



Los aprendizajes de la práctica reflexiva. Un estudio cualitativo en el Taller de Proyectos de la carrera de Arquitectura

Learning from reflective practice. A qualitative study in the Architectural Design Studio

✉ Leyla Castro-González

Universitat Autònoma de Barcelona
España

<https://orcid.org/0000-0002-4273-1587>
leyla.castrog@gmail.com

Carme Armengol-Asparó

Universitat Autònoma de Barcelona
España

<https://orcid.org/0000-0002-6954-3527>
Carme.Armengol@uab.cat

Recibido: 28-12-2025

Aceptado: 23-03-2026

Publicado: 24-04-2026

Cómo citar este artículo:

Castro-González, L., & Armengol-Asparó, C. (2026). Los aprendizajes de la práctica reflexiva. Un estudio cualitativo en el Taller de Proyectos de la carrera de Arquitectura. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3699. <https://doi.org/10.21555/rpp.3699>

Resumen

El artículo analiza los aprendizajes desarrollados a través de la práctica reflexiva en el contexto de la asignatura de Taller de Proyectos en la formación universitaria de Arquitectura, concebida como un prácticum reflexivo. A partir de un estudio de caso cualitativo y un análisis inductivo de datos, se exploran las percepciones de los estudiantes sobre los cambios en sus formas de pensar, actuar y aprender durante su proceso de preparación para el ejercicio profesional. Los hallazgos revelan aprendizajes interrelacionados en las esferas cognitiva, afectivo-motivacional y autorregulatoria, así como social. En el plano cognitivo, se observan mejoras en procesos de pensamiento de orden superior y en estrategias de resolución de problemas más analíticas y globalizadas. En el ámbito afectivo-motivacional, los estudiantes desarrollan mayor autorregulación, hábitos y actitudes para el aprendizaje y una disposición positiva y persistente hacia la tarea. Asimismo, en el plano social, se fortalece la apertura al diálogo, la cooperación y la construcción conjunta de conocimientos. La multidimensionalidad de tales hallazgos permite comprender la práctica reflexiva

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



como un proceso formativo integral en contextos de educación superior, que articula dimensiones personales, intersubjetivas y profesionales.

Palabras clave: Aprendizaje; Educación superior; Formación profesional; Práctica reflexiva.

Abstract

This article analyzes the learning outcomes developed through reflective practice in the Design Studio course in university architectural education, conceived as a reflective practicum. Based on a qualitative case study and inductive data analysis, it explores students' perceptions of changes in their ways of thinking, acting, and learning during their professional preparation. Such findings reveal interrelated learning across the cognitive, affective-motivational, self-regulatory, and social spheres. At the cognitive level, improvements are observed in higher-order thinking processes and in more analytical and holistic problem-solving strategies. In the affective-motivational domain, students develop greater self-regulation, learning habits, and attitudes, as well as a positive and persistent disposition toward the task. Likewise, at the social level, openness to dialogue, cooperation, and the co-construction of knowledge are strengthened. The multidimensionality of these results allows for an understanding of reflective practice as an integral formative process in higher education contexts, articulating personal, intersubjective, and professional dimensions.

Keywords: Higher education; Learning; Reflective practice; Vocational training.

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva en educación superior se ha consolidado en las últimas décadas como un eje central en la formación profesional, en coherencia con las transformaciones que ha experimentado la universidad y que han puesto de relieve la necesidad de un aprendizaje centrado en el estudiante, autónomo, crítico, con capacidad para aprender a aprender y trabajar colaborativamente (Gargallo et al., 2020).

El cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos y la consecuente crisis del profesionalismo, protagonizada por la racionalidad técnica como paradigma dominante en la preparación de profesionales a finales del siglo pasado, motivó la búsqueda de alternativas que respondieran a la complejidad e incertidumbre propias de la práctica (Atkinson y Claxton, 2010; Schön, 1998: 2008). Frente a ello, la práctica reflexiva, en el marco de una racionalidad práctica, adquirió especial relevancia al proponer una comprensión de la acción profesional contextualizada y comprensiva, que articula teoría y práctica a través de procesos como el conocimiento en la acción y la reflexión en y sobre la acción (Schön, 2008). Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva se concibe como una actividad guiada por el juicio y la reflexión, capaz de guiar la acción y otorgarle sentido (Bárcena, 2005).

El enfoque reflexivo en educación ha abierto nuevas vías para comprender la práctica y el conocimiento profesional, así como para replantear la formación de profesionales en distintos campos, como evidencian los numerosos estudios que han abordado la temática en las últimas décadas (Brockbank y McGill, 2002; Cerecero-Medina, 2019; Domingo, 2021; Fullana et al., 2013; Gaitán-Pedraza et al., 2022; Medina et al., 2010; Perrenoud, 2011; Saiz-Linares, 2023). No obstante, pese al amplio consenso sobre su relevancia, persisten ciertas limitaciones tanto en su definición conceptual como en su aplicación e impacto (Ide y Beddoe, 2023; Liu et al., 2025; Mohamed et al., 2022; Ruffinelli et al., 2022).

Las premisas anteriores ponen de relieve la complejidad del campo y el camino que aún resta para consolidar la formación de profesionales reflexivos. A pesar del creciente interés en la práctica reflexiva, persiste un vacío en la literatura sobre la identificación integrada de los aprendizajes que los estudiantes desarrollan, especialmente en contextos donde el conocimiento es eminentemente práctico, como ocurre en disciplinas proyectuales como la arquitectura. Este estudio busca aportar a la comprensión del enfoque reflexivo como estrategia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en educación superior (Brockbank y McGill, 2002), centrándose en los aprendizajes construidos a través de la práctica reflexiva en contextos de práctica o prácticum.

La investigación se realiza en las asignaturas de Taller de Proyectos de la carrera de Arquitectura de la Universidad del Bío-Bío (Chile), concebidas como un prototipo de prácticum reflexivo (Schön, 2008), con el objetivo de analizar y comprender la percepción de los estudiantes sobre los aprendizajes que construyen durante su experiencia en la asignatura, ahondando en las transformaciones que emergen al incorporar la práctica reflexiva de manera sistemática y continuada durante su formación profesional.

MARCO TEÓRICO

La literatura coincide en señalar que el aprendizaje asociado a la práctica reflexiva constituye un fenómeno diverso y multidimensional, analizable desde múltiples perspectivas y facetas (Ide y Beddoe, 2023; Saiz-Linares, 2023). Aunque la atención predominante se ha concentrado tradicionalmente en los procesos cognitivos que sustentan dicho ejercicio, los aspectos emocionales y sociales han recibido una atención secundaria (Pérez-Echeverría et al., 2006; Fullana et al., 2013). No obstante, el campo experimenta actualmente un giro hacia enfoques más integradores que reivindican la naturaleza sistémica del aprendizaje reflexivo (Buherko, 2022; Colomer et al., 2020; McGill et al., 2025).

