólico de la representación social está ubicado en la **laboralidad**, el trabajo y **sus elementos materializados**, “Currículum”, “rol” etc. En este caso esa laboralidad, también aparece asociada a las **cualidades que presenta el trabajador** como la “responsabilidad”, “compromiso”, “autonomía” y “empatía”.
- Las características significativas de los estudiantes en las asociadas a cada núcleo presentado anteriormente son las siguientes:
  - Los **hombres** asocian más el aspecto de “**laboralidad**” y las mujeres más a las “**cualidades del trabajador**”. El “**reconocimiento del saber**” se sitúan más en los estudiantes de **2º curso**, y en la “**vocación profesional como futuro**” es más asociado en los de **1º curso**. En el caso del conjunto del “**saber de uno mismo**” se sitúan los estudiantes de **1º curso** y con un trabajo externo que tiene

---

que ver con la docencia y, además de los que tienen puntuaciones **bajas** respecto a la actitud frente a **“la importancia de la Nota”**, puntuaciones **altas** respecto a la **“dificultad en lo diferente”** y medias en la **puntuación total** de la escala de reflexión-reflexividad. En el polo, **“atributos de reconocimiento”**, las variables significativas son: la asignatura de “observació”, no tienen trabajo externo, y presentan puntuación **baja** en la **“puntuación total”** de la escala de reflexión-reflexividad, además, de tener puntuaciones **medias** en la **“importancia de la nota”**.

### Profesor universitario:

En el caso del profesor universitario los elementos más significativos son en su campo de representación:

- Los núcleos de representación se estructuran a partir de los siguientes elementos o vocablos asociados por los estudiantes de la muestra general:
- Un de representación que se caracteriza por la existencia de elementos de calificación respecto a su **actuación y trato como “tradicional** y con **“pocas habilidades”** referidas a la “motivación”, “dinamismo”, “empatía”, etc. Pero también se han encontrado en los análisis elementos que tienen que ver con una actuación no tan tradicional, si bien este agrupamiento de elementos se sitúa cuando el profesor actúa en las clases, ya que el primer núcleo está más ligado a la posición que toma el profesor universitario cuando hay una situación de examen.
- También, hemos visto cómo se considera al profesor como **experto y preparado para su tarea y trabajo**, pero con característica de tipo contractual como es la de **profesor “asociado”**. Otro conjunto que sobresale del análisis hace referencia al **tipo de clase** que lleva a cabo el docente y que se representa y materializa en los “trabajos” que se realizan y el “power-point, además de caracterizar las clases como “magistrales”. Todo lo anterior hace surgir una consecuencia en la asociación que hacen los estudiantes y que se caracteriza mediante la palabra que aparece significativa en la representación del profesor universitario **“aburrido”**.
- Destacar el posicionamiento de las variables categoriales que los estudiantes que se representan al profesor como **“tradicional”, “aburrido”** y con **“poca habilidad”** son los estudiantes de **4º curso**, que ya tienen un trabajo, aunque sean pocas horas, y con puntuaciones **bajas** respecto a **“la reflexión crítica”, “la acción habitual”** en la escala de reflexión y **baja** en la escala de actitud respecto a la **“eficacia-consecuencias”** de la reflexión-reflexividad. En definitiva, son un conjunto de estudiantes que ya acaban su grado y que presentan creencias o elementos simbólicos de que con la reflexión no se consigue aquello que es su finalidad última acabar el grado, aspecto éste, que también aparece en los análisis de diferencias entre las variables categoriales.

---

**Lo dispuesto hacer para aprender:**

En la representación social de **“lo que estarías dispuesta hacer para aprender”** se concretan y materializan en 4 clases o conjuntos de todo lo dicho por parte de los estudiantes: Tomaremos aquí lo ya expuesto anteriormente en el subapartado correspondiente a este objeto y que aparece en la página 416 de este documento. Se han encontrado 4 tipologías o clases en los análisis:

- Un primer conjunto que hemos denominado **Clase 1**, se caracteriza por **“las acciones”**, con dos bloques de elementos, una **más contextual** como es el caso del “estudiar” y el otro, el “leer”, más asociado a las acciones **más personalizadas y ubicadas en el “uno mismo”**. Este aspecto representacional está asociado con **puntuación alta** en la dimensión/factor **“rigidez comunicativa”** de la escala de reflexión-reflexividad, pero también los que presentan una puntuación **baja** en la escala de actitud en la dimensión/factor **“eficacia-consecuencia”**. Por tanto, son los estudiantes con una **mayor creencia sobre si mismos y sus capacidades**, además de tener una actitud poco favorable hacia la reflexión en su **“eficacia y consecuencias”**
- La **Clase 2** corresponde a lo que hemos llamado, las **“disposiciones de compromiso hacia el aprender”**, Hemos visto que el epicentro está en el **“aprender”**, donde salen vocablos sobre aquello que se aprende, la **“disposición”**, los elementos más internos los **“mis”** (objetivos, capacidad, metas). También aparece una referencia al futuro en lo laboral. El aprender concreto está materializado en la palabra **“cosa”** cualquier elemento de aprendizaje, y, finalmente **el hacer en un sentido genérico**, en **“lo que haga falta”** para la **“formación”**. En esta clase, la variable más asociada es la correspondiente a la **Universidad de Barcelona**.
- En la **Clase 3**, se distinguen de 3 aspectos: primero, **la implicación** en el “proceso” de “aprendizaje”, el **“compromiso”** con las obligaciones como estudiante y la **“actitud”** que se ha de tener en el contexto educativo. El segundo, correspondería a la **“experiencia”** que estaría ubicado en el “uno mismo” que daría continuación de conectividad al tercer aspecto, que correspondería a **todo aquello que se ha de poner** por parte del “uno mismo”. Son los estudiantes de **4º curso** y de la asignatura de **“recerca”** los que mayoritariamente tendrían esta representación de “lo dispuesto hacer para aprender”.
- La última **Clase 4**, es la que se caracteriza por la palabra **“tiempo”** y sus contextos que los estudiantes lo fijan en la **“dedicación”**, y, por tanto, el **“esfuerzo”** con la consideración que comporta la significación del **“sacrificio”** como aquello que se está dispuesto a renunciar o prescindir. Se han encontrado que las categorías significativas estadísticamente, en esta clase son: estudiantes con **“finalización de estudios”**, de **“otras asignaturas”**, **“con un trabajo externo de más de 20 h. semanales”** y puntuación **alta** en la dimensión/factor correspondiente a **“la importancia de la nota”** de la escala de actitud, este último aspecto actitudinal, hemos de mencionar que esta recodificada, es decir, que están en desacuerdo con la consideración de que lo importante no es la nota en los buenos estudiantes.

**El proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Hemos de destacar que este concepto, en su representación por parte de los estudiantes de la muestra general, aparece únicamente en los grandes núcleos simbólicos. Esto hace pensar que el tipo de representación y elementos que la componen, en los estudiantes encuestados, son bastante homogéneos o con poca variabilidad entre ellos. Los núcleos que se han establecido en este concepto son los que se presentan a continuación:

- En un primer núcleo que hemos denominado, **“el profesor y el aprendizaje en su entorno”**, donde se establece una representación fuertemente materializada en aspectos cotidianos de los estudiantes encuestados (el aula, la asignatura, las temáticas, el aprendizaje, y en cierto modo los conocimientos para un futuro) a este tipo de campo representacional están más adheridos, los estudiantes de **2º curso**, de las asignaturas de **“estadística”** y **“observación”** y que **trabajan en ámbitos no docentes**, pero también, los que obtienen puntuaciones **bajas** en la dimensión/factor de la escala de reflexión-reflexividad de **“reflexión comunicativa”**.
  - El otro núcleo de representación tiene más que ver con **“la manera y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje”**, aquí el núcleo que se presenta corresponde a **lo teórico** que ha sido todo el proceso seguido, de forma mayoritaria, siendo éste materializado en la **“memoria”** y en la **“pobreza teórica”**, siendo esto lo que se califica como **proceso tradicional** (que es a su vez es unidireccional con memorización). Pero además de la caracterización de la forma de actuar en el proceso, la manera de hacerlo se sitúa en torno a las **consecuencias que se derivan** de ello para los estudiantes, como son: **falta de calidad, aburrimiento, poco dinámico, poco productivo**, etc.
-

## III.2 Respuestas al diseño cuasiexperimental. Efectos del fomento de la reflexión-reflexividad.

En este subapartado de los resultados vamos a exponer la parte correspondiente a los estudiantes que han participado en la experiencia de fomento de la reflexión-reflexividad, considerando, en este sentido, los dos colectivos bien diferenciados respecto al fomento de la variable independiente que se ha utilizado en el diseño cuasiexperimental. Con este criterio, presentaremos todas las consecuencias que ha tenido la intervención realizada. En concreto, los análisis a presentar tienen que ver con las diferencias producidas en dos vertientes, la primera correspondiente a las diferencias entre los grupos cuasiexperimentales y los cuasicontrol respecto a las variables recogidas en al final del semestre (condición post) y la otra sobre la temporalidad (los datos tomados antes de la intervención con los que se tomaron al final) en los grupos donde se ha procedido a la gradación de la intervención (los tres grupos cuasiexperimentales de las asignaturas de “Estadística”, “Recerca” y “Observació”). Indicar, que los datos que exponemos se consideran los dos cuestionarios administrados si bien, en la primera vertiente sólo se presentaran los datos correspondientes al cuestionario “post” donde aparecen, además de las variables del cuestionario inicial “pre”, las referentes a las dimensiones de las emociones y sentimientos y una valoración general de la asignatura por parte del estudiante. Por el contrario, en la segunda, en el caso de la comparativa de los grupos cuasiexperimentales se expondrán los resultados en función de la condición inicial y su cambio al final de la asignatura caracterizándolo con las variables comparables.

Respecto a los análisis y los datos concretos a exponer, de forma global, hemos pensado que lo mejor era presentar los resultados de los análisis a partir de la dimensionalidad de las escalas que se han establecido en el estudio y combinándolo con los análisis de comparación que ya hemos utilizado en el apartado de la muestra general. Además, las variables se han ponderado a 7, cuando ha sido necesario como es el caso de las escalas factorizadas. Por consiguiente, y teniendo en cuenta lo que hemos mencionado, la secuencia que utilizaremos para resultar los resultados será, en primer lugar los correspondientes a la comparación entre grupos cuasiexperimentales y cuasicontrols y, en segundo lugar, los que nos indican los cambios del fomento de la reflexión según el grado establecido en el diseño cuasiexperimental. En los dos casos, se presentan análisis de “comparación de medias” y “Anovas” (Spss), con y sin medida repetidas, caracterización de los grupos mediante un análisis de clasificación automática con variable criterio (Spad). En el caso de las variables de naturaleza textual (aquí, se exponen las que hemos pensado fundamentales para la comparación) se han aplicado análisis de similitud y clasificación (Iramuteq) y finalmente, análisis de correspondencias múltiples y de posicionamiento y caracterización de variables categoriales según formas textuales (Dtm_Vic).

Veamos a continuación cada una de estas secciones o apartados que se han explicitado y en los que siempre seguiremos un mismo orden para poder establecer, si es necesario por parte del lector, una comparativa entre los dos apartados que hemos establecido.

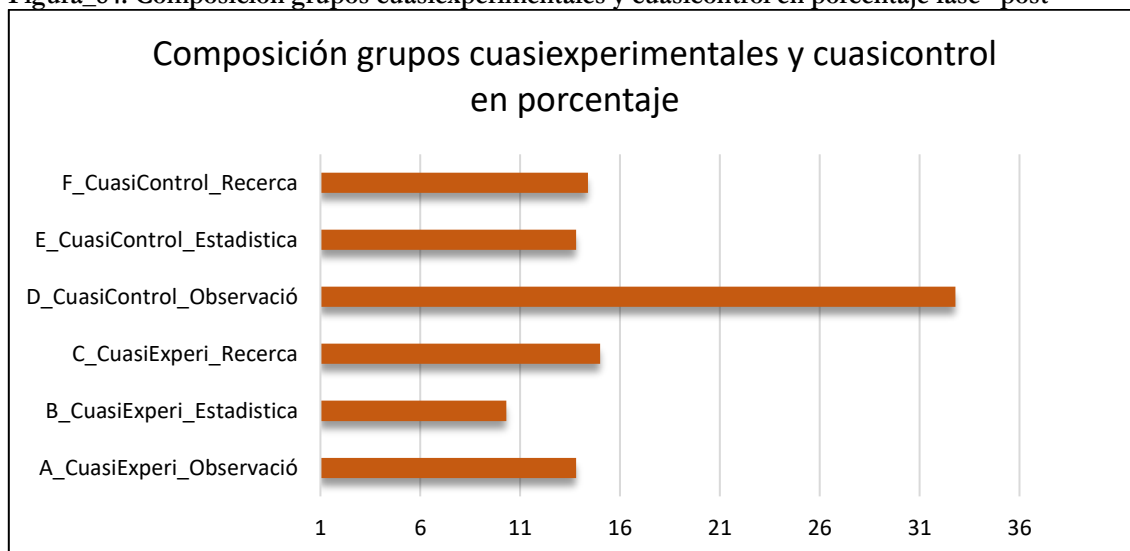


### III.2.1 Las diferencias entre los grupos cuasiexperimental y cuasicontrol en “post”.

A continuación, presentaremos los resultados que se han obtenido sobre el conjunto de estudiantes que han configurado la experiencia del fomento de la representación, pero con la característica de que son los estudiantes que han estado en el diseño cuasiexperimental. En este caso, en los grupos cuasiexperimentales y los que se han tomado como grupos cuasicontrol. El total de estudiantes que han constituido este conjunto o muestra es el 35,8% (341 de los 951) de la muestra general que se ha caracterizado en el apartado V.1 de este trabajo, ya que son los respondientes al cuestionario en la finalización del curso de las asignaturas implicadas (“Recerca”, “Estadística” y “observació”), y todos ellos de la Universidad de Barcelona.

Del total de estudiantes, el 39,0% son los que han participado en un grupo cuasiexperimental (total 3) y el resto son los que estaban distribuidos en los grupos cuasicontrol (total 3). La cantidad de estudiantes de los mencionados grupos, y de forma concretizada, son los que aparecen en la **Figura_84** en términos porcentuales.

**Figura_84:** Composición grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol en porcentaje fase “post”



Tal como podemos observar en la **Figura_84**, podemos decir que los grupos están bastante equilibrados según el porcentaje respecto al total de estudiantes que han participado, excepto en el caso del grupo de cuasicontrol correspondiente a la asignatura de “Observació”. En este caso hemos de mencionar que fueron los grupos de esta asignatura de 2º de educación infantil los que tuvieron una mayor implicación por parte de los estudiantes. En el caso de los grupos cuasiexperimentales los porcentajes son muy parecidos, si bien, en el grupo de estadística es donde se da un menor porcentaje, esto es debido a que es una asignatura que tiene su docencia en aulas de informática y la cantidad de estudiantes es reducida (35-40 estudiantes). Respecto a las características sociodemográficas recogidas son muy parecidas a las ya explicitadas en la muestra general (las mayorías son: mujeres (90%), edades entre 22-23 años (46%), de 2º curso (65%), con un trabajo externo de 10-20 horas semanales (41,1%),

el 61% del trabajo externo tiene que ver con sus estudios y, finalmente, 54,4% es en el ámbito de la docencia.

Para comprobar el equilibrio de los grupos según las características sociodemográficas que hemos expuesto se llevaron a cabo pruebas de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) con respecto a los grupos genéricos de cuasicontrol y cuasiexperimental. De estos análisis se desprende que no hay diferencias estadísticamente significativas para poder decir que los mencionados grupos difieren a efectos de tipo comparativo. Tal como se puede consultar en el **Anexo_8**, únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas, las variables de la edad, que como es lógico están más influenciadas en las asignaturas de 4 curso dónde aparecen más estudiantes con edades más avanzadas y sobre el tipo de trabajo externo dónde los grupos cuasicontrol aparecen más estudiantes con un trabajo externo que tiene que ver con la docencia, hay una mayoría de estudiantes de 4º.

Una vez hemos descrito las características muestrales del conjunto de estudiantes que vamos a utilizar para la comparación de los grupos participantes en la experiencia de la reflexión-reflexividad mostraremos y nos centraremos en las diferencias que aparecen, o no, en los dos colectivos (cuasiexperimentales y cuasicontrols), para ello hemos pensado que era conveniente proceder mediante la secuencia de pruebas que nos permitiesen establecer la diferenciación. De esta manera, en un primer momento se expondrán las diferencias de los dos grandes grupos tomados en conjunto, cuasiexperimentales y cuasicontrols, para pasar posteriormente a establecer la diferenciación según los grupos más concretos (los que se han expuesto en la **Figura_84**) de cada uno de los conjuntos. Este primer bloque de resultados está basado en pruebas de comparación de medias y varianzas, en concreto se han utilizado pruebas t de Student Fisher para muestras independientes y Anova para el mismo tipo de muestras. Como se podrá comprobar más adelante únicamente se han expuesto los aspectos que presentan diferencias, tomando en consideración las variables de las escalas en las dos vertientes según el caso, a saber, ítem a ítem o tomado la agrupación de los factores de las escalas (recordar que hay una escala más de las que se han expuesto en el apartado de la muestra general, que es la correspondiente a las “emociones y sentimientos” que les ha provocado el paso por la asignatura). Además de las escalas se han testado las variables correspondientes a la satisfacción-valoración global de la asignatura.

El segundo bloque de resultados se trata de establecer que variables del cuestionario “post” permite discriminar o considerar el grado posible de pertenencia a un grupo global u otro, es por ello por lo que se procedido a llevar a cabo un análisis de regresión logística binaria, ya que nos permite una predicción de pertenencia a un grupo a partir de unas variables que, podríamos decir permiten ser predictoras con relevancia estadísticamente significativa.

Un tercer bloque, es el que hemos pensado que nos proporciona perfiles a partir de variables criterio, en este caso es el análisis, ya realizado, mediante el software Spad. En este caso hemos utilizado como variables criterio los grupos generales (cuasicontrol y cuasiexperimentales) y los específicos (los correspondientes a cada grupo de la asignatura que ha participado).

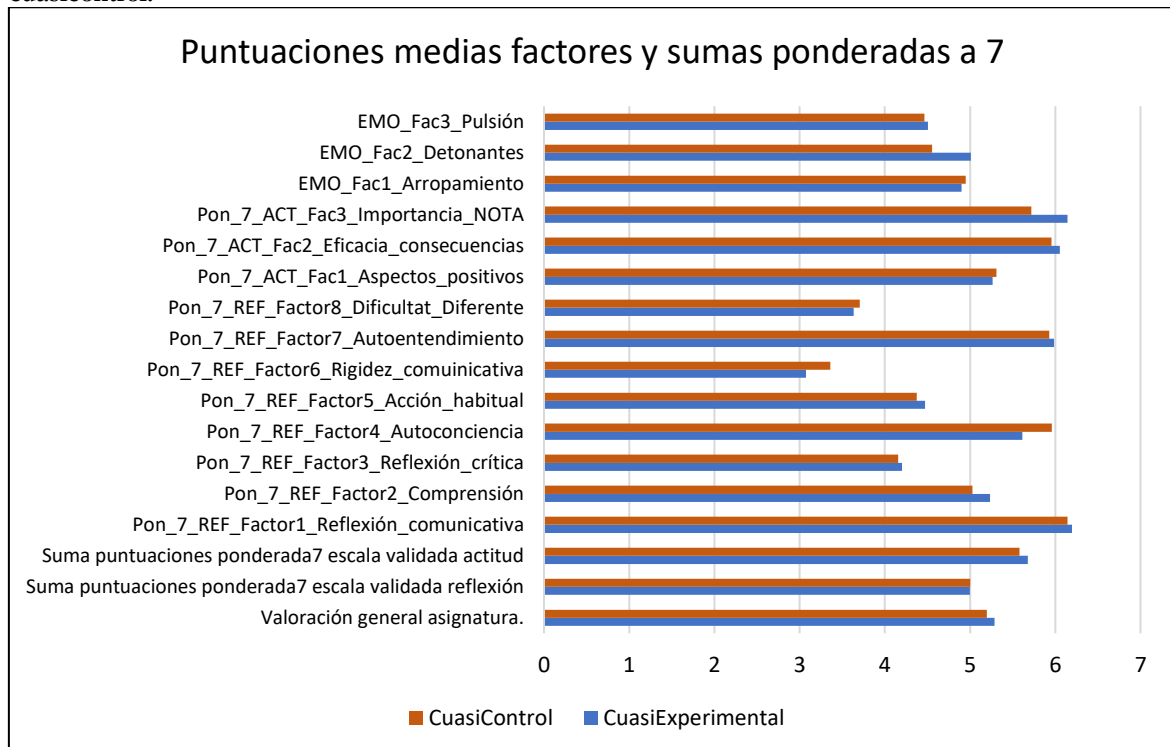
Por último, en este apartado se expone todo lo que tiene que ver con los datos textuales obtenidos del cuestionario “post”, en concreto, las asociaciones de palabras de los conceptos de “reflexión”, “compromiso”, “identidad profesional”, “profesor universitario” y “que estarías dispuesto hacer para aprender” (no se han incluido el concepto, “proceso de

enseñanza y aprendizaje” ya que pensamos que no tiene interés para la diferenciación en los tres al tratarse de un proceso ya pasado en un lapsus de tiempo largo). Además de estos conceptos, también se ha interrogado a los estudiantes sobre las valoraciones de las clases, aspecto interesante para discernir los grupos que estamos estableciendo en este apartado. Para poder obtener los resultados hemos optado por el software DTM_Vic, y más específicamente por el análisis que nos permite establecer un texto característico desde una variable categorial, es decir, nos indica el texto prototípico de las categorías de una variable. En nuestro caso, hemos utilizado las variables de caracterización de los grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol. Al mismo tiempo, también se han utilizado en el tratamiento de las variables textuales análisis de similitud para matizar un poco más lo obtenido con los análisis que nos proporciona el software DTM_Vic.

### III.2.1.1 Diferencias entre las condiciones cuasiexperimental y cuasicontrol en fase “post”.

Uno de los primeros resultados que mostraremos, en este subapartado, es el correspondiente a la descripción de las puntuaciones medias que obtienen los estudiantes de las dos condiciones cuasiexperimentales, en su fase “post”, a cada una de las dimensiones/factores de las escalas administradas tal como se muestra en la **Figura_85**.

**Figura_85:** Puntuaciones medias factores y sumas ponderadas grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol.



Indicar que únicamente explicitaremos las diferencias que han sido estadísticamente significativas respecto a la diferenciación de las dos condiciones cuasiexperimentales. En este sentido, si nos fijamos en la dimensión de la escala “emociones y sentimientos” (en la figura con la palabra “EMO” delante de la etiqueta), sobresale la puntuación media del grupo

cuasiexperimental que es superior en la dimensión/factor de **“detonantes”**, es decir, los activadores ya expuestos en el capítulo del marco teórico (en este caso, *“las dudas”, “la impotencia”, “frustración”, “preocupación”, etc.*) esta diferencia de medias es estadísticamente significativa ( $t_{(339)} = 3,075; p = 0,002$ ), en otras palabras, son los estudiantes de los grupos cuasiexperimentales los que nos indican que han sentido más, durante el desarrollo de la experiencia, las emociones o sentimientos que engloban la dimensión/factor de los detonantes que no los de los grupos cuasicontrol al finalizar las asignaturas.

En el caso de la escala de actitud se han encontrado diferencias significativas en la dimensión que explora la **“importancia que se le da a la Nota”** en las asignaturas (esta dimensión esta recodificada, es decir a mayor puntuación mayor desacuerdo en las afirmaciones que la componen: *“Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no.”; “La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión.”; y “Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere.*). La significación estadística, obtenida, ( $t_{(339)} = 3,140; p = 0,002$ ), nos permite indicar que los estudiantes del grupo cuasiexperimental obtienen puntuaciones medias superiores en el desacuerdo de la dimensión actitudinal que comentamos. La última dimensión/factor que presenta diferencias estadísticamente significativas corresponde a la escala de reflexión- reflexividad, en concreto a la que hemos denominado **“autoconciencia”** -con los ítems, *“Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento;” “Soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento”, y “Soy consciente de mis propias limitaciones.”*- ( $t_{(339)} = 3,500; p = 0,001$ ), en el sentido en que los estudiantes del grupo cuasicontrol son los que tienen una puntuación media mayor que los del grupo cuasiexperimental.

Pero para concretar en qué ítems específicos se encuentran propiamente las diferencias que hemos encontrado en las dimensiones/factores de las escalas hemos confeccionado la Tabla_106 a partir del análisis llevado a cabo mediante la prueba de comparación de la *“t de Student Fisher”*.

Respecto a los ítems de la escala de reflexión-reflexividad, los ítems que presentan mayores puntuaciones los estudiantes pertenecientes a los grupos cuasiexperimentales son: *“En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando”* y *“Soy responsable de lo que digo”*, mientras que en los ítems donde los grupos controles tienen puntuaciones mayores son: *“No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciona o me comporto como persona”, “Soy consciente de mis propias limitaciones”* y *“Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento”*. En cuanto a la escala de actitud, los ítems con mayor puntuación y con diferencias estadísticamente significativas aparecen en: *“Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender”, “La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión”* y *“Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere”*, hemos de tener en cuenta que los dos últimos ítems se ha de interpretar en el sentido de a mayor puntuación mayor desacuerdo con la frase (se han recodificado en el análisis).

En el caso de la escala de emociones y sentimiento los ítems con significación estadística han sido, *“Tensa/o”, “Frustración”, “Impotencia”* y *“Dudas”*, donde los grupos de estudiantes de la condición cuasiexperimental en conjunto han obtenido una mayor puntuación que los de la condición cuasicontrol. El ítem con mayor puntuación del grupo cuasiexperimental en esta escala de emociones y sentimientos ha sido el de *“dudas”* y el que menos el de *“impotencia”*.

**Tabla_107: Diferencias de los ítems concretos según condiciones cuasiexperimental y cuasicontrol. Fase “post”.**

Variables significativas estadísticamente	CuasiExperimental (n=133)		CuasiControl (n=208)		t	gl.	p =
	Md	Sd	Md	Sd			
Post_Kem14. En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.	5,34	1,325	4,71	1,370	4,173	339	,000
Post_Gras4_20. No me gustan los comentarios o las observaciones hacia como funciono o me comporto como persona	3,18	1,507	3,56	1,581	2,217	339	,027
Post_Gras11_27. Soy responsable de lo que digo	6,34	,787	6,08	1,039	2,435	339	,015
Post_Gras16_32. Soy consciente de mis propias limitaciones	5,50	1,084	6,00	,973	4,391	339	,000
Post_Gras23_39. Soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento	5,70	1,181	6,00	1,052	2,415	339	,016
Post_Act1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender.	5,96	1,033	5,67	1,212	2,313	339	,021
Reco (1=7) Post_Act26.- La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión.	6,05	1,305	5,63	1,571	2,615	339	,009
Reco (1=7) Post_Act29.- Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere.	6,20	1,272	5,81	1,536	2,475	339	,014
Reco (1=7) Post_Act30.- Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no.	6,17	1,300	5,73	1,702	2,585	339	,010
S4: Tensa/o	4,73	1,859	4,25	1,979	2,256	339	,025
S15: Frustración	4,54	1,901	3,87	1,944	3,159	339	,002
S18: Impotencia	3,86	1,953	3,21	1,909	3,053	339	,002
S23: Dudas	5,53	1,444	4,88	1,627	3,737	339	,000

Además de la comparación globalizada en grupos cuasiexperimentales y cuasiconroles, hemos pensado que sería importante establecer en qué grupos específicos se producen las diferencias de puntuación a las escalas en esta fase “post” de administración del cuestionario. Para ello hemos confeccionado dos tablas donde se exponen los resultados obtenidos mediante pruebas de Anona, tanto para el caso de considerar las dimensiones de los instrumentos administrados en esta fase de la experiencia, **Tabla_108**, como los ítems concretos donde aparecen las diferencias estadísticamente significativas, **Tabla_109**.

Si nos centramos en la **Tabla_108**, podemos ver en la primera fila del ítem correspondiente a la puntuación total de la escala de actitud en el que aprecia una diferenciación estadísticamente significativa entre el grupo cuasiexperimental de “Observació” y el de cuasicontrol de “Estadística”, donde los estudiantes del primer grupo tienen una mejor valoración de los aspectos sobre la actitud de la reflexión-reflexividad. Pero si no fijamos en las dimensiones/factores de los tres tipos de escalas, podemos observar que en las dimensiones correspondientes a la escala de reflexión-reflexividad, en el caso de la dimensión/factor de **“comprensión”**, hemos encontrado una diferencia significativa entre grupos, el cuasiexperimental de “Observació” frente al grupo cuasicontrol de “Recerca”, siendo el que presenta una puntuación mayor en la escala el grupo cuasiexperimental. Si observamos la dimensión/factor de **“reflexión crítica”**, las diferencias significativas se sitúan entre el grupo cuasicontrol de “recerca” que obtienen la mayor puntuación media de todos los grupos, pero siendo significativa la diferencia, únicamente, respecto al grupo cuasicontrol de “Estadística” que es el que obtiene la menor media de todos los grupos.

Tabla 108: Diferencias dimensiones/factores según tipo de grupo. Fase “post”

Dimensiones/factores	CuasiExp. Observa (n=47) G1		CuasiExp. Estadística (n=35) G2		CuasiExp. Recerca (n=51) G3		CuasiCont Observa (n=112) G4		CuasiCont Estadística (n=47) G5		CuasiCon. Recerca (n=49) G6		F	Sig	Prue.Bonfe.*A
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S			
Suma puntuaciones ponderada7 escala actitud	5,88	,69	5,53	,92	5,57	,83	5,63	,86	5,31	,855	5,72	,74	2,494	,031	G1 > G5
REF_Factor2_Comprension	5,55	,86	5,20	1,2	4,99	1,2	5,05	,97	5,19	1,2	4,80	1,11	2,725	,020	G1 > G6
REF_Factor3_Reflexión_crítica	4,35	1,3	3,79	1,3	4,34	1,4	4,22	1,52	3,57	1,57	4,56	1,33	3,098	,009	G6 > G5
REF_Factor4_Autoconciencia	5,67	,95	5,71	1,0	5,49	,84	5,97	,80	5,83	,873	6,04	,927	3,049	,010	G3>G4 G6>G3,G4
REF_Factor5_Accion_habitual	4,83	1,1	4,23	1,0	4,30	1,0	4,58	1,23	4,45	1,13	3,81	1,01	4,797	,000	G4>G6 G1,G2>G6
ACT_Fac2_Eficacia_consecuencia	6,35	,57	5,77	,91	5,97	,87	6,04	,83	5,69	,865	6,01	,714	3,749	,003	G1>G2,G5
ACT_Fac3_Importancia_NOTA	6,39	,76	5,98	1,1	6,01	1,0	5,72	1,27	5,37	1,61	6,03	1,07	4,101	,001	G1>G4,G5
EMO_Fac1_Arropamiento	5,22	1,2	4,86	,88	4,63	1,3	5,00	1,03	4,44	1,29	5,30	,912	4,436	,001	G1>G5 G6>G3
EMO_Fac2_Detonantes	5,71	1,0	4,80	1,4	4,50	1,2	4,63	1,28	5,34	1,12	3,62	1,14	17,009	,000	G5>G2,G3 G4,G6 G3<G1,G2 G3>G6 G4<G1,G6 G5>G3,G4 ,G6 G6<G1,G2 ,G3,G4,G5
EMO_Fac3_Pulsión	4,88	1,1	4,17	1,2	4,38	1,4	4,50	1,39	3,99	1,42	4,83	1,06	3,271	,007	G1>G5

M =Media; S= desviación estándar; Prue.Bonfe.*A = Prueba comparación entre grupos de Bonferroni

En cuanto a la dimensión/factor de **“autoconciencia”**, ésta se presenta de forma más valorada en el caso del grupo cuasicontrol de “recerca”, siendo esta diferencia significativa estadísticamente con respecto a las valoraciones de los grupos cuasiexperimental de recerca y el cuasicontrol de “Observació” presentando medias valorativas inferiores. La última dimensión/factor de la escala de reflexión-reflexividad, es la de **“acción habitual”**, las diferencias estadísticas significativas se han encontrado en los grupos de cuasicontrol de “Observació” con puntuaciones medias superiores que el grupo cuasicontrol de “Recerca”, pero, también, en el caso del grupo cuasiexperimental de “Estadística”.

En el caso de las dimensiones/factores de la escala de actitud, en la **Tabla 108**, se puede ver como el grupo cuasiexperimental de “Observació” es el que presenta las puntuaciones medias más elevadas en las dos dimensiones/factores que han sido estadísticamente significativos al aplicar la prueba de comparación múltiple mediante Anova. Estas dimensiones han resultado ser, la actitud de la **“eficacia y consecuencias de la reflexión-reflexividad”** y **“la importancia de la Nota”**. En los dos casos los estudiantes del grupo cuasiexperimental de “Observació” son los que presenta una mayor puntuación respecto a al grupo cuasiexperimental de “Estadística” y del cuasicontrol de la misma asignatura, esto en el caso de la dimensión/factor de la **“eficacia y consecuencias de la reflexión-reflexividad”**. Cuando la comparativa se hace sobre la dimensión/factor de **“la importancia de la Nota”**, los grupos con menor puntuación que el grupo cuasiexperimental de “observación” corresponden al grupo cuasicontrol de “observación” y al de cuasicontrol

de “Estadística”. Finalmente, cuando la comparación se realiza sobre las puntuaciones de la escala de “emociones y sentimientos”, se muestra, observar en la **Tabla_108**, que existen diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones de la escala. Así, en el caso de la dimensión de **“arropamiento”**, el grupo cuasiexperimental de “observación” tienen puntuaciones medias más altas que el cuasicontrol de “Estadística”. También se han obtenido diferencias significativas entre el grupo cuasiexperimental de “estadística” y el cuasicontrol de “Recerca”, donde este último obtiene puntuaciones más altas. Cuando la dimensión/factor es la **“pulsión”**, las diferencias significativas se han encontrado entre el cuasiexperimental de “Observació” y el cuasicontrol de “Estadística”, siendo éste el que valora dicha dimensión/factor de forma más baja. En el caso de la dimensión/factor de los **“detonantes”** de la reflexión-reflexividad, es donde hemos encontrado el mayor número de diferencias entre grupos. Una primera agrupación de diferencias significativas tiene que ver con respecto al grupo cuasicontrol de “Estadística”, donde es el grupo con mayores puntuaciones respecto a los de cuasiexperimental “Estadística”, cuasiexperimental “Recerca”, cuasicontrol “Observació” y cuasicontrol “Recerca”; cómo se puede ver no hay diferencias con el grupo de máximo fomento de la reflexión-reflexividad (cuasiexperimental “Observació”). Vemos, también, como el grupo cuasiexperimental “Recerca” tiene puntuaciones inferiores y estadísticamente significativas en comparación con los grupos cuasiexperimentales de “Observació” y “Estadística”, pero superiores al grupo cuasicontrol de “Recerca”. El grupo cuasicontrol de “Observación” tienen puntuaciones medias inferiores a los grupos cuasiexperimental de “Observació” y cuasicontrol “Recerca”. En contra, se puede observar como el grupo cuasicontrol de “Estadística” se establecen medias superiores en esta dimensión/factor con respecto a los grupos cuasiexperimental “Recerca”, cuasicontrol “Observació” y cuasicontrol “Recerca”. Finalmente, el grupo con menores puntuaciones medias y estadísticamente significativo es el grupo cuasicontrol “Recerca” con respecto a todos los demás.

Pero, tal como hemos expuesto en el caso de la comparación de las dos condiciones cuasiexperimentales, vamos a explicitar los ítems concretos donde se producen las diferencias estadísticamente significativas que hemos encontrado en las dimensiones/ factores mostrados anteriormente. Por ello, se ha confeccionado la **Tabla_109**, que nos muestra las diferencias y los parámetros estadísticos correspondientes a las pruebas de Anova en cada uno de los ítems de las tres escalas, indicar que en la mencionada tabla únicamente se muestran los ítems que han sido significativos en la prueba estadística. Veamos a continuación cada una de estas diferencias intergrupales.

La primera que vemos es la correspondiente al ítem de la escala de reflexión-reflexividad de *“Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo”*, en el que son los estudiantes del grupo cuasiexperimental de “Observació” los que están más en desacuerdo con la afirmación que no los del grupo cuasicontrol de “Recerca”. Respecto al ítem de la misma escala, *“Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido”*, son los grupos cuasiexperimental y cuasicontrol de “Observació” los que tienen puntuaciones superiores estadísticamente hablando, que los del grupo cuasicontrol de “Recerca”. Además, el cuasiexperimental de “Recerca” tiene puntuaciones inferiores a los grupos cuasicontrol de “Observació” y “Estadística”.

Tabla_109: Diferencias entre ítems escalas de reflexión-reflexividad y actitud según tipo de grupo.  
Fase "post"

Escalas: Reflexión reflexividad Actitud	CuasiExp. Observa (n=47) G1		CuasiExp. Estadística (n=35) G2		CuasiExp. Recerca (n=51) G3		CuasiCont Observa (n=112) G4		CuasiCont Estadística (n=47) G5		CuasiCon. Recerca (n=49) G6		F	Sig	Prue.Bonfe.*A
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S			
Reco (1=7) Post_Kem1. Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo.	5,62	1,3	5,11	1,5	4,94	1,34	5,01	1,60	5,23	1,44	4,45	1,54	3,135	,009	G1>G6
Post_Kem6. Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido.	5,81	1,31	5,26	1,61	4,57	1,83	5,51	1,44	5,66	1,46	4,90	1,71	4,836	,000	G1>G6 G3<G4,G5 G5>G6
Post_Kem8. La asignatura realizada ha cuestionado algunas de mis ideas más firmes.	4,60	1,65	3,46	1,63	4,47	1,78	4,34	1,753	3,45	1,83	4,61	1,48	4,624	,000	G1>G2, G5 G2>G6 G4>G5
Reco (1=7) Post_Kem9. Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado.	4,30	1,53	3,80	1,60	3,78	1,51	4,32	1,62	4,30	1,55	3,45	1,38	3,116	,009	G4>G6
Reco (1=7) Post_Kem13. Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura.	4,60	1,45	3,80	1,30	4,18	1,60	4,43	1,46	3,83	1,47	3,55	1,24	4,302	,001	G1>G6 G4>G6
Post_Kem14. En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.	5,62	1,13	5,20	1,38	5,18	1,42	4,75	1,31	4,96	1,53	4,39	1,30	5,044	,000	G1>G4,G6
Post_Gras11_27. Soy responsable de lo que digo	6,38	,79	6,29	,66	6,33	,86	6,24	,96	5,77	1,02	6,02	1,16	2,984	,012	G1>G5 G3>G5
Post_Gras16_32. Soy consciente de mis propias limitaciones	5,53	1,13	5,63	1,06	5,39	1,06	5,97	,86	5,87	1,24	6,18	,905	4,568	,000	G6>G1,G3,G4 G3>G4
Post_Act1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender.	6,30	,931	5,54	1,12	5,94	,96	5,73	1,25	5,53	1,248	5,65	1,07	3,075	,010	G1>G2,G5
Reco (1=7) Post_Act26.- La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión.	6,34	1,08	5,91	1,38	5,88	1,40	5,60	1,54	5,36	1,83	5,94	1,31	2,698	,021	G1>G5
Reco (1=7) Post_Act29.- Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere.	6,28	1,29	6,06	1,28	6,24	1,25	5,91	1,49	5,26	1,787	6,10	1,22	3,296	,006	G1>G5 G3>G5
Reco (1=7) Post_Act30.- Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexionan o no.	6,57	,927	5,97	1,50	5,94	1,37	5,67	1,75	5,51	1,84	6,06	1,39	3,004	,011	G1>G4,G5
Post_Act32.- Es fundamental reflexionar para aprender.	6,45	,82	5,83	1,42	6,14	1,11	6,28	,99	5,62	1,36	6,20	,95	3,824	,002	G1>G5 G4>G5

M =Media; S= desviación estándar; Prue.Bonfe.*A = Prueba comparación entre grupos de Bonferroni



El ítem, *“La asignatura realizada ha cuestionado algunas de mis ideas más firmes”* presenta puntuaciones medias diferenciadas según los siguientes grupos: el cuasiexperimental de “Observació” presenta mayor acuerdo con el ítem que los grupos cuasiexperimental de “Estadística” y el cuasicontrol de “Estadística”. Así mismo, el grupo cuasiexperimental de “Estadística” tiene puntuaciones más altas que el de cuasicontrol de “Recerca”. Finalmente, el grupo cuasicontrol de “Observació” también presentan puntuaciones más altas que el cuasi control de “Estadística”.

Cuando los estudiantes responden a la pregunta *“Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado”* las diferencias estadísticamente significativas se dan en el caso del grupo de cuasicontrol “Observació” que tiene puntuaciones superiores que el grupo cuasicontrol de “Recerca”. En el caso de la diferencia encontrada entre el grupo cuasiexperimental de “Observació”, con puntuaciones superiores, y el cuasicontrol de “Recerca” respecto al ítem *“Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura”* (recordar que esta pregunta está recodificada, y, por tanto, a mayor puntuación más en desacuerdo con la pregunta). También aparecen diferencias entre el grupo cuasicontrol de “Observació” y el cuasicontrol de “Recerca, siendo el primer grupo el que presenta mayor desacuerdo con la frase o pregunta. El grupo cuasiexperimental de “Observació” también presenta diferencias estadísticamente significativas en el sentido de que los estudiantes que lo componen obtienen puntuaciones medias superiores que los de los grupos cuasicontrol “Observació” y el cuasicontrol de “Recerca” en cuanto al ítem de la escala de reflexión-reflexividad “. En el ítem *“Soy responsable de lo que digo”*, las diferencias se dan entre el grupo cuasiexperimental de “Observació” y “cuasicontrol de “Estadística” en el sentido que las puntuaciones medias son superiores en el primer grupo mencionado. También resulta estadísticamente significativo las puntuaciones entre el grupo cuasiexperimental “Recerca” y cuasicontrol “Estadística”, teniendo las puntuaciones mayores el primero. En cuanto a las diferencias encontradas en el ítem *“Soy consciente de mis propias limitaciones”*, se dan en los grupos cuasicontrol “Recerca” frente a los de cuasiexperimental “Observació”, cuasiexperimental “Recerca” y el cuasicontrol “Observació” siendo el grupo de cuasicontrol de “Recerca” con las puntuaciones superiores. También han aparecido diferencias significativas entre el grupo cuasiexperimental “Recerca”, con puntuaciones superiores a los estudiantes del grupo cuasicontrol “Observació”.

Si nos fijamos en los ítems de la escala de actitud, se puede observar que las diferencias encontradas pivotan sobre el grupo cuasiexperimental de “Observació” que es que obtiene las puntuaciones más altas respecto a casi uno de los ítems que el análisis ha indicado estadísticamente significativo. Vemos a continuación estas diferencias de forma más pormenorizada. En la pregunta *“Los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más afectivo para aprender”*, las diferencias se dan con los grupos cuasiexperimental “Estadística” y el cuasicontrol de “Estadística”. En cuanto a *“La nota de una asignatura es lo fundamental, No la reflexión”*, la significación estadística se establece frente al grupo cuasicontrol de “Estadística” (recordar que es un ítem recodificado). Lo mismo sucede con el ítem *“Cuando el profesor da la oportunidad de reflexionar es que no tiene muy claro lo que quiere”*, es el grupo de cuasi control de “Estadística” donde se da la diferencia valorativa, pero en este mismo ítem se ha encontrado otra diferencia entre los grupos Cuasiexperimental “Recerca” y el cuasicontrol “Estadística”, siendo los del primer grupo mencionado los de mayor puntuación en este ítem, y, por tanto, más en desacuerdo. La pregunta *“Los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no*

si reflexionan o no”, las diferencias del grupo cuasiexperimental de “observación” se dan con los grupos cuasicontrol de “Observación” y “Estadística”. Finalmente, en la proposición “Es fundamental reflexionar para aprender”, la diferencia estadísticamente se produce entre el grupo cuasiexperimental “observación” y el cuasicontrol de “Estadística”. También se ha obtenido otra diferencia significativa entre el grupo cuasicontrol de “Observación”, con puntuaciones superiores al grupo cuasicontrol de “Estadística”.

Ahora pasaremos a exponer las diferencias según la escala de emociones y sentimientos, éstas las podemos ver en la **Tabla_110**.

**Tabla_110: Diferencias ítems escala emociones-sentimientos según tipo de grupo. Fase “post”.**

Escala: Emociones y sentimientos	CuasiExp. Observa (n=47) G1		CuasiExp. Estadística (n=35) G2		CuasiExp. Recerca (n=51) G3		CuasiCont Observa (n=112) G4		CuasiCont Estadística (n=47) G5		CuasiCon Recerca (n=49) G6		F	Sig	Prue.Bonfe..*A
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S			
S4: Tensa/o	5,62	1,40	4,54	2,04	4,04	1,78	4,24	2,06	5,23	1,60	3,31	1,63	10,259	,000	G1>G3,G4,G6 G5>G3 G5>,G3,G5,G6
S6: Agobiada/o	6,34	1,10	5,00	1,71	5,12	1,71	5,52	1,36	6,00	1,08	4,16	1,80	13,411	,000	G1>G2,G3,G4,G6 G5>G2 G3>G5 G6<G1,G3,G4,G5
S7: Agradecida/o	5,32	1,58	5,06	1,23	4,76	1,47	4,94	1,54	4,34	1,79	5,20	1,19	2,571	,027	G1>G5
S8: Estresada/o	6,40	,87	5,23	1,43	5,10	1,56	5,63	1,28	6,00	1,16	4,37	1,62	13,979	,000	G1>G4,G6 G3<G5,G6 G4>G6 G5>G3,G6
S9: Curiosidad	5,21	1,21	4,23	1,49	5,10	1,56	5,00	1,62	4,23	1,69	5,37	1,07	4,924	,000	G1>G2,G5, G6>G1,G2 G5<G4,G6 G4>G5
S10: Preocupada/o	5,94	1,22	5,09	1,78	4,86	1,67	5,05	1,56	5,72	1,59	4,06	1,67	8,529	,000	G1>G3,G4,G5,G6 G4>G6 G3>G6
S11: Estimulada/o	5,13	1,32	4,46	1,26	4,51	1,58	4,67	1,58	3,89	1,63	4,78	1,41	3,508	,004	G1>G5 G4>G5
S12: Incluida/o	5,81	1,31	5,09	1,12	4,98	1,66	5,49	1,20	4,51	1,51	5,45	1,33	5,800	,000	G1>G3,G5 G4>G5 G6>G5
S15: Frustración	5,38	1,73	4,54	1,65	3,76	1,90	3,82	1,86	5,17	1,71	2,71	1,55	15,715	,000	G1>G3,G4,G6 G2>G6 G3<G5, G6<G1,G2,G3,G4,G5 G5>G3,G4,G6
S17: Cómoda/o	5,17	1,60	5,03	1,36	4,69	1,63	5,18	1,39	4,36	1,68	5,69	1,21	4,759	,000	G6>G2,G5 G5<G4
S18: Impotencia	4,49	1,97	3,97	1,75	3,22	1,89	3,33	1,89	4,00	1,95	2,18	1,42	9,287	,000	G1>G2,G3,G4,G5,G6 G2>G6 G6<G4,G5
S19: Acogida/o	5,38	1,40	5,17	1,40	4,73	1,53	5,21	1,41	4,45	1,66	5,55	1,38	3,979	,002	G1>G5 G4>G5 G5<G6
S20: Satisfacción	5,34	1,37	4,74	1,48	4,80	1,60	5,22	1,45	4,43	1,72	5,57	1,19	4,153	,001	G1>G5 G4>G5 G5<G6
S23: Dudas	5,83	1,22	5,26	1,65	5,43	1,46	4,82	1,65	5,30	1,64	4,61	1,49	4,446	,001	G1>G4,G6

M =Media; S= desviación estándar; Prue.Bonfe..*A = Prueba comparación entre grupos de Bonferroni

Lo primero a destacar de la **Tabla_110**, es que es donde se han obtenido el mayor número de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Resaltar, además, que el grupo de estudiantes con el mayor fomento de la reflexión-reflexividad es el que presenta en esta escala las puntuaciones más altas en todos los ítems con respecto al resto de los grupos,

exceptuando el ítem de *“cómoda/o”*. Pero vamos a concretar cada uno de los ítems y las diferencias entre los grupos de forma concreta, para su exposición explicativa seguiremos el orden establecido en la Tabla_110. En primer ítem, *“tensa/o”*, este elemento es más perceptivo en el caso del grupo de cuasiexperimental de *“Observació”* con respecto a los grupos de cuasiexperimental de *“Recerca”*, cuasicontrol *“Observació”* y cuasicontrol *“Recerca”* que tienen una puntuación inferior. Aparece, también, la diferencia entre el grupo cuasicontrol de *“Estadística”*, los que mas indican esta emoción, que los estudiantes del grupo cuasiexperimental de *“Estadística”*. En el grupo cuasicontrol de *“Estadística”* tiene una puntuación superior que los grupos cuasiexperimental de *“Estadística”*, cuasicontrol de *“observación”* y cuasicontrol de *“Recerca”*. En el caso de la pregunta *“Agobiada/o”*, las diferencias se dan entre los siguientes grupos: con mayor puntuación el cuasiexperimental de *“Observació”* respecto a los grupos cuasiexperimentales de *“Estadística”* y *“Recerca”* y los grupos cuasicontrol *“Observació”* y *“Recerca”*. El grupo cuasicontrol de *“Estadística”* tienen una puntuación superior al grupo cuasiexperimental de *“Estadística”*. El grupo cuasicontrol de *“Recerca”* puntúan más bajo que los estudiantes de los restos de los grupos. En el ítem *“agradecida/o”* las diferencias se dan entre el grupo cuasiexperimental de *“Observació”*, con puntuaciones superiores respecto al cuasicontrol de *“Estadística”*. En la percepción del ítem *“estresada/o”*, el grupo cuasiexperimental de *“Observació”* con mayor puntuación que los grupos cuasicontrol de *“Observación”* y *“Recerca”*. El grupo cuasiexperimental *“Recerca”* con puntuaciones superiores que los grupos cuasicontrols de *“Estadística”* y *“Recerca”*. También aparecen puntuaciones superiores del grupo cuasicontrol de *“Observació”* respecto al grupo cuasicontrol de *“Recerca”* siendo el primero el grupo que presenta una media de puntuación superior. Finalmente, en este ítem, el grupo cuasicontrol de *“Estadística”* presenta una mayor puntuación que los grupos cuasiexperimental de *“Recerca”* y el cuasicontrol de *“Recerca”*.

La interrogación sobre la *“Curiosidad”*, aparecen diferencias estadísticamente significativas en la comparación de dos en dos en los siguientes grupos: el grupo cuasiexperimental de *“Observació”* tienen puntuaciones más altas que los estudiantes de los grupos cuasiexperimental de *“Estadística”* y el cuasicontrol de *“Estadística”*. En el grupo cuasicontrol *“Recerca”* tienen puntuaciones más elevadas que los grupos cuasiexperimentales de *“Observació”* y el de *“Estadística”*. El grupo cuasicontrol de *“Observació”* tiene puntuaciones superiores que el grupo de cuasicontrol de *“Estadística”* en esta pregunta. Por último, el grupo cuasicontrol de *“Estadística”* es el que presenta una menor puntuación respecto a los grupos cuasicontrol de *“Observació”* y el de *“Recerca”*.

El grupo cuasiexperimental de *“Observació”* es el que muestra una media de puntuación superior, estadísticamente hablando, cuando se analiza las respuestas al ítem *“Preocupada/o”*, respecto a todos los grupos exceptuando el grupo cuasiexperimental de *“Estadística”*. Además, se han encontrado diferencias en este ítem en los grupos cuasiexperimental de *“Observació”*, con mayor puntuación que el grupo cuasicontrol de *“Recerca”*. En el caso del grupo cuasicontrol de *“Estadística”* tiene puntuaciones superiores que el grupo cuasicontrol de *“Recerca”*.

En el caso del ítem *“Estimulada/o”*, es el grupo cuasiexperimental de *“Observació”* con puntuaciones mayores que el grupo cuasicontrol de *“Estadística”*. También aparece la diferencia significativa entre el grupo cuasicontrol de *“Observació”*, puntuaciones más altas que el grupo de estudiantes cuasicontrol de *“Estadística”*.

La pregunta *“Incluida”* de la escala de emociones y sentimientos, las diferencias se han encontrado entre los grupos: cuasiexperimental de *“Observació”* con puntuaciones más altas que los grupos cuasiexperimental de *“Recerca”* y el cuasicontrol de *“Estadística”*. El grupo cuasicontrol de *“Observació”* tiene puntuaciones más altas que el grupo cuasicontrol de *“Estadística”*, además el grupo cuasicontrol de *“Recerca”* se considera más incluido que el grupo cuasicontrol de *“Estadística”*.

Cuando es el sentimiento de *“frustración”*, éste aparece de forma estadísticamente significativa en la comparativa de los siguientes grupos: Con puntuaciones más altas el grupo cuasiexperimental de *“Observació”* frente a los grupos cuasiexperimental *“Recerca”*, cuasicontrol *“Observació”* y cuasicontrol *“Recerca”*. El grupo cuasiexperimental de *“Estadística”* con puntuación mayor que el grupo cuasiexperimental de *“Recerca”*. El cuasiexperimental de *“Recerca”* con puntuaciones inferiores al grupo cuasicontrol de *“Estadística”*. El grupo control de *“Recerca”* con la puntuación más baja respecto al resto de grupos participantes en la experiencia. Por último, el grupo cuasiexperimental de *“Estadística”* con una puntuación media superior a los grupos, cuasiexperimental de *“Recerca”*, cuasicontrol de *“Observació”* y cuasicontrol de *“Recerca”*.

La *“impotencia”*, también se aprecian diferencias significativas intergrupos, que son las siguientes: el grupo cuasi experimental de *“Observació”* es el que obtiene las puntuaciones más altas en este sentimiento respecto a todos los demás grupos. Pero también hay diferencias entre el grupo cuasiexperimental de *“Estadística”* con medias superiores al grupo cuasicontrol de *“Recerca”*, y éste con puntuación inferior a los grupos cuasicontrol de *“Estadística”* y cuasicontrol de *“Observació”*.

En cuanto a la pregunta si se ha sentido *“acogida/o”*, las diferencias se han encontrado entre el grupo cuasiexperimental de *“Observació”* con medias superiores que el grupo cuasicontrol de *“Estadística”*; el grupo cuasicontrol de *“Observació”* con puntuaciones superiores que el grupo cuasicontrol de *“Estadística”*, y el grupo cuasicontrol de *“Observació”* presenta valoraciones inferiores que el grupo cuasicontrol de *“Recerca”*.

La satisfacción al acabar el semestre se han establecido diferencias significativas entre los grupos siguientes: puntuaciones superiores del grupo cuasiexperimental de *“Observació”* respecto al grupo cuasicontrol de *“Estadística”*; el grupo cuasicontrol de *“Observació”* con puntuaciones medias superiores al grupo cuasicontrol de *“Estadística”*, y finalmente, el grupo cuasicontrol de *“Estadística”* puntúa más bajo que el grupo cuasicontrol de *“Recerca”*.

Las *“dudas”*, es un ítem donde las diferencias entre los grupos de dan entre el grupo cuasiexperimental de *“Observació”* con mayores puntuaciones que los grupos cuasicontrol de *“Observació”* y el de *“Recerca”*.

El último ítem de la escala a exponer es el de haberse sentido *“cómoda/o”*, las diferencias que se han encontrado son entre el grupo cuasicontrol de *“Recerca”* con puntuación más alta que lo grupos cuasiexperimental de *“Estadística”* y el cuasicontrol de *“Estadística”*. Los otros grupos con diferencias significativas son las que aparecen entre el grupo cuasicontrol de *“Observació”* con una valoración más alta en la escala que el grupo cuasicontrol de *“Estadística”*.

### III.2.1.2 Predicción de los grupos cuasiexperimental y cuasicontrol.

En este apartado el interés se centra en conocer que variables de las que hasta este momento hemos estado analizando son las que podemos decir que establecen o pueden predecir la ubicación en una condición experimental u otra. Para ello hemos procedido a la realización de un análisis de regresión, por tanto, de predicción, con una variable de tipo categorial binario como elemento a predecir. En nuestro caso ha consistido en la predicción de la variable categorial del tipo de condición experimental, cuasiexperimental o cuasicontrol. De esta manera, la **Tabla_111** nos muestra las variables que son las que mejor predicen el hecho de ser de un grupo cuasiexperimental o de un grupo cuasicontrol. El modelo predictivo que nos ofrece el mencionado análisis son los predictores estadísticamente significativos,  $\chi^2 8, n=341 = 98,750 p= 0.000$ . Este modelo nos explica entre un 25,1% (Cox y Snell R square) y un 34,1% (Nagelkerke R square) de la variabilidad de los datos que se han analizado. Con el modelo obtenido se puede clasificar el 73,0% de los casos globalmente, parcialmente se puede clasificar 82,2% de los participantes de los grupos cuasicontrol y 59,4% de los estudiantes de los grupos cuasiexperimentales (para la consulta de todo ello se puede ver el **Anexo_9**). Mencionar que el valor utilizado para la categoría de la variable dependiente (la que se predice) ha sido el de **1** para el grupo cuasiexperimental y el **0** para el grupo cuasicontrol. En la **Tabla_111**, se pueden ver las variables que han sido significativas en el modelo propuesto por el análisis para la predicción de la condición cuasiexperimental.

**Tabla_111: Regresión logística binaria sobre la condición experimental (cuasiexperimental o cuasicontrol). Fase “post”.**

	Variables en la ecuación					Exp(B) Odds Ratio	95% C.I. para EXP(B)	
	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.		Inferior	Superior
Pon_7_ACT_Fac3_Importancia_NOTA	,406	,118	11,871	1	,001	<b>1,501</b>	1,191	1,891
Post_Kem6. Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido.	-,320	,096	11,008	1	,001	,726	,601	,877
Post_Kem14. En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.	,676	,123	30,328	1	,000	<b>1,966</b>	1,546	2,501
Post_Gras11_27. Soy responsable de lo que digo	,864	,241	12,896	1	,000	<b>2,374</b>	1,481	3,805
Post_Gras14_30. Asumo la responsabilidad de lo que digo	-,489	,234	4,356	1	,037	,613	,387	,971
Post_Gras16_32. Soy consciente de mis propias limitaciones	-,753	,149	25,616	1	,000	,471	,352	,630
S23: Dudas	,286	,090	10,165	1	,001	<b>1,332</b>	1,117	1,588
S24: Recompensada/o	-,266	,095	7,918	1	,005	,766	,636	,922
Constante	-2,728	1,280	4,543	1	,033	,065		

- a. Variables especificadas en el paso 1: Post_Gras16_32. Soy consciente de mis propias limitaciones.  
 b. Variables especificadas en el paso 2: Post_Kem14. En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.  
 c. Variables especificadas en el paso 3: Pon_7_ACT_Fac3_Importancia_NOTA.  
 d. Variables especificadas en el paso 4: S23: Dudas.  
 e. Variables especificadas en el paso 5: Post_Kem6. Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido.  
 f. Variables especificadas en el paso 6: Post_Gras11_27. Soy responsable de lo que digo.  
 g. Variables especificadas en el paso 7: S24: Recompensada/o.  
 h. Variables especificadas en el paso 8: Post_Gras14_30. Asumo la responsabilidad de lo que digo.

Como se puede observar la diferencia de lo que porciona este tipo de regresión estriba en lo que aparece con la etiqueta de **Exp(B)** que sería el peso que tiene la variable en la predicción. En concreto, se habla de Odds Ratio, es decir, la cantidad de veces que algo pueda suceder sobre lo que no pueda suceder. En otras palabras, cuando el **Exp(B)** es mayor de 1 señala

que un aumento de la variable independiente aumenta los odds que ocurra el evento (es decir, la variable dependiente, en nuestro caso que sea del grupo cuasiexperimental).

Pero se debe de llevar a cabo una conversión de este coeficiente manualmente para no errar en la interpretación, es por ello, que cuando el odds ratio (**Exp(B)**) es menor de 1 se calcula su inversa para comparar más fácilmente todos ellos.

