

RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

Estudio sobre la reflexión en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional



Resumen preparado por el departamento de investigación del IB a partir de un informe elaborado por:

Jacqueline Stillisano, Kim Wright, Anna Boriack, Tracey Hodges, Sunni Sonnenburg, Sandra Metoyer, Kayla Rollins y Hersh Waxman

Education Research Center, Universidad de Texas A&M

Abril de 2016

Contexto

Los programas del Bachillerato Internacional (IB), entre ellos el Programa del Diploma (PD), fomentan los logros de los alumnos en un conjunto de diez atributos académicos y no académicos conocidos como el perfil de la comunidad de aprendizaje (IBO, 2015). En lo que respecta al alumnado, los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje definen el tipo de alumnos que el IB espera desarrollar a través de sus programas. En lo que respecta a los colegios, el perfil de la comunidad de aprendizaje es un conjunto de ideales que pueden inspirar, motivar y orientar el trabajo de los colegios y los profesores.

Este estudio se centra en un atributo en concreto del perfil de la comunidad de aprendizaje: "reflexivos". El IB define el atributo "reflexivos" de la siguiente manera:

Evaluamos detenidamente el mundo y nuestras propias ideas y experiencias. Nos esforzamos por comprender nuestras fortalezas y debilidades para, de este modo, contribuir a nuestro aprendizaje y desarrollo personal (IBO, 2013).

El propósito de este estudio consistía en analizar la implementación del atributo "reflexivos" mediante la exploración de cómo se interpreta la reflexión, cómo se integra en la enseñanza, cómo se evalúa y cómo beneficia a los alumnos del PD.

Diseño de la investigación

Los investigadores del Education Research Center de la Universidad de Texas A&M utilizaron un diseño de metodología mixta con un enfoque de estudio en cuatro etapas, que consistió en:

- Una exploración del pensamiento reflexivo en la bibliografía especializada

- Un análisis del pensamiento reflexivo en los colegios que ofrecen el PD
- Una investigación de las estrategias y políticas que facilitan el pensamiento reflexivo en los colegios que ofrecen el PD
- Una comparación de una selección de colegios que ofrecen el PD para elaborar descripciones detalladas de los colegios seleccionados para los estudios de caso que logran integrar el pensamiento reflexivo en la enseñanza y la práctica

Los datos cuantitativos y cualitativos se recopilaron a partir de las siguientes fuentes:

- Encuestas a profesores y personal de dirección del PD de 31 colegios de distintas partes de Estados Unidos (EE. UU.) y Canadá
- Entrevistas a profesores y personal de dirección, encuestas a alumnos del PD y observaciones de clases del PD en seis colegios seleccionados para los estudios de caso

Hallazgos

Revisión de la bibliografía especializada

Interpretaciones del atributo "reflexivos"

De la bibliografía especializada en materia de la interpretación de la reflexión surgieron tres temas generales. En primer lugar, la reflexión se considera un conjunto de habilidades y prácticas metacognitivas conocidas como "reflexión metacognitiva" (Mitchell, 2010, y Tanner, 2012). En segundo lugar, la reflexión se define como "reflexividad", lo que implica separar una experiencia nueva de los antecedentes y los sesgos propios de tal modo que la experiencia nueva pueda verse desde una perspectiva diferente, a menudo cultural (Blank, 2000, y Kember, McKay, Sinclair y Wong, 2008). En tercer lugar, la reflexión es una secuencia de pasos

llamada “proceso de reflexión”, que se parece a un proceso de indagación que comienza con una experiencia y conduce a una comprensión modificada o a una acción (Davis, 2003). Gracias a su revisión de la bibliografía especializada, los investigadores concluyeron también que:

- Las estrategias de pensamiento reflexivo generalmente traen consigo un desempeño académico mejor.
- El desarrollo del pensamiento reflexivo de los alumnos es un proceso complicado que exige centrarse en distintos tipos de estrategias, entre ellas las cognitivas, metacognitivas y afectivas/motivacionales.
- Los profesores influyen considerablemente en la forma que tienen los alumnos de interpretar el pensamiento reflexivo: cuando los profesores dan ejemplo de pensamiento reflexivo y animan a sus alumnos a practicarlo, el desempeño y las habilidades de los alumnos en cuanto al pensamiento reflexivo mejoran.