La práctica reflexiva se comprende como una actividad consciente y sistemática (Korthagen, 2001), cuyo aprendizaje no ocurre automáticamente, sino que emana de condiciones de intencionalidad y de un contexto específico que la posibilite. Lejos de los métodos tradicionales de enseñanza, tal proceso demanda escenarios diseñados para que el estudiantado aprenda mediante la práctica directa y la guía de un tutor. En estos espacios, la resolución de situaciones problemáticas reales genera el conflicto cognitivo necesario para propiciar un diálogo integrado entre pensamiento, acción y contexto. En otras palabras, la formación no se agota en la adquisición instrumental de conocimientos y técnicas;

constituye, fundamentalmente, un ejercicio sistemático centrado en comprender y orientar la acción práctica, al mismo tiempo que construye sentido y significado sobre la misma (Bárcena, 2005). En este marco, la asignatura de Taller actúa como un espacio privilegiado para la formación basada en la experiencia práctica y la reflexión (Schön, 2008).

La investigación sobre los aprendizajes derivados de la práctica reflexiva ha evolucionado desde aproximaciones fragmentadas –centradas en saberes teóricos, experienciales o actitudinales– hacia perspectivas más integradoras. Bajo la evidencia actual, los hallazgos permiten agrupar estos cambios en tres dimensiones fundamentales.

Las investigaciones que profundizan en la dimensión cognitiva evidencian mejoras en procesos de orden superior. Bajo la perspectiva de Colomer et al. (2020), un enfoque reflexivo permite analizar, cuestionar y reorganizar el conocimiento al integrar experiencias previas con nuevas situaciones, lo cual desarrolla la capacidad de anticipar y planificar acciones futuras. La reflexión favorece la conciencia sobre el propio sujeto y su entorno, impulsando competencias críticas y metacognitivas transferibles a diversos escenarios profesionales.

En concordancia, trabajos como el de Buherko (2022) demuestran que el aprendizaje de la práctica reflexiva impacta directamente en la toma de conciencia sobre la propia cognición, lo que conlleva una reestructuración de esquemas y una adaptabilidad mayor. Se asocia la reflexión con la autodeterminación, entendida como un medio para resignificar creencias a través del ejercicio práctico. Tal visión coincide con los planteamientos de Ide y Beddoe (2023), quienes señalan que el proceso implica actividades introspectivas deliberadas, tales como la autoobservación y la autointerrogación.

Sumado a las evidencias anteriores, se detectan transformaciones relevantes en la dimensión afectivo-motivacional. Hallazgos recientes (Huang et al., 2024; Liu et al., 2025) muestran variaciones en la autoeficacia, el interés y la autonomía del estudiantado, aunque el alcance de estos cambios queda supeditado a factores como el tiempo, la metodología y las herramientas pedagógicas empleadas. Por último, autores como McGill et al. (2025) resaltan que la socialización en contextos reflexivos fortalece la identidad profesional, la autoconciencia crítica y el sentido de comunidad, mientras que Janssen et al. (2024) muestran que entornos de e-learning centrados en la reflexión mejoran la comunicación y la transferencia del aprendizaje al contexto profesional.

La evidencia sobre el impacto de la práctica reflexiva, pese a ser incipiente y con limitaciones conceptuales que dificultan su generalización, configura progresivamente un constructo que integra dimensiones cognitivas, afectivo-motivacionales y sociales. Diversos trabajos subrayan, además, la necesidad de profundizar en la transferencia de estos hallazgos a contextos formativos específicos para mejorar su comprensión. En este escenario, resulta pertinente preguntarse qué aprenden los estudiantes cuando la práctica reflexiva se incorpora de manera sistemática en la formación profesional.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso instrumental (Stake, 2007) orientado a comprender e interpretar en profundidad las percepciones de los estudiantes sobre los aprendizajes construidos en el contexto del taller. La elección de este diseño se justifica porque permite examinar un fenómeno educativo complejo en su contexto natural, atendiendo a las interacciones, significados y dinámicas propias del proceso desarrollado en la asignatura.

Comprender dicha experiencia exigió considerar la interdependencia de factores personales, sociales y culturales, así como los marcos interpretativos desde los que los actores otorgan sentido a lo que aprenden (Van-Manen, 2010). En coherencia con ello, el estudio se inscribe en un diseño exploratorio y descriptivo, cuyo propósito no es generalizar resultados, sino ofrecer una comprensión interpretativa de una experiencia particular, cuyos hallazgos pueden orientar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje de la práctica reflexiva.

La asignatura de Taller, presente a lo largo de toda la formación, constituye el núcleo central del plan de estudios de la carrera de Arquitectura, articulando los saberes teóricos y prácticos de la disciplina. Se imparte como materia anual obligatoria de 25 créditos y demanda una dedicación estimada de 10 a 15 horas semanales. Entre sus objetivos destacan el desarrollo de la autonomía, la capacidad propositiva, la observación, el análisis y la formulación de propuestas espaciales, así como la comprensión del proyecto en relación con el contexto físico, sociocultural y material. A nivel de recursos, cada sección dispone de una sala exclusiva, accesible fuera del horario lectivo, con grupos relativamente reducidos (menos de 20 alumnos) dirigidos por dos docentes titulares y un ayudante.

En este marco, el taller opera como espacio privilegiado para el desarrollo de la práctica, donde el proyecto funciona como mediador del aprendizaje y como espacio de articulación teórico-práctico. Su enfoque profesionalizante se basa en la resolución de problemáticas reales, el aprender haciendo y el diálogo reflexivo.

La muestra contó con la participación voluntaria y anónima de 123 estudiantes de la carrera de Arquitectura que cursaban las asignaturas de Taller desde primero hasta cuarto curso. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, considerando como criterios de inclusión la participación activa en la asignatura de Taller y la disposición a compartir sus experiencias de aprendizaje.

La recolección de información se realizó mediante un cuestionario abierto revisado por expertos y una entrevista estructurada, complementados con entrevistas en profundidad a docentes y con el análisis de documentos institucionales. Su heterogeneidad sirvió de base para triangular la información, contrastando perspectivas y la consistencia interpretativa de los resultados.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia orientada a comprender el aprendizaje de la práctica reflexiva. En el presente artículo se abordan específicamente las evidencias relativas a la dimensión “qué aprenden los estudiantes”, para la cual se diseñaron preguntas específicas incorporadas en los instrumentos. Entre ellas destacan: “¿Qué

implicaciones ha tenido esta experiencia educativa en tu crecimiento personal, tanto a nivel cognitivo, emocional y social?” (EA3); “¿Qué habilidades cognitivas has visto incrementadas?” o “¿En qué aspectos ha repercutido la experiencia de cursar Taller?” (CA10).

Para asegurar la calidad del estudio se consideraron criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, tales como la triangulación de fuentes e instrumentos, la revisión por expertos y la contrastación interpretativa durante el proceso analítico. Estas estrategias contribuyeron a fortalecer la credibilidad, consistencia y coherencia interpretativa de los resultados (Lincoln y Guba, 1985).

