

LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD REFLEXIVA A PARTIR DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE

Marc Pérez Burriel
marc.perez@udg.edu

Departamento de Psicología
Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Girona

Resum

La competencia reflexiva está considerada una de las competencias clave en la formación de los estudiantes en todos los niveles educativos y en la práctica cotidiana de los profesionales. Una falta de claridad conceptual puede comportar graves dificultades al profesorado que quiera abordar el diseño de actividades que fomenten las capacidades reflexivas así como confusión al alumnado que tiene que ponerlas en práctica. Se presenta una breve introducción al estudio científico de la actividad reflexiva que pretende situar el estado de la cuestión y una experiencia innovadora enmarcada en el primer curso de los Estudios de Grado de Psicología. La propuesta plantea el trabajo de las capacidades reflexivas a partir de un portafolio reflexivo del estudiante. Se explicitan cinco niveles de reflexión jerárquicos como guía para la elaboración del portafolio para los estudiantes y como soporte en las tareas de tutorización y evaluación para el profesorado. A modo de conclusión se esboza un modelo para la formación de 'principiantes reflexivos' en tres fases.

Resumen

La competencia reflexiva está considerada una de las competencias clave en la formación de los estudiantes en todos los niveles educativos y en la práctica cotidiana de los profesionales. Una falta de claridad conceptual puede comportar graves dificultades al profesorado que quiera abordar el diseño de actividades que fomenten las capacidades reflexivas así como confusión al alumnado que tiene que ponerlas en práctica. Se presenta una breve introducción al estudio científico de la actividad reflexiva que pretende situar el estado de la cuestión y una experiencia innovadora enmarcada en el primer curso de los Estudios de Grado de Psicología. La propuesta plantea el trabajo de las capacidades reflexivas a partir de un portafolio reflexivo del estudiante. Se explicitan cinco niveles de reflexión jerárquicos como guía para la elaboración del portafolio para los estudiantes y como soporte en las tareas de tutorización y evaluación para el profesorado. A modo de conclusión se esboza un modelo para la formación de 'principiantes reflexivos' en tres fases.

Abstract

Reflective competence is considered one of the key competencies of students' education in all teaching levels and in the daily practice of professionals. A lack of conceptual clarity can lead to critical difficulties for teachers when designing activities that promote reflective skills and also to confusion on the part of the students who have to put them into practice. A short introduction to the scientific study of reflective activity which tries to set the stage of the investigation as well as an innovative experience within the framework of the first year of the Degree in Psychology Studies are presented here. This study presents the work on the reflective skills through a reflective portfolio. Five hierarchical levels of reflection are specified as a guide for the making of the portfolio for the students, and as a support for the mentoring and assessment tasks of teachers. As a conclusion, a three-step model for the training of 'reflective beginners' is outlined.

1. Introducción al estudio científico de la actividad reflexiva

La definición¹ de diccionario de la palabra reflexión, en la acepción que nos interesa, alude a:

Operación mediante la cual la mente presta atención a los propios actos de conocimiento, e incluso al yo o sujeto que los sustenta, y no al contenido de estos mismos actos.²

Atendiendo a la definición, toda reflexión supone una praxis (operación), que lleva a cabo "la mente" cuando ésta focaliza su atención en su funcionamiento (los propios actos de conocimiento).

El interés por **la actividad reflexiva** se puede remontar a los orígenes de la filosofía o la práctica filosófica, actividad reflexiva por antonomasia, pero parecería que este fenómeno no fue considerado (o admitido) por la comunidad científica como **objeto de estudio** hasta alrededor de la década de los 70 del siglo pasado (apenas hace 40 años), cuando, desde diferentes disciplinas y marcos teóricos científicos aparecen conceptos y constructos que se refieren a ella o se aproximan. Constructos que con la perspectiva actual podemos considerar que han tenido un gran éxito y que estas primeras décadas del siglo XXI están en el punto de mira de gran parte de la comunidad científica en lo que podemos considerar un 'boom' que no ha parado de crecer.

Gregory Bateson (1972), antropólogo y científico social de difícil encaje en una sola disciplina científica, se adelantaba a su tiempo y ya en 1942 postulaba un aprendizaje de segundo nivel (y por tanto reflexivo respecto al aprendizaje de nivel 1) que llamó deuteroprendizaje (*deutero-learning*). Este concepto no ha perdido su fuerza heurística y ha adquirido un creciente importante estatus 'en varios campos de la ciencia social y del comportamiento (Visser, 2003, p. 269)³.

John H. Flavell quiso estudiar la actividad reflexiva desde la recientemente inaugurada psicología cognitiva y en el año 1976 acuñó el término **metacognición** (*metacognition*), definido como "el conocimiento que tenemos sobre los propios procesos cognitivos o cualquier cosa relacionada con ellos" (1976, p. 232)⁴. Actualmente la metacognición es uno de los constructos más ampliamente estudiados en las investigaciones contemporáneas de la psicología de la educación, de la instrucción y del desarrollo (Tobias y Everson, 2009, p. 107).

En la misma época, y desde la neuropsicología, los estudios seminales de **Alexander R. Luria** (1973) describen la existencia de una actividad cognitiva reguladora del comportamiento humano que se sitúa en el área frontal del cerebro humano (filogenéticamente la de más reciente evolución) que con el tiempo ha pasado a llamarse **funciones ejecutivas**⁵.

