



Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas¹

Marta Sabariego Puig²; Angelina Sánchez Martí³; Ana Belén Cano Hila⁴

Recibido: Febrero 2018 / Evaluado: Octubre 2018 / Aceptado Noviembre 2018

Resumen. Este estudio presenta el efecto de las metodologías narrativas para el fomento del pensamiento reflexivo en la construcción del conocimiento y el desarrollo competencial de los estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Barcelona. Se ha utilizado un método mixto con un diseño de triangulación que combina técnicas complementarias: un cuestionario sobre el pensamiento reflexivo autoadministrado a 215 alumnos/as de dos asignaturas obligatorias y grupos de discusión para profundizar en la narrativa del proceso, la vivencia y la satisfacción del aprendizaje por parte del alumnado. El tratamiento de los datos se ha llevado a cabo mediante la triangulación de técnicas estadísticas y procedimientos de análisis de datos cualitativos para la profundización secuencial de la información. Se concluye que la escritura y el relato reflexivos favorecen una relación pensante con lo que hace el estudiante, y requieren de su autorregulación y actitud proactiva en un proceso de aprendizaje participativo-guiado donde se auto-y-co-forma. El uso de actividades basadas en la reflexión también contribuye a aumentar la conciencia del sentido del aprendizaje, el esfuerzo por aprender y a valorar diferentes puntos de vista. En el plano de la enseñanza implican un cambio de enfoque hacia una docencia orientada al aprendizaje, con nuevos espacios donde el soporte y la retroalimentación integrados en la evaluación formativa cobran una gran relevancia y requieren mayor tiempo que en situaciones de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Palabras clave: enseñanza superior; pensamiento reflexivo; narrativas personales; habilidades de pensamiento; proceso de aprendizaje.

[en] Reflective thinking in higher education: contributions from narrative methodologies

Abstract. This study presents the effect of narrative methodologies for the promotion of reflective thinking in the construction of knowledge and competence development of students of the Bachelor's degrees of Teacher from the University of Barcelona. A mixed method has been used with a triangulation design that combines complementary techniques: a self-administered questionnaire on reflexive thinking to 215 students from two compulsory subjects and focus groups to deepen in the narrative of the process, the experience and the satisfaction of the learning by the students. The data processing

¹ Este artículo es producto del proyecto titulado “El pensamiento reflexivo: del diseño de la docencia a la significación del aprendizaje” concedido y financiado en la convocatoria de ayudas dentro del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE) del Instituto de Desarrollo Profesional-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (REDICE16-1660).

² Universidad de Barcelona (España).
E-mail: msabariego@ub.edu

³ Universidad Autónoma de Barcelona (España).
E-mail: angelina.sanchez@uab.cat

⁴ Universidad de Barcelona (España).
E-mail: anabelencano@ub.edu

has been carried out through the triangulation of statistical techniques and qualitative data analysis procedures for the sequential deepening of the information. We conclude that reflective writing and narrative favour a thinking relationship with what the student does and require their self-regulation and proactive attitude in a participative-guided learning process where they are self-and-co-formed. The use of reflection-based activities also contributes to increase awareness of the meaning of learning, the effort to learn and to value different points of view. At the level of teaching, this implies a change of focus towards a teaching oriented to learning, with new spaces where the support and feedback integrated in the formative evaluation are highly relevant and require more time than in traditional teaching-learning situations.

Keywords: higher education; reflective thinking; personal narratives; thinking skills; learning processes.

Sumario. 1. Introducción. 2. Hacia una mirada autobiográfica en la producción del conocimiento: las metodologías narrativas. 3. El pensamiento reflexivo en la educación superior. 4. Método. 5. Resultados. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sabariego Puig, M.; Sánchez Martí, A.; Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 813-830.

1. Introducción

Frente a los posicionamientos didácticos clásicos, centrados en el aula y en la actividad del profesorado, las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requieren de planteamientos cercanos a la “docencia orientada al aprendizaje” (Zabalza, 2000, p. 45) y dan una importancia básica al título del monográfico “Shift from teaching to learning” de la revista *Higher Education in Europe* (Davies, 1998) que, ya a finales del siglo pasado, recogía la profunda preocupación por los desajustes de un tipo de docencia más próxima a las exigencias de las disciplinas que a las necesidades de los estudiantes. Si, además, tenemos en cuenta la realidad socio-educativa actual (Fernández Díaz, 2005) globalizada y basada en la información, y la lógica de la postmodernidad apelada por Hargreaves (2005) compleja, paradójica y controvertida, es indudable el valor de un aprendizaje transformador ante la modernidad líquida, la incertidumbre (Beck, 2006; Morín, Ciurana, y Mota, 2002) y la desaparición de referentes a los que anclar nuestras verdades inciertas. Este escenario nos lleva a considerar que la innovación y la calidad educativa van más allá de la estrecha concepción de eficiencia e implican formar en habilidades, conocimientos, procedimientos y actitudes que favorezcan la resolución de problemas, la formulación de preguntas y la reflexión. El reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento (Pérez-Gómez, 2008, p.64), un progreso que implica reconstruir de forma permanente los significados y los ejes de sentido a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones de los seres humanos. La reflexión, por lo tanto, es una de las vías fundamentales en la construcción de estos significados, así como para aprender, tomar decisiones y actuar de forma racional, eficaz, autónoma y con sentido en contextos complejos y cambiantes.