El análisis de datos se realizó mediante análisis de contenido inductivo (Elo y Kyngäs, 2008), combinado con el método de comparaciones constantes (Glaser y Strauss, 1967). Este procedimiento permitió identificar patrones de significado emergentes a partir de los datos, favoreciendo la construcción progresiva de categorías analíticas derivadas de las experiencias expresadas por los participantes. En una primera etapa se identificaron unidades de significado en las respuestas, que posteriormente fueron agrupadas en categorías temáticas iniciales y reorganizadas en núcleos de contenido más amplios, dando lugar a núcleos temáticos como estructuras interpretativas de mayor nivel de abstracción. El procedimiento implicó lectura reiterada del material, segmentación, comparación constante y síntesis interpretativa, atendiendo tanto al contenido manifiesto como al implícito.

El proceso analítico supuso movimientos continuos entre el nivel empírico de las unidades de significado y el nivel conceptual de las categorías y núcleos temáticos, favoreciendo una comprensión progresiva y contextualizada del fenómeno desde la perspectiva de los estudiantes. Para presentar las unidades de significado que sustentan las interpretaciones se utiliza un sistema de referencia alfanumérico para cada fragmento, que identifica el instrumento y la pregunta (por ejemplo, EA3: entrevista a estudiante, pregunta 3) y el participante (por ejemplo, 121: estudiante de primer año, número 21).

En total se recopilieron 381 unidades de significado, organizadas inicialmente en 34 bloques temáticos, luego en 16 bloques de contenido y finalmente en 4 núcleos. La tabla 1 sintetiza este proceso.

Las categorías de la tabla 1 resultan de una síntesis inductiva, mediante la cual las unidades de significado se agruparon progresivamente en núcleos interpretativos de mayor nivel de abstracción. Estos núcleos sintetizan los ámbitos de los aprendizajes percibidos por el estudiantado.

Tabla 1
Sistema categorial

Núcleos temáticos cualitativos	Bloque de contenido	Bloques temáticos	Unidades de signif.	%
1. Cambios percibidos en los procesos cognitivos y en la capacidad para resolver problemáticas prácticas <i>n=165</i>	Observación detallada y sensibilidad	Observación detallada y sensible Visión amplia y desde otras perspectivas	34	20,6
	Apertura mental, flexibilidad y fluidez de ideas	Apertura mental Flexibilidad Fluidez	32	19,4
	Análisis, pensamiento crítico y comprensión	Análisis Pensamiento crítico Comprensión	30	18,2
	Abordaje global y holístico	Establecimiento de relaciones Integración, visión global o holística	16	9,7
	Comunicar ideas	Transmisión de ideas clara y convincentemente Defender e influir en los demás a través de argumentos propios	16	9,7
	Anticipación de consecuencias futuras	Previsión Anticipación	9	5,5
	Mejora de la práctica y aplicación de conocimientos	Mejora de la práctica Mejora en la aplicación del conocimiento Relación teoría-práctica	28	17,0
2. Cambios en los procesos autorregulatorios y afectivos-motivacionales <i>n=140</i>	Estrategias de control autorregulatorio	Estrategias de control (constancia, esfuerzo, voluntad, etc.)	62	44,3
	Autonomía y autocrítica	Autonomía Autocrítica	44	31,4
	Tolerancia a la frustración y aceptación a críticas	Toleración a la frustración Aceptación a críticas	13	9,3
	Motivación y autoconfianza	Preferencias motivacionales Confianza en sí mismo	21	15,0
3. Cambios en las habilidades sociales, el aprendizaje compartido y en la responsabilidad social <i>n=49</i>	Habilidades sociales	Socialización e interacción Relaciones sociales positivas	13	26,5
	Diálogo y aprendizaje compartido	Compartir ideas y discusión Aprendizaje a través del intercambio mutuo	27	55,1
	Sensibilidad social y emocional hacia el entorno	Interés y sensibilidad social Comprensión del papel social de la disciplina	9	18,4
4. Cambios en hábitos, maduración y desarrollo integral de los estudiantes <i>n=27</i>	Hábitos	Hábitos positivos Hábitos negativos (poco saludables)	12	44,4
	Desarrollo integral y crecimiento personal	Crecimiento personal Desarrollo integral	15	55,6

Nota: Elaboración propia

RESULTADOS

El análisis de los datos permitió identificar diversos aprendizajes asociados a la práctica reflexiva, los cuales fueron organizados en cuatro dimensiones principales: cognitiva, autorregulatoria y afectivo-motivacional, social, y de desarrollo integral, derivado de las anteriores. Tales dimensiones emergen de un proceso de categorización progresiva que permitió integrar significados inicialmente dispersos en núcleos interpretativos de mayor nivel de abstracción.

Cambios percibidos en los procesos cognitivos y en la capacidad para resolver problemáticas prácticas

Este núcleo recoge las transformaciones en la forma en que el estudiantado procesa la información y afronta la resolución de problemáticas prácticas.

El primer cambio identificado se vincula con el fortalecimiento de la capacidad de observación detallada y sensible hacia el entorno. Testimonios como “ver el mundo con otros ojos, de forma más amplia y desde otras perspectivas” (CAB10.226) o “sentirse parte de las realidades y personas que observan” (EA3.312) muestran que los estudiantes desarrollan una disposición más profunda para percibir, interpretar y analizar la realidad desde una mirada personal y atenta. Esta mirada atenta, en consonancia con las propuestas de Dewey (1989) y Schön (1998), les ayudaría para acceder a cualidades, patrones y relaciones previamente poco perceptibles, enriqueciendo sus análisis y procesos interpretativos.

En segundo lugar, las narrativas indican que la experiencia de taller favorece mayor apertura cognitiva, flexibilidad y fluidez en el pensamiento, evidenciada en citas como: “mi mente se abrió” (CAB10.215), o “me hace ver las cosas desde otro punto de vista” (CAB10.401). Esto propicia la construcción de nuevos y originales significados y comprensiones de la realidad (EA3.302; CAB10.118). Los cambios en esta esfera amplían los aprendizajes para la práctica, de corte más analítico y lógico, al potenciar procesos de pensamiento adaptativos y expansivos, capaces de reorganizar el conocimiento disponible y reformularlo en función de las características cambiantes de las situaciones (Atkinson y Claxton, 2010).

A este respecto, resulta relevante mencionar una característica inherente a la tarea de aprendizaje en el taller –los proyectos– y a su metodología docente, basada en la premisa de que una misma problemática puede tener múltiples soluciones válidas. Un ejemplo que sobresale es la diferenciación que realiza el docente al decir “en este lugar quiero asomarme” o “aquí ubicaré el balcón”, mostrando cómo la interpretación personal de la práctica puede ampliar o restringir la acción y su adecuación al contexto específico. Este enfoque metodológico estimula una actitud de exploración y creatividad en el aprendizaje.