Las **funciones ejecutivas** se refieren a un conjunto de habilidades de planificación, programación, regulación y verificación de la conducta intencional, e incluyen funciones tan diversas como la planificación, control conductual, flexibilidad mental, memoria de trabajo, fluidez, metacognición, mentalización o Teoría de la Mente, conducta social y cognición social (p.e. Flores Lázaro y Ostrosky-Solis, 2008). Por tanto, este constructo nos estaría describiendo las bases neuroanatómicas y neurofisiológicas que posibilitan cualquier actividad reflexiva. También se da el caso de que las **funciones ejecutivas** en las últimas décadas se han hecho crecientemente populares por su aplicabilidad en múltiples áreas de conocimiento (por ejemplo, Suchy, 2009; Damasio, 1994; Goldberg, 2001).

¹ Intentar definir cualquier concepto ya supone un tipo muy peculiar de reflexión. De alguna manera se intenta explicitar lo implícito en los actos de habla (Wittgenstein, 1953/1983).

² Reflexió. (1995). En Diccionari de la Llengua Catalana. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

³ En concreto Visser dice: "The concepts of *deutero-learning* and *double bind* have acquired an increasingly important status in various fields of social and behavioral science, particularly in psychiatry, psychotherapy, organization, and policy science" (2003, p. 269). En este interesante artículo explica el término *deuteroprendizaje*, lo contextualiza históricamente y lo relaciona con el *doble vínculo* (*doubled Bind*), entendido como *deuteroprendizaje patológico*.

⁴ Traducción propia de: "one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them".

⁵ Como nos recuerdan Trujillo y Pineda (2008), Luria nunca empleó el término 'funciones ejecutivas' en sus textos.

Por último, y sin pretender ser exhaustivo en esta breve exploración de términos científicos relacionados con **la actividad reflexiva** (términos que a su vez adoptan otras denominaciones según los autores, los ámbitos de aplicación, las tradiciones de investigación de cada país, etc.), cabe citar el concepto que proviene del ámbito de la pedagogía y la didáctica que aparece sincrónicamente a los anteriores y que seguramente ha sido el más exitoso: **aprender a aprender** (*learning-to-learn*).

Aprender a aprender es (también) un concepto difuso y complejo que apunta a los márgenes borrosos de la actividad reflexiva. El éxito de este constructo se debe a que está marcando actualmente los debates, las investigaciones, las aplicaciones de estrategias y reglamentaciones de la política educativa a nivel europeo y mundial (por ejemplo, Hoskins y Fredriksson, 2008; Higgins, 2009).

Aprender a aprender se convierte, en los contextos y discursos académicos y políticos educativos en una estrategia vital para la sociedad para garantizar la competitividad económica de los estados, países, regiones o territorios. Ligado a ello se declara la necesidad de alargar el periodo de aprendizaje a todo el ciclo vital (*lifelong education*) y se concluye que esto supone una ruptura con los modelos educativos tradicionales⁶, en consonancia con la necesidad de adecuar la *Educación formal al Salvaje Mundo Digital (Brave Digital World)* para adaptarse a los futuros obreros/as y profesionales en un futuro en permanente cambio⁷.

Los discursos que, desde la sociología y la pedagogía, defienden la necesidad de adquirir esta competencia (**aprender a aprender**), apoyan sus argumentaciones en los cambios producidos en las últimas épocas, sobre todo centradas en la revolución que han supuesto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las citas y los enlaces en este punto se disparan en una malla hipertextual similar a la de Internet. Una pincelada rápida recorrería algunos conceptos como **posmodernidad** (Lyotard, 1984/2004), **era de la información** (Castells, 1996), **tecnologías de la inteligencia** (Levy, 1997; citado en Ibáñez, 2001), **era de la electricidad** (Kerckhove, 2005) o **sociedad líquida** (Bauman, 2005; citado en Laudo Castillo, 2006).

No es este el lugar para analizar las diferencias, semejanzas o puntos de encuentro entre estos constructos relacionados con la actividad reflexiva y sus derivados, y cómo se relacionan inextricablemente entre ellos (la imagen seguramente correspondería a un diagrama de Venn con círculos superpuestos alrededor de un mismo eje). Seguramente sería una tarea infructuosa por inalcanzable⁸.

Entendemos que la comprensión del fenómeno debe tener en cuenta todas estas dimensiones, sin embargo, propondríamos que se hiciera, siempre, desde una postura crítica (y por tanto, también reflexiva) que nos protegiera de su utilización ideológica (que nunca será neutra).

2. La actividad reflexiva en las instituciones escolares, la Universidad y en la práctica profesional

Reproduciendo las palabras de **Adolfo Perinat** (2004, p. 103), la institución escolar, en todos sus niveles, debe estimular y cultivar la toma de conciencia por parte de los educandos-aprendices. "Toma de conciencia" equivale a reflexión ("mirarse en el espejo"), a escrutar los propios estados mentales.