El presente artículo es fruto de un proyecto concedido en la convocatoria de ayudas a la investigación en docencia universitaria de la Universidad de Barcelona y

pretende contribuir a un enfoque más plural de las modalidades de enseñanza en la universidad, centrándose especialmente en las que favorecen la autogestión, el pensamiento reflexivo y la conciencia del alumnado en la construcción del conocimiento. La propuesta de la reflexión conectada a la práctica y la teoría del aprendizaje experiencial (Dewey, 1933; Kolb, 1984) han aportado luz para retomar el valor de las experiencias y la reflexión mediante la narrativa como ejes centrales del proceso de aprendizaje en el contexto universitario. Desde este planteamiento se describe el impacto de dos experiencias innovadoras bajo una perspectiva narrativa y (auto) biográfica (Alliaud y Suárez, 2011; Suárez, 2011) para desarrollar el pensamiento reflexivo⁵ en el proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo competencial y profesional de los estudiantes. En palabras de Contreras (2016), se trata de profundizar narrativamente la educación y ampliarla como vivencia y como vida.

2. Hacia una mirada autobiográfica en la producción del conocimiento: las metodologías narrativas

La escritura reflexiva es una escritura de la experiencia desde una perspectiva autobiográfica (Contreras, 2011, p. 40) que sitúa el alumnado en una relación pensante con lo que hace. La producción de relatos escritos es un medio para acceder a la experiencia subjetiva, para tomar como objeto de reflexión la propia historia escolar, las propias creencias, los prejuicios, los conocimientos previos y los esquemas de acción. En palabras de Suárez (2011) las (auto)biografías educativas y narrativas “introducen un componente heurístico importante para el análisis y la interpretación pedagógicas, e incorporan activamente el campo de la educación y la formación dentro del espacio biográfico” (p. 13). En la práctica docente este enfoque supone “sugerir puntos de concepción para que cada uno encuentre su camino actuando según sus características y en espíritu de diálogo y de cooperación como precisamente implica narrar” (Genovesi, 2002, p. 255-256).

Desde la trayectoria consolidada en América Latina sobre la formación, la práctica y el desarrollo profesional de los docentes a través de este enfoque, Suárez (2011, p.17) afirma que con la narrativa “cambian las posiciones de sujeto de la formación, promoviendo figuras de sujetos autónomos que se auto-y-co-forman”. Lo narrativo abre al pensar pedagógico, al idear y a una escritura reflexiva que pone en juego la posibilidad de aprender consigo, aprender para sí, y aprender de sí.

En el contexto universitario contamos con referentes de interés para planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje desde este enfoque: la elaboración del portafolios (Corominas, 2000; Jarauta y Bozu, 2013; Klenowski, 2005; Seldin, Miller, y Seldin, 2010), los diarios reflexivos (Cowan 2014; McGarr y Moody, 2010; Zabalza, 2004), los relatos de experiencias de aprendizaje y las narrativas digitales (Rodríguez y Londoño, 2009; Del-Moral, Villalustre, y Neira, 2016) son formas posibles de narrativa escrita y en sí mismas constituyen una experiencia de aprendizaje, cuyo valor reside precisamente en su dimensión más procesual y en todas las oportunidades que ofrece para el pensamiento profundo y eficaz en el aula (Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick, 2013). También son enormemente útiles para potenciar la habilidad de autoevaluación, la conversación, así como el pensamiento reflexivo

⁵ A partir de ahora nos referiremos a este concepto con las iniciales PR.

con la práctica y en el proceso de aprendizaje (Fullana, Pallisera y Colomer, 2013; González-Moreno, 2012; Pérez, 2010; Phan, 2008; Romero, 2007). El propósito de este artículo es aportar nuevas evidencias que permitan confirmar el valor de la narrativa para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje.

3. El pensamiento reflexivo en la educación superior

John Dewey es un referente indiscutible en los inicios del movimiento reflexivo en educación que ha generado prácticas educativas, currículos explícitos y tendencias de formación de profesionales de máxima actualidad. Ya en 1933, en su obra *How we think*, definió el pensamiento reflexivo como un logro del individuo, el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y de sus producciones. Se trata de una actividad cognitiva que sustenta el actuar, a través de la cual se realiza un cuidadoso examen de los principios que sustentan la práctica reflexiva. El pensamiento reflexivo permite el empleo deliberado, consciente, sistemático de nuestros recursos mentales en dirección a un propósito. Es un pensamiento instrumental y convierte los procesos espontáneos de pensamiento en una reflexión que guía la cognición hacia la acción.

La educación superior también se ha visto influenciada de la tradición reflexiva para planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje (Brockbank y McGill, 2007; Fullana, Pallisera, Colomer, et al., 2013; Villa y Poblete, 2007). En esta investigación compartimos la base orientadora que propone Ryan (2013) con cuatro niveles jerárquicos para su desarrollo:

- Informar y dar respuesta: se enseña a relatar, a tomar conciencia y deliberar sobre aspectos de un tema.
- Relacionar: se requieren reflexiones sobre el tema en términos de las experiencias previas con el mismo.
- Razonar: se avanza hacia reflexiones más rigurosas a medida que se examinan las diferentes posibilidades y, a veces se consideran las implicaciones éticas.
- Reconstruir: se deben demostrar nuevas ideas y formas de pensar sobre o acercarse a un tema.

Para producirse un aprendizaje profundo y activo, la reflexión académica o profesional propia de la Educación Superior requiere acceder al nivel crítico último (reflexión crítica o transformadora) para la (re)incorporación de nuevas cualidades en los conocimientos adquiridos y en las habilidades de quien lo desarrolla.

Con este referente, se desprenden indicadores para orientar la actividad de aprendizaje en un continuo de reflexión sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se reconstruye lo aprendido: indicadores de habilidades reflexivas (darse cuenta de lo que dice, lo que hace y lo que piensa el estudiante) para favorecer la concientización mediante la escritura reflexiva; indicadores de cualidades del pensamiento (justificar, razonar para regular el proceso propio de aprendizaje) para cuestionar mediante el debate y la mediación; e indicadores de pensamiento crítico y transformador (demostrar nuevas ideas, tomar decisiones, proyectarse en la práctica futura...) para la reflexión transformadora y la reconstrucción del pensamiento y el aprendizaje.