En la misma línea, pero desde la otra cara, los estudiantes detallan un incremento significativo en su capacidad de análisis, pensamiento crítico y comprensión. El análisis, tarea constante y presente en todas las fases del proyecto, se asocia con la mejora de habilidades como jerarquizar, categorizar y razonar lógicamente, junto con la habilidad para establecer relaciones entre los diversos elementos y factores (EA3.327). El pensamiento

crítico, ejemplificado en expresiones como “he aprendido a plantearme interrogantes que antes no eran relevantes” (EA3.330), “veo mi entorno con ojos críticos” (CAB10.110) o “ya no veo las cosas como un joven normal, sino que analizo lo que veo, pienso y tomo posiciones críticas” (EA3.305), se vincula a procesos de interrogación, análisis reflexivo y autonomía en el pensar. Estos hallazgos revelan la faceta racional y reflexiva del aprendizaje de la práctica, en la que no solo se comprenden y se toman decisiones fundamentadas, sino también se cuestionan suposiciones e ideas, y se reconstruye el propio conocimiento (Medina, 2013).

Como cuarta evidencia, los estudiantes destacan modos de razonamiento más globales y holísticos, resaltando la capacidad para detectar la interdependencia entre las partes que configuran una situación problemática y su integración y visión global de la misma. Expresiones como “el taller me ha ayudado a concebir una visión holística de las cosas, desde el detalle a la totalidad” (EA3.332) o “en la forma integral de cómo se enfrentan los problemas” (CAB10.310) evidencian este tránsito hacia una comprensión más articulada de la práctica proyectual. En este sentido, los resultados muestran una progresión en la adquisición de este aprendizaje, que se inicia con el reconocimiento de relaciones parciales por parte de estudiantes de primer año, continúa con procesos de síntesis característicos de segundo y tercer curso, y culmina en formas de integración global señaladas principalmente por estudiantes de cuarto año. Para el profesorado, la integración de las diferentes variables, relaciones y disciplinas que intervienen en el diseño arquitectónico es un objetivo fundamental, dado que no consiste en una suma de respuestas aisladas, sino en una propuesta coherente e integral, donde se articulan todos los elementos (D4.41.P23). Dicho desarrollo puede entenderse a partir del ejercicio continuado y reiterado de la práctica, un proceso que impulsa el tránsito de novatos a expertos, siendo este reconocimiento una característica de su evolución.

En quinto lugar, destaca la capacidad de anticiparse y prever futuras consecuencias, habilidades estrechamente vinculadas con la reflexión “en” y “sobre” la acción (Schön, 1998; 2008), en la que el práctico imagina escenarios alternativos y elige el curso de acción más adecuado. Afirmaciones como “me digo: esto me puede servir mañana” (EA3.203) o “ahora puedo ver más allá del día a día” (EA3.330) reflejan que los estudiantes desarrollan una conciencia prospectiva para prever y evaluar alternativas (a tiempo real o retrospectivo), elaborando estrategias de anticipación para problemáticas similares futuras.

Otro de los cambios se refiere a la comunicación de ideas, indicando su fortalecimiento para expresarlas verbalmente. Un ejemplo es la cita: “[Ha mejorado] mi forma de expresar cuando quiero dar una idea o convencer a alguien” (EA3.204). En el caso del taller, la verbalización y concreción del pensamiento y su consecuente intercambio dialógico en el aula refuerzan la función mediadora del lenguaje como instrumento de elaboración cognitiva (Vygotsky, 2012), por lo que su incremento podría estar referido a una mayor claridad en la formulación de argumentos y a una participación más activa en las dinámicas de discusión.

Por último, se constata una mejora en la práctica y en la aplicación de conocimientos. Los cambios relativos a la práctica detallan diferentes fases del proceso del proyecto, indicando avances en su definición y planteamiento, en la metodología, así como en el

componente propositivo (CAB10.206; CAB10.409). Testimonios como “desarrollo mejor las ideas y propuesta de trabajo, porque a medida que se van cursando los talleres estas capacidades se van puliendo e incrementando” (EA3.214) aluden a un ejercicio práctico entendido como proceso personal que, aunque complejo, se vuelve más accesible y ágil con la experiencia. Un planteamiento que refuerza la idea de que el aprendizaje de la práctica reflexiva es una construcción progresiva y personal.

En cuanto a la aplicación del conocimiento, los testimonios ponen de relieve una transferencia de la teoría a la práctica y un mayor dominio de los contenidos.

Cuando los estudiantes declaran que el taller les “permite practicar y desarrollar los conocimientos adquiridos en otras asignaturas” (CAB10.111) o que les “ha ayudado a poner en práctica los conocimientos y comprenderlos mejor. He visto cómo mis proyectos van mejorando” (EA3, 218), se evidencia que la teoría no actúa de manera aislada respecto a la práctica, sino que ambas se retroalimentan, generando una comprensión más sólida y un hacer más fundamentado. Esta articulación muestra una apropiación más profunda del saber disciplinar, que se afianza cuando el conocimiento es movilizado en situaciones reales de práctica.

Desde una perspectiva pedagógica, estos cambios sugieren que el taller opera como un entorno formativo que favorece procesos de aprendizaje profundo, reforzando la importancia de diseñar experiencias basadas en la observación, el análisis y la interpretación de situaciones auténticas, así como en la construcción activa del conocimiento a partir de la experiencia.

Cambios en los procesos autorregulatorios y afectivo-motivacionales

El siguiente núcleo temático aborda las transformaciones que los estudiantes experimentan en la gestión, control y regulación de su propio aprendizaje, así como en los aspectos emocionales y motivacionales que intervienen en dicho proceso.

Se comienza identificando un incremento en el uso de estrategias de control autorregulatorio, reflejado en expresiones como “me ha ayudado a tener más fuerza de voluntad y paciencia” (EA3.335) o “soy mucho más constante en lo que hago” (CAB10.121). Este avance remite a la consolidación de hábitos como la voluntad, la constancia y el esfuerzo personal, que se articulan con una mayor responsabilidad, rigurosidad y disciplina en el hacer. Los estudiantes reconocen que la experiencia les ha permitido comprometerse de forma más consciente con lo que realizan y a hacerlo bien (EA3.205), tal como se aprecia en testimonios del tipo “me ha ayudado a fortalecer mi voluntad y autosuperación” (CAB10, 221) o “esta experiencia educativa me ha servido para ordenar mis hábitos y costumbres, a ser más ordenado y organizado” (EA3.205).

En este plano, el compromiso con el aprendizaje de la práctica no solo supone una disposición activa y la construcción de hábitos, sino también un incremento de la conciencia metacognitiva, en la medida en que se reflexiona sobre los propios procesos, recursos y estrategias personales. Estas actitudes, descritas por autores como Domingo (2021) o Bárcena (2005), resultan fundamentales para la práctica reflexiva entendida como una actividad deliberada y sistemática que demanda responsabilidad, perseverancia, esfuerzo

y compromiso personal reiterado. Más que respuestas puntuales u ocasionales, este tipo de práctica, según Perrenoud (2004), cuando se ejerce de forma continuada, favorece su interiorización como una disposición estable, por la cual el estudiante desarrolla una postura reflexiva más deliberada ante la práctica y reconfigura progresivamente sus esquemas de acción.

