

01

Fecha de presentación: octubre, 2021

Fecha de aceptación: diciembre, 2021

Fecha de publicación: enero, 2022

TRAZABILIDAD

DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO EN EL ENTORNO VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19

TRACEABILITY OF REFLECTIVE LEARNING IN THE VIRTUAL ENVIRONMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Patricia Medina Zuta¹

E-mail: patricia.medina@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

Fernando Feliz Goñi Cruz¹

E-mail: felix.goni@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-9858>

Karina Fiorella Gutiérrez Allccaco²

E-mail: karinagutierrez@unife.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5960-420X>

Bertha Judith Huillca Condori²

E-mail: bertha.huillcac@unife.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7013-4587>

¹ Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

² Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Medina Zuta, P., Goñi Cruz, F. F., Gutiérrez Allccaco, K. F., & Huillca Condori, B. J. (2022). Trazabilidad del aprendizaje reflexivo en el entorno virtual durante la pandemia de la Covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 8-18.

RESUMEN

El aislamiento social, provocado por la Covid-19, tuvo un impacto súbito en la educación. Las instituciones formativas se vieron obligadas a suspender la presencialidad reemplazándola por la virtualidad. Los procesos reflexivos podrían emplazar oportunidades de aprendizajes potenciales y complejos. El objetivo del estudio es realizar un análisis de trazabilidad del aprendizaje reflexivo (AR) en virtualidad identificando sus principales tendencias en la producción científica durante la pandemia y analizar las orientaciones en el plano formativo para esta nueva coyuntura. La metodología meta-analítica basada en el método Prisma permitió la identificación, selección, elegibilidad e inclusión de artículos científicos de Scopus y Web of Science. Los resultados finalizan en la inclusión de 11 artículos para el análisis cualitativo, 9 de los cuales pertenecen a la Educación superior y 2 a la escolaridad básica. Se advierte una tendencia a estudios empíricos que determinan que sí es posible la aplicación del AR como estrategia en el entorno digital. El análisis cuantitativo efectuado en los 95 artículos –de identificación– demuestra que hay una base de productividad científica multidisciplinaria durante la pandemia, no exclusiva del plano formativo. Sin embargo, se reduce el acceso y la publicación de artículos finalizados, con mayor preponderancia en Scopus que en WOS.

Palabras clave: Aprendizaje reflexivo, entorno virtual, pandemia.

ABSTRACT

The social isolation caused by Covid-19 had a sudden impact on education. Educational institutions were forced to suspend face-to-face attendance and replace it with virtuality. Reflective processes could create potential and complex learning opportunities. The aim of the study is to carry out a traceability analysis of reflective learning (RA) in virtuality, identifying its main trends in scientific production during the pandemic and to analyze the orientations at the formative level for this new situation. The meta-analytical methodology based on the Prisma method allowed the identification, selection, eligibility and inclusion of scientific articles from Scopus and Web of Science. The results end in the inclusion of 11 articles for qualitative analysis, 9 of which belong to higher education and 2 to basic schooling. There is a trend towards empirical studies that determine that it is possible to apply RA as a strategy in the digital environment. The quantitative analysis carried out on the 95 articles - of identification - shows that there is a multidisciplinary scientific productivity base during the pandemic, not exclusive to the educational level. However, access and publication of completed articles is reduced, with a greater preponderance in Scopus than in WOS.

Keywords: Reflective learning, virtual environment, pandemic.

INTRODUCCION

El repentino cierre de las instituciones educativas, generado por la pandemia de la COVID-19, trajo consigo el estado de emergencia en la enseñanza-aprendizaje, en sus distintos niveles y modalidades. De manera casi inmediata el entorno virtual de aprendizaje cobró protagonismo (Aretio, 2019) y condicionó el formato digital como un medio imprescindible para dar continuidad a los planes y programas formativos.

La agenda mundial prevista, orientada a una educación de calidad no debía detenerse; lo cual no fue posible. Las pérdidas debido a la nueva coyuntura, fueron determinantes en su afectación a la perspectiva de los ideales y principios educativos. Todo ello, como consecuencia del aislamiento social y la interrupción de la presencialidad en la actividad educativa (Barrón, 2020). Si ya desde antes de la pandemia, las cifras revelaban una disparidad en el aprendizaje entre países, regiones y hemisferios - distintos por sus niveles de desarrollo social y económico - las demandas y pendientes se iban acrecentando y configurando en nuevas fisuras, cuya amplitud tendría un alcance de proyección, desde la escolaridad básica hasta la educación superior.