La reflexión crítica no es una habilidad intuitiva, y el desarrollo del pensamiento reflexivo hay que fomentarlo en espacios educativos adecuados. En este estudio, las

actividades de enseñanza y de aprendizaje se han concebido como experiencias sociales y emocionales para favorecer la mediación de los estudiantes consigo mismos y con los demás, como formas de intercambio comunicativo dentro del aula para examinar y reflexionar sobre las propias creencias, conocimientos previos y prácticas. Se han diseñado con orientación y sistematización (Talizina, 2009) y para el desarrollo de habilidades de pensamiento y sus componentes (conceptos, representaciones, acciones mentales) se han considerado las sugerencias de calidad que realiza González-Moreno (2012): la retroalimentación permanente en espacios de confianza; la asunción de una actitud protagónica de los y las estudiantes para realizar la tarea estimulando su auto-regulación; consignas claras sobre el qué y el cómo hacer lo requerido y las condiciones exigidas; y la dotación de apoyos para la introspección, la reflexión en grupo y la sostenibilidad emocional del alumnado.

A continuación, se presentan las actividades y las tareas diseñadas en las asignaturas “Observación e innovación en el aula” y “Acción Tutorial: relaciones escuela, familia y comunidad” para evidenciar sus efectos en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A) Observación e innovación en el aula (Asignatura 1)⁶. La innovación pretende fomentar el pensamiento reflexivo en el proceso de construcción del conocimiento respecto al concepto, el desarrollo y la utilidad de la innovación en la tarea del maestro de educación infantil, utilizando las metodologías autobiográficas en tres momentos concretos:

- La redacción de un relato sobre el valor y el concepto de innovación a partir de la experiencia vivida en innovación a lo largo de su escolaridad previa.
- La lectura de una buena práctica evocadora de la innovación a la educación infantil y su comentario crítico y reflexivo.
- La elaboración de una narrativa digital, en la que se estimula la actividad reflexiva sobre el valor de la innovación en la futura tarea profesional.

B) Acción tutorial: relaciones escuela, familia y comunidad (Asignatura 2)⁷. La innovación pretende fomentar la escritura reflexiva sobre el estado de bienestar y las políticas educativas y familiares, una vez se han analizado las principales características de la sociedad actual. La actividad se organiza en dos fases:

- Trabajo individual. La elaboración del comentario reflexivo de una lectura resonante y evocadora bajo las consignas: ¿qué dice el texto?; ¿qué te dice el texto?; ¿qué dices tú respecto al texto?; ¿qué te ha aportado esta actividad y su proceso individual y grupal de desarrollo? Se motiva al alumnado a utilizar de forma adicional otros materiales de apoyo.
- Trabajo grupal en el aula a partir de las lecturas individuales. Por parejas se intercambian y revisan los relatos.

⁶ Asignatura del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Formación del profesorado de la UB. Es de carácter obligatorio, corresponde a 2º curso y tiene un valor de 6 créditos ECTS, que cursan aproximadamente 240 alumnos y alumnas por promoción.

⁷ Asignatura del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la UB. Corresponde a 1º curso y tiene un valor de 6 créditos ECTS que cursan aproximadamente 220 alumnos y alumnas por promoción.

4. Método

Para evaluar el efecto de las innovaciones desarrolladas se ha llevado a cabo un método de investigación mixto (Creswell, 2014) con un diseño de triangulación para el análisis de la información procedente de: a) un cuestionario sobre el pensamiento reflexivo de aplicación presencial y on-line dirigido a todo el alumnado de las asignaturas participantes en el proyecto; y b) dos grupos de discusión con este mismo colectivo para profundizar en la narrativa del proceso, la vivencia y la satisfacción del aprendizaje por parte del alumnado. La característica fundamental de este enfoque es que permite una comprensión más completa de un problema de investigación, lo cual, en ciertos casos, no se lograría a través de la aplicación de un solo tipo de método (Creswell, 2014).

4.1. Técnicas de obtención de la información

En el proyecto se elaboró y validó el “Cuestionario para la evaluación de las estrategias narrativas” (Sabariego., 2014) con el objetivo de: a) conocer la valoración del alumnado respecto a las metodologías narrativas en el proceso de aprendizaje y el desarrollo competencial, y b) identificar sus aportaciones para fomentar el pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje desarrollado. La Tabla 1 presenta las especificaciones del instrumento en seis escalas vinculadas con las dimensiones teóricas sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Las escalas del cuestionario muestran valores satisfactorios en fiabilidad de los ítems según el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, excepto la pregunta 7. Una razón de este dato insatisfactorio es que los ítems de esta pregunta miden valoraciones de distinta naturaleza sobre las metodologías (nivel de dificultad, exigencia y utilidad para el aprendizaje) lo cual ha motivado su revisión para la versión definitiva del cuestionario. Este artículo presenta específicamente los resultados de las preguntas 3, la “Incorporación del pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje”, y 6 “autoconocimiento reflexivo y autorregulación”, con el objetivo de valorar el impacto de las metodologías narrativas para el fomento del pensamiento reflexivo en las actividades de aprendizaje del alumnado. Ambas escalas presentan los niveles más altos de consistencia interna del instrumento.

Para poder profundizar en la valoración de las metodologías narrativas e identificar propuestas de mejora se efectuaron dos grupos de discusión con el alumnado. El guión de los grupos de discusión se articuló en cuatro grandes temáticas: i) el proceso de aprendizaje (motivaciones hacia las actividades, grado de autonomía y nivel de reflexión desarrollados, nivel de comprensión de los contenidos); ii) las estrategias narrativas (carga de trabajo, utilidad de la narrativa para el fomento del pensamiento reflexivo y el aprendizaje); iii) la valoración de la experiencia; iv) las sugerencias de mejora.

