

Vol. 12 (1), Abril 2014, 373-397

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 29-04-2013

Fecha de aceptación: 07-10-2013

El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social.

Judit Fullana Noell

Maria Pallisera Díaz

Josep Miquel Palaudàrias Martí

Mercè Badosa Queirós

Universidad de Girona, España

El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social.

Judit Fullana Noell

Maria Pallisera Díaz

Josep Miquel Palaudàrias Martí

Mercè Badosa Queirós

Universidad de Girona, Spain

Resumen

En los últimos años se observa un aumento del interés por desarrollar prácticas docentes universitarias basadas en el enfoque del aprendizaje reflexivo. Sin embargo, apenas encontramos en nuestro contexto investigaciones o experiencias que permitan conocer cuál es la percepción que los estudiantes tienen de este enfoque de enseñanza y aprendizaje. En el grado de Educación Social de la Universidad de Girona se ha desarrollado una experiencia docente que tiene como objetivo contribuir al desarrollo personal y profesional de los futuros educadores sociales desde la formación inicial, empleando la metodología del aprendizaje

Abstract

In the last years, an increase of the interest to develop educational practices in higher education, based on the approach of the reflective learning, is observed. Nevertheless, we scarcely find in our context researches or experiences that allow knowing students' perceptions about this teaching and learning approach. We have developed an experience in the bachelor of Social Education at the University of Girona with the aim to contribute to the personal and professional development of future social educators in their initial training, using reflective learning methodology. In this article we present an evaluation of the experience based

reflexivo. El objetivo de este artículo es presentar la valoración de la experiencia a partir de las percepciones de los estudiantes, quienes valoran la utilidad percibida del módulo para su formación, la metodología utilizada y las actividades. La valoración se realiza a través de entrevistas en profundidad a una muestra de 17 estudiantes que participaron en la experiencia durante el curso 2011-12. El trabajo permite concluir que los estudiantes valoran de forma positiva la experiencia, tanto su utilidad general como la metodología del aprendizaje reflexivo, aunque reconocen cierta dificultad para llevar a cabo un proceso que implica un alto grado de introspección y de establecer los límites en la narración de cuestiones personales. Del estudio también se derivan algunos retos relacionados con la necesidad, pero también dificultad, de incorporar el desarrollo profesional y personal como eje potente del plan de estudios y aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje reflexivo.

Palabras clave: Competencias Transversales; Reputación Corporativa; EEES; Educación; RC; Innovación Docente; Ética; Gestión de las Organizaciones; Ética en las empresas.

on students' perceptions. They assessed the usefulness they think the module has for their training, the methodology and the activities. This evaluation has been carried out through in-depth interviews to 17 students who participated in the module in 2010-11 academic year. The results show that students assess positively the experience, either its general usefulness or the methodology of reflective learning, although they acknowledge some difficulties to carry out such a process which involves a high degree of introspection and a difficulty to set the boundaries in the narration of personal questions. The study also shows some challenges related on the need, but also the difficulty, to include personal and professional development as a powerful axis in the higher education curriculum, as well as elements linked to reflective learning assessment.

Key words: Transversal Competences; Corporate Reputation; EHEA; Education; CR; Teaching Innovation; Ethics; Management of Organizations; Ethics in Business.

Introducción

Más allá de la dimensión docente, la construcción del nuevo contexto formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha contribuido a incentivar la investigación sobre cómo dar respuesta, desde la acción docente universitaria, a las necesidades relacionadas con el ejercicio de las competencias profesionales en la práctica profesional. La construcción del EEES ha dado lugar a una revisión en profundidad de los currículos y las metodologías de formación y a la investigación de nuevos enfoques centrados en el alumno, así como al desarrollo de experiencias innovadoras. Algunas de las experiencias y reflexiones se han hecho en torno a la metodología del aprendizaje reflexivo (AR) y el estudio de este modo de enseñar y aprender. En España, el aprendizaje reflexivo en la educación superior ha suscitado un creciente interés en los últimos diez años. Encontramos aportaciones y experiencias de AR relacionadas con el prácticum de magisterio y con la formación inicial de maestros (Alsina, 2007, 2010; Correa, Jiménez de Aberasturi y

Gutiérrez, 2009; Domingo, 2008, 2010; Rodríguez Marcos et al., 2011), con el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado (Esteve, 2000, 2011; Esteve y Carandell, 2009), con la formación de psicopedagogos (Margalef et al., 2007), de enfermeras (Medina y Castillo, 2006), con la formación inicial de educadores sociales (Autores, 2011), de arquitectos (López Reus y Jaime, 2010) o en planteamientos más generales de la formación universitaria (Domingo, 2009; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010).

Es evidente, pues, el aumento del interés por desarrollar prácticas docentes universitarias basadas en el enfoque del aprendizaje reflexivo. La revisión de la literatura pone de manifiesto que no abundan los estudios que analizan cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje reflexivo una vez han participado en experiencias formativas basadas en esta metodología. La mayoría de las investigaciones sobre percepciones de los estudiantes se centran en un ámbito específico de formación superior. Sin embargo apenas encontramos en nuestro contexto investigaciones o experiencias documentadas que permitan conocer cuál es la percepción que los estudiantes tienen de este enfoque de enseñanza y aprendizaje, a excepción de las aportaciones de las experiencias llevadas a cabo por López Reus y Jaime (2010) que explican cómo valoran sus estudiantes la experiencia en laboratorio de arquitectura reflexiva o Margalef et al. (2007) sobre una experiencia en la licenciatura de Psicopedagogía. En el contexto internacional, existen algunas investigaciones vinculadas al ámbito de la medicina y las ciencias de la salud que han tratado de conocer las percepciones de los estudiantes que han participado en experiencias de aprendizaje reflexivo y muestran que, en términos generales, tienen una percepción positiva de las metodologías didácticas basadas en el AR. Entre las contribuciones del AR percibidas por los estudiantes destacan: el hecho de que les ayuda a ser más conscientes de lo que aprenden y como aprenden (Turner y Beddoes, 2007); a identificar necesidades de formación (Langley y Brown, 2010); a identificar aspectos positivos y mejorables de sus actitudes ante el aprendizaje y la profesión (Langley y Brown, 2010; Williams y Wessel, 2004). También subrayan las principales dificultades que han experimentado en el desarrollo de experiencias de aprendizaje reflexivo; entre estas, las relacionadas con la falta de habilidades para la narración escrita (Turner y Beddoes, 2007); las dudas sobre el nivel de revelación o apertura personal conveniente (Langley y Brown, 2010; Vivekananda-Schmidt, Marshall, Stark, Mckendree, Sandars, y Smithson, 2011). Suelen además tener la percepción de que hay otras tareas más importantes, como la preparación de proyectos o de exámenes, que requieren mucho más su atención que las tareas relacionadas con el AR (Langley y Brown, 2010). Se reconoce también que el feedback para estas actividades es muy importante y se destaca el papel del tutor (Schaub-de Jong, Schönrock-Adema, Verkerk y Cohen-Schotanus, 2011; Vivekananda-Schmidt et al., 2011) Conocer la percepción de los estudiantes acerca de las aportaciones de este enfoque en su aprendizaje es significativo para poder valorar las experiencias desarrolladas y obtener datos sobre sus puntos fuertes y débiles para poder establecer estrategias de mejora.

En este contexto desarrollamos una experiencia docente que tiene como objetivo contribuir al desarrollo personal y profesional de los futuros educadores sociales desde la formación inicial, a partir del aprendizaje reflexivo. El objetivo del artículo es presentar la valoración de la experiencia a partir de las percepciones de los estudiantes. Este trabajo nos permite recoger opiniones valiosas para valorar la experiencia y tomar decisiones sobre acciones a emprender en esta línea.

El artículo hace un breve recorrido sobre el papel del aprendizaje reflexivo en

la formación de educadores sociales. A continuación se presenta la experiencia llevada a cabo en el segundo curso del grado de Educación social de la Universidad de Girona. En el tercer apartado se describe el estudio llevado a cabo con el objetivo de recoger información sobre las opiniones y percepciones de los estudiantes sobre la experiencia realizada y se exponen los resultados de dicha valoración. Finalmente, se presentan las conclusiones y principales aportaciones derivadas de la experiencia.

Aprendizaje reflexivo y formación de educadores sociales

Sin perder de vista las críticas fundamentadas en el modelo económico neoliberal que sustenta parte de las reformas emprendidas en el proceso de adaptación al Espacio europeo de Educación Superior, debemos admitir que éste ha constituido un revulsivo para la formación universitaria. Desde una perspectiva docente, el proceso ha contribuido, al menos en algunas titulaciones, a crear oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado. Elementos básicos y fundamentales como la coordinación del profesorado en los procesos de diseño, planificación y evaluación docentes, el establecimiento de procesos continuos de trabajo en equipos docentes y la interrelación entre la academia y el mundo profesional se configuran, en el nuevo contexto de la educación superior, como una necesidad imprescindible para garantizar una formación de calidad.

