

L'AVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT REFLEXIVA A PARTIR DEL PORTAFOLI DE L'ESTUDIANT

Marc Pérez Burriel
marc.perez@udg.edu

Departament de Psicologia
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona

Resum

La competència reflexiva està considerada una de les competències clau en la formació dels estudiants en tots els nivells educatius i en la pràctica quotidiana dels professionals. Una manca de claredat conceptual pot comportar greus dificultats al professorat a l'hora de dissenyar activitats que fomentin les capacitats reflexives així com confusió en l'alumnat que les ha de posar en pràctica. Es presenta una breu introducció a l'estudi científic de l'activitat reflexiva que pretén situar l'estat de la qüestió i una experiència innovadora emmarcada en el primer curs dels Estudis de Grau de Psicologia. La proposta planteja el treball de les capacitats reflexives a partir d'un portafoli reflexiu de l'estudiant. S'expliciten cinc nivells de reflexió jeràrquics com a guia per a l'elaboració del portafoli pels estudiants i com a suport en les tasques de tutorització i avaluació pels professors. A mode de conclusió s'esbossa un model per a la formació de 'principiants reflexius' 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. Introducció a l'estudi científic de l'activitat reflexiva

La definició¹ de diccionari del mot *reflexió*, en l'accepció que ens interessa, al·ludeix a:

Operació mitjançant la qual la ment fa atenció als propis actes de coneixement, i àdhuc al jo o subjecte que els sustenta, i no al contingut d'aquests mateixos actes.²

Atenent a la definició, tota reflexió suposa una praxi (operació), que duu a terme "la ment" quan aquesta focalitza la seva atenció en el seu funcionament (els propis actes de coneixement).

L'interès per l'**activitat reflexiva** es pot remuntar als orígens de la filosofia o la pràctica filosòfica, activitat reflexiva per antonomàsia, però semblaria que aquest fenomen no va ser considerat (o admès) per la comunitat científica com a **objecte d'estudi** fins al voltant de la dècada dels 70 del segle passat (tot just fa 40 anys), quan, des de diferents disciplines i marcs teòrics científics apareixen conceptes i constructes que s'hi refereixen o s'hi aproximen. Constructes que amb la perspectiva actual podem considerar que han tingut un gran èxit i que aquestes primeres dècades del segle XXI estan en el punt de mira de gran part de la comunitat científica en el que podem considerar un '*boom*' que no ha parat de créixer.

Gregory Bateson (1972), antropòleg i científic social de difícil encaix en una sola disciplina científica, s'avançava al seu temps i ja el 1942 postulava un aprenentatge de segon nivell (i per tant reflexiu respecte a l'aprenentatge de nivell 1) que va anomenar **deuteroaprenentatge** (*deutero-learning*). Aquest concepte no ha perdut la seva força heurística i ha adquirit 'un creixent important estatus' en varis camps de la ciència social i del comportament (Visser, 2003, p. 269)³.

John H. Flavell va voler estudiar l'activitat reflexiva des de la recentment inaugurada psicologia cognitiva i l'any 1976 va encunyar el terme **metacognició** (*metacognition*), definit com "el coneixement que tenim sobre els propis processos cognitius o qualsevol cosa relacionada amb ells" (1976, p. 232)⁴. Actualment la metacognició és un dels constructes més àmpliament estudiats en les recerques contemporànies de la psicologia de l'educació, de la instrucció i del desenvolupament (Tobias i Everson, 2009, p. 107).

A la mateixa època, i des de la neuropsicologia, els estudis seminals d'**Alexander R. Luria** (1973) descriuen l'existència d'una activitat cognitiva reguladora del comportament humà que es situa en l'àrea frontal del cervell humà (filogenèticament la de més recent evolució) que amb el temps ha passat a anomenar-se **funcions executives**⁵.

Les **funcions executives** fan referència a un conjunt d'habilitats de planificació, programació, regulació i verificació de la conducta intencional, i inclouen funcions tant diverses com la planificació, control conductual, flexibilitat mental, memòria de treball, fluïdesa, metacognició, mentalització o Teoria de la Ment, conducta social i cognició social (p.e. Flores Lázaro i Ostrosky-Solis, 2008). Per tant, aquest constructe ens estaria descrivint les bases neuroanatomiques i neurofisiològiques que possibiliten qualsevol activitat reflexiva. També es dóna el cas que les **funcions executives** en les darreres dècades han esdevingut creixentment populars per la seva aplicabilitat en múltiples àrees de coneixement (p.e. Suchy, 2009; Damasió, 1994; Goldberg; 2001).