La segunda evidencia muestra un incremento en la autonomía y la capacidad auto-crítica, asociadas a una mayor autosuficiencia e independencia personal. En citas como “me ha ayudado a cuestionar y hacerme cargo de mi trabajo individualmente; es súper importante ser autónomo” o “soy más autosuficiente y autocrítica” (CAB10.401), se aprecia una toma de control progresiva sobre decisiones y procesos de trabajo, sustentada en una reflexión y crítica continua sobre las propias acciones, pensamientos y supuestos, en consonancia con la práctica reflexiva descrita por Schön (1998). Considerando las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002) y los hallazgos previamente expuestos –donde los estudiantes atribuyen al taller un aumento de la constancia, la responsabilidad y el compromiso–, resulta plausible pensar que la autonomía alcanzada se construye mediante recursos metacognitivos y una mayor implicación personal en la tarea de aprendizaje.

Bajo estas transformaciones, el plan formativo establece la autonomía como objetivo fundamental que el estudiante debe alcanzar en el primer año. Este se concreta en dos directrices centrales: la construcción de un pensamiento personal y consciente sobre el fenómeno arquitectónico (“autonomía en el pensar”), y la capacidad de actuar fundamentándose en argumentos propios, incorporando con criterio las observaciones docentes (“autonomía en el actuar”) (D4.P23; D1.P10; EP, 02). Esta orientación pedagógica se traduce en estudiantes que no se limitan a reproducir teorías o discursos ajenos, sino que desarrollan un punto de vista propio y toman decisiones en diálogo con otros, en un marco donde la intervención docente funciona más como estímulo para profundizar el pensamiento que como directriz estricta. La articulación con procesos internos de autorregulación abre la posibilidad de que la autonomía no quede relegada al plano declarativo de intenciones, sino que se materialice en una práctica sustentada tanto en mecanismos metacognitivos como en condiciones pedagógicas que la hacen posible.

En tercer lugar, se observan cambios en la capacidad para tolerar la frustración y aceptar críticas. Los estudiantes explican que el taller “a nivel emocional implica un esfuerzo enorme para crear tolerancia a la frustración y al desgaste” (EA3.329) y que su experiencia les ha ayudado a “crear la fortaleza para aceptar críticas y perseverar, tomándolas y mejorando” (EA3.317). Conjuntamente, realizan una distinción entre la crítica al trabajo y la valía personal, al señalar que “uno aprende que la crítica no es para ti, sino para el trabajo que uno hace” (GDA.305), diferenciación que ayuda abordar la crítica desde un plano constructivo y a reducir la carga emocional del error.

Estas vivencias de corte más emocional van acompañadas de un incremento en la motivación y la confianza. Testimonios como: “me ha hecho enamorarse de la carrera” (EA3.206) o “ha aumentado mi capacidad para apasionarme por lo que hago” (CAB19.402) reflejan un aumento del interés por el aprendizaje y por la propia carrera, de índole intrínseco y con una fuerte implicación afectiva.

En relación con la confianza en sí mismos, los resultados muestran un efecto complejo y no siempre lineal. Para una parte importante de los estudiantes, el taller ha implicado un incremento significativo en la autoconfianza, expresado en afirmaciones como: “ahora tengo mucha más confianza en mí mismo, he crecido en muchos aspectos” (EA3.318). Estas percepciones sugieren un aumento en la creencia de autoeficacia, posiblemente favorecida por la acumulación de experiencias de dominio, la validación docente y la familiarización progresiva con las demandas del taller (Bandura, 1997). Sin embargo, esta trayectoria positiva no es compartida por todos. Para algunos estudiantes, la experiencia resulta emocionalmente muy exigente y, en ocasiones, desgastante. Como señala un estudiante, se vive como “difícil y una prueba dura” (EA3.329). En estos casos emergen sentimientos de frustración, agotamiento y dudas respecto de la propia competencia, posiblemente vinculados a factores pedagógicos o personales que dificultan la tarea.

En cualquier caso, independientemente de si el impacto emocional es positivo o negativo, puede afirmarse que la experiencia del taller no resulta neutra. Conecta con la vivencia personal del estudiante y activa procesos de interpretación que movilizan juicios sobre sí mismo y sobre lo que aprende, al tiempo que resignifica su formación, haciéndola más significativa y dotándola de un sentido propio.

Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de generar condiciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo de disposiciones personales para sostener el aprendizaje autónomo y reflexivo, como la constancia, la responsabilidad y la gestión del esfuerzo.

Cambios en las habilidades sociales, el aprendizaje compartido y responsabilidad social

En este apartado se recogen las percepciones sobre el desarrollo de competencias interpersonales y la construcción colectiva del aprendizaje, destacando su rol como componente central de la experiencia formativa.

Se observan, en primer lugar, transformaciones en las habilidades sociales, evidenciadas en cambios en las formas de socialización y en los tipos de interacción, que incrementan la capacidad de relacionarse de manera positiva y colaborativa. Los estudiantes señalan: “A mi parecer me ha desarrollado de manera positiva, me he vuelto más sociable, abierta a los trabajos grupales” (EA3.211) o “...me ha ayudado a forjar mejores relaciones con los compañeros” (EA3.324). Estos hallazgos sugieren que el taller ofrece oportunidades para la interacción colaborativa y promueve relaciones basadas en la confianza, respeto y apertura al intercambio de ideas, elementos esenciales para la consolidación de comunidades de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). Desde la perspectiva docente, esta dimensión colectiva se considera central y se refuerza mediante estrategias orientadas a fortalecer el sentido de grupo y la cohesión entre los miembros (D4.P21).

En segundo lugar, se evidencia un desarrollo significativo en la capacidad de diálogo y aprendizaje compartido. Los estudiantes reportan mejoras en la expresión de ideas, la escucha activa, la negociación de acuerdos y la construcción de significados compartidos. Factores que contribuyen a estos aprendizajes incluyen el diálogo y la discusión en clase, que ayudan a “llegar a algo correcto” (CAB10.408); el tiempo compartido en el aula, que

facilita “aprender no solo del profesor, sino también de los compañeros” (CAB10.209); y un ambiente de aula flexible y afectivamente seguro, descrito como “de gran calidez” (CAB10.117). Estas interacciones constituyen un espacio para contrastar ideas, revisar posturas propias y construir conocimiento de manera compartida, complementando la práctica individual y favoreciendo su transferencia a contextos profesionales y sociales (Bandura, 1997).

Finalmente, se aprecia un aumento en la sensibilidad social y emocional hacia el entorno. Los estudiantes muestran mayor capacidad para reconocer necesidades, dificultades y particularidades de otras personas y contextos, como se refleja en: “[me ha ayudado a]... conectarme con mi entorno de manera más emocional, más humana, más constructiva, más abierta...” (EA3.214) o “creo que me ha enseñado a adaptarme a todo tipo de personas, a conocerlas mejor y a interesarme por sus problemas, dificultades, así como por lo que les facilita la vida o aquello que les gusta” (EA3.216). Los datos reflejan una comprensión más humanística y ética de la práctica profesional y de la formación, coherente con las directrices institucionales (D6.4).

En coherencia con lo anterior, los resultados sugieren que la organización del trabajo en entornos colaborativos y dialógicos constituye una estrategia pedagógica clave para promover la construcción compartida del conocimiento y el desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación profesional.