4.2. Participantes

La muestra del estudio de encuesta responde a 215 estudiantes: 112 estudiantes de la asignatura 1 (52,1%) y 103 estudiantes de la asignatura 2 (47,9%). En el primer caso, el 71% es alumnado del turno matinal, también es mayoritariamente femenino, con edades comprendidas entre 19 y 23 años, y el 65% compatibiliza estudios y trabajo,

Tabla 1. Especificaciones del cuestionario.

Dimensiones	Nº ítems y tipo de preguntas		Alfa de Cronbach
Datos sociodemográficos	Grupo, sexo, edad, acceso, trabajo, dedicación al trabajo (horas)		-
Incorporación del pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje	Pregunta 1	8 ítems escalares tipo likert con 7 puntos	0,652
	Pregunta 2	Abierta-textual	-
	Pregunta 3	8 ítems escalares tipo likert con 7 puntos	0,874
Percepción y consciencia del propio proceso de aprendizaje	Pregunta 4	6 ítems escalares tipo likert con 7 puntos	0,856
Conexión entre experiencia y conocimiento	Pregunta 5	5 ítems escalares tipo likert con 7 puntos	0,804
Autoconocimiento reflexivo y autorregulación	Pregunta 6	8 ítems escalares de tipo likert con 7 puntos	0,900
Valoración de las metodologías y propuestas de mejora	Pregunta 7	6 ítems escalares tipo likert con 7 puntos	0,318
	Pregunta 9	Abierta-textual	-
	Pregunta 10	Abierta-textual	-
Satisfacción con la experiencia	Pregunta 8	1 ítem escalar tipo likert con 10 puntos	-

a tiempo parcial. La asignatura 2 engloba alumnado tanto del turno por la mañana (48,5%) como por la tarde (51,5%) y se compone principalmente de mujeres, con una edad de entre los 18 y los 21 años, de las cuales un 56,3% compatibiliza estudios y trabajo, a tiempo parcial. El cálculo muestral se realizó a posteriori considerando un nivel de confianza de 95,5% para poblaciones finitas (p y $q = 0,5$), lo que supone un margen de error del 4%. La selección de la muestra fue mediante muestreo no probabilístico intencional. Al alumnado se le pidió la colaboración mediante contacto personal con el profesorado.

Los dos grupos de discusión estuvieron conformados por 10 estudiantes de la asignatura 1 y 8 estudiantes de la asignatura 2, respectivamente. El muestreo de los participantes fue intencional y por accesibilidad y fueron dinamizados por dos miembros del equipo investigador (un moderador y un responsable de su registro narrativo y grabación literal).

4.3. Análisis de datos

Se efectuó un análisis cualitativo de la información extraída en los grupos de discusión siguiendo el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y

Strauss (1967). Después de generar el sistema de categorías se procedió a la gestión de toda la información mediante el programa informático QSR NVIVO v.11⁸. Para el tratamiento de los datos procedentes del cuestionario se llevó a cabo un análisis descriptivo univariante de todos los ítems del estudio a través del programa SPSS. También se han aplicado pruebas de contraste de hipótesis a fin de poder establecer diferencias entre ambos grupos en relación con las variables de interés consideradas en el estudio.

5. Resultados

5.1. Efectos de las metodologías narrativas para el fomento del pensamiento reflexivo en las actividades de aprendizaje del alumnado

La tabla 2 nos informa sobre cómo las metodologías narrativas han fomentado el pensamiento reflexivo en: a) la comprensión significativa del conocimiento; b) la conexión de la experiencia con el conocimiento, c) la auto-reflexión sobre el proceso de aprendizaje, y d) la auto-regulación del aprendizaje desde la perspectiva del alumnado. Presenta el análisis con la media y la desviación estándar para cada una de las asignaturas y su comparación a través de la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas.

Las medias obtenidas en todas las respuestas emitidas son altas en las dos asignaturas (entre 5 y 6 con respecto a una escala de 7), y especialmente notables en la asignatura 2. Por lo tanto, se confirma que las metodologías narrativas fomentan el pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Pensar en una lógica narrativo-pedagógica a través del relato favorece la reflexión y el aprendizaje de los contenidos, poniendo en juego la subjetividad de los estudiantes en lo que se vive y se aprende en el aula. Así lo expresaban en los grupos de discusión: *“Es un trabajo que va más allá de los contenidos”* (GD1, Al 3, Ref 4).; *“He aprendido a reflexionar y entender la educación que estamos viviendo, y a reflexionar a la hora de hacer una tarea, a aprender que es importante cuando expones tus ideas”* (GD2, Al 5, Ref 6).

Las estrategias narrativas favorecen una relación pensante con lo que hace el estudiante en este proceso, y les ayudan a ser más conscientes de sus aprendizajes, de lo que aprenden y de cómo lo aprenden. El estudio demuestra que las actividades les han sido útiles principalmente para relacionar experiencia y conocimiento, haciéndoles más conscientes de lo que saben sobre el tema y sobre todo para conseguir una comprensión más amplia y significativa del ámbito disciplinar y de su campo profesional: *“Es muy interesante porque te permite ver lo que está pasado fuera (sociedad), aspectos muy relevantes en relación a lo que estamos estudiando y que te hacen pensar en cómo comportarte cuando estés haciendo de docente”* (GD2, Al 3, Ref 9).

También se confirma que la escritura y los relatos reflexivos fomentan la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje, haciendo más conscientes a los estudiantes tanto del proceso realizado como de las propias fortalezas y habilidades en el mismo.