En nuestro caso:

- *“Para aprobar la/s asignatura/s, era necesario entender el contenido”*. Inversa ( $1/0,726=1,37$ ).
- *“Asumo la responsabilidad de lo que digo”*. ( $1/0,613=1,63$ )
- *“Recompensada/o”*. ( $1/0,766=1,30$ )
- *“Soy consciente de mis propias limitaciones”*. ( $1/0,476=2,10$ )

Ahora, ya podemos establecer aquellas variables que mejor hacen la predicción de pertenencia a los grupos cuasiexperimentales para lo cual nos hemos de fijar en los **Exp(B)** cuanto más alto es el valor más fuerte es la asociación entre las variables, es decir, que la variable independiente es más explicativa de la dependiente. En consecuencia, el peso o las Odds ratio establecen la importancia en la predicción de que un estudiante sea de algún grupo cuasiexperimental viene determinado por las siguientes variables, también podríamos decir que son las variables que diferencian a las dos condiciones cuasiexperimentales con un riesgo menor, probabilísticamente hablando. Las variables ordenadas por importancia en la predicción serían las siguientes:

- *Soy responsable de lo que digo*. (Odds Ratio= 2,374)
- *Soy consciente de mis propias limitaciones*. (Odds Ratio=2,10)
- *En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando*. (Odds Ratio= 1,966)
- *Asumo la responsabilidad de lo que digo*. (Odds Ratio= 1,63)
- *Factor3_Importancia_NOTA*. (Odds Ratio= 1,501)
- *Dudas*. (Odds Ratio= 1,332)
- *Recompensada/o* (Odds Ratio=1,30)

Por consiguiente, el análisis que hemos utilizado nos permite establecer los ítems o dimensiones/factores que permiten establecer la diferenciación entre el haber pasado por un procedimiento de fomento de la reflexión o no. Así, el dispositivo creado, una vez acabado el periodo de fomento (que hemos denominado “post”), lo que provoca o tiene más relevancia en los grupos cuasiexperimentales son una integración del yo y sus responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero mediante una continua revisión o repensar el producto del proceso. Además, hay una movilización emocional creada por las dudas que provoca el dispositivo del fomento, pero con sentimientos de recompensa. Por último, aparece una actitud en desacuerdo sobre la importancia de la Nota.

### III.2.1.3 Caracterización de los grupos cuasiexperimentales y cuasiconroles.

Para ver las características que configuran mejor los grupos que han participado en la experiencia del fomento de la reflexión-reflexividad, hemos utilizado el procedimiento de caracterización de una variable criterio, tal como se ha hecho en el apartado de resultados de la muestra general. En la **Tabla 112**, se exponen los resultados de cada grupo en la fase “post”.

**Tabla 112: Caracterización tipos de grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol.**

<b>Grupo: CuasiExperi_Observ (n= 47 %= 13.78)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Segundo	6,22	0,000
Emo Factor2 Detonantes	Alta	5,35	0,000
reflex Factor5 Acción habitual	Alta	2,50	0,006
reflex Factor2 Comprensión	Alta	2,47	0,007
Act Factor3 Importancia NOTA	Alta	2,36	0,009
reflex Factor6 Rigidez comunicativa	Baja	2,06	0,020
S9: Curiosidad	Media (5)	1,96	0,025
Act Factor2 Eficacia-consecuencias	Alta	1,94	0,026
Post_Gras1_17. Quiero saber por qué hago lo que hago	Media (5)	1,93	0,027
Sexo	Mujer	1,82	0,035
Toal reflex pondera-7	Media	1,80	0,036
Post_Act18.- Reflexionar ha generado en mi la autocrítica	Baja (- o 4)	1,69	0,046
<b>Grupo: CuasiExperi_Estadi (n= 35 %= 10.26)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Segundo	4,03	0,000
El trabajo externo que realizas o has realizado tiene que ve	No	3,84	0,000
Si tienes o has tenido trabajo externo, tiene que ver con tu	No	2,95	0,002
Post_Kem12. Gracias a la asignatura que he cursado he ca	Baja (- o 4)	2,57	0,005
Edad	20-21 años	2,53	0,006
Emo Factor1 Arropamiento	Media	2,36	0,009
Reflex Factor8 Dificultad diferente	Baja	2,07	0,019
S12: Incluida/o	Media (5)	1,99	0,023
S18: Impotencia	Media (5)	1,85	0,032
Post_Gras2_18. Soy consciente de las emociones que influ	Baja (- o 4)	1,79	0,037
<b>Grupo: CuasiExperi_Recerc (n= 51 %= 14.96)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Cuarto	12,27	0,000
Edad	22-23 años	4,31	0,000
Post_Gras16_32. Soy consciente de mis propias limitación	Media (5)	2,81	0,002
reflex Factor4 Autoconciencia	Baja	2,30	0,011
Post_Act14.- Gracias a la reflexión me ha hecho sentir	Media (5)	2,09	0,018
Act Factor3 Importancia NOTA	Media	2,08	0,019
Reco (1=7) Post_Act30.- Los buenos alumnos son los que o	Media (5)	1,93	0,027
Post_Gras3_19. No me gusta que se discutan mis puntos de	Baja (- o 4)	1,87	0,031
El trabajo externo que realizas o has realizado tiene que ve	Si	1,74	0,041
S10: Preocupada/o	Baja (- o 4)	1,70	0,045
<b>Grupo: CuasiControl_Obser (n= 112 %= 32.84)</b>			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Segundo	9,61	0,000
Si tienes o has tenido trabajo externo, tiene que ver con tu	Si	3,18	0,001
Sexo	Mujer	2,73	0,003
S10: Preocupada/o	Media (5)	2,36	0,009
Post_Act14.- Gracias a la reflexión me ha hecho sentir	Baja (- o 4)	2,17	0,015
Post_Act3.- El poder reflexionar sobre lo que siento cua	Baja (- o 4)	2,02	0,022
Post_Gras16_32. Soy consciente de mis propias limitaciones	Baja (- o 4)	1,97	0,024
total, reflexión pondera-7	Alta	1,97	0,024
S17: Cómoda/o	Media (5)	1,97	0,025
Post_Act19.- Puedo organizar, ahora, mejor mis propias i	Baja (- o 4)	1,90	0,029
reflexión Factor5 Acción habitual	Alta	1,89	0,029
Post_Gras23_39. Soy consciente de las emociones que influyen	Baja (- o 4)	1,88	0,030
S3: Emocionada/o	Media (5)	1,86	0,031
Act Factor1 Aspectos positivos	Alta	1,85	0,032
reflexión Factor6 Rigidez comunicativa	Alta	1,84	0,033
Post_Kem8. La asignatura realizada ha cuestionado alguna	Baja (- o 4)	1,84	0,033
Post_Act22.- Mi expresión comunicativa es mucho mejor gracias	Baja (- o 4)	1,78	0,038
Edad	20-21 años	1,73	0,042
CAT_S19: Acogida/o	Media (5)	1,72	0,043

Tabla_112 : Caracterización tipos de grupos cuasiexperimentales y cuasicontrol (Continuación).

Grupo: CuasiControl_Estad (n= 47 %= 13.78)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Primero	6,30	0,000
Emo Factor1 Arropamiento	Baja	3,82	0,000
Post_Gras11_27. Soy responsable de lo que digo	Media (5)	3,36	0,000
Total_Act-pondera_7	Baja	2,89	0,002
Act Factor2 Eficacia-consecuencias	Baja	2,74	0,003
Emo Factor2 Detonantes	Alta	2,72	0,003
S24: Recompensada/o	Baja (- o 4)	2,50	0,006
S17: Cómoda/o	Baja (- o 4)	2,41	0,008
S11: Estimulada/o	Baja (- o 4)	2,34	0,010
Reflex Factor3 Reflexión crítica	Baja	2,12	0,017
Emo Factor3 Pulsión	Baja	2,09	0,018
Act Factor3 Importancia NOTA	Baja	2,04	0,021
Categorías Valoración asignatura	Baja (- o 4)	2,02	0,022
Sexo	Hombre	1,90	0,029
Post_Gras9_25. Considero importante saber en qué se basan ciertas reglas	Media (5)	1,83	0,033
Post_Gras2_18. Soy consciente de las emociones que influyen	Media (5)	1,72	0,043
Grupo: CuasiControl_Recer (n= 49 %= 14.37)			
Variable	Categorías	Valor test	p=
Curso actual	Cuarto	8,50	0,000
Curso actual	Tercero	4,60	0,000
Edad	24 o más	4,48	0,000
Emo Factor2 Detonantes	Baja	4,48	0,000
Reflex Factor5 Acción habitual	Baja	3,39	0,000
Reflex Factor4 Autoconciencia	Alta	2,24	0,013
Dedicación al trabajo externo:	Trabajo más 20 hora	2,01	0,022
Post_Act14.- Gracias a la reflexión me ha hecho sentir	Baja (- o 4)	2,01	0,022
Post_Act1.- Los contenidos de aprendizaje mediante la re	Media (5)	1,95	0,025
S18: Impotencia	Baja (- o 4)	1,92	0,028
Emo Factor1 Arropamiento	Alta	1,87	0,031
Categorías Valoración asignatura	Media (5)	1,78	0,037
Sexo	Hombre	1,78	0,038
Post_Act19.- Puedo organizar, ahora, mejor mis propias i	Media (5)	1,74	0,041
Post_Kem4. Gracias a la asignatura realizada, o realizad	Media (5)	1,67	0,047

Hemos de recordar que esta caracterización está hecha considerando o teniendo en cuenta dos criterios que aparecen en el algoritmo de cálculo, la homogeneidad “**intra**” grupo, pero a la vez la heterogeneidad “**entre**” grupos. De esta manera, y teniendo en cuenta la **Tabla_112**, veamos la caracterización de cada uno de los 6 grupos (3 cuasiexperimentales y 3 cuasicontrols) que han participado en la experiencia teniendo en cuenta todas las variables de cuantificación que hemos utilizado en el cuestionario, esto en cierta manera nos va a proporcionar una fotografía resumida de todo lo expuesto con anterioridad, ya que este análisis recoge y se establece a partir de las diferencias estadísticamente encontradas de forma multivariable, es decir, considerando todas las variables y sus categorías de forma conjunta. Hemos de puntualizar que las variables con escalas de intervalo se han recodificado en tres categorías, puntuación **Baja**, de 1 a 4; **Media**, valor de 5, y **Alta** de 6 a 7.

**Grupo cuasiexperimental “Observación”:** Este grupo se caracteriza por presentar puntuaciones **altas** en dos dimensiones/factores de la escala de reflexión-reflexividad, “*la acción habitual*” y “*Comprensión*”, dos de la escala de actitud “*La importancia de la nota*” (dimensión recodificada) y “*eficacia y consecuencias de la reflexión-reflexividad*”; y la dimensión/factor de la escala de emociones y sentimientos de “*Detonantes*”. Con puntuaciones **medias** aparecen: el ítem de “*curiosidad*” de la escala de emociones y sentimientos, el ítem de “*quiero saber por qué hago los que hago*” y la “*puntuación total*” en la escala de reflexión-reflexividad. Las puntuaciones **bajas** se centran en dos aspectos “*la rigidez comunicativa*” de la escala de reflexión-reflexividad y la valoración del ítem actitudinal “*reflexionar ha generado en mi la autocrítica sobre lo que hago*”. Finalmente, indicar que es un grupo de estudiante, como era de esperar, de mujeres y de segundo curso de grado.



**Grupo cuasiexperimental “Estadística”:** Su caracterización se presenta en que no aparecen puntuaciones **altas** en ninguna de las escalas, pero sí medias como son los casos de la dimensión /factor de “arropamiento” de la escala de emociones y sentimientos, y los ítems de la misma a escala de “incluida” e “impotencia”. Además, con puntuaciones **bajas**, aparecen en la dimensión/factor de la escala de reflexión-reflexividad “*dificultad en la diferente*” aparecen los ítems “*gracias a la asignatura que he cursado he cambiado mi manera habitual de hacer las cosas*”, y “*soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento*” de la misma escala. No aparecen elementos de la escala de actitud en la caracterización. Son de forma globalizada un grupo de estudiantes sin trabajo externo y con edades entre 20 y 21 años.

**Grupo cuasiexperimental “Recerca”:** Tampoco en este grupo aparecen puntuaciones altas. Las puntuaciones **medias** aparecen en: “*soy consciente de mis propias limitaciones*” ítem de la escala de reflexión-reflexividad, y en la escala de actitud, la dimensión/factor de “*importancia de la Nota*” y el ítem “*los buenos alumnos son los que obtienen una buena nota final, no si reflexión o no*”. Las puntuaciones bajas, se dan, en este grupo en la dimensión/factor de “*autoconciencia*”, el ítem de “*no me gusta que se discutan mis puntos de vista*” de la escala de reflexión-reflexividad. También con puntuación **baja**, aparece el ítem de la escala de emociones y sentimientos de “*preocupada/o*”. De las variables sociodemográficas recogidas son significativas de este grupo, la edad de 22 a 23 años, que el trabajo externo que realizan tiene que ver con sus estudios, y como era de esperar, del cuarto curso del grado.

**Grupo cuasicontrol “Observació”:** Son estudiantes de segundo curso, mujer, entre 20-21 años y con un trabajo externo que tiene que ver con sus estudios. Se encuentran, en este grupo, con puntuaciones **altas**, la “puntuación total” a la escala de reflexión-reflexividad, en las dimensiones/ factores de “*acción habitual*” y “*rigidez comunicativa*” la misma escala. También, en la escala de actitud aparece con las mismas puntuaciones en la dimensión/factor de los “*aspectos positivos*”. Las puntuaciones **medias** se presentan en este grupo en la escala de emociones y sentimientos, en concreto, “*preocupada/o*”, “*cómoda/o*”, “*emocionada/o*”, y “*acogida*”. Por último, las puntuaciones bajas, son mayoritarias, las que se dan en los ítems de la escala de reflexión-reflexividad, “*soy consciente de mis propias limitaciones*”, “*soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento*” y “*la asignatura realizada ha cuestionado algunas de mis ideas más firmes*”. En el caso de la escala de actitud, se asocian más a este grupo y, también, con puntuación **baja** “*gracias a la reflexión me ha hecho sentir que tenía un control sobre mi aprendizaje*”, “*el poder reflexionar sobre lo que siento cuando estoy aprendiendo es una buena manera para conocerme*”, “*puedo organizar, ahora, mejor mis propias ideas gracias al hecho de reflexionar*” y “*mi expresión comunicativa es mucho mejor gracias a la reflexión*”.

**Grupo cuasicontrol “Estadística”:** Son un grupo caracterizado porque son hombres del primer curso del grado, de pedagogía que cursan la asignatura de estadística que se imparte en segundo curso. Es un grupo que presenta puntuaciones mayoritariamente **bajas**, en concreto en, la escala de emociones y sentimientos las dimensiones/ factores de “*detonantes*”, “*pulsión*”, y “*arropamiento*”, y específicamente los ítems, “*recompensada/o*”, “*cómoda/o*”, “*estimulada/o*”. En la escala de actitud aparecen, la “puntuación total”, las dimensiones/ factores de “*eficacia y consecuencias*” y de “*importancia de la Nota*”. Respecto a la escala de reflexión-reflexividad, lo característico en puntuación baja, es la

dimensión/factor de “reflexión crítica”. Además, también con puntuación **baja**, aparece la valoración global de la asignatura. En cuanto a las puntuaciones **medias**, aparecen 3 ítems de la escala de reflexión-reflexividad, “*soy responsable de lo que digo*”, “*considero importante saber en qué se basan ciertas reglas y pautas*” y “*soy consciente de las emociones que influyen en mi pensamiento*”.

***Grupo cuasicontrol “Recerca”***: Son estudiantes de tercero y cuarto curso, con edades superiores a 24 años, y hombres como característico de este grupo respecto a las variables sociodemográficas. Tienen puntuaciones **bajas** en las dimensiones/factores de “*detonantes*”, escala de emociones y sentimientos; de “*acción habitual*” en la escala de reflexión-reflexividad. Así, mismo, en los ítems siguientes: “*gracias a la reflexión a la reflexión me ha hecho sentir que tenía un control sobre mi aprendizaje*”, y en la escala de emociones y sentimientos, el ítem “*impotencia*”. Las puntuaciones **medias** se sitúan en los ítems, “*puedo ahora organizar mejor, ahora, mis propias ideas gracias al hecho de reflexionar*” y “*los contenidos de aprendizaje mediante la reflexión es el procedimiento más efectivo para aprender*” de la escala de actitud. En la escala de reflexión-reflexividad nos encontramos con el ítem “*gracias a la asignatura realizada he cambiado la forma de mirarme a mí mismo/a*”, y finalmente la “*valoración general*” de la asignatura. Con puntuaciones **altas** se presenta la dimensión/factor “*arropamiento*” de la escala de emociones y sentimientos.

Resaltamos en este análisis, de forma genérica, que en los grupos cuasiexperimentales aparecen como más homogéneos respecto a sus respuestas ante las escalas presentadas, lo que podríamos denominar con una mayor especificidad. Además, aparecen puntuaciones mayores en los ítems que denotan una positividad de aprendizaje reflexivo, es decir, la creencia de que tienen las mencionadas habilidades que se interrogan.

III.2.1.4 Elementos de representación según los grupos cuasiexperimentales y cuasiconroles.

En este subapartado presentaremos los resultados de los análisis sobre las variables del cuestionario que exploran las representaciones mediante la asociación de palabras. Para proceder a la exposición hemos dividido los grupos según dos consideraciones: en las condiciones experimentales (grupos cuasiexperimental y cuasicontrol) y el tipo de grupo concreto formado según asignatura y una vez acabada ésta. Los objetos de representación que mostraremos son: **“reflexividad”, “el compromiso”, “el profesor universitario”, “la identidad profesional”** y, además de las **valoraciones** que hacen los estudiantes sobre la asignatura cursada. Para ello se han llevado a cabo análisis de caracterización del texto emitido en función de una variable criterio, muy parecido al análisis que hemos utilizado para los perfiles, su algoritmo es similar. Este análisis ha sido posible al paquete estadístico de distribución libre “DTM_Vic”. También se ha hecho uso del programa “Iramuteq” para poder establecer las relaciones de similitud entre el léxico utilizado en cada objeto de representación.

III.2.1.4.1 Caracterización de la “Reflexividad” en el periodo “post”.

La caracterización de la reflexividad en función de las condiciones cuasiexperimental en la asociación de palabras generada en este objeto de representación aparece en la **Tabla_113**.

**Tabla_113: Reflexividad. Output de Palabras prototípicas de las condiciones cuasiexperimental.**

Repartition of terms in texts/							
number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words* kept
1 =	CUASIEXPIMENTAL	* 718	483.8	<b>5.4</b>	* 159	221.4	* 537 *
2 =	CUASICONTROL	* 766	516.2	<b>3.7</b>	* 165	215.4	* 581 *
g l o b a l		* 1484	1000.0	4.4	*		* 1118 *

critierion of selection	characteristic response/individual
text number 1	<b>CUASIEXPIMENTAL</b>
.89 - 1	PENSAR APRENDER RAZONAR INTUIR CONOCER
.78 - 2	PENSAMIENTO CONOCIMIENTO SABER
.71 - 3	PENSAR CRECER INNOVAR CONOCIMIENTO SABIDURÍA
.66 - 4	PENSAMIENTO CRÍTICO PENSAR ANALIZAR INVESTIGAR CONTRASTAR
text number 2	<b>CUASICONTROL</b>
1.69 - 1	REFLEXIÓN
1.28 - 2	PENSAMIENTO ATENCIÓN OBSERVACIÓN
1.28 - 3	OBSERVACIÓN ATENCIÓN ALUMNOS
1.21 - 4	ATENCIÓN REFLEXIÓN SIGNIFICATIVIDAD ENTENDIMIENTO

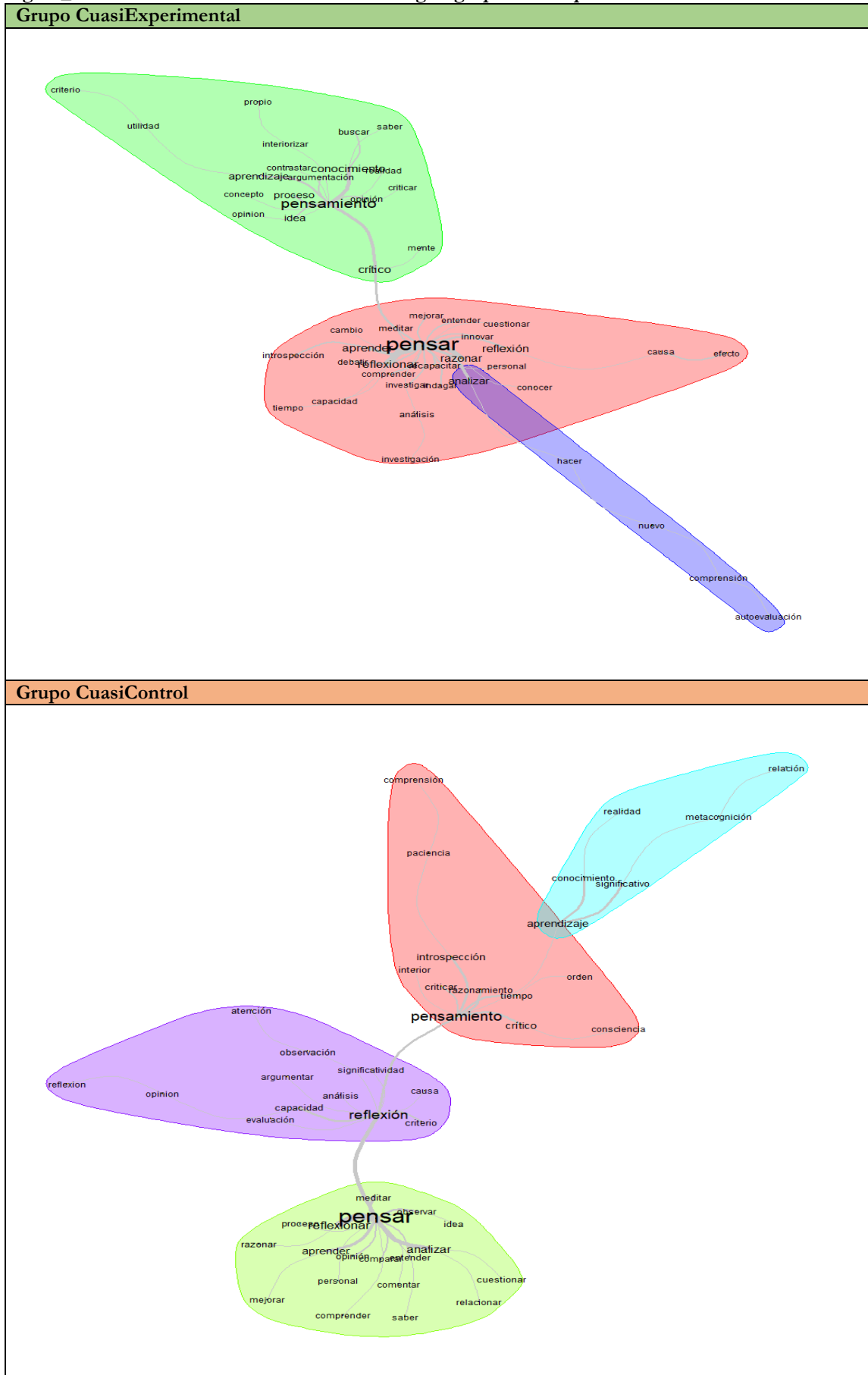
Como se puede ver los grupos cuasiexperimentales producen una media superior de formas lexicales que los grupos cuasicontrol, con una media cercana al doble de palabras (de un 3,7 a un 5,4). En el caso de los grupos cuasiexperimentales, aparecen vocablos referentes a la acción de la reflexividad, *“pensar”*, *“razonar”* y su producto *“pensamiento”*, pero también otros que trasciende el hecho o la acción, se va más allá, como es el hecho de *“conocer”*, *“investigar”* o el *“saber”* mediante procedimientos concretos obtenidos de la experiencia vivida, *“innovar”*, *“aprender”*, *“contrastar”* y *“analizar”*. Por el contrario, en los grupos cuasicontrols la reflexividad se ha quedado en palabras muy conceptuales genéricas y con poca concretización a lo que realizan en su propio aprendizaje. Las palabras más concretas que aparecen son la *“observación”* y *“la atención”* como procedimientos de reflexión.

Si ahora nos fijamos en los resultados de los análisis de similitud aplicados a este objeto (reflexividad) en la **Figura_86**, se puede ver con una mayor claridad, o, mejor dicho, se observa de forma más ampliada la cristalización de lo que hemos mencionado con el análisis de variable criterio que hemos expuesto anteriormente. De esta manera, si no fijamos en la figura correspondiente al grupo cuasiexperimental, se distinguen claramente tres grandes dimensiones o núcleos representacionales, la acción de la reflexividad, que correspondería al **“pensar”**, con su constelación de vocablos que lo representarían, en este caso, *“razonar”*, *“reflexión”*, *“comprender”*, *“capacidad”* como una habilidad, con las formas concretas de ese pensar, *“investigación”*, *“introspección”*, *“meditar”*, etc. Pero todo ello con dos grandes polos que podríamos denominar como finalidades: la creación de *“pensamiento”*, *“crítico”* y su ubicación como *“proceso”* establecido en la *“mente”* y como producto en *“conocimiento”*, *“idea”*, *“saber”*, *“opinión”*, etc. El otro núcleo es el que aparece en color lila en la **Figura_86**, del grupo cuasiexperimental, correspondería a los elementos representacionales de los estudiantes de estos grupos, al hecho de incorporar la práctica y el contacto con procedimientos de reflexión-reflexividad en su representación social del objeto, es decir en la materialización del objeto en cuestión, en este caso la reflexividad es *“analizar”*, *“hacer”* algo *“nuevo”* mediante la *“comprensión”* y la *“autoevaluación”*.

En el caso de los grupos cuasicontrol, podemos observar 4 grandes núcleos lexicales interconectados que nos proporciona el análisis. Un primer núcleo representado por **“pensar”** (color verde) con un conjunto de palabras que nos indican las formas *“observar”*, *“meditar”* y el cómo *“analizar”*, *“cuestionar”*, *“relacionar”*, etc. El segundo núcleo, que en cierta forma hace de puente entre el primer núcleo y el tercero, estaría representado con la palabra **“reflexión”** que incluiría elementos los elementos que capacitan como son el *“análisis”*, *“criterio”*, *“causa”*, *“argumentación”*, *“observación”*. El tercer núcleo, conectado al segundo, que está definido y representado por **“pensamiento”** con las características de *“crítico”*, *“interior”*, *“paciencia”* *“comprensión”*, *“orden”*, como se podría deducir es un pensamiento ordenado ubicado en el interior y se ha de tener paciencia. La conexión con el cuarto núcleo, es a través del *“aprendizaje”* que aparece en el tercer núcleo, este es representado por las palabras de *“significativo”*, *“metacognición”*, *“relación”*, todo ello ubicado en el *“conocimiento”* de la *“realidad”*.

En definitiva, la representación de los grupos cuasiexperimentales genera elementos más materializados en su realidad que los de cuasicontrol, ya que éstos últimos utilizan un léxico mucho más estereotipado o teórico abstracto del contexto universitario.

Figura_86: Reflexividad. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol



Pero a parte de la diferenciación entre las condiciones cuasiexperimentales genéricas es la caracterización concretada en los grupos específicos que han participado en esta fase “post”. Para ello hemos utilizado una analítica de especificación de ellos grupos como variable criterio de especificación de los elementos de la representación social que tienen los estudiantes de la reflexividad. Los resultados aparecen en la **Tabla_114**.

**Tabla_114: Reflexividad. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente.**

repartition of terms in texts/ -----							
number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words* kept
1 =	OBSERVACIO_CUASIEPXE	* 270	181.9	5.7	* 94	348.1	* 204 *
2 =	ESTADISTICA_CUASIEIX	* 137	92.3	3.9	* 53	386.9	* 97 *
3 =	RECERCA_CUASIEXPRI	* 311	209.6	6.1	* 102	328.0	* 236 *
4 =	OBSERVACIO_CUASICONT	* 398	268.2	3.6	* 118	296.5	* 304 *
5 =	ESTADISTICA_CUASICON	* 136	91.6	2.9	* 51	375.0	* 96 *
6 =	RECERCA_CUASICONTROL	* 232	156.3	4.7	* 93	400.9	* 181 *
g l o b a l		* 1484	1000.0	4.4	*		* 1118 *
-----							
criteria of selection	characteristic response/individual						
-----							
text number	<b>1 OBSERVACIO_CUASIEPXE</b>						
-----							
.60 - 1	PENSAMIENTO REFLEXIONAR APRENDER SINTETIZAR PROCESO						
.59 - 2	COMPRESIÓN APRENDIZAJE						
.55 - 3	ANÁLISIS CONCIENCIA IDEAS PENSAMIENTOS						
.54 - 4	PENSAR REFLEXIONAR CAMBIAR RENOVAR INNOVAR PROCESO TIEMPO CAMBIO MENTE						
-----							
text number	<b>2 ESTADISTICA_CUASIEIX</b>						
-----							
1.02 - 1	UTILIDAD APRENDER						
.92 - 2	PENSAMIENTO TRANQUILIDAD APRENDIZAJE CONOCIMIENTO						
.85 - 3	REFLEXIONAR PENSAR ANALIZAR RAZONAR CUESTIONAR CONOCER						
.78 - 4	PENSAR APRENDER RAZONAR INTUIR CONOCER						
-----							
text number	<b>3 RECERCA_CUASIEXPRI</b>						
-----							
.85 - 1	PENSAR OPINAR CONOCIMIENTO APRENDIZAJE DEBATE						
.84 - 2	PENSAMIENTO CONOCIMIENTO SABER						
.68 - 3	PENSAR REFLEXIONAR INDAGAR						
.66 - 4	PENSAMIENTO CRÍTICO PENSAR ANALIZAR INVESTIGAR CONTRASTAR						
-----							
text number	<b>4 OBSERVACIO_CUASICONT</b>						
-----							
1.20 - 1	OBSERVACIÓN ATENCIÓN ALUMNOS						
1.20 - 2	PENSAMIENTO ATENCIÓN OBSERVACIÓN						
1.13 - 3	ATENCIÓN REFLEXIÓN SIGNIFICATIVIDAD ENTENDIMIENTO						
1.13 - 4	REFLEXIÓN CONCIENCIA INTERIOR REPETIR						
-----							
text number	<b>5 ESTADISTICA_CUASICON</b>						
-----							
2.04 - 1	MEDITACIÓN						
2.04 - 2	MEDITACIÓN						
1.45 - 3	PENSAR TIEMPO						
1.35 - 4	PENSAR						
-----							
text number	<b>6 RECERCA_CUASICONTROL</b>						
-----							
.95 - 1	PENSAMIENTO TIEMPO ORDEN						
.85 - 2	REFLEXIONAR ANALIZAR CUESTIONAR						
.83 - 3	REFLEXIONAR INTROSPECCIÓN ANALIZAR						
.75 - 4	ANÁLISIS CRÍTICA CONSTRUCTIVA MEJORA						
=====							

A primera vista se puede ver como las medias de emisión de palabras sobre el concepto se sitúan en los grupos de “recerca, siendo el de mayor emisión media el de la condición cuasiexperimental. Este hecho se podría explicar porque son los grupos con mayor madurez dentro de lo que se podría denominar “cultura universitaria”, ya que el objeto de representación tiene un anclaje en el sistema universitario actual. Los siguientes grupos con una mayor emisión son los dos restantes cuasiexperimentales, siendo el de “Observació” el que presenta la segunda media más alta.

¿Pero cómo se diferencian cada uno de los grupos?, en la **Tabla_114**, se observa como el **grupo cuasiexperimental de “Observació”**, se caracteriza y diferencia de los demás, por la aparición conjunta de elementos que nos dicen “lo que es”, “un proceso de pensamiento” pero conectado con su impacto exterior ubicado en el contexto, “comprensión, aprendizaje, renovar, cambiar, innovar”. En el caso del **grupo cuasiexperimental de “Estadística”**, aparecen los elementos de “proceso de pensamiento” (analizar, razonar, conocer, etc.) pero las consecuencias de ese proceso están materializadas en la “utilidad” y la “tranquilidad” del “aprendizaje”, pero no se va más allá respecto al impacto exterior como lo hace el grupo anteriormente descrito. Respecto al **grupo cuasiexperimental de “Recerca”**, vemos como vuelven a aparecer aspectos del proceso de pensamiento, pero surge un aspecto diferenciador con los demás como es el caso del léxico correspondiente al intercambio (debate, contrastar, opinar) como elementos constitutivos de la reflexividad, ahora bien, no aparece un léxico amplio sobre el impacto exterior, como en el primer grupo cuasiexperimental.

Los grupos cuasicontrol se caracterizan por el hecho de la no aparición de aspectos referentes a las consecuencias que indican los grupos cuasiexperimentales. De esta manera, en el **grupo cuasicontrol de “Observació”**, aparece un elemento diferenciador que se materializa en la “atención” por parte de los estudiantes, a parte de los elementos de proceso de la reflexividad que únicamente se centra en vocablos como “pensamiento”, “reflexión” y otros sinónimos. En el caso del **grupo cuasicontrol de “Estadística”**, sólo aparece un léxico con referencia al hecho de la acción de la reflexividad como es el “pensar” o “meditación”, etc. Finalmente, el **grupo cuasicontrol de “Recerca”**, como se puede observar en la **Tabla_114**, los elementos característicos de este grupo son las acciones de la reflexión “reflexionar”, “analizar”, “pensamiento”, pero, también aparecen elementos de consecuencias, como es el caso de los vocablos “mejora”, “constructiva”, “orden”, etc.

De lo que hemos visto, la reflexividad se representa en los estudiantes, una vez acabada la docencia de la asignatura (fase “post”), es que los que han pasado por una experiencia reflexiva reestructuran su representación social del objeto (reflexividad) adicionando elementos materializados que han experimentado en las clases. En este sentido, hemos visto como son los grupos con una mayor intensidad en el dispositivo reflexivo los que presenta reestructuraciones mayores, en el sentido de la incorporación de elementos cada vez más hacia el exterior, es decir las consecuencias de la reflexividad, que aquellos estudiantes que han tenido una intensidad de vivencia con el dispositivo reflexivo.

III.2.1.4.2 Caracterización del “Compromiso” en el periodo “post”.

Como hemos explicitado y expuesto en el subapartado anterior, focalizaremos éste en la representación social que tienen los estudiantes después de la finalización del semestre en sus respectivas asignaturas de las cuales se han obtenido respuesta. Así, en la Tabla_115, se pueden observar los resultados obtenidos mediante la aplicación del análisis de segmentación con variable criterio que nos proporciona el software DTM_vic. Lo primero que podemos destacar es, que al tratarse del análisis de caracterización de las condiciones cuasiexperimentales llevadas a cabo (cuasiexperimental y cuasicontrol), son los grupos cuasiexperimentales los que tienen una mayor variabilidad en el léxico asociado al objeto de representación (compromiso), con media de 4,5 palabras por respuesta frente al 3,4 del grupo cuasicontrol.

Tabla_115: Compromiso. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados globalmente.

number of text	identifier	number of individ.	number of responses
1	CUASIEXPERIMENTAL	133	133
2	CUASICONTROL	208	208
t o t a l		341	341

number of text	identifier	* number of words *	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct) *	/1000 words of text	* number of words kept *
1 =	CUASIEXPERIMENTAL	* 593	456.5	<b>4.5</b>	* 130	219.2	* 480 *
2 =	CUASICONTROL	* 706	543.5	<b>3.4</b>	* 141	199.7	* 573 *
global		* 1299	1000.0	3.8	*		* 1053 *

text number	1	CUASIEXPERIMENTAL
.73 -	1	PERSONAS LAZOS REFLEXIÓN OBJETIVOS
.50 -	2	COOPERAR TRABAJO EN GRUPO SINCERIDAD RESPONSABILIDAD
.41 -	3	CONSTANCIA Y ESFUERZO EN CUMPLIR LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS
.34 -	4	SEGURIDAD TRABAJO EN GRUPO EXIGENCIA

text number	2	CUASICONTROL
1.57 -	1	OBLIGACIÓN
.78 -	2	OBLIGACIÓN RESPONSABILIDAD
.78 -	3	OBLIGACIÓN EDUCACIÓN
.78 -	4	OBLIGACIÓN EDUCACIÓN



Como se observa en la **Tabla_115**, en el grupo cuasiexperimental el compromiso se establece en un área de cooperación en el trabajo con el cumplimiento mediante la responsabilidad, y como vemos no sucede en los grupos cuasiconroles donde le compromiso, de forma mayoritaria se acota, al hecho de la responsabilidad como obligación.

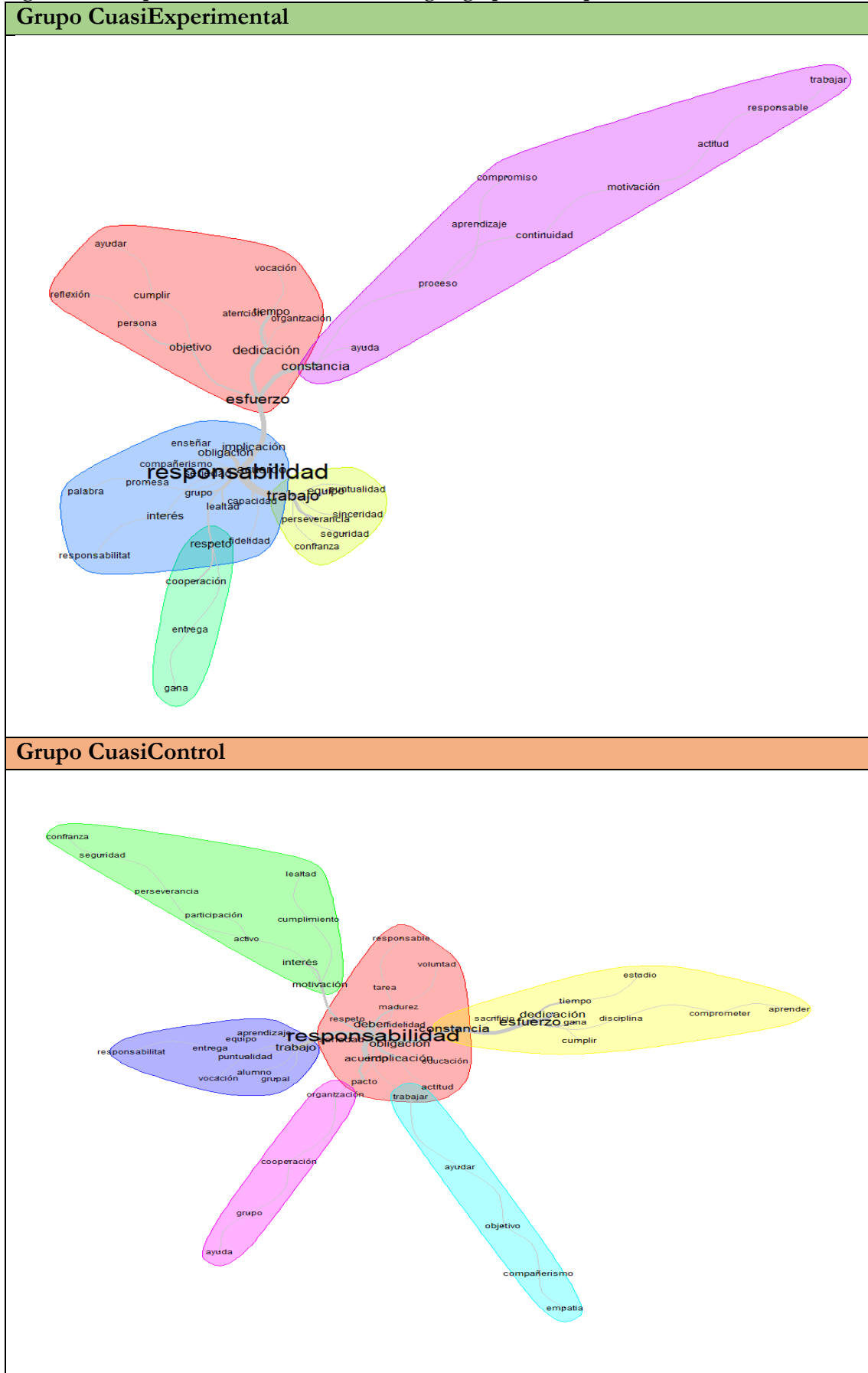
Si consideramos ahora el análisis de similitud realizado sobre el objeto del “compromiso”, en la **Figura_87**, se puede ver, a nivel general, como en el grupo cuasiexperimental la “responsabilidad”, no es la centralidad de las relaciones que se establecen con los otros conjuntos de vocablos, cosa que, si sucede en el caso de los grupos cuasicontrol, de la “responsabilidad” se deriva y surgen todos los elementos representacionales.

En caso el grupo cuasiexperimental, podríamos decir que los núcleos representacionales se sitúan en dos grandes elementos como son la **“responsabilidad”** (color azul) y el **“esfuerzo”** (color rosado). La “responsabilidad” a su vez se establece en dos ámbitos el que podemos denominar las **“formas de las relaciones interpersonales”** (“*respeto*”, “*cooperación*”, “*entrega*” o “*gana*”) y la concreción en el **“trabajo”** (color amarillo de la **Figura_87**) expresado en los vocablos como “*equidad*”, “*puntualidad*”, “*sinceridad*”, “*confianza*”, etc. Por el contrario, en el caso del conjunto **“esfuerzo”**, ubicado en un léxico de la **“dedicación”** con aspectos como “*tiempo*”, “*organización*” o “*vocación*” y a las **“pretensiones o finalidades”** mediante los “*objetivos*”, con la “*persona*”, “*la reflexión*”, el “*ayudar*” y el “*cumplir*”. Pero aparece otro conjunto, bien delimitado (en color rosa) que se refiere a la **“constancia”**, en un conjunto de focos como “*ayuda*”, “*proceso*”, “*continuidad*”, “*aprendizaje*”, “*motivación*”, “*actitud*”, etc.

En cuanto a los grupos cuasiconroles, vemos en la **Figura_87**, como todo surge y se hace reticular a partir de la “responsabilidad”, tal como hemos comentado. Podemos distinguir 5 agrupaciones que surgen de esa responsabilidad, en color amarillo, se puede distinguir un conjunto sobre el **“esfuerzo”** y la **“constancia”** en el “*estudio*” y el “*aprender*”, en color azul, aparecen elementos sobre la **actitud en trabajo universitario**, “*compañerismo*”, “*empatía*”, “*objetivo*” y “*ayudar*”. **El pacto**, con elementos sobre la “organización”, “cooperación”, el “grupo” y la “ayuda” que aparecen en la agrupación en color rosado. En color lila, se configura un conjunto sobre el **trabajo como producto**, lo que según los estudiantes de los grupos cuasiconroles implicaría “*aprendizaje*” en “*equipo*”, “*grupal*”, y con “*puntualidad*” en la “*entrega*”. Finalmente, en color verde, se puede observar que es una agrupación sobre la **motivación y el interés**, donde se engloban además la “*lealtad*” y el “*cumplimiento*”, pero también el ser “*activo*” y “*participativo*” y “*perseverar*”.

Para acabar esta exposición sobre la representación del objeto “compromiso” indicar que los grupos experimentales, de forma global, se podría decir que la centralidad del objeto se pierde cuando se les proporciona a los estudiantes elementos para una mayor reflexión, ya que como hemos visto aparecen conjuntos que se van separando y configurando estamentos interconectados, es decir se crean nuevas interconexiones representacionales. En este sentido destacar que se establecen aspectos del compromiso en términos de esfuerzo y dedicación, entendemos que en términos de acción del compromiso con consideraciones previas de pacto para el buen funcionamiento de las interacciones. Por último y, para finalizar este subapartado, hemos creído conveniente mostrar las diferencias de cada uno de los grupos específicos que han participado en la experiencia. En la **Tabla_116**, se especifican las diferencias a partir de palabras prototípicas de cada grupo.

Figura_87: Compromiso. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol



Por último y, para finalizar este subapartado, hemos creído conveniente mostrar las diferencias de cada uno de los grupos específicos que han participado en la experiencia. En la **Tabla 116**, se especifican las diferencias a partir de palabras prototípicas de cada grupo.

**Tabla 116: Compromiso. Output de Palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente.**

number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words kept
1 =	OBSERVACIO_CUASIEXPE	237	182.4	<b>5.0</b>	90	379.7	202
2 =	ESTADISTICA_CUASIEX	123	94.7	<b>3.5</b>	56	455.3	96
3 =	RECERCA_CUASIEXPERI	233	179.4	<b>4.6</b>	81	347.6	182
4 =	OBSERVACIO_CUASICONT	394	303.3	<b>3.5</b>	114	289.3	323
5 =	ESTADISTICA_CUASICON	127	97.8	<b>2.7</b>	58	456.7	102
6 =	RECERCA_CUASICONTROL	185	142.4	<b>3.8</b>	69	373.0	148
g l o b a l		1299	1000.0	3.8			1053

number of selection	characteristic response/individual
text number <b>1</b>	<b>OBSERVACIO_CUASIEXPE</b>
.69 - 1	RESPONSABLE PARTICIPAR TRABAJAR RESPETO COOPERACIÓN
.62 - 2	RESPONSABILIDAD ACUERDO
.62 - 3	GRUPO ACUERDO
.60 - 4	VOCACIÓN DEBER EMPEÑO RESPONSABILIDAD
text number <b>2</b>	<b>ESTADISTICA_CUASIEX</b>
.73 - 1	CONSTANCIA EVOLUCIÓN
.73 - 2	CONSTANCIA ESFUERZO
.62 - 3	TIEMPO VOCACIÓN
.62 - 4	TIEMPO DEDICACIÓN
text number <b>3</b>	<b>RECERCA_CUASIEXPERI</b>
1.26 - 1	CONTINUIDAD
1.17 - 2	PERSEVERANCIA RESPONSABILIDAD CONSTANTE
1.05 - 3	PERSEVERANCIA TRABAJO
.73 - 4	RESPONSABILIDAD INTERÉS MOTIVACIÓN
text number <b>4</b>	<b>OBSERVACIO_CUASICONT</b>
1.03 - 1	DEDICACIÓN
.95 - 2	COMPAÑERISMO EMPATÍA
.55 - 3	ORGANIZACIÓN RESPETO
.53 - 4	PUNTUALIDAD TRABAJO ACUERDOS COHESIÓN OBLIGACIÓN EMPEÑO PACTO
text number <b>5</b>	<b>ESTADISTICA_CUASICON</b>
1.84 - 1	ESFUERZO
1.84 - 2	ESFUERZO
1.74 - 3	OBLIGACIÓN EDUCACIÓN
1.74 - 4	OBLIGACIÓN EDUCACIÓN
text number <b>6</b>	<b>RECERCA_CUASICONTROL</b>
1.44 - 1	MOTIVACIÓN PARTICIPACIÓN ACTIVA
.99 - 2	IMPLICACIÓN Y RESPONSABILIDAD
.97 - 3	IMPLICACIÓN RESPONSABILIDAD SERIEDAD
.89 - 4	RESPONSABILIDAD MADUREZ EMPODERAMIENTO SERIEDAD

Como se puede observar en la **Tabla_116**, las medias de palabras en las respuestas, según el grupo, se dan de forma más elevada en los grupos cuasiexperimentales, excepto en el caso del grupo de “Estadística”, grupo éste que debido a sus particularidades es el más cercano a un grupo cuasicontrol (el fomento de la reflexión ha sido mínimo). El grupo que presenta una media mayor corresponde, como en los anteriores objetos de representación expuestos, al grupo cuasiexperimental de **“Observació”** y el que obtiene una media menor es el correspondiente al grupo cuasicontrol de “Estadística”.

Ahora bien, si nos centramos en las palabras prototípicas de cada grupo, podemos establecer que el grupo cuasiexperimental de **“Observació”**, se caracteriza por la asociación que se verbaliza en la “responsabilidad” sobre lo que se lleva a cabo en clase, en los aspectos de “respeto”, “cooperación”, “acuerdo” y “empeño” con el grupo de trabajo de la asignatura.

El grupo de **“Estadística”** cuasiexperimental, se sitúa en una representación del compromiso bajo la caracterización de “constancia” concretizada en el “tiempo” de “dedicación” y el “esfuerzo”. En el caso del grupo cuasiexperimental de **“Recerca”**, se fija el elemento fundamental de la representación en la **“perseverancia”**, la “constancia” en el “trabajo” todo ello atravesado por el “interés” y la “motivación”.

Cuando nos fijamos en la **Tabla_116** y en los grupos cuasicontrol, en el grupo de **“Observació”**, aparece la “responsabilidad”, como en el grupo cuasiexperimental, si bien en éste, aparece “dedicación”, “compañerismo” y aspectos de la organización del “trabajo”, en “puntualidad”, “acuerdos” y “cohesión”. El grupo de **“Estadística”**, el compromiso se establece en el “esfuerzo” y la “obligación”. En el último grupo cuasicontrol, el de **“Recerca”**, su centro se sitúa en la “implicación” de los estudiantes en los aspectos de “responsabilidad”, “seriedad”, “participación” y “madurez”.

A modo de resumen de este subapartado podríamos destacar que el compromiso se establece bajo los aspectos lexicales referentes a la implicación por parte de los estudiantes, siendo los grupos cuasiexperimentales con mayor fomento de la reflexión-reflexividad los que presentan una integración hacia los demás a parte de lo personal. Así, aparecen vocablos de interacción con los demás, como “responsabilidad” “acuerdo”, “cooperación”, “respeto”, etc. En cierta medida se configura una reestructuración de los elementos de representación de dentro (“implicación”, “motivación”, “esfuerzo”, etc.) hacia fuera cuando se establece un fomento de la reflexión-reflexividad en todos los ámbitos que proporciona una clase universitaria.

III.2.1.4.3 Caracterización “Profesor universitario” en el periodo “post”.

Cuando se les pregunta a los alumnos sobre el “profesor universitario” una vez finalizada la asignatura que han cursado, si miramos la **Tabla_117**, se muestran los resultados de las palabras que más se asocian al concepto. Al igual que lo expuesto anteriormente, son los grupos cuasiexperimentales donde aparecen las medias más altas de palabras emitidas en la asociación.

**Tabla_117: Profesor universitario. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados globalmente.**

number of text	identifier	number of individ.	number of responses
1	CUASIEXPERIMENTAL	133	133
2	CUASICONTROL	208	208
t o t a l		341	341

number of text	identifier	* number of words *	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct) *	/1000 words of text	* number of words kept *
1 =	CUASIEXPERIMENTAL	* 729 *	485.0	<b>5.5</b>	* 185 *	253.8	* 526 *
2 =	CUASICONTROL	* 774 *	515.0	<b>3.7</b>	* 188 *	242.9	* 576 *
g l o b a l		* 1503 *	1000.0	4.4	* 373 *		* 1102 *

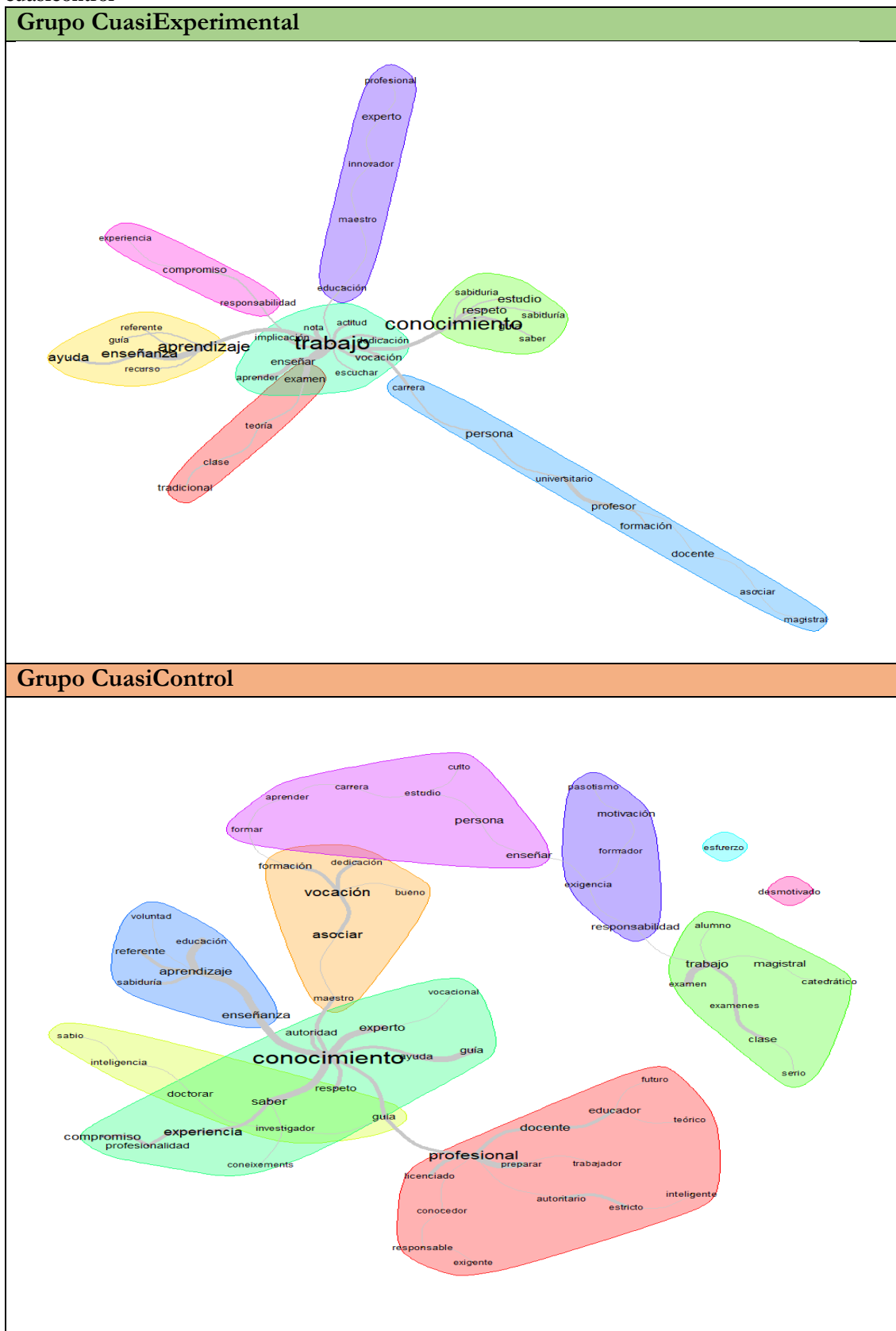
  

text number	1	CUASIEXPERIMENTAL
1.36 - 1	ESTUDIOS	TRABAJO INTELIGENCIA
1.20 - 2	TRADICIONAL	
1.13 - 3	TRABAJO ACTITUD	COMPRESIÓN DEDICACIÓN VOCACIÓN
1.11 - 4	ACTITUD	CONSTANCIA TRABAJO MEJORA
text number	2	CUASICONTROL
2.13 - 1	EXPERIENCIA	
2.03 - 2	PROFESIONAL	
2.03 - 3	PROFESIONAL	
1.39 - 4	ASOCIADO	

Lo grupos cuasiexperimentales se caracterizan porque establecen unas asociaciones tanto de la sustantivación externa como de las de actuación específica del profesor universitario. Así, aparecen vocablos “actitud”, “comprensión”, “constancia” “mejora”, como actuación del profesor. En el caso de los grupos cuasicontrols, los vocablos son “experiencia”, “profesional” “asociado”, tal como aparecen en la **Tabla_117**. Se podría llegar a decir, que el profesor pasa del anonimato a la presencia a través de su actuación con la aplicación de estrategias de fomento de la reflexión-reflexividad.

La **Figura_88**, se muestran las similitudes entre los vocablos asociados en función de las dos condiciones experimentales.

**Figura_88: Profesor universitario. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol**



Como podemos ver en la **Figura_88**, y comparando de forma genérica las dos figuras en función de la condición cuasiexperimental, se ve de forma clara los núcleos de representación, en los grupos cuasi experimentales, es el **“trabajo”** que realiza el profesor en el aula lo que lo define, este núcleo incluye un conjunto de vocablos referentes a la actuación propiamente dicha, “actitud”, “implicación”, “la nota”, el “escuchar”, la “vocación”, etc. De este núcleo parten otros subnúcleos, como el que tiene que ver con la **“vocación”** que nos habla de “carrera”, “profesor”, “formación”, “docente”, etc. Otro se refiere al hecho de la ejecución del **“examen”**, la “clase”, lo “tradicional”. La **“educación”** es el otro de estos subnúcleos donde se establecen los aspectos que aglutinan “maestro”, “innovador”, “experto” y “profesional”. Finalmente se muestra el trabajo del profesor asociado a características como el “compromiso”, “la responsabilidad” y la “experiencia”.

Además, aparecen otros dos núcleos de representación, en la **Figura_88**, en color amarillo **“aprendizaje”** y en color verde **“conocimiento”**. En el caso del **“aprendizaje”** se refiere a asociación de palabras que tienen que ver sobre el cómo se produce la acción, es decir, “guía”, “referente”, “recurso” y “ayuda”. Respecto al conocimiento es el núcleo representacional sobre lo que conoce lo que provoca en el estudiante “respeto”, por el “estudio” y el “saber”.

En el caso de los grupos cuasiconroles, como se muestra en la **Figura_88**, existe una mayor variabilidad en los elementos de representación, aspecto lógico, ya que en estos grupos los profesores son distintos mientras que en los grupos cuasiexperimentales es el mismo profesor. Se puede resaltar de la figura, que los elementos representaciones que son más compartidos hacer referencia o surgen a partir del **“conocimiento”** (en color verde), donde aparecen vocablos que lo engloban como son el “respeto”, la “autoridad”, “saber” “guía”, derivándose de éste, 4 subnúcleos que son los siguientes: En color, más bien, calabaza, aparece el **“profesional”** que surge a partir de “guía” de **“conocimiento”**, en el que se asocia su preparación como “licenciado”, “conocedor”, “responsable” y “exigente”, pero también, como “docente” y “educador”, y con las características más personales de “autoritario” y “estricto”. En color amarillo, estaría el saber materializado en la certificación del conocimiento con vocablos como “doctor”, y en la capacidad de “inteligencia” y “sabio”. El subnúcleo de **“enseñanza”**, en color azul, donde se puede destacar los vocablos como “aprendizaje” y “referente”, juntamente con los elementos de “sabiduría”, “educación” y “voluntad”. El subnúcleo que forma el vocablo de **“vocación”**, un color marrón claro, con las palabras conectadas de “dedicación” y “formación”, siendo esta última la que conecta con un grupo, en color rosado, de palabras que tienen que ver con la **finalidad de la formación y su ubicación**, “formar”, “aprender”, “estudio”, “persona” y “enseñar”. Esta última palabra, conecta con un conjunto, color morado, que hace referencia a la **forma de enseñar**, “exigencia”, “motivación”, “pasotismo”, “responsabilidad”, de ésta también se configura otro conjunto, en color verde claro, que indica el **dónde recae la responsabilidad** del profesor, “alumno”, “trabajo”, “examen” “clase”, “serio”, “magistral”, etc.

De lo expuesto podemos destacar que la representación de los dos grupos confrontados tiene elementos diferenciados, siendo el núcleo de las diferencias, de forma general, la representación del profesor por su actuación y, por tanto, por su conocimiento (caso de los grupos cuasiconroles). Nos parece que esto es importante, ya que otorga un cambio de significatividad y configuración de un agente que actúa con un conjunto de características, y por tanto como “trabajador-en acción”, con su especificidad de conocimiento.

Al igual que se ha expuesto en los anteriores objetos de representación, la **Tabla_118**, muestra los resultados de caracterización de los grupos específicos.