Cambios en los hábitos, maduración y desarrollo integral de los estudiantes

A diferencia de los núcleos anteriores, más específicos, este recoge relatos que aluden a cambios globales, en los que los estudiantes describen cómo ciertas conductas han pasado a integrarse en su vida cotidiana y cómo la asignatura ha contribuido a su crecimiento personal y a su desarrollo en distintos ámbitos.

En primer lugar, uno de los cambios más importantes en esta esfera se vincula con los hábitos. Expresiones como “ha implicado un cambio abrupto de estilo de vida” (CAB10.301) o “el ritmo de vida y las cosas que antes realizaba [han cambiado]” (CAB10.207) reflejan cómo ciertas actitudes y comportamientos –como el esfuerzo, la perseverancia, la constancia o incluso “dormir poco”– se han ido consolidando como parte de su rutina diaria.

Al destacar la idea de “dormir poco”, se hace hincapié en que estos cambios también pueden derivar en hábitos poco saludables, vinculados a la presión académica, la falta de gestión del tiempo y/o a una autorregulación insuficiente. Testimonios como “su exigencia lleva a menos horas de sueño” (CAB10.206), “a dejar de lado cosas importantes a la hora de ser profesional” (CAB19.405) o “no tener vida fuera de lo académico” (CAB19.404) coinciden con lo planteado por Coll (2003), quien señala que, aunque el esfuerzo es necesario para aprender, debe inscribirse en una exigencia pedagógica equilibrada y con sentido, a fin de evitar efectos contraproducentes en el bienestar y en la calidad del aprendizaje.

Al profundizar en opiniones como “las capacidades las adquieres sin darte cuenta, porque es algo personal que se convierte en parte de tu vida en todos los aspectos: en lo educativo, social y emocional. Son diversas las capacidades en cuanto a tu crecimiento”

(EA3.214), los estudiantes no solo destacan el carácter integral de los aprendizajes, sino la naturalidad con la que se incorporan, lo que concuerda con el aprendizaje basado en la experiencia repetida sobre el que se sustenta el taller.

A la vez, se observan procesos de maduración, en los que el aprendizaje práctico se concibe como un espacio de crecimiento personal. Frases como “me ha ayudado a madurar; ya no veo las cosas igual” (EA3.201) reflejan cómo los estudiantes reinterpretan sus experiencias y construyen nuevas perspectivas sobre su formación y sobre sí mismos.

Desde la mirada del profesorado, aunque las referencias a los cambios madurativos son menos explícitas, se destaca un desarrollo integral (D1.P10; EP.2). El uso recurrente de términos como “trayectoria” (D4.45.P8) o “viaje” (D4.40.P22) denota un proceso continuo, dinámico y gradual de aprendizaje, no un recorrido rutinario basado en la repetición, sino abierto a la revisión permanente (D4.40.P22). Esta perspectiva refuerza la concepción del aprendizaje como un proceso activo y singular, donde cada experiencia formativa constituye un paso más en la consolidación del estudiante como sujeto reflexivo.

De forma complementaria, estos resultados invitan a considerar la formación profesional como una instancia de crecimiento personal y profesional de carácter integral, capaz de influir no solo en el aprendizaje académico, sino también en la configuración de hábitos, actitudes y formas de actuar.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten identificar, en la mayoría de los estudiantes, cambios significativos en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la práctica reflexiva y, por extensión, en el desarrollo de la práctica proyectual en términos de taller. De forma reiterada, los participantes describen modificaciones en su manera de observar, analizar, interpretar y abordar las problemáticas, lo que refleja un desplazamiento desde formas de procesamiento más inmediatas o reproductivas hacia modos de pensamiento más elaborados, comprensivos y reflexivos.

En particular, se constatan mejoras en la capacidad de observación detallada y sensible, junto con mayor apertura mental, flexibilidad y fluidez en las ideas. Esto les permite, según los estudiantes, adoptar múltiples perspectivas, generar alternativas y revisar comprensiones iniciales mediante razonamiento exploratorio y heurístico sustentado en la experiencia y experimentación (Schön, 2008). Tales modos de acción parecen apoyarse en problemáticas abiertas que se definen dinámicamente, sin solución única predefinida.

En línea con estos cambios, también se observan avances en la capacidad de análisis, el pensamiento crítico y la comprensión de las situaciones, así como en la anticipación de consecuencias y en una comunicación más articulada y argumentada de las propias ideas. Dichos progresos evidencian una dimensión racional y reflexiva del aprendizaje práctico, centrada en comprender la situación a través de formas de pensamiento flexible (Perkins, 2006) y en construir posturas personales fundamentadas, apoyadas en la crítica y en los conocimientos disponibles (Ennis, 2011). Si se entiende la práctica reflexiva como búsqueda de comprensión que dota de sentido a la acción presente y valora las posibilidades y

límites de la acción futura (Pérez-Gómez, 2010; Bárcena, 2005), estos procesos resultarían necesarios para su constitución. Desde el punto de vista pedagógico, estos desarrollos implican la activación de procesos de revisión y deconstrucción de saberes previos y supuestos propios (Medina, 2013).

Los hallazgos expuestos se complementan con la capacidad para abordar las problemáticas desde una perspectiva global, considerando las relaciones entre múltiples factores y dimensiones. Tener en cuenta la situación en su conjunto, junto con los cambios en análisis y comprensión, la transferencia de conocimientos teóricos y la práctica continuada en talleres consecutivos, puede contribuir a que los estudiantes comprendan mejor la complejidad de la práctica profesional. Ello propicia una mejora en su desempeño y una toma de decisiones más informada. Así, en consonancia con autores como Pérez-Gómez (2010) y Schön (2008), el estudiante deja de aplicar contenidos de forma mecánica para interpretar, relacionar, adaptar y movilizar saberes según las particularidades de cada situación. En este contexto, la teoría se transforma en una herramienta significativa al servicio de la acción, lo que genera una mayor articulación entre teoría y práctica en la formación profesional (Castro y Pérez, 2017).

Tal como se aprecia en los resultados, surge otra evidencia que muestra una tendencia hacia cambios en la forma en que los estudiantes gestionan, regulan y experimentan su propio proceso de aprendizaje, tanto en el plano autorregulatorio como en el afectivo-motivacional. En este proceso se movilizan disposiciones personales, hábitos, actitudes y emociones.

Buena parte del estudiantado señala que cualidades como la voluntad, la constancia, la paciencia, el esfuerzo personal, la responsabilidad y la disciplina en el trabajo se han fortalecido, consolidándose gradualmente como hábitos cotidianos que transforman la manera de comprometerse con la tarea. Estas cualidades, entendidas en este estudio como estrategias de control autorregulatorio (es decir, disposiciones y hábitos que sostienen la gestión del esfuerzo y el compromiso), reflejan una implicación más consciente y sostenida en su formación, en línea con los modelos de aprendizaje autorregulado que vinculan la gestión deliberada del esfuerzo, la persistencia y la autorregulación con una mayor eficacia en este desarrollo (Pintrich, 2000).