Centrándonos en el contexto concreto de la formación de los profesionales de la educación social, se ha constatado la necesidad de diseñar procesos formativos que den apoyo al desarrollo personal y profesional de los futuros educadores y educadoras. Ello es debido a que la perspectiva dominante en la formación que prepara profesionales para el ejercicio directo de una profesión ha sido predominantemente técnica. Igualmente, la tendencia observada en la práctica profesional en el ámbito socioeducativo ha sido, en los últimos años y en el ámbito internacional, el dominio del modelo técnico-gerencial (Dempsey, Halton y Murphy, 2001; Gursansky et al., 2010; Noble e Irwin, 2009; Stalker, 2003; Watson y West, 2003). Este modelo trata de dar respuesta a la necesidad de minimizar los riesgos inherentes a una tarea profesional que se caracteriza por tener lugar en un contexto marcado por la incertidumbre. Dicha incertidumbre produce la sensación de riesgo y la necesidad subsiguiente de buscar instrumentos y espacios protectores, lo que suele generar rigidez en el funcionamiento de las organizaciones así como en el proceder profesional de sus trabajadores (Fook, 2007).

En este contexto, el modelo formativo subyacente es un modelo competencial desde la perspectiva técnica; los “operadores” como los llama Núñez (2010), deben saber rellenar protocolos que les son suministrados: protocolos de observación, formularios de solicitud de distinto tipo, informes de evaluación, informes de seguimiento. La burocracia y la gestión se instalan en el trabajo y ocupan un volumen considerable de tiempo. La toma de decisiones, la creatividad y la innovación se minimizan considerablemente, tanto en lo referente a las actuaciones profesionales como en cuanto a las posibilidades de autonomía y autodeterminación del usuario, con lo que se devalúa el ejercicio profesional del educador social (Núñez, 2010). El usuario de servicios sociales se ve doblemente afectado por un modelo de gestión de riesgos: si el propio profesional tiene dificultades para tomar decisiones, ¿cómo puede ayudar al usuario para que desarrolle actuaciones en un marco de autodeterminación?

Desde que Dewey conceptualizó la reflexión como un componente esencial del

aprendizaje, muchos autores han subrayado la importancia del aprendizaje reflexivo en la formación de educadores sociales y de trabajadores sociales (Lay y McGuire, 2010). Existen diferentes enfoques que han contribuido a construir el concepto de aprendizaje reflexivo. Uno deriva del análisis y la reflexión sobre el concepto de “reflexión” en sí mismo: ¿En qué consiste la reflexión? ¿Qué papel juega la reflexión en la práctica? Rogers (2001), a partir del análisis de las aportaciones de diferentes autores, identifica cuáles son los puntos en común del proceso de reflexión. En primer lugar, este proceso empieza con la identificación de un problema y con la toma de una decisión intencionada para tratar de hallar una solución. En segundo lugar, antes de emprender cualquier acción sobre el problema, se recoge información adicional, a partir de la que se establece un plan, y se toma alguna decisión para actuar. La última etapa consiste en llevar a cabo la acción que se ha definido a partir del proceso reflexivo. El autor señala que no siempre el proceso reflexivo tiene un principio y un final sino que hay que concebirlo como un proceso continuo en el que las situaciones desafiantes conducen a la reflexión y a nuevas interpretaciones, que se traducen en nuevos retos y en más reflexión.

Otro enfoque deriva de la teoría del aprendizaje reflexivo, desarrollada por Kolb (1984) y que ha influido enormemente en entender el aprendizaje como la creación de conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Su teoría del aprendizaje experiencial sostiene que el aprendizaje es la creación de conocimiento a través de la transformación de la experiencia. De acuerdo con el autor, el aprendizaje es un proceso dialéctico y cíclico que consiste en cuatro procesos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, teorización y experimentación (Kolb, 1984). La experiencia es la base del aprendizaje pero éste no puede producirse sin reflexión. Al mismo tiempo, la reflexión es esencial para el proceso, pero debe estar vinculada a la acción. En este sentido Schön (1983) describió la práctica reflexiva como un diálogo entre el pensar y el hacer a través del cual el aprendiz se convierte en alguien más experto. Ello implica integrar teoría y práctica, pensamiento y acción. La experiencia es la base del aprendizaje pero éste no puede producirse sin reflexión (Osterman y Kottkamp, 1993)

Ambos planteamientos convergen en el concepto de “aprendizaje reflexivo”, entendido como un proceso que conduce a la reflexión sobre todas las fuentes de conocimiento que pueden contribuir a la comprensión de una situación. De estas fuentes, se enfatiza el papel fundamental de la experiencia y en cómo la reflexión basada en dicha experiencia conduce a la construcción de conocimiento y aprendizaje. Actualmente podemos aceptar que las habilidades reflexivas se consideran esenciales para el ejercicio de una profesión y, por tanto, es necesario hallar formas efectivas de enseñar y aprender dichas habilidades (Knott, 2010).

El modelo de Kolb ha recibido algunas críticas relacionadas con el hecho de que el modelo se centra demasiado en los procesos mentales individuales y no toma en consideración la naturaleza contextual del aprendizaje. Asimismo, aunque podemos aceptar que el aprendizaje implica una estrecha relación entre conocimiento y experiencia, no siempre el conocimiento deriva de la transformación de la experiencia. A veces es necesario transformar la mente, el conocimiento, para modificar la experiencia (Brockbank y McGill, 1998; Smith, 2001). A pesar de estas críticas este modelo ha influido de forma significativa en la introducción del aprendizaje reflexivo en la educación superior puesto que proporciona un marco excelente para planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje y puede ser empleado como guía para comprender las dificultades en el aprendizaje, para la orientación vocacional y para el asesoramiento académico, además

de resultar especialmente útil en los procesos de supervisión para analizar las prácticas profesionales desde una óptica reflexiva (Smith, 2001)

La profesión de educador social se sitúa en un contexto en continua evolución. La realidad de la profesión sugiere la necesidad de desarrollar una formación que, como señala Fook (2007), asuma la incertidumbre como un elemento inherente al ejercicio profesional, que se integre más como una oportunidad que como una amenaza. En este sentido, el análisis crítico y reflexivo de la propia práctica se convierte en algo absolutamente necesario para desarrollar tareas verdaderamente profesionales, prácticas que deben dar respuesta a necesidades que se generan en contextos cambiantes. El modelo del aprendizaje reflexivo es, desde nuestro punto de vista, un enfoque adecuado que puede contribuir al desarrollo personal y profesional de los futuros educadores, evitando una enseñanza excesivamente técnica y permitiendo a los estudiantes aprender a hacer frente a situaciones de incertidumbre y gestionar los riesgos de su futura profesión con autonomía, creatividad y profesionalidad. El conocimiento sobre uno mismo y sobre cómo las experiencias, sentimientos, emociones, valores y actitudes afectan al comportamiento profesional constituye un instrumento importante para llevar a cabo un trabajo profesional y garantizar los derechos de las personas usuarias de los servicios socioeducativos (Arandia et al., 2012). Ward (2008) destaca que este tipo de formación es necesaria porque una acción inadecuada por parte de los profesionales en el servicio puede conllevar una falta de control de los usuarios sobre su propia vida y futuro. Es importante para los estudiantes tener adecuadas y suficientes oportunidades para explorar sus pensamientos, sentimientos, valores, conocimiento y experiencias antes de iniciar el período de prácticas profesionales (Dempsey et al., 2001; Harrison y Ruch, 2007; Harrison, 2009; Reupert, 2009). En este sentido, en diferentes universidades se han realizado cursos dirigidos a tratar cuestiones relativas al desarrollo personal y profesional y el pensamiento crítico utilizando la metodología de AR. Chapman, Oppenheim, Shibusawa y Jackson (2004) describen un curso que explora temas como la autorevelación, los límites de la relación profesional y el papel de la raza y la etnia en el establecimiento de relaciones con los usuarios. Lordan, Quirke y Wilson (2009) presentan una experiencia sobre el desarrollo de la autoconciencia a través de un taller creativo de construcción de máscaras. Dempsey et al. (2001) elaboran un módulo docente con el objetivo de trabajar el desarrollo de la identidad profesional y Ward (2008) presenta una secuencia de seminarios centrados en trabajar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes antes de las prácticas profesionales, y durante las prácticas.