⁸ Se detalla la información de los outputs extraídos por el software Nvivo (número de grupo de discusión, alumno/a, referencia de categorización).

Tabla 2. Estadísticos para la pregunta 1 de la escala “Incorporación del pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje” del cuestionario y nivel de significación para el análisis de comparación de grupos.

ITEMS		Observación e innovación en el aula (n=112)		Acción tutorial: relaciones escuela, familia y comunidad (n=103)		F	Sig.
		Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.		
Las tareas propuestas me han permitido...	Reflexionar sobre el contenido desde la propia experiencia	5,21	1,219	5,57	1,249	,243	,622*
	Aprender el contenido a partir de la propia experiencia	5,21	1,148	5,24	1,200	,219	,640
	Tomar conciencia de la propias fortalezas y habilidades en el proceso de aprendizaje	5,06	1,252	5,20	1,106	3,235	,074
	Percibir lo que tengo que mejorar en el aspecto personal, profesional y/o como estudiante	5,03	1,291	5,57	1,288	,481	,489*
	Comprender la complejidad de mi futura práctica profesional	5,68	1,109	6,25	1,064	2,665	,104*
	Dar valor al relato (oral y escrito) para comunicarme y expresarme	5,04	1,269	5,50	1,228	,001	,980*
	Posicionarme ante las lecturas y el punto de vista de los demás	5,13	1,224	5,54	1,266	,039	,844*
	Ser consciente del proceso de aprendizaje realizado a través del relato	5,16	1,197	5,63	1,094	,333	,565*

En palabras de algunos de los participantes en los grupos de discusión: “*Quizá en un primer momento te sentirás insegura, pero tendrás la suerte de que podrás compartir y escuchar tus ideas y las de los demás y que te permitirán rehacer tu reflexión. Te obliga a entender y tratar de entender lo que haces*” (GD1, A1 4, Ref 12).

Finalmente, el fomento del pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje también les exige implicación personal y posicionamiento personal. La implicación reclama sentido para replantearse el contenido de la disciplina y su reelaboración, e incluso el propio proceso de aprendizaje, en línea con una mayor capacidad de autonomía y responsabilidad. *“No sólo te enseña a ser más crítico como profesional sino también como persona. Yo pienso que hay que afrontar las actividades de manera que puedas ganar autonomía y autorregulación de nuestro trabajo en la asignatura”* (GD 2, Al 7, Ref. 15). Estos datos coinciden y, por tanto, confirman las conclusiones de estudios anteriores (González-Moreno, 2012) según los cuales, un proceso de aprendizaje con actividad reflexiva requiere de tres actividades básicas: considerar el comportamiento propio; darse cuenta de lo que se dice, se hace y se piensa; y, regular el propio proceso de aprendizaje.

Pero ¿cuáles son los beneficios o las aportaciones de este proceso en la construcción de los conocimientos y el desarrollo de competencias? ¿qué valor tiene en pensamiento reflexivo en la calidad del aprendizaje? La tabla siguiente (ver tabla 3) nos aporta información interesante tanto en este sentido como con respecto a la calidad del aprendizaje realizado a través de las metodologías narrativas.

Los datos obtenidos permiten afirmar que las innovaciones desarrolladas en ambas asignaturas fomentan las estrategias de aprendizaje de los y las estudiantes en diferentes niveles (oral, escrito, lector y actitudinal).

En primer lugar, los estudiantes afirman que las actividades les han ayudado a desarrollar procesos de pensamiento para ser más críticos y exigentes en sus tareas académicas. Tal y como expresaban dos estudiantes: *“Es una asignatura en la que disciplina personal y la organización juega un papel importante”* (GD 1, Al 2, Ref. 4). *“Es una asignatura muy interesante pero que requiere esfuerzo personal para poder adquirir los conocimientos de una manera adecuada y que las tareas, aunque sean cortas, son muy elaboradas y requieren de una reflexión individual para hacerlas correctamente”* (GD 2, Al 4, Ref. 10). Esta mayor calidad del proceso de aprendizaje repercute en una mayor conciencia del sentido del aprendizaje, del esfuerzo requerido y del valor de aprender desde otros puntos de vista, tal y como lo evidencia un análisis más pormenorizado de cada asignatura.

Para los estudiantes de la Asignatura 1 las metodologías narrativas fundamentalmente les han permitido enriquecer sus ideas sobre la innovación educativa, a través de las aportaciones de los compañeros y compañeras y la valoración de puntos de vista diferentes en su propio proceso de construcción del conocimiento (véase Figura 1).

Los intercambios en el aula y la mediación (con las lecturas y en las dinámicas de trabajo en grupo y por parejas) favorecen el repensarse en relación a aquello que se enseña y estimulan la actividad creativa de la reflexión para un mejor aprendizaje: *“Te hacen plantear muchas cosas y conocer hechos que quizás no sabías, además al hacer la rúbrica y poder ver lo que piensa el compañero sobre el tema y sobre lo que piensa de su trabajo sirve mucho puesto que ves diferentes puntos de vista”* (GD 1, Al 1, Ref. 2).

En el caso de los estudiantes de la asignatura 2, las metodologías narrativas les han servido principalmente para comprender la complejidad de su práctica profesional y conocerse mejor como personas, estudiantes y futuros profesionales de la educación. Tal y como se evidencia en la Figura 2, la escritura y reescritura reflexivas como eje de aprendizaje, han permitido la reformulación significativa del conocimiento adquirido (el sentido del aprendizaje), integrando el pensamiento y la acción y relacionando

Tabla 3. Estadísticos para la pregunta 6 de la escala “Autoconocimiento reflexivo y autorregulación” del cuestionario y nivel de significación para el análisis de comparación de grupos.