Posteriormente, los resultados de la revisión de la bibliografía especializada se utilizaron para:

- Proporcionar un marco para describir y reconocer prácticas de enseñanza reflexiva, ejemplos de actividades de reflexión y formas de facilitar y evaluar el pensamiento y el aprendizaje reflexivos
- Identificar los beneficios de la reflexión de los alumnos en la educación secundaria
- Contribuir al desarrollo de la *Encuesta para profesores y personal de dirección sobre la enseñanza reflexiva* (RISTA, por sus siglas en inglés)

Interpretaciones que hacen los educadores del PD del atributo “reflexivos”

El equipo de investigación distribuyó la RISTA entre profesores y personal de dirección ($n = 802$) de una muestra de colegios que ofrecen el PD en Canadá y EE. UU. ($n = 31$). Tres grupos del personal completaron la encuesta: personal de dirección del PD, profesores que solo imparten cursos del PD y profesores que imparten cursos del PD y otros que no pertenecen al IB. Con la encuesta se exploró cómo interpretaba cada grupo el atributo «reflexivos», así como la importancia que se le daba a este atributo en el currículo escrito, enseñado y aprendido.

El análisis de los datos se centró en los temas generales de los que se extrajeron las preguntas de la encuesta: la reflexión sobre la cognición y la reflexión sobre el yo. El análisis de las respuestas a las preguntas relacionadas con la “reflexión sobre la cognición” mostró diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre los tres grupos encuestados en tres de las preguntas. El personal de dirección del PD era considerablemente

más propenso que los profesores del PD que solo impartían cursos del IB a considerar el pensamiento reflexivo como una habilidad que podría enseñarse con más eficacia mediante la práctica de un ciclo iterativo de pasos o practicando estrategias de reflexión. Asimismo, el personal de dirección del PD era considerablemente más propenso que los dos grupos de profesores del PD (los que solo impartían cursos del IB y los que impartían cursos del IB y ajenos al IB) a opinar que la reflexión se enseña con más eficacia mediante la enseñanza explícita del concepto. El análisis de las respuestas a las preguntas relacionadas con la “reflexión sobre el yo” también mostró una diferencia significativa entre los tres grupos en una de las preguntas de la encuesta. Los profesores del PD, tanto los que solo impartían cursos del IB como los que impartían una combinación de cursos del IB y ajenos al IB, eran considerablemente más propensos que el personal de dirección a considerar que el pensamiento reflexivo implica analizar el conocimiento personal con relación a un problema.

Los encuestados respondieron 17 preguntas relacionadas con sus percepciones sobre de qué forma la enseñanza en las clases del PD de sus colegios particulares fomenta la reflexión de los alumnos. En conjunto, los tres grupos tuvieron las puntuaciones medias más altas en las preguntas relacionadas con el pensamiento de los alumnos sobre lo que hacen mientras realizan sus actividades (“En mis clases del PD se anima a los alumnos a pensar en qué hacen para realizar sus actividades o tareas”) y con la conexión que hacen los alumnos entre el aprendizaje nuevo y sus experiencias. Los tres grupos asignaron las puntuaciones medias más bajas a una pregunta que sugería que la reflexión requiere dedicar una gran cantidad de tiempo a pensar sobre experiencias relativas a actividades (“La enseñanza en mis clases del PD requiere la dedicación de mucho tiempo a pensar en experiencias relacionadas con la actividad”). Estos dos resultados podrían indicar que los participantes en la encuesta del IB consideran la reflexión como un proceso activo, en el que los alumnos reflexionan sobre el trabajo según lo realizan, en lugar de reflexionar sobre las actividades o experiencias una vez que han pasado. Esta opinión coincide con la idea de Schön de “la reflexión en acción” (1987), según la cual los participantes consideran una actividad, su conocimiento relacionado con esta y los cambios de su conocimiento según van realizando la actividad.

Resultados de los estudios de caso

Se realizaron visitas de dos días a seis colegios de EE. UU. y Canadá que se había determinado que tenían un mayor compromiso con el pensamiento reflexivo.