Con la intención de mejorar la formación inicial de los educadores sociales, y tomando en consideración las aportaciones de los autores mencionados que destacan la importancia de trabajar en aras a ayudar a los estudiantes a explorar cuestiones relacionadas con su desarrollo personal y profesional realizamos una experiencia que describimos a continuación, y en la que optamos por utilizar la metodología del AR.

Presentación de la experiencia

La experiencia que desarrollamos consiste en un módulo de seis créditos ECTS (150 horas del trabajo del estudiante) de carácter obligatorio, anual, que se lleva a cabo en el segundo curso del Grado en Educación Social de la Universidad de Girona. Las clases se organizan en sesiones de dos horas de duración que se realizan con una periodicidad

quincenal. Se organizan 4 grupos, cada uno de ellos con 14-16 estudiantes que trabajan durante todo el curso con un profesor tutor, asignado por la coordinación de los estudios. El módulo se cursa el año anterior a la realización del primer periodo de prácticas en centros e instituciones socioeducativas. Su objetivo es trabajar competencias transversales orientadas al desarrollo profesional. Se trata de facilitar a los estudiantes, antes de las prácticas externas, un espacio de aprendizaje de estrategias básicas explorar las propias habilidades para establecer relaciones interpersonales, gestionar las emociones y analizar la propia identidad profesional. El módulo se viene realizando desde el curso 2010-11 y se lleva a cabo como se describe a continuación. Más detalles sobre la experiencia se pueden consultar en Autores (2013).

Contenido y estrategias

En este módulo se abordan distintos aspectos relacionados con la construcción de itinerarios personales, profundizando sobre el porqué de las propias actuaciones y expectativas y su relación con el ejercicio profesional del educador social. Se hace hincapié en el significado de la empatía, en los factores implicados en el establecimiento de relaciones interpersonales y la exploración de habilidades que conducen a la construcción de relaciones en la vida profesional. Concretamente, los contenidos a trabajar en el módulo se distribuyen en tres unidades o bloques temáticos relacionados entre sí, que se detallan seguidamente:

- *Bloque temático 1: La construcción de itinerarios personales: experiencias y contextos.*
Este bloque tiene como objetivos: comprender cómo la interrelación entre las experiencias vividas en distintos contextos influye en la configuración de itinerarios personales; analizar la influencia de las experiencias educativas en las propias actuaciones, expectativas y relaciones; desarrollar la empatía y explorar las motivaciones personales que han conducido al estudiantes a elegir los estudios de educación social.
- *Bloque temático 2: La relación, instrumento de trabajo de las educadoras y educadores.*
Este bloque se destina a: comprender las relaciones interpersonales como un proceso que se construye a partir de experiencias y perspectivas de las personas implicadas; explorar las habilidades que contribuyen a la construcción de relaciones honestas en la vida profesional: escucha activa y empatía, como base para establecer relaciones. Se analizan distintas cuestiones sobre las relaciones profesionales: el ciclo de las relaciones, apariencia y primeras impresiones y cómo éstas condicionan el establecimiento de relaciones interpersonales; el límite o las fronteras de las relaciones profesionales.
- *Bloque temático 3: Exploración de la identidad profesional.*
Dirigida a reflexionar sobre la propia identidad profesional y a desarrollar la capacidad de análisis y comprensión de la propia competencia cultural: cómo transmitimos estereotipos, elementos sexistas y prejuicios, así como reflexionar sobre cómo reaccionamos ante las diferencias. También en este bloque se explora la imagen personal como profesional y qué aspectos han contribuido a configurar dicha imagen.

Estrategias y actividades de aprendizaje y evaluación

Las actividades se organizan de forma secuenciada. En las primeras sesiones con los estudiantes se llevan a cabo actividades más pautadas que las que se realizan en la segunda parte del curso. El objetivo de las primeras actividades es ayudar al estudiante a integrar la metodología reflexiva en su aprendizaje. Se utilizan distintas estrategias para estimular la narración reflexiva, que constituyen un elemento básico del trabajo que se realiza a lo largo del curso. Así, se combinan actividades fundamentalmente basadas en la escritura reflexiva con otras que tienen un componente visual importante (fotografías, dibujos, fragmentos de vídeo) con la finalidad de ofrecer a los estudiantes oportunidades para explorar el significado de sus propias experiencias y desarrollar un análisis reflexivo.

En la tabla 1 presentamos los distintos tipos de actividades que se realizan con un ejemplo de cada tipo.

Tipo de actividad	Ejemplo de actividad
Análisis de historias de vida como base para la reflexión	Lectura y análisis de una historia de vida en tres fases: <ul style="list-style-type: none"> ● Situar la historia de vida en su contexto social y temporal. ● Analizar qué significado tiene la historia de vida para el estudiante. ● Reflexionar: qué aprendemos de la historia de vida, qué aprendemos sobre nosotros mismos.
Narración escrita: elaboración de historias/experiencias personales	Análisis reflexivo sobre la propia familia partiendo de la elaboración del propio genograma
Uso de gráficos y dibujos para fomentar la narración reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> ● Dibujar el “rio de la vida”: Análisis reflexivo sobre el itinerario educativo personal. ● Expresar con un dibujo “cómo me veo dentro de 10 años”
Visionado de fragmentos de película o películas completas	Analizar fragmentos de película relacionados con las relaciones interpersonales y la empatía. Algunos de los fragmentos analizados tienen relación con las siguientes películas: Lady Bird, Lady Bird; Mi nombre es Joe, Las confesiones del doctor Sachs, La vergüenza, Nacional 7, etc.
Análisis de la narración oral de experiencias de profesionales de la educación social	Realizar una entrevista a un educador social con experiencia y realizar un trabajo de reflexión grupal e individual sobre el contenido de dicha entrevista.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Tipos de actividades y ejemplos.

La evaluación se realiza a través de un portfolio que recoge las diferentes actividades desarrolladas por el estudiante a lo largo del curso. Este portfolio es revisado de forma individual dos veces a lo largo del curso, en dos sesiones de tutoría individual con el profesor.

Valoración de la experiencia por parte de los estudiantes

En este apartado presentamos los resultados de un estudio realizado con el objetivo de obtener datos sobre la percepción de los estudiantes sobre la experiencia. Sus percepciones son importantes para poder evaluar el módulo y su metodología: el aprendizaje reflexivo y la narración reflexiva.

El estudio se realizó en base a entrevistas en profundidad mantenidas con 17 estudiantes seleccionados al azar entre los estudiantes que el curso 2011-12 participaron en el módulo. Se entrevistó a 14 mujeres y 3 varones, con edades comprendidas entre los 20 y 25 años. De ellos, 10 habían accedido al grado desde el bachillerato y 7 habían realizado previamente un ciclo formativo de grado superior en integración social o en educación infantil. En conjunto, la muestra representa el 34% del total de estudiantes del módulo.

Los objetivos de la entrevista eran los siguientes:

- Obtener información sobre la valoración de la utilidad percibida acerca de los aprendizajes realizados en el módulo.
- Conocer la valoración que los estudiantes hacen de la metodología utilizada, especialmente del uso de la narración reflexiva como base del trabajo realizado.
- Obtener la valoración que hacen los estudiantes sobre los distintos tipos de actividades realizadas.

Las entrevistas se llevan a cabo durante el mes de junio de 2012, una vez ya han sido evaluados del módulo. Todas las entrevistas se realizaron con el consentimiento libre e informado de los participantes. Se transcriben y se codifican las entrevistas mediante el programa Atlas.ti. Se optó por el análisis de contenido categorial (Bardin, 2002) y se realizaron lecturas independientes de las transcripciones por parte de varios miembros del equipo. Tomando como referencia los objetivos planteados, se clasificó la información en función de los siguientes temas: 1) *utilidad de la metodología AR percibida por los estudiantes*, que incluía sus opiniones sobre la utilidad de la metodología para analizar sus experiencias previas y su propio itinerario educativo, para mejorar el conocimiento de sí mismos y para explorar su identidad profesional; 2) *valoración de la metodología utilizada*, que incluye las opiniones relacionadas con la utilidad que otorgan al hecho de utilizar la narración escrita y el papel de este tipo de trabajo reflexivo en el contexto del plan de estudios, la utilidad de la narración reflexiva para mejorar su capacidad de reflexión, su opinión sobre qué condiciones pueden facilitar la utilización de la narración reflexiva, y qué dificultades habían encontrado al utilizar la narración reflexiva. Y 3) *valoración de las actividades de aprendizaje desarrolladas*, que incluye su opinión sobre el nivel de satisfacción obtenido en general y sobre qué actividades valoran como más útiles y significativas. Estos temas constituyeron las categorías del análisis de contenido. A continuación se presenta el análisis de la información.