ITEMS		Observación e innovación en el aula		Acción tutorial: relaciones escuela, familia y comunidad		F	Sig.
		Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.		
Pienso que las tareas propuestas me han ayudado en...	Ser más autónomo/a: aprender por mí mismo/a	5,30	1,064	5,51	1,047	1,019	,314
	Valorar los puntos de vista diferentes a los míos	5,71	1,062	5,48	1,203	,849	,358
	Mejorar en autoorganización a la hora de hacer el trabajo y aprender	5,35	1,278	5,55	1,178	1,608	,206
	Mejorar en perseverancia a la hora de hacer el trabajo y aprender	5,21	1,214	5,40	1,158	,314	,576
	Ser más creativo/va para resolver mis dificultades	5,13	1,352	5,17	1,237	1,630	,203
	Aprender desde mi mismo/a, a partir de lo que ya sé y conozco	5,57	1,129	5,63	1,204	,102	,750
	Esforzarme más a aprender	5,35	1,278	5,79	1,177	1,191	,276*
	Ser más consciente de lo que tiene sentido en mi aprendizaje	5,37	1,170	5,74	1,268	,004	,949*

las actividades y los contenidos tratados en clase con otros espacios significativos (aprender desde sí mismo). En palabras de los propios estudiantes: “*Sobre los contenidos, te permiten abordar situaciones reales e intentar proporcionar soluciones. Son contenidos útiles para nuestra futura profesión*” (GD 2, Al 3, Ref 3).

Todo ello confirma el valor de las metodologías narrativas para el análisis y la elaboración de visiones más globales y de aplicación de los saberes a la práctica, en línea con una mayor capacidad de aprendizaje y responsabilidad del alumnado en todo este proceso y de máximo interés para el desarrollo competencial en la educación superior. A modo ilustrativo, a continuación reproducimos dos párrafos de la

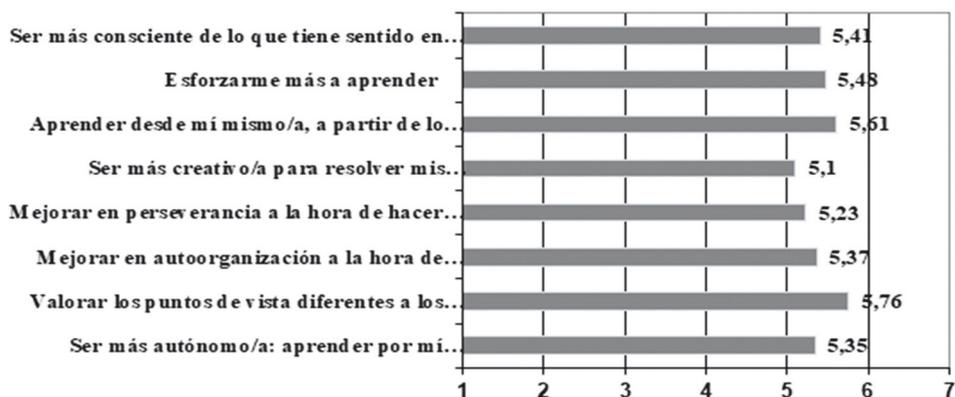


Figura 1. Aportaciones de las innovaciones metodológicas. Observación e innovación en el aula.

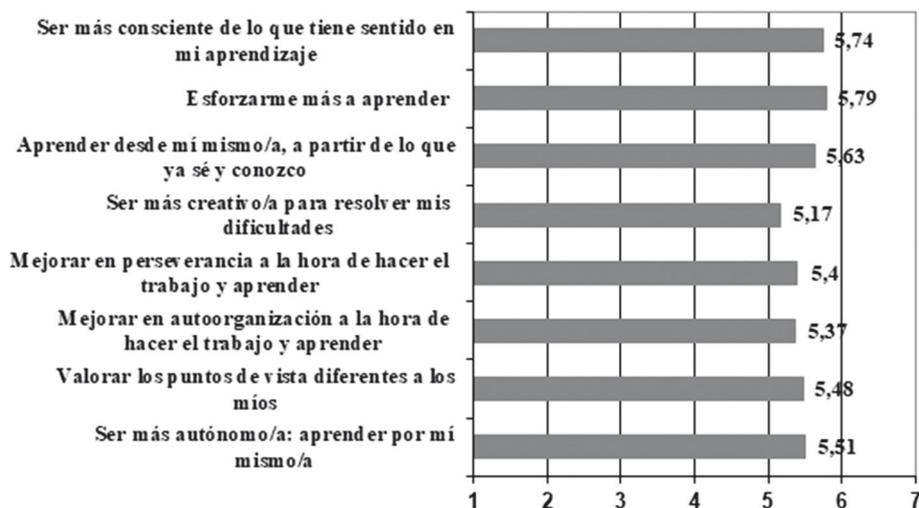


Figura 2. Aportaciones de las innovaciones metodológicas. Acción Tutorial: relaciones escuela, familia y comunidad.

pregunta abierta del cuestionario sobre la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes:

“Me he sentido protagonista de mi aprendizaje. A partir de las explicaciones de clase y de las lecturas he tenido que reflexionar sobre los temas tratados. En algunos momentos me he sentido perdida y he buscado información por mi cuenta”.

“Haciendo estas tareas se aprende de una manera diferente, ya que tienes que aplicar todo lo que sabes, los apuntes de clase y las informaciones de artículos que no habías leído nunca antes del trabajo. Con estas tareas se reflexiona mucho más y tienes un aprendizaje más significativo”.

En la misma línea que nuestros hallazgos se encuentran los trabajos de Armbruster *et al.* (2009) y Tien, Roth, y Kampmeier (2002) que evidencian la mejora del interés, la motivación y el aprendizaje autogestionado por parte de los alumnos con la introducción de metodologías de resolución de problemas acompañados de elementos de autoevaluación y evaluación formativa. Otros estudios, como los de Gargallo *et al.* (2015) y Tien, Roth y Kampmeier (2002), muestran también cómo las metodologías centradas en el aprendizaje son valoradas positivamente por los estudiantes por su incidencia en la construcción significativa del aprendizaje.