**Tabla_118: Profesor universitario. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente.**

number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words kept
1 =	OBSERVACIO_CUASIEXPE	* 285	189.6	<b>6.1</b>	* 119	417.5	* 215 *
2 =	ESTADISTICA_CUASIEX	* 142	94.5	<b>4.1</b>	* 69	485.9	* 99 *
3 =	RECERCA_CUASIEXPERI	* 302	200.9	<b>5.9</b>	* 116	384.1	* 212 *
4 =	OBSERVACIO_CUASICONT	* 470	312.7	<b>4.2</b>	* 161	342.6	* 343 *
5 =	ESTADISTICA_CUASICON	* 135	89.8	<b>2.9</b>	* 73	540.7	* 110 *
6 =	RECERCA_CUASICONTROL	* 169	112.4	<b>3.4</b>	* 75	443.8	* 123 *
g l o b a l		* 1503	1000.0	4.4	*		* 1102 *

text number	1	OBSERVACIO_CUASIEXPE
1.78 - 1	ENSEÑANZA FLEXIBLE	
1.22 - 2	GUIA ENSEÑANZA AYUDA APOYO	
1.08 - 3	TRABAJO ACTITUD COMPRENSIÓN DEDICACIÓN VOCACIÓN	
1.06 - 4	APRENDER ENSEÑAR PROFESIONAL TRABAJO DEDICACIÓN PARTICIPACIÓN	
text number	2	ESTADISTICA_CUASIEX
2.08 - 1	SABIDURIA	
1.05 - 2	ESTUDIOS TRABAJO INTELIGENCIA	
.94 - 3	ESTUDIOS APRENDIZAJE SABIDURÍA EXPLICACIÓN	
.86 - 4	CLASE ESPECIFICA	
text number	3	RECERCA_CUASIEXPERI
1.66 - 1	TRADICIONAL	
.99 - 2	TEORÍA TRABAJOS EXÁMENES	
.93 - 3	CONOCIMIENTO GUÍA APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO ENSEÑANZA	
.88 - 4	REFERENCIA GUIA MEDIADOR EJEMPLO CONOCIMIENTO	
text number	4	OBSERVACIO_CUASICONT
1.54 - 1	POCA VOCACIÓN ABURRIDO	
1.14 - 2	CONOCEDOR/A EXPERTO/A	
1.08 - 3	RESPONSABLE	
1.03 - 4	ASOCIADO	
text number	5	ESTADISTICA_CUASICON
4.77 - 1	PROFESIONAL	
4.77 - 2	PROFESIONAL	
2.98 - 3	LICENCIADO PROFESIONAL EDUCADOR	
2.39 - 4	MAESTRO PROFESIONAL	
text number	6	RECERCA_CUASICONTROL
1.29 - 1	AUTORITARIO	
1.12 - 2	CONOCIMIENTOS ESPECIALISTA FORMACIÓN	
1.11 - 3	INVESTIGADOR VOCACIONAL MOTIVADOR	
1.04 - 4	RESPONSABILIDAD CONOCIMIENTO EXPECTATIVAS CAPACIDAD	



Como se muestra en la **Tabla_118**, y ha sucedido con los objetos de representación anteriores, son los grupos cuasiexperimentales los que más asociaciones han hecho sobre el “profesor universitario”. Así mismo, se puede observar cómo hay un decrecimiento de palabras o vocablos concernientes o focalizados sobre lo que hace el profesor de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme va disminuyendo las tareas que implica el dispositivo de fomento de la reflexión-reflexividad. Esto se puede constatar en el grupo cuasiexperimental de **“Observació”** ya que es dónde la asociación de palabras referentes al aspecto de la acción del profesor (*“apoyo”, “flexible”, “comprensión”, “dedicación”, “guía”, etc.*) es mayor que en los otros grupos.

En el caso de los otros dos grupos cuasiexperimentales, se observa cómo, desaparecen en la representación el número de esos elementos y aparecen más en referencia al conocimiento y la profesionalidad del profesor. Indicar que son los grupos donde disminuye el fomento de la reflexión en el aula donde aparece este hecho. Esta última apreciación, es mucho más destacada y relevante en los grupos cuasiexperimentales que en los grupos cuasicontrol sobre todo en los grupos de “Estadística” y de “Recerca” que no en el de cuasicontrol de “Observació”, donde se establecen las líneas de actuación del profesor bastante homogéneas por parte del equipo de profesores, lo que parece da lugar a una representación más centrada en la actuación, si bien, pueden aparecer aspectos de negatividad (recordar que son 3 profesores diferentes).

III.2.1.4.4 Caracterización “Identidad profesional” en el periodo “post”.

Aquí presentamos la representación configurada en los participantes una vez finalizado el semestre de las clases presenciales considerando los participantes que respondieron al cuestionario a la pregunta que es la “identidad profesional”. En la **Tabla_119**, se muestran los resultados comparativos respecto a las dos condiciones cuasiexperimentales, cuasiexperimental y cuasicontrol, tomadas de forma global. El primer dato a comentar, como ya hemos hecho con anterioridad, es el referente a las medias de emisión de palabras, que como se puede ver son los grupos cuasiexperimentales los que más emisiones efectúan, al igual que ha sucedido en los restantes objetos de representación.

**Tabla_119: Identidad profesional. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados globalmente.**

number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words kept
1 =	CUASIEXPIMENTAL	* 714	485.4	<b>5.4</b>	* 180	252.1	* 519 *
2 =	CUASICONTROL	* 757	514.6	<b>3.6</b>	* 178	235.1	* 578 *
g l o b a l		* 1471	1000.0	4.3	*		* 1097 *

text number	1	CUASIEXPIMENTAL
1.01 - 1	VOCACIÓN	
1.01 - 2	DOCENTE	
.51 - 3	PROFESIONALISMO VOCACIÓN	
.42 - 4	ÚNICO SUJETO INDIVIDUAL REPRESENTACIÓN	

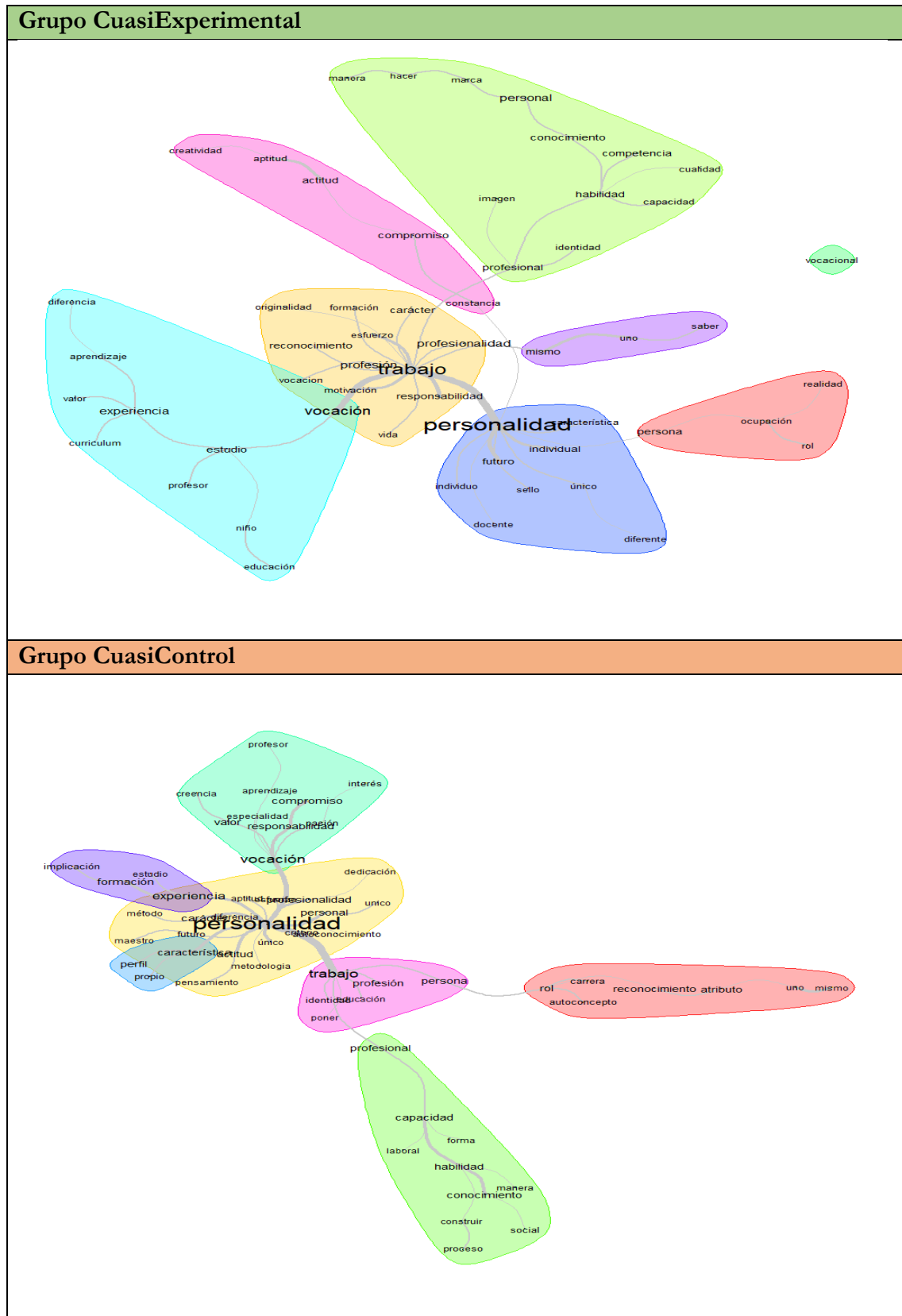
  

text number	2	CUASICONTROL
1.75 - 1	AUTOCONOCIMIENTO	
1.67 - 2	ROL	
1.48 - 3	PERSONALIDAD	
1.48 - 4	PERSONALIDAD	

Respecto a la concreción de las palabras emitidas, podemos comprobar, en la **Tabla_119**, como los grupos cuasiexperimentales se caracterizan por la emisión de elementos representacionales sobre la “docencia” y la “vocación”, mientras que los grupos cuasicontrol la representación se establece en vocablos de “rol” y “personalidad”. Se podría pensar que cuando hay un fomento de tipo reflexivo-reflexividad la identidad personal acaba siendo no un papel o rol a jugar sino algo más que una profesión, una “vocación”, una forma de sentir, ser o pensar con relación al exterior, no es algo que se tiene (“personalidad”), sino más bien algo que se puede adquirir en el sentido de lo pretendido.

Si nos fijamos ahora en el análisis de similitud realizado para cada grupo, éste nos lo muestra la **Figura_89**.

Figura_89: Identidad profesional. Análisis de similitud según grupo cuasiexperimental o cuasicontrol



Como podemos ver, en la **Figura_89**, los grupos cuasiexperimentales el núcleo representacional es el de **“Tabajo”** respecto a la identidad profesional, y de éste surgen o convergen tres grandes subnúcleos de vocablos o elementos, **“personalidad”**, **“vocación”** y la **“constancia”**. Respecto al núcleo central, en color amarillo, en este núcleo aparecen vocablos sobre los que derivan los tres subnúcleos comentados, así, la **“vocación”** se enlaza con la **“motivación”** en el trabajo, mientras que los otros dos subnúcleos el enlace es directo. Ahora bien, este trabajo, implica **“profesionalidad”** (sería el **“saber”** de **“uno”** **“mismo”**, en color lila); **“esfuerzo”** y **“formación”** y **“reconocimiento”**.

En azul intenso, aparece el subnúcleo de **“personalidad”** que refleja o da ideas sobre el aspecto más individualizante de la identidad profesional, **“individual”**, **“características”**, **“sello”**, **“diferente”**, etc. La **“vocación”**, en azul turquesa, por el hecho del **“estudio”**, el foco de éste **“niño”** y **“educación”**, así como la **“experiencia”**, **“aprendizaje”**, que es lo que produce la **“diferencia”**. Si nos fijamos en el conjunto del trabajo como **“constancia”**, engloba todo aquello que tiene que ver con el **“profesional”**, la **“imagen”**, **“competencia”**, **“capacidad”**, **“conocimiento”**, etc.

Si nos centramos ahora en los grupos cuasicontrol, la representación está formada a partir de la **“personalidad”** como hemos comentado, con dos grandes subnúcleos derivados, **“vocación”** y el **“trabajo”**. En el caso de la **“personalidad”**, contiene a su vez dos conjuntos resaltados que hacen referencia a las **“características”** del **“perfil”** **“propio”** y **“el otro a la”** **“experiencia”** en la **“formación”** y **“la implicación”**. Es el núcleo donde aparecen todas las palabras relativas a la unicidad de la identidad profesional, **“metodología”**, **“pensamiento”**, **“personal”**, etc. Respecto al subnúcleo del **“trabajo”**, se especifica y representa en la **“profesión”** (con dos aspectos mencionar, la **“persona”** y su **“rol”**) y el **“profesional”** (con su **“capacidad”** y **“habilidad”**). Finalmente, el subnúcleo de **“vocación”**, se representa con la **“responsabilidad”** y el **“compromiso”** con el **“aprendizaje”** y la **“especialidad”**, así como el **“valor”** y la **“creencia”**.

Destacar en forma de resumen lo indicado con el primer análisis de caracterización de los grupos que en el de similitud que acabamos de exponer también aparece, el desplazamiento del centro representacional de los elementos de identidad profesional ubicada en la **“personalidad”** a una centralidad ubicada en el **“trabajo”** en el caso de los grupos cuasiexperimentales. Por tanto, plausible pensar que un efecto que provoca el fomento de la reflexión-reflexividad es un desplazamiento representacional en este objeto hacia lo que podríamos denominar el **“salir fuera en la identidad profesional”**.

Pero como ya hemos podido constatar en los objetos que se han analizado anteriormente, la homogeneidad de representación no se presenta, ya que siempre aparecen elementos que configuran representaciones con matices, en muchos casos, muy distantes entre sí. Por tanto, lo que expondremos a continuación son los matices diferenciales entre todos los grupos de las dos condiciones experimentales respecto a la **“identidad profesional”**. Mencionar que es un análisis de caracterización de los textos en función de la variable grupos en la experiencia de reflexión-reflexividad.

En la **Tabla_120**, se pueden ver los resultados obtenidos con el análisis mencionado para cada grupo específico, donde aparecen las respuestas de 4 estudiantes que son las prototípicas del grupo. Como ha sucedido en los otros análisis realizados con los objetos de representación, aquí aparecen los grupos cuasiexperimentales los que más evocación de

palabras realizadas en comparación a los grupos cuasicontrol, exceptuando el cuasiexperimental de “Estadística”, que tiene una media muy parecida a los del grupo cuasicontrol.

**Tabla 120: Identidad profesional. Output de palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados parcialmente.**

number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words kept
1 =	OBSERVACIO_CUASIEXP	270	183.5	5.7	86	318.5	176
2 =	ESTADISTICA_CUASIEXP	125	85.0	3.6	52	416.0	79
3 =	RECERCA_CUASIEXP	319	216.9	6.3	87	272.7	179
4 =	OBSERVACIO_CUASICONT	451	306.6	4.0	101	223.9	298
5 =	ESTADISTICA_CUASICON	129	87.7	2.7	54	418.6	90
6 =	RECERCA_CUASICONTROL	177	120.3	3.6	68	384.2	113
g l o b a l		1471	1000.0	4.3			935

text number	1	OBSERVACIO_CUASIEXP
.95 - 1	VOCACIÓN TRABAJO IDENTIFICACIÓN	
.71 - 2	PERSONALIDAD PROFESIÓN TRABAJO CÓMO	
.66 - 3	VOCACIÓN ILUSIÓN	
.66 - 4	IDENTIFICACIÓN PERSONALIDAD	

text number	2	ESTADISTICA_CUASIEXP
.98 - 1	SABER ESTAR UNO MISMO	
.93 - 2	SEGURIDAD ADULTEZ PROFESIONALIDAD SABER ESTAR	
.78 - 3	PROFESIONALISMO VOCACIÓN	
.75 - 4	MARCA ESTILO SABER HACER MANERA DE HACER DISTINCIÓN	

text number	3	RECERCA_CUASIEXP
1.10 - 1	OBJETIVIDAD SACRIFICIO VOCACIONAL	
.99 - 2	VOCACIONAL OBJETIVO	
.87 - 3	AUTOCONCEPTO DEL DOCENTE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL DOCENTE	
.66 - 4	VOCACIONAL CAPACITAT HABILITAT	

text number	4	OBSERVACIO_CUASICONT
1.77 - 1	AUTOCONOCIMIENTO	
.93 - 2	FUTURO MAESTRA	
.93 - 3	PROFESIONALIDAD DEDICACIÓN	
.93 - 4	EXPERIENCIA MAESTRA	

text number	5	ESTADISTICA_CUASICON
1.95 - 1	CURRÍCULUM	
1.82 - 2	PERSONALIDAD	
1.82 - 3	PERSONALIDAD	
1.82 - 4	PERSONALIDAD	

text number	6	RECERCA_CUASICONTROL
1.82 - 1	ROL	
1.27 - 2	PERSONA ACTUACIÓN PENSAMIENTO	
1.26 - 3	AUTOCONCEPTO ROL RECONOCIMIENTO	
1.09 - 4	EDUCADOR SOCIAL	

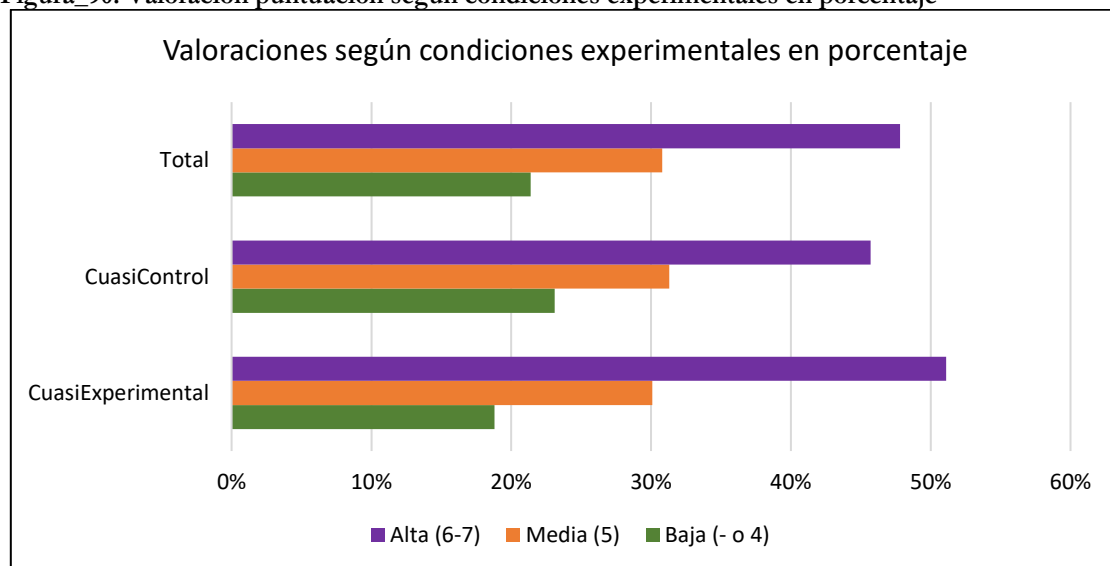
De la primera diferencia, entre los grupos se establece, por lo que nos proporciona la **Tabla_120**, es la “vocación” de los grupos cuasiexperimentales frente a la una mayor variabilidad en los grupos cuasicontrol, pero focalizada en la “*personalidad*” y la “*persona*”, tal como hemos podido constatar en el análisis de similitud anterior. Ahora bien, si tomamos el grupo cuasiexperimental de “**Observació**”, es la “*vocación*” y la “*ilusión*” juntamente con la “*personalidad*”. Respecto al grupo cuasiexperimental de “**Estadística**”, se podría decir que se caracteriza por representar la identidad profesional como “*saber estar*”, “*uno mismo*” y una “*manera de hacer*”. El último grupo cuasiexperimental, “**Recerca**”, su núcleo es el “*sacrificio*” y las “*capacidades*” como elementos representacionales de la identidad profesional. En los grupos cuasicontrols, en el caso concreto del grupo de “**Obervació**”, es el “*autoconocimiento*” y el “*futuro*” como “*maestra*”, pero en cambio el grupo de “**Estadística**”, su foco de representación se concreta en la “*personalidad*” y el “*currículum*”. Por último, el grupo cuasicontrol de “**Recerca**”, el énfasis se coloca en el “*rol*” y la “*persona*”, “*autoconcepto*”, es decir una representación con muchos elementos personalistas.

### III.2.1.4.5 Caracterización “Valoraciones asignatura” en el periodo “post”.

En este subapartado únicamente mostraremos las caracterizaciones de dos preguntas aportadas por el cuestionario administrado, la valoración “general de la asignatura” en términos cuantitativos, mediante la escala de 7 puntos, pero además con la especificación por parte del estudiante de la justificación que hace respecto al porqué de dicha valoración (en formato texto), en concreto las formas de las preguntas fueron: “*Hasta este momento, ¿cómo valorarías, en general, la asignatura de "estadística aplicada a la educación" o "recerca o innovació en la pràctica educativa" o "observació i innovació a l'aula" que estàs a punt de finalitzar?*”. La otra pregunta que se ha formulado a los estudiantes podríamos decir que es una forma más indirecta de valoración que era “*¿qué le dirías a un compañero que tuviera que cursar la asignatura "estadística aplicada" o la de "recerca i innovació la pràctica educativa, o "observació i innovació a l'aula" el curso que viene?*”

En la valoración general de la asignatura que han hecho los grupos de las dos condiciones cuasiexperimentales, después del semestre de docencia, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas, si bien la significación no es muy alta ( $p=0.026$ ), en el caso de la comparación o asociación entre los grupos específicos de cada condición (cuasiexperimental o cuasicontrol). Cuando las pruebas estadísticas analizan las dos condiciones cuasiexperimentales de forma más globalizadas no aparecen estas diferencias estadísticamente significativas. En la **Figura_90** y **Figura_91** se pueden ver los porcentajes de respuesta a cada agrupación realizada (**Baja**: puntuación de 4 o inferior; **Media**; puntuación de 5; y **Alta**: puntuaciones entre 6 y 7).

**Figura_90:** Valoración puntuación según condiciones experimentales en porcentaje

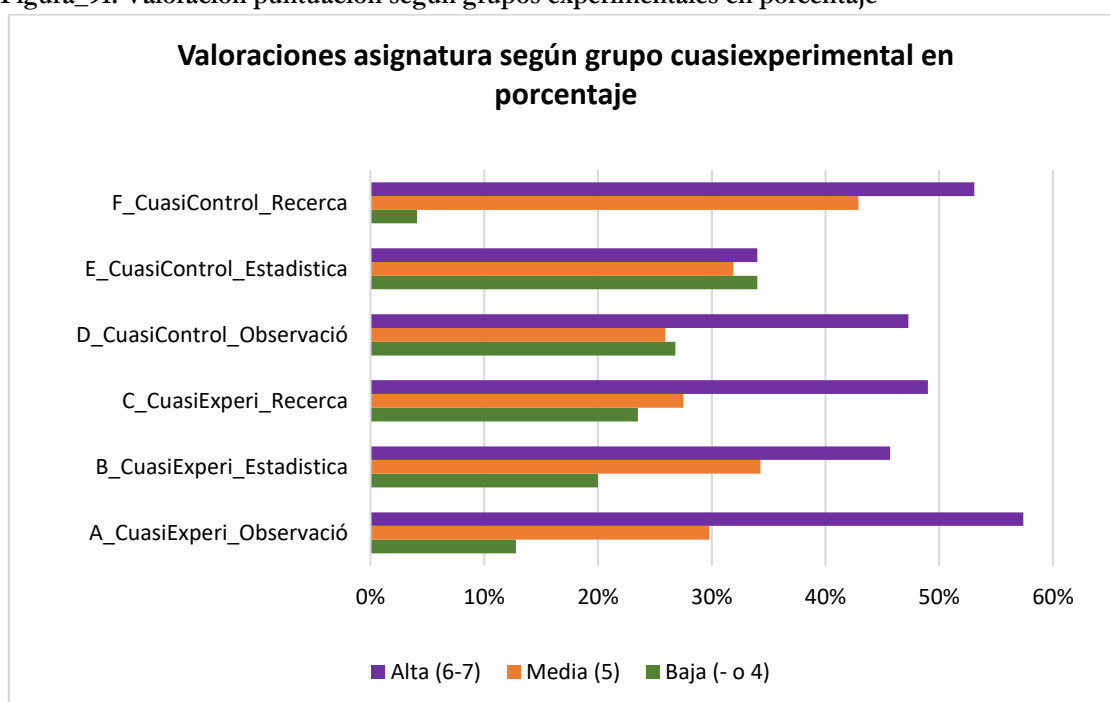


Como se puede observar en la **Figura_90**, destacar que la valoración general y considerando a todos los estudiantes (Total) es alta en general, cercana al 50%. Cuando se compara los grupos cuasiexperimental y cuasicontrol los porcentajes mayores se dan en las valoraciones altas en el caso de los grupos cuasiexperimentales, superiores al 50%. Por tanto, se podría decir que las valoraciones de las asignaturas que componen los grupos cuasiexperimentales

experimentan un auge mayor que en las que forman parte de la condición cuasicontrol, ya que no presentan, no como hemos indicado, que estas diferencias sean estadísticamente significativas (prueba t de Student Fisher).

La especificidad de cada una de las asignaturas respecto a la valoración, a nivel descriptivo, nos las muestra la **Figura_91**. Se puede ver como el grupo con mayor valoración general de la asignatura aparece el de **“Observació”** en la condición cuasiexperimental, seguido, en este caso del cuasicontrol de la misma asignatura de **“Recerca”**. Los porcentajes de estos dos grupos, las puntuaciones altas son superiores al 50%. Respecto al resto de los grupos, las valoraciones superiores, las presentan en orden decreciente, el cuasicontrol de **“Recerca”**, el cuasicontrol de **“Observació”**, el cuasiexperimental de **“Estadística”** y, por último, el cuasicontrol de **“Estadística”**.

**Figura_91:** Valoración puntuación según grupos experimentales en porcentaje



Estas diferencias son estadísticamente significativas utilizando para ello la prueba de asociación entre variables categoriales, en este caso la prueba de Chi-cuadrado con una variable de tres categorías (valoraciones) y la otra de 6 categorías ( $\chi^2_{(10)}=20.329; p=.026$ ). Como hemos podido comprobar e hipotetizar que la variable valoración queda afectada cuando se produce un fomento de la reflexión-reflexividad más intensivo o prolongado como es el caso del grupo cuasiexperimental de **“Observació”**.

A continuación, presentaremos la secuencia que se ha administrado en el cuestionario sobre la valoración y la tipología de respuestas dadas sobre el porqué de dicha valoración. Para ello hemos realizado un análisis de caracterización con variable criterio, en este caso, la valoración establecida en 3 categorías (Alta, Media y Baja). En la **Tabla_121**, se muestran los resultados de las tres puntuaciones de valoración que se han agrupado y las frases más prototípicas emitidas por los estudiantes al acabar el curso sobre el porqué de la valoración realizada. Si nos fijamos en el número de respuestas dadas en cada grupo, se puede comprobar como a



medida que aumenta la valoración, también aumenta el número de palabras dadas. Si nos centramos en el grupo de puntuación “Baja”, donde las justificaciones sobre puntuación van en dos direcciones, en la dinámica por parte del profesor que no hace lo propio, “motivación” y lo que se debería haber hecho en términos generalistas y el esfuerzo que tienen que hacer en la asignatura, el “trabajo” que les reporta.

**Tabla 121: Valoración. Palabras prototípicas del porqué de la valoración.**

number of text	identifier	number of individ.	number of responses
1	Baja (1-4)	73	73
2	Media (5)	105	105
3	Alta (6-7)	163	163
t o t a l		341	341

number of text	identifier	* number of words *	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct) *	/1000 words of text	* number of words kept *
1 =	Baja (1-4)	* 1377	213.5	<b>18.9</b>	* 301	218.6	* 1175 *
2 =	Media (5)	* 1668	258.6	<b>15.9</b>	* 317	190.0	* 1472 *
3 =	Alta (6-7)	* 3405	527.9	<b>20.9</b>	* 446	131.0	* 3024 *
g l o b a l		* 6450	1000.0	18.9	*		* 5671 *

text number	1	Baja (1-4)
.91 -	1	DESARROLLO DE LAS CLASES
.86 -	2	DINÁMICA MOTIVACIÓN
.66 -	3	LAS CLASES NO ME PARECÍAN FÁCILES DE SEGUIR, EL MANUAL DE TEORÍA NO ME PARECE CLARO, NO HEMOS APLICADO LA ASIGNATURA A SITUACIONES COTIDIANAS
.55 -	4	CREO QUE LA TEORÍA QUE NOS DAN NO VA ACORDE CON LO QUE NOS HACEN TRABAJAR (NOS HABLAN DE INNOVACIÓN, PERO NO ME DA LA SENSACIÓN DE QUE LAS CLASES SEAN MUY INNOVADORAS).

text number	2	Media (5)
1.27 -	1	TEMARIO PROFESORA
1.14 -	2	GENERAL
1.13 -	3	EN LO APRENDIDO
1.00 -	4	EN LOS TRABAJOS REALIZADOS.

text number	3	Alta (6-7)
1.03 -	1	LA CAPACIDAD DE REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE CONTINUO
1.01 -	2	EL LA MANERA DE ENSEÑAR Y LA METODOLOGÍA Y LA PACIENCIA
.92 -	3	EN LA REFLEXIÓN Y LA MANERA DE ENCAMINAR LA ASIGNATURA DEL PROFESOR.
.74 -	4	UTILIDAD A LA HORA DE APLICARLA

Cuando la puntuación de valoración es Media, 5 puntos de la escala de 7, podemos ver como el porqué de la puntuación se sitúa en lo que han “aprendido”, el “temario” y la “profesora”. Por el contrario, en las puntuaciones altas de valoración, viene determinada por los aspectos de la posibilidad de la “reflexión” y “aprendizaje continuo”, la “metodología” y la “paciencia del profesor”. Pero además por la “utilidad a la hora de aplicarla”.

En consecuencia, las valoraciones aumentan cuando éstas se basan en un aprendizaje continuo, en la forma de enseñar y la utilidad que perciben los estudiantes para aplicar lo que están aprendiendo o han aprendido. En cambio, las puntuaciones valorativas bajas se

justifican por parte de los estudiantes, en la poca aplicabilidad, la poca concordancia entre lo que se ha de trabajar y lo que se explica. Pero también, al hecho de que no los han motivado. Si las justificaciones sobre las valoraciones las vemos en función de los grupos que han participado de la experiencia, la **Tabla_122**, nos ofrece los resultados de forma específica para cada grupo concreto.

**Tabla_122: Justificaciones de la valoración puntuación otorgada. Palabras prototípicas en los grupos específicos.**

number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words kept
1 =	OBSERVACIO_CUASIEXP	* 1162	180.2	<b>24.7</b>	* 269	231.5	* 1031 *
2 =	ESTADISTICA_CUASIEX	* 654	101.4	<b>18.7</b>	* 178	272.2	* 579 *
3 =	RECERCA_CUASIEXP	* 1290	200.0	<b>25.3</b>	* 305	236.4	* 1117 *
4 =	OBSERVACIO_CUASICONT	* 1963	304.3	<b>17.5</b>	* 344	175.2	* 1719 *
5 =	ESTADISTICA_CUASICON	* 680	105.4	<b>14.5</b>	* 188	276.5	* 593 *
6 =	RECERCA_CUASICONTROL	* 701	108.7	<b>14.3</b>	* 214	305.3	* 632 *
g l o b a l		* 6450	1000.0	18.9	*		* 5671 *

text number	characteristic response/individual
<b>1</b>	<b>OBSERVACIO_CUASIEXP</b>
1.06 - 1	CONTENIDO PROFESOR TIEMPO
.55 - 2	SERÍA MEJOR SI NO HUBIERA MUCHO TRABAJO EN TAN POCO TIEMPO. SI TUVIÉRAMOS MÁS TIEMPO
.43 - 3	REFLEXIONARÍAMOS MÁS Y APRENDERÍAMOS MÁS. EN EL PROCESO QUE HEMOS REALIZADO TANTO MIS COMPAÑEROS COMO YO, EL HECHO DE HACER UN TRABAJO EN GRUPO Y QUE TENGAMOS TIEMPO DE ORGANIZARNOS HA SIDO FRUCTUOSO SEGÚN MI PARECER
.40 - 4	EL TRABAJO REALIZADO EN CLASE Y EN CÓMO SE HA LLEVADO A CABO LA ASIGNATURA.
<b>2</b>	<b>ESTADISTICA_CUASIEX</b>
1.55 - 1	EN EL TRATO DEL PROFESOR
1.36 - 2	EN EXPLICACIÓN, EN MOTIVACIÓN PROPIA
1.21 - 3	EN LA FORMA DE DAR CLASE DEL PROFESOR
1.19 - 4	ME BASO EN EL AMBIENTE DE CLASE, EN LA RELACIÓN CON EL PROFESOR, EN LA MANERA DE SER DEL PROFESOR Y EN LOS TRABAJOS REALIZADOS EN LA ASIGNATURA
<b>3</b>	<b>RECERCA_CUASIEXP</b>
.99 - 1	METODOLOGÍA, PLANIFICACIÓN y PROFESOR
.55 - 2	HE VALORADO LA ASIGNATURA EN GENERAL. INCLUYENDO LAS CLASES TEÓRICAS, LOS MOMENTOS DE TRABAJO EN GRUPOS Y LAS DIFERENTES ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE.
.50 - 3	HE ENCONTRADO LAS CLASES MUY TEÓRICAS Y CON CONTENIDOS QUE REALMENTE NO SE HASTA QUE PUNTO ME SERÁN ÚTILES EN MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE O PARA LA VIDA EN.
.47 - 4	HEMOS APRENDIDO HACER UNA INVESTIGACIÓN EXHAUSTIVA PARA PODER DESARROLLAR UN PROCESO Y DISEÑO DE INNOVACIÓN Y APORTAR NUESTRO GRANITO DE ARENA.
<b>4</b>	<b>OBSERVACIO_CUASICONT</b>
3.19 - 1	TRABAJOS
3.19 - 2	TRABAJOS
1.42 - 3	PROFESORA
1.29 - 4	APRENDIZAJES, CONTENIDO Y TRABAJO
<b>5</b>	<b>ESTADISTICA_CUASICON</b>
1.86 - 1	PROFESOR
1.07 - 2	EN PROFESORA Y LAS PRÁCTICAS
1.05 - 3	PROFESOR, ACTIVIDADES, MANERA DE DAR LA TEORÍA
1.05 - 4	PROFESOR, ACTIVIDADES, MANERA DE DAR LA TEORÍA
<b>6</b>	<b>RECERCA_CUASICONTROL</b>
1.13 - 1	APRENDIZAJES REALIZADOS
.82 - 2	EN LOS APRENDIZAJES REALIZADOS.
.66 - 3	TEMARIO PROFESORA
.59 - 4	METODOLOGÍA CONTENIDO EVALUACIÓN FEEDBACK APRENDIZAJE FINAL

Como podemos comprobar, el número de palabras asociadas se dan en mayor medida en los grupos cuasiexperimentales de “Recerca” y “Observació”, en el resto de los grupos la media de palabras es muy parecida. Si nos fijamos con mayor detenimiento en todos los grupos que han participado en el estudio, hay un elemento representacional que se reitera en las justificaciones que proporcionan los estudiantes a la hora de valorar una asignatura, y es el “profesor”. En el caso de los grupos cuasiexperimentales, en todos ellos hay una justificación de la valoración teniendo en cuenta, los siguientes aspectos, diferentes a los grupos cuasicontrol, el trabajo que se ha realizado en clase, el ambiente generado y la metodología, planificación y trato o relación establecida con el profesor. En los grupos cuasicontrol, las temáticas de justificación a la valoración son de forma más genérica, los trabajos realizados en clase, temario y/o feedback recibido, pero no hay una especificación como aparece en los grupos cuasicontrol.

La otra pregunta valorativa que se formuló en el cuestionario y que, en cierta manera, explora la valoración de la asignatura es la referente a que le “diría a un compañero que tuviese que hacer la asignatura que ha cursado”. En los resultados obtenidos, expondremos aquellos que hacen una diferenciación según los grupos específicos del diseño cuasiexperimental llevado a cabo. La **Tabla 123**, donde se muestran los resultados de los textos más representativos de cada uno de los grupos. Pero antes de pasar describir los textos, es importante indicar que los grupos con mayor media de emisión de palabras corresponden a 2 grupos cuasiexperimentales (“Observació” y “Recerca”), mientras que los de menor media de respuestas son los pertenecientes a la asignatura de “Estadística”.

Respecto a las respuestas que dan cada uno de los grupos se podría decir, de cada uno de ellos, lo siguiente:

- Grupo cuasiexperimental “Observació”: Todo se concentra en el mucho trabajo que deberá realizar pero que también el aprendizaje es mucho, pero también tendrá que reflexionar mucho, además de constancia y organización.
- Grupo cuasiexperimental “Estadística”: En este grupo el mensaje que transmitirían a sus compañeros del curso del siguiente año, es la “atención en las clases y seguimiento para poder entender, es decir, “conectar para entender”.
- Grupo cuasiexperimental “Recerca”: De las frases prototípicas que aparecen en los resultados se desprende que lo que deberían hacer los compañeros sería el no faltar a clase, mirar y consultar tanto apuntes como contenidos y power-points antes de las sesiones de clase. Pero también, el relacionar todos los conceptos que se imparten en la asignatura.
- Grupo cuasicontrol “Observació”: Aquí se destaca el trabajo que implica hacer la asignatura focalizado en dos aspectos de ésta, la elección del tema y el análisis.
- Grupo cuasicontrol “Estadística”: Lo que les dirían a los compañeros sería el que esté atento en las clases y la asistencia.
- Grupo cuasicontrol “Recerca”: en esta asignatura las recomendaciones que hacen los estudiantes, se pueden agrupar en dos: Los que pasan de lo que les tienen que decir a los compañeros, ya que ellos ya han finalizado estudios y los estudiantes que les indican que es una asignatura para disfrutar y que puede ayudarles a la realización del TFG.

Tabla_123: Valoración “decir a un compañero”. Output de Palabras prototípicas de los grupos cuasiexperimental-cuasicontrol considerados específicamente.

number of text	identifier	* number of words	/1000 of total	mean per response	* number of words (distinct)	/1000 words of text	* number of words kept
1 =	OBSERVACIO_CUASIEXP	* 1059	180.4	22.5	* 182	171.9	* 896
2 =	ESTADISTICA_CUASIE	* 451	76.8	12.9	* 123	272.7	* 391
3 =	RECERCA_CUASIEPERI	* 1190	202.7	23.3	* 218	183.2	* 917
4 =	OBSERVACIO_CUASICONT	* 1827	311.2	16.3	* 242	132.5	* 1469
5 =	ESTADISTICA_CUASICON	* 583	99.3	12.4	* 145	248.7	* 480
6 =	RECERCA_CUASICONTROL	* 761	129.6	15.5	* 162	212.9	* 594
g l o b a l		* 5871	1000.0	17.2	*		* 4747

text number	1	OBSERVACIO_CUASIEXP
1.54 -	1	QUE ES MUCHO TRABAJO PERO APRENDES MUCHO
1.53 -	2	MUCHO TRABAJO Y CONSTANCIA
1.09 -	3	QUE SE PONGA LAS PILAS Y QUE TENDRÁ QUE PENSAR Y REFLEXIONAR MUCHO, PERO TAMBIÉN APRENDERÁ MUCHO
1.00 -	4	ORGANIZACIÓN, ASISTENCIA Y QUE LO LLEVE TODO AL DÍA

text number	2	ESTADISTICA_CUASIE
.97 -	1	QUE VAYA A TODAS LAS CLASES Y ESTE ATENTO
.95 -	2	QUE TIENE QUE ESTAR ATENTO DESDE EL PRIMER DÍA PARA PODER SEGUIR LAS CLASES Y PODER ENTENDER LAS COSAS
.94 -	3	ESTAR MUY ATENTO EN LAS EXPLICACIONES, PREGUNTAR DUDAS Y HACER LAS PRÁCTICAS.
.86 -	4	IMPORTANTE CONECTAR PARA ENTENDER

text number	3	RECERCA_CUASIEPERI
1.00 -	1	QUE NO FALTE A CLASE
.96 -	2	QUE SE INFORME MUCHÍSIMO DE LOS CONTENIDOS DE CLASE
.87 -	3	QUE SE MIRE LAS PRESENTACIONES DE POWER POINT ANTES DE IR A CLASE.
.67 -	4	QUE SE MIRASE LOS APUNTES CON ANTERIORIDAD ANTES DE IR A CLASE PARA PODER ENTERARSE MEJOR DE LOS CONTENIDOS, Y DE CARA AL EXAMEN EMPEZAR A MIRARSE LOS APUNTES CON ANTELACIÓN E IR RELACIONANDO TODOS LOS CONCEPTOS.

text number	4	OBSERVACIO_CUASICONT
1.72 -	1	QUE ES BASTANTE TRABAJO EL ANÁLISIS
1.72 -	2	QUE ES BASTANTE TRABAJO EL ANÁLISIS
1.38 -	3	QUE PIENSE MUY BIEN EL TEMA DEL TRABAJO FINAL
1.36 -	4	QUE ESCOJA UN TEMA DE TRABAJO QUE LE INTERESE

text number	5	ESTADISTICA_CUASICON
1.33 -	1	QUE ESTE ATENTO EN CLASE
1.27 -	2	QUE NO FALTE
1.18 -	3	QUE ESTÉ ATENTO EN CLASE E INTENTE ENTENDERLO TODO
1.07 -	4	SIEMPRE ESTUDIAR VEZ POR VEZ

text number	6	RECERCA_CUASICONTROL
1.14 -	1	ÁNIMOS CON LA CARRERA
1.12 -	2	QUE LA APROVECHE PORQUE LE AYUDARÁ A REALIZAR SU TFG
1.04 -	3	QUE VA A DISFRUTAR EN ESTA ASIGNATURA
.92 -	4	NO ME ACUERDO

Para finalizar este subapartado podemos concluir o resumir que la valoración que los estudiantes hacen de las asignaturas que se han explorado en esta experiencia. En primer lugar, decir que todas las asignaturas tienen una buena valoración, si bien, las más bien valoradas corresponden a las de mayor fomento de la reflexión-reflexividad

(cuasiexperimental “Observació” y “Recerca”). También hemos podido constatar, que el grupo cuasicontrol de “Recerca”, al ser un grupo reducido de todos los posibles estudiantes a responder, sus respuestas aparecen en términos de positividad superiores a los otros grupos cuasicontrol con un mayor número de estudiantes participantes.

Respecto a las preguntas textuales analizadas, hemos podido ver que los grupos cuasiexperimentales presentan siempre un número mayor de palabras en el texto en sus respuestas. Además, las justificaciones que utilizan en los conceptos analizados, el “por qué han valorado la asignatura” y que le “diría a un compañero de la asignatura”, los del grupo cuasiexperimental, siempre establecen justificaciones más aterrizadas en su contexto y con una mayor especificidad que las que se producen en los grupos cuasicontrol. También, se ha de resaltar que las dos aproximaciones de las valoraciones de la asignatura se basan en un elemento estructural y compartido que tiene que ver con el profesor y su actuación de forma global y general.

## ***En pocas palabras_8.2: “grupos cuasiexperimentales-cuasiconroles post test: información obtenida”.***

Este apartado contiene los resultados más destacados, según nuestro criterio, de la comparación entre los grupos de estudiantes que han constituido la experiencia de fomento de la reflexión-reflexividad, en este caso los grupos cuasiexperimentales y los cuasiconrol. Debido a la mortandad experimental sufrida únicamente hemos podido llevar a cabo el análisis de comparación con los resultados post test (la recogida de información realizada al final del semestre), es decir, una comparación intergrupo. Los puntos que nos parecen más relevantes de este apartado podrían ser los siguientes:

- El análisis de regresión realizado nos permite establecer los ítems o dimensiones/factores que hacen posible la diferenciación entre el haber pasado por un procedimiento de fomento de la reflexión o no. Así, el dispositivo creado, una vez acabado el periodo de fomento (que hemos denominado “post”), lo que provoca en los grupos cuasiexperimentales **es una integración del yo y sus responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero mediante una continua revisión o repensar el producto del proceso.** Además, hay una movilización emocional creada por **las dudas** que provoca el dispositivo del fomento, pero con **sentimientos de recompensa.** Por último, aparece una actitud en desacuerdo sobre **la importancia de la Nota.** Estos aspectos no aparecen en el caso de los grupos cuasiconrol, es posible que la disparidad de procedimientos utilizados por los profesores de estos grupos no provoque la emergencia de elementos más compartidos entre ellos. Las variables ordenadas por importancia en la predicción de pertenencia a un grupo cuasiexperimental con la información recogida serían por orden de potencia predictiva las siguientes:
  - *Soy responsable de lo que digo.*
  - *Soy consciente de mis propias limitaciones.*
  - *En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando.*
  - *Asumo la responsabilidad de lo que digo.*
  - *Factor3 Importancia de la NOTA.*
  - *Dudas.*
  - *Recompensada/o*

### **Campos de representación social de los objetos:**

#### **Reflexividad**

- La reflexividad se representa en los estudiantes, una vez acabada la docencia en los que han pasado por una experiencia reflexiva reestructuran su representación social de este objeto (reflexividad) adicionando elementos materializados que han experimentado en las clases. En este sentido, hemos visto como **son los grupos con**

---

una mayor intensidad en el dispositivo reflexivo los que presentan reestructuraciones mayores, en el sentido de la incorporación de elementos cada vez más hacia el exterior, es decir las consecuencias que han tenido para ellos la reflexión-reflexividad, que aquellos estudiantes que han tenido una intensidad de vivencia menor con el dispositivo reflexivo, y por supuesto respecto a los grupos cuasicontrol.

En definitiva, la representación de los grupos cuasiexperimentales genera elementos más materializados en su realidad que los de cuasicontrol, ya que éstos últimos utilizan un léxico mucho más estereotipado o teórico-abstracto del contexto universitario.

### El compromiso

- De este objeto se puede destacar a modo de resumen que se establece bajo los elementos asociados lexicales referentes a “la implicación” por parte de los estudiantes, siendo los grupos cuasiexperimentales con mayor fomento de la reflexión-reflexividad los que presentan una integración hacia los demás a parte de lo personal. Así, aparecen vocablos de interacción con los demás, como “responsabilidad” “acuerdo”, “cooperación”, “respeto”, etc. En cierta medida se configura una reestructuración de los elementos de representación de dentro (“implicación”, “motivación”, “esfuerzo”, etc.) hacia fuera cuando se establece este tipo de fomento de la reflexión-reflexividad que hemos llevado a cabo en este estudio, en todos los ámbitos que proporciona una clase universitaria. Como se ha podido ver mediante el análisis de caracterización realizado lo anterior sucede con mayor énfasis cuando el fomento es mayor, caso del grupo cuasiexperimental de “Observació”.

### Profesor universitario

- De lo expuesto en este subapartado destacaríamos que la representación de los dos grupos confrontados tiene elementos diferenciados, siendo el núcleo de las diferencias, de forma general, que los grupos con fomento de la reflexión-reflexividad (cuasiexperimentales) representan al “profesor universitario” por su **actuación** y no tanto por su **conocimiento** (que es el caso de los grupos cuasicontrol). Nos parece que esto es de importancia, ya que otorga un cambio de significatividad y configuración de un agente que actúa con un conjunto de características, y por tanto como “trabajador-en acción”, con su especificidad de conocimiento. De todas maneras, se puede pensar que esta representación está mediatizada por el hecho de que en los grupos cuasiexperimentales es un mismo profesor mientras que en los cuasicontrol son diversos profesores. Este hecho es parte o culpabilidad del no haber podido tener en el diseño cuasiexperimental la medida pre-post para dilucidar este efecto que comentamos.

### Identidad profesional

- Destacar, de forma sucinta del análisis de similitud realizado en la caracterización de los grupos, hemos constatado un desplazamiento del centro representacional de los elementos de identidad profesional ubicada en la “personalidad” (grupos cuasicontrol, focalizada en la “personalidad” y la “persona”) a una centralidad
-

---

ubicada en el **“trabajo”** en el caso de los grupos cuasiexperimentales. Por tanto, es plausible pensar que un efecto que provoca el fomento de la reflexión-reflexividad es un desplazamiento en este objeto hacia lo que podríamos denominar el **“salir fuera en la identidad profesional”**. Remarcar, así mismo, que los grupos cuasiexperimentales se representan de forma mayor que los cuasicontrol los elementos de **“vocación”** y **“ilusión”**.

### Valoración asignatura

Hemos de indicar que en este apartado se han analizado tres elementos, la valoración global hacia la/s asignatura/s (en formato escalar) y dos preguntas en formato textual: del porqué de la valoración escalar y que le diría a un compañero del curso siguiente. Lo más destacado sería lo que presentamos a continuación, y ya expuesto con anterioridad:

- La valoración (escalar) que los estudiantes hacen de las asignaturas que se han explorado en esta experiencia. En primer lugar, decir que todas las asignaturas tienen una buena valoración, si bien, las más bien valoradas corresponden a las de mayor fomento de la reflexión-reflexividad (cuasiexperimental **“Observació”** y **“Recerca”**). También hemos podido constatar, que el grupo cuasicontrol de **“Recerca”**, al ser un grupo muy reducido de todos los posibles estudiantes a responder, sus respuestas aparecen en términos de positividad superiores a los otros grupos cuasicontrol con un mayor número de estudiantes participantes.
  - En las preguntas textuales analizadas, hemos visto que los grupos cuasiexperimentales presentan siempre un número mayor de palabras en el texto en sus respuestas. Además, las justificaciones que utilizan en los conceptos analizados, el **“por qué han valorado la asignatura”** y que le **“diría a un compañero de la asignatura”**, los del grupo cuasiexperimental, siempre establecen justificaciones más aterrizadas en su contexto y con una mayor especificidad que las que se producen en los grupos cuasicontrol. También, se ha de resaltar que las dos aproximaciones de las valoraciones de la asignatura se basan en un elemento estructural y compartido que tiene que ver con el profesor y su actuación de forma global y general. A modo concreto mostramos las diferencias de valoración según los grupos que ya han sido especificadas sobre lo que le dirían a un compañero:
    - **Grupo cuasiexperimental “Observació”**: Todo se concentra en el mucho trabajo que deberá realizar pero también el aprendizaje es mayor, pero, además, tendrá que reflexionar mucho, y tener constancia y organización.
    - **Grupo cuasiexperimental “Estadística”**: En este grupo el mensaje que transmitirían a sus compañeros del curso del siguiente año, es la **“atención en las clases y seguimiento para poder entender, es decir, “conectar para entender”**.
    - **Grupo cuasiexperimental “Recerca”**: De las frases prototípicas que aparecen en los resultados se desprende que lo que deberían hacer los compañeros sería: el no faltar a clase, mirar y consultar tantos apuntes como contenidos y power-points
-



antes de las sesiones de clase. Pero también, el relacionar todos los conceptos que se imparten en la asignatura.

- **Grupo cuasicontrol “Observació”:** Aquí se destaca el trabajo que implica hacer la asignatura focalizado en dos aspectos de ésta, la elección del tema y el análisis.
  - **Grupo cuasicontrol “Estadística”:** lo que les dirían a los compañeros sería el que estén atentos en las clases y la asistencia.
  - **Grupo cuasicontrol “Recerca”:** en esta asignatura las recomendaciones que hacen los estudiantes se pueden agrupar en dos: Los que pasan de lo que les tienen que decir a los compañeros, ya que ellos ya han finalizado estudios y los estudiantes que les indican que es una asignatura para disfrutar y que puede ayudarles a la realización del TFG.
-

### III.2.2 Las diferencias entre los grupos cuasiexperimental “Pre y Post”: Los efectos en el tiempo.

Este apartado es el que hace de cierre de los análisis y los resultados de este trabajo de investigación, y se ha establecido así, ya que pensamos que uno de los focos, que presentan los objetivos, y quizás uno de los fundamentales, es el identificar qué cambios se han producido en aquellos grupos que han experimentado los distintos grados del fomento de la reflexión-reflexividad. En consecuencia, los datos que presentaremos están mediatizados por el paso del tiempo, es decir, un inicio del proceso con un final de éste. En este sentido, las pruebas que se expondrán siempre estarán en la mencionada perspectiva, así, utilizaremos pruebas de análisis con datos relacionados o apareados, como es el caso de las pruebas de comparación (Anova) entre grupos, cuando se consideren las variables de tipo escalar i/o categorial. En el caso de las variables textuales se han realizado análisis de caracterización mediante Spad y Iramuteq para establecer los cambios que se han producido en los dos períodos de medición. Indicar y recordar que en este apartado se han tenido en cuenta las mismas variables de las que se disponía en el apartado anterior.

Por tanto, la presentación de este apartado se focaliza en establecer las diferencias que se han producido a lo largo del proceso de fomento de la reflexión de cada una de las condiciones cuasiexperimentales que se han considerado y configurado los grupos. Hemos dividido este subcapítulo en 3 apartados, el referente a las diferencias entre grupos considerando el paso del tiempo (el pre-test y el post-test), y se ha utilizado para ello el análisis de la varianza mixto inter-intra grupos, otro apartado, se ha centrado en establecer las diferencias, a partir de todas las variables correspondientes a las preguntas cerradas del cuestionario en formato categorial, es decir, la caracterización de los grupos cuasiexperimentales, y por último, un apartado que presenta las diferencias de representación de los grupos teniendo en cuenta el pre y el post test.

Veamos a continuación, en mayor detalle, cada uno de estos apartados.

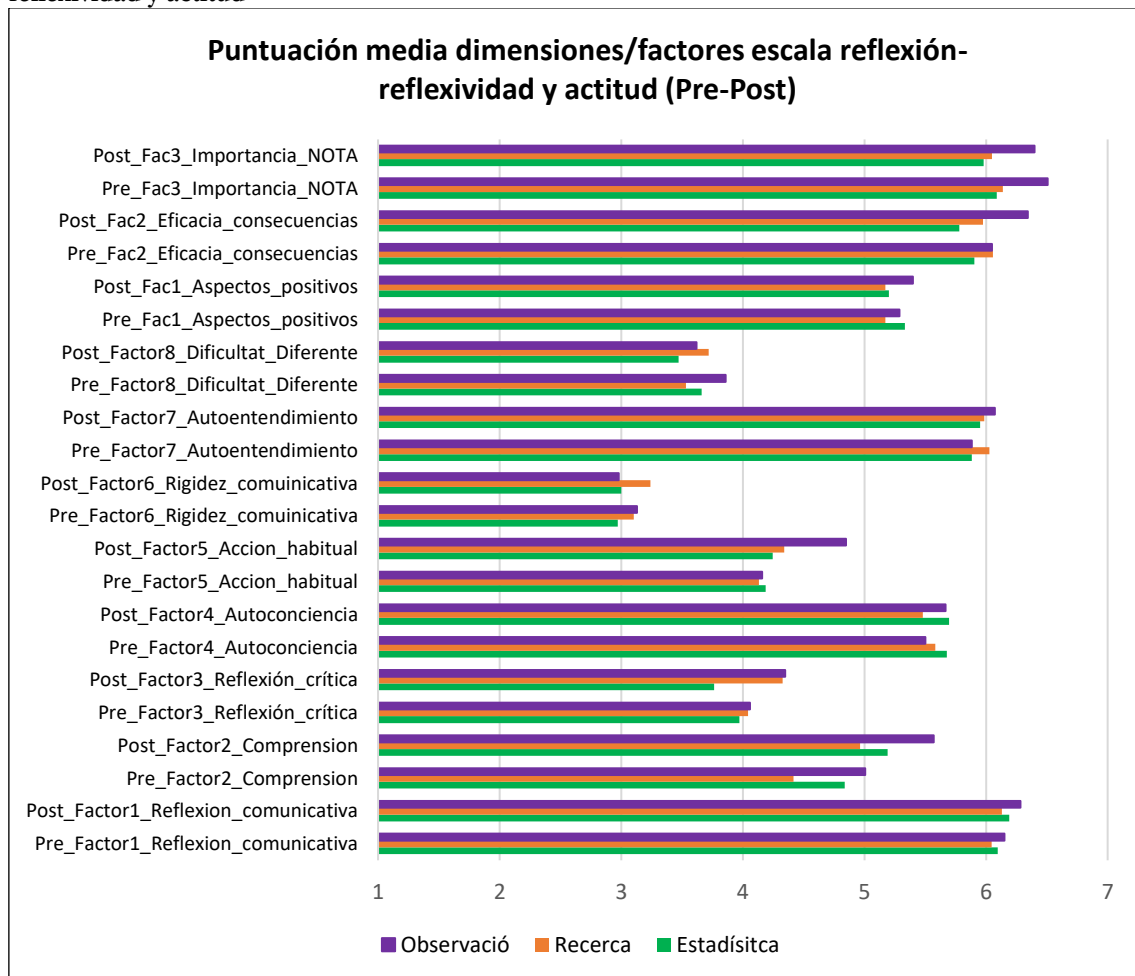
#### III.2.2.1 Grupos cuasiexperimentales diferencias Pre-Post.

En este subapartado mostrarnos las diferencias encontradas entre los 3 grupos cuasiexperimentales a partir del análisis de la **“varianza mixta intra-inter grupo”** considerando las dimensiones/factores que componen (tal como se ha expuesto en el apartado de metodología de este trabajo) las dos escalas que son posibles comparar, al amparo del tiempo transcurridos en las dos etapas (Pre y Post) en la escala de reflexión-reflexividad y la de actitud. Por tanto, se trata de ver las variaciones de puntuación por el impacto de la tipología de intervención realizada en el fomento de la reflexión en el aula en el caso de las variables de tipo escalar utilizadas en el cuestionario.

En la **Figura_92**, se presentan los resultados descriptivos que tienen que ver con las puntuaciones medias de los estudiantes considerando el grupo, la dimensión/factor y la fase temporal, Pre-test o Post-test. Como se puede apreciar a simple vista, es como si el grupo cuasiexperimental de “Observació” destacara, de forma general, sobre los demás respecto a

sus medias en las distintas dimensiones/factores, tanto en la fase “Pre”, como la “Post”. Destacar en este sentido que las dimensiones/factores con las mayores puntuaciones medias corresponden, en la escala de actitud, a **“la importancia de la nota”** (recordar que esta recodificada en su sentido, en concreto a más puntuación más en desacuerdo), la **“eficacia y las consecuencias de la reflexión”**. De la escala de reflexión-reflexividad, son las dimensiones/factores de **“autoentendimiento”** y la **“reflexión comunicativa”**. Por otro lado, la de menor puntuación media corresponde a la **“rigidez comunicativa”**, seguida por la de **“dificultad en lo diferente”** las dos de la escala de reflexión-reflexividad.

Figura_92: Puntuaciones medias dimensiones/factores Pre y Post en las escalas de reflexión-reflexividad y actitud



El segundo grupo cuasiexperimental, “Recerca”, globalmente tiene unas medias de puntuación un poco inferiores a las del grupo de “Observació”, si bien, destaca en la **“dificultad ante lo diferente”** y la **“rigidez comunicativa”**. El grupo cuasiexperimental de “Estadística” es el que presenta en general las puntuaciones medias inferiores a las dimensiones/factores que se han analizado de las dos escalas, podríamos destacar que tiene la segunda puntuación más alta, en **“Autoconciencia”** y la **“comprensión”**.

Pero para poder establecer de forma más profunda estas diferencias que podemos establecer a simple vista debemos de profundizar un poco más en las respuestas que nos proporciona los estudiantes considerando de forma conjunta las diferencias en el tiempo y los grupos a la vez. Es decir, ver la influencia de estas dos variables en las valoraciones que hacen los

estudiantes a cada una de ellas. Para ello hemos utilizado un análisis de la varianza mixto con el que se pretende comparar dos o más grupos, en nuestro caso los grupos cuasiexperimentales, y establecer, además, un análisis “**intra sujetos**” o de “**medida repetida**” en el diseño cuasiexperimental. En otras palabras, se trataría de identificar las diferencias que se producen entre los grupos que estamos analizando, pero además la influencia que tiene el tiempo, ya que una misma variable se mide en dos momentos diferentes (el Pre-test y el Post-test). Para realizar el análisis se utilizó el paquete IBM-Spss- mediante la prueba “Anova Mixto inter-intra sujetos” (Mixed between-within subjects analysis of variance), en concreto, a partir del modelo lineal general de medidas repetidas. Este análisis se ejecuta mediante la comparación de una variable escalar (las dimensiones o factores) y dos variables categoriales (la variable grupo cuasiexperimental y “tiempo” Pre y Post test). Las condiciones de aplicación (normalidad, homogeneidad de varianzas, igualdad de matrices de covarianza y el test de esfericidad de Mauchly, éste no se ha tenido en cuenta ya que la variable intra-sujetos -de medida repetida tiene únicamente 2 categorías, Pre-test y Post-test- por lo que no es necesario tener en cuenta el supuesto de esfericidad o independencia de las observaciones) se cumplieron teniendo en cuenta las especificaciones y sugerencias que nos aportan Pallant (2010) y Tabachnick y Fidel (2014).

