



La reflexión como eje de la práctica docente y como estrategia para formar aprendices competentes en la carrera de psicología

Deydi Saballa-Pavez

Universidad Autónoma de Chile

deydi.saballa@uautonoma.cl

Andrea Miranda-Meza

Universidad Autónoma de Chile,

andrea.miranda@uautonoma.cl

Mariana Largo-Sierra

Universidad de Girona,

mariana.largo@udg.edu

Resumen

El foco del proyecto comprometió a docentes, de la carrera de psicología de la asignatura Taller de Habilidades Profesionales I de primer año, a trabajar conjuntamente en el análisis de su práctica docente con el objeto de reflexionar sobre esta, revisar nuevos constructos y antecedentes teóricos, metodológicos y didácticos para robustecer y actualizar su quehacer profesional, y agregar valor al diseño de las clases, puesto que la asignatura se configura como una instancia académica estratégica para apoyar al estudiantado en el tránsito a la educación superior, su iniciación en la formación profesional a partir de la promoción

explícita de sus procesos reflexivos para instar en ellos el reconocimiento de sí mismos como aprendices competentes, capaces de abordar de manera comprometida, autónoma y con expectativas de éxito los desafíos académicos. Esta comunicación presenta la iniciativa, aunque centrada en la línea de trabajo que tuvo como foco el análisis de la práctica docente por medio de la articulación de una red colegiada para la reflexión y la colaboración, orientada a robustecer la oportunidad académica que comporta la asignatura para el estudiantado.

Contextualización

La asignatura Taller de Habilidades Profesionales I se ubica en el primer semestre y en el ciclo inicial de la carrera de psicología. Su resultado de aprendizaje general pretende que el estudiantado pueda explicar la importancia de la autoexploración para potenciar su crecimiento personal, así como la valoración de sí mismo, simbolizando sus experiencias subjetivas a partir de una actitud de apertura y autoaceptación para tener una aproximación inicial al ámbito profesional. Para conseguir lo anterior, la asignatura se organiza en tres unidades, a saber: construyendo nuestra vida universitaria, integrando nuestras vivencias personales al rol profesional y autoevaluándose en pro del rol profesional.

La descripción deja entrever que la asignatura se distingue de otras del plan de estudio puesto que tiene como foco al estudiantado en su proceso de transición e incorporación a la vida universitaria, con lo que despierta expectativas entre estudiantes y docentes. Al respecto, docentes que realizaron la asignatura el año 2023 (en campus ubicados en la Región Metropolitana y otro en la Región del Maule) no solo subrayaron la pertinencia disciplinar de la asignatura, sino también su valor para favorecer la permanencia del estudiantado por su potencial incidencia en aspectos individuales, académicos e, incluso, institucionales; factores que congregan variables asociadas a la retención en la educación superior (aunque también al abandono) (Munizaga et al., 2018; Proyecto ALFA-GUIA, 2013; Tinto, 1975). No obstante, también se advirtieron ciertas dificultades y amenazas para la práctica pedagógica y para los aprendizajes esperados, motivando y justificando la iniciativa que se presenta seguidamente.

La asignatura tiene un carácter práctico, tipo taller, está organizada en varias secciones y con menor número de estudiantes (6 secciones, 25 estudiantes en promedio) en comparación con otras asignaturas. Lo anterior, favorece la gestión de la participación en el aula y que esta sea efectiva por parte del estudiantado (por ejemplo, hay más oportunidades para tener turnos de habla). Se trabajan los contenidos a partir de actividades prácticas, que requieren atender a la dimensión experiencial para su consecutivo análisis, y esto último requiere más esfuerzos y práctica por parte del estudiantado, y la búsqueda de estrategias, por parte de docentes, que lo ayuden a pasar del relato anecdótico a un trabajo reflexivo. Además, considerando el encuadre de respeto, escucha activa y muestra de empatía que se reitera clase a clase, facilita la proximidad entre los asistentes y la afabilidad en el trato.