Utilidad percibida por los estudiantes

En este apartado se presenta el análisis correspondiente a la categoría: *utilidad percibida por los estudiantes*. Hemos identificado tres aspectos relacionados con la utilidad de la metodología: su potencial para analizar experiencias previas y el itinerario de los

estudiantes, el papel de la metodología en la mejora del conocimiento sobre sí mismos, y la utilidad para favorecer la reflexión sobre la construcción de su propia identidad profesional.

Uno de los objetivos del módulo es ayudar al estudiante a analizar sus experiencias para valorar en qué *medida la interrelación de las experiencias desarrolladas en diferentes contextos influyen en la configuración de su itinerario personal*. Más concretamente, se pretende que el estudiante pueda valorar cómo las experiencias vividas en su trayectoria previa actúan sobre sus propias actuaciones, expectativas y relaciones.

Los estudiantes entrevistados coinciden en valorar que, a lo largo del módulo, las distintas actividades les han ayudado a ser conscientes de la influencia de sus experiencias previas en el momento presente. Sus aportaciones señalan distintos matices acerca de cómo esta reflexión les ha sido útil. En primer lugar, algunos estudiantes valoran que el módulo les ha ayudado a profundizar en sus experiencias previas y a realizar nuevas conexiones entre éstas:

“Bueno, no es que haya descubierto nada nuevo, pero sí que he profundizado en cosas que ya sabía pero sobre las que quizá no había reflexionado. El hecho de que te hagan hacerte preguntas a ti mismo... ello hace que profundices un poco más, ¿no? Que a veces conectes cosas, experiencias que te han pasado. No es que descubras cosas nuevas, sino que tienes una visión más general de todo lo que te ha ido sucediendo y también puedas analizar un poco mejor algunas cosas más concretas que te han pasado”(Estud. 1)

En segundo lugar, varios estudiantes inciden en valorar que, aunque ya eran conscientes de la importancia de ciertas experiencias vividas, el trabajo realizado en el módulo les ha ayudado a detectar la influencia de algunas situaciones vividas en su itinerario anterior, lo que les ayuda a una mejor comprensión de su situación actual:

“Antes de hacer las actividades sí que tenía claro que había experiencias personales que me habían llevado donde estoy, pero el hecho de tener que escribirlo te ayuda a ver más cosas que antes no habías visto, a organizarlo todo un poco. Hay cosas que yo nunca había detectado como factores que han influido en escoger esta profesión, por ejemplo” (Estud. 2)

“Yo veo que esta reflexión sobre tu trayectoria también te ayuda a entender por qué estás donde estás y hacia dónde quieres encaminar tus pasos. Yo nunca había pensado, y es una cosa de la que me he dado cuenta, que toda mi vida he crecido con mujeres, y antes nunca lo había pensado... Y veo que también me gustaría trabajar con mujeres” (Estud. 3)

Por último, algunos estudiantes indican que la reflexión acerca de su itinerario anterior les ha ayudado a enfrentarse a su pasado, y ello es un paso importante para avanzar en su relación con la profesión:

“las primeras actividades vinculadas a mi experiencia me costaron bastante. Me costó enfrentarme a ellas porque mi historia de vida en ocasiones roza con algunos ámbitos de la educación social... Y claro, para mí, hablar de ello, escribir sobre ello, me resultaba muy difícil, porque me hacía plantear: “vale, y cuando trabaje, el día que me encuentre de frente con ello, ¿qué voy a hacer?”. Y a medida que hemos ido realizando actividades se me ha hecho mucho más fácil, y realmente puedo hablar más de ello de lo que podía hace un año, tanto con otras personas como conmigo misma” (Estud. 4)

Aunque no es un objetivo explícito del curso, la orientación de las actividades lleva a explorar las propias habilidades, emociones y comportamientos. Los alumnos entrevistados coinciden en valorar la utilidad del módulo para ayudarles a *profundizar en el conocimiento personal*.

“Hay actividades que me han servido mucho para pensar en mí, realmente para reflexionar, para saber más qué quiero. Porque claro, te lo has planteado, pero bueno, vas haciendo, tampoco te paras a pensar... en este sentido, para mí ha sido un espacio de reflexión” (Estud. 5)

También se señala, en algunos casos, que han profundizado en su comportamiento y han planteado acciones de cambio:

“Me ha permitido pensar sobre cosas que ni me había planteado, o sea, pensar y ver realmente como he vivido en el pasado o como mis experiencias pueden influirme, tanto de manera negativa como positiva. O sea, porque por una parte deberé aprender a controlar cosas que pensaba que no debía controlar, y por otra la experiencia me puede ayudar a hacer mejor mi tarea como educadora. Me he conocido más a misma, tengo una visión más amplia de mí y de lo que puedo hacer y de lo que tengo que controlar, y de lo que no puedo hacer” (Estud. 7)

Otro de los objetivos del módulo es que los alumnos exploren cual es la *identidad profesional preferida* y lo que ha contribuido a configurarla. En una profesión con ámbitos de trabajo tan diversificados es importante que se posicionen como futuros educadores en distintos campos profesionales y colectivos. Es necesario que se aproximen a las experiencias de relación que pueden establecer en distintos servicios en función de las características personales de las personas que acceden a ellos, pero también a partir de sus propias características y trayectoria personal. Con ello se pretende que los alumnos vayan configurando su identidad profesional, que van a desarrollar de forma más amplia una vez realicen el prácticum en los cursos siguientes. Este objetivo se trabaja de forma transversal a lo largo del módulo, a partir de actividades de reflexión sobre el propio itinerario personal, de rol-playing, análisis de clips de películas y el análisis de una entrevista realizada a un profesional de la educación social. Algunos estudiantes valoran que reflexionar sobre esta temática contribuye a clarificar sus propias ideas y preferencias:

“Yo ya tenía claras mis preferencias por el ámbito de infancia, pero con mis reflexiones escritas, es como si lo hubiera reflejado más, como si ahora fuera más consciente de ello. Te ves desde fuera y dices: vale, pues esto es lo que realmente quiero y es lo que me gusta.” (Estud. 8)

“Esta actividades de reflexión a mí me han servido mucho. Claro, no sabría decirte cómo, pero sí que me han hecho pensar mucho esto: lo que quiero hacer, lo que no quiero, donde podría, con qué colectivo me sentiría mejor...” (Estud. 5).

“Está bien el hecho de que te proyectes en varios sitios, te abres a nuevos horizontes, aunque esto en ocasiones también te puede... Porque en algún momento me he sentido: “bueno, a ver, ¿dónde realmente encajo más? Porque te imaginas en tantas situaciones y de tantas maneras y en tantos sitios, que está bien pensarlo antes” (Estud. 3).

Y también a valorar cuales son los futuros aprendizajes necesarios para su desa-

rollo profesional:

“Me ha ayudado a pensar en el futuro, yo estoy trabajando con chavales, pero no quiero estar toda la vida en este centro. Entonces me ha servido para esto, ¿no? Qué es lo que me gustaría hacer, qué es lo que quiero hacer, hacia donde quiero ir. No sé, un poco pensaba en ello, y pensar más en uno mismo, y ver lo que aún te falta, ¿no? Todo lo que aún te falta por aprender, todo lo que aún te falta para ser un educador “a tope”... (Estud. 6).

Valoración de la metodología utilizada en la experiencia

Hemos pedido a los estudiantes que valoren la metodología utilizada en el módulo, centrándonos sobre todo en la valoración de la narración reflexiva como estrategia básica utilizada para favorecer el aprendizaje reflexivo. En este caso, la información obtenida hace referencia a la utilidad que otorgan al hecho de utilizar la narración escrita y el papel de este tipo de trabajo reflexivo en el contexto del plan de estudios y a la utilidad de la narración reflexiva para mejorar su capacidad de reflexión. También se incluye en este apartado el análisis de sus opiniones sobre cuáles son las condiciones que pueden facilitar la utilización de la narración reflexiva, y cuáles son las dificultades que han encontrado relacionadas con la reflexión y la utilización de la narración reflexiva.

La mayoría de los estudiantes entrevistados coinciden en considerar que el uso de la narración les ha obligado a profundizar en sus reflexiones, a estructurar la reflexión e incluso, a veces, a descubrir nuevas ideas. También se valora positivamente que la narración implique buscar momentos de tranquilidad para poder detenerse a pensar y realizar el ejercicio de reflexionar sobre las actividades realizadas.