De forma asociada, la autorregulación se manifiesta no solo en una mayor constancia en la acción, sino también en la capacidad del estudiantado para reconocer y valorar sus propios modos de trabajo, regularse y perseverar, lo que indica un desarrollo incipiente de la conciencia metacognitiva sobre cómo afrontar las exigencias del taller (Pintrich, 2000). Estudios recientes muestran que dispositivos de reflexión guiada, como diarios reflexivos u otras actividades estructuradas de análisis de la propia práctica, promueven tanto la toma de conciencia metacognitiva como el uso de estrategias de autorregulación en el alumnado universitario (Alt et al., 2022).

En este sentido, las disposiciones y hábitos mencionados, voluntad, constancia, esfuerzo, responsabilidad y compromiso con la tarea, pueden relacionarse con la actitud de implicación sostenida que caracteriza los enfoques de práctica reflexiva. Estos enfoques enfatizan que el profesional en formación debe tomar distancia de su propia acción, analizarla, cuestionar sus supuestos y ajustar sus modos de intervención de manera deliberada y consciente.

Otro resultado relevante se relaciona con los cambios percibidos en la autonomía, la autocrítica y la capacidad para tolerar tanto la frustración como las críticas externas. Desde la experiencia de los estudiantes, una parte importante de ellos considera que estas capacidades se han incrementado a lo largo del proceso formativo. Tal toma de control progresiva, asociada a los componentes valorativos de la crítica, plantea que el aprendizaje de la práctica reflexiva implica gestionar la tensión generada por el contraste entre las propias decisiones y las valoraciones de otros. Dicho proceso representa un avance hacia formas más maduras de autorregulación y responsabilidad, al diferenciar entre la valoración del producto y la valía personal, asumiendo la crítica como oportunidad de mejora y crecimiento, en consonancia con Schön (2008) y Perrenoud (2011), así como con las perspectivas psicológicas de Pintrich (2000) y Zimmerman (2002).

Por otro lado, los efectos de la autonomía percibidos podrían estar articulados con la autorregulación de su aprendizaje, entendida como la capacidad de emplear de manera consciente estrategias cognitivas, metacognitivas y de control del esfuerzo y la motivación, así como de asumir la responsabilidad sobre su propio proceso formativo, tal como destacan investigaciones de Gargallo-López y colaboradores (2020, 2023).

Dentro del ámbito afectivo-motivacional, se constata, en una parte considerable de los estudiantes, un incremento tanto en las preferencias motivacionales de carácter intrínseco como en la seguridad en sí mismos. No obstante, estos resultados no son homogéneos, ya que para otros la experiencia implica tensiones, desgaste emocional y dudas sobre sus capacidades. En ambos casos, la vivencia del taller no resulta neutra, sino que activa procesos de interpretación personal acerca de sus estudios y de su capacidad para llevarlos a cabo, revelando la dimensión afectiva que subyace al desarrollo de la práctica reflexiva.

Bajo tal perspectiva, al poner en diálogo estos hallazgos con las evidencias sobre estados negativos, como estrés, angustia y/o fatiga, probablemente vinculados a las exigencias del proceso formativo y a la gestión del tiempo, puede plantearse, de manera provisional, que tales experiencias se aproximan a lo señalado por Perrenoud (2011). Según el autor, estos estados constituyen fases previas necesarias para avanzar hacia una práctica más autónoma y tienden a atenuarse progresivamente conforme el sujeto adquiere experiencia y confianza en su proceso reflexivo.

En coherencia con la literatura especializada, estos resultados pueden comprenderse de manera articulada, ya que la evidencia previa señala que los componentes afectivo-motivacionales, las creencias de autoeficacia, la responsabilidad y el esfuerzo sostenido se influyen mutuamente. Diversos estudios destacan que la motivación favorece la implicación, la constancia y el compromiso, lo que a su vez fortalece las creencias de autoeficacia y la valoración de la tarea; y estos elementos, en interacción recíproca, facilitan el despliegue de procesos cognitivos de mayor complejidad y habilidades metacognitivas (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Desde esta visión integradora, los cambios percibidos no constituirían fenómenos aislados, sino parte de un entramado de procesos que sostiene formas más autónomas y autorreguladas de aprendizaje.

Junto con los procesos individuales, el aprendizaje se complementa con cambios en la esfera relacional y social. Una parte del estudiantado refuerza sus aportaciones especi-

ficando una mayor disposición al trabajo conjunto y relaciones más significativas con sus pares, así como mejoras en sus habilidades de diálogo y aprendizaje compartido, derivadas del intercambio y la discusión colectiva con compañeros y docentes. Esto evidencia no solo el funcionamiento del taller como espacio relacional, sino también como entorno que estimula la construcción de significados compartidos y el contraste de ideas, estableciendo un marco común desde el cual se construyen interpretaciones y relaciones.

Tales hallazgos se alinean con las perspectivas socioculturales del aprendizaje de Vygotsky (2012) y con el papel del contexto en la práctica reflexiva (Schön, 2008), subrayando su carácter social y colectivo como proceso interpersonal e intersubjetivo. A ello se suma un aumento de la sensibilidad social que facilita reconocer necesidades y particularidades de otras personas y contextos, contribuyendo a una visión más ética y humanística de la práctica profesional. Este aprendizaje se vincula tanto con las dinámicas sociales del aula como con el tipo de problemáticas abordadas en el taller y su anclaje en contextos reales.

Asimismo, las evidencias del trabajo de campo perfilan al taller como una comunidad de práctica, desde la cual se propicia la construcción de subjetividades e identidades profesionales en relación con dicha comunidad (Lave y Wenger, 1991), en línea con lo señalado por Schön (2008).

El último resultado puede interpretarse como la síntesis final del conjunto de aprendizajes percibidos por los estudiantes. Se evidencian cambios en sus hábitos de vida, consolidando actitudes y acciones en torno al aprendizaje, junto con un desarrollo integral donde la práctica reflexiva se asienta no solo como un impacto académico, sino con carácter transversal, atravesando lo cognitivo, lo afectivo y lo social, asimilándose naturalmente en su experiencia cotidiana. Como cierre, el proceso conlleva una maduración y crecimiento personal que influye en su construcción identitaria y remarca la importancia de la continuidad y progresión del aprendizaje de la práctica reflexiva (Korthagen, 2001).

A diferencia de estudios previos que han analizado de manera aislada algunas de estas dimensiones, la presente investigación permite evidenciar la interrelación entre distintos tipos de aprendizajes cognitivos, autorregulatorios, afectivos-motivacionales y sociales que emergen de la práctica reflexiva en contextos de formación profesional. En este sentido, el estudio aporta una visión integrada del fenómeno en el contexto específico de la formación en arquitectura.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, y respondiendo al objetivo principal que fue conocer y analizar las percepciones de los estudiantes sobre los aprendizajes construidos a partir de su experiencia en la asignatura de Taller de Proyectos, se concluye que los estudiantes desarrollan un conjunto amplio y diverso de aprendizajes vinculados a la práctica reflexiva, de naturaleza experiencial, dialógica y anclada en la acción.