De lado de las complejidades y desafíos para la gestión de la enseñanza y los aprendizajes, en general, se encuentra la heterogeneidad en el perfil de ingreso del estudiantado en cuanto a competencias o itinerarios formativos dispares, entre otros; pero también se identificaron situaciones e incidentes singulares a la asignatura y necesarias de abordar pedagógica y colaborativamente. En principio, y aunque los motivos del estudiantado para elegir la carrera de psicología tienden a confluir a cierto patrón de interés por ofrecer atención, contención y ayuda a un tercero, no pasan desapercibidas ciertas expectativas respecto a oportunidades que la carrera pudiera ofrecer para ocuparse y abordar situaciones íntimas y vitales que, al parecer, no se trabajaron antes y en espacios especializados para ello. De tal manera, hay estudiantes

que interpretan algunas actividades de tipo experiencial como una vía para la exposición personal de eventos vitales significativos, hasta cierto punto íntimos, con un alto compromiso emocional y que, en cierta medida, podrían ser calificados como traumáticos; dando paso a incidentes de desborde emocional que demandan una contención inmediata durante la clase, aunque el contexto no sea propicio y suficiente para su atención.

Junto a lo anterior, se identificaron asuntos curriculares y aspectos de la docencia que añaden desafíos a la planificación de las clases y el ejercicio docente. Al trabajar con foco en la autoexploración para el crecimiento personal, de una manera amplia, se identificó la dificultad para ir más allá del simple relato de anécdotas por parte del estudiantado y, con ello, derivar en una apreciación de que basta con participar a partir de relatos superficiales y que la asignatura demanda menor exigencia. Por consiguiente, se consideró conveniente priorizar la formación y entrenamiento del estudiantado en sus procesos reflexivos para que sean puestos al servicio de sus aprendizajes, utilizados para atribuir sentido a su participación, y para asumir la responsabilidad que le compete respecto a su formación profesional.

Con base en lo anterior, docentes de ambos campus decidieron gestar una iniciativa de innovación docente para responder a los riesgos descritos, fortalecer las bondades de la asignatura y atender a los desafíos que *per se* comporta el ejercicio docente, entendiendo que es una práctica colmada de incertidumbres por la complejidad del ser humano y sus aprendizajes (Vázquez y Escámez, 2010).

Al respecto, la asignatura es ejercida por docentes de planta regular y adjunta, quienes no necesariamente son psicólogos/as de profesión y se produce una rotación de profesionales año a

año. Esta composición ha dificultado la coordinación, sistematización de prácticas docentes y/o aprendizajes para el quehacer pedagógico, como la orquestación de una visión compartida de la asignatura, entre otros. Aspectos de especial consideración, puesto que se cuenta con antecedentes sobre la relación entre el abandono estudiantil y variables que se expresan en el despliegue de la enseñanza, asociadas con la disposición e interés docente, sus estilos de interacción con el estudiantado y deficiencias pedagógicas (Munizaga et al., 2018; Peña, 2019; Pereira-Santana y Vidal-Cortez, 2021).

Por consiguiente, esta propuesta surgió con el afán de resguardar la experiencia académica que la asignatura puede ofrecer a sus estudiantes en el marco de su transición a la educación superior, a partir del trabajo conjunto del cuerpo docente para reflexionar sobre su práctica y dar curso a experiencias y estrategias formativas orientadas a agilizar y orientar en los estudiantes sus procesos reflexivos, para que, entre otros, le ayuden a reconstruir un sentido de agencia y competencia como aprendices que favorezca su compromiso y desempeño desde el primer ciclo de formación. De tal forma, la iniciativa expresa el compromiso docente con la permanencia académica del estudiantado, y se interesa en despertar su seguridad personal, en promover su autonomía, así como la confianza en sus habilidades, en un contexto organizado y reflexivo; dando cuenta que la labor docente es tanto una práctica técnica como ética, orientada a generar capital social (Vázquez y Escámez, 2010).