“...tener que escribir como si fuese un diario personal (...) me ha ayudado a eso, a organizar ideas que quizá ya tenía y a descubrir otras nuevas, pero el hecho de organizar el pensamiento en palabras, no sé, siempre estructura mucho mejor”(Estud. 2)

“Claro, tienes que reflexionar más. Es como tener más calma y centrarte más que no hablando. Claro, cuando escribes debes pensar: “no, esta palabra no, va ésta, que expresa mejor lo que quiero decir”. Pues te ayuda a eso, a centrarte más y a pensar con más detenimiento, ¿no? Esta calma que no... o yo, al menos, no suelo tener” (Estud. 6)

Los estudiantes valoran que la metodología utilizada en el módulo les ha ayudado a reflexionar sobre sí mismos, a reflexionar sobre cómo se relacionan con los demás y sobre cómo les han influido sus experiencias y su trayectoria educativa. Veamos algunos de las respuestas de los estudiantes:

“... te hace reflexionar en cómo te comunicas tú, no?, en qué tipo de vínculo estableces, haces una introspección... Y te analizas y ves tus puntos débiles y tus puntos fuertes. Y, bueno, pienso que sí, que realmente, (...) puedes profundizar mucho en ti misma como persona, como profesional, en cómo te has educado a lo largo de tu trayectoria...” (Estud. 9)

“Sí, claro que me ayuda, no? Porque nunca reflexionas sobre ti, sobre cómo has vivido la etapa educativa, a nivel personal, la familia. Entonces, enfocándolo en la educación social que es más... trabajo con las personas, pues a mí sí que me ha servido (...) A ver, a mí no me gusta reflexionar sobre mí, no lo hago nunca. Entonces, parar a pensar y decir: “A ver, va, la familia, ¿qué te ha aportado? En esto sí me ha ayudado.” (Estud. 10)

Algunos también destacan que está bien que existan estos espacios en el plan de estudios:

“Esta asignatura, lo bueno que tiene es que, en cierto modo (...), te da más juego. A parte, también, te hace sentir mejor porque sientes que estás participando más, que tú también estás aportando algo. (...) Yo, al menos, durante este curso me he sentido que, sobre todo en las clases, que podías aportar algo más, ¿sabes? Y que la gente también te aportaba algo a ti” (Estud. 1)

“Es esto: en las otras asignaturas estás pendiente de hacer la materia que toca (...) entonces, va bien un espacio así, de reflexión. (Estud. 11)

Ante la pregunta de si creen que ha mejorado *su capacidad de reflexión* a lo largo del módulo observamos dos tendencias. Por un lado algunos estudiantes manifiestan abiertamente y sin dudarlo que su capacidad de reflexión ha mejorado, que ha habido una evolución a lo largo del curso.

“Bueno, o sea, al principio te dicen qué es una reflexión y tampoco sabes hacia dónde van los tiros. No sabes cómo estructurarlo ni qué tienes que decir, ni hasta donde tienes que llegar... y al irlo trabajando, pues, ya vas relacionando otros conceptos que trabajas en otros módulos, también la experiencia que vas adquiriendo y yo creo que vas mejorando” (Estud. 12)

Otros tienen más dudas, no saben ver si realmente ha habido cambios o no, aunque reconocen que el proceso seguido les ha sido útil para profundizar en temas sobre los que quizá no habían pensado nunca antes:

“No sé... tendría que tener muy presente ahora mismo qué capacidad tenía al principio y qué capacidad tengo ahora. (...) pero creo que sí. Sí, me he planteado cosas que nunca me había planteado, por tanto, esto ayuda” (Estud. 2)

En cuanto a los *elementos o condiciones que pueden facilitar la utilización de la narración reflexiva*, algunos estudiantes señalan que trabajar en grupos reducidos ha tenido dos efectos positivos. Por un lado, sienten que tienen más posibilidades de expresarse y que les resulta más fácil que hacerlo en el contexto de un grupo mayor y, por otro, permite compartir con el grupo y aprender del grupo.

“Trabajar en un grupo pequeño es súper-importante porque la dinámica que se desarrolla en un grupo pequeño no se hace en un grupo grande. Soy una persona que hablo, que ya hablo pero en un grupo grande no hablas porque uno te interrumpe, el otro también. En cambio aquí, en el pequeño, además sentados en círculo, no es tan... hay más familiaridad y resulta más fácil” (Estud. 4)

“Me parece genial que se hagan grupos pequeños porque es lo mejor. (...) Esta metodología, en un grupo grande, sería muy, muy complicada, porque también, lo interesante es, una vez has hecho todo este trabajo, poderlo llevar a clase, porque también aprendes de las demás personas.” (Estud. 1)

El grupo, además, contribuye a la narración reflexiva en el sentido de que, con la ayuda del profesor, se convierte en un entorno seguro de trabajo que facilita la comunicación y el intercambio entre estudiantes.

“Supongo que el hecho de aceptar, ¿no? De que aceptes lo que te ha pasado y la acep-

tación, pues, es el camino para poderte abrir y piensas que, bueno, que la persona que hay detrás y que leerá este texto es un profesional y que no pasa nada” (Estud. 4)

También destacan como aspecto que facilita la narración reflexiva el que las actividades sean abiertas, ofreciendo un margen de libertad importante a la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones.

“Me ha gustado así, que sea un poco más libre, que tú te puedas decir todo lo que... Claro, a veces una pregunta más cerrada te hace pensar en eso y no piensas en otras cosas. Una pregunta abierta te hace pensar todo lo que tú quieras.” (Estud. 5)

La mayoría de los estudiantes entrevistados coinciden en atribuir importancia, como elemento facilitador, a la existencia de una cierta predisposición a reflexionar sobre sí mismos y a escribir. Muchos de ellos admiten que utilizan la escritura para plasmar sus pensamientos, otros escriben un diario o pequeños textos de forma habitual. En cierto modo, pues, las experiencias previas con la escritura reflexiva son un elemento que los estudiantes reconocen como valioso. Tener adquirido el hábito de lectura también es considerado un elemento facilitador.

Finalmente, se pidió a los estudiantes que valoraran *cuáles eran las dificultades que habían encontrado a la hora de reflexionar y de utilizar la narración reflexiva*. Entre las dificultades halladas al hacer frente a las tareas del módulo mencionan, en primer lugar, la dificultad de realizar la tarea de introspección que lleva implícita la realización de las actividades reflexivas. Algunas personas manifiestan que a veces no les ha resultado demasiado fácil tener que pensar en algunas cosas sobre sí mismas y su entorno. A veces es difícil decidir cuáles son los límites de lo que uno desea poner por escrito.

“Sí, a veces es un momento un poco complejo porque estás entre lo que quieres explicar y lo que no quieres explicar, ¿Hasta dónde explicas?” (Estud. 9)

En segundo lugar, seleccionar y ordenar las ideas es otro aspecto en el que algunos estudiantes hallan dificultades:

“Ordenar las ideas porque empiezo a reflexionar y empiezo a escribir, escribir y me vienen ideas y luego me lo leo y veo que no está bien estructurado” (Estud. 12)

En tercer lugar, identificar situaciones adecuadas que den juego para la reflexión, que permitan profundizar sobre los distintos temas, no ha sido, a veces, una tarea fácil:

“¿Aspectos más difíciles? En algunos momentos, acordarme de situaciones concretas que se me pedían. (...) Incluso antes de empezar a hacer la actividad yo llevaba días pensando qué situación... Y me ha pasado alguna vez que la encontré, la escribí, y otras que empecé a escribir la situación y, a la mitad, acordarme de otra mucho mejor y volver a empezar de cero.” (Estud. 2)

Por último, otra dificultad ha sido hallar el tiempo y el momento adecuados para poder realizar las actividades del módulo, que exigen pararse, reflexionar. A veces cuesta darles prioridad cuando hay otras actividades que se perciben como más urgentes:

“Hay momentos en que vas muy agobiada, y que estás pendiente de otras actividades más concretas y más teóricas y pendiente de, bueno, de la universidad y de las clases,

y de ir y venir del trabajo y tal. Y quizá hay momentos en los que sentarse a reflexionar y a narrar sobre uno mismo cuesta mucho porque cuesta mucho detener la cabeza y pensar, y hacer la introspección. Entonces es más difícil decir: “vale, ahora toca pensar en otra cosa y parar un poco” (Estud. 2)

“La narración reflexiva, claro, tienes que tener tiempo y no hacerlo bajo presión. No hacerlo bajo presión porque quizá no acabas expresándote bien, no dices todo lo que querrías decir. Lo principal es que tienes que tener tiempo. Y la dificultad, quizá, en mi caso, ¿no? Que no acabes siendo sincero contigo mismo. Que uno quiera poner la pared que quiere que los demás vean. Aquí ya tienes que inventar. La presión y el tiempo” (Estud. 14)

Valoración de las actividades de aprendizaje

Hemos solicitado a los estudiantes que valoren las actividades realizadas a lo largo del módulo. Los estudiantes ponen de manifiesto su nivel de satisfacción general sobre dichas actividades y expresan su opinión sobre qué actividades les han resultado más útiles y significativas.