La era del indeterminismo e incertidumbre se estaría abriendo paso en las presentes y futuras generaciones, exigiendo la revisión y reorganización inmediata, y algún hito de esperanza generado por posibles respuestas. Esto último, trae a colación la posibilidad de oportunidades que toda crisis podría desencadenar. Así, el entorno virtual se abre paso como reto y como posibilidad. Es cuestión de la forma en que se asuma esta nueva condición. Algunos años atrás, en el foro de Dubai, Reimers & Schleicher (2020), destacan que la capacidad reflexiva no estaba siendo lograda en el desarrollo de las competencias de un profesional; en específico, la capacidad de reflexionar sobre uno mismo.

Si delimitamos el contexto peruano y encausamos una misma línea de análisis, son significativos, estudios como los de Ames & Uchelli (2008). Tras realizar un diagnóstico sobre la enseñanza en ciertos sectores del interior del país, estas investigadoras pudieron identificar la tendencia de los docentes de Educación Básica hacia un modelo transmisionista, que repliega al estudiante y lo limita a un rol pasivo. Esto termina siendo contradictorio, si destacamos que un entorno virtual de enseñanza – aprendizaje necesita ir demarcando la autonomía, la toma de conciencia y la autorregulación en relación con el objetivo de la formación.

Es entonces, cuando el aprendizaje reflexivo (AR) cobra expectativa, frente a un ambiente de virtualización en el

desarrollo pedagógico (Barrón, 2020). Podría decirse que, en la presencialidad, es mucho más real la interacción de uno con el otro y que ello facilita la práctica reflexiva. De esta manera, el estudio focaliza la necesidad de conocer el comportamiento que ha tenido el AR durante la pandemia. A partir de esta panorámica de la productividad científica en dos de los principales referentes de impacto como Scopus y WOS, se pretenden esclarecer sus orientaciones en el entorno virtual, que desde ya resulta un reto impostergable.

El aprendizaje reflexivo (AR) es uno de los puntos clave para alcanzar el desarrollo constante o transformación de cualquier sociedad. Se trata de un proceso complejo del pensamiento, que dispone al sujeto a dinamizar su potencial cognitivo, social y emocional. Desde la teoría del aprendizaje reflexivo, la reflexión se concibe como una prioridad; y es que las personas necesitan desarrollar una conciencia de qué, cómo y para qué aprenden.

Es decir, que, sin reflexión, no existe propiamente el aprendizaje (Daros, 2009). Hace falta entonces, reconocer su importancia y trascendencia, desde los aportes de la literatura científica especializada. Al respecto se advierten avances sobre el AR, que brindan importantes alcances epistemológicos y teórico-conceptuales. Algunas de estas bases teóricas, si bien tienen una historicidad en sus principios y verdades, aún son sólidos cimientos y puntos de partida para proyectar nuevos acercamientos que conlleven a analizar y a concretar el AR como posibilidad y respuesta.

Desde el enfoque pragmático de Dewey, la reflexión conjugue oportunidades de actividad con sentido experiencial constante (Yaacob, et al., 2020). Pero también, incorpora la flexibilidad frente a las situaciones y preconcepciones del sujeto. Las ideas surgen y se siguen reconstituyendo en un ejercicio dinámico permanente. En la línea de aporte del aprendizaje práctico experiencial Kolb (1984), citado en Díaz, et al. (2019), resalta que para llegar a ser un aprendiz reflexivo es necesario experimentar el ciclo completo del aprendizaje, basado en el sentir, observar, pensar y hacer. Ello condiciona un ambiente de interacción constante.

De por sí, el ser humano en su naturaleza interrelacional, necesita acercarse a otros; acondicionando con ello, la oportunidad del co construir e inter aprender. Es aquí donde la pedagogía hermenéutica de Gadamer se hace presente, con los diálogos reflexivos, a los cuales se atribuye un sentido de igualación entre reflexión y formación (Medina & Deroncele, 2019; Medina & Deroncele, 2020). Esto es, implicar el proceso formativo como un espacio de reflexión plena, que promueva la práctica auto dialógica e

inter dialógica. El entorno virtual hace posible ello, cuando se despliegan didácticas de colaboración, de auto y coevaluación, entre otras que sean viables desde la sincronía y asincronía (Medina & Mollo, 2021).