Cuestionario para alumnos

Durante las visitas a los colegios seleccionados para los estudios de caso, se distribuyó entre los alumnos del

PD ($n = 205$) el *Cuestionario para alumnos del IB sobre el pensamiento reflexivo* (IB-SRTQ, por sus siglas en inglés). En la encuesta se usan cuatro subescalas del pensamiento reflexivo, clasificadas según la profundidad de la reflexión: acción habitual, comprensión, reflexión y reflexión crítica. La primera subescala, **la acción habitual**, incluye actividades repetitivas que pueden realizarse de memoria. Se considera el nivel más bajo y no requiere reflexión. **La comprensión**, la segunda subescala, hace referencia a situaciones en las que algo se comprende sin necesidad de relacionarlo con otras situaciones (Bloom, 1979). Durante **la reflexión**, la tercera subescala, se consideran activa, detenida y constantemente las creencias y conocimientos personales “a la luz de los fundamentos en los que se basan y de la nueva conclusión a la que tienden” (Dewey, 1933: 9). Por último, durante **la reflexión crítica**, que se considera una forma superior de reflexión, se empieza a considerar por qué se piensa como se piensa, y pueden modificarse las creencias como resultado de una experiencia.

El análisis de las respuestas a la encuesta mostró diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre los distintos colegios en las cuatro subescalas. Las puntuaciones medias totales en la subescala de la acción habitual fueron más bajas que las del resto de las subescalas, lo que indica que los alumnos del PD de todos los colegios se identifican menos claramente con la acción habitual que con las otras tres subescalas. Por el contrario, la puntuación media total en la subescala de la comprensión fue la más alta de las cuatro, lo que indica que de lo que más convencidos estaban los alumnos del PD encuestados era de que los cursos del PD exigen una comprensión de los conceptos y el contenido del curso.

Los hallazgos del IB-SRTQ coinciden con los de estudios previos (Kember *et al.*, 2000 y Leung y Kember, 2003), en los que los alumnos encuestados ($n = 303$) se identificaban más con las subescalas de la comprensión y la reflexión y menos con las de la reflexión crítica y la acción habitual. Kember *et al.* (2000) formularon la hipótesis de que las puntuaciones de las preguntas de la subescala de la reflexión crítica planteadas en el estudio anterior eran más bajas porque la reflexión crítica requiere “un cambio de perspectiva considerable” (2000: 385), que solo se consigue mediante la identificación de los supuestos que se tienen sobre una cuestión y la redefinición tanto de los supuestos como de la perspectiva de cada uno (2000: 391). Además, el rigor de los cursos de grado que estudiaban los alumnos encuestados en el estudio de Kember *et al.* (2000) imponía que las acciones habituales, como la memorización y las actividades repetitivas, no fueran uno de los principales medios de enseñanza para estos alumnos. Dada la atención que presta el PD a la preparación de

sus alumnos para que tengan éxito en la educación postsecundaria, no es de extrañar que los resultados de la encuesta para alumnos del estudio actual refleje en gran medida los resultados del estudio de Kember *et al.* (2000) en lo que respecta a la acción habitual.

Entrevistas a profesores y personal de dirección del PD

Los datos cualitativos que se recopilaron durante las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo en los colegios seleccionados para los estudios de caso se analizaron transversalmente para determinar temas comunes a todos los casos en lo que respecta a las definiciones/interpretaciones que hacían los participantes del atributo “reflexivos”, a las estrategias de enseñanza para fomentar la reflexión entre los alumnos del PD y a los beneficios que aportan la reflexión y el pensamiento reflexivo a los alumnos. Los encuestados identificaron tres temas relacionados con las definiciones del atributo “reflexivos”: el pensamiento reflexivo como una herramienta para el crecimiento académico, el pensamiento reflexivo como una herramienta para el crecimiento personal y el pensamiento reflexivo como una herramienta para la metacognición.