Los estudiantes a través de las entrevistas han manifestado un buen nivel de satisfacción con las actividades de aprendizaje, porque les han servido para reflexionar sobre aspectos sociales y educativos que no se habían planteado suficientemente o no habían relacionado con el mundo profesional de la educación social. La valoración de las actividades tiende a realizarse según la situación personal de cada alumno y está condicionada por los aprendizajes efectuados en el grado hasta el presente curso. También en función de la disponibilidad que el estudiante muestra a analizar su trayectoria personal y las experiencias previas.

Las actividades que los estudiantes más valoran son diversas. Algunas de las que han recibido una valoración más positiva son las de ubicarse en su entorno familiar, la del análisis de su trayectoria educativa y la de la entrevista que han realizado a un profesional de la educación social como punto de partida para reflexionar sobre su identidad profesional, entre otras actividades.

“Claro, así, a nivel más personal, las que destaco son estas: la de la familia, la de la educación –cómo te verás de aquí a veinte años- la de tu perfil profesional. Claro, a nivel académico después hay las otras que son más... ¿no? Con concepto y tal, de teoría, pero yo las que destaco más son estas.” (Estud. 10)

Una de las actividades que los estudiantes han realizado es la elaboración de un *genograma a partir de un caso que se les ha propuesto*. Esta elaboración ha sido un primer paso para la elaboración de su propio genograma e historiograma. Sobre esta actividad ha habido una positiva valoración por la vertiente práctica con la que se ha planteado. También han valorado positivamente la elaboración de su propio genograma familiar, ya que, para determinadas personas, ha sido el primer paso para empezar una introspección sobre su entorno familiar y sobre ellos mismos. Por otro lado, la realización del historiograma les ha posibilitado el análisis de las influencias familiares que les ha orientado hacia el mundo de la educación social y también ha sido una oportunidad para que observaran sus orígenes y los acontecimientos familiares que han marcado la evolución de su familia. Conocer el genograma de los otros alumnos les ha servido para tomar conciencia sobre la diversidad de realidades familiares de su entorno. También ha

sido un primer paso para tomar conciencia de la complejidad familiar con la que trabajarán cuando ejerzan de educadores sociales.

“¿Del genograma?... Bueno, sí, aquélla (actividad) al principio me costó mucho porque hablar de la familia, pensar en ella... Y yo, por ejemplo, en este sentido, no pienso demasiado en ella y me resulta difícil pensar en eso. Por ello, sí, sí, me fue muy bien. Claro, a nivel de eso, de cómo funcionamos, como funciona a nivel de familia, de mi familia, cómo nos relacionamos entre nosotros. Claro, yo ahora pienso: “ostras, cambiaría muchas cosas”. Claro, y esto ya es más personal, ¿no? Cambiaría, pues, no sé, mi comunicación con ellos. Mira que yo, bueno, me gusta hablar, soy muy abierta con la gente y tal, pero, en cambio, con mi familia quizá, bueno, desde pequeña no he tenido demasiada comunicación con ellos y ahora lo noto, ahora me cuesta mucho más”. (Estud. 5)

Otra actividad que los estudiantes han valorado positivamente es la narración sobre su itinerario educativo. Afirman que les ha sido de utilidad para darse cuenta de cómo han ido construyendo su formación: qué personas les han influido, qué tipo de educación han recibido, las influencias de la escuela y del instituto, y qué momentos han sido claves en su formación. Una idea que se repite en la valoración de los estudiantes sobre esta actividad, es la de descubrir o redescubrir la importancia que ha tenido algún docente en su formación, no sólo a nivel académico, también a nivel personal. Esta valoración les ha ayudado a comprender que la profesión de educador tiene una dimensión que va más allá de lo formal, ya que el apoyo y las referencias que han recibido tienen una dimensión humana que supera lo puramente académico y formativo. También les ha ayudado a tomar conciencia de que la labor educativa tiene una significativa influencia en las personas con las que se trabaja, por lo que se dice y lo que no se dice, por cómo se actúa y por el tipo de vinculación que se realiza con los educandos.

“Es de las actividades que más me gustó. (...) Reflexionar mucho sobre qué educación hemos recibido de pequeños, y cuál ha sido el proceso. Y he ido haciendo un proceso a lo largo de mi trayectoria académica. Y también he tenido mucha suerte, quiero decir, también pienso que he tenido mucha suerte con... menos en la época del instituto, ¿no? Y valoras cómo vas creciendo y lo que te ha aportado, y que realmente hay referentes en medio, que realmente un profesor no es sólo una persona que te aporta conocimientos, a veces va más allá” (Estud. 9)

La entrevista a un profesional es una actividad con la que los estudiantes se aproximan a la realidad laboral y al papel profesional y humano que realiza una educadora social, lo que constituye un paso más en la construcción de su identidad profesional. Entre los puntos que más valora el alumnado destacamos los siguientes. La entrevista les permite recoger una serie de consejos prácticos que les facilita ver la dimensión del trabajo educativo que realiza la educadora social. Han descubierto que una de las principales herramientas que tiene el educador social cuando interviene es uno mismo y que si no se tiene un óptimo equilibrio personal la capacidad de realizar una intervención de calidad se ve mermada. Además, descubren los obstáculos, las limitaciones, las dificultades... de la labor que desarrolla el educador social. El alumnado explicita que una de las consecuencias de realizar la entrevista es el incremento de su motivación para seguir sus estudios y para ejercer de educador o educadora social.

“A mí me gustó mucho hacer la entrevista al profesional. Pienso que el profesional al que entrevistamos nos dio muy buenos consejos y la entrevista, bueno, fue muy diver-

tida y fue muy bien. Y creo que me ha ayudado a ver un poco que en el fondo, trabaje donde trabaje, la cuestión soy yo y el empeño que ponga, también con las personas con que trabaje y, bueno, eso, que todo depende de que tu estés bien o no estés bien en un sitio.” (Estud. 12)

Otras de las actividades mejor valoradas se han basado en la visualización de escenas o fragmentos cinematográficos (“clips”). El visionado de dichas escenas, escogidas por su contenido relacional, favorece el análisis de los vínculos, de la comunicación no verbal, de estilos de comunicación, que los protagonistas establecen. El empleo del clip permite la visualización y análisis de los aspectos relacionales de una escena, aumentando el grado de reflexión del estudiante pues se disecciona una escena concreta desde distintos enfoques. Los alumnos valoran el uso de esta metodología pedagógica porque facilita su implicación, el desarrollo de la empatía, y permite reconocer situaciones concretas que pueden experimentar en su futura práctica profesional. Además, despierta el interés del estudiante por ver todo el film.

Yo considero los clips de vídeo, por ejemplo... Están bien porque puedes ver mucho el lenguaje no verbal, por ejemplo, que por escrito no verías nunca. Esta es una. Después, te permiten poder tomar y poder analizar situaciones muy concretas. Encuentro que está bastante bien... (Estud. 1)

Las actividades gráficas acompañadas de ejercicios de narración reflexiva han sido también valoradas por los estudiantes. Los alumnos coinciden en que, al margen de que haya sido una actividad fácil o no, el empleo del dibujo y de la expresión artística creativa supone un cambio de metodología que oxigena el ritmo de trabajo habitual. En la actividad “El río de la vida” el estudiante necesita valorar sus experiencias pasadas y ponderarlas en su justa relevancia (por qué fueron importantes, qué consecuencias han conllevado, qué aprendizajes se derivan de ellas). Hay que hacer un esfuerzo de síntesis y analizar las experiencias más significativas.

En el dibujo que titulamos “Yo dentro de 10 años”, al ser una proyección de futuro, todo resulta más ambiguo e incierto. Los estudiantes suelen expresar sus dificultades en la concreción del futuro, disponen de ideas vagas, hablan de la incertidumbre del futuro, etc. Pero la actividad facilita que el alumno disponga de un tiempo para la reflexión, y pueda dirigir sus esfuerzos a los aspectos que considera más relevantes. A través del dibujo se concretan objetivos abstractos. Lo entienden como un pequeño paso hacia la concreción, aunque no se busque determinar ningún objetivo definido. En realidad estas actividades permiten trabajar los binomios pasado-futuro /certeza-incertidumbre.

“Me hizo ver como dentro de lo que pasa a lo largo de toda una vida hay ciertas cosas que sobresalen y que realmente toman mucha importancia. Es muy probable que si no hubiese ciertos caminos que no hubiese tomado o que me hubiesen acompañado, seguramente mi vida habría sido muy diferente” (Estud. 13)

Hasta aquí hemos expuesto la valoración que los estudiantes hacen de la metodología del aprendizaje reflexivo aplicado al módulo destinado a trabajar su desarrollo personal y profesional como futuros educadores sociales. En el siguiente apartado retomamos esta información para plantear las conclusiones.