Joan Teixidor (2010) nos recuerda que la actividad reflexiva (aprender a aprender) no es privativa de las enseñanzas superiores, sino que es ya una **Competencia Básica** en los currículos oficiales en primaria y secundaria, y da algunas claves para su trabajo en las escuelas e institutos. Desde la Universidad hay que ver estas propuestas que pueden parecer

⁶ Steven Higgins por ejemplo nos describe aprender a aprender como: "(...) a diffuse and complex concept, with different aspects emphasised in different contexts. It is a global phenomenon with similar ideas about learning to learn articulated around the globe. The common features associated with the idea are those of of lifelong learning to ensure economic competitiveness, as well as expressing some dissatisfaction with aspects of the current education system in terms of its appropriateness for contemporary society and culture. (...)" (2009, p. 13).

⁷ Hay cierta ideología neoliberal no explícita y que recuerda el pensamiento único en el sentido que Ignacio Ramonet propugna: "La répétition constante, dans tous les médias, de ce catéchisme par presque tous les hommes politiques, de droite comme de gauche, lui confère une telle force d'intimidation qu'elle étouffe toute tentative de réflexion libre, et rend fort difficile la résistance contre ce nouvel obscurantisme." (Ramonet, 1995, p. 1).

⁸ Por otra parte no deja de ser significativo que este interés por el estudio de lo que preferimos Actividad reflexiva desde diferentes campos se haya dado en un mismo momento histórico. Sería interesante conocer desde una óptica foucaultiana su episteme, es decir, los "a priori" históricos que sostienen el conocimiento y sus discursos, y que por tanto, representan la condición de su posibilidad en esta época particular (p.e. Foucault, 1970, 1975).

distantes como anuncio del tipo de preparación que están empezando a recibir nuestros futuros educandos.

Haciendo un salto de las enseñanzas obligatorias a la práctica profesional, Donald Schön (1983, citado en Perrenoud, 2001) introduce la noción de **practicante reflexivo** (*Reflective Practitioner*), con el que postula la necesidad de mejorar la aplicación del conocimiento teórico (científico y académico) a la práctica profesional (reflexión en la acción) a través de la **práctica reflexiva**.

Schön combate la ilusión de que la ciencia ofrezca una base de conocimientos suficiente para la acción racional, en el sentido de que una gran parte de problemas a los que se enfrentan los profesionales (médicos, directivos de empresas, psicólogos, arquitectos, urbanistas, juristas, ingenieros, educadores, etc.) no está en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y con los procedimientos enseñados en los centros educativos (Perrenoud, 2001). El corolario de este hecho es la necesidad de introducir la **práctica reflexiva** en todos los programas de formación profesionalizadora.

Esta formación en la práctica reflexiva debe considerar la especificidad de cada oficio y es necesario que los enseñantes de los futuros profesionales sepan discernir estos condicionantes en función de la disciplina concreta que estén abordando. Es en este contexto que autores como Conchi San Martín (2008) o Conchi San Martín, Víctor Jorquera y Jordi Bonet (2008) nos hablan de las dificultades, los límites y posibilidades de introducir prácticas reflexivas a los alumnos de la disciplina psicológica.

En este punto queda claro que si conjugamos los discursos omnipresentes que piden al estudiante que sea reflexivo (en las pruebas escritas, trabajos y prácticas académicas y como practicante reflexivo en formación) con la variación en la terminología empleada y la sorprendente heterogeneidad de interpretaciones de lo que es la actividad reflexiva, podremos concluir que, incluso los estudiantes más motivados, mostrarán confusión y tendrán serias dificultades para llevar a cabo lo que se les pide.

Esta experiencia se presenta como un intento de explicitación de esta demanda. Siguiendo los mismos preceptos que impone cualquier práctica reflexiva, debe considerarse como un primer modelo o boceto a desarrollar y mejorar en función de los resultados y de la retroalimentación que se vaya obteniendo de los estudiantes.

3. Encuadre de la experiencia

El plan de estudios del Grado en Psicología de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona contempla el Módulo **Competencias Académicas y Profesionales Integradas** (en adelante CAPI). El Módulo CAPI pretende dar una dimensión más profesionalizadora al perfil de la titulación atendiendo de manera particular al desarrollo de la competencia reflexiva como hilo vertebrador de los procesos de aprendizaje.

En el marco del Módulo CAPI que se inicia el curso 2009-2010 conjuntamente con los estudios de Grado de Psicología se pide a los alumnos que elaboren un **Portafolio del Estudiante**⁹.

El Portafolio del Estudiante del Módulo CAPI se basa en el modelo de Portafolio del *Plan de Acción Tutorial de los Estudios de Desarrollo Humano en la Sociedad de la Información* (Villar y Font-Mayolas, 2007) que fue modificado para focalizar el trabajo del estudiante en los aspectos reflexivos.

Además de la explicitación de metas e intereses personales en relación a la carrera y la profesión, y de la recopilación de evidencias sobre el trabajo y las competencias trabajadas, se pidió a los estudiantes que eligieran tres actividades de aprendizaje de las que llevaron a cabo en el Módulo CAPI en el primer semestre para que de cada una de ellas hicieran una descripción y una reflexión. También se pidió que hicieran una reflexión de síntesis de todo el Portafolio.

La tutorización y evaluación de los portafolios del primer semestre que fue llevada a cabo por el equipo de profesores del Módulo puso en evidencia que: 1) era necesaria una mayor concreción y explicitación de la competencia que queríamos trabajar (la competencia reflexiva), y 2) había una falta de criterios compartidos respecto a la evaluación de esta competencia (entre el mismo profesorado y entre profesores y alumnos).