Aceptando el desafío, la iniciativa de innovación docente se gestó entendiendo que los procesos de aprendizajes no pueden ser atendidos independientemente de las características de quienes aprenden, más específicamente de cómo las personas se reconocen a sí mismas en las situaciones y actividades de aprendizajes en las que participan (Largo y Saballa, 2023); por

tal motivo se adoptó la noción de identidad de aprendiz, y el modelo que está a la base (Coll y Falsafi, 2010; Engel y Coll, 2021), porque permite promover que las personas se representen conscientemente a sí mismas como aprendices a lo largo de sus vidas, a que se equipen de más y mejores herramientas en términos identitarios para afrontar no solo los desafíos universitarios (en el caso de los estudiantes de la asignatura), sino que las demandas de formación permanente, las incertidumbres y retos laborales, y que sepan también aprovechar las nuevas y variadas oportunidades educativas del siglo XXI, entre otras.

El proceso de construcción de esta identidad se produce al participar en actividades de aprendizajes y al reflexionar sobre dicha participación. No obstante, no se puede dar por sentado que las personas espontáneamente realicen reflexiones complejas, ya que se concibe como es un proceso dialógico, social y requiere el despliegue de apoyos y ayudas para su aprendizaje y dominio (Engel et al., 2022; Oller y Rochera, 2023). De tal manera, se espera que el docente prepare y gestione ambientes formativos propicios para la reflexión y para que cada uno se perciba como agente activo de sus aprendizajes (Cano et al., 2018), atendiendo a las guías que orientan el proceso reflexivo, las tareas que lo intencionan, el clima que lo contiene, y el *feedback* formativo que media para mejorar y apoyar la autonomía en el proceso (Ruiz et al., 2018).

La reflexión es fundamental en la etapa inicial de la formación profesional, entendiéndola como la vía para el diálogo entre el pensamiento y la acción, en la que se adquieren nuevas habilidades, pero también se reformulan los conocimientos, las prácticas y la experiencia humana, en general (Schön, 1987). Además, se plantea como un proceso que da lugar a ciclos reflexivos, asociado a un aprendizaje experiencial,

que se despliega con base en una experiencia concreta y que, al observarla e indagar en ella, se puede producir un proceso transformador respecto a la actitud con que se abordarán nuevas experiencias (Pérez-Burriel et al., 2024).

Entonces, se requiere identificar y desplegar estrategias, herramientas y recursos favorecedores del pensamiento reflexivo en el estudiantado, lo que conlleva -inevitablemente- que como docentes se reflexione sobre la propia práctica educativa. La noción de profesional reflexivo se aproxima a tomar el desafío de atender la labor docente y la responsabilidad en la formación de profesionales, no solo desde aspectos disciplinares, sino también como una cuestión de ética aplicada (Vázquez y Escámez, 2010). Para ejercitar la reflexión se presentan distintas modalidades que otorgan referencias para definir instancias y estrategias que, en suma, ayuden a optimizar las prácticas y a profundizar en el sentido de la labor formativa; así se puede contemplar la reflexión durante la acción, o reflexionar sobre la acción (antes o después de esta) y/o reflexionar sobre el sistema de acción (Perrenoud, 2004).

En síntesis, y leyendo los antecedentes de la asignatura y del estudiantado que transita a una nueva etapa educativa, periodo en que se afrontan una serie de cambios, desafíos y dificultades, pero que comporta el potencial y la oportunidad para una transformación personal, un nuevo posicionamiento social y sentido de identidad (Aldana, 2019), se dio curso a esta propuesta de innovación docente. En esta oportunidad se presenta la línea de trabajo que tuvo como foco el análisis de la práctica docente por medio de la articulación de una red colegiada para la reflexión y la colaboración, orientada a robustecer la oportunidad académica que comporta la asignatura para el estudiantado.

Objetivo

El foco del proyecto fue intencionar y fortalecer la práctica reflexiva de los docentes de la asignatura Taller de Habilidades Profesionales I por medio de la creación de una red colegiada que permitiera sacar adelante actividades de formación y actualización docente, de análisis de la práctica docente y de planificación conjunta

de las clases, en las que se enfatizó la promoción de procesos reflexivos en el estudiantado, y orientados a la construcción de un sentido de reconocimiento como aprendices autónomos y competentes para abordar los desafíos de la formación profesional.