Por su parte, Shulman (1987), plantea que el pensamiento reflexivo es fundamental para la toma de decisiones. Si bien este autor, parte desde una perspectiva de la práctica pedagógica del docente; son destacables para el AR, las categorías que propone a nivel de los planos de conocimiento que es posible encausar: de contenido, de dimensión pedagógica, curricular, de configuración profesional, de estudiantes y sus características, de contextos educativos y de fundamentos filosóficos, históricos y axiológicos.

Se compromete al docente en su rol de formador facilitador y al estudiante como agente dinámico. En este encuadre, el AR precisa que la cadena secuencial de la reflexión no sea interrumpida y, por ende, que el sujeto, no dé por sentado y acabado un determinado tema o meta de aprendizaje. Si bien es cierto, las ideas se interconectan entre sí, y con ello, se determinan nuevas cadenas de interconexión cíclica, también se encamina - de manera incesante - la producción de nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la realidad (Medina & Deroncele, 2020).

En complemento de ello, Schön (1992), citado en Medina & Mollo (2021), asume la importancia de encausar la práctica reflexiva de los siguientes modos: (1) para la acción, (2) en y durante la acción, (3) sobre la acción y (4) sobre la reflexión en acción. Sin embargo, este modo de ver necesita impulsarse y expandirse desde la escolaridad básica, e incluso desde el patrón socio cultural. Solo así podemos transformar realidades. La reflexión sobre la acción exige una actitud de apertura y autonomía. Esto visto desde un plano más científico, sería posible cuando el sujeto aprende a cuestionar la autenticidad y el valor del significado de una información. Es decir, validar una verdad en sus fundamentos y sustentos científicos y así pasar de la doxa a la episteme.

El AR asumido desde lo teórico-práctico permite la evolución y la consolidación de competencias que en lo taxonómico conllevan a capacidades como el juicio crítico y argumentativo. En esta línea, Perrenoud (2004), describe al sujeto reflexivo como alguien capaz de asumir una postura autocrítica, desarrollar un método, y apropiarse de él, desde el reconocimiento del bagaje sociocultural.

Se necesita forjar generaciones con posturas asumidas que sean producto de análisis sobre los estados de la realidad. A partir de ello, el cambio, la mejora y la innovación serían una respuesta constante (Medina & Mollo, 2021).

En los últimos años, la práctica reflexiva, ha desencadenado estudios en diversas áreas y disciplinas, principalmente en el ámbito de las Ciencias Sociales. La reflexión se va constituyendo como un eje fundamental que facilita y fortalece el aprendizaje; siempre y cuando el mismo sea generado desde la acción de un docente reflexivo (Medina & Deroncele, 2019).

Estudios como los de Ametller, et al. (2019), realizados en el año 2017, plantean que la formación realista-reflexiva y la relación entre discursos dialécticos y dialógicos son fundamentales para generar conexiones con las propias experiencias y gestionar el aleccionamiento de conocimientos fijados dentro de un marco que favorezca la interacción con las ideas "en construcción" por parte de los estudiantes.

Las prácticas docentes deben contemplar diálogos simétricos entre las experiencias previas y las creencias sobre las diferentes situaciones. Prevalece la interacción con saberes y nuevas competencias que aporta el formador, los pares o compañeros y otras fuentes. Siempre en esta lógica de profundización en el conocimiento de la materia (Yaacob, et al., 2020).

Yaacob et al. (2020) llevaron a cabo un proyecto de investigación acción enfocado a examinar los procesos de aprendizaje, para mejorar el pensamiento crítico y la escritura reflexiva de los estudiantes a través del aprendizaje colaborativo reflexivo. Los procesos que permiten llevar los conocimientos y la experiencia a una práctica reflexiva constante posibilitan el desarrollo de las habilidades reflexivas y encausan un AR sostenible. En este sentido, se respalda la teoría de Schön sobre cómo alcanzar elevados niveles de reflexión a través de la experiencia (Diez & Domínguez, 2018).

Así también, Black & Plowright (2010), citados en Alsina & Mulá (2019), diseñaron un modelo educativo que contempla la reflexión permanente sobre el aprendizaje, la práctica, la aplicación y el autodesarrollo del profesional docente. Desde el rol formador es posible generar un aprendizaje reflexivo permanente en los estudiantes. Esta línea epistémica coincide con los planteamientos de Schön sobre las disposiciones hacia la reflexión, ya antes mencionados.