⁹ El uso del portafolio del estudiante en educación superior se ha extendido considerablemente durante la última década para reajustar los procesos de aprendizaje a los requerimientos del EEES y garantizar la evaluación continua del alumnado (p.e. Gomà-i-Freixanet y otros, 2008; Alfageme, 2007; Guasch y Espasa, 2006).

Para orientar a los estudiantes en el tipo de competencia que se quiere alcanzar con esta actividad se objetivaron un conjunto de **Niveles de Reflexión** (Pérez Burriel, 2010), que con pocas variaciones son los que aquí presentamos, y que fueron consensuados entre los miembros del equipo docente (ver nota de agradecimientos). Los **niveles de reflexión** se presentaron a los estudiantes como guía para la elaboración de las nuevas reflexiones hechas a partir de las actividades desarrolladas en el Módulo CAPI en el segundo semestre.

El modelo de **Portafolio Reflexivo** propuesto busca explícitamente que el alumno aprenda a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y que se forme como **aprendiz autorregulado** (Zimmerman, 1990) de manera que pueda guiar su formación y su aprendizaje **metacognitivamente** (pensando sobre el propio pensamiento), a partir del uso sistemático de estrategias que incluyen la planificación, el seguimiento y la evaluación del progreso personal más allá de las calificaciones académicas, y en consecuencia, que llegue también a gestionar los aspectos motivacionales y emocionales relacionados con su proceso de formación.

Los Niveles de Reflexión son **jerárquicos**; para alcanzar los niveles de reflexión de más alto rango deben haber alcanzado los de rango inferior y deben quedar reflejados en la exposición escrita. Este hecho facilita el establecimiento de un **marco de trabajo compartido** entre el tutor/a y el alumno/a y una **evaluación continuada** de sus progresos¹⁰, de manera que el **espacio de tutoría** se oriente a la consecución de grados más altos de la competencia reflexiva de una manera personalizada.

Los **Niveles de Reflexión** se asocian con calificaciones (Nivel 5- Sobresaliente, Nivel 4- Notable, etc.), pero hay que señalar que la calificación final depende de aspectos relacionados con la corrección de la expresión escrita, la capacidad de argumentación, la honestidad y la coherencia de las explicaciones, así como la mejora y los progresos demostrados en todos estos aspectos. Todos estos aspectos son evaluados y compartidos en el **espacio de tutorías**.

De esta manera el profesor-tutor/a está, de hecho, apoyando una **orientación** coherente de la formación del estudiante. Guía que el estudiante debe asumir como responsabilidad propia como profesional que se está formando, de manera que su formación se ajuste al máximo a los requerimientos del puesto profesional que deberá ejercer y a sus intereses personales. El rol del profesor, por tanto, se centra en ser un "facilitador" del **aprendizaje autónomo**, en un orientador de la vida académica y profesional de cada tutorando en su camino de formación, que éste tiene que recorrer activa y libremente.

4. Niveles de Reflexión para la evaluación de la actividad reflexiva a partir del Portafolio del estudiante

Nivel 0 - Portafolio inacabado o con errores, y no se puede constatar actividad reflexiva

- Faltan partes importantes del portafolio.
- Errores graves de redacción, estilo, ortografía o edición.

Nivel 1 - Portafolio completo y no se puede constatar actividad reflexiva

- Análisis superficiales de las actividades de aprendizaje.
- Las "reflexiones" se quedan a nivel de impresiones, sensaciones, sobre todo a nivel emocional, de agrado o desagrado, respecto a la actividad de aprendizaje. También se incluyen opiniones no razonadas que evalúan las actividades, los contenidos, los compañeros, el profesorado, los Módulos, los estudios o la Facultad.

¹⁰ Progresos en forma de andamio (scaffolding) (p.e. Wood, Bruner y Ross, 1976; Bruner, 1983) que debe ofrecer el profesor/a que posibilite el avance del estudiante por su zona de desarrollo próximo (*zone of proximal development*) (p.e. Vigotski, 1934/1993).

Ejemplos¹¹: "Es una actividad realmente interesante ...", "es una buena/mala idea", "lo/no lo encuentro útil", "mi opinión es ...", "pienso que ...", "creo que", "fue una sorpresa", "no nos esperábamos", "me ha sorprendido", "Ya dicen que ...", "estoy orgulloso", "he encontrado/no he encontrado 'x' aburrida"

Nivel 2 - Portafolio completo y reflexión mínima centrada en la persona

- Análisis poco desarrollados de las actividades de aprendizaje.
- Las "reflexiones" están centradas en la persona que habla, en sus intereses, en cómo es ella o qué le ha aportado la actividad de aprendizaje sobre la que reflexiona

Ejemplos. "Me cuesta", "no encontraba sentido", "me han puesto esta nota", "debería estudiar más", "no conozco la nota y, por lo tanto, desconozco si he alcanzado las competencias", "supongo que es cuestión de práctica y que poco a poco aprenderé a reprimir estas conductas inapropiadas".