Descripción

La iniciativa se organizó en tres etapas, las que se implementaron en el primer semestre del año académico 2024; a saber, etapa 1 de *preparación y coordinación* de acuerdos iniciales para la instalación y puesta en marcha de la iniciativa, desarrollada 2 semanas antes del inicio de las clases. Etapa 2 de *operatividad de la red: colaboración y ejecución* del trabajo de análisis de la práctica docente, la formación entre pares y el diseño conjunto de las clases, y comprendió las 18 semanas lectivas; y la etapa 3 de *evaluación, sistematización y comunicación del proceso y resultados* tanto al interior como al exterior de la comunidad universitaria.

Para implementar la iniciativa se definieron roles para facilitar la comunicación y la organización de los equipos docentes, estos fueron: investigadora responsable y coordinadoras de campus. Se invitó a participar a todos los docentes titulares de la asignatura cuyas características se presentan en la tabla 1, y se informó a las direcciones de carrera de ambos campus, contando con el patrocinio de las autoridades. Es necesario destacar que ha sido una iniciativa de carácter piloto, e inaudita en la carrera, en la que participaron voluntariamente los docentes, sin existir remuneración de por medio.

Cuadro 1. Características de los equipos docentes, jornada diurna

Campus en la región Metropolitana	Campus en la región del Maule
6 secciones y 4 docentes (2 docentes realizan más de una sección)	6 secciones y 6 docentes
Categoría contractual: 3 planta regular y 1 planta adjunta	Categoría contractual: 2 planta regular y 4 planta adjunta
Profesión: 2 psicólogas, 1 pedagoga y 1 orientadora en relaciones humanas	Profesión: 5 psicólogos y 1 relacionadora pública

Etapas 1: Preparación y coordinación inicial

Tras la revisión de necesidades, problemáticas y expectativas asociadas a la asignatura se definió un acuerdo de colaboración entre los equipos docentes de la jornada diurna y de ambos campus para sacar adelante la iniciativa y se definieron condiciones de operación, por lo que:

1.1. Se organizó una red colegiada entre los equipos para la discusión y puesta en común del quehacer docente durante el periodo lectivo del primer semestre (entre los meses de marzo y julio), tomando como referentes el programa y el syllabus de la asignatura.

1.2. Se acordó celebrar reuniones periódicas en modalidad virtual, mediante la plataforma Teams, dirigidas por la investigadora responsable, para dar curso a dos áreas de trabajo: una orientada a la autoformación, y otra a la reflexión y la planificación conjunta de las clases.

Etapas 2: Operatividad de la red: Colaboración y ejecución

Etapas compuestas de dos áreas de trabajo, complementarias entre sí y con límites más bien difusos.

2.1. Perfeccionamiento y formación permanente: acciones de formación entre pares docentes en asuntos teóricos, didácticos y metodológicos para otorgar sostén, fundamentar los ajustes y las propuestas de mejora a introducir en la práctica docente, la reflexión respecto a esta y el diseño de clases y recursos didácticos. Involucró la exposición de temáticas, la sugerencia de lecturas y bibliografía, así como la creación de un repositorio para el almacenamiento del material. Además, se contó con la

colaboración de una investigadora extranjera para el desarrollo de ciertos temas.

2.2. Reflexión y análisis de la práctica docente para la planificación conjunta de las clases: instancias de reflexión crítica sobre la práctica docente, definidas como una oportunidad tanto para la preparación de clases (considerando tareas, bibliografía, evaluaciones, entre otros), la definición de estrategias pedagógicas para analizar y evaluar la implementación de lo diseñado, identificar fortalezas y aspectos de mejora que fueron discutidas y, según la pertinencia, incorporadas en las sesiones respectivas. Así, fue una instancia para compartir inquietudes y desafíos de la práctica docente, experiencias significativas o incidentes críticos, y buscar colaborativamente alternativas de abordaje.

Etapas 3. Evaluación, sistematización y comunicación del proceso y resultados

Para la finalización del periodo lectivo y posterior a este, se definió un proceso evaluativo considerando a docentes y estudiantes, con el objeto de conocer sus valoraciones respecto al proceso y los resultados de la iniciativa, por lo que se indagó en la percepción sobre los aprendizajes logrados, los principales facilitadores y obstaculizadores durante el desarrollo de cada unidad, así como en la valoración de las adecuaciones, recursos o actividades planificadas conjuntamente y realizadas en el semestre. Además, la etapa comprende la sistematización del proceso atendiendo a los hitos, experiencias, recursos y prácticas destacadas y favorecedoras de los procesos reflexivos, según lo ejecutado. Por último, se contempla la divulgación de la iniciativa al interior de la carrera (equipos directivos y cuerpo docente) y más allá de esta (eventos científicos, académicos o profesional).