Estudios desarrollados por Díaz, et al. (2019), determinan que el docente formador debe llevar la teoría a la práctica diaria, y buscar no limitar su enseñanza a las aulas. Las actividades extracurriculares permiten exponer al alumno a experiencias reales, solo así será posible el desarrollo de sus habilidades reflexivas. Este proceso de aprendizaje continuo reflexivo será más eficaz si es colaborativo, ya que permite crear entornos de apoyo y confianza.

González, et al. (2021), desarrollaron una propuesta en la cual las habilidades de reflexión mejoran los aprendizajes. El enfoque de pensar sobre el contenido en lugar de adquirir solo conocimientos desarrolla el pensamiento crítico e integrador orientado al proceso. Del mismo modo, la innovación y el uso de distintas herramientas digitales como método pedagógico favorecen los aprendizajes reflexivos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología responde a una revisión sistemática de la literatura con base en el método Prisma (Yepes, et al., 2021) que incide en los procedimientos meta-analíticos para dar respuesta a los aspectos considerados en la variable analizada.

El objetivo del estudio es realizar un análisis de trazabilidad del aprendizaje reflexivo (AR) en el entorno virtual buscando identificar sus principales tendencias a nivel de producción científica durante la pandemia de la Covid-19 y analizar las orientaciones asumidas en el plano formativo para esta nueva coyuntura.

Fueron fuente de consulta dos bases de datos de alto reconocimiento, por su impacto en la productividad científica: Scopus y Web of Science. Si bien se trata de accesos restringidos, es pertinente destacar la prioridad respecto al aseguramiento de la calidad en las fuentes consultadas. Esto es, cumplir condiciones de rigurosidad en el tema vinculado a las condiciones de indización.

El marco de la literatura Prisma amplía cuatro procesos fundamentales: (1) identificación, (2) selección, (3) elegibilidad e (4) inclusión. Las primeras tres fases implican procesos de búsqueda aplicando criterios específicos para ir delimitando la cantidad muestral hasta llegar al reconocimiento de las fuentes que en la fase final impliquen el análisis a efectuar. Las preguntas y el objetivo formulados para los fines de este estudio delimitan el carácter y orientación que se van asumiendo a nivel de los filtros de identificación, selectividad y elegibilidad respectivamente.

Cabe destacar, que en la fase de inclusión – que implica la síntesis cualitativa y cuantitativa – hay una diferenciación selectiva respecto a las muestras. En concreto, el análisis cualitativo implicó a la cantidad de documentos que fueron resultado de todos los procedimientos anteriores. En orden de distinción, el metaanálisis que concretiza la trazabilidad implicó la cantidad de documentos que surgen en la primera búsqueda. Este criterio se asume, en tanto los ensayos previos a la definición de la ruta y la secuencia de aplicación de los filtros, fue denotando la poca presencia de productividad científica en el estricto de la terminología para la ecuación de búsqueda.

Desde una postura de flexibilidad epistémica, es significativo verificar como el AR es un constructo emergente que necesita examinarse en la forma original y específica del concepto. Es por ello, que el total de las fuentes surgidas en la aplicación inicial ha sido tomado para realizar los cálculos estadísticos de la descriptiva meta analítica. El AR aún no se considera en la terminología científica del Tesoro, y ello constituye una demanda desde el plano de la investigación educativa.

Esta variante – que consideramos oportuna – tendrá una significancia respecto a los aspectos de trazabilidad que pueden ser un punto de partida para nuevas y futuras investigaciones. La objetividad y replicabilidad nos parecen imprescindibles; siendo determinante contemplar las singularidades del objeto de estudio y su disposición al orden coyuntural como lo es ahora el contexto de la pandemia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A. Identificación

Este proceso implicó una primera exploración indagativa en dos fuentes de alto impacto: Scopus y Web of Science; estimándose un período de cinco semanas consecutivas, que inició el 26 de julio y culminó el 27 de agosto del año 2021.

Se determinó la ecuación de búsqueda: “reflective learning” – terminología en inglés y entrecomillada - y se estableció el período de temporalidad entre los años 2019 a 2021; correspondiente a la aparición y permanencia de la pandemia de la Covid-19. Se identificaron 95 documentos, 54 en Scopus y 41 en Web Of Science.

B. Selección

A continuación, se encontraron 35 documentos duplicados, los cuales fueron excluidos del total general de los 95 artículos; quedando 60 documentos disponibles tras esta selección.