Nivel 3 - Portafolio completo y reflexión básica sobre las actividades de aprendizaje

- Análisis profundo de las actividades de aprendizaje escogidas, de sus contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y de las competencias que se están adquiriendo en relación al ejercicio profesional. A través de este análisis el alumno toma conciencia de sus capacidades y evalúa su trabajo (aprendizajes logrados, competencias trabajadas) así como sus potencialidades y carencias (sus puntos fuertes y sus puntos débiles).

Ejs.: "La principal competencia a desarrollar con esta tarea es la expresión oral, la capacidad de expresarse coherentemente para que los demás nos entiendan. Respecto a esta habilidad, debo decir que me resulta muy complicado hablar en público ya que los nervios afectan negativamente a mis capacidades explicativas, es decir, soy capaz de exponer claramente mis ideas de manera concisa y comprensible, pero cuando me veo obligada a hacerlo ante un público numeroso, la angustia me domina y mi discurso se ve perjudicado. (,,)".

Nivel 4 - Portafolio completo y reflexión competente sobre las actividades de aprendizaje

- A partir del análisis anterior (Nivel 3) el alumno/a demuestra conciencia de las técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje que ha activado en cada ocasión (de planificación y organización de actividades y del tiempo, de afrontamiento, de resolución de problemas, de resolución de conflictos, etc.) y se propone reajustar-las o establecer otras nuevas para superar las dificultades o puntos débiles que presenta, o de mejorar u optimizar las potencialidades o puntos fuertes, con actitud proactiva, creativa y autoexigente.
- Hay un planteamiento explícito de metas alcanzables (realistas) a corto, medio o largo plazo.
- Esta selección de las estrategias debe incluir algún tipo de control de la consecución de los hitos o autosupervisión.
- Se incluyen en este Nivel el análisis de las propias emociones, los prejuicios y las predisposiciones, y de cómo afectan el proceso de aprendizaje y los resultados esperados, y propuestas de trabajo de estrategias de mejora o modificación de estas emociones, predisposiciones y / o prejuicios.

¹¹ Ejemplos extraídos de los Portafolios presentados por los alumnos a lo largo del curso académico 2009-2010. Los ejemplos de los niveles 4 y 5 en la primera versión (Pérez Burriel, 2010) fueron inventados (proyecciones de lo que queríamos que alcanzaran), pero los que presentamos aquí son extraídos de los Portafolios presentados el segundo semestre.

Ej. "La competencia que se pretende alcanzar con esta actividad es aprender a trabajar en equipo. Lo que me ha resultado realmente difícil debido a las diferencias personales basadas en el grado de implicación de cada uno. Los posibles errores que he cometido han sido asumirlo, en lugar de intentar cambiarlo, y adquirir más responsabilidad que algunos miembros del grupo en ciertos momentos, en lugar de ser clara y concisa en cuanto a las reglas de funcionamiento del equipo. Creo que me he resignado y no he sido capaz de establecer las normas necesarias para equiparar el nivel de autoexigencia de mis compañeros, con lo que se hubiera logrado, por un lado, mejores resultados y, por otro, menos problemas interpersonales, estrés, y en definitiva, sentimientos negativos que generan malestar. En muchos momentos, la ira me ha desbordado y me he sentido superada por la situación, me he tomado este asunto como algo personal y la mayoría de veces no he podido separar la persona de los problemas meramente académicos ocurridos con ella.

Una posible medida de mejora sería, de cara al año que viene, adoptar otra actitud hacia los trabajos en equipo, y desde el principio aclarar los objetivos que se quieren alcanzar "(...).

Nivel 5 - Portafolio completo y reflexión avanzada sobre las actividades de aprendizaje.

- Reflexión global del proceso de aprendizaje en la carrera académica, como futuro profesional y personal.
- En este nivel el alumno debe haber demostrado sobradamente un nivel de reflexión orientada a la mejora (de Nivel 4) en diferentes actividades de aprendizaje y / o competencias en diferentes apartados del Portafolio.
- En el apartado final de reflexión de síntesis debe demostrar un conocimiento global de las competencias que debe adquirir o mejorar en su formación académica, profesional y personal. Debe saber situarlas, clasificarlas por orden de importancia o "de riesgo", y debe demostrar que utiliza actividades metacognitivas de más alto rango como la planificación y la auto-guía de su proceso global de aprendizaje o de formación como futuro profesional en coherencia con los intereses y las metas personales.
- Por ejemplo, estableciendo o modificando sus prioridades formativas a corto, medio o largo plazo en función de las necesidades formativas detectadas, la disponibilidad de tiempo o de otros recursos y las oportunidades que pueda ofrecer el entorno.

Ej. "(...) Considero que tengo que potenciar competencias que requerirán, de cara al año próximo, una mejora considerable.

Por un lado, necesito dedicar más tiempo a organizarme para evitar el estrés que supone esperar a última hora. (...)

(...) El problema es que a pesar de esperar a última hora, hasta ahora he podido superar con buenos resultados las presentaciones, entregas y exámenes realizados, y, por tanto, no escarmiento a pesar de angustiarme y estresarme cuando, consecuentemente, me encuentro con un montón de tareas para hacer en un plazo muy limitado de tiempo. Quisiera, pues, ser capaz de organizarme para lograr aún mejores resultados (...) y hacerlo, además, con tranquilidad y de manera saludable (el no descansar, los cambios bruscos de horarios y rutinas, etc, generan desequilibrio psicológico y afectan al pensamiento, razonamiento, etc.) (...) También se añade a lo anterior, la incapacidad de gestionar las emociones que me invaden, las cuales considero que son la causa de que muchas veces, tenga más fuerza la vagancia que el autocontrol y la motivación "(...)"