En darrer terme, i sense pretendre ser exhaustiu en aquesta breu recerca de termes científics relacionats amb l'**activitat reflexiva** (termes que alhora adopten altres denominacions segons els autors, els àmbits d'aplicació, les tradicions de recerca de cada país, etc.), cal citar

¹ Intentar definir qualsevol concepte ja suposa un tipus molt peculiar de reflexió. D'alguna manera s'intenta explicitar el que és implícit en els actes de parla (Wittgenstein, 1953/1983).

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

³ En concret Visser diu: "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 aquest interessant article explica el terme *deuteroaprenentatge*, el contextualitza històricament i el relaciona amb el *doble vincle* (*doubled Bind*), entès com a *deuteroaprenentatge patològic*.

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

⁵ Com ens recorden Trujillo i Pineda (2008), Luria mai va emprar el terme 'funcions executives' en els seus textos.

el concepte que prové de l'àmbit de la pedagogia i la didàctica que apareix sincrònicament als anteriors i que segurament ha estat el més reeixit: **aprendre a aprendre** (*learning-to-learn*).

Aprendre a aprendre és (també) un concepte difús i complex que apunta als *marges borrosos* de l'**activitat reflexiva**. L'èxit d'aquest constructe és degut a que està marcant actualment els debats, les recerques, les aplicacions d'estratègies i reglamentacions de la política educativa a nivell europeu i mundial (p.e. Hoskins i Fredriksson, 2008; Higgins, 2009).

Aprendre a aprendre esdevé, en els contextos i discursos acadèmics i polítics educatius una **estratègia vital per a la societat** per tal de garantir la competitivitat econòmica dels estats, països, regions o territoris. Lligat amb aquesta necessitat es declara la necessitat d'allargar el període d'aprenentatge a tot el cicle vital (*lifelong education*) i es conclou que això suposa un trencament amb els models educatius tradicionals⁶, en consonància amb la necessitat d'adequar *l'Educació Formal al Salvatge Món Digital (Brave Digital World)* per tal d'adaptar als futurs obrers/es i professionals a un futur en permanent canvi⁷.

Els discursos que, des de la sociologia i la pedagogia, defensen la necessitat d'adquirir aquesta competència (**aprendre a aprendre**), recolzen les seves argumentacions en els canvis produïts en les darreres èpoques, sobretot centrades en la revolució que han suposat les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC). Les cites i els enllaços en aquest punt es disparen en una malla hipertextual semblant a la de Internet. Una pinzellada ràpida recorreria alguns conceptes com **postmodernitat** (Lyotard, 1984/2004), **era de la informació** (Castells, 1996), **tecnologies de la intel·ligència** (Levy, 1997; citat a Ibáñez, 2001), **era de l'electricitat** (Kerckhove, 2005) o **societat líquida** (Bauman, 2005; citat a Laudo Castillo, 2006).

No és aquest el lloc per analitzar les diferències, semblances o punts de trobada entre aquests constructes relacionats amb l'activitat reflexiva i els seus derivats, i com es relacionen inextricablement entre ells (la imatge segurament correspondria a un diagrama de Venn amb cercles superposats al voltant d'un mateix eix). Segurament esdevindria una tasca infructuosa per inabastable⁸.

Entenem que la comprensió del fenomen ha de tenir en compte totes aquestes dimensions, així i tot, proposaríem que es fes, sempre, des d'una postura crítica (i per tant, també reflexiva) que ens protegís de la seva utilització ideològica (que mai serà neutra).

2. L'activitat reflexiva a les institucions escolars, la Universitat i a la pràctica professional

Reproduint les paraules d'**Adolfo Perinat** (2004, p. 103), la institució escolar, a tots els seus nivells, ha d'estimular i cultivar la *presa de consciència* per part dels educands–aprenents. "Presa de consciència" equival a reflexió ("mirar-se en el mirall"), a escutar els propis estats mentals.

Joan Teixidor (2010) ens recorda que l'activitat reflexiva (aprendre a aprendre) no és privativa de les ensenyances superiors, sinó que és ja una **Competència Bàsica** en els currículums oficials a primària i secundària, i dóna algunes claus pel seu treball a les escoles i instituts. Des de la Universitat cal veure aquestes propostes que poden semblar distants com a anunci del tipus de preparació que estan començant a rebre els nostres futurs educands.