El pensamiento reflexivo se identificó como una herramienta para el crecimiento académico en gran medida en todos los colegios que visitaron los investigadores. En cierta medida, sin embargo, este fue el tema que se trató de forma más superficial, ya que el término “reflexión” se usaba como sinónimo de “revisión”. Algunos participantes describían la reflexión, por ejemplo, como un proceso de “repassar y observar los errores cometidos” o de “[...] observar lo que se ha hecho en el pasado”. Los participantes de la mayoría de los colegios también consideraban la reflexión como una herramienta para el crecimiento personal. Un profesor, por ejemplo, describió la reflexión como un proceso de “ahondar y reflexionar sobre [...] cómo me ha afectado eso como persona”. Por último, el pensamiento reflexivo como una herramienta para la metacognición fue uno de los temas que se observaron en algunos colegios, pero no en todos. Un participante comparó la reflexión con la búsqueda de un espacio interior en el que considerar el aprendizaje propio:

Tiene mucho que ver con la metacognición y la capacidad de casi, en cierto sentido, crear un espacio interno [...]. Estoy convencido de que los alumnos que hacen bien esto [...] son alumnos que están dispuestos a alejarse de sus acciones, pensamientos y comportamientos y crear ese espacio interno de conciencia.

Prácticas docentes que usan los educadores del PD para fomentar la reflexión

Los participantes mencionaron varias estrategias para integrar la reflexión en la enseñanza: el aprendizaje

colaborativo, los debates en clase, la redacción crítica y la autoevaluación.

- **El aprendizaje colaborativo:** los participantes de todos los colegios seleccionados para los estudios de caso usaban una variedad de estrategias de aprendizaje colaborativo para fomentar el aprendizaje reflexivo en sus clases. Algunas estrategias eran tan simples como “reflexiones entre compañeros” o “pensar, formar parejas y compartir”. Otros participantes en las entrevistas mencionaron estrategias más complejas, como lo que un participante describió como pedir a los alumnos “que trabajen con otros alumnos para determinar los puntos fuertes y débiles de su material”.
- **Los debates en clase:** los participantes de todos los colegios mencionaron también los debates en clase, que incluían desde debates abiertos hasta “debates socráticos más formales”, como una herramienta útil para integrar el pensamiento reflexivo en su enseñanza.
- **La redacción crítica:** muchos profesores, de todas las áreas disciplinarias y todos los colegios seleccionados para los estudios de caso, hablaron también sobre el uso de bitácoras, diarios de lectura y diarios con reflexiones posteriores a la ejecución de tareas para fomentar la reflexión. Por ejemplo, como explicó un profesor de Danza de uno de los colegios:

Escribimos un diario de danza y en él hacen muchas cosas. Por ejemplo, cada vez que hacemos una representación, les hago verla [...]. Tienen que reflexionar sobre... sobre su interpretación y, generalmente, les pido que se fijen en algo específico. Cojo la tabla de evaluación del IB y les digo “Bueno, ya conocen los criterios. Me gustaría que vieran esta pieza y, ya saben, me dijeran cómo se evaluarían a ustedes mismos”.

- **La autoevaluación:** por último, muchos participantes dijeron que, para integrar la reflexión en su enseñanza, usaban algún tipo de herramienta de evaluación, a modo de marco para animar a los alumnos a reflexionar tanto sobre su propio trabajo como sobre el de sus compañeros. Un participante, que había descubierto que los alumnos que evaluaban primero el trabajo de otros alumnos posteriormente evaluaban con más precisión su propio trabajo, se refirió a su experiencia:

A menudo me doy cuenta de que [...] les resulta un poco más fácil hacerlo cuando ayudan a otra persona, así que les pido que primero hagan eso y después apliquen el mismo método para analizar su propio trabajo.

Beneficios de la reflexión para los alumnos

Los profesores y el personal de dirección de todos los colegios seleccionados para los estudios de caso reco-

nocieron, en general, que el atributo “reflexivos” es “uno de los atributos más importantes” para el desarrollo académico y social de sus alumnos del PD. En lo que respecta a los beneficios de la reflexión para los alumnos del PD, se identificaron dos temas frecuentes entre los distintos colegios: los beneficios académicos y los psicosociales. Por un lado, participantes de muchos de los colegios opinaban que el pensamiento reflexivo ayudaba a sus alumnos a comprender su aprendizaje desde un modelo más constructivista. Uno de los profesores lo expresó así:

El aprendizaje no es solo lo que presenta y ofrece la supuesta fuente del conocimiento que son [sic] los profesores. Es usted, al aprender sobre usted mismo y sobre sus puntos fuertes y débiles como alumno, como miembro de la comunidad de aprendizaje, como persona en todas las facetas de su vida.