5. A modo de conclusión: propuestas para formar un principiante reflexivo

Una formación inicial en cualquier oficio o profesión (como deben entenderse los estudios de Grado) no puede abarcarlo todo. Los consejos de **Clerk** (1995; citado en Perrenoud, 2001) en este sentido son muy adecuados:

- No hacer "un poco de todo", sino saber elegir y asumir renunciaciones razonadas.
- Definir prioridades desde el punto de vista del principiante y de su evolución deseable.
- Basarse en un análisis de las situaciones profesionales más comunes y problemáticas al principio de la carrera, como base de una formación inicial dirigida a los aspectos esenciales.
- No olvidar la angustia y la poca experiencia de los estudiantes, que les conduce a dramatizar ciertos problemas y a subestimar otros.

Los Niveles de Reflexión para la evaluación del Portafolio del estudiante presentados serían los indicados para el primer curso de Grado, pero nuevos rumbos y nuevas metas se podrían plantear a partir de este punto.

Con el espíritu proactivo que pedimos a los alumnos, propondríamos los siguientes **pasos para formar un principiante reflexivo** en cualquier oficio.

Como decíamos, la competencia reflexiva debería empezar a trabajarse en los primeros cursos y habría que priorizar el trabajo de las capacidades reflexivas centradas en el propio estudiante (la toma de conciencia de la que nos habla Perinat). Como segundo paso, pensamos que una vez el estudiante ya está situado en la malla de conocimientos y competencias que debe adquirir como profesional, sería bueno trabajar la reflexión en torno a la construcción del Otro. El tercer paso sería indicado cuando el estudiante empieza a dar sus primeros pasos en el entorno que será su lugar de trabajo (en Practicum o prácticas tutorizadas), entonces la actividad reflexiva podría centrarse en el análisis de la práctica profesional (el inicio de lo que debería llegar a ser un **practicante reflexivo**).

Estos tres pasos podríamos llamarlos "**las tres fases en la formación de un principiante reflexivo**", principiante ya que sólo podríamos trabajar en los tres casos los inicios de esta formación (los límites de la cual encontraríamos en una búsqueda constante de la excelencia profesional y vital). Los **Niveles de Reflexión** formarían parte de lo que entendemos sería la fase inicial (el primer curso de Grado). Los pasos segundo y tercero los esbozaré a continuación basándome en algunas experiencias educativas innovadoras y otras nociones de lo que es reflexionar.

El segundo paso en la propuesta que presentamos se centraría en la construcción del Otro. Desde una óptica profesionalizadora de los estudios de Grado, hablaríamos de la construcción del (futuro) cliente, paciente, usuario, o educando según el oficio. Como apunta **San Martín** (2008), la construcción del Otro está mediada por factores del aprendizaje formal recibido (en base al contenido y las orientaciones de las teorías enseñadas) pero también por factores de creencias personales y experiencia, que, muy a menudo, no tienen cabida o escucha expresa en el proceso de formación.

La autora comenta cómo las creencias, estereotipos y atribuciones actúan a modo de pantallas (anteojeras) que hacen ignorar parte del material proporcionado «cuando este material resulta conflictivo» o se contradice con las creencias de los estudiantes¹². La autora concluye que para promover una construcción crítica y reflexiva del conocimiento, uno de los puntos clave está en posibilitar que el plano de lo personal pueda expresarse y reconocerse para que pueda entrar en diálogo con las teorizaciones de una manera explícita y diferenciada (San Martín, 2008, p. 523).

Esta construcción del otro, que es importante en cualquier profesión (¿Por qué no trabajar los prejuicios o las ideas implícitas de los futuros urbanistas, médicos, arquitectos o gerentes de empresa?), desde cualquiera de los ámbitos profesionales de la psicología (el ámbito clínico, educativo, social o empresarial) es imprescindible. Y es que, más allá de que las

¹² Creencias explícitas y/o cogniciones o actitudes implícitas añadiríamos nosotros (p.e.: Dasgupta i Greenwald, 2001; Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra, 2002; Greenwald, Nosek y Banaji, 2003).

teorías científicas apoyen una u otra práctica profesional, la excelencia en nuestro campo proviene de una competencia experta en eso que San Martín llama la construcción *del otro*.

Introduciré, en este punto, un último constructo relacionado con la actividad reflexiva que no he mencionado en la introducción. Desde el marco de la psicología clínica y del desarrollo **Peter Fonagy** y colaboradores introdujeron hace dos décadas una noción que se está mostrando muy influyente y fructífera, y que llamaron **Función reflexiva**.

La **Función reflexiva** es la adquisición ontogenética que permite al niño responder no sólo a las conductas de los demás, sino también a su concepción de sus deseos, sentimientos, esperanzas, juegos simbólicos, planes, y otros. La función reflexiva o mentalización posibilita a los niños "*leer*" las mentes de los demás (Fonagy y Target, 1997, p. 679)¹³. Este constructo haría referencia a unas competencias tan básicas y compartidas que, parafraseando a **Ángel Rivière**, sólo se echan de menos cuando faltan, como es el caso del autismo (p.e. Rivière 1991, Phillips, Gómez, Baron-Cohen, Laa y Rivière, 1995).