Conclusiones

La experiencia presentada plantea como objetivo favorecer el desarrollo personal y profesional de los educadores sociales en su formación inicial. Concretamente, se propone un espacio de enseñanza dirigido a trabajar, mediante el aprendizaje reflexivo, diferentes cuestiones relacionadas con la gestión de las emociones, el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de la empatía, el análisis de las relaciones personales en contextos socioeducativos, el establecimiento de relaciones, la configuración de los itinerarios personales y la exploración de la identidad profesional.

Se trata de una temática compleja y con escasa tradición en el ámbito universitario, por lo que el desarrollo de experiencias docentes orientadas a estas competencias supone un reto profesional considerable. Ello constituye un argumento de peso para evaluar la experiencia realizada y tener en cuenta, en este proceso, la opinión de los estudiantes. En este artículo nos hemos centrado en presentar la valoración de los estudiantes que han participado en la experiencia, partiendo de la base de que sus percepciones y opiniones constituyen un elemento fundamental para valorar hasta qué punto la experiencia es útil y valiosa para desarrollar las competencias profesionales mencionadas.

En este sentido, los resultados muestran que los estudiantes tienen, en general, una percepción positiva del AR. Ello coincide con aportaciones de Langley y Brown, (2010), Turner y Beddoes, (2007), Vivekananda-Schmidt, et al., (2011), Williams y Wessel, (2004) que recogen los puntos de vista de los estudiantes que han participado en actividades de narración reflexiva en distintos ámbitos profesionales. Turner y Beddoes (2007) observaron que los estudiantes consideraban que la tarea reflexiva les había ayudado a desarrollar procesos de pensamiento y a ser más conscientes de cómo aprenden y de lo que saben sobre el tema del trabajo. Otros estudios muestran que los estudiantes opinan que el diario reflexivo les había ayudado a clarificar el papel de la profesión (enfermería) (Langley y Brown, 2010) y a identificar los diversos roles profesionales dentro de un campo específico (fisioterapia) y a tomar conciencia de la complejidad de la práctica profesional (Williams y Wessel, 2004).

En este sentido, las reflexiones/percepciones de los participantes entrevistados aportan información significativa para valorar la utilidad de la experiencia, la propia metodología y las distintas actividades desarrolladas. De la valoración que realizan, destacamos las siguientes cuestiones/observaciones:

- Parece que la experiencia les ha ayudado no sólo a ser conscientes de la influencia de sus experiencias previas en su situación actual, sino también a reconocer el peso de las trayectorias personales en el desarrollo de relaciones, identidad profesional y expectativas laborales.
- Los estudiantes son conscientes de que han explorado habilidades, emociones y comportamientos, y su influencia en las relaciones personales y profesionales. Han tenido la oportunidad de plantearse retos de aprendizaje personal relacionados con el desarrollo profesional.

Los participantes reconocen la dificultad de llevar a cabo el proceso de aprendizaje reflexivo. Integrar la metodología AR en su dinámica de aprendizaje no es sencillo y en ocasiones la metodología produce cierta incomodidad por el hecho de que implica

un alto grado de introspección y plantea la dificultad de establecer los límites en la narración de cuestiones personales. Estos resultados coinciden con los de Langley y Brown (2010) en el que los estudiantes manifestaron que tenían tiempo escaso para dedicarlo a las tareas de autorreflexión y de escritura reflexiva. Una parte de ellos mostraron falta de interés hacia este tipo de práctica y muchos deciden invertir más esfuerzo en proyectos que perciben como de más envergadura como, por ejemplo, trabajos de módulo o exámenes; a algunos directamente les parece una pérdida de tiempo (Bush y Bissell, 2008). Langley y Brown (2010) y (Vivekananda-Schmidt et al., (2011) destacaron la dificultad relacionada con el desconocimiento de los niveles óptimos de apertura personal que se requerían en la narración reflexiva como una de las dificultades.

A pesar de ello, los estudiantes han valorado la metodología reflexiva como estrategia básica en su aprendizaje, útil para la exploración personal y para descubrir nuevas ideas. En general, se valora positivamente la incorporación de esta metodología en el plan de estudios.

El estudio realizado ha ayudado al profesorado a disponer de información sobre la valoración general de la experiencia, pero también, en particular, a conocer los aspectos que los estudiantes valoran como puntos fuertes de las distintas actividades y a plantear acciones de mejora en algunas de ellas. En este sentido, el profesorado valora positivamente el uso combinado de distintos formatos de actividades (visual, gráfica, escrito) que, acompañada de la narración reflexiva, se convierten en una buena estrategia para conectar la experiencia propia o de los demás con aspectos teórico-conceptuales. Se valora también positivamente el trabajo en grupos reducidos que favorecen la creación de un contexto adecuado para trabajar las competencias que hemos mencionado puesto que constituyen espacios seguros por parte de los estudiantes. Este tipo de grupos constituye un espacio en el que las experiencias y reflexiones compartidas favorecen el aprendizaje de todos los miembros del grupo.

Aunque la valoración global es positiva debemos apuntar también que este tipo de trabajo plantea algunos retos importantes. Un primer reto es conseguir que el desarrollo profesional y personal mediante el aprendizaje reflexivo se incorpore planamente como un eje potente del plan de estudios de la formación de educadoras y educadores sociales. Como hemos visto, desde el ámbito internacional se reconoce la necesidad de favorecer que los estudiantes tengan oportunidades para explorar sus sentimientos, pensamientos conocimientos y experiencias antes de iniciar un período de prácticas profesionales (Dempsey et al. 2001; Harrison y Ruch, 2007; Harrison, 2009), así como oportunidades para aprender habilidades reflexivas que favorezcan este tipo de exploración (Knott, 2010). En este sentido, en el grado de Educación social de la UdG, este tipo de trabajo tiene una continuidad en el prácticum de los cursos tercero y cuarto. La tutorización del prácticum se lleva a cabo también desde el enfoque del aprendizaje reflexivo y se siguen trabajando aspectos relacionados con el establecimiento de relaciones interpersonales y la empatía, la identidad profesional, la gestión de las emociones, etc. vinculados ya, en este caso, a las propias experiencias como estudiantes de prácticas.

Un segundo reto tiene relación con la dificultad que supone para el profesorado hacer comprender a los estudiantes el tipo de aprendizaje que se persigue a lo largo del módulo. Las valoraciones de los estudiantes que hemos expuesto en este artículo fueron recogidas una vez finalizado el módulo con lo que tenían una visión general del mismo. Sin embargo, en la primera etapa del curso el profesorado observa que existe cierta sorpresa por parte de los estudiantes cuando se les plantea el tipo de trabajo a realizar y la

metodología a seguir, e incluso existe cierta resistencia por parte de algunas personas que, a medida que se avanza en el curso, tiende a desaparecer. Por tanto, es importante dedicar tiempo y esfuerzo a explicar cuáles son las razones y cuáles los aprendizajes que podrán realizar en el módulo y su importancia para su futuro profesional.

Un último reto que se plantea al profesorado es el de la evaluación de este tipo de aprendizaje. El aprendizaje reflexivo conduce a un ejercicio de reflexión de naturaleza individual. Cada persona sigue un proceso de aprendizaje singular con lo que su evaluación resulta bastante compleja. La dificultad está en cómo se puede transformar este tipo de aprendizaje en un conjunto concreto de elementos evaluables. La opción que se ha tomado en este caso ha sido evaluar, sobre todo, el nivel de reflexión de cada estudiante, observando la evolución a lo largo del curso.

En resumen, las valoraciones de los estudiantes han resultado muy útiles para realizar una primera reflexión sobre la experiencia y observar el potencial que tiene la metodología del aprendizaje reflexivo para favorecer el desarrollo personal i profesional de los educadores sociales. Sería necesario completar este primer trabajo con datos procedentes de otras fuentes con el fin de tener una visión más completa de la experiencia y poder profundizar en algunos temas como el de la evaluación del aprendizaje reflexivo.

Referencias Bibliográficas

- Alsina, A. (2007). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de los futuros maestros: un método para aprender a enseñar matemáticas. A. Pérez (Ed.), *Actas del XIII Congreso sobre Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas* (CD-Rom). Granada, España.
- Alsina, A. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 22 (1), 149-166.
- Arandia, M., Fernández, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Remiro, A., Aguirre, N. y Otaño, J. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Educación*, no. 359, 505-529.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Brockbank, A. y McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Chapman, M. V., Oppenheim, S., Shibusawa, T. y Jackson, H. M. (2004) 'What we bring to practice: teaching students about professional use of self', *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 23, no. 3, pp. 3-14.
- Correa, J.M., Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L.P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista de docencia Universitaria*, 7 (1), 1-17.
- Dempsey, M., Halton, C. y Murphy, M. (2001). Reflective learning in social work education: scaffolding the process. *Social Work Education*, 20 (6), 631-641.