Por otro lado, algunos participantes planteaban que el pensamiento reflexivo daba a sus alumnos “la conciencia de su propia responsabilidad personal” y les permitía evaluar su propio progreso académico.

Muchos participantes especulaban que el pensamiento reflexivo tenía el potencial de aportarles a sus alumnos beneficios psicosociales, como ayudarles a pensar más allá del contexto de sus propias experiencias y a analizar críticamente sus propias creencias y opiniones. Una participante, por ejemplo, concluyó que, si puede ayudar a sus alumnos a ser más reflexivos en su pensamiento, es más probable que reconozcan las limitaciones de su conocimiento, que sean tolerantes y de mentalidad abierta y que sean ciudadanos buenos e informados:

No se puede ser de mentalidad abierta ni tolerante si no se es reflexivo sobre la posición que se ocupa en el mundo.

Resumen

A pesar de que fomentar la reflexión entre los alumnos puede ser difícil, los educadores reconocieron que el atributo “reflexivos” es “uno de los atributos más importantes” para el desarrollo académico y social de los alumnos del PD. Los profesores y el personal de dirección del PD tendían a interpretar la reflexión de tres maneras: como una herramienta para el crecimiento académico, para el crecimiento personal o para la metacognición. Los resultados de la encuesta para profesores y personal de dirección indicaron que los encuestados, en general, consideran la reflexión como un proceso activo, en el que los alumnos reflexionan sobre el trabajo según lo llevan a cabo, en lugar de reflexionar sobre las actividades o experiencias una vez pasadas. Según la encuesta para alumnos, con lo que más se identificaban los alumnos del PD era con

la percepción de la reflexión como comprensión (la comprensión de los conceptos y el contenido de los cursos) y con lo que menos con la acción habitual (actividades repetitivas que pueden realizarse de memoria). Por último, los encuestados mencionaron una serie de estrategias para incorporar la reflexión al currículo, entre ellas el aprendizaje colaborativo, los debates en clase, la redacción crítica y la autoevaluación de los alumnos.

Bibliografía

BLANK, L. M. "A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding?". *Science Education*. 2000, vol. 84, págs. 486–506.

BLOOM, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives, Book I: Cognitive Domain*. Londres (Reino Unido): Longman, 1979.

DAVIS, E. A. "Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts". *The Journal of the Learning Sciences*. 2003, vol. 12, núm. 1, págs. 91–142.

DEWEY, J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, Massachusetts (EE. UU.): DC Heath, 1933.

IBO. *Perfil de la comunidad de aprendizaje del IB*. Cardiff (Reino Unido): Organización del Bachillerato Internacional, 2013. Disponible en: <http://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-es.pdf>.

KEMBER, D.; LEUNG, D.; JONES, A.; LOKE, A. Y.; MCKAY, J.; SINCLAIR, K. y YEUNG, E. "Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking". *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2000, vol. 25, págs. 308–390, doi: 10.1080/713611442.

KEMBER, D.; MCKAY, J.; SINCLAIR, K. y WONG, F. K. Y. "A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work". *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2008, vol. 33, núm. 4, págs. 369–379.

LEUNG, D. Y. y KEMBER, D. "The relationship between approaches to learning and reflecting upon practice". *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2003, vol. 23, núm. 1, págs. 61–71.

MITCHELL, I. "The relationship between teacher behaviours and student talk in promoting quality learning in science classrooms". *Reform in Science Education*. 2010, vol. 40, págs. 171–186.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, California (EE. UU.): Jossey-Bass, 1987.

TANNER, K. D. "Promoting student metacognition". *CBE Life Sciences Education*. 2012, vol. 11, núm. 2, págs. 113–120.

El presente resumen fue preparado por el departamento de investigación del IB. El informe completo se encuentra disponible en inglés en www.ibo.org/es/about-the-ib/research/. Si desea más información sobre este estudio u otros estudios de investigación del IB, solicítela a la dirección de correo electrónico research@ibo.org.

Para citar el informe completo, utilice la siguiente referencia:

Education Research Center, Universidad de Texas A&M. A study of "reflection" in the International Baccalaureate Diploma Programme. Bethesda, Maryland (EE. UU.): Organización del Bachillerato Internacional, 2016.

© Organización del Bachillerato Internacional 2016
International Baccalaureate® | Baccalauréat International® | Bachillerato Internacional®