5.2. Efectos en la enseñanza: la creación de espacios para la formación del pensamiento reflexivo

Los resultados anteriores y el análisis del contenido de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario (“¿Qué le sugerirías al profesorado para mejorar estas tareas de cara a los próximos cursos?”) nos han desvelado una tríada deseable en las actividades de enseñanza (véase Figura 3) para pensar en estrategias futuras para el desarrollo del pensamiento reflexivo en el terreno universitario.

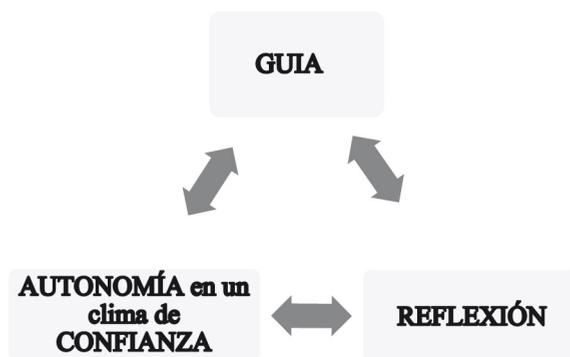


Figura 3. La actividad de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo: guía, reflexión y autonomía.

El desarrollo de las metodologías narrativas en el aula ha implicado un cambio de enfoque hacia nuevos espacios, donde el soporte y la retroalimentación integrados en la evaluación formativa cobran una gran relevancia, y son claves para la optimización del pretendido desarrollo competencial y profesional. El alumnado considera totalmente necesario el rol docente como “guía y facilitador” del proceso de aprendizaje, pues el camino de escuchar, pensar y reflexionar no puede hacerse individualmente. En palabras de un estudiante, “No pueden dejarse estas tareas únicamente en manos de los alumnos. Llega un punto en el que es necesario un acompañamiento aunque sean y parezcan tareas fáciles” (GD 1, Al 4, Ref 5).

El uso de rúbricas se ha valorado muy positivamente como soporte a las funciones del profesorado para suministrar información referencial, evaluar de forma continua procesos y resultados, y supervisar la práctica del estudiante: “El profesoro-

rado te hace reflexionar y tú sólo sabes perfectamente qué errores has cometido y como solucionarlo” (GD 2, AI 6, Ref. 1); *“Está muy bien que haga el feedback de un anterior trabajo para poder aprender de tus errores y poder corregir algo antes de entregar el siguiente trabajo”* (GD 2, AI 4, Ref 2).

Estos resultados son coherentes con trabajos recientes (Fabregat, Guardia, y Forés, 2016; Ion, Silva, y Cano, 2013, y, Tejada y Ruiz, 2016) que demuestran que facilitar feedback desarrolla el proceso de construcción de los aprendizajes, ayuda a los estudiantes a mejorar sus resultados y se constituye como una oportunidad para el fomento de la capacidad de autorregulación.

Otro aspecto importante es la motivación y el clima propiciado en el aula para el desarrollo de las actividades. En las dos innovaciones estudiadas, las tareas propuestas se han concebido como formas de intercambio comunicativo, de relaciones de cooperación entre los estudiantes y los docentes para provocar experiencias (sentimientos, estimaciones, juicios relativos a uno mismo y a las tareas de aprendizaje) que permitieran expresar una forma de ser y sentir para aprender. Ambas dimensiones, emocional y contextual constituyen factores influyentes en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez-Fernández, 2002) y también se han evidenciado como favorables para el desarrollo del pensamiento reflexivo en este estudio.

Finalmente, los resultados señalan también que para fomentar la actividad reflexiva del alumnado se requiere una construcción consciente y deliberada de las actividades de enseñanza; y, más importante aún, que los estudiantes tengan claros los objetivos y las pautas sobre el sentido de estas actividades. No es posible deliberar, emitir juicios, tomar decisiones ni avanzar en la autorregulación cognitiva de actividades de aprendizaje sin saber cómo ni porqué. En el presente estudio así lo expresaron y reiteraron a modo de propuestas de mejora los mismos estudiantes en la pregunta abierta del cuestionario “¿Qué le sugerirías al profesorado para mejorar estas tareas de cara a los próximos cursos?”: *“Que den pautas claras y concisas, que hace falta ayuda porque es una tarea nueva”*; *“Dar más pautas y dejar más claro lo que se pide y en qué plazo”*; *“Dar pautas bien especificadas del contenido que quiere que contenga cada ejercicio o trabajo”*. Los resultados nos hacen pensar que las consignas de tipo abierto quizás son más oportunas en niveles académicos superiores para avanzar en los niveles de dominio del pensamiento reflexivo, facilitando los modos de pensar de uno mismo/a y de los demás al servicio de la construcción del propio conocimiento. Considerando la muestra estudiada, se confirma el valor de las actividades organizadas de forma sistemática con estudiantes de grado (González, 2012; Talizina, 2009) para favorecer la autorregulación académica y la formación del pensamiento reflexivo.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos sobre los efectos de las metodologías narrativas en el fomento del pensamiento reflexivo apuntan a una noción de saber que no es conocimiento ni teoría: es un saber que se construye desde los significados y no puede desligarse de la experiencia. Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta el colectivo de profesionales en formación, los maestros y las maestras, y la necesidad expresada por Contreras (2011) que también compartimos:

“la escritura profesional que necesitamos los docentes (...) tiene que ver con la escritura de la experiencia, en la que ponemos en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer” (p. 74).