Los resultados obtenidos los presentamos a continuación mediante el gráfico correspondiente de la evolución de las medias en el tiempo y en cada grupo cuasiexperimental, y mostrando o indicando si se producen diferencias estadísticamente significativas mediante las tablas y notación correspondiente. Como ya hemos comentado se trata de ver las diferencias según las variables de tipo escalar que hemos utilizado, tanto en el Pre-test como en el Post-test. Para su exposición lo haremos siguiendo el modelo y el orden utilizado a lo largo de lo expuesto en este capítulo de resultados, es decir, considerando las dimensiones de la escala de reflexión-reflexividad y la escala de actitud. En un primer momento se exponen los resultados referidos a los totales de puntuación de las escalas, para posteriormente pasar a presentar las puntuaciones a las diferentes dimensiones de las escalas correspondientes.

### III.2.2.1.1 Diferencias escala de Reflexión-reflexividad periodo “pre-post”.

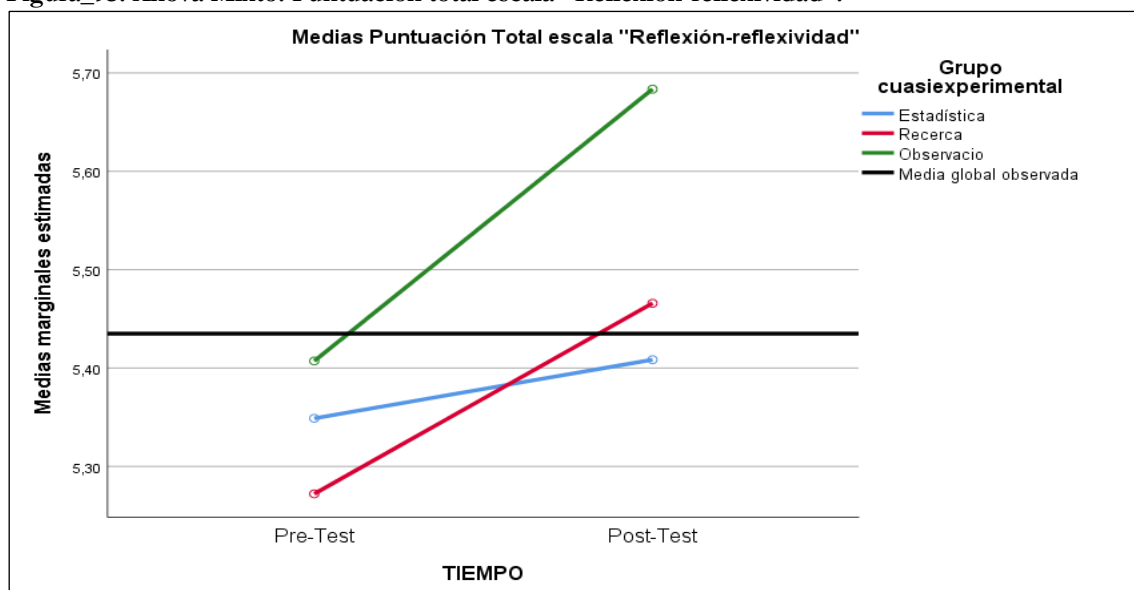
Del primer análisis realizado para ver las diferencias del tiempo (Pre y Post test) en la escala de reflexión-reflexividad hemos utilizado las **puntuaciones totales** a la escala. Del “anova mixto” se desprende una diferenciación estadísticamente significativa en las puntuaciones totales en la escala (ponderadas a 7 puntos) únicamente en el transcurso del tiempo, pero no entre los grupos cuasiexperimentales. Los estadísticos correspondientes a este aspecto son los que presenta la **Tabla_124**. Como se puede observar en dicha Tabla, la significación estadística es, en términos de probabilidad, pequeña ( $p < 0.000$ ) con un correspondiente tamaño del efecto (Eta parcial al cuadrado), potente en términos de la escala de “Cohen (1998; pp. 284-287)”:  $0.01 = \text{efecto pequeño}$ ,  $0.06 = \text{efecto moderado}$ ,  $0.14 = \text{efecto grande}$ , este resultado sugiere un tamaño de efecto muy grande.” (citado en Pallant, 2010, p.281).

**Tabla_124:** Significación estadística puntuación total escala “reflexión-reflexividad” en el “Pre-Post” test.

Origen	TIEMPO	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
<b>TIEMPO</b>	<b>Lineal</b>	<b>1</b>	<b>16,149</b>	<b>,000</b>	<b>,114</b>
TIEMPO * GRUPO_Experimental	Lineal	2	1,908	,153	,030
Error(TIEMPO)	Lineal	125			

En otras, palabras podemos decir que la magnitud de la diferencia encontrada (.0114) es grande, este paso entre el inicio de la experiencia y el final. Ahora, si nos fijamos en la **Figura_93**, se pueden ver la evolución al alza de las puntuaciones en cada grupo, así, en el caso del grupo cuasiexperimental de observación es donde se presenta, a nivel, descriptivo, una media superior en la fase final (Post), el segundo grupo corresponden a los estudiantes del grupo de “Recerca” y por último el grupo de “Estadística” con el menor aumento de puntuación.

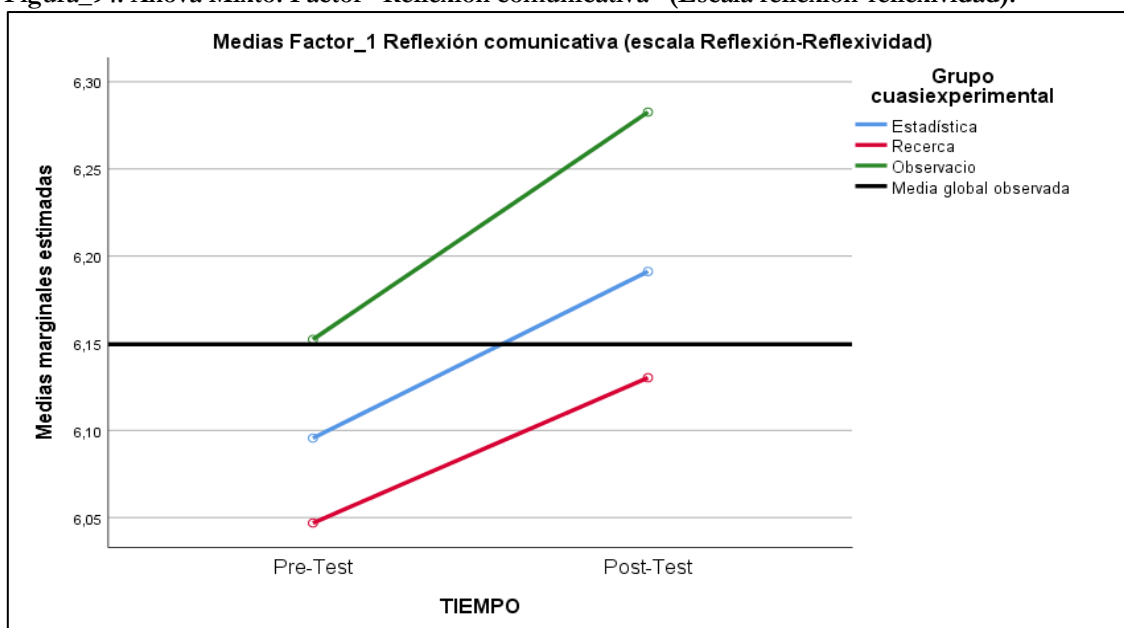
**Figura_93:** Anova Mixto. Puntuación total escala “Reflexión-reflexividad”.



De esta manera podemos decir que existe un aumento mayor en la puntuación de la escala total de reflexión-reflexividad en los grupos donde se estableció el fomento de la reflexión con una mayor aplicabilidad en multitareas. En otras palabras, diríamos que hay un aumento más marcado respecto a la reflexión-reflexividad medida con la escala que hemos validado y fiabilizado en este estudio, en el caso de un fomento en múltiples actividades y procesos en un formato múltiple, como es el caso del grupo cuasiexperimental de “Observació”.

Si nos fijamos ahora en las partes dimensionales de la escala de reflexión-reflexividad respecto a las variaciones que cada grupo cuasiexperimental hace. La primera dimensión/factor de esta escala corresponde a la denominada **“Reflexión comunicativa”**, en la **Figura_94**, se presentan la evolución de las medias de puntuación de cada grupo cuasiexperimentales. Indicar que en el análisis realizado no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ni en el paso del tiempo (fase Pre y Post test), ni tampoco, entre los grupos cuasiexperimentales. Pero, de todas maneras, sí que expondremos los datos considerándolo desde una perspectiva descriptiva y sin la posibilidad de generalización, con garantías probabilísticas.

**Figura_94: Anova Mixto. Factor “Reflexión comunicativa” (Escala reflexión-reflexividad).**

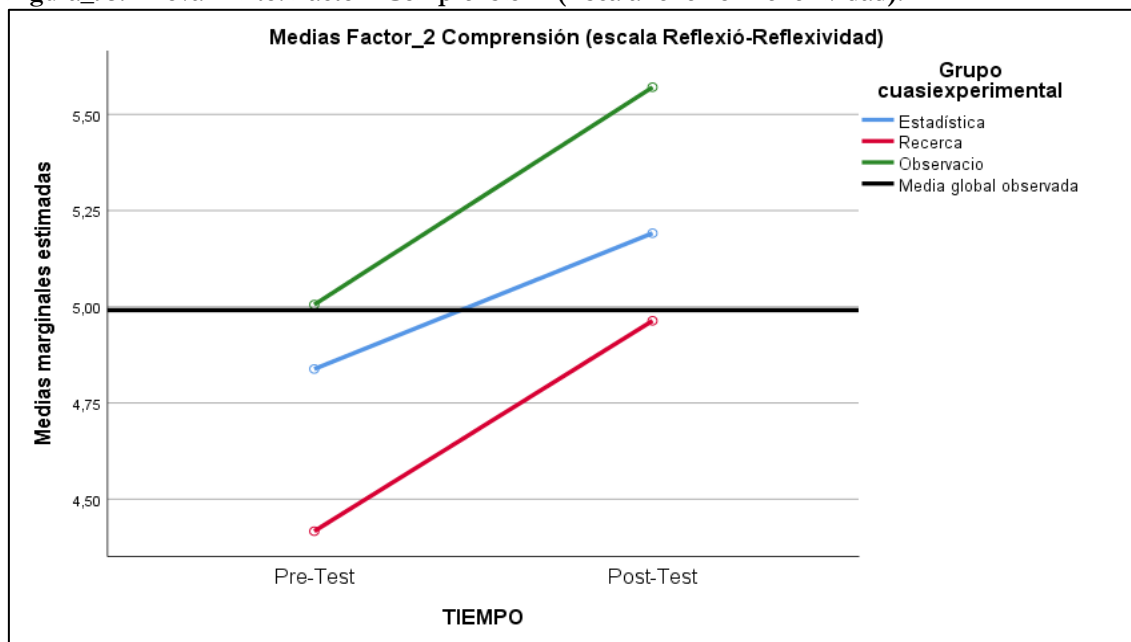


En la **Figura_94**, en un primer golpe de vista podemos constatar como todos los grupos están muy ajustados en sus puntuaciones iniciales (pre) y finales (post), si bien hay un pequeño aumento en las valoraciones en la fase post siendo el que mayor puntuación obtiene el grupo de “Observació” seguido del de “Estadística. En este sentido no podríamos generalizar con cierta garantía lo que se muestra en la Figura. Pero de todas maneras se puede pensar e hipotetizar, para comprobar posteriormente en otro estudio, que cuando se fomenta la reflexión-reflexividad se produce un efecto de cierto aumento en **“asumir”** las cosas y **“enfaticar”** con los otros. Esto parece que sucede de forma más pronunciada en el caso de las asignaturas que están en los inicios de los grados, es decir, los estudiantes más jóvenes. En este sentido, son los estudiantes de 4 curso (grupo de “Recerca”) los que presentan una

media inferior, tanto en la fase pre como post, si bien hay un ligero aumento en la fase post-test.

En el caso de la dimensión/factor de **“Comprensión”**, que tiene agrupados ítems que hacen referencia a la necesidad de entender el contenido y estar de forma continuada pensando en el contenido que se imparte. En este caso sí que las puntuaciones medias que existen entre el tiempo (fase pre y post), y también los grupos, son estadísticamente significativos. Para ver con mayor claridad y precisión los resultados obtenidos en el análisis del “Anova mixto” se ha confeccionado la **“Figura_95”** con la evolución temporal de las medias según los grupos cuasiexperimentales y la **Tabla_125**, donde aparecen los estadísticos de la prueba, dónde vemos que la significación estadística se refiere a la diferencia entre los dos tiempos medidos de esta dimensión (con un tamaño del efecto, eta parcial al cuadrado alto, con un 0.14), por otro lado, hay diferencias significativas entre grupos, en concreto entre el grupo de “Observació” y “Recerca”, si bien, el tamaño de este efecto se puede calificar de moderado (0.07) según la escala de Cohen que estamos utilizando.

**Figura_95: Anova Mixto. Factor “Comprensión” (Escala reflexión-reflexividad).**



Con estos índices estadísticos podemos indicar que los estudiantes cuando se procede al fomento de la reflexión-reflexividad se produce un efecto en el sentido en que los estudiantes han de estar siempre atentos y entender el contenido que se imparte, esto sucede de forma independiente de los grupos, si bien, se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de “Observació” y el de “Recerca”, siendo el primero el que presenta la mayor puntuación en esta dimensión. Comentar aquí, que en la **Figura_95**, se puede observar como el grupo de “Estadística” presenta puntuaciones superiores al grupo de “Recerca” que tiene un mayor fomento de la reflexión-reflexividad. Este hecho se podría hipotetizar o explicar a partir de la consideración de que en la asignatura de estadística es fundamental la comprensión de los temas anteriores para conseguir los posteriores, cosa que no sucede tanto en las materias asignadas a los otros dos grupos.

Tabla_125: Escala reflexión-reflexividad dimensión de “Comprensión”. Contrastes intra-inter grupos y comparaciones múltiples Bonferroni.

**.- Contrastes intra-sujetos**

Origen	TIEMPO	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
TIEMPO	Lineal	1	21,264	,000	,145
TIEMPO * GRUPO_Experimental	Lineal	2	,369	,692	,006
Error(TIEMPO)	Lineal	125			

**.- Contrastes inter-sujetos**

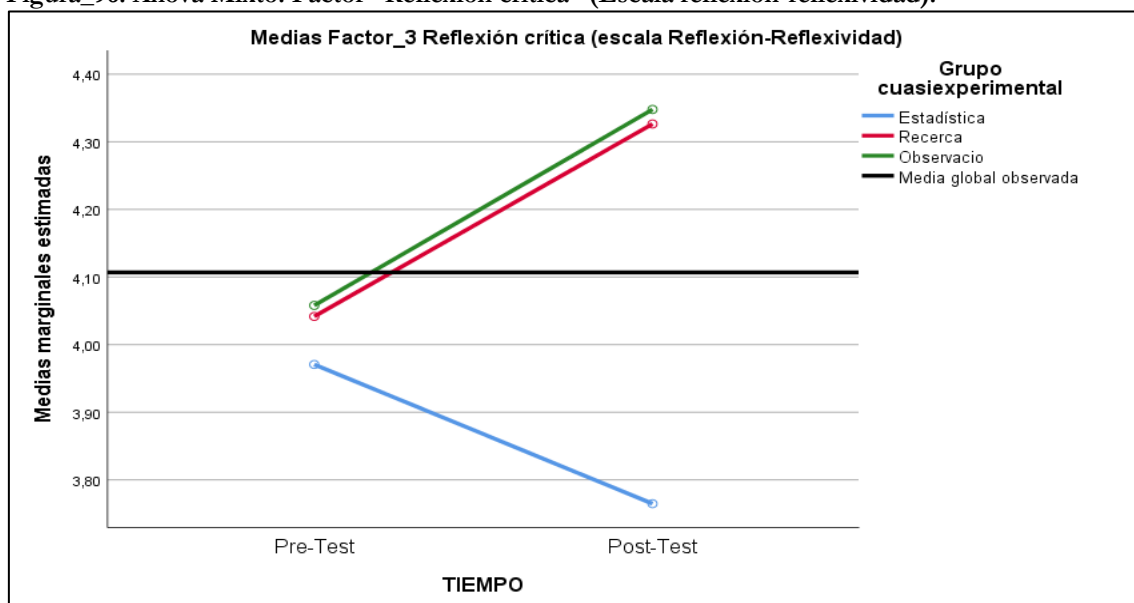
Origen	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	1	3590,738	,000	,966
GRUPO_Experimental	2	4,843	,009	,072
Error	125			

**.- Diferencias. Comparaciones múltiples Bonferroni.**

(I) Grupo cuasiexperimental	(J) Grupo cuasiexperimental	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Estadística	Recerca	,3246	,369	-,1826	,8319
	Observacio	-,2733	,592	-,7851	,2385
Recerca	Estadística	-,3246	,369	-,8319	,1826
	Observacio	-,5979*	,007	-1,0649	-,1310
Observacio	Estadística	,2733	,592	-,2385	,7851
	Recerca	,5979*	,007	,1310	1,0649

La dimensión/factor de la “reflexión crítica”, no aparecen diferencias estadísticamente significativas ni respecto al paso del tiempo (fase Pre-test y Post-test), ni entre los grupos cuasiexperimentales. Pero podemos explicitar a nivel descriptivo, mediante las puntuaciones medias, como los estudiantes han cambiado sus formas de hacer, de mirarse a sí mismos y cuestionar sus ideas más firmes, que son los aspectos que comprende esta dimensión/factor. En la Figura_96, se muestran las puntuaciones medias de cada grupo en la “reflexión crítica” durante la fase Pre-test y Post-test.

Figura_96: Anova Mixto. Factor “Reflexión crítica” (Escala reflexión-reflexividad).

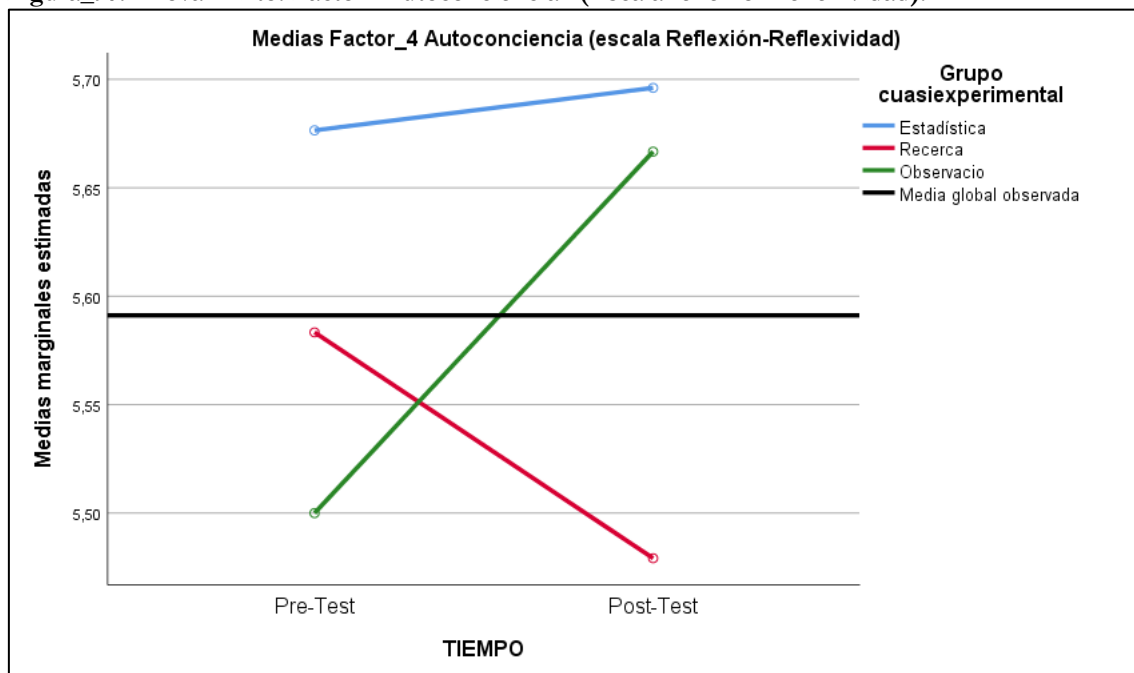




Lo primero que podemos destacar de la **Figura_96**, es que el grupo “Estadística” presenta las puntuaciones más bajas, siendo la de la fase Post la de menor puntuación, cosa que no sucede con los otros dos grupos en los que hay un aumento en la fase Post de esta dimensión/factor, con una magnitud muy parecida. Este efecto, seguramente está muy condicionado por el tipo de materia o contenido que se imparte en los grupos cuasiexperimentales utilizados, ya que en el caso de los grupos de “Recerca” y “Observació” los contenidos permiten de forma más evidente y fácil el fomento de este aspecto, cosa que no sucede con la estadística (además, se ha de tener en cuenta que es el grupo en el que se ha utilizado un dispositivo de fomento menor en la reflexión-reflexividad).

En la **Figura_97**, se presentan los resultados respecto a la dimensión/factor que hemos denominado “**Autoconciencia**”, se muestran en concreto las puntuaciones medias de cada grupo en las dos fases. Esta dimensión/factor se refiere al hecho de ser consciente de las limitaciones y emociones que operan en el comportamiento. La prueba estadística del “anova mixto” no ha desvelado ninguna diferencia que fuese estadísticamente significativa, es por ello que lo que expondremos será la descripción de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos en las dos fases.

**Figura_97:** Anova Mixto. Factor “Autoconciencia” (Escala reflexión-reflexividad).



Lo que más resalta en la **Figura_97** es la variabilidad de comportamiento de los grupos cuasiexperimentales teniendo en cuenta el tiempo. Si nos fijamos en el grupo de “Observació”, se puede ver como su media aumenta en la fase post de forma más elevada que los otros dos grupos, en cambio el grupo de estadística es el que tiene un aumento menor en comparación con las fases pre y post. El caso del grupo de “Recerca”, se ve como en la fase final (post) decae respecto a su media valorativa sobre este aspecto. Para dar una posible explicación a esta variabilidad deberíamos, pensamos, establecer los condicionantes de estos grupos en función de la edad (“madurez”) y al tipo de contenido de cada uno de los grupos. De esa manera, el grupo de “Recerca”, da la sensación que los estudiantes descubren al final

del proceso de fomento que quizás no son tan conocedores de sus emociones o limitaciones, aspecto éste que en el grupo de “Estadística” se tiene como muy asumido desde un inicio de la asignatura. Finalmente, el grupo de “Observació”, al ser que más fomenta la reflexión-reflexividad, se podría decir que es lógico el hecho de que el estudiante cada vez se conozca más a sí mismo.

La quinta dimensión/factor de la escala de reflexión-reflexividad, que hemos llamado “**Acción habitual**”, compuesta por ítems que presenta el no pensar demasiado en el desarrollo de las actividades de la asignatura. Se han encontrado, en este caso, diferencias estadísticamente significativas respecto a los grupos cuasiexperimentales, es decir los efectos inter grupos. Así como diferencias estadísticamente significativas respecto al contraste intrasujetos (la variable tiempo, las fases, pre y post). Esto lo podemos comprobar a partir del a **Tabla 126**, donde aparecen los índices estadísticos para cada comparación y su nivel de significación estadística.

**Tabla_126: Escala reflexión-reflexividad dimensión de “Acción habitual”. Contrastes intra-inter grupos.**

<b>Contraste intra sujetos:</b>					
Origen	TIEMPO	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
TIEMPO	Lineal	1	9,130	<b>,003</b>	,068
TIEMPO * GRUPO_Experimental	Lineal	2	3,276	<b>,041</b>	,050
Error(TIEMPO)	Lineal	125			

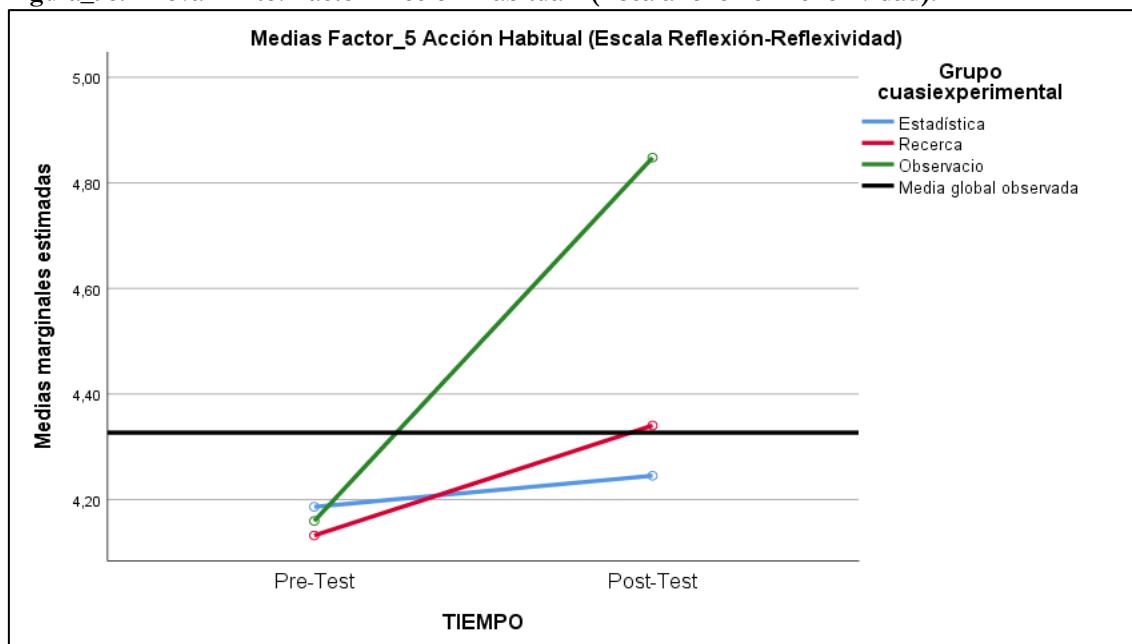
  

<b>Contraste inter sujetos:</b>					
<b>(No hay diferencias significativas)</b>					
Origen	gl	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	
Intersección	1	2878,040	,000	,958	
GRUPO_Experimental	2	1,390	,253	,022	
Error	125				

Como se puede observar en la **Tabla_126**, el tamaño del efecto encontrado respecto a la significación estadística de las fases (el tiempo) se puede decir que es moderada (0.068) en la escala de Cohen que tomamos como referencia. También aparece significativa la interacción del tiempo y el grupo cuasiexperimental, si bien tamaño del efecto es menor (0.050).

Ahora si nos fijamos en la **Figura_98**, donde se presentan las medias en las dos fases temporales registradas y los grupos, se puede ver de forma, pensamos que bastante clara estas diferencias e interacciones respecto al tiempo. Se observa como es el grupo de “Observació”, el que tiene un fomento más intenso de la reflexión-reflexividad, el que presenta de forma más elevada el aumento del paso del tiempo en esta dimensión mientras que los otros dos grupos lo hacen de forma menor, siendo el grupo de estadística el que presenta el aumento de puntuación menor en el transcurso de una fase a la otra

Figura_98: Anova Mixto. Factor “Acción Habitual” (Escala reflexión-reflexividad).



Esta observación nos llega a confirmar, en cierto sentido, la hipótesis general que hemos formulado respecto a al fomento de la reflexión-reflexividad considerando la multitarea (**Hipótesis_1:**

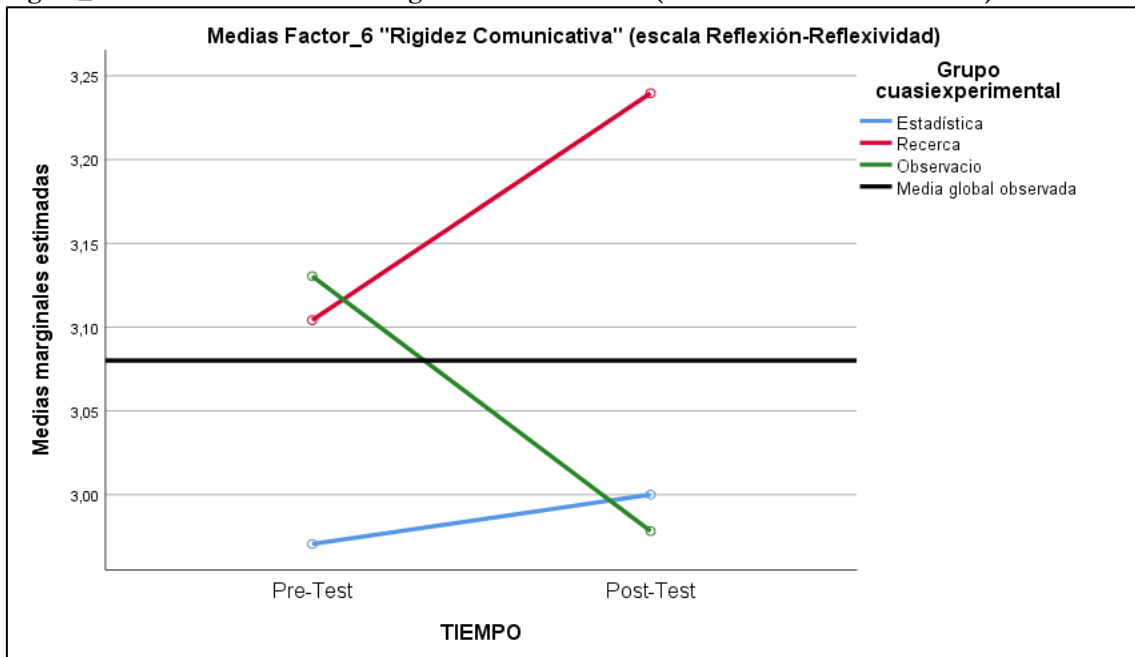
*La aplicabilidad de multitareas en el fomento de la reflexión-reflexividad genera un cambio mayor, tanto representacional respecto a los conceptos interrogados y actitudinal, como a nivel reflexivo respecto al antes y después de la experiencia.)*

De esta manera se puede establecer un efecto en el que esta multitarea o multienfoque en las actividades y actuaciones del profesor genera un constante cuestionamiento de lo que se está haciendo (recordar que esta dimensión esta recodificada respecto a su puntuación, en cuanto a que a mayor puntuación mayor desacuerdo con las afirmaciones que componen la dimensión/factor (**kem13:** *Si seguía lo que se me decía/pedía, no necesitaba pensar demasiado en la asignatura.* **kem9:** *Siempre y cuando podía recordar/memorizar el contenido trabajado, no tenía que pensar demasiado.* **kem1:** *Cuando estaba trabajando en las actividades de las asignaturas, podía hacerlo sin pensar en lo que estaba haciendo).*

En la dimensión/factor que hemos llamado “**Rigidez comunicativa**”, no se han producido diferencias estadísticamente significativas ni para el paso del tiempo ni entre los grupos. En la **Figura_99**, se presentan los resultados de las puntuaciones medias a esta dimensión/factor y es lo que comentaremos a continuación. Podemos ver como es el grupo de estadística el que obtiene puntuaciones superiores después del periodo de exposición al dispositivo respecto a este aspecto de la reflexión-reflexividad (el que se les discutan sus puntos de vista y los comentarios a cómo funcionan). Pero donde se observa una mayor bajada en la puntuación es en el grupo de “Observació”, en cambio el grupo de “Recerca” se mantienen, más o menos, la puntuación, en la fase pre y post test. Si bien, no podemos generalizar si que podemos establecer una hipótesis de contraste que podría ser la siguiente: Cuando el fomento

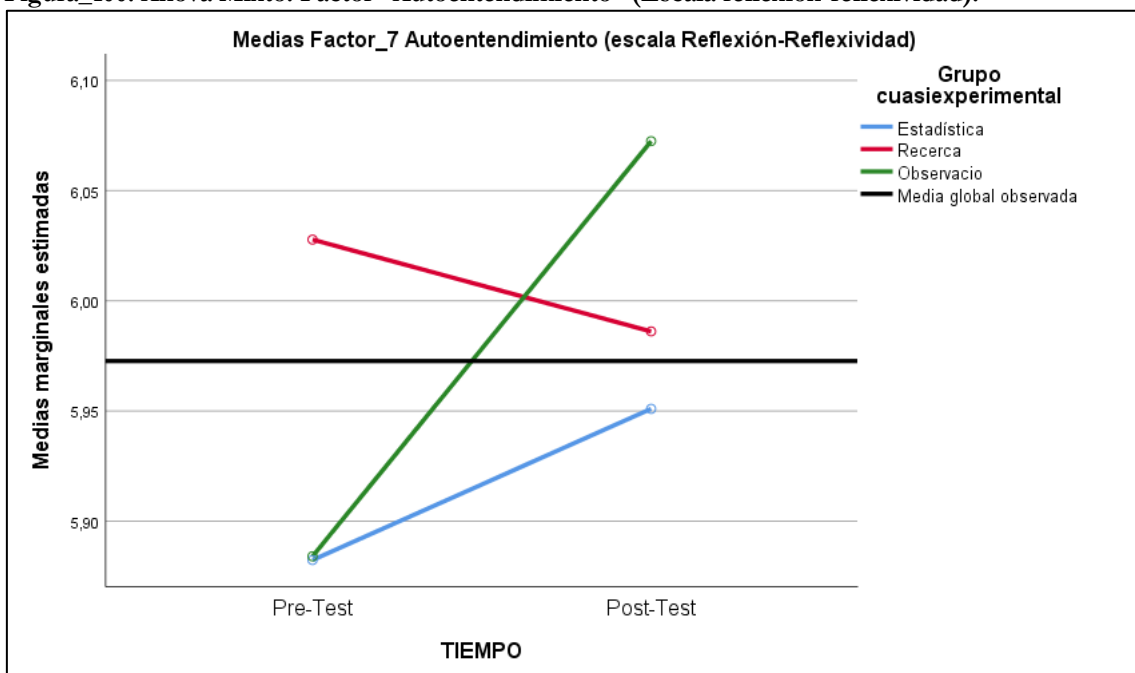
de la reflexión-reflexividad es multitarea y con elementos de intercambio entre los estudiantes en sus procesos el aspecto de **“Rigidez comunicativa”** disminuye drásticamente.

Figura_99: Anova Mixto. Factor “Rigidez Comunicativa” (Escala reflexión-reflexividad).



En la **Figura_100**, se muestran los resultados correspondientes a las medias de los grupos cuasiexperimentales en el caso de la dimensión/factor que hemos llamado de **“Autoentendimiento”** (explora los aspectos sobre la autointerrogación sobre uno mismo y su propia actuación) en la escala que hemos validado y fiabilizado. En esta dimensión/factor, no se han encontrado diferencias significativas estadísticamente ni en los grupos ni en las dos fases, pre y post test.

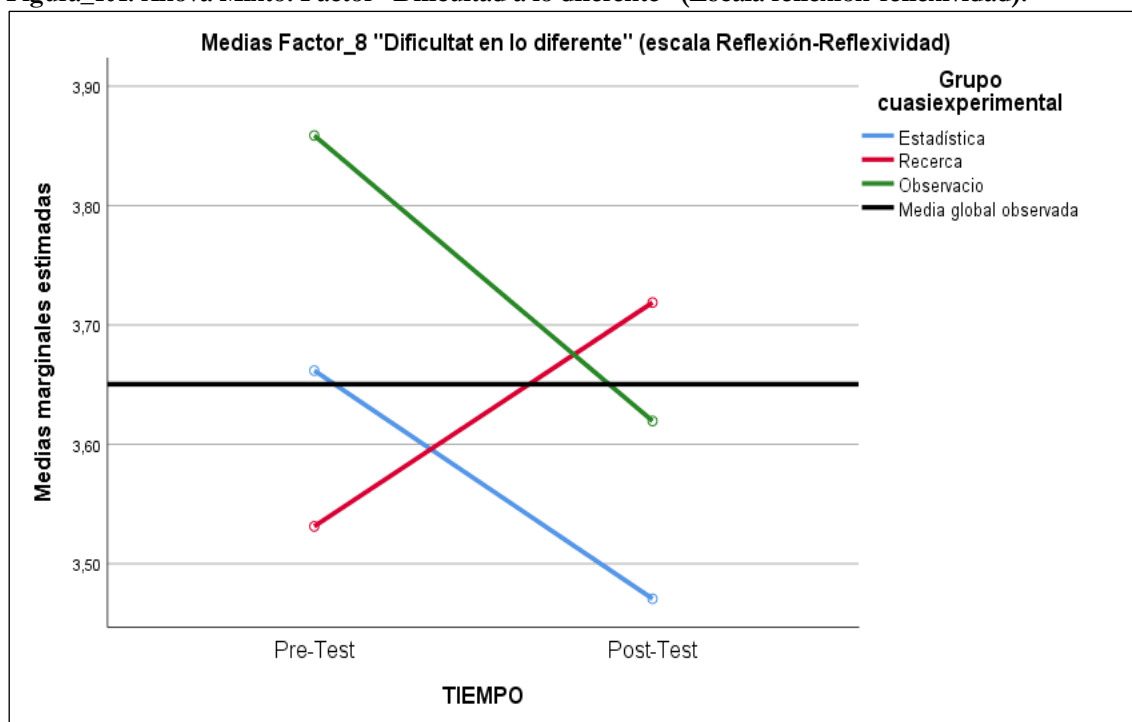
Figura_100: Anova Mixto. Factor “Autoentendimiento” (Escala reflexión-reflexividad).



A nivel puramente descriptivo podemos decir a partir de la **Figura_100**, en los grupos donde se produce un aumento en las medias de puntuación en la fase post test, son el grupo de “Observació”, con el mayor aumento, y el grupo de “Recerca”. El grupo de “Estadística” es el único que tiene una ligera disminución en esta fase post. En cierta manera esta descripción nos indica la posibilidad de que a mayor fomento (multitareas) de la reflexión-reflexividad, se produce también un aumento en esta dimensión/factor sobre el “autoentendimiento” por parte de los estudiantes inmersos en esos dispositivos, con la característica de que se ha de procurar de establecer en el dispositivo un abanico amplio de situaciones en las que se pueda indagar sobre uno mismo.

En la última dimensión/factor que compone la escala de reflexión-reflexividad corresponde a la que hemos llamado **“Dificultad en lo diferente”** (posicionamientos diferentes, éticos o soluciones alternativas). No se han encontrado mediante la prueba estadística del “Anova mixto” diferencias significativas, ni entre grupos ni intra grupos. En la **Tabla_101**, se presentan las medias obtenidas por cada grupo en las dos fases que se contemplan en el diseño cuasiexperimental. Aunque no se puedan extrapolar resultados sí que podemos indicar los siguientes aspectos encontrados en nuestra muestra:

**Figura_101: Anova Mixto. Factor “Dificultad a lo diferente” (Escala reflexión-reflexividad).**



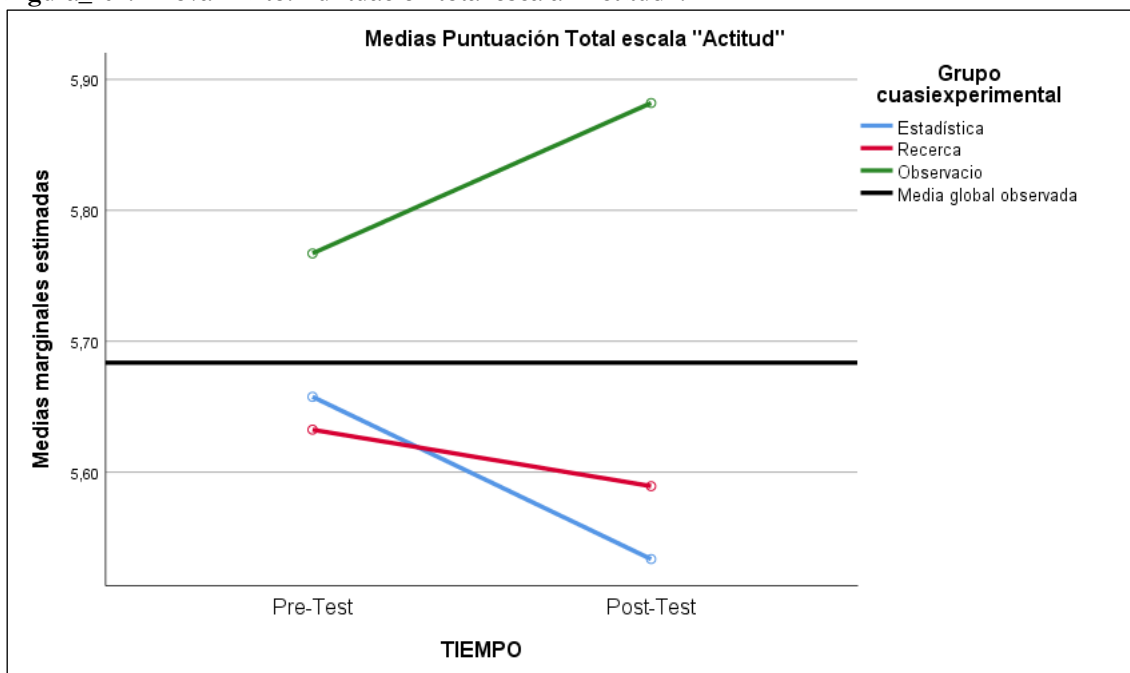
El único grupo donde este aspecto aumenta en la fase final de la experiencia es el de “Estadística”, mientras que en los otros dos grupos participantes este aspecto de la escala de reflexión-reflexividad disminuye. Es como si el fomento que se realiza en función de la gama de tareas disminuyera este efecto de la dificultad de ponerse en el lugar del otro o pensar soluciones alternativas.

### III.2.2.1.2 Diferencias escala de Actitud periodo “pre-post”.

Los resultados de las pruebas de comparación con referencia a la escala de actitud los presentaremos en función de las puntuaciones totales a la escala y a sus dimensiones constitutivas surgidas de la validación y fiabilidad realizadas.

En primer lugar, exponemos las puntuaciones medias obtenidas por cada grupo teniendo en cuenta las pre o post test, que es lo que muestra la **Figura 102**, decir, además, que no se han encontrado diferencias significativas estadísticamente hablando. Con todo, a nivel descriptivo podemos decir, viendo la evolución de las puntuaciones medias en las fases pre y post, que únicamente hay un grupo, el de “Observació” que de forma clara tiene un aumento en su puntuación total en la escala de actitud, por tanto, una valoración más positiva hacia la reflexión-reflexividad que los otros dos grupos. Los grupos de “Estadística” y “Recerca”, presentan un descenso de la valoración en la fase final de la experiencia (post), siendo un poco mayor en el grupo de estudiantes de “Recerca”, tal como podemos ver en la **Figura_102**.

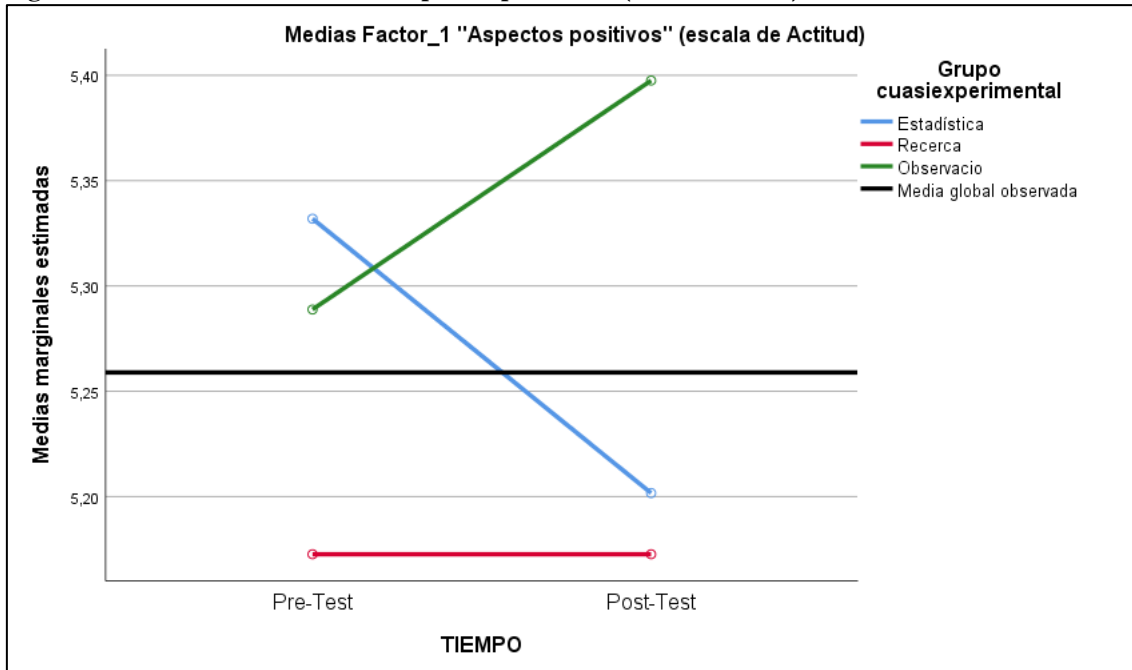
**Figura_102: Anova Mixto. Puntuación total escala “Actitud”.**



Cuando hemos analizado las posiciones de valoración sobre la dimensión de la escala de actitud referentes a la dimensión/factor que hemos llamado **“Aspectos positivo”**. No se han obtenido diferencias estadísticamente significativas considerando las fases (pre y post) o los grupos participantes. En la **Figura_103**, aparecen las puntuaciones medias de cada grupo cuasiexperimental en función de la fase pre o post, con lo que podemos establecer a nivel descriptivo el comportamiento de cada grupo respecto a la fase final del procedimiento de fomento de la reflexión-reflexividad llevado a cabo.

De esta manera, se puede destacar el hecho de que el grupo de “Observació”, es el que muestra un aumento de esta dimensión en la fase post, es decir, valoraciones muy positivas sobre el proceso de reflexión-reflexividad en el aprendizaje.

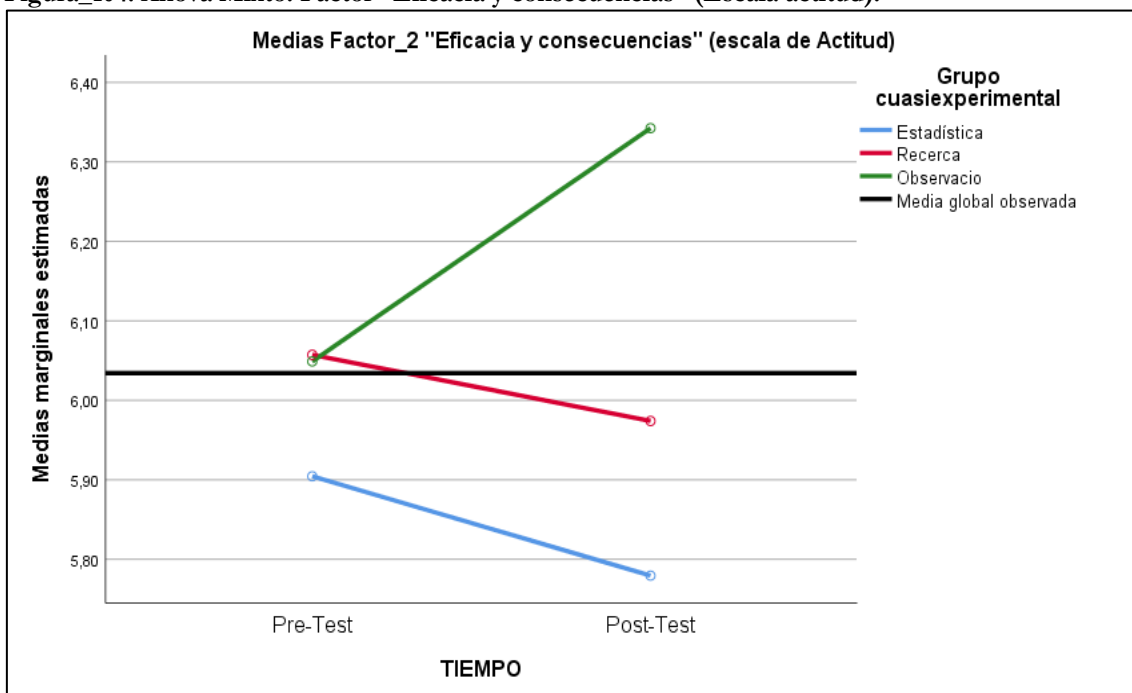
Figura_103: Anova Mixto. Factor “Aspectos positivos” (Escala actitud).



En el caso del grupo de “Estadística” se observa un descenso de la valoración positiva de la reflexión-reflexividad, por contra el grupo de “Recerca” no hay una decantación hacia la subida o bajada sobre la media de valoración de este aspecto.

La dimensión/factor “Eficacia y consecuencias” no presenta, tampoco, diferencias significativas estadísticamente entre los grupos y las fases pre y post.

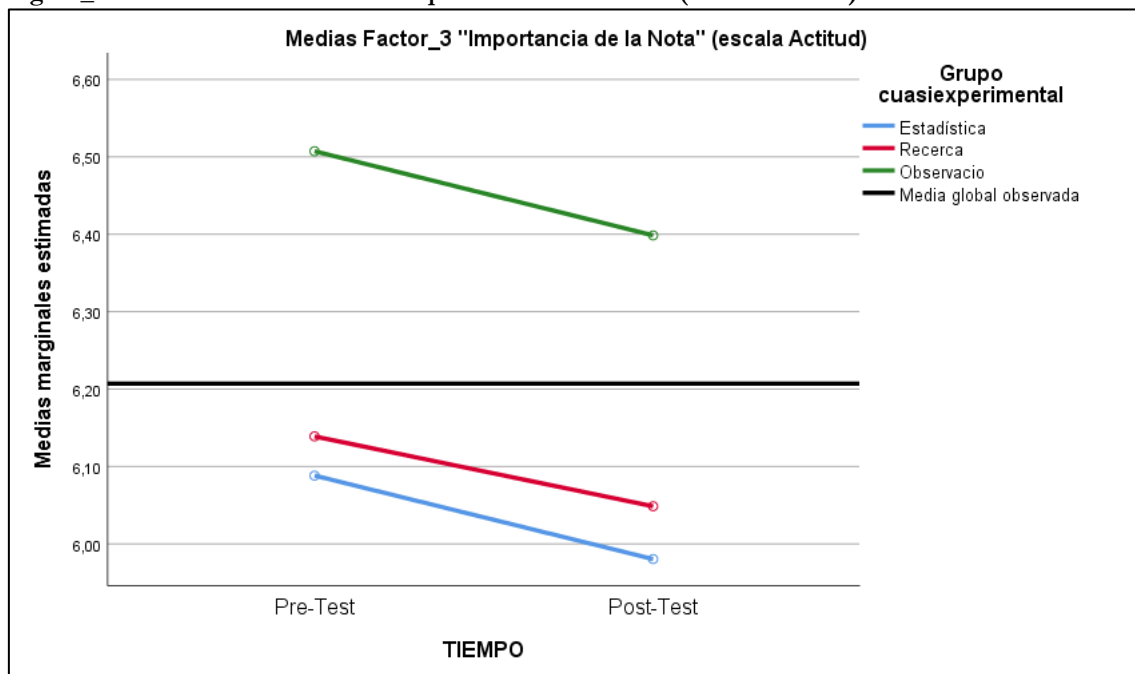
Figura_104: Anova Mixto. Factor “Eficacia y consecuencias” (Escala actitud).



A nivel descriptivo, tal como muestra la **Figura_104**, vemos como el grupo de “Observació” es el único que aumenta su puntuación media en la valoración sobre esta dimensión/factor en fase post del diseño cuasiexperimental, siendo los otros dos grupos los que su media baja en la mencionada fase. El grupo que presenta una menor puntuación de media es el grupo de “Estadística”, tanto en la fase pre como el post.

En la **Figura_105**, se representan las medias respecto a la dimensión /factor de lo que hemos dado en llamar, “La importancia de la Nota” de la escala sobre la actitud respecto a reflexión-reflexividad en el aprendizaje. Como en las figuras anteriores, no se han encontrado diferencias significativas inter-grupos, ni tampoco los referentes al tiempo (fase pre o post), las intra-grupos.

**Figura_105: Anova Mixto. Factor “Importancia de la Nota” (Escala actitud).**



Recordar que esta dimensión/factor esta recodificada, por tanto, a menor puntuación mayor desacuerdo con la importancia que se tiene de la nota respecto a la reflexión-reflexividad. Así, se puede ver como todos los grupos, descriptivamente hablando, aumentan su desacuerdo con los ítems que configuran esta dimensión/factor una vez realizada por parte de los estudiantes la experiencia de fomento de la reflexión-reflexividad. También podemos ver como los grupos con mayor puntuación inicial son por este orden, “Observació”, “Recerca” y “Estadística”, manteniéndose el mencionado orden en la fase post test.



### III.2.2.2 Caracterización grupos cuasiexperimentales fase “Pre” y “Post”. ..

Los resultados que presentaremos en este apartado es un análisis de clasificación con variable criterio que ya hemos utilizado en otros apartados. Hacer mención de que es un análisis que permite caracterizar un grupo según la categoría de una variable considerando el resto de variables, de tal manera que toma las que son más homogéneas intra-grupo pero a la vez más heterogéneas inter-grupos. En este subapartado la variable que se ha tomado para caracterizar es la que nos indica el tipo de grupo cuasiexperimental en el que estaba ubicado el estudiante. Hemos de indicar, que para poder llevar a cabo el análisis se han creado nuevas variables para una mejor caracterización, específicamente se han creado las variables diferencias entre las puntuaciones pre y post, en tres categorías respecto a la puntuación pre-test y el post-test, en concreto, **negativo (baja)**, la puntuación baja en post-test respecto a la puntuación pre-test, igual (no hay diferencias de puntuación) y positivo que la puntuación sube en la fase post-test. Los resultados que mostraremos a continuación han sido tenidos en cuenta a partir de una significación estadística inferior al  $p < 0.05$ .

En la **Tabla_127**, aparecen los tres grupos cuasiexperimentales por separado con sus correspondientes categorías prototípicas o que los caracterizan, estableciendo el valor-test obtenido y su correspondiente significación estadística. Para la exposición de la caracterización que aparece en la tabla, lo haremos en la separación de cada grupo y sus categorías significativas agrupadas por temáticas, veamos, pues cada uno de ellos:

- Grupo **“Estadística”**. es un grupo que representa el 26,56% de los estudiantes que han participado con edades entre 20-21 años o 24 o más, no presentan ningún trabajo externo y el curso que están realizando en el grado es el de segundo. En la escala de emociones y sentimientos presentan puntuaciones bajas respecto a la “curiosidad” y al hecho de ser “comprendida/o”. En la escala de actitud presentan puntuaciones bajas en la dimensión/factor “Eficacia y consecuencias” y en la escala de reflexión-reflexividad, también una puntuación baja en “reflexión crítica”. También se caracterizan por presentar la no existencia de diferencias entre la puntuación pre y post de los ítems “soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento” de la escala de reflexión-reflexividad y de la escala de actitud “ahora puedo leer los textos con una mayor comprensión gracias a la reflexión”.
- Los estudiantes del grupo de **“Recerca”**, se significa por las siguientes categorías de las variables que hemos utilizado en este análisis, este grupo representa el 37,5% de la muestra utilizada en este análisis. Lo más significativo de estos estudiantes es que son de cuarto curso con edades entre 22-23 años, trabajan en ámbitos que tienen que ver con la docencia y sus estudios. En la escala de emociones y sentimientos a parecen como característico, la puntuación baja en: “acogida/o”, “acompañada/o” y “recompensado”, mientras que aparecen con puntuaciones altas de esta escala en: la dimensión/factor de “detonantes”, “curiosidad”, “impotencia” (recordar que es un variable cambiada de dirección en la escala, es decir, a mayor puntuación mayor desacuerdo en haber sentido dicha emoción-sentimiento). También aparecen dos categorías de la escala de emociones y sentimiento con una puntuación media, “preocupada” y “tensa”, también recodificadas. De la escala de reflexión-reflexividad es característico de este grupo, en la fase pre-test, la dimensión/factor de “autoconciencia” con puntuación media. En cambio, en la escala de actitud es

significativo, en la fase post-test, una puntuación media de la dimensión/factor “la importancia de la nota”.

Tabla_127: Caracterización grupos cuasiexperimentales en la fase Pre-Post.

**Grupo: Estadística (n= 34 - % = 26.56)**

Variable	Categorías	Valor Test	p=
Curso actual	Segundo	5,24	0,000
Trabajo ver docencia	No	3,78	0,000
Edad catego	20-21 años	2,86	0,002
EMO_9 Curiosidad	Baja	2,66	0,004
ACT_POST_Fac2_Eficacia_consecuencias	Baja	2,54	0,006
DIF_ACT15	Igual	2,37	0,009
Trabajo ver estudios	No	2,34	0,010
Edad catego	24 o más	2,22	0,013
DIF_KEM2	Igual	2,07	0,019
REF_POST_factor3 Reflexion critica	Baja	2,03	0,021
K_EMO_16 Comprendida	Baja	1,72	0,043

**Grupo: Recerca (n= 48 - % = 37.50)**

Variable	Categorías	Valor Test	p=
Curso actual	Cuarto	12,23	0,000
Edad catego	22-23 años	3,71	0,000
REF_PRE_factor4 Autoconciencia	Media	2,39	0,008
trabajo ver docencia	Si	2,34	0,010
EMO_Detonantes	Alta	2,30	0,011
EMO_19 Acogida	Baja	2,07	0,019
EMO_9 Curiosidad	Alta	1,99	0,023
EMO_5 Acompañada	Baja	1,95	0,026
EMO_4 Tensa_reco(1=7)	Media	1,92	0,028
EMO_18 Impotencia reco(1=7)	Alta	1,85	0,032
EMO_10 Preocupada reco(1=7)	Media	1,84	0,033
EMO_24 Recompensado	Baja	1,71	0,044
Trabajo ver estudios	Si	1,70	0,045
ACT_POST_Fac3_Importancia_NOTA	Media	1,69	0,045

**Grupo: Observacio (n= 46 - % = 35.94)**

Variable	Categorías	Valor Test	p=
Curso actual	Segundo	7,32	0,000
EMO_Detonantes	Baja	5,06	0,000
K_EMO_4 Tensa_reco(1=7)	Baja	3,23	0,001
REF_POST_factor5 Accion habitual	Alta	2,83	0,002
EMO_10 Preocupada reco(1=7)	Baja	2,67	0,004
EMO_12 Incluida	Alta	2,65	0,004
EMO_18 Impotencia reco(1=7)	Baja	2,61	0,005
EMO_6 Agobiada reco(1=7)	Baja	2,55	0,005
EMO_16 Comprendida	Alta	2,37	0,009
EMO_8 Estresada reco(1=7)	Baja	2,35	0,009
Edad catego	20-21 años	2,18	0,015
EMO_15 Frustracion reco(1=7)	Baja	1,98	0,024
ACT_POST_Fac3_Importancia_NOTA	Alta	1,96	0,025
Puntua total Actirud POST	Alta	1,94	0,026
EMO_2 Intrigado	Alta	1,87	0,031
DIF_ACT14	Positivos (Sube)	1,85	0,032
DIF_ACT32	Positivos (Sube)	1,81	0,035
REF_POST_factor6 Rigidez comunicativa	Baja	1,79	0,037
ACT_POST_Fac2_Eficacia_consecuencias	Alta	1,77	0,038
EMO_24 Recompensado	Alta	1,76	0,039
EMO_21 Sorpresa	Media	1,70	0,045
EMO_Arropamiento	Alta	1,69	0,046

- El grupo que representa el 35,9% de esta muestra es el que corresponde al grupo cuasiexperimental que hemos denominado **“Observació”**. Como podemos ver en la **Tabla_127**, son estudiantes de segundo curso con edades entre 20-21 años. Respecto a las escalas de las que se han registrado información este grupo se caracteriza por:
  - .- En la escala de emociones y sentimientos (recodar que hay ítems que están recodificados, son los correspondientes a las emociones y sentimiento que podríamos catalogar de negatividad y debido a la fiabilización y validación de esta escala se tuvieron que cambiar el sentido del rango de respuesta, así, lo que significa que su escala está a la inversa, es decir a menor puntuación mayor aceptación de haber sentido la emoción en cuestión.). En concreto este grupo presenta puntuaciones bajas (todas ellas recodificadas) en los ítems que componen la dimensión/factor de “detonantes”, que también aparece como característico en su puntuación total, específicamente los ítems son, “tensa”, “preocupada”, “impotencia”, “agobiada” y “frustración”. Por el contrario, en esta misma escala de emociones y sentimiento, aparecen los ítems con una mayor carga de positividad como es el caso de los “intrigado”, “recompensado” y “arropamiento” con puntuaciones altas y el ítem de “sorpresa” con puntuación media.
  - .- En la escala de reflexión-reflexividad, únicamente es significativa la dimensión/factor de la “rigidez comunicativa” con puntuación baja,
  - .- Respecto a la escala de actitud, aparecen como significativos, la puntuación total alta a la escala de actitud, por tanto, favorabilidad alta frente a la reflexión-reflexividad. También es significativa la puntuación alta a la dimensión/factor de la escala “eficacia y consecuencias” de la fase post, así como la dimensión/factor de “importancia de la nota”, que, también, presenta una puntuación alta en la fase post, esta dimensión/factor está recodificado, por tanto, un alto desacuerdo con la importancia de la nota.