Fent un salt dels ensenyaments obligatoris a la pràctica professional, **Donald Schön** (1983, citat a Perrenoud, 2001) introdueix la noció de **practicant reflexiu** (*Reflective Practitioner*), amb que postula la necessitat de millorar l'aplicació del coneixement teòric (científic i acadèmic) a la pràctica professional (reflexió en l'acció) a través de la **pràctica reflexiva**.

Schön combat la il·lusió de que la ciència ofereixi una base de coneixements suficient per a l'acció racional, en el sentit que una gran part de problemes als que s'enfronten els

⁶ Steven Higgins per exemple ens descriu aprendre a aprendre com: "(...) 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 Hi ha certa ideologia neolliberal no explícita i que recorda el pensament únic en el sentit 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 Per altra banda trobem interessant que aquest interès per l'estudi del que preferim anomenar *Activitat Reflexiva* des de diferents camps s'hagi donat en un mateix moment històric. Seria interessant conèixer des d'una òptica foucaultiana el seu *episteme*, és a dir, els "a priori" històrics que sostenen el coneixement i els seus discursos, i que per tant, representen la condició de la seva possibilitat en aquesta època particular (p.e. Foucault, 1970, 1975).

professionals (metges, directius d'empreses, psicòlegs, arquitectes, urbanistes, juristes, enginyers, educadors, etc.) no està en els llibres i no poden resoldre's únicament amb l'ajut dels coneixements teòrics i amb els procediments ensenyats en els centres educatius (Perrenoud, 2001). El corollari d'aquest fet és la necessitat d'introduir la **pràctica reflexiva** a tots els programes de formació professionalitzadora.

Aquesta formació en la **pràctica reflexiva** ha de considerar l'especificitat de cada ofici i cal que els ensenyants dels futurs professionals sàpiguen discernir aquests condicionants en funció de la disciplina concreta que estiguin abordant. És en aquest context que autors com **Conchi San Martín** (2008) o **Conchi San Martín, Víctor Jorquera i Jordi Bonet** (2008) ens parlen de les dificultats, dels límits i possibilitats d'introduir pràctiques reflexives als alumnes de la disciplina psicològica.

En aquest punt queda clar que si conjuguem els discursos omnipresents que demanen a l'estudiant que sigui reflexiu (en les proves escrites, treballs i pràctiques acadèmiques i com a practicum reflexiu en formació) amb la variació en la terminologia emprada i la sorprenent heterogeneïtat d'interpretacions del que és l'activitat reflexiva, podem concloure que, fins i tot els estudiants més motivats, mostraran confusió i tindran serioses dificultats per a dur a terme el que se'ls demana.

Aquesta experiència es presenta com un intent d'explicitació d'aquesta demanda. Seguint els mateixos preceptes que imposa qualsevol pràctica reflexiva, s'ha de considerar com un primer model o esbós que s'ha de desenvolupar i millorar en funció dels resultats i de la retroalimentació que es vagi obtenint dels estudiants.

3. Emmarcament de l'experiència

El pla d'estudis del grau en Psicologia de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona contempla el Mòdul **Competències Acadèmiques i Professionals Integrades** (en endavant CAPI). El Mòdul CAPI pretén donar una dimensió més professionalitzadora al perfil de la titulació atenent de manera particular al desenvolupament de la **competència reflexiva** com a fil vertebrador dels processos d'aprenentatge.

En el marc del Mòdul CAPI que s'inicia el curs 2009-2010 conjuntament amb els estudis de Grau de Psicologia es demana als alumnes que elaborin un **Portafoli de l'Estudiant**⁹.

El Portafoli de l'Estudiant del Mòdul CAPI es basa en el model de Portafolis del *Pla d'Acció Tutorial dels Estudis de Desenvolupament Humà a la Societat de la Informació* (Villar i Font-Mayoral, 2007) que va ser modificat per tal de focalitzar el treball de l'estudiant en els aspectes reflexius.

A més de l'explicitació de fites i interessos personals en relació a la carrera i a la professió, i del recull d'evidències sobre el treball i les competències treballades es va demanar als estudiants que escollissin tres activitats d'aprenentatge de les que varen dur a terme en el Mòdul CAPI en el primer semestre per tal que de cadascuna d'elles en fessin una descripció i una reflexió. També es va demanar que fessin una reflexió de síntesi de tot el Portafoli.