Resultados

Considerando el carácter piloto de la iniciativa se informa la sistematización de los hitos y los principales logros en función de las 2 etapas ejecutivas, y desde la perspectiva y valoración que ha realizado el cuerpo docente, gracias a la información recopilada a partir de lo definido en la etapa 3.

Etapla 1: Preparación y coordinación Inicial

Se logró el establecimiento de condiciones de operaciones que hicieron viable el ejercicio de los roles y el funcionamiento de la red docente, pudiendo destacar que se celebraron reuniones para definir tanto los contenidos a desarrollar en las dos áreas de trabajo, así como las condiciones para el funcionamiento de la red, resolviendo las vías de comunicación, la forma y la periodicidad de las instancias de trabajo, y los recursos disponibles para ello, por ejemplo: un repositorio digital instalado en el canal Teams al que tuvieron acceso todos los docentes titulares de la asignatura de ambos campus.

Tras la convocatoria, confirmaron participación 9 de los 10 docentes, quienes son responsables de 11 de las 12 secciones de la asignatura (ambos campus). A lo largo del proceso la participación docente se expresó de diferentes maneras, ya que la disponibilidad de horario, las tareas emergentes o los variados compromisos dificultaron, por ejemplo, la compatibilidad de horarios y la asistencia periódica a las reuniones en modalidad virtual; no obstante, las reuniones fueron grabadas y almacenadas en Teams, y fueron revisadas por los docentes en caso de inasistencia. Además, frecuentemente se enviaron resúmenes de la reunión, mediante correo electrónico, reiterando las principales

propuestas y compromisos. A su vez, el repositorio estuvo disponible en Teams y a él podía acceder el 100% de los docentes convocados.

Por último, los 9 docentes participaron respondiendo la encuesta por medio de la que se inició la sistematización de la valoración al proceso y de los resultados de la iniciativa implementada, la que fue aplicada durante la semana lectiva n° 16 del semestre, y que corresponde a una acción de la etapa 3 de esta iniciativa. A su vez, durante la última semana, y posterior a ella, se difundió una encuesta para el estudiantado, la que fue respondida por un total de 36 estudiantes de ambos campus.

Etapla 2. Operatividad de la red: Colaboración y ejecución

Las acciones comprometidas en la etapa se concretaron a partir de reuniones celebradas en modalidad virtual, de una hora aproximadamente, con una frecuencia semanal durante el periodo lectivo, a la que asistieron periódicamente 4 docentes (a más del 75% de las reuniones celebradas), 2 asistieron regularmente y 2 ocasionalmente, y todos han tenido acceso al repositorio digital que contiene recursos y las grabaciones de las reuniones.

2.1. El perfeccionamiento y formación permanente se desplegó de manera puntual y previo al inicio de cada unidad, con el objeto de revisar y discutir antecedentes a modo de marco de referencia para la actualización docente y para la preparación de la unidad en cuestión.

En resumen, se logró introducir el constructo “identidad de aprendiz” (Coll y Falsafi, 2010;

Engel y Coll, 2021) como un referente teórico para fundamentar el diseño de las clases, comprender el proceso de transición del estudiantado e incentivar en estos una identidad habilitadora para los nuevos aprendizajes y proceso formativo. Respecto al tema de la reflexión para el análisis de la práctica docente y en cuanto competencia fomentada en el estudiantado, se consideraron cuatro preguntas clave como ejes orientadores para el diseño de recursos y la planificación de las clases: ¿sobre qué reflexionar?, ¿con quién reflexionar?, ¿cómo reflexionar? y ¿para qué reflexionar? (Engel et al., 2022). También se incorporó a modo de referente el modelo educativo institucional, así como el plan de estudio de la carrera y el marco de principios éticos de la disciplina (tomando como referentes el Código de Ética del Colegio de Psicólogos y la Declaración universal de principios éticos para psicólogos y psicólogas) ayudando a compartir un conjunto de coordenadas que sitúan la formación profesional, su proceso y desafíos, permitiendo, de esta manera, una aproximación por parte del cuerpo docente al tema del *ethos* profesional en la formación de psicólogos/as.