- Domingo, A. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Internacional de Catalunya, Barcelona (España).
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 33-57.
- Domingo, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC. O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (eds), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 171-196). Octaedro: Barcelona.
- Esteve, O. (2000). *Hacia un modelo alternativo de formación del profesorado de lenguas extranjeras. La práctica reflexiva colectiva como base de la autoformación*. Málaga: Escuela Oficial de Idiomas de Vélez-Málaga.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente. U. Ruiz. (Coord). *Lengua Castellana y Literatura: innovación, investigación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Fook, J. (2007). Uncertainly: the defining characteristic of social work? M. Lymbery y K. Postle (eds) *Social Work. A Companion to Learning*. London: Sage
- Gursansky, D., Quinn, D. y Le Sueur, E. (2010). Authenticity in reflection: building reflective skills for social work. *Social Work Education*, 29 (7), 778-791.
- Harrison, K. (2009). Listen, this really happened: making sense of social work through story-telling. *Social Work Education*, 28 (7), 750-764.
- Harrison, K. y Ruch, G. (2007). Social work and the use of the self. On becoming and being a socialworker. M. Lymbery y K. Postle (eds) *Social Work. A Companion to Learning* (pp. 40-50). London: Sage.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The source of Learning and Development*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Knott, C. (2010). Reflective practice revisited. C. Knott y T. Scragg (eds). *Reflective Practice in Social Work* (pp. 3-12) Exeter: Learning Matters Lmted.
- Langley, M.E. y Brown, S.T. (2010). Perceptions of the Use of Reflective Learning Journals in Online graduate Nursing Education. *Nursing Education Research*, 31 (1), 12-17
- Lay, K. y McGuire, L. (2010). Building a lens for critical reflection and reflexivity in Social Work Education, *Social Work Education*, 29 (5), 539-550.
- López Reus, E. y Jaime, M. (2010). Laboratorio de arquitectura reflexiva. López Reus, E. y Jaime, M. *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior* (pp. 193-197). Vigo: Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa Universidad de Vigo.
- Lordan, N., Quirke, D. y Wilson, M. (2009). Mask making and social groupwork. En C.S. Cohen, M.H. Phillips, y M. Handon (Eds): *Strength and Diversity in Social Work with Groups*, New York: Routledge.
- Margalef, L., Iborra, A., Pareja, N., Castro, B., Dominguez, S., García, I. y Giménez, S. (2007).

- Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Pulso*, 30, 132-142.
- Medina, J.L. y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermería*, 15(2), 303-11
- Medina, J.L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Barcelona: ICE UB y Octaedro.
- Noble, C.; e Irwin, J. (2009). Social work supervision. An Exploration of Current Challenges in a Rapidly Changing social, Economic and Political Environment. *Social Work Education*, 9(3), 345-358.
- Núñez, V. (2010): Reflexions al voltant del lloc que ocupa la teoria en l'educació social, avui. *Quaderns d'Educació Social*, 13, 121-136.
- Osterman, K. F. y Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for Educators. Improving Schooling through Professional Development*, Newbury Park (CA): Corwin Press.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M.J. y Messina, C. (2011) Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: a concept analysis, *Innovative Higher Education*, 26, (1) 37-57.
- Reupert, A. (2009). Students' use of self: teaching implications, *Social Work Education*, 28 (7), 765-777.
- Schaub-de Jong, M., Schönrock-Adema, J., Verkerk, M. y Cohen-Schotanus, J. (2011) development of a Student rating scale to evaluate teachers' competencies for facilitating reflective learning. *Medical Education*, 45, 155-165.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, M.K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. *The encyclopedia of informal education*. Recuperado (15 de Julio de 2010) de <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>
- Stalker, K. (2003). Managing Risk and Uncertainty in Social Work. A Literature Review. *Journal of Social Work*, 3(2), 211-233.
- Turner, de S. Y Beddoes, L. (2007) Using reflective models to enhance learning: Experiences of staff and students. *Nurse Education in Practice*, 7, 135-140
- Vivekananda-Schmidt, P., Marshall, M., Stark, P., Mckendree, J., Sandars, J. y Smithson, S. (2011). Lessons from Medical students' perceptions of learning reflective skills: A multi-institutional study. *Medical Teacher*, 33, 846-850.
- Ward, A. (2008). Beyond the instructional mode: creating a holding environment for learning about the use of self. *Journal of Social Work Practice*, 22 (1), 67-83.
- Watson, D. y West, J. (2003). The role of the tutor in social work education: building an emancipatory tutorial relationship. *Social Work Education*. 22(2), 139-149.
- Williams, R.M. y Wessel, J. (2004) Reflective Journal Writing to Obtain Student feedback About their Learning During the Study of Chronic Musculoskeletal Conditions.

Journal of Allied Health, 33 (81), 17-23

Artículo concluido el 24 de julio de 2013

Fullana Noell, J.; Pallisera Díaz, M.; Palaudàrias Martí, J.M.; Badosa Queirós, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación social. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), pp. 373-397.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Judit Fullana Noell

***Universidad de Girona
Instituto de Investigación educativa***

Mail: judit.fullana@udg.edu

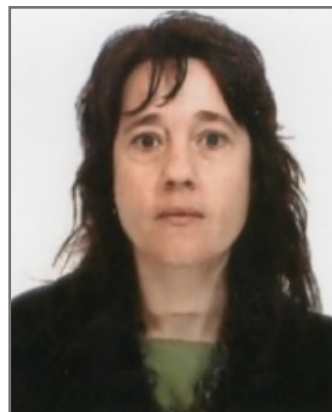


Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona. Profesora titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía de dicha Universidad. Miembro de la Red de Investigación sobre Aprendizaje Reflexivo del Instituto de Ciencias de la educación de la UdG. Miembro del Grupo de Investigación en Diversidad del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Girona. Desarrolla su actividad docente en los estudios de Educación social. Desde el curso 2010-11 es profesora del módulo en el que se lleva a cabo la experiencia descrita en el artículo.

Maria Pallisera Díaz

***Universidad de Girona
Instituto de Investigación educativa***

Mail: maria.pallisera@udg.edu

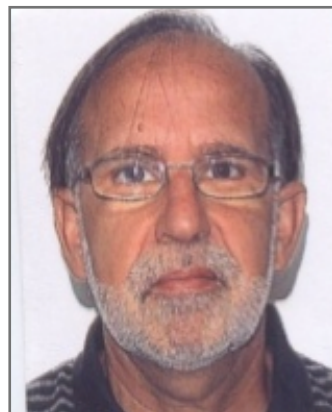


Profesora titular del área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Miembro de la Red de Investigación sobre Aprendizaje Reflexivo de dicha universidad y del Grupo de Investigación en Diversidad. En el ámbito docente, la línea de investigación se centra en la innovación curricular en procesos de formación inicial de los/las profesionales de la educación social. Desde el curso 2010-11 imparte docencia en el módulo en el que se lleva a cabo la experiencia descrita en el artículo.

Josep Miquel Palaudàrias i Martí

***Universidad de Girona
Departamento de Pedagogía***

Mail: josep.palaudarias@udg.edu



Doctor en Pedagogía por la Universidad de Girona y Máster en Estudios Euro-Árabes. Profesor Titular del Área de Teoría e Historia en Educación. Miembro de la Red sobre aprendizaje cooperativo del Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad. Miembro del grupo de investigación en Políticas, Programas y Servicios Educativos y Socioculturales. Gran parte de la investigación que realiza se centra en el ámbito de la educación y las migraciones. Desarrolla su actividad docente en los estudios de Educación social, Trabajo social y Pedagogía. Desde el curso 2010-11 es profesor del módulo en el que se lleva a cabo la experiencia descrita en este artículo.

Mercè Badosa Queirós

***Universidad de Girona
Departamento de Psicología***

Mail: merce.badosa@udg.edu



Profesora asociada del área de Psicología Evolutiva y de la Educación del departamento de Psicología de la Universidad de Girona. Desarrolla su actividad docente en los estudios de Educación social. Desde el curso 2010-11 es profesora del módulo en el que se lleva a cabo la experiencia descrita en el artículo. Es miembro del Grupo de Investigación en Envejecimiento, Cultura y Salud (ECIS) de la misma Universidad.