La tutorització i avaluació dels portafolis del primer semestre que va ser duta per l'equip de professors del Mòdul va posar en evidència que: 1) calia una major concreció i explicitació de la competència que volíem treballar (la competència reflexiva), i 2) la hi havia una manca de criteris compartits respecte a l'avaluació d'aquesta competència (entre el mateix professorat i entre professors/es i alumnes).

Per tal d'orientar els estudiants en el tipus de competència que es vol assolir amb aquesta activitat es van objectivar un conjunt de **Nivells de Reflexió** (Pérez Burriel, 2010), que amb poques variacions són els que aquí presentem, i que foren consensuats entre els membres de l'equip docent (vegeu nota d'agraïments). Els **nivells de reflexió** es varen presentar als estudiants com a guia per a l'elaboració de les noves reflexions fetes a partir de les activitats desenvolupades en el Mòdul CAPI en el segon semestre.

El model de **Portafoli Reflexiu** proposat busca explícitament que l'alumne aprengui a reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge i que es formi com a **aprenent autoregulat** (Zimmerman, 1990) de manera que pugui guiar la seva formació i el seu aprenentatge **metacognitivament** (pensant sobre el propi pensament), a partir de l'ús sistemàtic

⁹ L'ús del portafolis de l'estudiant en educació superior s'ha estès considerablement durant l'última dècada per a reajustar els processos d'aprenentatge als requeriments de l'EEES i garantir l'avaluació continuada de l'alumnat (p.e. Gomà-i-Freixanet i altres, 2008; Alfageme, 2007; Guasch i Espasa, 2006).

d'estratègies que inclouen la planificació, el seguiment i l'avaluació del progrés personal més enllà de les qualificacions acadèmiques, i en conseqüència, que arribi també a gestionar els aspectes motivacionals i emocionals relacionats amb el seu procés de formació.

Els Nivells de Reflexió són **jeràrquics**, per assolir els nivells de reflexió de més alt rang s'han d'haver assolit els de rang inferior i han de quedar reflectits en l'exposició escrita. Aquest fet facilita l'establiment d'un **marc de treball compartit** entre el tutor/a i l'alumne/a i una **avaluació continuada** dels seus progressos¹⁰, de manera que l'**espai de tutoria** s'orienti en l'assoliment de graus més alts de la competència reflexiva d'una manera personalitzada.

Els **Nivells de Reflexió** s'associen amb qualificacions (Nivell 5 – Excel·lent, Nivell 4- Notable, etc.), però, cal assenyalar que la qualificació final depèn d'aspectes relacionats amb la correcció de l'expressió escrita, la capacitat d'argumentació, l'honestedat i la coherència de les explicacions, així com la millora i els progressos demostrats en tots aquests aspectes. Tots aquests aspectes són avaluats i compartits en l'**espai de tutories**.

D'aquesta manera el professor-tutor/a està, de fet, recolzant un **guiatge** coherent de la formació de l'estudiant. Guiatge que l'estudiant ha d'assumir com a responsabilitat pròpia com a professional que s'està formant, de manera que la seva formació s'ajusti al màxim als requeriments del lloc professional que haurà d'exercir i als seus interessos personals. El rol del professor, per tant, es centra en ser un "facilitador" de l'**aprenentatge autònom**, en un orientador de la vida acadèmica i professional de cada tutorand en el seu camí de formació, que aquest, ha de recórrer activa i lliurement.

4. Nivells de Reflexió per a l'avaluació de l'activitat reflexiva a partir Portafolis de l'estudiant

Nivell 0 - Portafoli inacabat o amb errades, i no es pot constatar activitat reflexiva

- Manquen parts importants del portafoli.
- Errors greus de redacció, estil, ortografia o edició.

Nivell 1 - Portafoli complert i no es pot constatar activitat reflexiva

- Anàlisis superficials de les activitats d'aprenentatge.
- Les "reflexions" es queden a nivell d'impressions, sensacions, sobretot a nivell emocional, de grat o desgrat, respecte a l'activitat d'aprenentatge. També s'inclouen opinions no raonades que avaluen les activitats, els continguts, els companys, el professorat, els Mòduls, els estudis o la Facultat.

Exemples¹¹ : "És una activitat realment interessant...", "és una bona/mala idea", "ho/no ho trobo útil", "la meva opinió és...", "penso que...", "crec que", "va ser una sorpresa", "no ens esperàvem", "m'ha sobtat", "Ja diuen que...", "estic orgullós", "he trobat /no he trobat 'x' avorrida"

Nivell 2 - Portafoli complert i reflexió mínima centrada en la persona

- Anàlisis poc desenvolupades de les activitats d'aprenentatge.
- Les "reflexions" estan centrades en la persona que parla, en els seus interessos, en com és ella o què li ha aportat l'activitat d'aprenentatge sobre la qual reflexiona.