Tres revisores miembros del equipo mantuvieron esta tarea de identificación y exclusión de duplicados a lo largo de las siguientes etapas. El procedimiento tuvo que ser manual y se desarrolló cada vez que se aplicó un criterio para las fases de elegibilidad y de inclusión.

Es importante señalar, la posibilidad del acceso directo a cuadros de Excel que fueron descargados directamente de cada base de datos. Estos cuadros brindaron los datos explícitos de cada documento para realizar la detección de coincidencias de forma manual.

C. Elegibilidad

Los criterios de inclusión y exclusión para la elegibilidad de las fuentes se establecen en las plataformas como

“campos de búsqueda”. Se estipularon así, campos de búsqueda específicos que fueron delimitando el número de los hallazgos.

La condición de artículo científico y el idioma inglés fueron determinados como criterios de exclusión; llegándose a elegir 37 documentos de Scopus y 31 documentos de Web of Science. A partir de ello se realizó un segundo proceso manual para identificar los archivos duplicados. Se excluyeron 21 y quedaron 39.

También, se aplicó un último criterio de elegibilidad: documentos de acceso abierto. Tras este criterio quedaron 15 documentos de Scopus y 13 de WOS. De estos 28, se requirió volver a hacer un nuevo proceso manual de identificación de duplicados – ya que los sistemas no cuentan con esta funcionalidad. Se identificaron 12 documentos duplicados y quedaron 16.

D. Inclusión

La inclusión integra dos niveles del análisis: la síntesis cualitativa y la síntesis cuantitativa.

1. A nivel de síntesis cualitativa

Es importante asegurar los criterios de calidad en todo el proceso para garantizar el metaanálisis. La fase de inclusión que implica el análisis cualitativo determinó 11 artículos cuyo criterio de selección fue el de estar vinculado al contexto formativo. Los mismos fueron analizados, priorizando el criterio ya mencionado, al cual se agregó el tipo de estudio que configura: investigación aplicada (estudios empíricos) e investigación de revisión de literatura o de tipo ensayístico. Como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la síntesis cualitativa.

N	Título	Autor / año	Contexto formativo	Tipo de estudio
	Advancing towards a transformational professional competence model through reflective learning and sustainability: The case of mathematics teacher education	Alsina & Mulá (2019)	Educación superior	Estudio teórico
	Assessing for practice-based learning and improvement: distinguishing evidence-based practice from reflective learning	Fondahn, et al. (2021)	Educación superior	Estudio teórico
	creativity as a reflective learning exercise: informing strategic marketing decisions through digital storytelling	González, et al. (2021)	Educación superior	Estudio teórico
	Empowering Learners' Reflective Thinking through Collaborative Reflective Learning	Yaacob, et al. (2020)	Educación superior	Estudio empírico
	Extracurricular activities in higher education and the promotion of reflective learning for sustainability	Díaz-Iso, et al. (2019)	Educación superior	Estudio empírico
	Fostering efl preservice teachers' academic writing skills through reflective learning [Escritura académica de profesores de inglés en formación mediante el aprendizaje reflexivo]	Meza, et al. (2021)	Educación superior	Estudio empírico
	How different reflective learning activities introduced into a postgraduate teacher training programme in England promote reflection and increase the capacity to learn	Hannah (2019)	Educación superior	Estudio empírico
	University students' perspectives on reflective learning: Psychometric properties of the eight-cultural-forces scale	Gómez, et al. (2020)	Educación superior	Estudio empírico
	what educator capabilities are necessary for reflective learning in accounting students?	R a m s a r g h e y (2020)	Educación superior	Estudio teórico
	Developing school leaders: responses of school leaders to group reflective learning	Daniëls, et al. (2020)	Escolaridad Básica	Estudio empírico
	Exploring the outcomes of group reflective learning for school leaders	Daniëls, et al. (2020)	Escolaridad Básica	Estudio empírico

De los 11 artículos, 9 se circunscriben al ámbito de la Educación Superior y 2 de ellos a la Escolaridad Básica. En relación con el tipo de estudio, encontramos que 7 de ellos son investigaciones empíricas y 4 son teóricas. Sin embargo, hay que destacar que, los dos estudios de Escolaridad básica son empíricos.

2. A nivel de síntesis cuantitativa

El metaanálisis de la fase de inclusión, que implica el objetivo de trazabilidad para identificar las tendencias y orientaciones de la variable analizada, fue dispuesto en los 95 artículos identificados al inicio de la búsqueda.