Más allá de las aplicaciones en el diseño y evaluación de programas de competencias parentales (p.e. Barudy y Dantagnan, 2010) y/o psicoterapéuticas (p.e. Holmes, 2001/2009) el conocimiento y análisis profundos de la **función reflexiva** parecería el indicado en la elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje de esta segunda fase de la propuesta orientada a la construcción del otro. Trabajando, por ejemplo, aspectos como la *construcción del otro*, entendido no como **objeto** de la acción profesional sino como **sujeto** con deseos, propósitos, miedos, angustias, etc.¹⁴.

La última fase de la propuesta es igualmente importante y va encaminada al logro de '**principiantes practicantes reflexivos**'. En este caso, estaríamos hablando de estudiantes de los últimos cursos del Grado que llevan a cabo prácticas profesionales tutorizadas y de la elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje que focalicen las reflexiones en las prácticas profesionales tal y como se llevan a cabo en los entornos reales. Las propuestas de actividades reflexivas como los diarios de campo de autoras como **Pilar Albertín** pueden ser las más adecuadas en estos casos (por ejemplo, Albertín, 2007; Morrison, 1996).

Las competencias reflexivas que creemos necesarias para los futuros profesionales, hombres y mujeres, formados en nuestras aulas no deberían obsesionarnos. La '*mente*' no puede prestar atención a nada, si no hay '*actos de conocimiento*' sobre los que hacer mención (sean contenidos teóricos, competencias o prácticas profesionales). Seguramente tendemos a pedir demasiadas veces que nuestros estudiantes reflexionen (indiscriminadamente) pero demasiadas veces no les damos ninguna herramienta para hacerlo [cierta *disciplina mental* nos haría falta antes que a nadie a los mismos educadores].

En todo caso, mucho antes del boom del que hacíamos mención al principio de este escrito, un maestro apócrifo ya ponía 'sobre aviso' a sus alumnos con la siguiente reflexión que hacemos nuestra:

“(…) Que nadie entre en nuestra escuela que no se atreva a despreciar en sí mismo tantas cosas cuantas desprecia en su vecino, o que sea incapaz de proyectar su propia personalidad en la pantalla del ridículo. Toda mezquina abogacía de sí mismo queda prohibida en nuestra escuela. Porque la zona más rica de nuestras almas, desde luego la más extensa, es aquella que suele estar vedada al conocimiento por nuestro amor propio. Os lo diré de una manera impresionante: pacientes hemos de ser en nuestra propia clínica, tanto como quirurgos, y hasta, si me apuráis, cadáveres que su misma disección ejecuten en nuestra propia sala de disección. (...)” **Juan de Mairena**¹⁵

¹³ En este artículo Fonagy y Target desarrollan la noción **Función Reflexiva** y explican su relación con el vínculo afectivo y la auto-organización (self-organization). Un trabajo que también explora y reflexiona sobre la emergencia de la conciencia reflexiva se puede encontrar en Sadurní (1995).

¹⁴ En este sentido pueden ser muy interesantes las aportaciones de Ramón Bayés relacionadas con la psicología del sufrimiento y de la muerte (p.e. 2009).

¹⁵ Machado, A. (1993). *Juan de Mairena*. Madrid: Ed. Cátedra. Vol.I, 272-273 (Primera edición Madrid: Espasa-Calpe, 1936).

Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. Recuperado el 10 julio 2010, de <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/pdf/REU/30/Albertin.pdf>
- Alfageme, M.B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University Of Chicago Press. (Trad. Cast.: *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Lohlé-Lumen, 1998).
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity Press.
- Bayes, R. (2009). *Vivir. Guía para una jubilación activa*. Barcelona: Paidós.
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces C. y Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14, 4, 771-775. Recuperado el 10 julio 2010, de <http://www.psicothema.com/pdf/797.pdf>
- Bruner, J. (1983). *Children's talk. Learning to use language*. Londres: Norton. (Trad.cast.: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986).
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clerc, F. (dir.) (1995). *Débuter dans l'enseignement*. París: Hachette
- Damasió, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York (NY): Grosset/Putnam. (Trad. Cast.: *El error de descartes*. Barcelona: Crítica, 1996).
- Dasgupta, N. y Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 800 – 814.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flores Lázaro, J.C. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales. Funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8, 1, 47-58. Recuperado el 10 julio 2010, de http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol8_num1_7.pdf
- Fonagy, P. y Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Foucault, M. (1961/1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970/1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Goldberg, E. (2001). *The Executive brain*. Oxford: Oxford University Press, Inc. (Trad. Cast.: *El Cerebro ejecutivo: Lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: Editorial Critica, 2009).
- Gomà-i-Freixanet, M. , Muro, A. , Puntí, J. , Grande, I. , Albiol, S. y Wismeijer, A.A.J. (2008) . Disseny del portafolis per a incrementar la motivació acadèmica i convergir amb l'EEES. En Maite Martínez i Elena Añaños (cords.), *Experiències docents innovadores de la uab en ciències experimentals i tecnologies i en ciències de la salut*. Barcelona: Servei Publicacions UAB. Recuperado el 20 julio 2010, de <http://www.uab.es/Document/779/653/EspaiEuropeuVol1,1.pdf>
- Greenwald, A.G., Nosekk, B.A. y Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved Scoring Algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 2, 197–216.
- Guasch, T. y Espasa, A. (2006). *E-portafoli: les ajudes educatives des d'una perspectiva socio-constructivista*. Jornades en xarxa sobre l'Espai Europeu d'Educació Superior. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 16 julio 2010, de http://portal.uoc.edu/forums2/eees/files/C_Guasch.pdf
- Higgins, S. (2009). *Learning to learn*. Beyond Current Horizons. [article en línia] Recuperado el 21 julio 2010, de <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/learning-to-learn/>
- Holmes, J. (2001). *The search of the secure base. Attachment Theory and psychotherapy*. London: Psychology Press. (Trad. Cast.: *Teoría del Apego y Psicoterapia. En busca de la base segura* Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, 2009).

- Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Ispra: Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). Recuperado el 24 julio 2010, de <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- Kerckhove, D. (2005). *Els biaixos de l'electricitat*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 2005-2006 de la UOC (2005:Barcelona) [artículo en línea]. UOC. Recuperado el 19 julio 2010, de <http://www.uoc.edu/inaugural05/cat/inaugural.html>
- Laudó Castillo, X. (2006). *Pedagogies de la liquiditat*. *Temps d'Educació*, 30, 1r trimestre.
- Levy, P. (1997). *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris: Odile Jacob. (Trad. Cast.: *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos Editorial, 1998).
- Luria, A. R. (1973). *The Working Brain*. New York: Basic Books (Trad. Cast.: *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca, 1974).
- Lyotard, J-F. (1984/2004). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21, 3.
- Pérez Burriel, M. (2010) *Nivells de Reflexió per a l'avaluació del Portafolis*. Documento docente no publicado. Universitat de Girona.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF. (Trad. Cast.: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó, 2004).
- Phillips, W., Gómez, J.C., Baron-Cohen, S., Lúa, V. y Rivière, A. (1995). Treating people as objects, agents, or "subjects": How young children with and without autism make requests. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 8, 1383-1398.
- Ramonet, I. (1995, gener). *La pensée unique*. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado el 24 julio 2010, de <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/1144>
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sadurní, M. (1995). Reflexiones entorno a la emergencia de la conciencia reflexiva. *Cognitiva*, 7 (2), 247-248.
- San Martín, C. (2008). Dificultades para el fomento de una comprensión reflexiva en el ámbito de la disciplina psicológica. *Apuntes de Psicología*, 26, 3, 517-525. Recuperado el 12 julio 2010, de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol.%2026_3_10.pdf
- San Martín, C., Jorquera, V. y Bonet, J. (2008). La reflexividad como competencia transversal en los estudios de psicología: límites y posibilidades en los entornos virtuales. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16 (3), 773-792. Recuperado el 12 julio 2010, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_293.pdf
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books. (Trad. Cast.: *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998).
- Suchy, Y. (2009) Executive Functioning: Overview, Assessment, and Research Issues for Non-Neuropsychologists. *Annals of behavioral medicine*, 37, 2, 106-116.
- Teixidor, J. (2010). Aprender a aprender a l'escola. Desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7. Recuperado el 1 agosto 2010, de http://www.joanteixido.org/doc/aprendre/idea_aula.pdf
- Tobias, S. y Everson, H.T. (2009). The Importance of Knowing What You Know. En Douglas J Hacker, John Dunlosky i Arthur C. Graesser (Eds). *Handbook of metacognition in education*. New York, NY: Routledge.
- Trujillo, N. y Pineda, D.A. (2008). Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatria y Neurociencias*. 8, 1 (Abril), 77-94. Recuperado el 11 julio 2010, de http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol8_num1_9.pdf
- Vigotski, Lev S. (1934/1993). *Pensamiento y lenguaje*. Dins *Obras Escogidas*, II, 11-348. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Villar, E. y Font, S. (2007). *Guia del Pla d'Acció Tutorial dels Estudis de Desenvolupament Humà a la Societat de la Informació*. Girona: Documenta Universitària.
- Visser, M. (2003). Gregory Bateson on deuterio-learning and double bind: A brief conceptual history. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 39 (3), 269-278. Recuperado el 12 julio 2010, a <http://www.ru.nl/publish/pages/529530/visserjhbs.03.pdf>

Wittgenstein, L. (1953/ 1985). *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Laia.

Wood, D., Bruner, J.S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera agradecer el apoyo recibido y la colaboración de todo el equipo de profesores del Módulo CAPI sin los cuales esta tarea de innovación docente no hubiera sido posible: Carles Rostan, Pilar Albertín, Esperanza Villar, Ernest Luz, Beatriz Caparrós, María Aymerich, Ferran Viñas, Silvia Font-Mayolas, Mónica Cunill, Isabel Pérez, Elisabet Serrat, Mónica González y Ana María Pujolràs.

Hago especial mención al apoyo y guía de Esperanza Villar, Carlos Rostan y Pilar Albertín que me han ilusionado y animado a realizar este proyecto.

Y a los estudiantes, hombres y mujeres, que nos han permitido entrar en una parte sagrada de su alma confiando en que los llevaríamos a buen puerto.