Estos aprendizajes presentan una naturaleza multidimensional e interrelacionada, abarcando componentes cognitivos, autorregulatorios, afectivo-motivacionales y sociales, entre los que destacan:

- Cognitivo: evolución hacia formas de razonamiento más elaboradas, críticas y reflexivas, sustentadas en procesos de orden superior y en estrategias de resolución de problemas más analíticas y globalizadas, como la observación detallada, el análisis, la apertura a perspectivas diversas y la crítica.
- Afectivo-motivacional: incremento en la confianza y la implicación con la tarea, aunque con variabilidad individual y dependientes de procesos de autorregulación emocional, acompañamiento pedagógico y del equilibrio entre exigencia y apoyo.
- Autorregulación: activación de estrategias de control (p. ej., constancia, esfuerzo, disciplina) y gestión estratégica de la propia actuación (p. ej., autocrítica), que fortalece la conciencia metacognitiva y la autonomía en el aprendizaje.
- Social: fortalecimiento del diálogo, la construcción de significados compartidos y la disposición al trabajo conjunto, configurando el Taller de Proyectos como un espacio relacional e intersubjetivo que contribuye a la identidad profesional y al desarrollo de una comunidad de práctica.

En síntesis, la práctica reflexiva desarrollada en un contexto práctico favorece un aprendizaje integral y profundo que articula conocimientos, actitudes y disposiciones, con un impacto significativo que trasciende el ámbito académico.

Los hallazgos expuestos evidencian la pertinencia de metodologías basadas en el “aprender haciendo”, a partir de problemáticas abiertas en escenarios auténticos que generen conflicto cognitivo y no admiten solución única. Asimismo, destacan la importancia de una retroalimentación constante, espacios para el diálogo crítico y la reflexión conjunta, así como la integración de referentes teóricos y la conexión clara entre teoría y práctica para lograr transferencias y un abordaje global. Todo ello demanda apoyo y recursos institucionales para garantizar su continuidad y progresión.

Finalmente, resulta fundamental diseñar contextos formativos que integren sistemáticamente la práctica reflexiva, promoviendo espacios de experimentación y acompañamiento pedagógico. No obstante, tal desarrollo no dependerá únicamente de la acción docente, sino también de condiciones curriculares e institucionales que favorezcan su coherencia, tales como la organización del tiempo formativo, la articulación entre asignaturas y el apoyo institucional a propuestas basadas en la reflexión.

Dado que los resultados provienen de un único estudio de caso cualitativo, pese a la relevancia de los hallazgos, futuras investigaciones deberían profundizar en estos aprendizajes mediante análisis comparativos interdisciplinarios, estudios longitudinales y diseños metodológicos mixtos (cualitativos-cuantitativos) que examinen su consistencia, transferibilidad y robustez en diversos contextos de práctica reflexiva.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Leyla Castro-González: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Validación; Visualización.

Maria-Carme Armengol-Asparó: Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Las autoras declaran que no existe conflictos de interés.

CUMPLIMIENTO ÉTICO

El presente artículo corresponde a un estudio cualitativo basado en un caso instrumental, elaborado bajo los principios de integridad académica y transparencia científica. Se declara la no utilización de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en la redacción, el análisis de datos o la elaboración de la bibliografía. El manuscrito es original, no ha sido sometido simultáneamente a otro proceso editorial y se encuentra libre de plagio o manipulación de datos. Todos los materiales analizados provienen de fuentes debidamente citadas y referenciadas.

Los principios éticos fueron respetados durante todo el proceso de investigación; no obstante, el estudio no fue sometido a evaluación por un comité de ética institucional.

FINANCIACIÓN

Este estudio no recibió financiación de ningún tipo.

OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los datos derivados de la investigación no han sido depositados en un repositorio público; sin embargo, pueden ser facilitados por las autoras bajo solicitud razonable, respetando los compromisos de confidencialidad establecidos.

REFERENCIAS

Alt, D., Raichel, N., & Naamati-Schneider, L. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills: Insights from an exploratory sequential study. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 707168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707168>

- Atkinson, T., & Claxton, G. (2010). Introducción. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 11–25). Octaedro.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Buherko, Y. (2022). Reflective character of educational activity as a valuable factor in the professional formation of a modern specialist. *Psychological Journal*, 8(2), 39–54. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.4>
- Castro, L., & Pérez, M. J. (2017). Estado de la cuestión y propuestas de futuro en la construcción de la relación teoría y práctica en la formación inicial de maestros. En M. T. Colén (Ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp. 249–258). Octaedro.
- Cerecero-Medina, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 155–181. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1671>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), Article 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 37–43.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Domingo, Á. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective (Part I). *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 4–18. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>
- Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández, R., & Pérez-Burriel, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 60–76. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1949>
- Gaitán-Pedraza, G., Villamizar, D. F., & García-Díaz, J. J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: Narrativas de docentes en formación. *Formación Universitaria*, 15(3), 119–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119>
- Gargallo-López, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez-Rodríguez, M. Á., & Moreno-Navarro, S. (2020). La competencia aprender a aprender: Valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187–211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Gargallo-López, B., Almerich-Cerveró, G., García-García, F. J., López-Francés, I., & Sahuquillo-Mateo, P. M. (2023). Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 457–487. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-02>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Huang, L., Zhang, X., Wang, F., Zhang, S., Chang, X., Chu, Y., Wang, L., Jia, W., & Zhang, B. (2024). The relationship between reflective ability and professional identity: The mediating effect of self-directed learning and self-efficacy for junior clinical nurses. *BMC Nursing*, 23, Article 858. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02534-3>
- Ide, Y., & Beddoe, L. (2023). Challenging perspectives: Reflexivity as a critical approach to qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 23(4), 725–740. <https://doi.org/10.1177/14733250231173522>
- Janssen, L., Schick, K., Neurohr, T., Pittroff, S. I. D., Reiser, S., Bauer, J., Berberat, P. O., & Gartmeier, M. (2024). Reflect to interact: Fostering medical students' communication through reflection-focused e-learning. *BMC Medical Education*, 24, Article 541. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05368-4>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, Z., Sulaiman, T., & Che-Nawi, N. R. (2025). How does teaching reflection shape teacher confidence? A theoretical and empirical review on enhancing college English teachers' self-efficacy. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2), 588-598. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i2/25278>
- McGill, C. M., Duslak, M., & Puroway, A. (2025). Idealism and ambiguity: Encountering professional socialization in an emerging profession. *Reflective Practice*, 26(3), 461–475. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2459432>
- Medina, J. L. (2013). Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: Más allá de las competencias. En J. L. Medina & B. Jarauta (Eds.), *Saberes docentes y enseñanza universitaria* (pp. 37–82). Síntesis.
- Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Graó.
- Mohamed, M., Ab Rashid, R., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- Perkins, D. (2006). *El aprendizaje pleno: Principios para transformar la educación*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: Competencias del actor autónomo. En D. Simone & L. Hersh (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216–261). Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55–94). Graó.

- Pérez-Gómez, A. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. En A. Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica* (pp. 89–106). Graó.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Ruffinelli, A., Álvarez, C., & Salas, M. (2022). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: The representations of tutors and practicum students. *Reflective Practice*, 23(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974371>
- Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación: Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 161–184. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13488>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2