¹⁰ Progressos en forma de bastiment (*scaffolding*) (p.e. Wood, Bruner i Ross, 1976; Bruner, 1983) que ha d'oferir el professor/a que possibiliti l'avenç de l'estudiant per la seva *zona de desenvolupament proper* (*zone of proximal development*) (p.e. Vigotski, 1934/1993).

¹¹ Exemples extrets dels Portafolis presentats pels alumnes al llarg del curs acadèmic 2009-2010. Els exemples dels nivells 4 i 5 en la primera versió (Pérez Burriel, 2010) varen ser inventats (projeccions del que volíem que assolissin), però els que presentem aquí són extrets dels Portafolis presentats el segon semestre.

Ex. "em costa", "no hi trobava sentit", "m'han posat aquesta nota", "hauria d'estudiar més", "no conec la nota i per tant, desconec si he assolit les competències", "suposo que és qüestió de pràctica i que poc a poc aprendré a reprimir aquestes conductes inapropiades".

Nivell 3 - Portafoli complet i reflexió bàsica sobre les activitats d'aprenentatge

- Anàlisi aprofundit de les activitats d'aprenentatge escollides, dels seus continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i de les competències que s'estan adquirint en relació a l'exercici professional. A través d'aquesta anàlisi l'alumne pren consciència de les seves capacitats i avalua el seu treball (aprenentatges assolits, competències treballades) així com les seves potencialitats i carències (els seus punts forts i els seus punts febles).

Ex. "La principal competència a desenvolupar amb aquesta tasca és l'expressió oral, la capacitat d'expressar-se coherentment per tal que els altres ens entenguin. Respecte a aquesta habilitat, he de dir que em resulta molt complicat parlar en públic donat que els nervis afecten negativament a les meves capacitats explicatives, és a dir, sóc capaç d'exposar clarament les meves idees de manera concisa i comprensible, però quan em veig obligada a fer-ho davant d'un públic nombrós, l'angoixa em domina i el meu discurs es veu perjudicat. (,,)".

Nivell 4 - Portafoli complet i reflexió competent sobre les activitats d'aprenentatge

- A partir de l'anàlisi anterior (Nivell 3) l'alumne/a demostra consciència de les tècniques i estratègies facilitadores de l'aprenentatge que ha activat en cada ocasió (de planificació i organització d'activitats i del temps, d'afrontament, de resolució de problemes, de resolució de conflictes, etc.) i es proposa reajustar-les o establir-ne de noves per tal de superar les dificultats o punts febles que presenta, o, de millorar o optimitzar les potencialitats o punts forts, amb actitud proactiva, creativa i autoexigent.
- Hi ha un plantejament explícit de fites assolibles (realistes) a curt, mitjà o llarg termini.
- Aquesta selecció de les estratègies ha d'incloure algun tipus de control de l'assoliment de les fites o autosupervisió.
- S'inclouen en aquest Nivell l'anàlisi de les pròpies emocions, dels prejudicis i les predisposicions, i de com afecten el procés d'aprenentatge i els resultats esperats, i propostes de treball d'estratègies de millora o modificació d'aquestes emocions, predisposicions i/o prejudicis.

Ex. "La competència que es pretén assolir amb aquesta activitat és aprendre a treballar en equip. La qual cosa m'ha resultat realment difícil degut a les diferències personals basades en el grau d'implicació de cadascú. Els possibles errors que he comès, han estat assumir-ho enlloc d'intentar canviar-ho, i adquirir més responsabilitat que alguns membres del grup en certs moments enlloc de ser clara i concisa en quant a les regles de funcionament de l'equip. Crec que m'he resignat i no he estat capaç d'establir les normes necessàries per tal d'equiparar el nivell d'autoexigència dels meus companys, amb la qual cosa s'hagués aconseguit, d'una banda millors resultats, i de l'altra menys problemes interpersonals, estrès, i en definitiva, sentiments negatius que generen malestar. En molts moments, la ira m'ha desbordat i m'he sentit superada per la situació, m'he pres aquest assumpte com a quelcom personal i la majoria de vegades no he pogut separar la persona dels problemes merament acadèmics ocorreguts amb aquesta.