Esta área de trabajo fue valorada positivamente por 6 docentes, manifestándose entre satisfechos y muy satisfechos. Estas instancias, y a diferencia de la línea 2, se desarrolló de manera más acotada en el marco de las reuniones semanales.

2.2. La reflexión y análisis de la práctica docente para la planificación conjunta de las clases se desplegó a lo largo de cada unidad de la asignatura, y se trabajó tanto el diseño de las clases como los procedimientos e instrumentos de evaluación (tanto regulares como parciales) y se analizó la implementación de estas. Se elaboraron documentos (a modo de

ficha de planificación) para organizar y describir las propuestas de diseño para cada clase a partir de un *corpus* de dinámicas, tareas y referentes bibliográficos coherentes con los resultados de aprendizaje definidos para cada unidad, según el programa, los que fueron almacenados en el repositorio digital, previo a cada clase, al igual que los documentos con la descripción de los procedimientos de evaluación (regular y parcial) y los respectivos instrumentos (escalas de apreciación).

Cada docente podía realizar (y realizó) las adecuaciones a la propuesta de diseño (de clase y evaluaciones) que estimara necesarias para responder a las características de su grupo-curso. Al respecto, los 9 docente reconocieron haberlas utilizado como un marco de referencia para el desarrollo de sus clases a lo largo del semestre y en las tres unidades, y 3 de ellos señalaron que los documentos fueron el soporte para el 100% de sus clases.

El repositorio cuenta con un banco de documentos que contienen la planificación conjunta respecto al diseño de cada clase, así como los procedimientos e instrumentos de las evaluaciones. El conjunto de estos recursos es valorado positivamente, ya que recopila el trabajo conjunto desarrollado en el semestre y supone un *corpus* de recursos con el que planificar el curso siguiente (o proyectar una segunda versión a esta iniciativa) y permita optimizar los diseños sobre la base de la experiencia previa; diversificar e incorporar nuevas propuestas; apoyar la inducción de nuevos docentes a la asignatura; y transferir las prácticas, los recursos y aprendizajes a la modalidad vespertina TECH, entre otros. Por último, 8 docentes declararon sentirse entre muy satisfechos y satisfechos con esta área de trabajo.

Conclusiones

Según lo propuesto, las etapas, áreas de acción y puesta en marcha de la iniciativa reunió a los docentes en torno a su práctica docente, en el marco del carácter y el diseño de la asignatura, con el fin de conseguir los resultados de aprendizajes prescritos, pero orientados a afrontar las complejidades y a robustecer los beneficios que se derivan de ella y exceden lo declarado en el programa de la asignatura. Así se valora positivamente los logros advertidos en cuanto a la toma de perspectiva y habilitación de ciertos aspectos personales en el estudiantado en torno a reconocerse como aprendiz competente; la comprensión y el mejor dominio de asuntos y el entorno académico, y la coordinación docente como encuadre institucional que, conjuntamente, se proyectan como favorecedoras del tránsito a la formación profesional, y auspiciosas de la permanencia y retención en la carrera, pues posibilita la integración académico y social del estudiantado (Abello, 2019; Tinto, 1975, 1989).

En cuanto a factores personales, destaca la toma de conciencia respecto a las brechas de mejora en habilidades comunicacionales (orales y escritas), hábitos de estudio, de lectura u otros; la disposición de apertura a trabajar en equipo y a exponer en público, a pesar de las aprensiones personales; el valor atribuido a la necesidad de compatibilizar intereses, responsabilidades y quehaceres personales, familiares y académicos, entre otros, así como a procurar el trabajo personal respecto a la gestión de las emociones y autocuidado. En aspectos académicos, es ventajoso aprovechar la modalidad de taller que tiene la asignatura, pues permite el ejercicio y la aplicación práctica de los temas, a nivel individual y grupal, y en contexto de