### III.2.2.3 Los grupos cuasiexperimentales en “Pre” y “Post” y la representación de los objetos.

En el presente apartado se presentan los resultados del análisis de las variables textuales obtenidas de cada uno de los elementos de aprendizaje que se han indagado mediante la asociación libre de palabras. En este caso se muestran lo obtenido de cada elemento de representación social, “la Reflexividad”, “Compromiso”, “Profesor universitario” y “Identidad profesional” mediante un análisis que en el software “Iramuteq” se denomina “análisis de especificidades” (Ruiz Bueno, 2017). Este análisis permite establecer lo característico de las categorías de una variable con medición o recodificación categorial en función de otra de tipo textual, en nuestro caso se han llevado a cabo especificidades de la variable que nos permite establecer los grupos cuasiexperimentales que han participado en la experiencia de fomento de la reflexión-reflexividad, es decir, el grupo de “Estadística”, el de “Recerca” y el de “Observació”. Es un análisis muy semejante al que hemos utilizado en la caracterización de los mismos grupos, en apartados anteriores de este estudio, mediante el software Dtm_Vic y su procedimiento de clasificación con variable criterio, siendo su interpretación muy parecida.

Para exponer los resultados de todos los objetos sociales que se han preguntado a los estudiantes participantes y que han participado en las dos fases (Pre y Post) se presentan a continuación en formato de Figuras y con dos tipos de información bien diferenciados. Por una parte, se exponen aquellos vocablos que han sido más repetidos en cada una de las fases y en función del tipo de grupo que hace la asociación de palabras, en este caso se ha utilizado para la confección de las figuras la frecuencia relativa (frecuencia absoluta partido por el tamaño muestral) a cada grupo, ya que esto nos permite una comparación intergrupos, al no estar afectada la mencionada frecuencia por el tamaño muestral. En el caso de este tipo frecuencial utilizado en el análisis que nos proporciona el algoritmo de especificidades está expresado en tantos por mil.

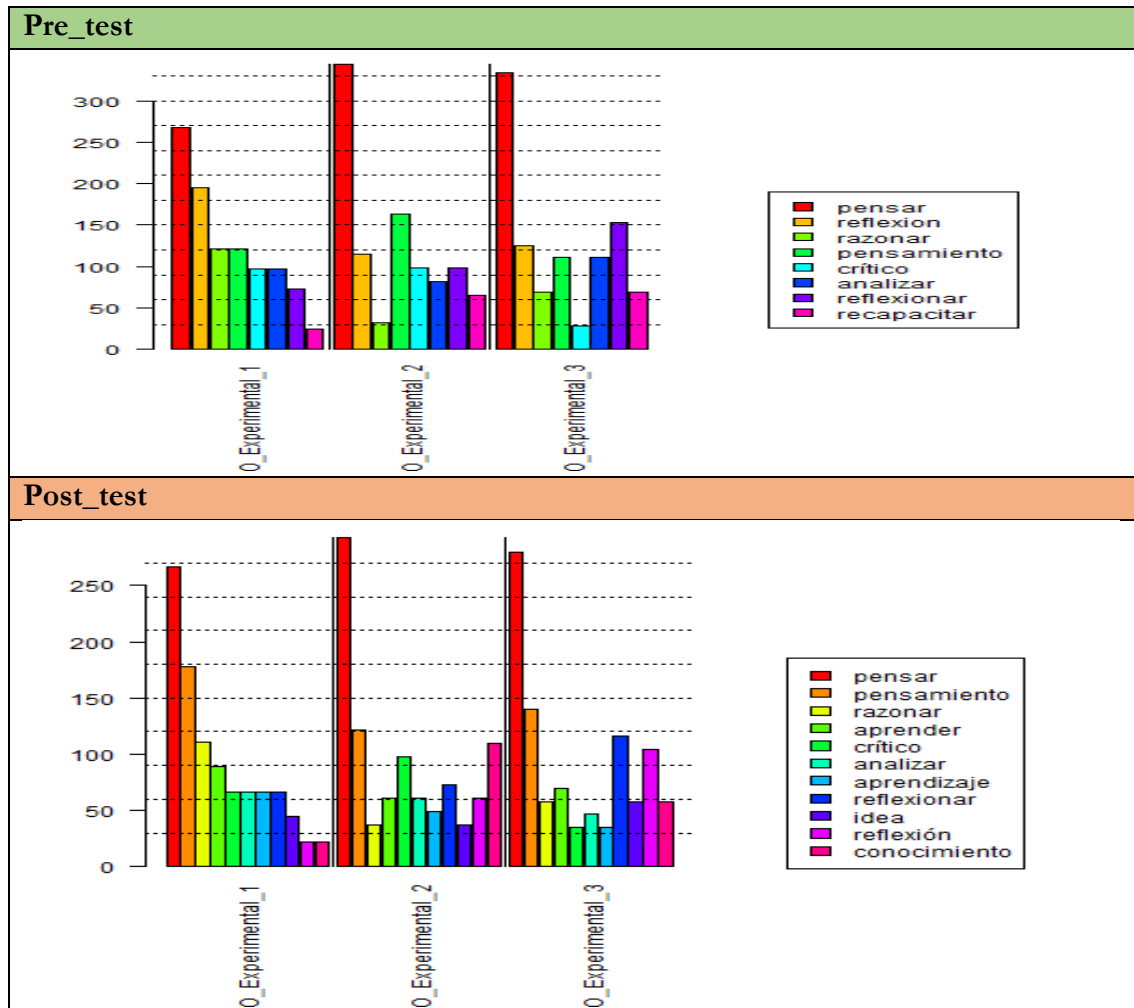
Por otro lado, se muestran análisis de correspondencias múltiples con proyecciones de los grupos participantes en el mencionado análisis. De esta manera se proporciona información relevante respecto a cómo se posicionan los grupos en función de lo dicho o asociado a cada uno de los conceptos, como se podrá ver se ha especificado la posición de los grupos en el eje de las dimensiones/factores mediante un círculo de color (siempre el mismo para cada grupo) para poder establecer diferencias o similitudes según la fase del proceso cuasiexperimental.

La secuencia de presentación de los resultados se ha establecido siguiendo el mismo orden que se ha expuesto en los otros apartados para la exposición explicativa de los conceptos de representación social utilizados, es decir, el primer concepto corresponde a la “Reflexividad” seguido de “Compromiso”, “Profesor universitario” y “Identidad profesional”. Veamos a continuación y en subapartados separados cada uno de los objetos de representación de las fases del diseño cuasiexperimental y los grupos que lo configuran.

III.2.2.3.1 Caracterización “Reflexividad” según grupos “Pre_Post”.

El primer objeto que expondremos es el del concepto de “Reflexividad”, para ello hemos confeccionado la **Figura 106**, que presenta las palabras más representativas de cada fase y de cada uno de los grupos. A primer golpe de vista, se puede observar cómo hay un mayor número de vocablos en la fase “post” que en la “pre”, por tanto, en cierta manera hay una reestructuración de elementos en la configuración de la representación.

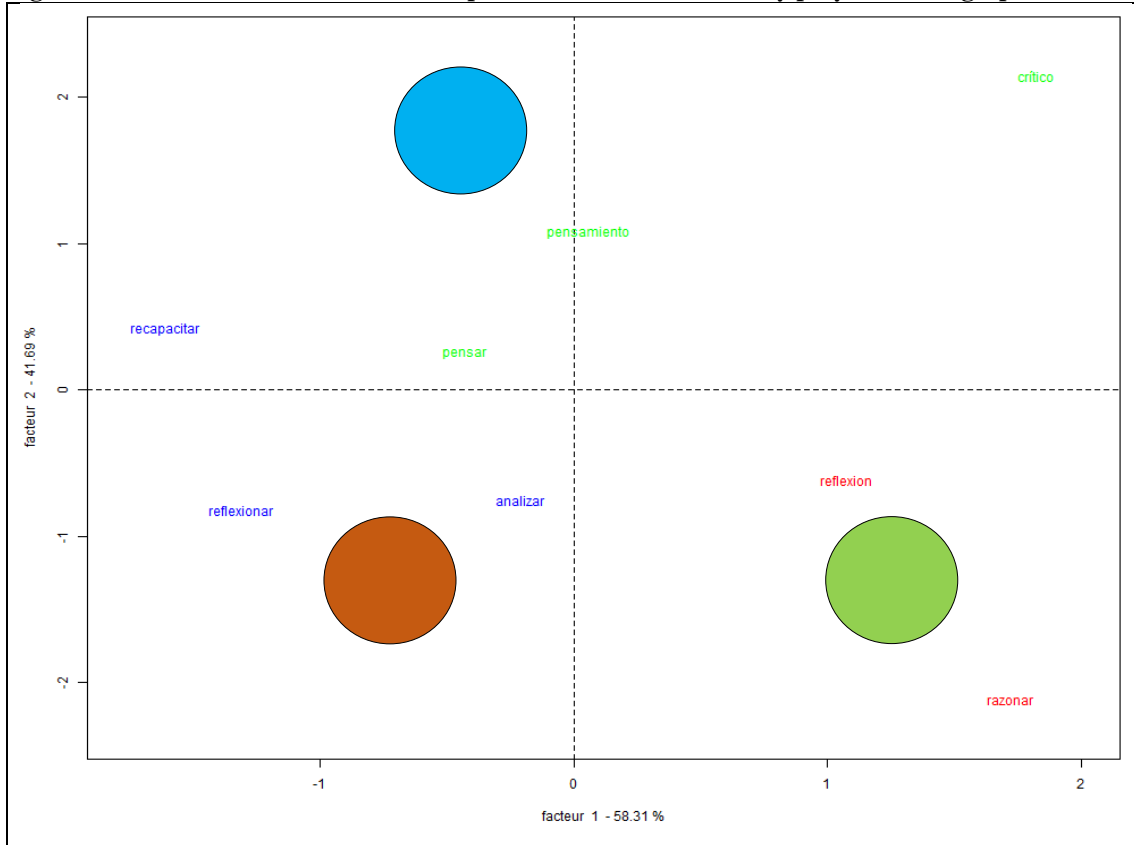
Figura_106: Fases Pre y Post de “Reflexividad” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas.



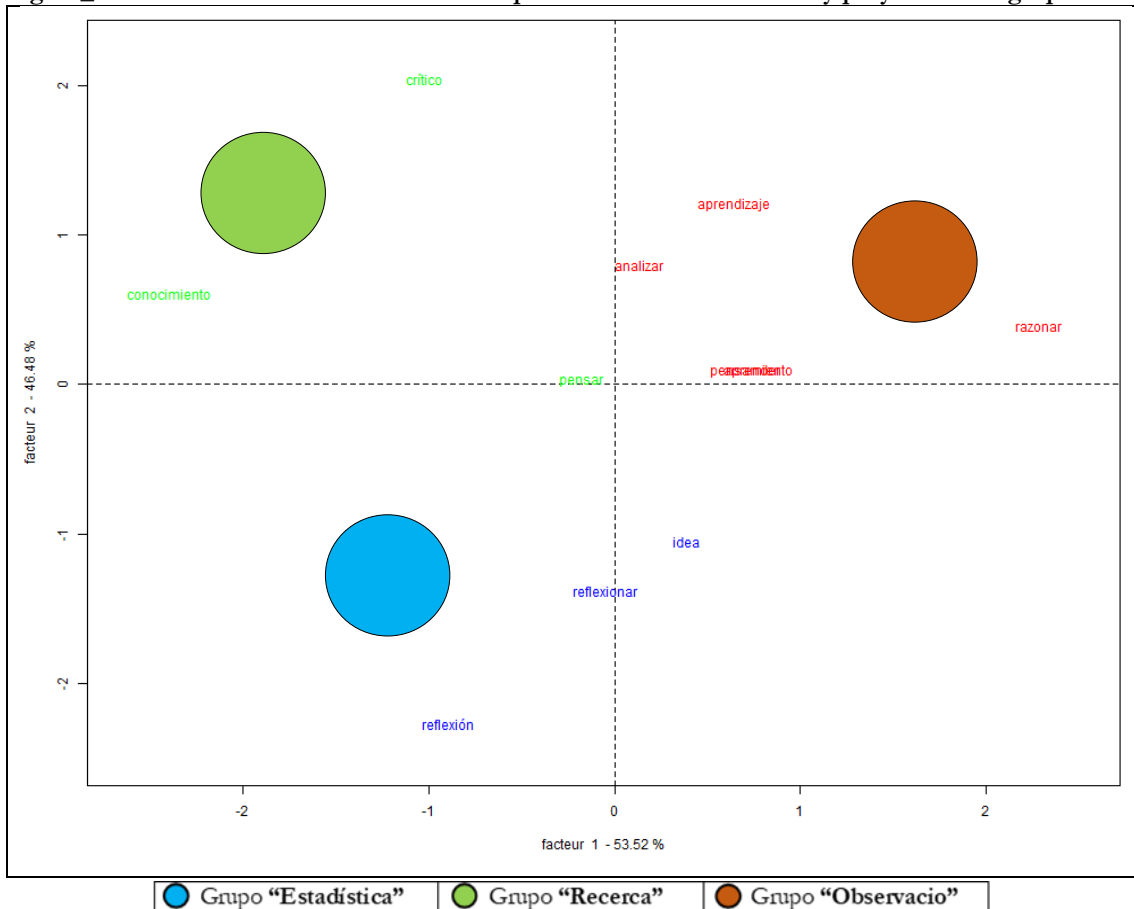
Gupos: cuasiexperimental_1 “Estadística”; cuasiexperimental_2 “Recerca” y cuasiexperimental_3 “Observació”.

Como se puede ver observando las dos fases, la ampliación de vocablos asociados a la reflexividad que aparecen al final de la experiencia tienen o hacen referencia a aspectos referidos al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como “aprender”, “idea” y “aprendizaje”. Es decir, el fomento que hemos llevado a cabo sobre la reflexión-reflexividad integra en la representación social de los estudiantes sus prácticas y formas más concordantes con la tipología de interacción que se ha dado en cada grupo cuasiexperimental. Para verlo de forma resumida y gráfica se han confeccionado las **Figura 107**, para la fase pre-test y la **Figura 108** para la fase post-test, que se han obtenido del análisis de correspondencias múltiple, y que se presentan únicamente aquellas palabras más significativas en cada grupo.

Figura_107: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Reflexividad” y proyección de grupos.



Figura_108: Fase Post-test. Análisis de correspondencias “Reflexividad” y proyección de grupos.



Si nos fijamos en las dos figuras anteriores, se puede comprobar como el grupo cuasiexperimental de **“Estadística”** (circulo color azul), el que tiene el menor grado de fomento de la reflexión-reflexividad, en la fase pre-test las palabras o elementos más representativos son la acción de “pensar” y su sustantivación en el “pensamiento”, por tanto, con un grado de conceptualización alto y poco aterrizado en la concreción. Por el contrario, en la fase post-test, se concretiza un poco, pero con únicamente elementos, que podríamos decir, intermedios entre la conceptualización y la concreción, como son las palabras de “reflexión” y “reflexionar”. En consecuencia, podríamos decir que hay poca integración de elementos de su proceso de aprendizaje en su representación social del objeto de reflexividad presentado.

En el caso del grupo **“Recerca”** (color verde en las figuras), las palabras que más se caracterizan respecto a la reflexividad en este grupo en la fase inicial son “razonar” y “reflexión”, una perspectiva de acción más que de calificación o sustantivación, aspecto muy diferente a la que hemos visto en el grupo de “Estadística”, quizás debido al proceso de interacciones de estos estudiantes que forma el grupo ya que son del último curso de grado. Pero en la fase post-test, este grupo, muestra la modificación en los elementos, ya que lo vocablos que más los caracterizan son “conocimiento” y “crítico”, es decir, se pasa a la actividad y su producto, y consecuentemente, la reflexividad se representa como un proceso de conocimiento, pero con el calificativo de “crítico”, y, por tanto, activo por parte del estudiante.

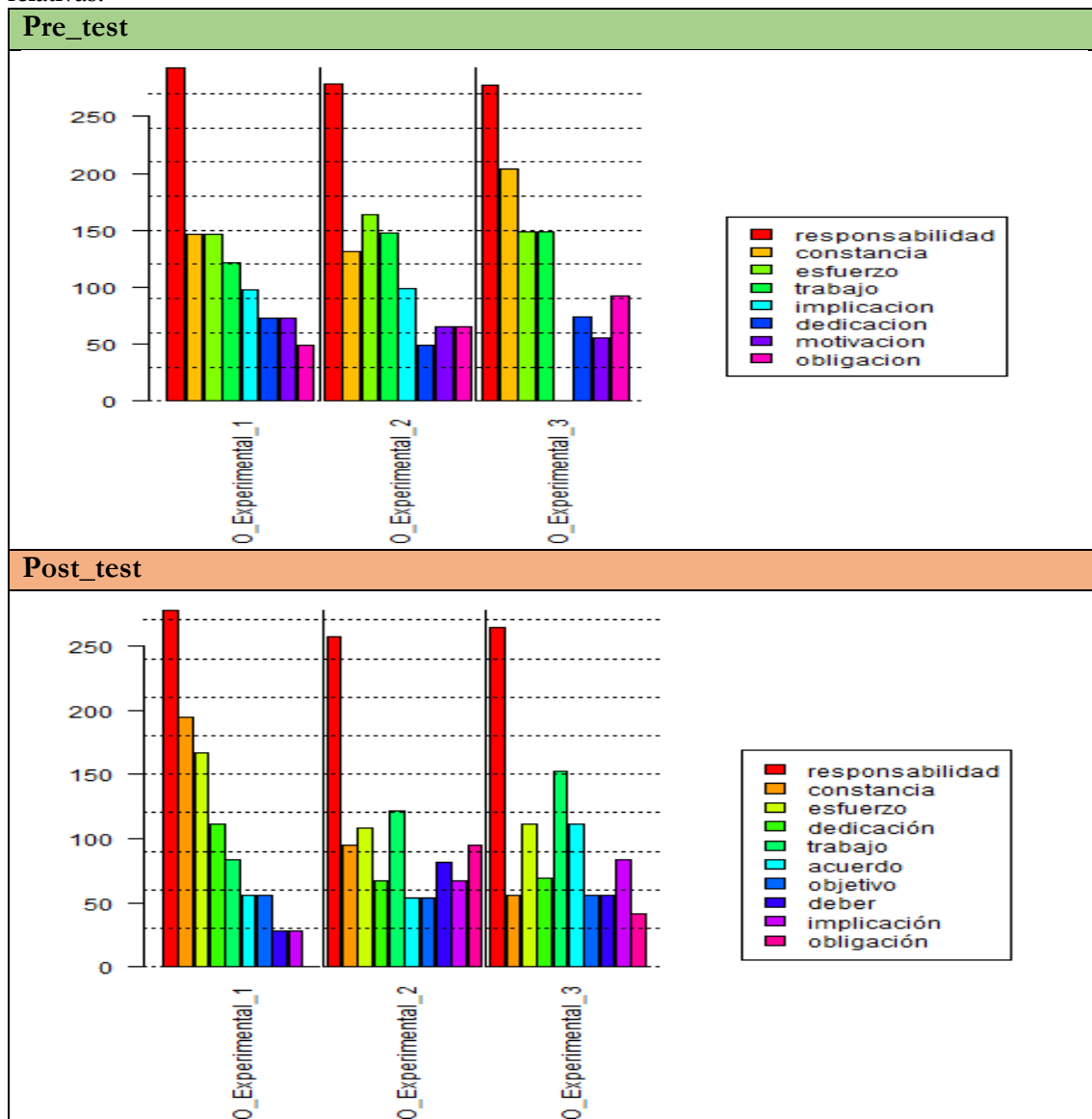
El grupo cuasiexperimental de **“Observació”**, el de mayor incidencia en el fomento de la reflexión-reflexividad, inicialmente, tal como podemos observar en la **Figura_107**, los estudiantes presentan como más característico el hecho que la reflexividad está configurada en los elementos que encierran las acciones de “analizar” y “reflexionar”, así es la reflexividad es una estructuración sobre un hecho de movilización como es el análisis en su forma específica. Ahora bien, en la fase post-test que se muestra en la **Figura_108**, estos elementos se concretizan un poco más en la representación social se tiene al final del proceso, de esta manera, se observa como las palabras que aparecen en el análisis están agrupadas en cuatro palabras fundamentales “razonar”, “pensamiento”, “analizar” y “aprendizaje”.

Como se puede interpretar, el fomento reflexivo que se ha llevado a cabo en su máxima expresión presenta una consecuencia importante, que la representación social de la reflexividad se modifica y se articula junto con el aprendizaje realizado, es decir, es parte constitutiva de su aprendizaje, en el que es importante o consecuente con el hecho de analizar mediante el razonamiento. Además, se puede ver como la integración a los elementos iniciales de la representación social de este objeto se configuran con una interrelación con lo aprendido o el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de este grupo, donde aparecen estos elementos de forma más concretizada e integrada del proceso de enseñanza y aprendizaje como elementos que estructuran esta nueva representación social de la reflexividad.

III.2.2.3.2 Caracterización representación social “Compromiso” según grupos “pre_post”.

En este subapartado expondremos los resultados de los elementos de la representación social del “Compromiso” en cada uno de los grupos en función de las fases cuasiexperimentales tenidas en cuenta. Para ello, al igual que en el punto anterior, expondremos, en primer lugar, la frecuencia relativa de las palabras más asociadas a cada grupo según la fase, pre o post test, es lo que se puede ver en la **Figura_109**. Si nos fijamos, al igual que en el caso de la representación de la reflexividad, la fase post aporta un número de vocablos mayor en la fase “post” que en la “pre”, en concreto aporta las palabras de “acuerdo”, “objetivo”, “deber” y “dedicación” podríamos decir que es el compromiso en la acción vivida por los estudiantes en experiencia respecto al compromiso. Para la caracterización de los grupos éstos se puede ver su especificación en las **Figuras_110 y 111**, donde se plasma la diferenciación, tal como lo hemos explicado en el subapartado anterior.

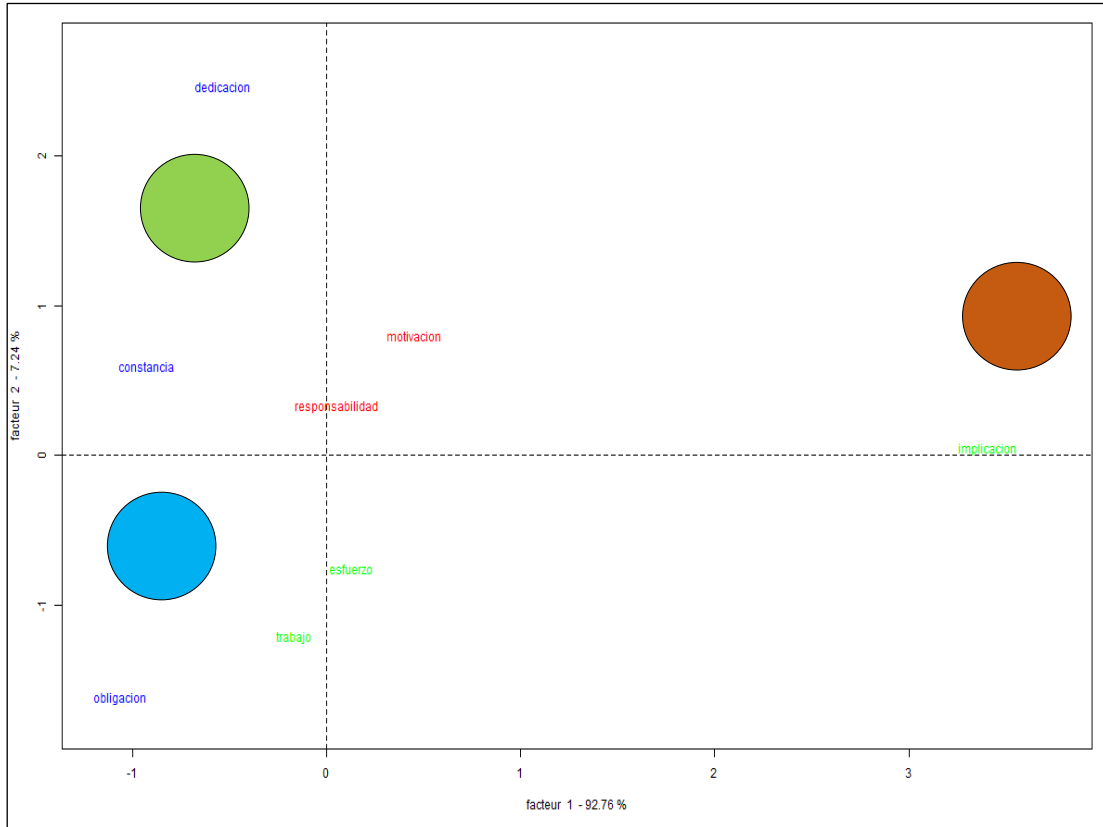
Figura_109: Fases Pre y Post de “Compromiso” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas.



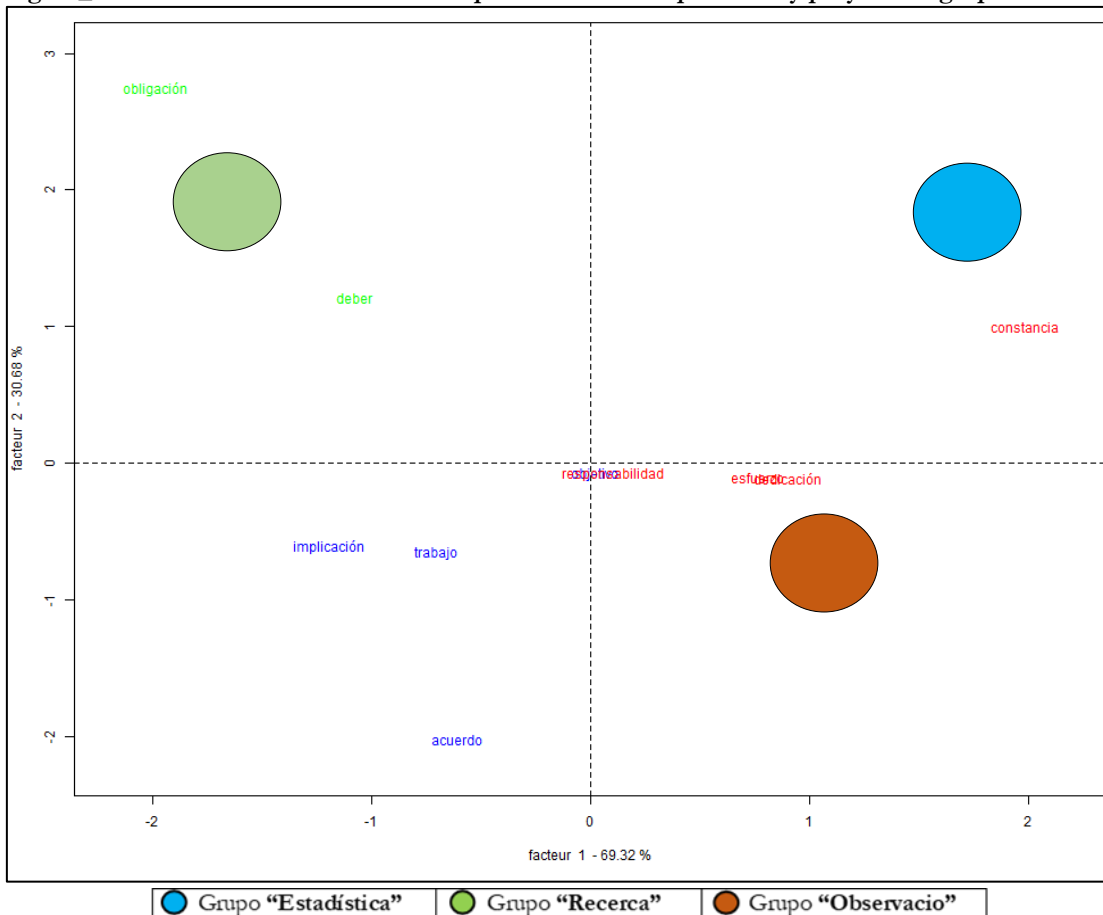
Grupos: cuasiexperimental_1 “Estadística”; cuasiexperimental_2 “Recerca” y cuasiexperimental_3 “Observació”.



Figura_110: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Compromiso” y proyección grupos.



Figura_111: Fase Post-test. Análisis correspondencias “Compromiso” y proyección grupos.



● Grupo "Estadística"   ● Grupo "Recerca"   ● Grupo "Observacio"

De las Figuras anteriores, **110** y **111**, se desprende como en la fase pre-test los grupos se caracterizan en su diferenciación por el hecho de en el grupo en el que se ha establecido un fomento de la reflexión-reflexividad de menor intensidad, como es el caso del grupo cuasiexperimental de **“Estadística”** está más representado por la “obligación” y el “trabajo”, por el contrario, el grupo de **“Recerca”**, sus asociaciones son referidas sobre los aspectos de “constancia” y “dedicación”. Respecto al grupo con el máximo fomento en la experiencia llevada a cabo (**“Observació”**), en esta fase pre-test, la diferenciación con los otros grupos se focaliza en el vocablo “implicación”. Por tanto, y, de forma general se podría decir que los estudiantes entienden el compromiso, en esta primera fase, de forma muy parecida, si bien, las diferencias se centran en aspectos del grado de implicación y responsabilidad de tipo personal que comporta la representación social del “Compromiso”.

Cuando nos centramos en la fase post-test, tal como se puede observar en la **Figura_111**, el grupo de **“Estadística”** el compromiso se traslada al hecho de ser “constante” en las tareas que se ejecutan o se llevan a cabo. Por tanto, debido a las particulares características de esta asignatura, es quizás el máximo compromiso que pueden tomar los estudiantes para poder salir airosos en su consolidación del aprendizaje de los contenidos impartidos.

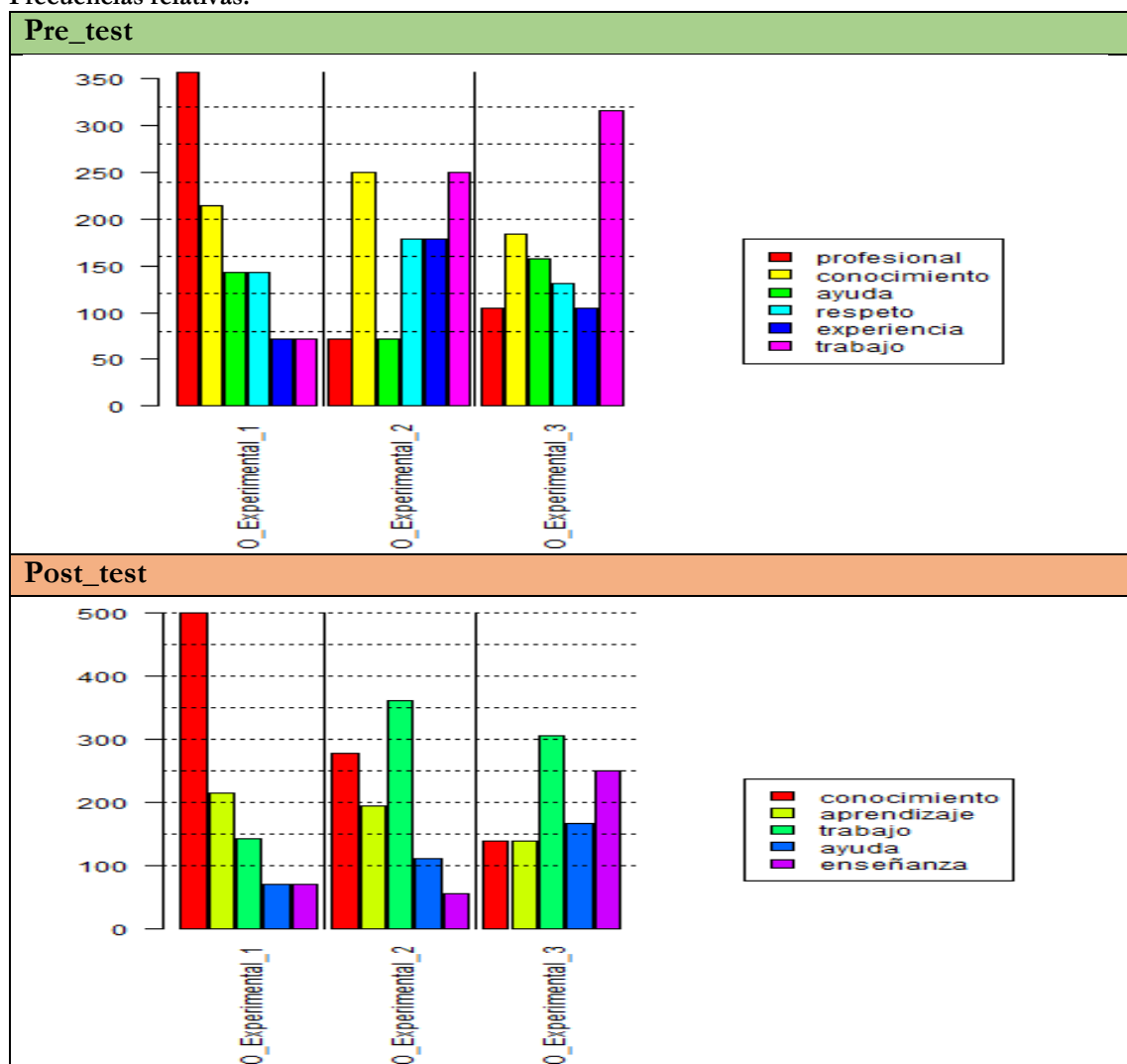
El grupo de estudiantes de **“Recerca”**, con un segundo grado de fomento de la reflexión-reflexividad, se pasa de un campo representacional de la “dedicación” y la “constancia” a otro de “la obligación” y “el deber”, es decir, el compromiso se convierte en algo que ya no es individual, sino que se ha integrado como un elemento reglado de tipo imperativo, en cierta forma es como pasar de una representación, en este grupo, individual a una más de regulación grupal, más normativo si se quiere. Este efecto es posible que se haya producido, entendemos, por dos elementos: por el realizar un trabajo conjunto con otros y por el otro, que los estudiantes de este grupo finalizan ese año los estudios, esto ha podido redificar la representación social del “compromiso” con la contundencia de las palabras “obligación” y “deber”.

Cuando nos fijamos en el grupo de **“Observació”**, se pasa de la “implicación”, en la fase pre-test, a una mayor especificación de esa implicación inicial, las palabras que aparecen en la **Figura_111** superpuestas (y no permiten una buena visualización) son: “esfuerzo”, “dedicación” y “responsabilidad”, estas tres palabras resumen elementos que se han reestructurado para dar otra consideración a la representación inicial, es decir que los estudiantes del grupo con máxima activación en la reflexión-reflexividad incorporan elementos que tienen que ver con la combinación de acciones individuales en dos aspectos, que pensamos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el esfuerzo que implica el proceso de aprendizaje por parte del estudiante pero a la vez plasmado en una realidad como es la dedicación que se tiene en ese esfuerzo. El segundo aspecto es más sobre el efecto más “social” que se plasma en la “responsabilidad” que se tiene frente a los demás en las actividades que se proponen en el contexto, es este caso y en concreto, en todas las actividades llevadas a cabo de forma cooperativa/o colaborativas llevadas a cabo mediante el fomento de la reflexión-reflexividad implementado en este grupo cuasiexperimental.

III.2.2.3.3 Caracterización representación social “Profesor universitario” según grupos “pre_post”.

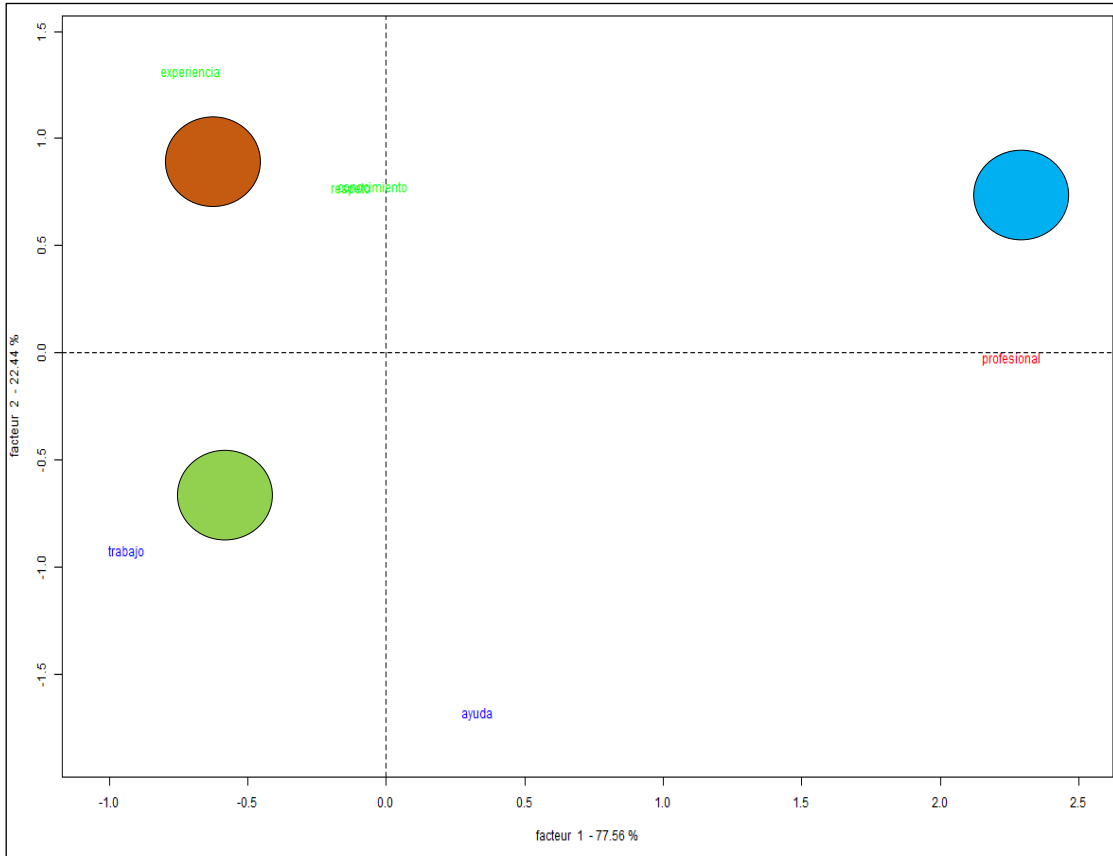
El tercer objeto de representación social que expondremos en este apartado corresponde al del “Profesor universitario”, en este apartado se ha de tener en cuenta que la administración del cuestionario para los estudiantes de los grupos cuasiexperimentales se realizó en el primer contacto con el profesor encargado de impartir las asignaturas escogidas para la experiencia, que en este caso fue la misma persona, el doctorando. En la **Figura_112**, se muestran las palabras más asociadas en los dos momentos de la recogida de la información, la fase pre-test y post-test. Como podemos ver hay una pequeña disminución de los vocablos asociados, efecto que seguramente es provocado por ser el mismo profesor, ya que es muy plausible que la fase pre-test sea una imagen más estereotipada del profesor universitario. En este sentido, se puede observar cómo desaparece el “respeto” y “profesional” como elementos de representación del profesor al finalizar la experiencia de reflexión-reflexividad. Pero a la vez, desaparece la palabra de “experiencia” como elemento de representación en la fase post-test.

Figura_112: Fases Pre y Post de “Profesor Universitario” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas.

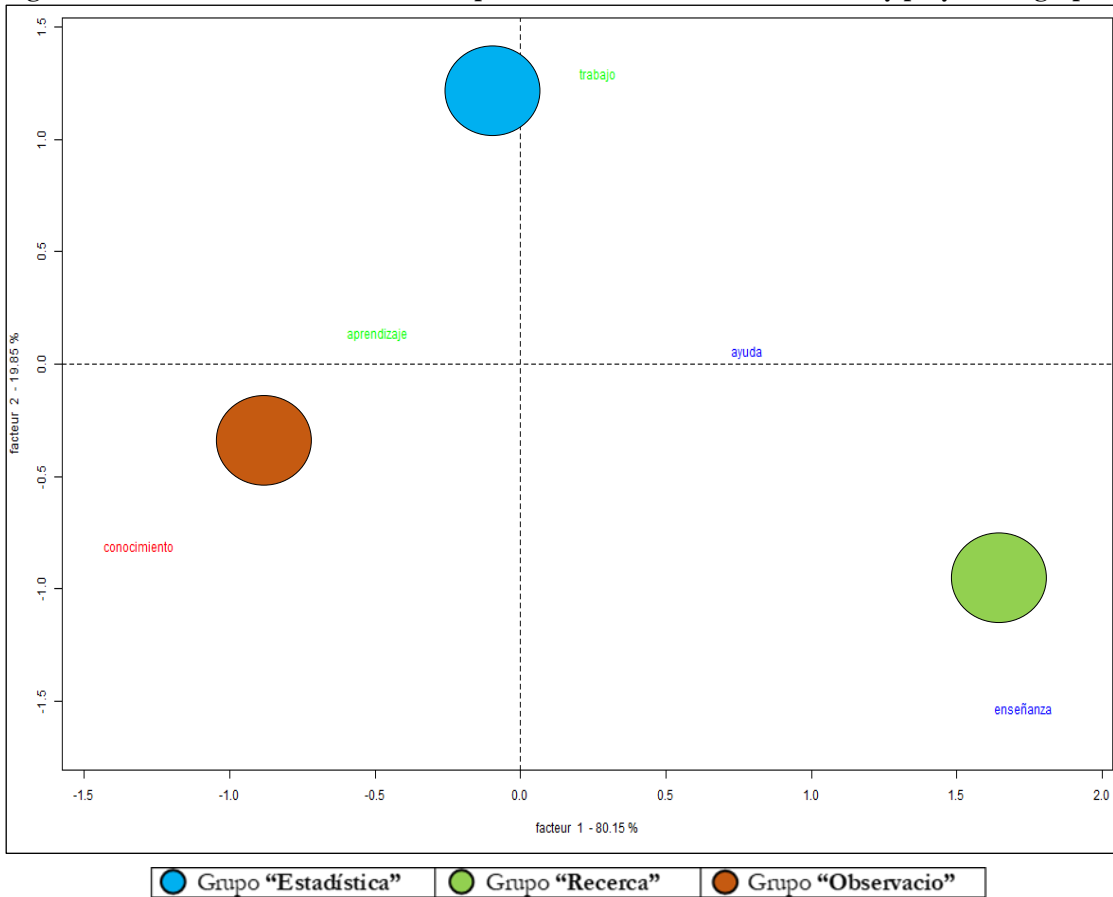


Gupos: cuasiexperimental_1 “Estadística”; cuasiexperimental_2 “Recerca” y cuasiexperimental_3 “Observació”.

Figura_113: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Profesor universitario” y proyección grupos.



Figura_114: Fase Post-test. Análisis correspondencias “Profesor universitario” y proyección grupos.



En las Figuras 113 y 114, se muestran los análisis de correspondencias con los vocablos más significativos en cada grupo en función de la fase de recogida de información. Con estas figuras se puede afirmar que en la condición inicial de la experiencia la representación social del “Profesor universitario” se focaliza, en los tres grupos de estudiantes participantes, en “profesional”, “trabajo” y “enseñanza”, situándose los grupos de forma más o menos diferenciados respecto a esos conceptos, así, el grupo de “Estadística” tienen una visión más de “profesional”, en cambio el grupo de “Recerca” la representación es sobre el profesor universitario como un “profesional”.

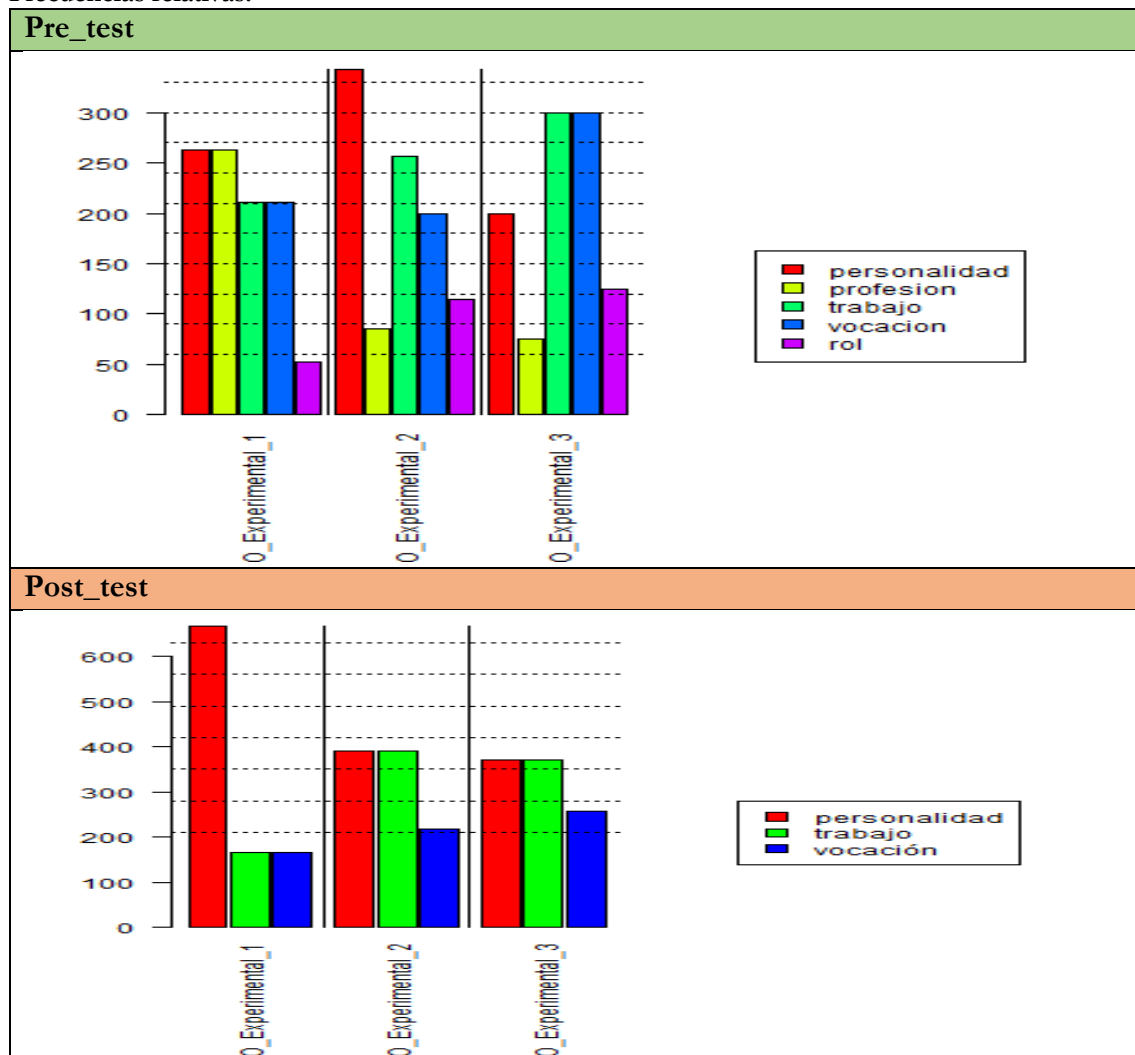
En el caso del grupo de “Observació”, el centro es la “experiencia” y el “conocimiento” fundamentalmente. Pero cuando la medición se hace en la fase post-test, hay pequeños cambios sobre los elementos de representación, tal como se puede observar en la Figura_114, de esta manera el grupo de “Estadística” se representa al profesor universitario por el “trabajo” que realiza, mientras que el grupo de “Recerca”, el elemento más característico se sitúa en torno a la “enseñanza”. Finalmente, el grupo de “Observació”, el foco se establece en el “conocimiento” y el “aprendizaje”.

De lo anterior se podría concluir que al aumentar los procedimientos de reflexión-reflexividad aparecen cada vez más elementos representacionales del “Profesor universitario” más concretizados en sus acciones, tal como hemos podido ver, se pasa de “trabajo” a “enseñanza” y, de ésta, a conocimiento y aprendizaje. De todas maneras, no son grandes cambios de representación, aspecto que pensamos es lógico que sea así ya que es el mismo profesor el que imparte la docencia en los tres grupos y su manera de impartir es muy similar, únicamente varía en algunas tareas que no tienen algunos de los grupos.

### III.2.2.3.4 Caracterización representación social “Identidad profesional” según grupos “pre_post”.

En este último subapartado de la descripción de las representaciones sociales de los objetos explorados en este trabajo, es el que corresponde a la “**Identidad profesional**”. En la **Figura_115**, se muestran las frecuencias relativas de las palabras más significativas asociadas al mencionado concepto teniendo en cuenta el grupo y la fase en la cual se han recogido las respuestas. A primera vista, se puede observar como el, paso de una fase a otra, hay una pérdida de variabilidad en las palabras, siendo la fase post donde se produce un recorte respecto a la fase pre-test (de 5 vocablos se pasa a 3).

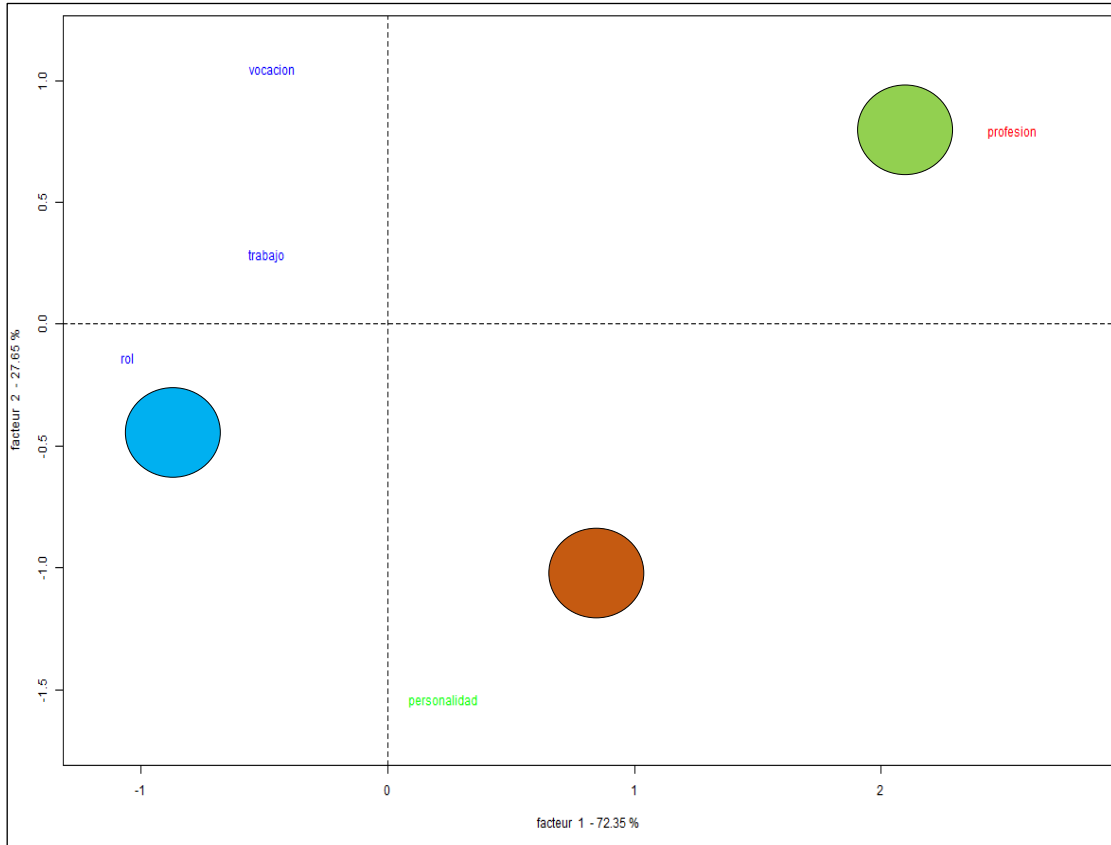
**Figura_115:** Fases Pre y Post de “Identidad profesional” según grupos cuasiexperimentales. Frecuencias relativas.



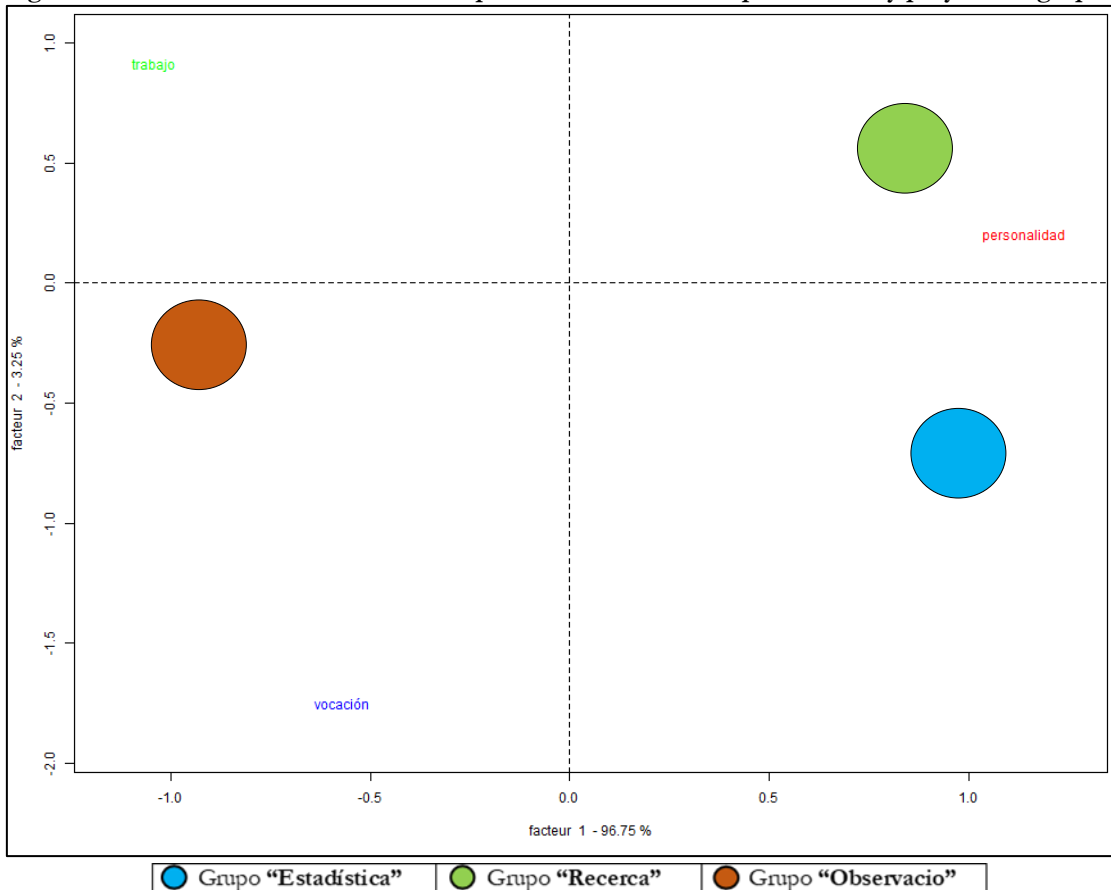
Grupos: cuasiexperimental_1 “Estadística”; cuasiexperimental_2 “Recerca” y cuasiexperimental_3 “Observació”.

Si nos fijamos, en la **Figura_115**, en las diferentes respuestas de los grupos se puede ver a nivel frecuencial, como no hay una diferenciación notable entre los grupos, si bien, la homogenización se da más en la fase post. Quizás un dato a destacar tiene que ver con la palabra “personalidad”, que esta disminuye cuando se da un fomento a la reflexión mayor en los grupos cuasiexperimentales, mientras que se mantiene en el de menor fomento “Estadística”.

Figura_116: Fase Pre-test. Análisis correspondencias “Identidad profesional” y proyección grupos.



Figura_117: Fase Post-test. Análisis correspondencias “Identidad profesional” y proyección grupos.



● Grupo “Estadística”   ● Grupo “Recerca”   ● Grupo “Observacio”

Si nos centramos en los resultados del análisis de correspondencias que nos proporciona el software utilizado (Iramuteq), en las **Figuras 116** y **117**, se representan los posicionamientos de los grupos en las palabras más significativas del concepto de **“Identidad profesional”**. Si vamos comentando cada uno de los grupos cuasiexperimentales, en el caso de **“Estadística”**, se observa cómo se pasa de una visión de “rol”, en fase pre-test, a una más cercana a la “personalidad”, cuando el grupo es el de **“Recerca”** la transición es de una visión ubicada en la “profesión” a una de “personalidad”, es decir, de una representación de la “Identidad profesional” estructurada en torno al aspecto grupal a una más personalista. Por el contrario, el grupo de **“Observació”**, tiene en un primer momento elementos representacionales focalizados más en la “personalidad” que en la fase final se anclan en dos aspectos, que pensamos, más concretos de esa personalidad, como son la “vocación” y el “trabajo”.

En resumen, podemos decir que la representación de la “Identidad profesional” en los grupos cuasiexperimentales analizados presentan una homogenización de representación cuando se fomenta la reflexión-reflexividad, siendo ésta más alto en los grupos con mayor fomento, caso del grupo de **“Recerca”** y **“Observació”**, en el caso de “Estadística” no hay una mínima variación en los elementos fundamentales de la representación y se mantiene el aspecto más personalista. En cuanto a la diferenciación entre grupos donde se ha podido constatar una cierta diferencia es entre el grupo de **“Observació”** y el resto, ya que se reestructura la representación dando más importancia a los aspectos de conjunto entre lo personal y lo social, es decir, el “trabajo” que se realiza y la “vocación” como elemento de lo individual.