Una possible mesura de millora seria, de cara a l'any que ve, adoptar una altra actitud envers els treballs en equip, i des de bon principi aclarir els objectius que es volen assolir" (...).

Nivell 5 - Portafoli complet i reflexió avançada sobre les activitats d'aprenentatge.

- Reflexió global del procés d'aprenentatge a la carrera acadèmica, com a futur professional i personals
- En aquest Nivell l'alumne ha d'haver demostrat sobradament un nivell de reflexió orientada a la millora (de Nivell 4) en diferents activitats d'aprenentatge i/o competències en diferents apartats del Portafoli.
- A l'apartat final de reflexió de síntesi ha de demostrar un coneixement global de les competències que ha d'adquirir o millorar en la seva formació acadèmica, professional i personal. Ha de saber situar-les, classificar-les per ordre d'importància o "de risc", i ha de demostrar que utilitza activitats metacognitives de més alt rang com la planificació i l'autoguitatge del seu procés global d'aprenentatge o de formació com a futur professional en coherència amb els interessos i les fites personals.
- Per exemple, establint o modificant les seves prioritats formatives a curt, mig o llarg termini en funció de les necessitats formatives detectades, la disponibilitat de temps o d'altres recursos i les oportunitats que pugui oferir l'entorn.

Ex. "(...) considero que he de potenciar competències que requeriran, de cara a l'any vinent, una millora considerable.

D'una banda, necessito dedicar més temps a organitzar-me per tal d'evitar l'estrès que suposa esperar a última hora. (...)

(...) El problema és que tot i esperar a última hora, fins ara he pogut superar amb bons resultats les presentacions, entregues i exàmens realitzats, i, per tant, no escarmento tot i angoixar-me i estressar-me quan, consegüentment, em trobo amb un munt de tasques per fer en un termini molt limitat de temps. Voldria, doncs, ser capaç d'organitzar-me per tal d'assolir encara millors resultats (...) i fer-ho, a més, amb tranquil·litat i de manera saludable (el fet de no descansar, els canvis bruscos d'horaris i rutines, etc, generen desequilibri psicològic i afecten el pensament, raonament, etc.) (...)

També s'afegeix a l'anterior, la incapacitat de gestionar les emocions que m'envaeixen, les quals considero que són la causa de que moltes vegades, tingui més força la vagància que l'autocontrol i la motivació (...)"

5. A mode de conclusió: propostes per formar un principiant reflexiu

Una formació inicial en qualsevol ofici o professió (com s'han d'entendre els estudis de Grau) no pot abastar-ho tot. Els consells de **Clerk** (1995; citat a Perrenoud, 2001) en aquest sentit són molt adients:

- No fer "una mica de tot", sinó saber escollir i assumir renúncies raonades.
- Definir prioritats des del punt de vista del principiant i de la seva evolució desitjable.
- Basar-se en una anàlisi de les situacions professionals més comuns i problemàtiques al principi de la carrera, com a base d'una formació inicial dirigida als aspectes essencials.
- No oblidar l'angoixa i la poca experiència dels estudiants, que els condueix a dramatitzar certs problemes i a subestimar-ne d'altres.

Els Nivells de Reflexió per a l'avaluació del Portafoli de l'estudiant presentats serien els indicats per al primer curs de Grau, però nous rumbos i noves fites es podrien plantejar a partir d'aquest punt.

Amb l'esperit proactiu que demanem als alumnes, proposaríem els següents **passos per a formar un principiant reflexiu** en qualsevol ofici.

Com dèiem, la competència reflexiva s'hauria de començar a treballar en els primers cursos i caldria prioritzar el treball de les capacitats reflexives centrades en el propi estudiant (la *presa de consciència* de la que ens parla Perinat). Com a segon pas, pensem que un cop l'estudiant ja està situat en la malla de coneixements i competències que ha d'adquirir com a professional, seria bo treballar la reflexió al voltant de la *construcció de l'Altre*. El tercer pas seria indicat quan l'estudiant comença a donar els seus primers passos en l'entorn que serà el seu *lloc de treball* (en Pràcticums o pràctiques tutoritzades), llavors l'activitat reflexiva podria centrar-se en l'anàlisi de la pràctica professional (l'inici del que hauria d'esdevenir un **practicant reflexiu**).