El análisis implicó la comparación entre bases de datos, considerando la temporalidad 2019, 2020 y 2021, para los siguientes criterios: (1) artículos en proceso y finalizados, (2) artículos de acceso abierto y sin acceso, (3) artículos de nivel de escolaridad básica y de nivel educación superior y (4) artículos de orientación teórica y de orientación empírica. En seguida, la figura 1 explicita el flujograma con la secuencia del método y la precisión de los resultados para cada fase.

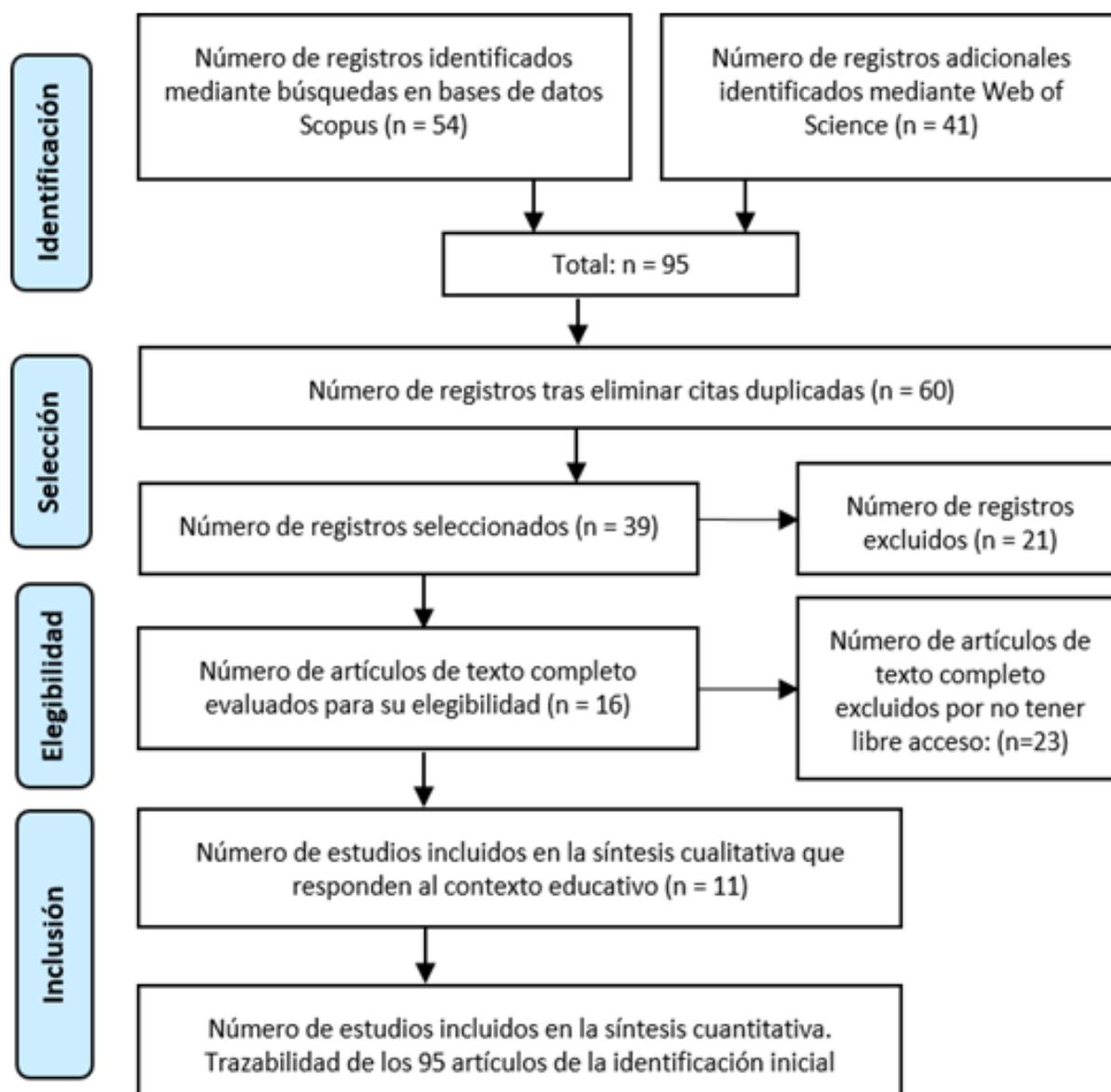


Figura 1. Flujograma de resultados en la secuencia de desarrollo del método Prisma.