relaciones más cercanas y potencialmente significativas, resultando un encuadre privilegiado para mediar y trabajar los procesos reflexivos con base en los que el estudiantado de curso a su autoobservación, a una exploración identitaria y de sus características como aprendiz. Además, otorgar la oportunidad para “traducir” el perfil de egreso, revisar el itinerario del plan de estudio y las exigencias curriculares favorece la inducción de un proceso de aculturación para aproximar al estudiantado a la cultura de la psicología, en cuanto ciencia y profesión, y a la ética profesional que esta comporta (Pasmanik et al., 2012) y que da sostén a la carrera seleccionada. En lo referido a asuntos institucionales, el trabajo colegiado permitió analizar la propia práctica y las concepciones de cada uno respecto a la formación de psicólogos/as tanto en el marco del modelo educativo institucional como en las coordenadas disciplinares y del *ethos* profesional, por lo que, aunque escuetamente, se atendió no solo a los aspectos deontológicos, sino también a la reflexión ético-moral que se espera que un profesional de la psicología asuma y realice (Sánchez, 2015).

Finalmente, es imprescindible reconocer que hizo falta hacer seguimiento a la experiencia del estudiantado en la asignatura, e incorporar en este reporte sus opiniones y valoraciones sobre lo que se trabajó y aprendió a lo largo del curso. Se proyectan desafíos respecto a la articulación y trazabilidad con la asignatura que le sigue (Taller II) y otras del currículo; y transferir y adecuar la propuesta para que sea considerada por el equipo docente en la modalidad TECH y jornada vespertina de la carrera.

Referencias

- Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional- Universitat de Barcelona
- Aldana, M. (2019). *La identidad de aprendiz en la transición de etapas educativas: el paso entre educación secundaria y educación superior*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional- Universitat de Barcelona
- Cano, A., Encinar, L., Ruiz, A., Sabariego, M., Sánchez, A. (2018). El pensamiento reflexivo: una competencia transversal en el espacio universitario. En Sabariego, M. (Coord.) *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp.16 -21) Ediciones Octaedro
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12.
- Engel, A., Oller, J., y Solari, M. (2022). Aprender a aprender: el papel de la reflexión para formar aprendices competentes. En Olmos, S., Rodríguez, M.J., Bartolomé, A., Salinas, J., Frutos, F.J., y García, F.J. (Eds.) *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp.139-154). Ediciones Octaedro
- Largo, M. y Saballa, D. (2023). Reconocerse como aprendiz en el aula: la implementación de diarios de aprendizaje para formar aprendices competentes. En Ramos, W. y Engel, A. (Eds.) *Experiencias innovadoras en educación básica: relatos de España y Brasil* (pp.95-110). Editora CRV
- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-36. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Oller, J. y Rochera, M.J. (2023) Reflexionar sobre el aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz como foco de la acción educativa. En Ramos, W. y Engel, A. (Eds.) *Experiencias innovadoras en educación básica: relatos de España y Brasil* (pp. 81-94). Editora CRV
- Pasmanik, D., Jadue, F. y Winkler, M. (2012). Un acercamiento al ethos profesional en estudiantes de psicología al inicio del ciclo centrado en la formación profesional. *Acta de Bioethica*, 18(1), 111-120. <https://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v18n1/art10.pdf>
- Peña, A. (2019). Los factores pedagógicos influyen en la deserción universitaria. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 108–115. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.996>
- Pereira-Santana, A. y Vidal-Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 2215-2644. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>
- Pérez-Burriel, M., Serra, L., y Fernández-Peña, R. (2024). How can we ensure limited individual tutorial time is reflective? The reflective individual tutoring model for Higher Education. *Reflective Practice*, (1-17) <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2325413>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Proyecto ALFA-GUIA. (2013). *Marco Conceptual sobre el Abandono*. Grupo de análisis. Disponible en http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf
- Ruiz, C, Sabariego, M, Sandín, M, y Sánchez, J. (2018). Creando contextos para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la Universidad. En Sabariego, M. (Coord.) *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp.22- 27) Ediciones Octaedro
- Sánchez, M. (2015) Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12, 44-49. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483547668005.pdf>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18(71), 1-9.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.2307/1170024
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(SPE), 1–17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>