Aquests tres passos podríem anomenar-los "**les tres fases en la formació d'un principiant reflexiu**", principiant ja que només podríem treballar en els tres casos els inicis d'aquesta formació (els límits de la qual els trobaríem en una cerca constant de l'excel·lència professional i vital). Els **Nivells de Reflexió** formarien part del que entenem seria la fase inicial (el primer curs de Grau). Els passos segon i tercer els esbossaré tot seguit basant-me en algunes experiències educatives innovadores i d'altres nocions del que és reflexionar.

El segon pas en la proposta que presentem es centraria amb la *construcció de l'Altre*. Des d'una òptica professionalitzadora dels estudis de Grau, parlariem de la construcció del (futur) client, pacient, usuari, o educand segons l'ofici. Com apunta **San Martín** (2008), la *construcció de l'Altre* està mediada per factors de l'*aprenentatge formal* rebut (en base al contingut i les orientacions de les teories ensenyades) però també per *factores de creences personals i experiència*, que, molt sovint no tenen cabuda o escolta expressa en el procés de formació.

L'autora comenta com les creences, estereotips i atribucions actuen com a pantalles (aclucalls) que fan ignorar part del material proporcionat «quan aquest material resulta conflictiu» o es contradiu amb les creences dels estudiants¹². L'autora conclou que per tal de promoure una construcció crítica i reflexiva del coneixement, un dels punts clau està en possibilitar que el pla *d'allò personal* pugui expressar-se i reconèixer-se per a que pugui entrar en diàleg amb les teoritzacions d'una manera explícita y diferenciada (San Martín, 2008, p. 523).

Aquesta construcció de l'altre, que és important en qualsevol professió (¿Per què no treballar els prejudicis o les idees implícites dels futurs urbanistes, metges, arquitectes o gerents d'empresa?), des de qualsevol dels àmbits professionals de la psicologia (l'àmbit clínic, educatiu, social o empresarial) esdevé imprescindible. I és que més enllà que les teories científiques recolzin una o altra pràctica professional, l'excel·lència en el nostre camp prové d'una competència experta en això que San Martín anomena *construcció de l'altre*.

Introduiré, en aquest punt, un darrer constructe relacionat amb l'activitat reflexiva que no he esmentat a l'introducció. Des del marc de la psicologia clínica i del desenvolupament **Peter Fonagy** i col·laboradors van introduir fa dues dècades una noció que s'està mostrant molt influent i fructífera, i que varen anomenar **Funció Reflexiva**.

La **Funció Reflexiva** és l'adquisició ontogenètica que permet a l'infant respondre no solament a les conductes dels altres, sinó també a la seva *concepció* dels seus desitjos, sentiments, esperances, jocs simbòlics, plans, i altres. La funció reflexiva o mentalització possibilita als infants "*llegir*" *les ments dels altres* (Fonagy i Target, 1997, p. 679)¹³. Aquest constructe faria referència a unes competències tant bàsiques i compartides, que parafrasejant a **Àngel Rivière**, només es troben a faltar quan hi manquen, com és el cas de l'autisme (p.e. Rivière 1991, Phillips, Gómez, Baron-Cohen, Lúa i Rivière, 1995).

¹² Creences explícites i/o cognicions o actituds implícites afegiríem nosaltres (p.e.: Dasgupta i Greenwald, 2001; Briñol, Horcajo, Becerra, Falces i Sierra, 2002; Greenwald, Nosekk i Banaji, 2003).

¹³ En aquest article Fonagy i Target desenvolupen la noció **Funció Reflexiva** i expliquen la seva relació amb el vincle afectiu i l'auto-organització (self-organization). Un treball que també explora i reflexiona sobre la emergència de la consciència reflexiva es pot trobar a Sadurní (1995).

Més enllà de les aplicacions en el disseny i avaluació de programes de competències parentals (p.e. Barudy i Dantagnan, 2010) i/o psicoterapèutiques (p.e. Holmes, 2001/2009) el coneixement i l'anàlisi profunds la **funció reflexiva** semblaria l'indicat en l'elaboració d'activitats d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta segona fase de la proposta orientada a la construcció de l'altre. Treballant, per exemple, aspectes com la *construcció de l'altre* entès no com a **objecte** de l'*acció professional* sinó com a **subjecte** amb desitjos, propòsits, pors, angoixes, etc¹⁴.