Las actividades propuestas se han concebido como experiencias sociales y emocionales para fomentar la mediación de los estudiantes consigo mismos y con los demás. Como formas de intercambio comunicativo dentro del aula para examinar y reflexionar sobre las propias creencias y conocimientos previos. Este estudio corrobora el valor de un cambio de enfoque hacia nuevas condiciones indispensables, contextos que promuevan la reflexión e influyan en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006; Martínez-Fernández, 2002) conjugando la perspectiva cognitiva y emocional, la lógica narrativo-pedagógica y el aprendizaje autogestionado:

- El aula se convierte en un espacio donde crear situaciones, actividades de aprendizaje que proporcionen experiencias y cuyo resultado sea la formación de nuevos conocimientos y habilidades en quien las ejecuta. El objetivo consiste en seleccionar la acción necesaria y organizar su ejecución con orientación y sistematización (Talizina, 2009).
- El alumnado es el protagonista en el camino de escuchar desde la vivencia aquello que le aporta de nuevo cada materia.
- Las estrategias desde una perspectiva narrativa y (auto)biográfica (Alliaud y Suárez, 2011; Suárez, 2011), a través del uso de textos resonantes, los espacios de conversación y las consignas narrativas como dispositivos constituyen una buena opción para el aprendizaje participativo-guiado y el fomento de la reflexión sobre la propia práctica.

Como prospectiva del estudio, es interesante tener en cuenta el concepto de aula como espacio para la reflexión con cultura de pensamiento: lugares en donde el pensamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos sus miembros (Ritchhart, Church, y Morrison, 2014). El reto pedagógico se orienta a avanzar hacia ambientes de aprendizaje con estas condiciones indispensables: interactivos y cooperativos, dinámicos y reflexivos en y desde la acción. Promover la reflexión de los estudiantes favorece la toma de conciencia de las estrategias que utilizan para aprender y, por tanto, reconocer aquellos aspectos que facilitan o dificultan este proceso (Villardón, 2006; Sabariego, en prensa). Como demuestran diferentes estudios, sin una experiencia reflexiva durante la formación inicial es esperable la tendencia a examinar de modo superficial y ejercer su desarrollo profesional desde una racionalidad eminentemente técnica (Barton y Ryan, 2014; Nocetti y Medina, 2018).

La investigación en docencia está llamada a explorar con más detalle y validar los elementos clave que garanticen crear estos contextos desde una interpretación holística del aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2008) y el aprendizaje reflexivo (Brockbank y McGill, 2002) en la universidad. También se sugiere continuar con esta línea en asignaturas de grado y posgrado, así como en las modalidades semipresenciales. La introducción de nuevas tecnologías, de formatos de interacción on-line y de contenidos multimedia abre un nuevo escenario para el estudio del trabajo autónomo y el aprendizaje reflexivo en estos espacios no presenciales.

7. Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (2011) (Coord.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLASCO.
- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., y Weiss, M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *CBE-Life Sciences Education*, 8(3), 203-213.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., y Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Flaxton: Post Pressed.
- Barton, G. y Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 409-424.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Boekaerts, M. y Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Contreras, P. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, y D. H. Suárez (Coord.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Buenos Aires: CLASCO.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. doi: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era portafolios? *Bordón*, 52(4), 509-521.
- Cowan, J. (2014). Noteworthy matters for attention in reflective journal writing. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 53-64.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Davies, J. L. (1998) The Shift from Teaching to Learning: Staff Recruitment and Careers Development Policies for the Universities of the Twenty-First Century. *Higher Education in Europe*, 23(3), 307-316. doi: 10.1080/0379772980230302
- De Miguel, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Del-Moral, M. E., Villalustre, L., y Neira, M. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15(1), 22-41. doi:10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath y Co Publishers.
- Fabregat, J., Guardia, L., y Forés, A. (2016). La perspectiva del profesorado respecto a la evaluación favorecedora del desarrollo de competencias. En E. Cano, y M. Fernández, (Eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 67-80). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Fullana, J., Pallisera, M., y Colomer, J. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 60-76.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M., Verde, I., y Jiménez, M. Á. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 370, 229-254.

- Genovesi, G. (2002). La escuela como narratividad. En A. Escolano Benito y J. M. Hernández Díaz (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 247-263). Valencia: Tirant lo Blanc.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.
- Grossman, R. (2008). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57(1), 15-22.
- Ion, G., Silva, P., y Cano, E. (2013). El feed-back y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista de curriculum y formación profesorado*, 17(2), 283-301.
- Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16(2), 343-362. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2646
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Martínez-Fernández, J. R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 477-494.
- McGarr, O. y Moody, J. (2010). Scaffolding or stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice. *Reflective practice*, 11(5), 579-591.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Mota, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Unesco, IIPC, USAL.
- Nocetti, A. y Medina, J.L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Espacios*, 39 (15), 1-12.
- Pérez, M. (2010). La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 6(1), 1-12.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Phan, H. (2008). Metas de logro, el entorno del aula, y el pensamiento reflexivo: un marco conceptual. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(16), 571-602.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, J. L., y Londoño, G. M. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação y Tecnologias*, 2(1), 5-18.
- Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogo. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 7-14.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. doi: 10.1080/13562517.2012.694104
- Sabariego, M. (Coord.) (2014). *El valor de la recerca formativa per a la innovació docent i el desenvolupament competencial* (2012PID-UB/117). Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48728>.

- Sabariego, M. (Coord). (en prensa). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Seldin, P., Miller, E., y Seldin, C. (2010). *The teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/tenure Decisions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Suárez, D. H. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 61(23), 11-24.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXXI.12175
- Tien, L. T., Roth, V., y Kampmeier, J. A. (2002). Implementation of a peer-led team learning instructional approach in an undergraduate organic chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 606-632.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.