---

### ***En pocas palabras_8.3: “grupos cuasiexperimentales fase pre y post test: información obtenida”.***

---

En este subapartado mostraremos, como hemos hecho con los anteriores del mismo tipo, los resultados que nos parecen más relevantes respecto a la comparativa entre los grupos cuasiexperimentales exclusivamente. Por tanto, se trata de ver dónde se producen las diferencias significativas o descriptivas estadísticamente hablando, respecto al fomento llevado a cabo en cada grupo cuasiexperimental, es decir, los impactos producidos sobre el dispositivo implementado en cada uno de los grupos (recordar que cada grupo tiene una “profundidad” distinta respecto al fomento de la reflexión-reflexividad, siendo el de mayor fomento el grupo de “observació” y el de menor el de “estadística”. A continuación, mostramos, en forma de puntos los aspectos diferenciales encontrados entre los grupos: y tomando los dos tipos de datos que se han analizado, escalares y textuales:

#### **Resultados datos escalares:**

- A nivel descriptivo hemos podido comprobar **como el grupo cuasiexperimental de “Observació” destaca, de forma general, sobre los demás respecto a sus medias en las distintas dimensiones/factores, tanto en la fase “Pre”, como la “Post”.** Destacar, en este sentido, que las dimensiones/factores con las mayores puntuaciones medias corresponden, en la escala de actitud, a **“la importancia de la nota”** (recordar que esta recodificada en su sentido, en concreto a más puntuación más en desacuerdo), y a la **“eficacia y las consecuencias de la reflexión”**. De la escala de reflexión-reflexividad, las puntuaciones medias mayores, corresponden a las dimensiones/factores de **“autoentendimiento”** y la **“reflexión comunicativa”**. Por otro lado, la de menor puntuación media corresponde a la **“rigidez comunicativa”**, seguida por la de **“dificultad en lo diferente”** las dos de la escala de reflexión-reflexividad.
- Para ver la diferenciación entre los grupos hemos utilizado un análisis de la varianza mixto el cual permite comparar dos o más grupo considerando además el paso del tiempo (fase pre y post), lo que hace posible un análisis **“intra sujetos** o de **“medida repetida”** como es el caso de nuestro diseño cuasiexperimental. Por tanto, hemos podido ver e identificar, gracias al análisis, las diferencias que se producen entre los grupos, pero además la influencia que tiene el tiempo, ya que una misma variable se mide en dos momentos diferentes (el pre-test y el post-test). Las diferencias estadísticamente significativas encontradas son las siguientes según la agrupación temática que hemos seguido en los subapartados anteriores:

---

**Las dimensiones/factores en la medida escalar:**

En este aspecto presentamos las diferencias significativas que aparecen en las escalas de reflexión-reflexividad y actitud frente a la reflexión-reflexividad. No se ha analizado la escala de emociones-sentimiento, ya que nada más se ha administrado en la fase post-test.

- **Se han obtenido diferencias en la escala de reflexión-reflexividad en la variable creada para la “puntuación total” a dicha escala.** Del “anova mixto” se desprende una diferenciación únicamente en el transcurso del tiempo, pero no entre los grupos cuasiexperimentales. La significación estadística obtenida es, en términos de probabilidad, pequeña ( $p < 0.000$ ) con un tamaño del efecto (Eta parcial al cuadrado), potente en términos de la escala de “Cohen (1998). Si bien, **no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, pero sí, a nivel descriptivo, donde en las puntuaciones medias se ha observado un aumento mayor en la “puntuación total” de la escala de reflexión-reflexividad en los grupos donde se estableció el fomento de la reflexión-reflexividad con una mayor aplicabilidad en multitareas.** Diríamos, que hay un aumento más marcado respecto a la reflexión-reflexividad medida con la escala que hemos validado y fiabilizado, en el caso de un fomento en múltiples actividades y procesos, como es el caso del grupo cuasiexperimental de “Observación”.
  - También aparecen diferencias estadísticamente significativas en el caso de la dimensión/factor de “Comprensión” (ítems que hacen referencia a la necesidad de entender el contenido y estar de forma continuada pensando en el contenido que se imparte) tanto a nivel del transcurso del tiempo (fase pre y post), y también respecto a los grupos. Con lo obtenido en el análisis podemos decir que cuando se procede al fomento de la reflexión-reflexividad se produce un efecto consistente en que los estudiantes han de estar siempre atentos y entender el contenido que se imparte, esto sucede de forma independiente de los grupos, si bien, las diferencias encontrados han sido entre el grupo de “Observación” y el de “Recerca”, siendo el primero el que presenta la mayor puntuación en esta dimensión. En el caso del grupo de “Estadística” presenta puntuaciones superiores al grupo de “Recerca” que tiene un mayor fomento de la reflexión-reflexividad, hecho este, que se podría explicar a partir de la consideración de que en la asignatura de estadística es fundamental la comprensión de los temas anteriores para conseguir los posteriores, cosa que no sucede tanto en las materias asignadas a los otros dos grupos.
  - La otra dimensión/factor de la escala de reflexión-reflexividad que se han encontrado diferencias es la correspondiente a la **“acción habitual”** (compuesta por ítems que presenta el no pensar demasiado en el desarrollo de las actividades de la asignatura). Dichas diferencias se dan en el caso del tiempo (fases pre-post), pero también respecto a los grupos cuasiexperimentales, es decir los efectos intergrupos. El tamaño del efecto encontrado respecto a la significación estadística de las fases (el tiempo) es
-

---

moderada (0.068) en la escala de Cohen. Respecto a la interacción del tiempo y el grupo cuasiexperimental, tamaño del efecto es menor (0.050). El grupo que tiene el mayor fomento en la reflexión-reflexividad (grupo de “Observación”) es el que presenta el aumento de esta dimensión/factor más elevado de una fase a otra, por el contrario, el grupo de “Estadística” es el que presenta el menor aumento de este aspecto. Indicar que estas diferencias de hecho dan evidencias de confirmación de la hipótesis general que hemos planteado. De esta manera, la multitarea o multitenfoque en las actividades y actuaciones del profesor genera un constante cuestionamiento de lo que se está haciendo (recordar que esta dimensión esta recodificada respecto a su puntuación, en cuanto a que a mayor puntuación mayor desacuerdo con las afirmaciones que componen la dimensión/factor).

- El resto de dimensiones de las escalas de reflexión-reflexividad y de la actitud hacia la reflexión-reflexividad no se han encontrado evidencias de cambio de una fase a otra, ni tampoco entre los tres grupos cuasiexperimentales desde un punto de vista estadístico.

#### Caracterización de grupos cuasiexperimentales:

- Para poder llevar a cabo el análisis se han creado nuevas variables en concreto, variables de diferencias entre las puntuaciones pre y post, en tres categorías respecto a la puntuación pre-test y el post-test, con las etiquetas **negativo (baja)**, la puntuación baja en post-test respecto a la puntuación pre-test, **igual** (no hay diferencias de puntuación) y **positivo (alta)** que la puntuación sube en la fase post-test. Este análisis ha sido realizado mediante la prueba de clasificación con variable criterio (que ha sido el tipo de grupo cuasiexperimental), teniendo para ello en cuenta toda la información recogida para estas dos fases (pre y post test). Así las características más significativas de cada grupo han sido las siguientes de forma resumida:
  - Grupo **“Estadística”**: en la escala de emociones y sentimientos presentan puntuaciones **bajas** respecto a la **“curiosidad”** y al hecho de ser **“comprendida/o”**. En la escala de actitud las puntuaciones son **bajas** en la dimensión/factor **“Eficacia y consecuencias”** y en la escala de reflexión-reflexividad, también una puntuación **baja** en **“reflexión crítica”**. Se caracterizan, además, por presentar la **no existencia** de diferencias entre la puntuación pre y post de los ítems **“soy consciente de las emociones que influyen en mi comportamiento”** de la escala de reflexión-reflexividad y de la escala de actitud **“ahora puedo leer los textos con una mayor comprensión gracias a la reflexión”**.
  - El grupo de **“Recerca”**: lo más significativo de estos estudiantes es que son de cuarto curso con edades entre 22-23 años, trabajan en ámbitos que tienen que ver con la docencia y sus estudios. En la escala de emociones y sentimientos lo característico es la puntuación **baja** en: **“acogida/o”**, **“acompañada/o”** y **“recompensado”**, pero con puntuaciones **altas** en: la dimensión/factor de **“detonantes”**, **“curiosidad”**, **“impotencia”** (recordar que es un variable cambiada de dirección en la escala, es decir, a mayor puntuación mayor desacuerdo en haber sentido dicha emoción-
-

sentimiento). En cambio, en la escala de actitud es significativo, en la fase post-test, una puntuación **media** de la dimensión/factor **“la importancia de la nota”**.

- El grupo que hemos denominado de **“Observació”**. Respecto a las escalas de las que se han registrado información este grupo se caracteriza por: en la escala de emociones y sentimientos (recodar que hay ítems que están recodificados, los correspondientes a las emociones-sentimiento cargados de negatividad debido al proceso de fiabilización y validación, lo que a la hora de su interpretación se realiza en el sentido de menor puntuación mayor aceptación de haber sentido la emoción en cuestión. En concreto este grupo presenta puntuaciones **bajas** (todas ellas recodificadas) en los ítems que componen la dimensión/factor de **“detonantes”**, que aparece como característico en su **puntuación total**, y específicamente en los ítems como, **“tensa”**, **“preocupada”**, **“impotencia”**, **“agobiada”** y **“frustración”**. Por el contrario, en esta misma escala de emociones y sentimiento, aparecen los ítems con una mayor carga de positividad como es el caso de los **“intrigado”**, **“recompensado”** y **“arropamiento”** con puntuaciones **altas** y el ítem de **“sorpresa”** con puntuación **media**.

En la escala de reflexión-reflexividad, únicamente es significativa la dimensión/factor de la **“rigidez comunicativa”** con puntuación **baja**. En cuanto a la escala de actitud, aparecen como significativos, la **puntuación total alta** a la escala de actitud, por tanto, favorabilidad frente a la reflexión-reflexividad. También es significativa la puntuación **alta** a la dimensión/factor de la escala **“eficacia y consecuencias”**, así como la dimensión/factor de **“importancia de la nota”**, que, así mismo, presenta una puntuación **alta** en la fase post, esta dimensión/factor está recodificado, por tanto, un alto desacuerdo con la importancia de la nota.

### Los objetos de representación:

Para la caracterización comparativa de los grupos cuasiexperimentales teniendo en cuenta la representación de los objetos que hemos estado considerando en el estudio se ha utilizado un análisis con el software “Iramuteq” como es el “análisis de especificidades”. Esto nos ha permitido la caracterización de los textos en función de los grupos que han participado en la experiencia del fomento de la reflexión-reflexividad. Veamos a continuación cada uno de estos objetos:

#### La reflexividad:

- El grupo de **“Estadística** en la fase pre-test las palabras o elementos más representativos son la acción de **“pensar”** y su sustantivación en el **“pensamiento”**, por tanto, con un grado de conceptualización alto y poco aterrizado en la concreción. Por el contrario, en la fase post-test, se concretiza un poco, pero con únicamente elementos, que podríamos decir, intermedios entre la conceptualización y la concreción, como son las palabras de **“reflexión”** y **“reflexionar”**. En consecuencia, podríamos decir que hay poca integración de elementos de su proceso de aprendizaje en su representación social del objeto de reflexividad una vez finalizada la experiencia.

- Respecto al grupo de **“Recerca”**, los vocablos que más lo caracterizan en la fase inicial son **“razonar”** y **“reflexión”**, una perspectiva de acción más que de calificación o sustantivación, aspecto muy diferente a la que hemos visto en el grupo de “Estadística”, quizás debido al proceso de interacciones de estos estudiantes ya que es un grupo que están en el último curso de grado. Pero en la fase post-test, muestra una modificación en los elementos son **“conocimiento”** y **“crítico”**, es decir, se pasa a la actividad y su producto, y consecuentemente, la reflexividad se representa como un proceso de conocimiento, pero con el calificativo de “crítico”, y, por tanto, activo por parte del estudiante.
  - El grupo con el mayor fomento de la reflexión-reflexividad, el de **“Observació”**, inicialmente, los estudiantes presentan como más característico el hecho que la reflexividad está configurada en los elementos que encierran las acciones de **“analizar”** y **“reflexionar”**, de esta manera la reflexividad se puede pensar como una estructuración sobre un hecho de movilización como es el análisis en su forma específica. Ahora bien, en la fase post-test estos elementos se concretizan un poco más en la representación social que se tiene al final del proceso, de esta manera, las palabras que aparecen en el análisis están agrupadas en cuatro palabras fundamentales **“razonar”**, **“pensamiento”**, **“analizar”** y **“aprendizaje”**. Esto se podría interpretar en el sentido en que la reflexividad se modifica y se articula junto con el aprendizaje realizado, es decir, es parte constitutiva de su aprendizaje, en el que es importante o consecuente con el hecho de analizar mediante el razonamiento. Por tanto se puede ver como una integración a los elementos iniciales de la representación social de este objeto configurándose como una interrelación con lo aprendido o el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de este grupo.
  - **El compromiso:**
    - En compromiso en el grupo de **“Estadística”** aparece representado en el hecho de ser **“constante”** en la fase pre-test para caracterizarse más por el “trabajo” en el post-test. en las tareas que se ejecutan o se llevan a cabo. Por tanto, debido a las particulares características de esta asignatura, es quizás el máximo compromiso que pueden tomar los estudiantes para poder salir airoso en su consolidación del aprendizaje de los contenidos impartidos.
    - El grupo de estudiantes de **“Recerca”**, se pasa de un campo representacional de la **“dedicación”** y la **“constancia”** a otro de **“la obligación”** y **“el deber”**, es decir, el compromiso se convierte en algo que ya no es individual, sino que se ha integrado como un elemento reglado de tipo imperativo, en cierta forma es como pasar de una representación, en este grupo, individual a una más de regulación grupal, más normativo si se quiere. Este efecto es posible que se haya producido, entendemos, por dos elementos: por el realizar un trabajo conjunto con otros y por el otro, que los estudiantes de este grupo finalizan ese año los estudios, esto ha podido reedificar
-

---

la representación social del “compromiso” con la contundencia de las palabras “obligación” y “deber”.

- Cuando nos fijamos en el grupo de “Observació”, se pasa de la “implicación”, en la fase pre-test, a una mayor especificación de esa implicación inicial, las palabras en el post-test son: “esfuerzo”, “dedicación” y “responsabilidad”, estas tres palabras resumen los elementos que se han reestructurado para dar otra consideración a la representación inicial, es decir que los estudiantes del grupo con máxima activación en la reflexión-reflexividad incorporan elementos que tienen que ver con la combinación de acciones individuales en dos aspectos, que pensamos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el esfuerzo que implica el proceso de aprendizaje por parte del estudiante pero a la vez plasmado en una realidad como es la dedicación que se tiene en ese esfuerzo. El segundo aspecto es más sobre el efecto más “social” que se plasma en el vocablo “responsabilidad” referido a los demás en las actividades que se proponen en el contexto, en concreto, en todas las actividades llevadas a cabo de forma cooperativa/o colaborativas en este grupo cuasiexperimental.

#### El profesor universitario:

En este concepto la conclusión que podemos expresar se refiere al hecho de que al aumentar los procedimientos de reflexión-reflexividad aparecen cada vez más elementos representacionales más concretizados en las acciones del profesor, así se pasa de las palabras “trabajo” a “enseñanza” y, de éstas, a “conocimiento” y “aprendizaje”. De todas maneras, no son grandes cambios de representación, aspecto que pensamos es lógico que sea así ya que es el mismo profesor el que imparte la docencia en los tres grupos y su manera de impartir es muy similar, únicamente varía en algunas tareas que no tienen algunos de los grupos.

#### Identidad profesional:

- Sobre la identidad profesional, en resumen, podemos decir que su representación en los grupos cuasiexperimentales analizados presenta una homogenización de elementos de representación cuando se fomenta la reflexión-reflexividad, En el caso de “Estadística” no hay una mínima variación en los elementos fundamentales de la representación y se mantiene el aspecto más personalista. En cuanto a la diferenciación entre grupos donde se ha podido constatar una cierta diferencia es entre el grupo de “Observació” y el resto, ya que la reestructuración de la representación se les da más importancia a los aspectos de conjunto entre lo personal y lo social, es decir, el “trabajo” que se realiza y la “vocación” como elemento de lo individual.
-



## CAPÍTULO IV. Discusión y Epílogo.

*La simplicidad es la máxima sofisticación.  
Los hombres geniales empiezan grandes obras, los hombres trabajadores las terminan.  
La sabiduría es hija de la experiencia.  
Leonardo da Vinci (1452 – 1519)*

*Nos servimos de nuestra estructura de pensamiento para pensar. Necesitaremos también servirnos de nuestro pensamiento para repensar nuestra estructura de pensamiento. Nuestro pensamiento debe volver a su fuente en un bucle interrogativo y crítico.  
Morin (1981)*

*El mayor enemigo del conocimiento no es la ignorancia, sino la ilusión del conocimiento  
(Hawking, 1942-2018)*

*El producto final es el inicio de un proceso  
Es una pausa en la respiración.  
Ruiz Bueno (2021)*



Llegados a este punto del trabajo que estamos presentando, nos surgió la duda inicial, de cómo titular este aspecto de cierre del estudio que se ha llevado a cabo durante estos años, y para ello nos hemos basado en las citas que aparecen al inicio de este apartado. Consideradas en conjunto se podría decir que en todo estudio de aproximación científica se establecen aspectos que vienen a considerar el trabajo que nos da la experiencia, la necesidad de la interrogación y la crítica constante, pero también, la ilusión por el conocer y considerar el conocimiento como un bucle retroactivo de inicio-final continuo en el tiempo. Es por estas ideas y nociones que hemos decidido apostar por titular el apartado con los vocablos, que pensamos reflejan lo expuesto, discusión y epílogo.

**¿Pero cuál es la pretensión que subyace en cada uno de estos conceptos?** La respuesta es la que se ajusta a los dos términos fundamentales ya comentados. En primer lugar, corresponde a la **“discusión”**, en el sentido de establecer un debate sobre la temática que nos ocupa teniendo en cuenta las posibles contradicciones y aportaciones que nos ha sugerido el trabajo realizado. Este aspecto va dirigido y focalizado hacia el contraste tanto de los aspectos teórico-prácticos que se pueden derivar de lo obtenido en el estudio. Finalmente, el vocablo de **“epílogo”**, es lo correspondiente a lo que está sobre o después del discurso, en cierta manera una conclusión, pero con la característica de la síntesis o resumen como si fuese un desenlace final de una obra representada, como es, sin duda, esta investigación que hemos descrito.

De esta manera, a continuación, la exposición de este apartado de la tesis estará dividida en los anteriores vocablos como subapartados generales, si bien, cada uno de ellos contiene sus correspondientes aspectos de diferenciación o separación en función del contenido a exponer. No obstante, también, tener en cuenta o considerar que lo que se presentará siempre está, explícita o implícitamente, mediatizado por los objetivos i/o pretensiones que se han expuesto a lo largo de todo lo comentado hasta hora. Por tanto, en consecuencia, siempre se presentará, en cada apartado de este capítulo, una primera explicación respecto a la finalidad que se persigue en conexión con lo expuesto con anterioridad, sobre todo respecto a los objetivos iniciales presentados, así como las hipótesis planteadas. Asimismo, como se podrá apreciar, se ha utilizado de forma prolífera y explicativa los apartados de cada capítulo presentado con el epígrafe de “en pocas palabras”.

## IV.2 Discusión: “conexiones y contrastes”.

En este subapartado mostraremos todos aquellos aspectos o elementos que nos permiten establecer, con un cierto orden, todo lo que hemos comentado en los diferentes apartados que se han expuesto a lo largo de las páginas anteriores de este trabajo dando cuenta de su desarrollo. Para ello, nos ha parecido que la forma más idónea sería utilizar la misma secuencia en las que se han presentado los aspectos tratados, pero primando las pretensiones u objetivos de la tesis. De esta manera, dividiremos este subapartado en dos grandes bloques explicativos, por un lado, los considerados teóricos o conceptuales y, por otro, los más prácticos o empíricos, realizando separaciones en función de los objetivos, siempre que ello sea posible. En consecuencia, a continuación, se exponen los bloques de este subapartado que hemos definido como “marco referencial de partida” y “consideraciones de discusión y contraste”.

### IV.2.1 Marco referencial de partida: “las conexiones”.

A lo largo del estudio se han interconectado en todo momento los conceptos de reflexión-reflexividad y representaciones sociales. En este caso, podemos decir y establecer, según nuestro criterio, y visto lo expuesto por los autores consultados, que hay una primera conexión en el sentido de que son procesos de generación, creación o edificación de sentido, creando consistencias o realidades. Además, se puede decir que son disolubles y van la mayoría de las veces juntos, siempre que se produzca una actividad de pensamiento con cierta intensidad.

Por tanto, las conexiones y las referencias presentadas en esta tesis se pueden explicitar en los siguientes puntos o aspectos tratados y ya expuestos:

- La finalidad primaria se establece en la consideración de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un elemento de alta complejidad en el que, en este caso, nos situamos en una vertiente que está inmersa en las consideraciones simbólicas que se establecen y se procesan en el estudiante, teniendo en cuenta, por supuesto, las interrelaciones que se pueden presentar en el mencionado proceso. Es por ello por lo que hemos intentado establecer un posible por qué de la reflexión-reflexividad en estudiantes universitarios a partir de una ubicación en la realidad práctica de la docencia, ello a partir de un diseño cuasiexperimental. Esta aproximación ha estado gestada a partir de la propia práctica profesional del doctorando y los intereses teóricos respecto a la teoría de las representaciones sociales como elemento de interrelación-conexión. En la práctica se ha tratado de ver o mostrar el tipo o las posibles tipologías que se establecen en forma de representación social en el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando diversas formas de establecer el mencionado proceso de aprendizaje, en otras palabras, cómo influyen las representaciones iniciales en el proceso, pero a la vez cómo éstas se transforman, modifican o cambian en función de las formas de hacer por parte del o de

los docentes. Asimismo, indicar que esta aproximación se ha llevado a cabo únicamente con los estudiantes, ya que, en el caso del profesorado, sólo ha participado en el procedimiento experimental un único profesor, en este caso el doctorando. También se puede ver desde el punto de vista más evaluativo por parte del profesorado, es decir, que esta forma de proceder mediante la conexión con las representaciones sociales como elemento fundamental para la evaluación de la significatividad del aprendizaje realizado. Consecuentemente, es pasar de una evaluación donde la significatividad recabe en el profesor a una focalizada en el alumno, por tanto, cuáles han sido sus cambios o modificaciones representacionales de los objetos tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De todas maneras, somos conscientes de que esta forma de proceder está muy condicionada por el tiempo de interrelación de la tríada profesor-contenido- estudiante y seguramente esto no es posible en la actualidad por la organización temporal de las materias (muchas fraccionadas en un tiempo muy corto). Otro elemento primigenio, y que nos ha guiado de forma motivacional y práctica, y como una consecuencia de lo expuesto anteriormente, tiene que ver con la pregunta **¿qué estudiantes o profesionales se pretenden formar?**

En este ámbito la tesis se adentra en la pretensión de dar elementos para que se pueda dotar a los estudiantes de un aprendizaje, que tal como nos comenta el profesor Coll (UB, 2021), sean significativos y los define con las palabras de “*sentido para el aprendiz*”, un valor intrínseco y por tanto “*que se incorpore a su identidad, a su vida, y que le ayude a entenderse mejor, a entender el mundo donde vive y a hacer proyectos de futuro*”. Otro aspecto conectado con el anterior tendría que ver con la categorización de competencia y contenido, dos aspectos que pueden parecer distintos y, muy alejado entre sí, pero no lo son, de hecho, pensamos que estos conceptos se retroalimentan de tal manera que conjuntamente hacen posible una mejora de cada elemento por separado, en otras palabras, no se puede ser competente sin muchos conocimientos, pero como indica Coll (UB, 2021), el estudiantes, en la actualidad y en tiempos venideros no muy lejanos, “*no será suficiente que tenga muchos conocimientos, sino que tendrá que saber ponerlos en funcionamiento y que los otros me reconozcan como una persona competente*”. De esta idea entre competencias y contenidos se debería de interconectar o considerar en los aprendizajes lo que Gauvrit y Delouée (2019) defienden como el hecho de formar “*têtes bien faites*” (“*mentes bien hechas*”), es decir, a partir del fomento del espíritu crítico y, por tanto, considerando elementos de reflexión-reflexividad, los autores promueven y exponen la necesidad del desarrollo de una autodefensa intelectual ante el medio en el que se vive actualmente, promoviendo “*el método científico*” y “*el arte de la duda*”, la Zenética³⁸. Es en este sentido en que la conexión con los postulados tratados sobre la reflexión-reflexividad en este trabajo conectan con la idea que nos plantean los autores, dando, según nuestro entender, un papel fundamental a la activación de los estudiantes mediante la creación de dudas para poder fomentar su papel autocrítico ante todas las posibles “*aferencias*” que puedan

³⁸ “*El Laboratorio de Zetética (del griego ζήτην, "búsqueda") es un Centro de Investigación de la Universidad de Niza Sophia Antipolis dedicado a la verificación experimental y la difusión de información sobre fenómenos paranormales. El objetivo del laboratorio es la difusión del método científico y la zetética (llamado "el arte de la duda", más conocido como escepticismo científico). El laboratorio fue creado en junio de 1998 por Henri Broch, profesor de física en la Universidad de Niza, gracias en particular a la contribución financiera del investigador belga Jacques Theodor.*” <https://kripkai.com/laboratorio-de-zetetica/>

recibir del medio en el que se encuentran interactuando y creando realidades sociales. Pensamos, más bien, que es en este sentido en el que se ubica esta tesis, el dar herramientas para que el estudiante pueda tenerlas en su caja de manejo cotidiano, y así, poder trascender el ámbito universitario de enseñanza. En consecuencia, la tesis o el trabajo realizado está ceñido al espacio propio de la docencia mediante la creación de dispositivos posibles para un mayor fomento de la reflexión-reflexividad a partir de lo encontrado y contrastado por la experiencia realizada en este tiempo.

Como es evidente a partir del título se han expuesto a lo largo de las páginas anteriores las conceptualizaciones de los dos conceptos fundamentales que aparecen, la reflexividad y las representaciones sociales.

De lo dicho podemos destacar respecto a la **reflexión-reflexividad** los siguientes elementos:

- Hemos visto como el concepto de reflexión ha sido tratado en educación de forma general y muchas de las veces en el espacio de su practicidad, seguramente por su dificultad de abordaje conceptual en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Si nos ceñimos a sus aspectos fundamentales, desde un punto de vista teórico y en función de lo revisado y expuesto destacaríamos los siguientes aspectos a retener y considerar a la hora de trabajar con este concepto.:
- En la reflexión, en el ámbito que estamos ubicados, siempre implicaría un proceso de hacer para que los implicados puedan comprender y crear, pero para que sea posible se tiene que hacer consciente y pensar sobre los hecho o dicho en lo realizado en una determinada tarea o tareas. Además, debe comportar, para alcanzar su máxima expresión, un proceso de transformación y reconstrucción para poder establecer una verdadera situación tanto individual como social por parte del que realiza la acción, en nuestro caso el estudiante. Esto es posible debido a que la reflexión se da gracias a la intercomunicación entre los participantes en una determinada experiencia con el contraste de argumentaciones, lo que hace posible la creación de intersubjetividades y, por consiguiente, la generación y transformación. Con vistas a poder lograr este efecto, es importante, en educación superior, el reconocimiento del estudiante como tal, su posicionamiento y su palabra, hablamos de **“tacto”** (Van Manen, 1998).
- Cuando nos ubicamos en la reflexión, el foco se ha de considerar respecto al hecho de la comprensión y el juicio que se emite respecto a las acciones que se llevan a cabo en un hecho práctico concreto. Esto no indica, en cierta medida, la propuesta o consideración que realiza Sperber (2019) de cómo se puede analizar la razón, únicamente a partir de las justificaciones y argumentaciones que se realizan sobre las acciones (serían los productos generados por la reflexión). En este sentido, pensamos que es fundamental para poder captar la reflexión en estudiantes de educación superior utilizar la tipología de juicios propuesta por Procee (2006) de características Kantianas. El autor nos propone la existencia de un circuito que se da en toda reflexión en el que hay 3 elementos diferenciados e interconectados: la comprensión, el juicio y, la experiencia, es decir, las reglas y conceptos, conexiones y realidad. La comprensión se concretaría en la capacidad de entender, ser consciente o concebir las reglas lógicas, los conceptos y las teorías. Por el contrario, el juicio se relacionaría con la habilidad o capacidad de establecer conexiones entre la experiencia (la realidad) y las reglas,

conceptos o teorías (la comprensión). De esta manera, el autor nos indica que el aprendizaje formal que se lleva a cabo se debería caracterizar de forma fundamental por la noción de comprensión, mientras que la de juicio correspondería al ejercicio de la reflexión en la educación. Pero, además, nuestros profesores y estudiantes deberían de integrar que la reflexión implica un proceso de transformación y situación frente a sus “mundos” sociales, por tanto, como agentes de cambio de forma crítica y situado en el espacio social en el que están ubicados.

- La propuesta que hemos planteado a lo largo de todo lo expuesto es considerar la reflexión como un continuo, donde el nivel más bajo correspondería al hecho de la reflexión más centrada sobre lo personal y donde el nivel más alto o profundo sería la reflexividad (lo social, más exterior), al que se debería intentar llegar siempre cuando se trabaje la reflexión en nuestros estudiantes. En consecuencia, la reflexión se ha de entender como un continuo, y si se quiere como una escalera que va de la reflexión a la reflexividad. Por otro lado, hemos de ser conscientes que los cambios que se puedan producir, muchos de ellos -pero sobre todo el máximo (la reflexividad)- no serán inmediatos, pero sí podrán actuar como una herramienta que los estudiantes pueden utilizar y llevar a cabo un replanteamiento de determinadas estructuras o representaciones que marcan o guían su conductas y/o prácticas en el campo personal, profesional o social. Este aspecto de continuo se podría decir que está asentado en 4 puntos claves de autores que se han explicitado en los apartados anteriores y que configurarían niveles de acercamiento al punto final del continuo (la reflexividad): De esta manera, las ideas básicas que sustentan la premisa de proceso continuo en la reflexión (por tanto en niveles) son: La idea básica de que la reflexión es un proceso en el que se incluirían tres bloques de abordaje, descripción objeto de reflexión, la reflexión de proceso y la reflexión crítica (Mezirow, 1981). El siguiente elemento conceptual es la consideración de la reflexión como un continuo es la idea que nos ha proporcionado Carroll (2010), en todo el proceso los niveles de reflexión se han de considerar como estamentos en los que aparece, se establece o se adquiere una nueva habilidad que es posible porque hay otras que lo permiten. De esta manera, pensamos que la reflexión es un engranaje que permite la gestión de habilidades, así como el crear competencias colateralmente que hacen posible el establecimiento o asentamiento de las ya adquiridas. Otro aspecto importante es la aportación de Liejen et al. (2012 en el sentido de pensar que los niveles de progreso reflexivo pueden ser o considerarse distintos según la temática o área de conocimiento, es decir, considerar el “foco” de la reflexión juntamente con la “calidad” de la reflexión. Este hecho y su combinatoria nos podría dar más luz sobre la reflexión en las prácticas educativas.
- Los modelos explicativos de la reflexión contemplan, en todos ellos, el concepto como una unidad cíclica de distintos elementos con sentido evolutivo. En otras palabras, un ciclo, a nivel conceptual, es una secuencia de fases que comprenden un estado inicial, un proceso de acción y una evaluación de la acción, siendo independiente de las fases o bucles que implique, que es donde más se dan las diferencias entre modelos. Las visiones o perspectivas, que hemos explicitado aquí, presentan una sofisticación, respecto a los elementos que lo integran tomando la evolución temporal de los mismos. Así, los modelos de aparición más temprana presentan aspectos ligados únicamente a la acción realizada, pero sin interconexiones con otras consideraciones de dichas

acciones externas a la misma. Por tanto, los modelos transitan desde una visión o perspectiva eminentemente práctica, y, en consecuencia, con un “focus” exclusivo en la tarea o actividad realizada, caso de las propuestas más tempranas en el tiempo, por el contrario los más recientes, pensamos que su virtud radica en la de integración entre procesos prácticos y consecuencias personales y sociales sobre la actividad de reflexión (integración de práctica y perspectivas teóricas, casos del pragmatismo y la teoría crítica, sobre todo).

Los modelos con mayor fertilidad, teórico-práctica serían los propuestos por Korthajen y Nuijten (2019); Bass, Fenwick y Sidebotham (2017); Ryan y Ryan (2013) y Procee (2006). ya que contemplan la reflexión como un continuo que nosotros hemos denominado reflexión-reflexividad, es decir, se traspasa lo personal hacia los otros, por tanto, pasamos de la reflexión a la reflexividad.

De la consideración teórica sobre las **representaciones sociales** que se ha expuesto lo más destacado de lo dicho, se podría concretar en los siguientes aspectos fundamnetales:

- Gracias a las premisas teóricas del concepto de representación social pensamos que nos permite explicar o formular hipótesis explicativas sobre la relación y el intercambio entre lo que nos caracteriza en lo más profundo y lo que nos da el exterior, pero a la vez, lo que el “yo” con su diálogo en “lo social” genera, edifica o estructura. Desde ese punto de vista, dicha teoría la hemos definido como estructurante y estructurada, ya que es un producto (la representación social) y un proceso que permite el mencionado producto. La importancia de la teoría recae, según nuestro parecer, en que nuestra realidad es una realidad representada en el campo social y se nutre de las estructuras que se crean en ese campo, pero también de las creadas a lo largo del tiempo, la historia de cada sociedad, comunidad o grupo. Estas representaciones sociales que tenemos respecto a la realidad tienen 4 funciones principales: **(1)** Una función de conocimiento sobre la realidad, que la explican y la hacen comprensible. **(2)** Una función de identidad, permiten su definición y el apoyo específico de los grupos sociales. **(3)** Una tercera función sería la de orientación, son como elementos de pre-codificación de la realidad, son guías para la acción social. **(4)** La última, es la referente a la función de justificación una vez llevada a cabo una acción
- Se han explicitado las 4 formas principales de la teoría, que en el fondo son matices sobre la formulada inicialmente por Moscovici (1973). Éste postuló que la representación social se construye mediante dos mecanismos fundamentales, la “objetivación” y el “anclaje”, teniendo como detonante, “lo extraño”, “la duda” “la sorpresa” etc. La objetivación es el proceso por el cual lo abstracto lo hacemos concreto, por medio de “materializarlo” en palabras, y, por tanto, en un conjunto de significados, es una incorporación de lo extraño, es el inicio de la fagocitación del elemento a las estructuras sociocognitivas ya existentes. Mientras que el “anclaje”, completa el proceso de objetivación, es decir, lo integra en el sistema mediante su ramificación e inserción en el campo social, convierte, al final, lo extraño en un instrumento de las relaciones sociales existentes. Los avances de la teoría los podemos especificar en las aportaciones, ampliaciones o matices realizados por Abric (1976), con su enfoque estructural, las representaciones como estructura sociocognitiva en torno a dos sistemas permeables entre sí el “sistema o núcleo centrales” y el “sistema

periférico” En el enfoque, propuesto por Doise (1991), el énfasis se coloca en el “anclaje” y la historia de las situaciones, así como sus elementos culturales adscritos a ellos, la importancia de los grupos. Por último, Markorvá (2007), formula el llamado modelo de la “dialogicidad”. El “yo” ya tiene representaciones sociales del “alter”, ya que el “yo” es una construcción mediante el diálogo con el otro, además considerando que este proceso de dialogo es histórico, es decir, tiene un pasado, un presente y un futuro.

- También en este apartado de representaciones sociales se han visto las técnicas para poder captar una representación social, en nuestro caso se ha hecho hincapié en las técnicas de asociación verbal como un elemento muy importante, ya que permite obtener una representación social con medios materiales y temporales muy sencillos y ajustables a casi a cualquier objeto que se quiera investigar. Hay que destacar, además, que la teoría de las representaciones sociales es en su definición y esencia una postura que permite procesos de validez mediante técnicas de triangulación desde las distintas opciones que plantean sus teóricos (como las metáforas del triángulo, la cristalización, la trama policiaca o como un programa débil o fuerte de triangulación).
- Desde nuestro posicionamiento pensamos que la representación social es un encapsulado de nuestra realidad que se edifica, modifica o regenera a partir de la idea de “la interacción contextualizada” como catalizador.

Lo comentado en el apartado del **fomento de la reflexión-reflexividad**, destacaríamos los siguientes elementos:

- Trabajar la reflexión-reflexividad considerándola una forma de aproximación competencial, a saber, como una realidad dinámica, contextualizada, interconectada con “lo social” y el estudiante, es decir, como un conjunto de elementos con una dinámica interrelacional que se van ajustando en función de las demandas o dispositivos que se van generando en el contexto que se da. Ahora bien, hay que tener la visión de que seguramente es una competencia “bisagra”, es decir, que permite la generación según el proceso y el dispositivo creado, de otras competencias que le son subyacentes o hacen posibles mutaciones competenciales (al menos desde un punto de vista teórico-conceptual).
- Intentar crear un grado mínimo de “disonancia cognitiva” en los estudiantes para poder generar un estado emocional que permita la motivación y resolver la situación de disonancia creada. Como se ha comendo los procedimientos son varios, y los podemos resumir en dos grandes estrategias: la interrogación como un elemento de creación de disonancia (confrontación de lo dicho con el contraste de los otros), o, por el contrario, mediante el repensarse a uno mismo mediante la escritura como elemento de reflejo de lo pensado sobre una determinada situación o práctica.

La utilización en los dispositivos de procedimientos didácticos, que hagan que los estudiantes sean activos (con métodos de enseñanza-aprendizaje que lo faciliten) y el intercambio con los otros. Ahora bien, estos aspectos, más bien organizativos, se deberían dar de forma diversa y variada tanto respecto a los métodos de enseñanza como a las modalidades.

Un elemento muy importante para el fomento de la reflexión-reflexividad es el tipo de consigna que se da, ya que esto puede condicionar la estrategia para establecer en los estudiantes una reflexión o no. Estas consignas han de estar escritas para una mejor implementación de la reflexión, pero además han de ser claras, precisas y breves. 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 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.

Otro rasgo a tener en consideración a la hora de fomentar la reflexión-reflexividad es el referente al tipo de pensamiento que se debería utilizar, en este sentido, hemos visto como en un primer momento sería más aconsejable utilizar un pensamiento inductivo que no un deductivo.

Además de los aspectos anteriores, se han de intentar manejar un conjunto de elementos que tienen que ver con las características que nos podemos encontrar en los espacios de enseñanza-aprendizaje como son: el tamaño del grupo de estudiantes (máximo de 50). Un dominio elevado de la materia por parte del profesor además ha de ser un profesional reflexivo, es decir, se ha de fijar en su actuación e intentar siempre mejorarla, además de tener un dominio de la situación de aula, tanto respecto a las condiciones conflictivas como a las oportunidades que brinda el hecho de dar la palabra a los estudiantes, reconociéndolos como tales. Pero los elementos anteriores, ante todo, se han de considerar como bucles retroalimentados, en un continuo de feedback, para tener una reflexión-reflexividad consistente, adaptada y con posibilidades de cambio

- Respecto a los indicadores que se deberían tener en cuenta, para una evaluación de calidad destacamos los siguientes: **1:** *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.* **2:** *Indicadores de cualidades del pensamiento (justificar, razonar para regular el propio proceso de aprendizaje) mediante el debate y la mediación.* **3:** *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.* Sabariego et al. (2018, p. 21).



## IV.2.2 Consideraciones de discusión y contraste

Aquí intentaremos exponer todo lo que pensamos sobre lo contado en esta tesis a partir de lo obtenido y expuesto en el apartado anterior, pero considerándolo a luz de las posibles comparaciones con otras investigaciones y autores tanto en el campo más empírico como en las fundamentaciones teóricas que se han aportado en el estudio. La finalidad última de este apartado estriba en unas propuestas, consideraciones o puntos de vista teórico-empírico sobre la reflexión-reflexividad, representaciones sociales y las posibles aproximaciones de fomento en las aulas de los estudiantes de educación superior, explicitando los elementos fundamentales para un buen desarrollo de los aspectos más relevantes tratados. Cada uno de los aspectos comentados están representados por una serie de consideraciones de tipo bien, personal a partir, mayoritariamente, de las interrogaciones que nos hemos ido formulando, y cristalizando a lo largo de este trabajo. Debido a lo anterior este apartado contiene, más bien, formulaciones hipotéticas o puntos de vista, más que soluciones y consiste en un contraste continuo de lo visto y expuesto y lo que ha provocado a nivel de reflexión-reflexividad.

La estructura de los puntos a tratar será en primer lugar el plano más teórico teniendo en cuenta: la concepción teórica de la reflexión-reflexividad y de las representaciones sociales con nuestros interrogantes, hipótesis o posicionamientos. En segundo lugar, situaremos los aspectos de mayor practicidad a la hora del fomento de la reflexión-reflexividad en estudiantes de educación superior, combinando para ello aspectos teóricos con prácticos a partir de lo que se ha encontrado en la experiencia que hemos realizado en este trabajo de tesis.

Las consideraciones teóricas que presentaremos están englobadas en tres apartados, la reflexión-reflexividad, las representaciones sociales y los aspectos metodológicos desde el punto de vista más teórico-conceptual. Veamos a continuación cada uno de estos aspectos

:

### **Reflexión-reflexividad:**

Una de las primeras aportaciones o cuestionamientos que nos surgió, mientras realizamos la lectura de Castilla del Pino (2004), el cual nos indica que existen como tres tipos o formas de reflexión, que vienen determinadas por el criterio taxonómico de la temporalidad de la acción o actuación que se haga hacia un objeto. Un tipo tiene que ver con la consideración del concepto de **reflexión retrospectiva** que se realiza antes de la acción (también se le denomina "*prólepsis*"), que sería la imagen formada por las interacciones reiteradas con los objetos de nuestra realidad y se podría deducir que sería como una **¿representación social de los objetos?** Otro concepto llamado por el autor **reflexión actualizada**, que es la que se da mientras se está haciendo o interactuando con el objeto y, por último, **la reflexión prospectiva**, que se produce después de haberse tenido la acción con el objeto.

Con esta tipología y aproximación de la reflexión, es muy interesante pensar que la reflexión es un continuo en espiral, porque cuando intentamos reflexionar sobre un objeto, la mayoría de las veces entran en acción los tres tipos. Pero las preguntas que nos podemos formular sobre este aspecto serían parecidas a las siguientes, **¿se dan de forma secuencial los tres**

tipos?, ¿qué relación existe entre las tres formas?, ¿hay alguna que prevalezca sobre las otras?, ¿cuál o cuáles de ellas serían las mejores o las que tendrían un mayor impacto en el aprendizaje? Nuestra postura al respecto radica en que es una excelente bifurcación para conocer más del funcionamiento de la reflexión cuando ésta es aplicada en las aulas y, por tanto, podría proporcionar determinadas herramientas para hacer más potente el fomento de esta actividad, ya que pensamos que una reflexión se produce en un periodo temporal y en forma de bucles de ajuste a lo largo del tiempo. Se podría pensar e imaginar el proceso de reflexión como una espiral en bucle con momentos precisos de retroalimentación, al menos desde un punto de vista sociocognitivo.

Nuestra visión y posicionamiento respecto al concepto de reflexión, es tal como hemos expresado a lo largo de este trabajo, y pensamos que se ha de presentar y considerar como un continuo, ya que este concepto, aparte de la mirada temporal que hemos explicitado, hay otra referida al contexto o lugar donde se da o va dirigida la reflexión y que es inseparable de la propia acción que comporta. De esta manera, se puede producir o elaborar en una interacción entre la dirección individual de forma unívoca, o bien, sale fuera de esa mirada más egocéntrica. De hecho, esta hipótesis estaría mucho más cercana al modelo que hemos mostrado de Carrol (2010), donde la consecución de las habilidades reflexivas tiene unos peldaños (la metáfora de la escalera) que se van llegando a ellos gracias al anterior, es decir, se adquiere algún elemento nuevo gracias a que hay un precedente o anterior necesario para el progreso. Además, gracias a esta visión de continuo en progresión ascendente se puede considerar la reflexión más como un progreso de tipo continuo que no se puede llegar a trocear, pero de todos modos quedaría la pregunta o interrogante, tal como nos sucede, **¿es realmente continuo o por el contrario hay situaciones donde la máxima reflexión-reflexividad no se puede alcanzar?, ¿cuáles son los condicionantes que hacen que la reflexión-reflexividad pueda llegar a su máxima expresión? ¿siempre se desea la reflexión-reflexividad de la más alta calidad o por el contrario los educadores, profesionales, sólo piensan que con meras descripciones o justificaciones es más que suficiente?** A estas preguntas seguramente podrían dar cierta respuesta las aportaciones teóricas referentes a los modelos de reflexión-reflexividad propuestos por Liejen et al. (2012), donde los niveles de progreso reflexivo pueden ser distintos según la temática o área de conocimiento. También los modelos propuestos por Korthajen y Nuijten (2019) que tal como nos indica Korthajen (2017), *“la reflexión orientada al significado debería incluir idealmente todas las capas del modelo de cebolla. Tal reflexión profunda se llama reflexión central”* (p. 395). Bass, Fenwick y Sidebotham (2017), con su modelo que *“se diseñó para integrar un enfoque estructurado, jerárquico e iterativo que enfatiza la naturaleza evolutiva, dialéctica e interdependiente de la reflexión”* (p. 231). Ryan y Ryan (2013) los autores el objetivo de su modelo *“es describir el “paisaje” pedagógico asociado con la reflexión para que se puedan tomar decisiones pedagógicas efectivas”* (p. 8-9). El último autor que nos parece dar ciertas ideas a considerar para responder las preguntas que hemos formulado es el propuesto por Procee (2006), tal como se ha presentado en este mismo documento *“El aprendizaje formal que se lleva a cabo se debería caracterizar de forma fundamental por la noción de comprensión y la noción de juicio, correspondería al ejercicio de la reflexión en la educación, y, en consecuencia, existe una gran diferencia entre el conocimiento formal y la reflexión.”* (p. 59).

Consideramos también, el aspecto que nos ha hecho pensar en el concepto que estamos viendo concerniente al debate entre el contenido y la competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí nos gustaría iniciar este debate señalando que, tal como ya hemos expresado con anterioridad, la reflexión-reflexividad sería una competencia o habilidad que es y se debería ver como fundamental para poder establecer o activar otras competencias o habilidades, que podríamos decir, más complejas o compuestas. Todo esto nos ha llevado a plantearnos una serie de interrogantes o suposiciones respecto a la competencia o habilidad de reflexión-reflexividad que las podríamos resumir de la siguiente manera: **¿la reflexión-reflexividad sería una competencia básica y de necesidad imperativa para otras competencias o habilidades?** Si esto fuese así, **¿Cuáles de las competencias que actualmente podemos encontrar en la divulgación necesitan de ella?** De todas maneras, pensamos que sería interesante y productivo establecer como lo hace la tabla periódica de los elementos en química, aquellas competencias que realmente son partes constitutivas e imperativamente necesarias para poder establecer otra competencia nueva. Tenemos la impresión o sensación que aparecen competencias con niveles de globalidad de acción por parte de otras competencias, como la creación de “macro competencias”, con lo que comportaría esa visión en forma de hacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje, respecto a su forma de consecución y/o evaluación (pensamos que sería mucho más complejo en los dos aspectos).

Ahora, si vemos los dos conceptos con los que hemos iniciado este bloque (contenido-competencia), es importante, pensamos, dilucidar en el sentido teórico puesto que da sensación que muchas veces parecen que se pueden llegar a utilizar como sinónimos. En este sentido, intentaremos posicionarnos respecto a ellos considerándolos desde un inicio, y tal como ya hemos explicitado en este apartado, es decir, serían dos conceptos que van de la mano, se necesitan para tener existencia. Se podría decir que están en una misma cuerda o alambre, pero en distinto lugar respecto a la ubicación. De esta manera entendemos que el contenido es el producto de una acumulación (con la implicación de multitud de procesos e incluso los elementos que configuran una competencia) y por el contrario la competencia es o sería una puesta en práctica, en acción frente a los demás, sobre los contenidos. No obstante, incluso desde la postura que hemos planteado ésta nos puede llegar a establecer algunas cuestiones que parecen, interesantes, y seguramente necesarias para una aclaración conceptual. Una de ellas podría ser la siguiente, **¿es necesaria siempre la competencia o habilidad o con la adquisición del conocimiento es suficiente? ¿cómo se establecen las relaciones de forma conceptual entre el contenido de una competencia y la competencia en sí? ¿qué relaciones se establecen entre los niveles de conocimiento y la competencia o habilidad?**

En el caso que nos ocupa de la reflexión-reflexividad el contenido reflexivo y su correspondiente habilidad es un tipo competencial donde esta relación posiblemente escapa un poco en su asociación más o menos fuerte con su contenido, **¿por su dificultad a la hora de captar o evaluar la competencia?**

Para finalizar este punto, destacar y resaltar que lo dicho es un paso hacia delante con lo que implica de poco elaborado y trabajado, pero con la finalidad y la pretensión de poder avanzar, y, si es posible, cambiar rumbos para establecer dársenas de resguardo, construcción, verificación o falsación.

### Teoría de las representaciones sociales:

En el trabajo presentado tomamos un referente teórico de un área de conocimiento distinta a la pedagógica, esto no es casual, todo lo contrario, ha sido intencionado con el fin de poder tener una visión mucho más amplia y enriquecedora de los procesos que se producen en un aula universitaria, entre muchos otros el de las representaciones sociales. Esto lo hemos incluido porque pensamos que los productos y procesos en los que está implicado el ser humano, son fundamentales y, asimismo, deben mostrarse junto con otras disciplinas concomitantes que nos dan la calidad en el relato que se establece mediante las aproximaciones de ámbito académico-científico de las ciencias sociales. Lo ideal sería contemplar el hecho de la reflexión-reflexividad en toda su extensión de áreas de conocimiento (filosófica, antropológica, pedagógica, sociológica, psicológica, etc.).

Como ya hemos visto las representaciones nos indican y establecen los estados iniciales sobre los objetos de una realidad determinada, pero también se pueden ver sus transformaciones a lo largo del tiempo siempre que haya algún tipo de interacción con el objeto de representación social. En consecuencia, tal como nos indica Moscovici (1967) *“Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica.”* (p. 27). Con la consideración explicitada en la cita se podría considerar, que la **“prolepsis”** que hemos indicado como reflexión anticipada o retrospectiva, nos conduce a plantear, **¿las representaciones sociales son formas de reflexión-reflexividad importantes como proceso inherente a cualquier práctica educativa? ¿Para que exista un aprendizaje debe haber un cambio representacional de los objetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?**

Seguramente para poder dar formato empírico a las posibles respuestas a las interrogaciones anteriores tendríamos que indicar nuestra adhesión a algún modelo de los propuestos. En este sentido, no hay una dirección o elección única, ya que pensamos que todas las que se han expuesto nos proporcionan elementos explicativos de ampliación si se toman de forma conjunta, recordar que hemos explicitado 4 modelos: el **“enfoque sociogenético”**, se centra en la descripción de las condiciones y procesos que intervienen en la aparición de las representaciones; el **“enfoque estructural”** (Abric, 1976) se centra en el contenido de las representaciones, su organización y su dinámica; el **“enfoque sociodinámico”** (Doise, 1991) se sitúa sobre las interconexiones entre las representaciones sociales y las relaciones (interacción) entre las personas en el campo social y, por último, el **“enfoque dialógico”** (Marková, 2007), donde se pone el acento en el papel que juega el lenguaje y la comunicación en cómo se elaboran las representaciones. Sin embargo, desde un punto de vista más pragmático e investigativo, nos decantamos por el enfoque sociodinámico que nos propone Abric (1976), por sus posibilidades de captación, facilidad y análisis.

El otro aspecto importantísimo, pensamos, que aporta esta teoría al hecho de la reflexión reflexividad es la posibilidad real y empírica de ver los cambios que pueden suceder como un elemento evaluativo de su consolidación, o si no, sus alteraciones en sus elementos constitutivos iniciales a partir de una intervención en el proceso, tal como hemos intentado

llevar a cabo en este estudio de tesis. En otras palabras, permite ver la realidad integrada de procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la medida de las representaciones sociales que se van generando.

Pero queríamos añadir que para poder tener una representación social bien dibujada y perfilada, pensamos son necesarias dos condiciones, por un lado, una duración temporal alta para que ésta se forme, es decir, se pueda captar mediante procedimientos analíticos de forma perfilada y compacta. Por otro lado, en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje, que exista una interacción continua entre todos los objetos que forman el campo de representación **¿o “dispositivo” que se forma?** (como pueden ser profesores, espacios, estudiantes, agentes universitarios, agentes institucionales, etc.)

#### **Algunos aspectos metodológicos:**

En este subapartado vamos a poner a debate dos consideraciones que nos parecen que son importantes en el momento de establecer investigaciones que tengan que ver o sean constitutivos de estudios sobre la reflexión-reflexividad en estudiantes de educación superior a partir de los que hemos visto a lo largo de la investigación realizada. Pensamos que sería necesario que la medida para establecer niveles de reflexión-reflexividad estuviese más caracterizada con otras aproximaciones que pensamos tienen que ver la propia acción de reflexión-reflexividad. En nuestro caso formularíamos la siguiente aseveración **¿deberían de establecerse mecanismos metodológicos de obtención de información para poder captar cada vez con mayor detalle los niveles de reflexión-reflexividad?** Nosotros nos situaríamos en una afirmación respecto a la pregunta, ya que como hemos visto, hemos realizado una propuesta de fusión de las escalas en la que se sugiere la integración entre la que se ha fiabilizado y validado en este trabajo respecto a reflexión-reflexividad (a partir de las escalas de Kember et al. 2000 y GRAS-DK, 2014) y la escala de actitud que también hemos construido y que se ha fiabilizado y validado en este estudio. Nuestra sugerencia en ese aspecto es la posibilidad de establecer una escala con las dos dimensiones generales juntas, la reflexión-reflexividad y la actitud frente a la reflexión-reflexividad.

La otra consideración respecto al procedimiento metodológico cuando se trabaja con procesos de reflexión-reflexividad, como quizás con cualquier otro objeto, hace referencia a lo que podríamos considerar los aspectos de la calidad de la investigación. En este sentido, tal como propone Flick (2011) y podemos ver en la página 197, de este documento, *“la triangulación es como un programa, que puede ser “débil” o “fuerte”. Cuando es “fuerte”, la pretensión no es una convergencia de los datos obtenidos, sería la metáfora de la “cristalización”, donde cada método se considera como conocimiento acumulativo sobre el objeto (como un plano particular del objeto). Aquí prima la calidad frente a la validez. Así, la triangulación no es un criterio de validez, sino que se utiliza como estrategia de calidad, de esta manera, las contradicciones u opciones entre resultados de los diferentes métodos no son percibidos como amenazas sino más bien como elementos complementarios del objeto estudiado. Para poder integrar las contradicciones, los métodos deberían estar respaldados, apoyados o basados en perspectivas teóricas particulares, “sólo en este caso es posible obtener un plan de investigación en el que ningún método prevalezca sobre el otro y, en consecuencia, se pueden interpretar resultados contradictorios (Flick, 1992, 2011)” (Caillaud y Flick, 2016, p. 230).”*

Por tanto, desde un punto de vista discursivo y de debate, pensamos que la pregunta que podríamos formular con respecto al hecho de la triangulación en los estudios de procesos

parecidos a los que hemos realizado y que podría dar pie a discusiones interesantes desde el punto de vista teórico como desde el práctico-empírico quedaría formulada de la siguiente manera **¿en los procesos de convergencias teóricas múltiples es fundamental la triangulación vista desde el punto de vista de Flick (2011)?**

Aquí finalizaríamos estos puntos que nos han parecido interesante, y esperamos que quizás sean productivos y de ayuda para los lectores como elementos de consideración a debate para sus futuras investigaciones o estudios en el ámbito de las ciencias sociales en general y en el ámbito educativo en particular.

A continuación, pasaremos a exponer una serie de consideraciones teórico-prácticas más centradas sobre los resultados y sus proyecciones sobre la práctica en las aulas universitarias, atendiendo sobre todo al fomento de la reflexión-reflexividad. Para ello, como es lógico, nos basaremos en los resultados obtenidos en la experiencia que hemos estado comentando y exponiendo.

#### **IV.2.1 Consideraciones prácticas para el fomento de la reflexión-reflexividad en el aula universitaria.**

En este apartado pretendemos mostrar una serie de consideraciones que nos parecen importantes, a partir de lo que hemos encontrado en el estudio de esta tesis sobre la temática del fomento de la reflexión-reflexividad. No pretende ser exhaustiva, sino únicamente tratar de ver los aspectos ya comentados en los resultados que se han explicado con anterioridad y que han mostrado un mayor impacto. Para la exposición de estos aspectos, que nos parecen fundamentales, seguiremos el mismo orden que se ha establecido en la explicación de los resultados obtenidos de la experiencia. Respecto a la muestra general, y, por tanto, una cierta generalización a la población de estudiantes y exestudiantes universitarios nos permite presentar o establecer, en cierta manera, las condiciones iniciales que presentan los estudiantes cuando se aborda su formación docente. En segundo lugar, los aspectos emergentes en las condiciones cuasiexperimentales respecto al fomento considerando los niveles del diseño realizado, nos permiten establecer algunos criterios importantes para decidir o tener en cuenta el cómo establecer el fomento de la reflexión-reflexividad en el aula.

##### **Muestra general:**

Cuando se inicie cualquier asignatura en una facultad de educación, pensamos que se deberían de considerar de forma inicial los siguientes aspectos o puntos si lo que se desea es hacer actividades o procedimientos que impliquen reflexión-reflexividad:

Un primer aspecto a considerar es la especial atención a los estudiantes de final del grado (4º curso), porque nos parece que con los resultados obtenidos son los que más presentan creencias sobre la poca utilidad de una educación integral real, sino que lo importante, para un cierto conjunto es la nota, además de presentar puntuaciones bajas en las medidas que se han tomado respecto a las dimensiones (**“comprensión”, “reflexión” “crítica”, “reflexión comunicativa”, “autoentendimiento”, “autoconciencia”, “acción habitual” y “rigidez comunicativa”**) y de la escala de reflexión-reflexividad y la escala de actitud (**“aspectos positivos”, “eficacia-consecuencias” y “puntuación total”**). Con esto lo que queremos

expresar que en el último curso para fomentar la reflexión-reflexividad el esfuerzo, la dedicación y la planificación no se puede dejar al azar, así como tener un trato intenso de reconocimiento de estos estudiantes para poder ver las ventajas que comporta la reflexión-reflexividad sin dejar de dar importancia a la “Nota”, ya que esto es fundamental para ellos. Por tanto, pensamos que es muy importante conocer las inquietudes de estos estudiantes antes que fomentar cualquier actividad dirigida al fomento competencial. En general hemos visto que cuando se dan diferencias según la maduración de los estudiantes, como es el caso anterior o de los estudiantes que trabajan, se ha formulado una aseveración en un formato más de hipótesis que pensamos permite la discusión sobre estos elementos diferenciales encontrados en las escalas de reflexión-reflexividad y las de actitud de la muestra general. Sería la siguiente, tal como se ha formulado anteriormente: **“el transcurso del tiempo en la universidad se producen acomodaciones a los hábitos del medio universitario de tal forma que se van perdiendo elementos de tipo reflexivo y se sustituyen por atajos que son meros reflejos formales de la reflexión-reflexividad”**. Seguramente esto lo podríamos hacer extensible a otras competencias del ámbito universitario. Ahora bien, para ser ecuánimes y, sobre todo, honestos, ya que no es únicamente un producto de los estudiantes sino más bien, una interrelación que se produce o se dan en elementos de representaciones sociales que se anclan tanto en profesores, estudiantes como en la institución. Si hemos abordado este aspecto es porque nos parece fundamental de tratar y explicitar para poder tener personas con “mentes bien hechas” como nos comenta Gauvrit y Delouvé (2019) y que se pueden desarrollar de forma más libre y responsable.

En cuanto a las consideraciones respecto a esta muestra general, y, por tanto, las representaciones sociales compartidas, destacaríamos que, a parte de lo expuesto en el punto anterior, la representación del “compromiso” de forma muy generalizada, se ubica en torno a lo que podríamos considerar como un núcleo, relacionado con el “cumplimiento”. Pero debe comentarse que no han aparecido elementos que impliquen ruptura del compromiso, quizás, como ya hemos indicado, se deba a que las experiencias de compromiso son o tienen un espacio temporal corto, y ubicadas en contextos grupales con una cierta estabilidad, al menos en el caso de los alumnos que han participado de la U.B. También se podría pensar en términos sobre un compromiso, por su propia idiosincrasia, de cumplimiento en el caso de las personas con formación universitaria. Sin embargo, lo importante sería que, con este campo representacional inicial y, por tanto, antes de la formación se puede utilizar para crear campos de compromiso con los estudiantes para cualquier fomento que se crea conveniente pero eso no quiere decir que posteriormente no se trabaje en el aula.