La darrera fase de la proposta és igualment important i aniria encaminada a l'assoliment de '**principiants practicants reflexius**'. En aquest cas, estariem parlant d'estudiants dels darrers cursos del Grau que duen a terme pràctiques professionals tutoritzades i de l'elaboració d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que focalitzin les reflexions en les pràctiques professionals tal i com es duen a terme en els entorns reals. Les propostes d'activitats reflexives com els diaris de camp d'autores com **Pilar Albertín** poden ser les més adequades en aquests casos (p.e. Albertín, 2007; Morrison, 1996).

Les competències reflexives que creiem necessàries pels futurs professionals, homes i dones, formats en les nostres aules no ens haurien d'obsessionar. La '*ment*' no pot fer atenció a res, si no hi ha '*actes de coneixement*' sobre els que fer-hi esment (siguin continguts teòrics, competències o pràctiques professionals). Segurament tendim a demanar massa cops que els nostres estudiants reflexionin (indiscriminadament) però massa cops no els donem cap eina per fer-ho [certa *disciplina mental* ens faria falta abans que a ningú als mateixos educadors]. En tot cas, molt abans del *boom* del que fèiem esment al principi d'aquest escrit, un mestre apòcrif ja posava 'sobre avís' als seus alumnes amb la següent reflexió que fem nostra:

“(…) 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

Referències bibliogràfiques

- 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. Recuperat 10 juliol 2010, a: <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. i 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. i Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema*, 14, 4, 771-775. Recuperat 10 juliol 2010, a: <http://www.psicothema.com/pdf/797.pdf>

¹⁴ En aquest sentit poden ser molt interessants les aportacions de Ramon Bayés relacionades amb la psicologia del patiment i de la mort (p.e. 2009).

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

- 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*. Paris: Hachette
- Damasio, 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. i 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. Dins L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flores Lázaro, J.C. i Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales. Funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8, 1, 47-58. Recuperat 10 juliol 2010, a: http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol8_num1_7.pdf
- Fonagy, P. i 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 Crítica, 2009).
- Gomà-i-Freixanet, M., Muro, A., Puntí, J., Grande, I., Albiol, S. i Wismeijer, A.A.J. (2008). Disseny del portafolis per a incrementar la motivació acadèmica i convergir amb l'EEES. Dins Maite Martínez i Elena Añaños (coordinadores); *Experiències docents innovadores de la uab en ciències experimentals i tecnologies i en ciències de la salut*. Barcelona: Servei Publicacions UAB. Recuperat 20 juliol 2010, a: http://www.uab.es/Document/779/653/EspaiEuropeuVol1_1.pdf
- Greenwald, A.G., Nosekk, B.A. i 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. i 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. Recuperat 16 juliol 2010, a: http://portal.uoc.edu/forums2/eees/files/C_Guasch.pdf
- Higgins, S. (2009). *Learning to learn*. Beyond Current Horizons. [article en línia] Recuperat 21 juliol 2010, a: <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. and Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Ispra: Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). Recuperat 24 juliol 2010, a: <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) [article en línia]. UOC. Recuperat 19 juliol 2010, a: <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*. Document docent no publicat. 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. i 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*. Recuperat 24 juliol 2010, a: <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. Recuperat 12 juliol 2010, a: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol.%2026_3_10.pdf
- San Martín, C., Jorquera, V. i 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. Recuperat 12 juliol 2010, a: 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. Recuperat 1 agost 2010, a: http://www.joanteixido.org/doc/aprendre/idea_aula.pdf
- Tobias, S. i Everson, H.T. (2009). The Importance of Knowing What You Know. Dins Douglas J Hacker, John Dunlosky i Arthur C. Graesser (Eds). *Handbook of metacognition in education*. New York (NY): Routledge.
- Trujillo, N. i 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. Recuperat 11 juliol 2010, a: 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. i 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. Recuperat 12 juliol 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., i 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.

AGRAÏMENTS:

Voldria agrair el suport rebut i la col·laboració de tot l'equip de professors del Mòdul CAPI sense els quals aquesta tasca d'innovació docent no hagués estat possible: Carles Rostan, Pilar Albertín, Esperança Villar, Ernest Luz, Beatriz Caparrós, Maria Aymerich, Ferran Viñas, Sílvia Font-Mayolas, Mònica Cunill, Isabel Pérez, Elisabet Serrat, Mònica González i Anna Maria Pujolràs.

Faig especial esment al suport i guia de l'Esperança Villar, en Carles Rostan i la Pilar Albertín que m'han il·lusionat i empès a fer aquest projecte.

I als estudiants, homes i dones, que ens han permès entrar a una part sagrada de la seva ànima confiant que els duríem a bon port.