Un nuevo elemento correspondería al aspecto representacional, que nos parece importante, es el perteneciente al profesor universitario. Su importancia estibaría en que se podría trabajar desde un inicio para poder establecer climas más que aceptables de relación y funcionamiento en el aula. En este sentido, como hemos visto la perspectiva que se tiene, en genérico del profesor universitario recae en elementos de cierta negatividad en su concepción, así, los estudiantes piensan de forma genérica que es **“tradicional y con poca habilidad”** (tradicional, poca-habilidad, trabajos, clases exámenes, power-point, magistral, teoría, etc.). Destacar, que son los estudiantes, de 4º curso, nuevamente, los que se lo representan con más negatividad (tradicional, aburrido y con poca habilidad).

### Los grupos cuasiexperimentales.

De los análisis realizados sobre los estudiantes que han participado en la experiencia de fomento de la reflexión-reflexividad se pueden destacar los siguientes aspectos que, pensamos podrían ayudar a su programación, diseño e implementación.

Uno de los primeros componentes que se tendrían que considerar es el diseño que se ha llevado a término y que ha producido en su finalización efectos interesantes, y pensamos, han resultado muy positivos para los estudiantes respecto a lo vivido en la experiencia de fomento de la reflexión-reflexividad. Así, hemos visto que la diferencia establecida en los grupos cuasiexperimentales es, lo que más atrás hemos denominado **integración del yo y sus responsabilidades** (ítems: “*Soy responsable de lo que digo*”. y “*Soy consciente de mis propias limitaciones*” y “*Asumo la responsabilidad de lo que digo*”) pero, además con una **continua revisión o repensar** (ítem: “*En la asignatura tenías que pensar continuamente en el contenido que te estaban enseñando*”) el producto del proceso. Todo ello junto con la movilización emocional importante en la creación de **dudas** que plantea el dispositivo del fomento de la reflexión-reflexividad y acompañado con **sentimientos de recompensa**. También, los estudiantes participantes presentan al final del proceso una actitud en desacuerdo sobre **la importancia de la Nota**. Estos elementos son los que emergen en un primer momento. Con todo, lo anterior sugiere una pregunta a responder referida a los efectos que puede tener este procedimiento, que expresaríamos de la siguiente manera: **¿este tipo de procedimiento ubicados en espacios de tiempo reducido pueden tener efectos a largo plazo, o por el contrario únicamente producen efectos a corto plazo y reducidos a impactos ubicados en la personalización-egocentrismo?**

Respecto a los objetos de representación social en la diferenciación entre los grupos cuasiexperimental y cuasicontrol, el énfasis de la diferenciación desde un punto de vista general, es que los grupos cuasiexperimentales presentan, en todas las que se han explorado, elementos de incorporación a sus acciones y prácticas sociales de forma más clara y contundente que los grupos cuasicontrol. Esto nos hace pensar que hay un cambio de reestructuración sociocognitiva en representaciones de su realidad, en este caso en el aula. Lo que no sabemos es si este cambio, se mantiene o por el contrario se va perdiendo conforme el estudiante se va integrando en la “cultura universitaria” hasta poder llegar a asumir los postulados que hemos comentado de los alumnos de 4º curso que se han explorado en la investigación. Aquí la cuestión a debate se debería de explorar en términos parecidos a la siguiente pregunta: **¿cual es el tiempo necesario para poder establecer un cambio perceptible y efectivo en los estudiantes con fomento de reflexión-reflexividad en aspectos de enseñanza-aprendizaje, así como en elementos referentes a representaciones sociales de objetos concomitantes o relacionales?**

Otro indicador que hemos encontrado y que nos plasma las diferencias entre los grupos que han tenido un dispositivo de reflexión-reflexividad y los que no, es lo referente a la valoración final de la asignatura que realizan los estudiantes. Indicar que en general todas las asignaturas obtienen puntuaciones positivas, pero las mejores puntuaciones son las que otorgan los estudiantes de los grupos cuasiexperimentales (en estos grupos el profesor es el mismo). No obstante, la diferencia, más cualitativa se ve con las preguntas textuales analizadas respecto a cada grupo configurado en la experiencia, tal como ya hemos expuesto en este documento. De las respuestas se puede deducir que los grupos cuasiexperimentales especifican de forma



más concreta, y destacando “lo que se aprende” respecto a lo que implica hacer la asignatura (que corresponde a los grupos y las asignaturas) cuando llevan a cabo una valoración mediante la pregunta **“qué diría a un compañero de la “asignatura” del próximo curso.** Aquí sí que se pueden sugerir muchas más dudas, ya que la valoración es un aspecto muy amplio para poder establecer una explicación de ello, pero quizás la pregunta para debatir sería: **¿son los profesores o docentes los que hacen posible una valoración positiva de su propia docencia? ¿Qué aspectos o actuaciones hacen posible una valoración positiva?**

Cuando queremos discriminar los grupos cuasiexperimentales y ver sus diferencias, es interesante ver la hipótesis formulada en el apartado de los objetivos

### ***Hipótesis_1:***

*La aplicabilidad de multitareas en el fomento de la reflexión-reflexividad genera un cambio mayor, tanto representacional respecto a los conceptos interrogados, a los aspectos actitudinal como a nivel de reflexión-reflexividad respecto al antes y después de la experiencia.*

De esta hipótesis nos hemos encontrado algunas evidencias de confirmación ya que la multitarea o multienfoque de los grupos cuasiexperimental, y más específicamente el de “observación” (el que fue diseñado con una intervención mayor que los otros grupos cuasiexperimentales) es el que presenta mejores condiciones y cambios, en los aspectos que se han evaluado mediante el instrumento. Los cambios que se han constatado son el aumento en la puntuación reflexión-reflexividad, la comprensión y la acción habitual. Éstos son aspectos que nos indican que el fomento diseñado produce efectos en los estudiantes referentes a su forma personal de cómo se está en el aula y frente a su propio aprendizaje. Además, también, el aumento va gradándose en función del tipo de intervención realizada en cada grupo cuasiexperimental en los aspectos de los objetos de representación. En ese sentido formularíamos una cuestión que nos parece interesante y clarificadora, **¿qué otros aspectos se modifican cuando se fomenta la reflexión-reflexividad en los estudiantes a parte de los explorados?**

Para finalizar sí que nos gustaría explicitar los elementos que pensamos y estamos convencidos, a partir de los resultados obtenidos tanto a nivel teórico como empírico, para decidir qué elementos serían imprescindibles para crear diseños de intervención en el aula para fomentar la reflexión-reflexividad. Por tanto, los aspectos 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 Lluçh 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.”*

### IV.3 Epílogo: “el cierre”.

#### **“Hacer mutis por el foro”**

*Frase que proviene del mundo teatral, se emplea cuando los actores dejan el escenario discretamente una vez finalizada su actuación*

En todo trabajo que genera explicación o trama discursiva, se establece siempre de forma más o menos explícita un cierre, una clausura, un sellar o lacar todo lo que con anterioridad se ha dicho y mostrado. En nuestro caso, lo que expondremos respecto al cierre tiene que ver con la parte final de esta tesis y se concreta en una serie de notas finales que son consecuencia de lo narrado y necesarias para establecer las conexiones más allá de lo expuesto. Estas notas serían, las que se presentan a continuación en forma de puntos clave como hemos ido haciendo a lo largo de este capítulo final. Entre los muchos y posibles aspectos hemos pensado que quizás los que permiten un mejor cierre corresponderían a tres bloques representados por las limitaciones que puede llegar a tener todo el estudio realizado, las perspectivas que aporta en el sentido de continuación investigativa, y finalmente, algunos elementos de reflexión-reflexividad personal en el sentido del aporte de lo realizado en este trabajo.

#### IV.3.1 Las aportaciones: “positividad del proceso”

Como en todo trabajo que cualquier persona lleve a cabo siempre existen dos maneras de ver la positividad que ha tenido, la del propio o los propios ejecutores y aquellos que lo observan, lo leen o lo ven. Este proceso, como es evidente, no está exento de discrepancias, pero esperamos que sean las mínimas posibles., si esto no se da también es importante conocerlo y que pueda ser explicitado.

Veamos a hora a continuación en que puntos o contenidos pensamos que esta tesis aporta conocimientos para poder establecer o crear formas de hacer docencia de forma ilusionante. Uno de los primeros que nos gustaría destacar de lo positivo realizado es que es un trabajo que nace de y para la docencia, no está descontextualizado, sino más bien, se podría decir que es una evaluación de docencia a lo largo de 4 años. En este sentido, ya hemos visto que el estudio reportado tiene una gran validez ecológica tal como nos indica la siguiente cita, “una investigación se considera como válida ecológicamente si se lleva a cabo en un ambiente naturalístico y con objetos y actividades de la vida de cada día” (Bronfenbrenner, 1977, p. 515). Pero además pensamos que posee una validez social alta ya que, en cierta manera, permite usos sociales y la creación de opinión o debate en la comunidad educativa, o eso pensamos. Otras de las posibles aportaciones tienen que ver con el hecho de son los alumnos los protagonistas y los que nos dan la información para poder ajustar su aprendizaje de forma mucho más significativa, ya

este trabajo es una parte importante de sus opiniones y percepciones sobre lo que reciben los docentes. Además, es importante tener en cuenta estas opiniones o representaciones porque nos da pistas de cómo podemos generar dispositivos a lo largo de los semestre de docencia.

También podemos considerar como aportación positiva el planteamiento y la ejecución del diseño ya que se ha podido implementar en aulas sin tener nada de especial, únicamente las ganas por parte del docente por autoevaluarse, para poder establecer criterios y modificación de herramientas de uso de clase con los estudiantes de forma cotidiana. Otra de las aportaciones es la de verificación y constatación de que el uso combinado de estrategias dirigidas a un fin sería más efectivo que otras muchas aisladas. Esto puede tener el inconveniente de que se ha de tener una planificación un poco más elaborada que la del mero hecho de impartir la docencia. Para finalizar las aportaciones posibles, veremos aspectos de tipo metodológico, pensando concretamente, en las escalas construidas desde el inicio de la investigación (la escala de actitud frente a la reflexión-reflexividad y la de emociones-sentimientos) y la escala creada a partir de la fusión de las escalas ya existentes como las de Kember et al. 2000 y GRAS-DK, 2014, que además todas ellas han sido fiabilizadas y validadas mediante procesos analítico estadísticos (fiabilidad-análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio). Gracias a ello la tesis aporta nuevos instrumentos para medir la reflexión-reflexividad, la actitud y las emociones-sentimientos que genera la participación en dispositivos de fomento de la reflexión-reflexividad. En este apartado, si bien, no es propiamente una consecuencia directa positiva de la aportación del estudio realizado, sí que me gustaría decir que a nivel personal ha aportado un beneficio muy importante. Por un lado, el hecho de poder disfrutar y pasarlo muy bien en las clases también me ha proporcionado el reflexionar sobre todo lo que se podía captar en el desarrollo de la clase, como en la alegría por parte de los estudiantes (pienso que es la máxima expresión externa de aprender) cuando superaban alguna dificultad durante el desarrollo de las actividades, así como el aprendizaje tan emocionante que proporciona este tipo de dispositivos al docente-educador.

### **IV.3.2 Las limitaciones: “los desaciertos y las rectificaciones como forma de conocimiento”**

En este apartado, que seguramente si hacemos caso a su título, nos podemos encontrar con que los adjetivos utilizados, seguramente, son imposibles de preveer, ya que es muy improbable tener un control total sobre diseños cuasiexperimentales y toda la logística que comporta. Pero con todo, sí que hay aspectos que se han de explicitar ya que los resultados finales pueden quedar afectados. El más influyente según nuestro criterio ha sido y es la falta de efectivos en la comparación de los grupos cuasiexperimentales con los controles. En este sentido, deberíamos haber insistido más de lo que lo hicimos a los estudiantes de los grupos que configuraban esta condición. De todas maneras, no pensamos que sea un error, sino más bien un contratiempo, ya que lo que ha comportado es no llevar a cabo comparaciones considerando todos los grupos y el transcurso del tiempo en la experiencia realizada, ya que solo hemos podido analizar las diferencias de los grupos cuasiconroles con los cuasiexperimentales de forma global, pero no parcial. Pero, además, incluso comparaciones

realizadas y explotadas en los resultados que hemos mostrado componen grupos con un cierto sesgo, ya que en algunos grupos concretos hay más efectivos que en otros.

Otra consideración tiene que ver con el hecho de no haber podido alargar la experiencia en el tiempo, con lo que conlleva de exposición al dispositivo por parte de los estudiantes, aspecto que hubiese, pensamos, tenido un impacto más visible en la recogida de información, sobre todo respecto a la configuración de los objetos de representación social. En consecuencia, sí que sería importante para la realización de este tipo de dispositivos, no un trimestre, sino un curso lectivo completo y somos conscientes de que esto es bastante complicado tal como están organizados los grados, aun así, ayudaría a visualizar mejor los efectos provocados por dispositivos de reflexión-reflexividad.

Una consideración que no fuimos capaces de contemplar en un inicio y que visto a estas alturas hubiese sido de muchísima ayuda para diferenciar y matizar los grupos del diseño cuasiexperimental fue incluir la representación social del objeto de “aprender” en el instrumento de recogida de información.

Estamos seguros, por otra parte, que seguramente el lector encuentre otros desaciertos que con su explicitación ayudarán muchísimo al estudio de este fenómeno en la enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios.

### IV.3.3 La continuación del estudio: “la creación de estructuras disipativas”.

Este es el último subapartado de este bloque explicativo de la investigación, y no por ser el último tiene menor importancia, todo lo contrario, es la parte que constituye el fruto de todo lo realizado y, en consecuencia, sus posibilidades de crecimiento. De las muchas que se podrían establecer como futuras investigaciones o estudios empíricos o didáctico-pedagógicos, que se podrían sugerir a partir de las preguntas que hemos formulado con anterioridad. Destacaremos las que al día de hoy ya están pensadas y casi, casi diseñadas.

En concreto hemos establecido dos tipos de experiencias, una más ubicada en el impacto del fomento y sus variaciones de objetos sociales a lo largo de un periodo de tiempo largo, habíamos pensado en los 3 años (de 2º a 4º curso de educación infantil) de la formación de grado. Específicamente se trataría de un **estudio de cohorte** (se seleccionarían estudiantes de una clase y asignatura concreta y administrarles un instrumento de recogida de información en dos momentos durante cada curso (al inicio y al final del semestre). De esta manera se podrían ver las fluctuaciones tanto inter- intra curso como entre los tres cursos de forma global.

La segunda experiencia trataría de establecer a partir de los datos ya obtenidos en este estudio y una nueva recogida de datos, un instrumento de medición de la reflexión-reflexividad que estuviese compuesto de una dimensión de reflexión-reflexividad (los ítems que se han utilizado en este estudio), la escala de actitud con sus ítems actuales y una revisión ampliada de los mismos, y finalmente, la dimensión emocional con los ítems de la ya administrada. Este diseño ya está en marcha para aplicarse este semestre de docencia, además, pensamos que es importante tener este tipo de instrumento con un proceso de construcción que contemple las máximas garantías de calidad, tal como se ha llevado a cabo en Sabariego, Izquierdo Montero, Ruiz Bueno y Noguera (2021).

## CAPÍTULO V. Fuentes de Inventario: las huellas de lo dicho.

*Para escribir esta obra. Se han visto muchos libros y se han manejado muchos datos. Aquí están los que han dejado una huella más profunda en el discurso.*  
**Ibáñez (1985).**

- Abad, F. J., Olea, J., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Abelson, R., y Tukey, J. (1970). Efficient conversion of Non-metric information into metric information. En E. Tufte (Ed.), *The quantitative analysis of social problems, reading mass.* (pp. 407–417). Boston, MA: Addison Wesley Longman, Inc.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales: aspects théoriques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2002). L'approche structurale des représentations sociales: d'évolutions récentes. *Psychologie et Société*, 2 (4), 81–103.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59–80). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Abric, J.-C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation. *Papers on Social Representations*, 2 (2), 75–78. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/284756719_Central_System_Peripheral_System_their_Functions_and_Roles_in_the_Dynamic_of_Social_Representations/link/57a6585908ae455e85413ed6/download](https://www.researchgate.net/publication/284756719_Central_System_Peripheral_System_their_Functions_and_Roles_in_the_Dynamic_of_Social_Representations/link/57a6585908ae455e85413ed6/download)
- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Université de Provence:Aix-Marseille.
- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D. F.: Ediciones Coyoacán S. A. de C. V.
- Afshar, H. S., y Donyaie, S. (2019). EFL teachers' identity construction through a reflection consciousness-raising interactive workshop. *International Journal of Society, Culture and Language*, 7(2 Special issue), 80–93. Recuperado de [http://www.ijsc.net/article_36687_39c54b3f6dd2b71c9474e0fd380a0488.pdf](http://www.ijsc.net/article_36687_39c54b3f6dd2b71c9474e0fd380a0488.pdf)
- Aguerro, I. (2009). *Complex knowledge and education competences*. Geneve: UNESCO-IBE. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-08-knowledge_compet_eng_0.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-08-knowledge_compet_eng_0.pdf)
- Aguirre, R., y Moreira, K. (2015). Capítulo 5: Pensamiento y lenguaje. En Alejandro Vásquez Echeverría (Ed.), *Manual de introducción a la psicología cognitiva* (pp. 147–178). Montevideo: Udelar. Recuperado de [http://cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion.psico.edu.uy/files/Capítulo_5.pdf](http://cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion.psico.edu.uy/files/Capítulo_5.pdf)
- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19(6), 716–723. <https://doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705>
- Albert Gómez, M. J (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España.
- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLASCO. Recuperado de [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El_saber_de_la_experiencia_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El_saber_de_la_experiencia_0.pdf)
- Alòs Lladó, M., y Ruiz Bueno, A. (2018). Evaluación de las producciones a través de rúbricas: un instrumento para trabajar el pensamiento reflexivo. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.

- Alsina, Á., Ayllón, S., y Colomer, J. (2018). Validating the narrative reflection assessment rubric (NARRA) for reflective narratives in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(1), 155–168. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1486391>
- Alsina, Á., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., ... Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: a rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148–158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.015>
- Álvarez, J. F., Teira, D., y Zamora, J. (2015). *Filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500632/Manual.pdf>
- Anbarasi, K., Vijayaraghavan, P., Latha, R., Kandaswamy, D., y Kannan, L. (2019). Structured reflection with self-assessment rubrics: a study report on dental students' expression, experience, and perceptions about reflective practice. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 13(4), JC10–JC16. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2019/40253.12769LK>  
<http://limo.libis.be/resolver?ysid=EMBASEyissn=0973709Xyid=doi:10.7860%2FJCDR%2F2019%2F40253.12769yatitle=Structured+reflection+with+self-assessment+rubrics%3A+A+study+report+on+dental+students+expression%2C+experience%2C+and+perceptions+about+reflective+practiceystitle=J.+Clin.+Diagn.+Res.ytitle=Journal+of+Clinical+and+Diagnostic+Researchyvolume=13yissue=4yspage=JC10yepage=JC16yaulast=Anbarasiyaufirst=yauinit=K.yaufull=Anbarasi+K.ycoden=yisbn=yapages=JC10-JC16>
- Andersen, N. B., O'Neill, L., Gormsen, L. K., Hvidberg, L., y Morcke, A. M. (2014). A validation study of the psychometric properties of the Groningen Reflection Ability Scale. *BMC Medical Education*, 14(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-214>
- Anderson, L. W., Krathwohl Peter W Airasian, D. R., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., y Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Addison Wesley Longman, Inc. Recuperado de <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl - A taxonomy for learning teaching and assessing.pdf>
- Andrade, M. S. (2019). eportfolios and online learning: applying concepts of organizational behavior, 34(1), 1–15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227689.pdf>
- Anguera, M. T. (1982). *Metodología de la observación en las ciencias sociales*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Anguera, M. T., y Hernández Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 15(1), 13–30. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232015000100002>
- Anguera, M. T., Villaseñor, A. B., Hernández, A., Luis, J., y López, L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 11, 63–76. Recuperado de [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/35013/1/Diseños observacionales.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/35013/1/Diseños%20observacionales.pdf)



- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Roset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271–308). Madrid: Sanz y Torres.
- Apfelbaum, E. (1992). Some teaching from the history of social psychology. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 33, 529–539.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <https://flacso.or.cr/publicaciones/127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion/>
- Ardila Muñoz, J. Y. (2019). Theoretical assumptions for the gamification in the higher education. *Magis*, 12(24), 71–84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Argyris, C., y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Boston, Massachusetts: Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Arnau, J; Anguera, M.T. y Gómez, J. (Ed.). (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 279–303.
- Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de La Ciencia*, 6(12), 223. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323>
- Ato, M., y López, J. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología introducción. Un marco conceptual para la investigación. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P., y Slaets, J. P. J. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical Teacher*, 29(2–3), 177–182. <https://doi.org/10.1080/01421590701299272>
- Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V., Abella García, V., y Hortigüela Alcalá, D. (2018). El portafolios digital del estudiante: un instrumento para trabajar el aprendizaje reflexivo en futuros maestros de educación infantil. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avarzamani, F., y Farahian, M. (2019). An investigation into EFL learners' reflection in writing and the inhibitors to their reflection. *Cogent Psychology*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1690817>

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermeneútica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 26(2), 409–430. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Ayala Carabajo, R. (2018). La relación pedagógica: En las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27–41. <https://doi.org/10.5209/RCED.51925>
- Ayán, M. N. R. (2009). Análisis factorial confirmatorio de la versión uruguaya de la escala Smart de Trapnell para medir capacidad intelectual percibida. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(27), 85–105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645443006.pdf>
- Bago, B., y De Neys, W. (2017). Fast logic? examining the time course assumption of dual process theory. *Cognition*, 158, 90–109. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.10.014>
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., y Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice. Student teachers' perspectives*. Tenerife, (QLD): Post Pressed. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/43505901_Reflecting_on_Practice_Student_Teachers%27_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/43505901_Reflecting_on_Practice_Student_Teachers%27_Perspectives)
- Bairagi, V., y Munot, M. (2019). *Research methodology A practical and scientific approach*. New York, NY: CRC Press Taylor y Francis Group.
- Banes, L. C., Martínez, D. C., Athanases, S. Z., y Wong, J. W. (2016). Self-reflexive inquiry into language use and beliefs: toward more expansive language ideologies. *International Multilingual Research Journal*, 10(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1185906>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: what they are, how they work, and why they evolved*. New York, NY: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2011). Las funciones ejecutivas y la autorregulación como fenotipo ampliado. Recuperado de <https://www.aepap.org/sites/default/files/profesionales-cap-03.pdf>
- Barkley, R. A. (2011). *Autorregulación como fenotipo ampliado*. Barcelona. Recuperado de <https://www.aepap.org/sites/default/files/profesionales-cap-03.pdf>
- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Factótum: Revista de Filosofía*, (12), 1.
- Barreto, M. I., Sánchez-Santamaría, J., y Bilbao, N. (2017). Percepciones de los estudiantes acerca de la cultura de pensamiento para la construcción de los aprendizajes en la formación inicial de los maestros. En *Retos docentes universitarios como desafío curricular* (pp. 96–117). Madrid: McGraw-Hill.
- Barrón Tirado, C. (2017). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Barron, B., y Darling-Hammond, L. (2008). How can we teach for meaningful learning? En L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D. Zimmerman, ... J. L. Tilson (Eds.), *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 11–70). San Francisco, CA: John Wiley y Sons.

- Başol, G., y Gencel, I. E. (2013). Reflective thinking scale: A validity and reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 941–946. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017318.pdf>
- Bass, J., Fenwick, J., y Sidebotham, M. (2017). Development of a model of holistic reflection to facilitate transformative learning in student midwives. *Women and Birth*, 30(3), 227–235. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.02.010>
- Bauer, M. W., y Gaskell, G. (2008). Social representations theory: a progressive research programme for social psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 335–353. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00374.x>
- Bauer, M. W., y Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163–186. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00096>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford, UK: Polity Press y Blackwell Publishers Ltd.
- Beade, I. P. (2017). Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana, 28(2), 649–662. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1yved=2ahUKEwi6g72esdLjAhUCgRoKHZKTCUkQFjAAegQIAxACyurl=https%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FRCED%2Farticle%2Fdownload%2F50865%2F50241yusg=AOvVaw2cpkK00HxEtC2SNkohpt3O>
- Beaton, D. D., Bombardier, C., Guillemin, F., y Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25, nº 24, 186–3191.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: a Framework for analysing the literature. Review Literature and Arts of The Americas*. McGill University. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41886663.pdf>
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity Press.
- Becué Bertaut, M. (2010). *Minería de textos. Aplicación a preguntas abiertas en encuestas*. Madrid: La Muralla S.A.
- Behrens, L., y Rosen, L. J. (2011). *Writing and Reading Across the Curriculum*. Boston, MA: Longman.
- Bell, A., y Mladenovic, R. (2013). How tutors understand and engage with reflective practices. *Reflective Practice*, 14(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732949>
- Bentler, P. M. (2005). EQS 6 structural equations program manual. Multivariate software. California: Bentler, P.M.
- Benzécri, J. P., Birou, A., Blumenthal, S., De Boeck, A., Border, J. P., Cancelier, G., ... Danech-Pajouh, M. (1973). *L'analyse des donnes*. París: Dunod.
- Béres, L. (2017). Maintaining the ability to be unsettled and learn afresh: what philosophy contributes to our understanding of 'reflection' and 'experience.' *Reflective Practice*, 18(2), 280–290. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1269003>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Murguía editores.
- Bericat, E. (2016). Cultura y sociedad. En J. Iglesias de Ussel, A. Trinidad Requena, y R. M. Soriano Miras (Eds.), *La sociedad desde la sociología. Una introducción a la sociología general*. (pp. 123–151). Madrid: Tecnos.

- Berten, A. (2011). Dispositif, médiation, créativité: Petite généalogie. *Hermès*, (25), 33. <https://doi.org/10.4267/2042/14972>
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices*. Tampa: Textbooks Collection. Book 3. Recuperado de [http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3?utm_source=scholarcommons.usf.edu%2Foa_textbooks%2F3yutm_medium=PDFyutm_campaign=PDFCoverPages](http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3?utm_source=scholarcommons.usf.edu%2Foa_textbooks%2F3yutm_medium=PDFyutm_campaign=PDFCoverPages)
- Bigge, M. I. (1980). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas editorial.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bishop, J. M., y Bishop, N. H. (2013). Limited to words. *American Anthropologist*, 115(1), 132–132. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2012.01543.x>
- Boas, F. (1938). *The Mind of primitive man*. New York, NY: The MacMillan company.
- Boekaerts, M., y Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Boenink, A. D., Oderwald, A. K., De Jonge, P., Van Tilburg, W., y Smal, J. A. (2004). Assessing student reflection in medical practice. The development of an observer-rated instrument: Reliability, validity and initial experiences. *Medical Education*, 38(4), 368–377. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2004.01787.x>
- Bolarinwa, O. (2015). Principles and methods of validity and reliability testing of questionnaires used in social and health science researches. *Nigerian Postgraduate Medical Journal*, 22(4), 195. <https://doi.org/10.4103/1117-1936.173959>
- Bono Cabré, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/30783>
- Bono Cabré, R., y Arnau Gras, J. (2014). *Diseños de caso único en ciencias sociales y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bores García, D. (2019). El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de Innovación en educación Superior, coordinado por Marta Sabariego Puig. En *Qualitative Research in Education* (Vol. 8, p. 245). Barcelona: Octaedro-ICE UB. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.4364>
- Boud, D., y Molloy, E. (Eds.). (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bouriche Boumedine. (2005). L'analyse de similitude. En J. C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 221–252). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., y Wansink, B. (2004). *Asking questions. The definitive guide to questionnaire design for market research, political polls, and social and health questionnaires, revised edition*. Sant Francisco: John Wiley y Sons, Inc.
- Breakwell, G. M. (1993). Social representations and social identity. *Papers on Social Representations*, 2(3), 1–217. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/247564526_Social_Representations_and_Social_Identity](https://www.researchgate.net/publication/247564526_Social_Representations_and_Social_Identity)

- Brockbank, A., McGill, I., y Beech, N. (2002). *Reflective learning in practice*. Hants, England: Gower Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Brookhart, S. M. (2013). *How create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, Virginia: ASCD Member group.
- Brubacher, J.W., Case, C. W., y Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedi.
- Bruner Jerome. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Bruno, A., Galuppo, L., y Gilardi, S. (2011). Evaluating the reflexive practices in a learning experience. *European Journal of Psychology of Education*, 26(4), 527–543. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0061-x>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Bubnys, R. (2019). A journey of self-reflection in students' perception of practice and roles in the profession. *Sustainability (Switzerland)*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/10.3390/su11010194>
- Burnett Tylor, E. (1871). *Primitive culture*. London, UK: Jhon Murray.
- Burrell, G., y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisations analysis*. London, UK: Heineman, Editorial.
- Buscà, F., Ambròs, A., y Burset, S. (2017). Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1990 to 2013. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 144–156. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281908>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Structural Equation Modeling With AMOS*. New York, NY: Routledge, Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781410600219>
- Caama, G. L., Ortizmichel, G., Ricardo, C., Pointelin, O., Etic, P., y Primavera, D. (2011). Escritura reflexiva: estrategia para el proyecto profesional centrado en la persona, 1–8.
- Cacioppo, J. X., y Petty, R. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. En *Cognitive assessment* (pp. 309–342). New York, NY: Guilford Press.
- Caillaud, S., y Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche. En G. Lo Monaco, S. Delouée, y P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 227–237). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Calvo Porral, C. (2017). *Análisis de la invarianza factorial y causal con AMOS*. Valencia: ADD Editorial.
- Camargo Ariza, K. I., y Herrera, Moreno, A. C. (n.d.). Práctica reflexiva colectiva: una experiencia de desarrollo profesoral en educación superior. *Revista Pamamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 28, 183–202. Recuperado de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1672/1418>
- Camargo, B. V., y Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas Em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/tp2013.2-16>

- Campbell, D. T., y Stanley, J. G. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. (A. E. S.A., Ed.). Buenos Aires.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. H. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, Illinois: Rand McNally y Company.
- Canabal García, C., García Campos, M., y Margalef García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa*, 56(2), 28–50. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>
- Cano García, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: Aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordon*, 66(4), 9–24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66402>
- Cano García, E., Pons Seguí, L., y Lluçh Molins, L. (2020). *Feedback a l'educació superior*. Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/158466>
- Cano García, M. E., Pons Seguí, L., y Lluçh Molins, L. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitaria sobre evaluación. *Profesorado*, 22(4), 11–32. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8392>
- Cano García, E., Fabregat, J., y Oliver, F. J. (2018). *Competencias genéricas en la universidad recursos en línea* (Vol. 1). Barcelona: Learning, Media y Social Interactions. Universitat de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://www.lmi.ub.es/transmedia21/>
- Cánovas Marmó, C. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 175–190. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362>
- Carabante Muntada, J. M. (2011). Habermas, Jürguen. Fernandez Labastida, Francisco y Mercado, Juan Andrés (Ed.), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de <http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/habermas/Habermas.html>
- Cárdenas, M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en  $G * Power$ : complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210–224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Cardós García, J. J., Crespo, M. L., Rubio, A. C., Urrutia, E. H., y Moreno, B. M. (2016). Aproximación etnográfica al concepto de salud y enfermedad en la tribu turkana: Proyecto para la mejora de la salud de los nómadas del triángulo de Ilemi, Kenia. *Salud Colectiva*, 12(2), 173–188. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.787>
- Carl, A., y Strydom, S. (2017). e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1250>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

- Carretero Mario, A. M. (2016). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Carroll, M. (2010). Levels of reflexion: on learning reflection. *Psychotherapy in Australia*, 16, 24–31. <https://doi.org/10.12968/prps.2015.sup175.13>
- Cash, P., Stankovic, T., y Štorga, M. (2016). *Experimental design research. Approaches, perspectives, applications*. Zurich: Springer International Publishing.
- Castilla del Pino, C. (2004). Reflexión, reflexionar, reflexivo. Discurso de entrada en la RAE (7-3-2004). Madrid: Real Academia Española (RAE). Recuperado de [http://www.rae.es/sites/default/files/media/Discurso_Ingreso_Carlos_Castilla_del_Pino.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/media/Discurso_Ingreso_Carlos_Castilla_del_Pino.pdf)
- Castorina, J. A., y Barreiro, A. (2014). *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Cea D'Ancona, M. A. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 1, 17–56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310105>
- Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: práctica reflexiva mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Cerecero Medina, I. E. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica educativa del docente de lenguas*. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/65347>
- Cerecero Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica educativa. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres Del Pedagogo.*, 28, 155–181. Recuperado de <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/1671-Texto del artículo-4066-1-10-20200201.pdf>
- Chalmers, A. F. (2004). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (16ª). Madrid: Siglo XXI.
- Chamizo, J. A., y Gutiérrez, M. Y. (2018). Conceptos fundamentales en química 1. Valencia. *Educación Química* 15, 15(4e), 359. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.4e.66156>
- Chaparro, C. I. (1995). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en gerencia de proyectos educativos y sociales*. Tunja: CINDEUPTC.
- Chesterman, A. (2015). *Des descriptions aux comportements de protection du riqe sismique en région Provence-Alpes-Côte d'Azur: développement d'une paradigme substitutif*. Université d'Aix-Marseille, Aix-en_Provence.
- Chiglione, R., y Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas: teorías y prácticas*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Chisvert Tarazona, M. J., y Palomares Montero, D. (2018). Modelos organizativos escolares: intervención desde el pensamiento reflexivo en los grados de magisterio de educación infantil y primaria. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.

- Chokier, N., y Moliner, P. (2006). La « zone muette » des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale? *Bulletin de Psychologie*, 3 (483)(3), 281–286. <https://doi.org/10.3917/bupsy.483.0281>
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A., y Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 9–30.
- Científica, C. N. de I. (2010). Declaración de Singapur sobre integridad en investigación. 2ª Conferencia mundial sobre integridad en la investigación. Recuperado de <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACIÓN-SINGAPUR.pdf>
- Científicas, C. S. de I., CSIC, Á. de C. C. del, Andrés, G. de E. C. del I. I. A. M. de, y Esteban, M. y el constructor de átomos (2007). L. S. J. M. R. R. M. C. R. B. J. y M. G. (2007). *Mendeleiev y el constructor de átomos*. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/83226/3/atomos.pdf>
- Ciesielska, M., Boström, K. W., y Öhlander, M. (2018). Observation methods. En M. Ciesielska y D. Jemielniak (Eds.), *Qualitative methodologies in organization studies. Volume II: Methods and possibilities*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Ciesielska, M., y Jemielniak, D. (Eds.). (2018). *Qualitative methodologies in organization studies. Volume II: methods and possibilities*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Ciesielska, M., y Jemielniak, D. (Eds.). (2018). *Qualitative methodologies in organization studies. Volume I: theories and new approaches*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Cleff, T. (2019). *Applied statistics and multivariate data analysis for business and economics*. Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.
- Clementino de Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación, biográfica y formación de formadores: Dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 41–56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159508>
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91–106. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/262804281_Reflexiones_sobre_la_Educacion_Basada_en_Competencias](https://www.researchgate.net/publication/262804281_Reflexiones_sobre_la_Educacion_Basada_en_Competencias)
- Closas, A., Arriola, E., Kuc Zening, C., Amarilla, M., y Jovanovich, E. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en psicología educativa y psicometría. *Enfoques: Revista de La Universidad Adventista Del Plata*, 25(1), 65–92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25930006005>
- Codol, J. P. (1974). On the system, 4(1961), 343–365.
- Codol, J.-P. (1984). La perception de la similitude interpersonnelle: influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison. *L'année Psychologique*, 84(1), 43–56. <https://doi.org/10.3406/psy.1984.29000>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge, Taylor y Francis Group.
- Coll, C. (2005). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157–188). Madrid: Alianza Universidad.



- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2012). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(February 2013), 104–117. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Colomer, J., Pallisera, M., Fullana, J., Burriel, M. P., y Fernández, R. (2013). Reflective learning in higher education: a comparative analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 364–370. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.204>
- Contreras Domingo J., Quiles Fernández, E. y Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes. Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 0 (0), 58–75. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68 (24,2), 61–81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159508>
- Contreras Domingo, J. (2013). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. En *Conferencia para las 23ª Jornadas Internacionales de Educación. 39ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires*. (Vol. 41, p. 15). Buenos Aires. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Contreras, P. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. H. Suárez (Eds.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21–60). Buenos Aires: CLASCO.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally .... *Teaching and Teacher Education*, 17, 89–106. Recuperado de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0742051X00000408>
- Cook, thomas D., y Campbell, D. T. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental practice. *Synthese*, 68, 141–180. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00413970.pdf>
- Coombs, C. H. (1979). Teoría y método de la medición social. En L. Festinger y D. Katz (Eds.), *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 434–489). Buenos Aires: Paidós.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España.
- Corbière, M., y Larivière, N. (2014). *Methodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Quebec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., y Gervais, C. (2012). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation Et Francophonie*, 38(2), 135. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Correia Jesuino, J. (2008). Linking science to common sense. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 393–409. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00377.x>
- Corvalán, F. (2013). 50 años de representaciones sociales y psicología: campo psy, bifurcaciones y desafíos. *Estudos Contemporâneos Da Subjetividade*, 3(1). Recuperado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/1055/823>
- Couturier, R. (2008). CHIC: Cohesive hierarchical implicative classification. *Studies in Computational Intelligence (SCI)*, 127, 41–53. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/225687933_CHIC_Cohesive_Hierarchical_Implicative_Classification](https://www.researchgate.net/publication/225687933_CHIC_Cohesive_Hierarchical_Implicative_Classification)

- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London, UK: SAGE Publications, Inc.
- Culver, K. C., Braxton, J., y Pascarella, E. (2019). Does teaching rigorously really enhance undergraduates' intellectual development? The relationship of academic rigor with critical thinking skills and lifelong learning motivations. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00361-z>
- Cyrulnik, B. (2019). *Escribí soles de noche. Literatura y resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Darlington, R. B., y Hayes, A. F. (2017). *Regression analysis and linear models: concepts, applications, and implementation*. New York, NY: The Guilford Press.
- de Alba González, M. (2016). Teorías en diálogo: representaciones sociales y memoria colectiva. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (80), 131–151. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/802016/aot1/dealbagonzalezm>
- de Jager, T. (2019). Impact of e-portfolios on science student-teachers' reflective metacognitive learning and the development of higher-order thinking skills. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 16(3). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1224009.pdf>
- de la Croix, A., y Veen, M. (2018). The reflective zombie: problematizing the conceptual framework of reflection in medical education. *Perspectives on Medical Education*, 7(6), 394–400. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0479-9>
- de la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163–167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF](http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF)
- De Rosa, A. M. (2005). Le « réseau d'associations » une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 81–117). Ramonville-Saint Agne: ERES. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/339630168_Le_reseau_d%27associations_un_e_technique_pour_detecter_la_structure_les_contenus_les_indices_de_polarite_de_neutralite_et_de_stereotypie_du_champ_semantique_lies_aux_Representations_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/339630168_Le_reseau_d%27associations_un_e_technique_pour_detecter_la_structure_les_contenus_les_indices_de_polarite_de_neutralite_et_de_stereotypie_du_champ_semantique_lies_aux_Representations_Sociales)
- De Vries, B., y Reinmann, G. (2018). Resonating with reflexive design: on participatory design, narrative research and crystallization. *Educational Design Research*, 2(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15460/eder.2.1.1184>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1996). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Dykinson S.L.
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155–163). Barcelona: Gedisa.
- Delgado Álvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y posgrado* (Amarú). Salamanca.

- Delouvé, S. (2016). La théorie des représentations sociales: quelques repères socio-historiques. En G. Lo Monaco, S. Delouvé, y P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales* (pp. 39–50). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide. For small-scale social research projects*-. New York, NY: Mac Graw-Hill Inc. Open University Press.
- Denzin, Norman, K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, Norman, K., y Lincoln, Y. s. (2015). *Manual de investigación cualitativa. 5 Tomos*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Denzin, Norman, K., y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research. 2nd. edition*. California. Recuperado de SAGE Publications
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (Paidós, Ed.), *Cómo pensamos*. Buenos Aires.
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2019). Extracurricular activities in higher education and the promotion of reflective learning for sustainability. *Sustainability*, 11(17), 4521. <https://doi.org/10.3390/su11174521>
- Doise, W., Clémence, A., y Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse des données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. En J. . Ghiglione, R. ; Bonnet, C. y Richard (Ed.), *Traité de psychologie cognitive, Cognition, Représentations, Communication*. Paris: Dunod.
- Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. En J. A. Pérez y G. Mugny (Eds.), *El conflicto estructurante. Veinte años de psicología social experimental de la Escuela de Ginebra (1970-1990)* (pp. 196–206). Barcelona: Editorial Antropos.
- Doise, W. (1988). Individual and social identities in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 18(2), 99–111. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180202>
- Doise, W. (2002). *Human rights as social representations*. London: Taylor y Francis e-Library.
- Domingo, A., y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva, bases y modelos*. Madrid: Narcea.
- Domínguez V, J. P., y Lugo, A. G. (2013). La ciencia social crítica y la escuela de Fráncfort. *Revista Visión Electrónica Año*, 7(2), 205–213. Recuperado de file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaCienciaSocialCriticaYLaEscuelaDeFrancfort-4886466.pdf
- Dorado Caballero, A. (2015). *Construyendo la representación social de la diversidad afectivo-sexual*. Universitat de Girona.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Dune, T., Crnek-Georgeson, K., Bidewell, J., Firdaus, R., John, J. R., y Arora, A. (2018). Undergraduate health science students' development of reflective practice on communication skills via e-portfolios. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 15(3). Recuperado de <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1728&context=jutlp>
- Durkheim, E. (1947). *Les règles de la méthode sociologique*. París: P.U.F.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., y Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills y Creativity*, 12, 43–52.
- Edwards, T. F. (2016). An examination of undergraduate sophomore-level nursing students' personal reflection ability following high-fidelity simulation and video-assisted debriefing.
- Ehrlich, H. J., y Rinehart, J. W. (1965). A brief report on the methodology of stereotype research. *Social Forces*, 43(4), 564–575. <https://doi.org/10.2307/2574464>
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elejabarrieta Olabarri, F. (1993). *El método de encuesta: Técnicas lingüísticas de obtención de información*. Barcelona.
- Elejabarrieta Olabarri, F. (2005). *Material de consulta per a aprendre a preguntar: entrevistes*. Barcelona.
- Elejabarrieta Olabarri, F., y Perera Izquierdo, S. (1989). Las paradojas de los rigores metodológicos en psicología social. *Revista Vasca de Psicología*, (2) 1, 81–90.
- Elejabarrieta Olabarri, F., Perera Izquierdo, S., y Ruiz Bueno, A. (1991). *Tractaments penitenciaris per fases. La visió dels afectats*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada de la Generalitat de Catalunya.
- Elejabarrieta, F. J., y Iñiguez, L. (1984). Construcción de escalas de actitud, tipo Thurstone y Likert. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6820/6246>
- Elejabarrieta, F. (1994). Social positioning: a way to link social identity and social representations. *Social Science Information*, 33 (2), 241–253.
- Elster, J. (n.d.). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Ember, C. R., y Ember, M. (2003). *Antropología cultural*. Madrid: Prentice_Hall, Inc.
- Emiliani, F., y Molinari, L. (1995). *Rappresentazioni e affetti. Carattere e interazione nello sviluppo dei bambini*. Milano: Cortina.
- Engeström, Y., y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Enkhtur, A., y Anne, B. (2017). Title transformative learning theory and its application in higher education settings: a review paper, (February). <https://doi.org/10.18910/60584>
- Erdogan, T., y Senemoglu, N. (2016). Development and validation of a scale on self-regulation in learning (SSRL). *SpringerPlus*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40064-016-3367-y>
- Escobedo Portillo, M. T., Hernández Gómez, J. A., Estebané Ortega, V., y Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16–22. <https://doi.org/10.4067/s0718-24492016000100004>
- Espejo Leupin, R., y González Suárez, M. (2016). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5431>

- Evans, J. S. B. T., y Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>
- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 495–506). Barcelona: Paidós editorial.
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Fernández, J. T. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educacion*, 354(June), 731–745. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>
- Fernández, J. T., y Bueno, C. R. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educacion XX1*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P., y Tuero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasiexperimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasiexperimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756–771. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Ferrando, M. G., Alvira, F., Alonso, L. E., y Escobar, M. (Eds.). (2016). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Festinger, F., y Katz, D. (1979). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss*. London, UK: SAGE Publications.
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: una technique pour la recherche sur les représentations sociales. *Les Chiers de Psychologie Cognitive*, 1 (4), 375–395.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. En J. L. Beauvois, R. V. Monteil, y J. J. M. (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*. (pp. 143–150). Cousset: Del Val.
- Flament, C. (2001). Estructuras dinámicas y transformaciones de las representaciones. En J.-C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (p. 140). México, D.F.: Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-dyq=PRÁCTICAS++SOCIALES++Y+REPRESENTACIONES++Dirección%3A++Jean-Claude+>
- Flament, C. (1999). La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie et Société*, 1, 29–54.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204–209). Paris.
- Flament, C., y Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.

- Fleck, R., y Fitzpatrick, G. (2010). Reflecting on reflection: framing a design landscape. En *Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction Special Interest Group of Australia on Computer-Human Interaction* (pp. 216–223). ACM.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of Validation or Alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2), 175–197. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x>
- Flick, U. (2011). Mixing methods, triangulation and integrated research. Challenges for qualitative research in world of crisis. En *Qualitative inquiry and Global crises* (pp. 132–152). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Forés Miravalles Anna. (2017). Neurociencia y educación. Retrieved May 15, 2019, from <https://annafores.wordpress.com/2017/04/01/neurociencia-y-educacion/>
- Forés Miravalles, A. (2019). La neuroeducación: Qué es, para qué sirve. Retrieved May 15, 2019, from <https://annafores.wordpress.com/2019/01/20/la-neuroeducacion-que-es-para-que-sirve/>
- Forés Miravalles, A., y Ligoz vázquez, M. (2014). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Foucault, M. (1995). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Frankenberger, G. (2011). Teoría crítica. *Academia. Revista Sobre Enseñanza Del Derecho*, 17(1667–4154), 67–84. Recuperado de [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf)
- Freijo, A., y Enrique, B. (n.d.). Conflicto: antropología, psicología y educación. Recuperado de <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/articulo2.pdf>
- Freixas, M., y Zellweger. Franziska. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 28, 42–58. Recuperado de <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1049/1052>
- Freud, S., y Breuer, J. (1895). *Studies on hysteria. SE*, 2. London, UK: Hogarth.
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., y Pérez-Burriel, M. (2016). Reflective learning in higher education: a qualitative study on students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1008–1022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563>
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R., y Pérez, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación En Educación*, 11(2), 60–76. Recuperado de [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3286/Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. ¿Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona.pdf?sequence=1&isAllo](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3286/Metodologías%20de%20enseñanza%20y%20aprendizaje%20reflexivos%20en%20la%20universidad.%20¿Una%20investigación%20centrada%20en%20la%20percepción%20de%20estudiantes%20de%20grado%20de%20la%20Universidad%20de%20Girona.pdf?sequence=1&isAllo)
- Fwu, B.-J., Chen, S.-W., Chih-Fen, W., y Wang, H.-H. (2018). I believe; therefore, I work harder: the significance of reflective thinking on effort-making in academic failure in a Confucian-heritage cultural context. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.004>

- Gaitán, C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía del diálogo. En O. Parra de Marroquín (Ed.), *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria* (pp. 17–29). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Galton, F. (1879). Psychometric experiments. *Brain*, 2 (2), 149–162.
- Garcés Bustamante, J., Labra Godoy, P., y Vega Guerrero, L. (2020). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 37–59. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>
- García Campos, J. (2009). Justificación y racionalidad desde la teoría dual del razonamiento. *Ideas y Valores*, 58. Recuperado de <http://search.proquest.com.usc.elogim.com:2048/docview/1677542661/E483283819F84F7BPQ/11?accountid=48947>
- García Ferrando, M., Ibañez, J., Alvira, F., y (Comp.). (1989). *Análisis de la realidad social. métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad.
- García Gual, C. (2002). *Epicuro. Clásicos de Grecia y Roma*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gardner, H. (1991). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Garrido V, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón Y Palabra*, 75, 19. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf)
- Garson, D. (2013). *Validity and Reliability*. Asheboro: Statistical Publishing Associates.
- Gauvrit, N., y Delouée, S. (2019). *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*. París: Presses Universitaires de France.
- Geertz, G. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(1), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
- Ghanizadeh, A., y Jahedizadeh, S. (2017). Validating the persian version of reflective thinking questionnaire and probing Iranian university students' reflective thinking and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 10(3), 209–226. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10314a>
- Ghanizadeh, A., y Mirzaee, S. (2012). EFL learners' self-regulation, critical thinking and language achievement. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 444–461.
- Gheith, E., y Aljaber, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and Their Attitudes Toward Professional Self-development. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 161–180. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.11>
- Ghiglione, R., y Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas. Teorías y práctica*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Ghiso, A. (2009). Investigación dialógica. Resistencia al pensamiento único. Sujetos políticos y acción comunitaria. Studylib.es website. Recuperado de <http://studylib.es/doc/436844/investigación-dialógica----comunidad-de-pensamiento>
- Ghiso, A., y Tabares-Ochoa, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 129–140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77320072006.pdf>

- Gibbs, G. (1998). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. *Encyclopedia of Health Economics*. Oxford: Oxford, Further Education Unit Oxford Polytechnic. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375678-7.01110-X>
- Gluchmanová, M. (2017). Ética profesional de los docentes: aplicación teórica y práctica. *Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias*, (14), 58–65. <https://doi.org/10.24316/prometeica.v0i14.173>
- Goldstein, R. (2005). Gödel: paradoja y vida. Barcelona: Antoni Bosch, editor S.A.
- Gómez-Barreto, I. M., Sánchez-Santamaría, J., y Bilbao, N. (2017). La promoción del pensamiento para la construcción de los aprendizajes en la formación inicial de los maestros de educación infantil y primaria. En *AIDIPE 2017 Interdisciplinariedad y Transferencia. XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Salamanca.
- González Blanco, P. (1989). Medir en ciencias sociales. En M. García Ferrando, J. Ibañez, y F. Alvira (Eds.), *Análisis de la realidad social* (pp. 227–285). Madrid: Alianza editorial S.A.
- González González, H., Álvarez Castillo, J. L., y Fernández Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, ISSN-e 1134-4032, Vol. 21, Nº. 2, 2015, 21(2), 7. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>
- González Moreno, C. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 595–617. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848005.pdf>
- González Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 595–617. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848005.pdf>
- González Portillo, A., y Jaráiz Arroyo, G. (2020). Las políticas de inclusión social en Andalucía desde la perspectiva discursiva y lexicométrica. Un análisis comparativo del discurso técnico-político. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (45), 75. <https://doi.org/10.5944/empiria.45.2020.26305>
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225–243. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2008.0002.01>
- González, N., Abad, J., y Lévy, J. P. (2006). Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas. *Modelización Con Estructuras de Covarianzas*, 31–57.
- Gowda, D., Dubroff, R., Willieme, A., Swan-Sein, A., y Capello, C. (2018). Art as sanctuary: a four-year mixed-methods evaluation of a visual art course addressing uncertainty through reflection. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 93(11S Association of American Medical Colleges Learn Serve Lead), S8–S13. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002379>
- Grados, C. G. (2017). La percepción participante como una herramienta metodológica feminista: una aplicación a los estudios de género. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 12(2), 125–146. <https://doi.org/10.11156/aibr.120203>
- Gras, R., Suzuki, E., Guillet, F., y Spagnolo, F. (Eds.). (2008). *Statistical implicative analysis. Theory and applications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.



- Griggs, V., Holden, R., Lawless, A., y Rae, J. (2018). From reflective learning to reflective practice: assessing transfer. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1172–1183. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1232382>
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, 8, 45–67. Recuperado de <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1510/2043>
- Gros Salvat, B., Bolós, A. C., Pampols, C. F., Díaz, P. L., Martínez, J. J., Álvarez, M. L. L., y Miró, X. V. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Grosseman, S., Hojat, M., Duke, P. M., Mennin, S., Rosenzweig, S., y Novack, D. (2014). Empathy, self-reflection, and curriculum choice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1429>
- Grossman, R. (2008). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57(1), 15–22.
- Guàrdia Olmos, J. (2016). Esquema y recomendaciones para el uso de los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 75. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1847>
- Guimelli, C., y Deschamps, J.-C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales: le cas des représentations sociales des gitans. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47–48, 44–54. Recuperado de [https://www.academia.edu/756333/Guimelli_C_and_Deschamps_J.C._2000_.Effets_de_contexte_sur_la_production_d_associations_verbales._Le_cas_des_representations_sociales_des_Gitans._Cahiers_Internationaux_de_Psychologie_Sociale_47-48_3-4_00_44-54](https://www.academia.edu/756333/Guimelli_C_and_Deschamps_J.C._2000_.Effets_de_contexte_sur_la_production_d_associations_verbales._Le_cas_des_representations_sociales_des_Gitans._Cahiers_Internationaux_de_Psychologie_Sociale_47-48_3-4_00_44-54)
- Guimelli, C. (1993). Locating the central core of social representations: towards a method. *European Journal of Social Psychology*, 23(5), 555–559. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420230511>
- Guimelli, C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation: La représentation de la chasse et de la nature chez des chasseurs languedociens*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Gursansky, D., Quinn, D., y Sueur, E. Le. (2010). Authenticity in reflection: building reflective skills for social work. *Social Work Education*, 29(7), 778–797.
- Gutiérrez-García, A. G., y Landeros-Velázquez, M. G. (2017). Evaluación de funciones ejecutivas en estudiantes universitarios con niveles de autoeficacia percibida baja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 397–426. Recuperado de [www.revistas.unam.mx/index.php/rep](http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep)
- Habermas, J. (1987). *Teoría y práctica; teoría y praxis. estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Hägg, G. (2017). *Experiential entrepreneurship education Reflective thinking as a counterbalance to action for developing entrepreneurial knowledge*. Lund University. Recuperado de [https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/35176365/Gustav_H_gg_kappa.pdf](https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/35176365/Gustav_H_gg_kappa.pdf)
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: finding modern truth in ancient wisdom*. Nueva York: Basic Books.

- Halász, G., y Michel, A. (2011). Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 286–306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>
- Harmon Jones, E., y Harmon Jones, C. (2002). Testing the action-based model of cognitive dissonance: The effect of action orientation on postdecisional attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 711–723. <https://doi.org/10.1177/0146167202289001>
- Harmon-Jones, E., y Mills, J. (1999). *Cognitive dissonance: progress on a pivotal theory in social psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Universidad.
- Harris, P. (2008). *Designing and reporting experiments in psychology*. Berkshire England: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Harvey, M., Coulson, D., y McMaugh, A. (2016). Towards a theory of the ecology of reflection: reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(2). Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss2/2>
- Hass, V., y Kalampalakis, N. (2007). Variations méthodologiques autour de l'énigme du don de sperme. *Bulletin Du Crepsy. Université Victor Segalen, Bordeaux*. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532843/document>
- Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, II (1), 33–49.
- Hayashi, P., Abib, G., y Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: a processual approach. *Qualitative Report*, 24(1), 98–112. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss1/8/>
- Heath, C., y Heath, D. (2011). *Cambia el chip: cómo afrontar cambios que parecen imposibles*. Barcelona: Gestión 2000. Recuperado de [https://www.academia.edu/39131505/CAMBIO_DE_CHIP](https://www.academia.edu/39131505/CAMBIO_DE_CHIP)
- Hegazi, I. (2014). *Shaping medical students' empathy, reflection and moral judgement: the Effects of undergraduate medical education*. University of Western Sydney.
- Heider, F. (1946). Attitudes a cognitive organization. *The Journal of Psychology*, 21, 107–112. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1946.9917275> PLEASE
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.
- Helminen, S. E., Vehkalahti, M., Ketomäki, T. M., y Murtomaa, H. (1999). Dentists' selection of measures for assessment of oral health risk factors for Finnish young adults. *Acta Odontologica Scandinavica*, 57(4), 225–230. <https://doi.org/10.1080/000163599428823>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mac Graw-Hill Interamericana editores.
- Herrera Pavo, M. Á. (2014). La construcción conjunta de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: un análisis de la interacción en tono a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/305492>
- Herrero, J. (2010). El Análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289–300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>

- Hettkamp, J., Mußhoff, U., Marschall, B., y Friederichs, H. (2018). *Ilotstudie zur validierung einer deutschen version der „Groningen Reflection Ability Scale (GRAS)“* “[Bericht über Entwicklungsprozess]. Viena.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829–839. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
- Hidalgo, M. (2012). *Représentations sociales et contextes: études autour de l’expression et des comportements en lien avec les éléments masqués*. par MAUD HIDALGO Aix-Marseille Université – Université de Provence.
- Hipólito, I. (2017). Anatomia da Linguagem: ¿podemos Compreender Jogos de linguagem a partir de redes corticais? *Kairos. Journal of Philosophy y Science*, 18(1), 84–109. <https://doi.org/10.1515/kjps-2017-0004>
- Höijer, B. (2011). Social representations theory. *Nordicom Review*, 32(2), 3–16. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109>
- Holton, G. (1973). *Thematic origins of scientific thought. kepler to Einstein*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Huizinga, M., Baeyens, D., y Burack, J. A. (Eds.). (2018). *Executive function and education*. Lausanne: Frontiers Media. <https://doi.org/10.3389/978-2-88945-572-0>
- Hume, D. (1750). *Philosophical essays concerning human understanding*. *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). London, UK: Millar, A. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hurst, B., Wallace, R., y Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52 (4). Recuperado de [https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5?utm_source=scholarworks.wmich.edu%2Freading_horizons%2Fvol52%2Fiss4%2F5&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5?utm_source=scholarworks.wmich.edu%2Freading_horizons%2Fvol52%2Fiss4%2F5&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sandai.
- Ibáñez, T. (1991). Propos sur l’articulation entre représentations sociales et idéologies. En V. Aebischer, J. P. Deconchy, y E. M. Lipiansky (Eds.), *Idéologies et représentations sociales*. Couset: DelVal.
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement Content courtesy of Springer Nature, terms of use apply. Rights reserved. Content courtesy of Springer Nature, terms of use apply. *Higher Education*, 137–156. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-019-00469-2.pdf>
- Instituto Provincial de educacion superior Paulo Freire. (n.d.). Las consignas y los procesos cognitivos. Rio Grande: Departamento de extensión y desarrollo profesional docente. Recuperado de <https://docplayer.es/64205164-La-consigna-y-los-procesos-cognitivos.html>

- Instituto provincial de educación superior Paulo Freire. (2008). *La consigna y los procesos cognitivos*. Río Grande, Argentina. Recuperado de <https://www.ipespaulofreire.edu.ar/web/images/ipes/docentes/recursos/La-consigna-escolar---Dossier.pdf>
- Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., y Duk, S. (2018). Factorial structure and reliability of the motivation and strategies learning questionnaire, mslq, in chilean first year university students. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(47), 21–35. <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.02>
- Isaza Echeverri, L., Acevedo Arroyave, E., y Hernández Barajas, F. (2016). Comparación de pruebas de normalidad. *XXI Simposio Internacional de Estadísticas 2015*, 77(Zimmerman 2011), 8–11. Recuperado de [http://simposioestadistica.unal.edu.co/fileadmin/content/eventos/simposioestadistica/documentos/memorias/Memorias_2016/Posters/16._Pruebas_Normalidad_Cortes_Rave___Hernandez.pdf](http://simposioestadistica.unal.edu.co/fileadmin/content/eventos/simposioestadistica/documentos/memorias/Memorias_2016/Posters/16._Pruebas_Normalidad_Cortes_Rave___Hernandez.pdf)
- Iturrieta Olivares, S. (2017). Ideas sobre reflexividad en las ciencias sociales latinoamericanas. *Estudios Avanzados*, (27), 72–91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070787>
- Jaeger, E. L. (2013). Teacher reflection: supports, barriers and results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89–104. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014037.pdf>
- Jay, Joelle, K., y Johnson, Kerri, L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Jesús, I. (n.d.). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1972). L'association libre. En *Traité de psychologie expérimentale. VIII: Langage, communication et décision*. (pp. 97–153). París: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris: Les Éditions des Archives contemporaines.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469–494). Barcelona: Paidós editorial.
- Johnson-Laird, P. (2016). *Cómo razonamos*. Madrid: Machado grupo de distribución, S.L.
- Jordan Sierra, J. A., y Arriaga Vidal, J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método FH de Max Van Manen. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, 131–157. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281131157>
- Juárez Romero, J., y Rouquette, M. L. (2007). El pensamiento social: arquitectura y formas de estudio. En M. A. Aguilar y A. Reid (Eds.), *Tratado de Psicología Social* (pp. 43–63). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Jung, C. G. (1906). *A third and final opinion on two contradictory psychiatric diagnoses*. New York, NY: Princeton University Press.

- Kaaronen, R. O. (2018). A theory of predictive dissonance: predictive processing presents a new take on cognitive dissonance. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02218>
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training and practice: principles, advances and applications. *The Counseling Psychologist*, 34, 1–36.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Random House Modadori, S.A.
- Kalk, K., Luik, P., Taimalu, M., y Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: a confirmatory study. *Trames*, 18(2), 121–135. Recuperado de [https://www.kirj.ee/public/trames_pdf/2014/issue_2/Trames-2014-2-121-134.pdf](https://www.kirj.ee/public/trames_pdf/2014/issue_2/Trames-2014-2-121-134.pdf)
- Kantowitz, B. H., Roediger III, H. L., y Elmes, D. G. (2009). *Experimental psychology*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Katz, D., y Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal Abnormal and Social Psychology*, 28 (3), 280–290.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple regression and beyond. An introduction to multiple regression and structural equation modeling*. New York, NY: Routledge, Taylor y Francis Group.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., y Kam Yuet Wong, F. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>
- Kempen, E., y Kruger, S. B. (2019). Kolb's learning styles of optometry students at the University of the Free State, South Africa. *African Vision and Eye Health*, 78(1), 1–6. <https://doi.org/10.4102/aveh.v78i1.454>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en las ciencias sociales*. Mexico: Mac Graw-Hill Inc.
- Killion, J., y Todnem, G. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 14–17. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=enybtnG=Searchyq=intitle:A+Process+for+Personal+Theory+Building#0>
- Kinsella, E. A. (2007). Technical rationality in Schön's reflective practice: dichotomous or non-dualistic epistemological position. *Nursing Philosophy: An International Journal for Healthcare Professionals*, 8(2), 102–113. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2007.00304.x>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Knoxville, U. of T. (2013). Teaching and Learning Innovation. Rubrics for Experiential Learning. Recuperado de <https://experiencelearning.utk.edu/wp-content/uploads/sites/21/2017/08/Rubrics-for-Experiential-Learning.pdf>, %0ANoviembre 2019

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. and Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential. *Theories of Group Process*, (January 1974), 33–57.
- Kori, K., Pedaste, M., Leijen, Ä., y Mäeots, M. (2014). Supporting reflection in technology-enhanced learning. *Educational Research Review*, 11, 45–55. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.003>
- Kärkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., y Turunen, T. (2016). Professional Development Through Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Korthagen, F. (2004). En search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F., y Nuijten, E. (2019). Core reflection. Nurturing the human Potential in students and teachers. En J. P. Miller, K. Nigh, M. Binder, B. Novak, y S. Crowell (Eds.), *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89–99). New York: Taylor y Francis.
- Korthagen, F. A. J. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F., y Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. *EARLI Conference, Amsterdam, August 2009*, (August), 1–17. Recuperado de [http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI_paper.pdf](http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI_paper.pdf)
- Kovalenko, A., y Zealand, N. (2018). Understanding critical reflective thinking through the prism of epistemology. En *3rd International Conference on Theory y Practice (ICTP, 2017)*, (Vol. 4, pp. 74–78). Adelaide, Australia: Asia Pacific Institute of Advanced Research (APIAR). <https://doi.org/10.25275/apjcectv4i1edu9>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. London, UK: SAGE Publications.
- Kuhn, M. H., y McPartland, T. S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19 (1), 68–76.
- Kuhn, T. S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Labaree, R. V. (2013). *Organizing your social sciences research paper: types of research designs*. USC libraries research guides. Los Angeles, CA: University of Southern California. Recuperado de <http://libguides.usc.edu/writing-guide/researchdesigns>
- Laborda Gil, X. (2017). *¿Por qué ser lingüista? La historiografía bionarrativa*. Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- LaBoskey, V. K. (1995). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. En J. Calderhead y P. Gates (Eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (The Falmer). London: The Falmer.

- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Lamas, P., y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica pre-profesional docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Landy, R., Cameron, C., Au, A., Cameron, D., O, K. K., Robrigado, K., ... Nixon, S. A. (2016). Educational strategies to enhance reflexivity among clinicians and health professional students: a scoping study. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/68328/7/Au_Educational strategies to enhance.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/68328/7/Au_Educational%20strategies%20to%20enhance.pdf)
- Lara Hormigo, A. (2014). Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R. *Guía de Referencia*, 72. Recuperado de [http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriamastrantonio_lara_hormigo/!](http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriamastrantonio_lara_hormigo/)
- Larrea José Luis. (2017). *Contribución de los procesos de generación de conocimiento transformador a la misión de la universidad. Aprendizajes desde la experiencia vital*. Universidad de Deusto. Recuperado de <https://www.orkestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/tesis/TDIVC-008.pdf>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341–360.
- László, J. (2008). *The Science of Stories. An introduction to narrative psychology*. London y New York: Routledge, Taylor y Francis Group.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Laurens, S., y Lemoine, F. (2014). Mapping response repertoires. *Journal of Constructivist Psychology*, 27(2), 90–104. <https://doi.org/10.1080/10720537.2014.879520>
- Laurens, S. (2016). Dialogicité et représentations sociales. En G. Lo Monaco, S. Delouvé, y P. Rateau (Eds.), *Représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 656). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Laza, P. G., y Garc, L. S. (2015). Ética en la investigación: buenas prácticas científicas, 111(4), 212–217. Recuperado de <https://gestion.analesdequimica.es/index.php/AnalesQuimica/issue/view/58>
- Lazcano-Ponce, E. C., Fernández, E., Salazar-Martínez, E., y Hernández-Avila, M. (2000). Estudios de cohorte. Metodología, sesgos y aplicación. *Salud Pública de México*, 42(3), 230–241. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342000000300010>
- Lebart, I., Morineau, A., y Fénelon, J. (1985). *Tratamiento estadístico de datos. Métodos y programas*. Barcelona: Marcombo.
- Lebart, L., Salem, A., y Becué Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Editorial Milenio.
- Leering, M. (2014). Conceptualizing reflective practice for legal professionals. *Journal of Law and Social Policy*, 23, 83–106. Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=2469174> <http://digitalcommons.osgoode.yorku.ca/jlsp/vol23/iss1/5>

- Lefebvre, J. (2015). *Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales, secteur technique*. Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J., y Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*, 37(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.504814>
- Leinonen, T., Keune, A., Veermans, M., y Toikkanen, T. (2016). Mobile apps for reflection in learning: a design research in K-12 education. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 184–202. <https://doi.org/10.1111/bjet.12224>
- Lemaire, B. (2008). Límites de la lemmatización para la extracción de significaciones. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00385750/document>
- Lemoine, F. (2016). Opinión dialogica y repertorio de respuestas. En G. Lo Monaco, S. Delouée, y P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. (pp. 187–204). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a. Recuperado de <https://www.academia.edu/37805749>
- Lemoine, F. (2014). *Étude du répertoire de réponses: une approche dialogique de l'opinion*. Université Rennes 2.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161–214. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- León, Orfelio, G., y Montero, I. (2011). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España.
- Lerussi, N. A. (2015). Los dos modelos de enlace entre la teoría y la práctica según la introducción a la crítica de la facultad de juzgar de Immanuel Kant. *Veritas*, (32), 79–94. <https://doi.org/10.4067/s0718-92732015000100004>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, (2), 34–46. Recuperado de [http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf](http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_ActionResearchandMinorityProblems.pdf)
- Likert, R. (n.d.). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55. Recuperado de [https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf](https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf)
- Liu, L. (2004). Sensitising concept, themata and shareness: a dialogical perspective of social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(3), 249–264. <https://doi.org/10.1111/j.0021-8308.2004.00247.x>
- Lleixà, T., Gros Salvat, B., Mauri, T., y Medina, J. (2018). *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB. Recuperado de [http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf](http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf)
- Llopis Nebot, M. Á. (2017). *Pensamiento reflexivo en el prácticum I del alumnado de grado de maestro en educación primaria a través de diarios online*. Universitat Jume I. <https://doi.org/10.6035/14034.2017.6627>
- Lo Monaco, G., Delouée, S., y Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. London: UCL Press Limited.



- López Astorga, M. (2015). La extensión tripartita de la teoría dual de razonamiento y sus repercusiones para las investigaciones sobre el autismo. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 245–262. <https://doi.org/10.20983/noesis.2016.2.10>
- López Aymes, G. (2013). Docencia e investigación revista de la Escuela Universitaria de magisterio de Toledo. *Docencia e Investigación*, XXXVII (22), 41–60. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9053>
- López Roldan, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. 1ª edición. <https://doi.org/10.1344/reyd2018.17.13>
- López Sáez, M. (2007). Revisiones y nuevas aportaciones a la teoría de la disonancia. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria, y I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B., y Gutman Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles Del Psicólogo*, 3 (1), 131–142. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1803.pdf>
- Lucas, P. (2012). Critical reflection. What do we really mean? *Proceedings of the 2012 Australian Collaborative Education Network National Conference*, (1938), 163. Recuperado de <http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/ACEN-2012-National-Conference-Proceedings.pdf#page=163>
- Luis Martin, J. (2013). El aporte de la escuela de Fráncfort a la pedagogía crítica. *El Equilibrista*, 1(1). Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/equilibrista/article/view/1353/1703>
- Lukenchuk, A. (2013). *Paradigms of research for the 21st century*. New York, NY: Peter Lang.
- Lundgren, H. (2019). *Pigeonholing or learning instrument? On the practice and perception of personality testing in human resource development door*. Tilburg University: Ridderprint.s.l.
- Mac Guigan, F. J. (1977). *Psicología experimental. Enfoque metodológico*. México D.F.: Editorial Trillas, S.A.
- Mack, H. G., y Filipe, H. P. (2017). Pilot study assessing reflection ability of practicing Australian and New Zealand ophthalmologists using the Groningen Reflection Ability Scale. *MedEdPublish*, 6(3). <https://doi.org/10.15694/mep.2017.000126>
- Maguiña Vargas, C. (2018). Integridad científica: necesidad que la normativa nacional incluya criterios para decidir ante casos de mala conducta científica. *Acta Medica Peruana*, 35(2), 85–86. <https://doi.org/10.35663/amp.2018.352.569>
- Mahlanze, H. T., y Sibiyi, M. N. (2017). Perceptions of student nurses on the writing of reflective journals as a means for personal, professional and clinical learning development. *Health SA Gesondheid*, 22, 79–86. <https://doi.org/10.1016/j.hsag.2016.05.005>
- Manen, M. Van. (2012). The call of pedagogy as the call of Contact. *Phenomenology y Practice*, 6(2), 8. <https://doi.org/10.29173/pandpr19859>
- Mann, K., Gordon, J., y MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595–621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>

- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., y Chinta, R. (2013). Assessing experiential learning styles: a methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.009>
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P., y Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. *Revista Chilena de Infectología*, 35(6), 680–688. <https://doi.org/10.4067/s0716-10182018000600680>
- Manuel, J., y Tomé, S. (2018). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo: una mirada epistemológica. *Revista Observatório*, 4(5), 900–922. Recuperado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5636>
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358–374. <https://doi.org/10.1590/198053143760>
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2017). Themata in science and in common sense. *Kairos. Journal of Philosophy y Science*, 19, 69–91. Recuperado de <https://content.sciendo.com/view/journals/kjps/19/1/article-p68.xml>
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358–374. <https://doi.org/10.1590/198053143760>
- Marková, I. (2016). *The dialogical mind. common sense and ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Márquez, E. (2007). El desencantamiento de la razón. Conversación con Michel-Louis Rouquette. *Trayectorias*, 18, 92–103.
- Márquez-Martínez, G., Morán-Peña, L., y Pérez-Zumano, S. E. (2016). Vivencias de los pasantes de enfermería, en la resolución de problemas clínicos. *Enfermería Universitaria*, 13(1), 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.01.003>
- Martín Carbonell, M., Cerquera Córdoba, A., Fernández Daza, M., Higuera, J. D., Galván Patrignani, G., Guerrero Martel, M., y Riquelme Marín, A. (2019). Estructura factorial del cuestionario de Apoyo Social MOS en ancianos colombianos con dolor crónico. *Terapia Psicológica*, 37(3), 211–224. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082019000300211>
- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Martínez Clares, P., y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125–147. <https://doi.org/10.6018/rie.27.1.94331>
- Martínez Fernández, J. R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 477–494. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300006)
- Masson, E. (2001). *Les formes du manger. Représentations de pratiques alimentaires contemporaines*. Paris.
- Matsuo, M. (2019). Critical reflection, unlearning, and engagement. *Management Learning*, 50(4), 465–481. <https://doi.org/10.1177/1350507619859681>

- Medina Moya, J., Jarauta Borrasca, B. y Imbernon Muñoz, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-ICE UB. Recuperado de <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16517.pdf>
- Medrano, L. A., y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 219–239. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Menéndez Velázquez, A. (1998). Una breve introducción a la teoría de grafos. *SUMA*, 28, 11–26. Recuperado de <https://revistasuma.es/IMG/pdf/28/011-026.pdf>
- Mercier, H., y Sperber, D. (2019). Hugo Mercier and Dan Sperber: The enigma of reason. En *teorema* (Vol. XXXVIII/1, pp. 56–67). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6865380.pdf>
- Mercier, H., y Sperber, D. (2017). *The enigma of reason: A new theory of Human understanding*. U.K.: Penguin.
- Mercier, H., y Sperber, D. (2011). Why do humans' reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57–74. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>
- Merino, G., Ramírez, S., Roncoroni, M., Wrtoniak, E., y González Crespo, S. (1998). *A la huella, a la huella...* *Revista de educación en biología* (Vol. 1).
- Mesquita Sampaio de Madureira, M. (2009). La teoría crítica de la escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación: un recorrido histórico-sistemático. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 34(34), 193–211. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-2009-numero34-2090ydsID=Documento.pdf>
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. En P. Sutherland y J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning*. London: : Routledge.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Micceri, T. (1989). The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological Bulletin*, 105(1), 156–166. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.1.156>
- Millán Ortiz, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isomia*, 45, 113–139. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363648284005>
- Millend, L. (2001). *De la dynamique des rapports entre représentations sociales du travail et du chômage*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Min Ooi, S. (2019). *Clinical Psychologists' Experience of Cultivating Reflective Practice in Trainee Clinical Psychologists during Supervision: A qualitative study*. University of East Anglia.
- Min, B., y Park, S. (2019). Development of a questionnaire to measure reflective attitude toward conversation. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, Runnin(Running Issue), 1–19. <https://doi.org/10.17239/11esll-2019.19.03.01>
- Moghaddam, R. G. (2019). Development of an instrument to measure EFL teachers' perceptions of reflective teaching. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 219–230. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i1.12826>

- Mohamad, M. M., Sulaiman, N. L., Sern, L. C., y Salleh, K. M. (2015). Measuring the validity and reliability of research instruments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204(November 2014), 164–171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.129>
- Molina Rodríguez, S., Pellicer Porcar, O., y Mirete Fructuoso, M. (2018). Estrés percibido y quejas subjetivas de memoria en adultos jóvenes: papel mediador de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 67(03), 84. <https://doi.org/10.33588/rn.6703.2017466>
- Moliner, P. (2005). La fonction generatrice de sens du noyau des representations sociales: ¿Une remise en cause? *Papers on Social Representations*, 14(3), 1–12. Recuperado de <http://www.psr.jku.at/>
- Moliner, P. (2016). De la théorie du noyau central à la théorie du noyau matrice. *Papers on Social Representations*, 26(2), 1–13. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwj o9ffft-XxAhW_gv0HHYArBpsQFnoECAUQAwyurl=https%3A%2F%2Fpsr.iscte-iul.pt%2Findex.php%2FPSR%2Farticle%2Fdownload%2F39%2F7yusg=AOvVaw1Vn0 b8O0mG0fSjqnt3uLoq](https://www.google.com/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=yved=2ahUKEwj o9ffft-XxAhW_gv0HHYArBpsQFnoECAUQAwyurl=https%3A%2F%2Fpsr.iscte-iul.pt%2Findex.php%2FPSR%2Farticle%2Fdownload%2F39%2F7yusg=AOvVaw1Vn0 b8O0mG0fSjqnt3uLoq)
- Moliner, P. (1988). *La représentation sociale comme grille de lecture*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Moliner, P., y Abric, J.-C. (2015). Central core theory. En G. G. y V. Sammut Grodon Andreoli Eleni (Ed.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83–97). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moliner, P., y Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., y Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales. Fondements conceptuels et aspects pratiques*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., y Lo Monaco, G. (2019). *Métodos de asociación verbal para las ciencias sociales*. Ciudad de México: Editorial Gedisa S.A.
- Moloney, G. (2016). Thémata et représentations sociales. En G. Lo Monaco, S. Delouée, y P. Rateau (Eds.), *Jedrzejezyk, Christopher Hall, Rob* (pp. 2019–2225). Louvain-Le Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Moloney, G., Gamble, M., Hayman, J., y Smith, G. (2015). Without anchor: themata and blood donation. *Papers on Social Representations*, 24(2), 1. Recuperado de <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/116/80>
- Mols, I. (2019). *Design for everyday life reflection*. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven.
- Moon, J. (n.d.). Reflective Writing - some initial guidance for students. University of Exeter: Recuperado de <https://efs.weblogs.anu.edu.au/files/2018/01/Moon-on-Reflective-Writing.pdf>
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. New York, NY: RoutledgeFalmer.

- Moon, J. (2001). PDP working paper 4 reflection in higher education learning. *LTSN Generic Centre*, (July), 1–25. Recuperado de <https://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf>
- Mora, R. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 5(10), 2. Recuperado de <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Dialnet-TresRetosParaLaInvestigacionYFormacionDeDocentesEn-3989831.pdf>
- Mora, S., y Rodríguez, O. (2016). Análisis psicométrico del instrumento actitudes hacia las matemáticas mediante el modelo de Respuesta Graduada de Samejima. *Revista Actualidades de Psicología*, 30(Núm. 120), 7-30, Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/18722/27886>
- Morales Domínguez, F. J., Moya Morales, M. C., Gaviria Stewart, E., y Cuadrado Guirado, I. (2007). *Psicología social* (Tercera ed). Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España.
- Morales Zúñiga, C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(2), 1–23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Morata-Ramirez, M. Á., Holgado Tello, F. P., Barbero-García, M. I., y Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA [Confirmatory factor analysis. Recommendations for unweighted least squares method related to Chi-Square and RMSEA]. *Acción Psicológica*, 12(1), 79. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Moreno, A., Rodríguez, J., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3–11. Recuperado de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296>
- Morin, E. (1981). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morín, E., Ciurana, E. R., y Mota, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, UNESCO, IIPC, USAL.
- Moro Abadía, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *EMPIRIA. Revista de Metodologías de Ciencias Sociales*, 6, 29–46.
- Moscovici, S. (1993). Introductory address. *Papers on Social Representations*, 2 (3), 160–170. <https://doi.org/10.1080/0379772940190403>
- Moscovici, S. (2011). An essay on social representations and ethnic minorities. *Social Science Information*, 50(3–4), 442–461. <https://doi.org/10.1177/0539018411411027>
- Moscovici, S. (1991). La fin des représentations sociales? En A. Aebischer, J. P. Deconchy, y E. M. Lipiansky (Eds.), *Idéologies et représentations sociales* (pp. 65–84). Cousset: DelVal. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/327966429_La_fin_des_representations_sociales?enrichId=rgreq-1f8a12fbd4a3e51067afa6f543bfc1e-XXXyenrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyNzk2NjQyOTtBUzo2NzYyMzA0MDc5MzgwNDIAMTUzODIzNzMwMTIwNQ%3D%3Dy=1_x_2y_esc=publicationC](https://www.researchgate.net/publication/327966429_La_fin_des_representations_sociales?enrichId=rgreq-1f8a12fbd4a3e51067afa6f543bfc1e-XXXyenrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMyNzk2NjQyOTtBUzo2NzYyMzA0MDc5MzgwNDIAMTUzODIzNzMwMTIwNQ%3D%3Dy=1_x_2y_esc=publicationC)

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Moscovici, S., y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 679–710). Barcelona: Paidós editorial.
- Moscovici, S., y Vignaux, C. (1994). Le concept de thémata. En C. Guimelli (Ed.), *Estructures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moussa-Inaty, J. (2015). Reflective writing through the use of guiding questions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 104–113. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Moya, J. L. M. (2006). *Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico*. Barcelona. Recuperado de <https://fcsalud.ua.es/documentos/planes-de-estudio/doctorado/actividad-an-cuali-pc/lec-3-previa.pdf>
- Mugny, G., y Carugati, F. (1885). *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Causset: Éditions Delval.
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., y Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430–445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430>
- Muñoz Palacios, P. (2017). *El portafolios electrónico como herramienta didáctica. Su uso, grado de satisfacción y validación*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681144/munnoz_palacios_pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681144/munnoz_palacios_pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Negura, L., Plante, N., y Lévesque, M. (2020). The role of social representations in the construction of power relations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 50(1), 25–41. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12213>
- Nelson Laird, T. F., Seifert, T. A., Pascarella, E. T., Mayhew, M. J., y Blaich, C. F. (2014). Deeply affecting first-year students' thinking: deep approaches to learning and three dimensions of cognitive development. *The Journal of Higher Education*, 85(3), 402–432. <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777333>
- Nicholas, W. (2010). *Research methods: the basics*. Routledge. <https://doi.org/doi:10.4324/9780203836071>
- Nocetti de la Barra, A. (2015). *Experiencia de reflexión de estudiantes de pedagogía en educación media en biología y ciencias naturales en las asignaturas de prácticas pedagógicas y profesional en una universidad de la región del Bio Bio, Chile*. Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102037/1/ANdIB_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102037/1/ANdIB_TESIS.pdf)
- Nocetti De La Barra, A., y Moya Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Pág. 39*, 15. Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2018/05/Estudio-Nocetti-Medina.pdf>
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Núñez Peña, M. I., y Bono Cabré, R. (2020). Diseños de investigación en psicología. Diapositivas curso 2019-2020. Barcelona: Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/164539>

- Nussbaum, M. C. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 289–303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Nuviala, A., Grao Cruces, A., Teva Villén, M. R., Pérez Ordás, R., y Blanco Luengo, D. (2016). Validez de constructo de la escala motivos de abandono de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 16 (61), 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.61.001>
- Nuviala, A., Grao Cruces, A., Teva Villén, M. R., Pérez Ordás, R., García Fernández, J., y Bernal García, A. (2014). Adaptación y validación de la Escala de Intenciones Futuras de Comportamiento en usuarios de servicios deportivos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 15–25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.avei>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key Competencies. Executive summary*. Paris. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Olivera Rivera, E. (2006). La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 3. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1527Olivera.pdf>
- Ooi, S. M. (2019). *Clinical psychologists' experience of cultivating reflective practice in trainee clinical psychologists during supervision: a qualitative study*. University of East Anglia. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Osmond, J., y Darlington, Y. (2005). Reflective analysis: techniques for facilitating reflection. *Australian Social Work*, 58(1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.0312-407X.2005.00179.x>
- Ospina, H. F. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. (2013). Reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2 (2), 13–32. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660355>
- Pallant, J. (2010). *Spss. Survival Manual*. Berkshire England: McGraw-Hill.
- Palmero Rodríguez, M. L., Acosta Marrero, J., y Moreira, M. A. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 6(3), 269–283. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141225/000348949.pdf?sequence=1>
- Palmonari, A., y Emiliani, F. (2016). Le modèle sociodynamique. En G. Lo Monaco, S. Delouée, y P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. (pp. 149–165). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Paniagua, A., Istance, D., y Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: the importance of innovative pedagogies*. Paris: OECD Publishing.
- Pardo, Antonio y San Martín, R. (2015). *Análisis de datos en ciencias sociales II*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pardo, Antonio. y Ruiz, M. Á. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Editorial Síntesis.

- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, (7), 57–78. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400707.pdf>
- Pasco Saldaña, Gi. M. (2012). Revisión e Interpretación de la Psicología Gestalt y su impacto en la restauración. En *IX foro académico. De ciencia, creación y restauración. (31 octubre, 1 y 2 de noviembre)* (pp. 1–5). Guadalajara.Mexico: Escuela de Conservación y restauración de occidente. Recuperado de [http://www.ecro.edu.mx/pdf/pdf_memorias/gilda_pasco.pdf](http://www.ecro.edu.mx/pdf/pdf_memorias/gilda_pasco.pdf)
- Peirce, C. S. (1904). Qué Es El Pragmatismo. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/WhatPragmatismIs.html>
- Pellerin, M., y Paukner Nogués, F. I. (2015). Becoming reflective and inquiring teachers: collaborative action research for in-service chilean teachers. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 17(3), 46–60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a4.pdf>
- Peltier, J. W., Hay, A., y Drago, W. (2005). The reflective learning continuum: reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 250–263. <https://doi.org/10.1177/0273475305279657>
- Peña, V., Estrella, A., Reyes, U., Luis, G., Mujica, H., Jorge, L., ... Auxiliar, P. (2007). Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente. *VARONA*, 44, 1–17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635564004>
- Perera Izquierdo, S. (1995). *Las condiciones de interacción comunicativa en las técnicas lingüísticas de obtención de información y sus efectos en la elaboración discursiva sobre el cuerpo y la educación*. Universitat de Girona.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales, apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. La Habana: CD Caudales. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf)
- Perera Pérez, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Informe de investigación. CIPS. La Habana*. <https://doi.org/10.5149/northcarolina/9781469645391.003.0004>
- Pérez, C. (2011). *Técnicas de segmentación. Conceptos, herramientas y aplicaciones*. Madrid: Ibergaceta Publicaciones S.L.
- Pérez, E., Medrano, L. A., y Sánchez Rosas, J. (2013). El Path Analysis : conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 5(1), 52–66. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.014>
- Pérez-Álvarez, M. (2015). Reflexividad, escritura y génesis del sujeto moderno. *Reflexivity, Writing and the Making of Modern Subjectivity*, 36(1), 53–90. Recuperado de [http://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/6014396111/2_PEREZ-ALVAREZ.pdf?t=1426156663](http://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/6014396111/2_PEREZ-ALVAREZ.pdf?t=1426156663)
- Pérez-Burriel, M. (2010). La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante. *Revista de Enseñanza de La Psicología: Teoría y Experiencia*, 6(1), 1–12. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Repte/article/view/203234>



- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442–446. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>
- Perkowska-Klejman, A., y Odrowaz-Coates, A. (2019). Measuring the unmeasurable? Differences in reflexive thinking among polish students. *New Educational Review*, 55(1), 77–88. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.06>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial GRAÖ.
- Phan, H. P. (2017). Reflective thinking, effort, persistence, disorganization, and academic performance: A mediational approach. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(19), 927–952. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1356>
- Phan, H. P. (2008). Metas de logro, el entorno del aula, y el pensamiento reflexivo: un marco conceptual. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16(6), 571–602. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_269.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_269.pdf)
- Phan, H. P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: a latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(10), 577–610. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?141>
- Piattelli-Palmarini. (1983). *Teorías del Lenguaje. Teorías del aprendizaje. El debate entre Jan Piaget y Noam Chomsky*. Barcelona: Editorial Crítica, S.A.
- Piermattéo, A., Lo Monaco, G., Moreau, L., Girandola, F., y Tavani, J. L. (2014). Context variations and pluri-methodological issues concerning the expression of a social representation: the example of the gypsy community. *Spanish Journal of Psychology*, 17(2). <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.84>
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnograph*. London, UK: SAGE Publications, Inc.
- Polius, A. (2016). Developing teacher reflexivity and communities of practice through the incorporation of new literacies in a content area methods course: a case study of student teachers' new literacies experience, 3(2), 62–75. Recuperado de <https://www.cavehill.uwi.edu/fhe/education/publications/past-issues/volume-3-number-2-september-2015/articles/article-angelina-polius.aspx>
- Porta, L., Aguirre, J., y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 15. [https://doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)01)
- Porta, L., y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista Del IICE*, 7763(41), 35–46. <https://doi.org/https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>
- Prieto, G., y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 67–74. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Prigogine, I., y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Procee, H. (2006). Reflection in education: a Kantian epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 195–198.

- Puig Sabariego, M., Sánchez Martí, A., Ruiz Bueno, A., y Sánchez Santamaria, J. (2020). The effects of learning contexts on the development of reflective thinking in university education: design and validation of a questionnaire. *Sustainability*, 12, 1–18. Recuperado de <http://www.mdpi.com/journal/sustainability>
- Quintanar, L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., Paredes-Núñez, L., Bolaños-Pasquel, M., Santillán-Marroquín, W., y Pérez-Salas, C. (2017). Funciones ejecutivas y conductas de estudiantes secundarios ecuatorianos, 6, 32–40. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2017/rmn176c.pdf>
- Rateau, P., Gruev-Vintila, A., y Delouvé, S. (2013). Una modelización del pensamiento social, 2(January), 41–62. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/40803668_Representaciones_e_ideologia_Una_explicacion_psicosocial](https://www.researchgate.net/publication/40803668_Representaciones_e_ideologia_Una_explicacion_psicosocial)
- Rateau, P., y Lo Monaco, G. (2016). La théorie structurale ou l'horlogerie des nœuds. En G. Lo Monaco, S. Delouvé, y P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. (pp. 113–129). Lovain-La-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Rateau, P., y Lo-Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22–42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf>
- Raúl Barrera, L. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, (343), 39–48. Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/barrera-concepto-cultura.html>
- Rebelo, M., Hernández, F. J., y Herzog, B. (2017). La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(1), 395–406. <https://doi.org/10.7203/rase.10.1.9451>
- Reddy Loka, S., Doshi, D., Kulkarni, S., Baldava, P., y Adep, S. (2019). Effect of reflective thinking on academic performance among undergraduate dental students, 1–6. <https://doi.org/10.4103/jehp.jehp>
- Reeves, B. Y. S., y Stanford, B. P. (2009). Rubrics for the classroom: assessments for students and teachers. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(1), 24–28. Recuperado de <https://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Rubrics-for-the-classroom1.pdf>
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'Analyse Des Données*, 8 (2), 187–198. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0.pdf](http://www.numdam.org/item/CAD_1983__8_2_187_0.pdf)
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et analyse lexical par contexte, 53–90.
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Les Cahiers de l'Analyse Des Données*, 15(1), 21–36. Recuperado de [http://www.numdam.org/item/CAD_1990__15_1_21_0.pdf](http://www.numdam.org/item/CAD_1990__15_1_21_0.pdf)

- Renison, B., Pérez Lus, G., y Ciafardo, M. (2016). Las consignas en la enseñanza del lenguaje visual. Una introducción al tema. En *8º Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales (JIDAP)*. (La Plata 6 y 7 de octubre). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56120/Documento_completo__pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56120/Documento_completo__pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Renovell Rico, S., y Soto González, M. (2018). El pensamiento reflexivo en futuros maestros: construyendo conocimiento a partir de la experiencia en visitas contextualizadas. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Resnik, D. B., y Shamo, A. E. (2012). The Singapore statement on research integrity. *Physica Status Solidi (A) Applications and Materials Science*, 209(1), 3. <https://doi.org/10.1002/pssa.201221902>
- Reyes, D., Isbej, L., Uribe, J., Ruz, C., Pizarro, M., Walker, R., ... Riquelme, A. (2019). Portafolio en pregrado de medicina: impacto educacional a 10 años de su implementación. *Revista Médica de Chile*, 147(6), 790–798. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872019000600790>
- Reyes, H. (2018). Problemas éticos en las publicaciones científicas. *Revista Médica de Chile*, 146(3), 373–378. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000300373>
- Reynoso, C. (2007). *Redes libres de escala en ciencias sociales: significado y perspectivas. 1er. Reunión Latinoamericana de Análisis de Redes Sociales*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [https://analisisredes.equiponaya.com.ar/htm/Redes libres de escala en ciencias sociales La Plata.htm](https://analisisredes.equiponaya.com.ar/htm/Redes%20libres%20de%20escala%20en%20ciencias%20sociales%20La%20Plata.htm)
- Rica, U. D. C., Solís, S., Mainor, E., Explicación, L. A., Las, E. N., Sociales, C., ... Solís, M. E. S. (2005). La explicación en las ciencias sociales: consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. *Reflexiones*, 84(2), 51–60. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11421/10770>
- Richarson, L. (2000). Writing: a method of inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research. 2nd. edition* (pp. 923–948). California: SAGE Publications.
- Rigo, D., y Donolo, D. (2018). Modelos de ecuaciones estructurales usos en investigación psicológica y educativa. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(3), 345–357. Recuperado de <https://www.journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/388/942>
- Rios Beltrán, R. (2000). Sobre el problema de la educación en Kant. Una lectura del tratado de Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (15). <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys93.99>
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: the 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2011). *Making thinking visible*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rodgers C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking [Electronic version]. *Teachers College Record*, 104(4), 842. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/240645823_Defining_Reflection_Another_Look_at_John_Dewey_and_Reflective_Thinking](https://www.researchgate.net/publication/240645823_Defining_Reflection_Another_Look_at_John_Dewey_and_Reflective_Thinking)

- Rodríguez Ayan, N. M., y Ruiz Díaz, M. A. (2008). The reduction of skewness and kurtosis of observed variables by data transformation: effect on factor structure. *Psicológica* (2008), 29(Abril 2016), 205–227. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/26614731_Atenuacion_de_la_asimetria_y_de_la_curtosis_de_las_puntuaciones_observadas_mediante_transformaciones_de_variables_Incidencia_sobre_la_estructura_factorial](https://www.researchgate.net/publication/26614731_Atenuacion_de_la_asimetria_y_de_la_curtosis_de_las_puntuaciones_observadas_mediante_transformaciones_de_variables_Incidencia_sobre_la_estructura_factorial)
- Rodríguez Cepeda, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 73. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.698>
- Rodríguez Illera, J. L. (Ed.). (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Rodríguez Illera, J., y Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação y Tecnologias*, 2(1), 5–18. Recuperado de <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Dialnet-LosRelatosDigitalesYSuInteresEducativo-3047308.pdf>
- Rodríguez Rojo, M. (1992). Pedagogía crítica. *Revista Aula de Innovación Educativa (Versión Electronica)*. Recuperado de <http://prog-y-ev-avelazquez.weebly.com/uploads/2/2/1/6/22165856/pedagogia-critica.pdf>
- Rogers, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona-Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Rogers, S. L., Priddis, L. E., Michels, N., Tieman, M., y Van Winkle, L. J. (2019). Applications of the reflective practice questionnaire in medical education. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1481-6>
- Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 7–14. Recuperado de <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/21373/22816>
- Roquelpo, P. (1974). *Le partage du savoir*. París: Le Senil.
- Rosales, G. I. (2016). El Tacto Pedagógico: una propuesta de la Enseñanza Ética. Recuperado de <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Dialnet-ElTactoPedagogicoUnaPropuestaDeLaEnsenanzaEtica-6064974.pdf>
- Rosenberg, M. J., y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitude. En M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson, y J. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change*. New Haven. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Rosse, J. P. (2005). *Psychologie de la mémoire*. Lovain-La-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Rossi, K., y Thorsen, C. (2019). Validation of a reflective practice rubric for evaluating the complexity of teacher candidate digital and written reflections. *Reflective Practice*, 20(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1598351>
- Rossi, K., y Thorsen, C. (2019). Validation of a reflective practice rubric for evaluating the complexity of teacher candidate digital and written reflections. *Reflective Practice*, 20(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1598351>

- Rostami, A., Keshmiri, F., Askari, R., Jambarsang, S., y Shafiei, M. (2019). Validation of Groningen Reflection Ability Scale questionnaire and evaluation of reflection ability level of health care management students. *Evidence Based Health Policy, Management y Economics*, 3(4), 293–302. Recuperado de <http://jebhpme.ssu.ac.ir/article-1-256-en.pdf>
- Rouquette, M. L. (1994). *Sur la connaissance des masses*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Rouquette, M. L. (2009). Representaciones e ideología una explicación psicosocial. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 5, 143–160. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/40803668_Representaciones_e_ideologia_Una_explicacion_psicosocial](https://www.researchgate.net/publication/40803668_Representaciones_e_ideologia_Una_explicacion_psicosocial)
- Rouquette, M. L. (1973). La pensée sociale. En S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, T. 2, (pp. 299–327). Paris: Larousse.
- Rouquette, M. L., y Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ruiz Bueno, A., Puig Latorre, G., y Anglès Regós, R. (2015). La metodología interrogativa en la asignatura de Observación e innovación en el aula. Barcelona: Depósito Digital de la UB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/66544>
- Ruiz Bueno, A. (2017). *Trabajar con Iramuteq: pautas (Documento de consulta-2017)*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf)
- Ruiz Bueno, A. (2014). *La operacionalización: De elementos teóricos al proceso de medida*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53152/1/La_operacionalización_De_elementos_teoricos_al_proceso_de_medida.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53152/1/La_operacionalización_De_elementos_teoricos_al_proceso_de_medida.pdf)
- Ruiz Bueno, A. (2015). *Fiabilidad y Validez: Conceptualización y procedimientos de cálculo con Spss*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65322/1/Fiabilidad_Validez.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65322/1/Fiabilidad_Validez.pdf)
- Ruiz Bueno, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, (1), 75–88. Recuperado de [https://www.google.com/search?client=firefox-b-dybiw=1920ybih=938ysxsrf=ALeKk01_-R9IS8qvdeLncr2XVfdvAAAdCZg%3A1592329629023yei=nQXpXp2DAcz0aP64mKAGyq=antonio+ruiz+bueno+REIRE+la+muestrayoq=antonio+ruiz+bueno+REIRE+la+muestraygs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzIFCAAQzQI6](https://www.google.com/search?client=firefox-b-dybiw=1920ybih=938ysxsrf=ALeKk01_-R9IS8qvdeLncr2XVfdvAAAdCZg%3A1592329629023yei=nQXpXp2DAcz0aP64mKAGyq=antonio+ruiz+bueno+REIRE+la+muestrayoq=antonio+ruiz+bueno+REIRE+la+muestraygs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzIFCAAQzQI6)
- Ruiz Bueno, A. (2020). *La Observación: Parte II. El proceso de análisis de la información*. Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/165478>
- Ruiz Bueno, A. (2014). *Formas de interrogación: la entrevista*. Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/51024>
- Ruiz Bueno, A. (2015). *La observación. Parte I. Una herramienta para la investigación*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/67615/1/LA_OBSERVACIÓN_Parte_I.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/67615/1/LA_OBSERVACIÓN_Parte_I.pdf)

- Ruiz Bueno, A. (2015). *La observación: Parte II. Sistemas de registro y almacenamiento de datos*. Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/67610>
- Ruiz Bueno, A. (2015). *El método experimental. Consideraciones conceptuales*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/67618/1/EL_método_Experimental_con_ceptualización.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/67618/1/EL_método_Experimental_con_ceptualización.pdf)
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista d'innovació i Recerca En Educació (REIRE)*, 2, 96–110. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/131531/181353>
- Ruiz Bueno, A., Anglès Regos, R., Puig Latorre, G., Sabariego Puig, Marta Sánchez Martí, A., y Soria Ortega, V. (2018). Proposta de rúbrica avaluar la competència transversal: Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat. Barcelona: Dipòsit digital, Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/146455/1/RÚBRICA_Narrativa_Digital_2018_Observació_UB.doc.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/146455/1/RÚBRICA_Narrativa_Digital_2018_Observació_UB.doc.pdf)
- Ruiz Bueno, A., Anglès Regos, R., Sabariego Puig, M., y Sánchez Martí, A. (2019). Proposta de rúbrica avaluar la competència transversal: pensamiento reflexivo. Barcelona: Dipòsit digital, Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/146479/1/RÚBRICA_Narrativa_Digital_2019_Observacion_UB.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/146479/1/RÚBRICA_Narrativa_Digital_2019_Observacion_UB.pdf)
- Ruiz Bueno, A., y Puig Latorre, G. (2019). Metodología interrogativa. La actuación del profesor: las preguntas. Un sistema categorial de observación. Barcelona: Depòsit Digital de la U.B. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/152057/1/2019_Metodologia_interrogativa_Sistema_categorial_Antoni_Gemma.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/152057/1/2019_Metodologia_interrogativa_Sistema_categorial_Antoni_Gemma.pdf)
- Ruiz Bueno, A., Puig Latorre, G., y Anglès Regòs, R. (2015). La metodología interrogativa en la asignatura de Observación e Innovación en el aula. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66544/1/METODOLOGIA_INTERROGATIVA_Observación.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66544/1/METODOLOGIA_INTERROGATIVA_Observación.pdf)
- Ruiz Bueno, C., Navio Gámez, A., y Cejas León, R. (2018). Desarrollo del pensamiento reflexivo mediante la construcción de narrativas individuales y compartidas. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Ruiz Bueno, A., Sabariego Puig, M., Anglès Regós, R., y Sánchez-Martí, A. (2018). El fomento de la reflexión y la conciencia del propio aprendizaje en la asignatura observación e innovación en el aula. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB
- Ruiz Lara, E.; Hernandez Pina, F.; Ureña Villanueva, F.; Argudo Iturriaga, F. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte, 11, 14–34. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetas194.htm>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cuatitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103–124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Ryan, M. y Ryan, M. (2015). A model for reflection in the pedagogic field of higher education. En M. E. Ryan (Ed.), *Teaching Reflective Learning in Higher Education: A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns*. (pp. 15–27). Chum, Switzerland: Springer,
- Ryan, M., y Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244–257. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704>
- S. Chee Choy, P. S. O. (2012). Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom. *International Journal of Instruction*, 5(January 2012), 167–182. <https://doi.org/e-ISSN:1308-1470>
- Sabariego Puig autoría Víctor Abella García, M., Alòs Lladó, M., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Belén Cano Hila, A., Cejas León, R., ... Vidal Chiribes, J. (n.d.). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas*. Barcelona: ICE y Ediciones Otaedro. Recuperado de [www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)
- Sabariego Puig, M. (2015). La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, 0(14), 50–58. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4176>
- Sabariego Puig, M., Abella García, V., Ambròs, A., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano Hila, A. B., ... Vidal Chiribés, J. (2018). *El pensament reflexiu i el desenvolupament competencial a l'educació superior*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125384/1/Informe final.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125384/1/Informe%20final.pdf)
- Sabariego Puig, M., Anglès Regós, R., Berlanga, V., Barrio, J. del (Jordi), Donoso Vázquez, T., Folgueiras Bertomeu, P., ... Vilà Baños, R. (2014). *El valor de la recerca formativa per a la innovació docent i el desenvolupament competencial*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48728/1/Informe finaldef.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48728/1/Informe%20finaldef.pdf)
- Sabariego Puig, M., Folgueiras Bertomeu, P., y Martínez-Olmo, F. (2014). El valor de la investigació formativa per a la innovació i el desenvolupament competencial en l'educació superior. *Desarrollo Competencial En El EEEES: Experiencias de Investigación e Innovación Educativa*, 44–48. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/66633>
- Sabariego Puig, M., Ruiz Bueno, A., Cano Hila, A., y Sánchez Martí, A. (2019). Contextos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la educación superior. *Revista Panaamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 28, 87–106.
- Sabariego, M., Sánchez, A., y Cano, A. B. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813–830. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/59048/4564456551417>
- Sabariego, M., Izquierdo-Montero, A., Ruiz, A., y Noguera, E. (2021). Validación por expertos del cuestionario “infancia y participación”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, xx-xx. DOI:10.7179/PSRI_2021.02

- Sagaró del Campo, N. M., y Zamora Matamoros, L. (2020). Técnicas estadísticas multivariadas para el estudio de la causalidad en Medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 24(2), 1–14. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v24n2/1561-3194-rpr-24-02-287.pdf>
- Sagaró del Ccampo, N. M., y Zamora Matamoros, L. (2019). Métodos gráficos en la investigación biomédica de causalidad. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta.*, 44(4). Recuperado de [http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/1846/pdf_609](http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/1846/pdf_609)
- Saiz, Á., y Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un practicum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la universidad de Cantabria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores.*, 56(3), 3–24. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.577>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). European Journal of Education and Psychology. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143–152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>
- Salinas, Á., Chandía, E., y Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 289–309. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100017>
- Salkind, N. J. (2012). *Exploring research*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Salkind, Neil, J. (1998). *Métodos de investigación*. México, D. F.: Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- Sammut Grodon Andreoli Eleni, G. G. y V. (Ed.). (1385). *The cambridge handbook of social representations* (2015th ed.). Cambridge University Press: Cambridge.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. (S. Gordon, y A. Elen, G. George, y V. Jaan, Eds.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- San Martín Martínez, C., Jorquera Fariñas, V., y Bonet i Martí, J. (2018). La reflexividad como competencia transversal en los estudios de psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(16), 773–792. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1308>
- San Rafael Gutiérrez, S. (2016). *El diario de prácticas clínicas como herramienta de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos de enfermería*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61204yorden=0yinfo=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=61204>
- Sánchez Jerez, E. (2015). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas*, 0(3), 61–86. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Sánchez Martí, A., y Ruiz Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 11(11 (1)), 41–53. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119354>



- Sánchez Pascual, M., León Quismondo, L., García López de Arenosa, A., Mas Hesse, J., y Fernández Liria, A. (2015). La medida de la capacidad reflexiva: instrumentos disponibles en castellano y tareas pendientes. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(127), 487–510. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000300004>
- Sánchez Santamaría, J. (2018). La promoción del pensamiento reflexivo para el desarrollo profesional en las prácticas externas de educación social. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Sanchez Villa, A., y Ruiz Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios y oportunidades y limitaciones. *Bordon*, 63(1), 147–170. Recuperado de <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Dialnet-EvaluacionDeCompetenciasGenericas-3601062.pdf>
- Sánchez-Martí, A., Sabariego Puig, M., Ruiz-Bueno, A., y Anglés Regós, R. (2018). Implementation and assessment of an experiment in reflective thinking to enrich higher education students' learning through mediated narratives. *Thinking Skills and Creativity*, 29(December 2017), 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.008>
- Sánchez-Santamaría, J., y Boroel, B. (2019). Propiedades psicométricas de la escala de medición de pensamiento reflexivo. En D. Caldevilla, E. Alarcón, V. Alarcón, y (Coords) (Eds.), *Reformulando la docencia actual* (pp. 447–462). Barcelona: Gedisa.
- Sandín Esteban, M. P. (2018). Enseñar y aprender a través de la escritura reflexiva sobre relatos de experiencia: una propuesta en la asignatura investigación orientada a la comprensión y la transformación. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Santalucia, S., y Caryn, J. (2010). Transformative learning facilitating growth and change through fieldwork education. *AOTA, Linking Research, Education y Practice*, 15(October), 15–19. Recuperado de <https://duq.edu/assets/Documents/occupational-therapy/Fieldwork-Education/Suggested Readings/Transformative Learning.pdf>
- Saziye, Y. (2016). A study on reflection as a source of teacher development: pre-service and experienced teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 437–448. <https://doi.org/10.5897/err2016.2634>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *MPR-Online*, 8(May), 23–74. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures](https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures)
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrand, T., Jones, K., y Hanson, V. (2018). "Reflecting on reflections:" curating eportfolios for integrative learning and identity development in a general education senior capstone. *International Journal of EPortfolio*, 8(1), 1–12. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177612.pdf>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Senn, P. (1973). Social Science and its methods. Part I, introduction. En *Social Science and its methods*. (pp. 1–27). Boston, MA: Handbook Press. Recuperado de <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/2/0/5/0205702716.pdf>
- Serrano Castañeda, J. A. (2005). "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154–162. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/26507508_Resena_de_Como_pensamos_Nueva_exposicion_de_la_relacion_entre_pensamiento_reflexivo_y_proceso_educativo_de_John_Dewey](https://www.researchgate.net/publication/26507508_Resena_de_Como_pensamos_Nueva_exposicion_de_la_relacion_entre_pensamiento_reflexivo_y_proceso_educativo_de_John_Dewey)
- Shadrikov, V. D. (2016). The role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(2), 55–64. <https://doi.org/10.11621/pir.2013.0205>
- Shkedi, A. (2019). *Introduction to data analysis in qualitative research. Practical and theoretical methodologies with optional use of a software tool*. independently published (14 de marzo de 2019).
- Sholikhah, E. N., Susani, Y. P., Prabandari, Y. S., y Rahayu, G. R. (2018). Is there a relationship between personal reflection ability and moral reasoning ability in Indonesian medical students? *International Journal of Medical Education*, 9, 213–218. <https://doi.org/10.5116/ijme.5b64.971a>
- Silva Hernández, A. P., y Lemos Roza, A. Y. (2016). La pregunta como estrategia en la evaluación reflexiva de lenguas extranjeras (inglés y francés). *Actualidades Pedagógicas*, (67), 31. <https://doi.org/10.19052/ap.3039>
- Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15(2), 93–110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630258005.pdf>
- Sobral, D. T. (2005). Medical students' mindset for reflective learning: A revalidation study of the reflection-in-learning scale. *Advances in Health Sciences Education*, 10(4), 303–314. <https://doi.org/10.1007/s10459-005-8239-0>
- Sobral, D. T. (2001). Medical students' reflection in learning in relation to approaches to study and academic achievement. *Medical Teacher*, 23(5), 508–513.
- Solano, A. C., y Cosentino, A. C. (2017). Virtudes y fortalezas del carácter en población adulta de Buenos Aires. Un estudio con un enfoque mixto ético / ético. *Summa Psicológica Universidad Santo Tomás*, 14(11), 23–32. <https://doi.org/10.18774/summa-vol14.num1-291>
- Soodmand Afshar, H., y Rahimi, M. (2016). *Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of EFL learners: is there a relation? Thinking Skills and Creativity* (Vol. 19). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.10.005>

- Sööt, A., y Viskus, E. (2015). Reflection on teaching: a way to learn from practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 1941–1946. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.591>
- Sorrentino, R. M., y Stanovich, K. E. (2006). Who is rational and when? Who is rational?: individual differences in reasoning. *The American Journal of Psychology*, 115(1), 132. <https://doi.org/10.2307/1423680>
- Southcott, J., y Crawford, R. (2018). Building critically reflective practice in higher education students: employing auto-ethnography and educational connoisseurship in assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.7>
- Souza, M. A. R. de, Wall, M. L., Thuler, A. C. de M. C., Lowen, I. M. V., y Peres, A. M. (2018). The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 52, e03353–e03353. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017015003353>
- Sparks-langer, G., y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), 37–44.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stanley, S., Mettilda Buvanewari, G., y Meenakshi, A. (2018). Predictors of empathy in women social workers. *Journal of Social Work*, 1–25. <https://doi.org/10.1177/1468017318794280>
- Stanovich, K. E. (2004). *The robot's rebellion: finding meaning in the age of Darwin*. Chicago: Chicago University Press.
- Stanovich, K. E. (1999). *Who is rational? Studies of individuals differences in reasoning*. (Erlbaum, Ed.). Mahwah.
- Stevens, D. D., y Levi, A. (2013). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Stevens, S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677–680.
- Suarez, D. (2011). Presentación: Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 11–22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/323280>
- Suarez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educacion y Pedagogia*, 23(61), 11–22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159450>
- Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). The narration of the educational experience as training. Narrative docu-mentation and professional development of teachers. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 28(1), 49–74. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1515-94852018000100004ylnq=enynrm=isoytlnq=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1515-94852018000100004ylnq=enynrm=isoytlnq=en)
- Sudman, S., y Bradburn, N. (1986). *Asking questions: A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey Bass.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.

- Tabachnick, B. G., y Fidell, Linda, S. (2014). *Using multivariate statistics*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Tan, D. S. P., Ang, J. E., y Kaye, S. B. (2008). *Ovarian cancer: Can we reverse drug resistance? Advances in Experimental Medicine and Biology* (Vol. 622). [https://doi.org/10.1007/978-0-387-68969-2_13](https://doi.org/10.1007/978-0-387-68969-2_13)
- Tavris, C., y Aronson, E. (2008). *Mistakes were made (but not by me): why we justify foolish beliefs, bad Decisions, and hurtful acts*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tejada Fernandez, J., y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Tejada Fernandez, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació " la Caixa".
- Tejada Fernández, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58 (3), 121–139. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39602/22330>
- Thorsen, C. A., y Devore, S. (2013). International and multidisciplinary perspectives analyzing reflection on/for action: a new approach. *Reflective Practice*, 14, 1, 88/103. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732948>
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529–554.
- Tishman, S., Perkins, D. N., y Jay, E. (2006). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. (Aique, Ed.). Buenos Aires.
- Tomás, J. M., y Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 285–293. Recuperado de [https://www.academia.edu/17692923/Análisis_Psicométrico_Confirmatorio_de_una_Medida_Multidimensional_del_Autoconcepto_en_Español](https://www.academia.edu/17692923/Análisis_Psicométrico_Confirmatorio_de_una_Medida_Multidimensional_del_Autoconcepto_en_Español)
- Tomás, J. M., y Oliver, A. (1998). Efectos de formato de respuesta y método de estimación en análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10(1), 197–208. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/155.pdf>
- Torgerson, W. S. (1973). Medida mediante escalas. En *Enciclopedia de las ciencias sociales*. Editorial Aguilar.
- Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. New York: Wiley.
- Tsangaridou, N., y Sullivan, M. O. (1994). Using pedagogical reflective strategies to Enhance Reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13–33. Recuperado de [https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/3200/OSullivan_1994_strategies.pdf?sequence=2](https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/3200/OSullivan_1994_strategies.pdf?sequence=2)
- Tsingos, C., Bosnic-Anticevich, S., Lonie, J. M., y Smith, L. (2015). A model for assessing reflective practices in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(8). <https://doi.org/10.5688/ajpe798124>

- Tutticci, N., Coyer, F., Lewis, P. A., y Ryan, M. (2017). Validation of a reflective thinking instrument for third-year undergraduate nursing students participating in high-fidelity simulation. *Reflective Practice*, 18(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1268115>
- Ukrop, M., Švábenský, V., y Nehyba, J. (2019). Reflective diary for professional development of novice teachers. *SIGCSE 2019 - Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, (November), 1088–1094. <https://doi.org/10.1145/3287324.3287448>
- Universitat de Barcelona. (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf)
- Universitat de Barcelona. (2021). Entrevista a Cesar Coll: hace falta personalizar el aprendizaje. Barcelona. Recuperado de <https://www.ub.edu/web/portal/es/cesar-coll>
- Urbano-Contreras, A., Iglesias-García, M. T., y Raquel Amaya Martínez-González. (2019). Design and validation of the couple shared time scale (CST). *Psychology, Society and Education*, 11(2), 165–175. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1909>
- Urcos Casimiro, F., Rojas Salazar, A. O., Castro Llaja, L., Casimiro Ucros, C., y Casimiro Ucros, W. G. (2020). Percepción de los profesores de universidades peruanas respecto a la conducta responsable en investigación. *Medisur*, 18 (3), 345–351. Recuperado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4633>
- Valdés Véliz, M. A. (2012). Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica. *Revista de Psicología*, 21(1). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19982>
- Valdivieso Taborga, C. E. (2013). Efecto de los métodos de estimación en las modelaciones de estructuras de covarianzas sobre un modelo estructural de evaluación del servicio de clases. *Comunicaciones En Estadística*, 6(1), 21. <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2013.0001.02>
- Valli, L. (2005). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4)
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Manen, M. (1998). La relación entre la reflexión y la acción. En *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Vliet, M., Jong, M., y Jong, M. C. (2017). Long-term benefits by a mind–body medicine skills course on perceived stress and empathy among medical and nursing students. *Medical Teacher*, 39(7), 710–719. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1309374>
- Van Wietmarschen, H., Tjaden, B., van Vliet, M., Battjes-Fries, M., y Jong, M. (2018). Effects of mindfulness training on perceived stress, self-compassion, and self-reflection of primary care physicians: a mixed-methods study. *BJGP Open*. <https://doi.org/10.3399/bjgpopen18x101621>

- Van Woerkom, M., Nijhof, W. J., y Nieuwenhuis, L. F. M. (2002). Critical reflective working behaviour: a survey research. *Journal of European Industrial Training*, 28(8), 375–383. Recuperado de <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/40645033/VanWoerkom2001critical.pdf>
- Vargas, F. (2004). 40 preguntas sobre competencia laboral. *Papeles de La Oficina Técnica*, 13, 135. Recuperado de <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxx/esp/xxxvii.htm>
- Vega Torres, D., y Moreno-García, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Educación y Educadores*, 17(1), 5. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3028/3418>
- Velarde, C. (2013). De la virtud a la eudaimonía en Aristóteles y MacIntyre. *Cuadernos de Teología*, 5(2), 88–109. <https://doi.org/10.22199/s07198175.2013.0002.00004>
- Venet, M., y Correa Molina, E. (2015). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17). <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>
- Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona. (2020). *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona [Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona / The University of Barcelona's code of conduct for research integrity]*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/166917>
- Vidal Chiribes, J. (2018). Reflexiones sobre el trabajo en equipo. En M. Sabariego Puig (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (p. 91). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villarini, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3–4, 36–42. <https://doi.org/aph.1H117> [pii] 10.1345/aph.1H117 [doi]
- Vinet, L., y Zhedanov, A. (2010). A “missing” family of classical orthogonal polynomials, 131. Recuperado de <https://arxiv.org/pdf/1011.1669.pdf>
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., y Van Petegem, P. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *Higher Education*, 64(3), 421–436. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9502-3>
- Viveros Chavarría, E. F., Rodríguez Bustamante, A., Herrera Saray, G. D., y López Montaña, L. M. (2020). Método de intervención en desarrollo familiar: teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 100–122. <https://doi.org/10.21501/22161201.2887>
- Wagner, W., y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En F. Morales (Ed.), *Psicología social* (pp. 815–844). Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovhelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Markova, I., y Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95–125. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00028>
- Wain, A. (2017). Learning through reflection. *British Journal of Midwifery*, 25(10), 662–666. <https://doi.org/10.12968/bjom.2017.25.10.662>

- Wallin, P., Adawi, T., y Gold, J. (2016). Reflective diaries – a tool for promoting and probing student learning. *12th International CDIO Conference*. Recuperado de [http://www.cdio.org/files/document/cdio2016/155/155_Paper_PDF.pdf](http://www.cdio.org/files/document/cdio2016/155/155_Paper_PDF.pdf)
- Wareing, M. (2017). Me, my, more, must: a values-based model of reflection. *Reflective Practice*, 18(2), 268–279. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1269002>
- Wareing, M. (2016). *Becoming a learner in the workplace: a student's guide to practice-based and workbased learning in health and social care*. London: Quay Books.
- Watton, P., Collings, J., y Moon, J. (2001). Reflective writing. Guidance notes for students. Recuperado de [https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2542/reflective-writing-guidance__1_.pdf](https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2542/reflective-writing-guidance__1_.pdf)
- Weston, R., y Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719–751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- White, H., y Sabarwa, S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales*. Florencia. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>
- Williams, R. (1980). *Culture and society. Coleridge to Orwell*. London, UK: The Hogarth Press.
- Winter, Glyn. (2000). A comparative discussion of the notion of “validity” in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report, Volume 4*(3 y 4), 1–14. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol4/iss3/4/>
- Wong, A. C. K. (2016). Considering reflection from the student perspective in higher education. *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016638706>
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R., y Olson, J. M. (2003). *Psicología social*. Madrid: Internacional Thomson Editores Spain.
- Wundt, W. (1883). Uber psychologische methoden. *Philosophische Studien*, 1, 1–38.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zavalloni, M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. En *Introduction a la psychologie sociale. Vol. 2* (pp. 245–263). Paris: Larousse.
- Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 123–149. Recuperado de <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Dialnet-NuevasEpistemologiasEnFormacionDelProfesorado-3276054.pdf>
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., y Willoughby, M. T. (2016). Executive function: implications for education. NCER 2017-2000. *National Center for Education Research*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=gender+differences+distractionypg=2yid=ED570880>