3. Especificaciones de la trazabilidad en los resultados de la síntesis cuantitativa

Estos resultados especifican la trazabilidad en relación con el metaanálisis que representa el comportamiento de la variable entre los años 2019 al 2021 (período de la pandemia) que será detallada a continuación. La muestra se realizó con el total de resultados para efectos de la identificación. 95 documentos (54 de Scopus y 41 de WOS).

Tabla 2. Nivel de comportamiento de la variable por años según acceso abierto y sin acceso.

Años	Acceso abierto				Sin acceso			
	SCOPUS		WOS (Web of Science)		SCOPUS		WOS (Web of Science)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2021	7	32%	4	22%	12	38%	6	26%
2020	7	32%	6	33%	13	41%	10	43%
2019	8	36%	8	44%	7	22%	7	30%
Total	22	100%	18	100%	32	100%	23	100%

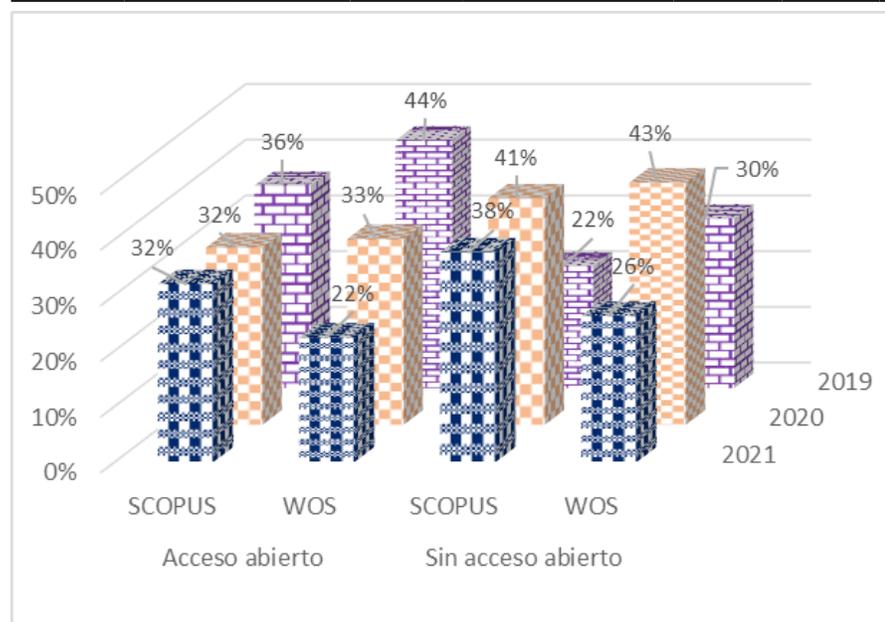


Figura 2. Nivel de comportamiento de la variable según acceso abierto y sin acceso.

En la tabla 2 y figura 2, se evidencia la búsqueda de la variable aprendizaje reflexivo. En total fueron 40 artículos de acceso abierto publicados entre 2019 y 2021, de los cuales 22 pertenecen a SCOPUS y 18 a WOS. De los 20 artículos de SCOPUS, el 36% fueron publicados en el año 2019 y el 32% fue publicados en el 2020 y 2021. Mientras que del total de 18 artículos de WOS, 44% fueron publicados en el año 2019, el 33% en el 2020 y 22% en el 2021. Asimismo, se observa 55 artículos sin acceso abierto de WOS y SCOPUS publicados entre el año 2019 y 2021. De 32 artículos de SCOPUS, el 41% fueron publicados en el año 2020, el 38% en el 2021 y el 22% en el 2019. Del total de 23 artículos de WOS, 43% fueron publicados en el 2020, el 30% en el 2019 y el 26% en el 2021.

Tabla 3. Nivel de comportamiento de la variable por años, según artículos en proceso y finalizados.

Años	Acceso abierto				Artículo en proceso			
	SCOPUS		WOS (Web of Science)		SCOPUS		WOS (Web of Science)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2021	17	34%	3	19%	2	50%	1	50%
2020	18	36%	5	31%	2	50%	1	50%
2019	15	30%	8	50%	0	0%	0	0%
Total	50	100%	16	100%	4	100%	2	100%

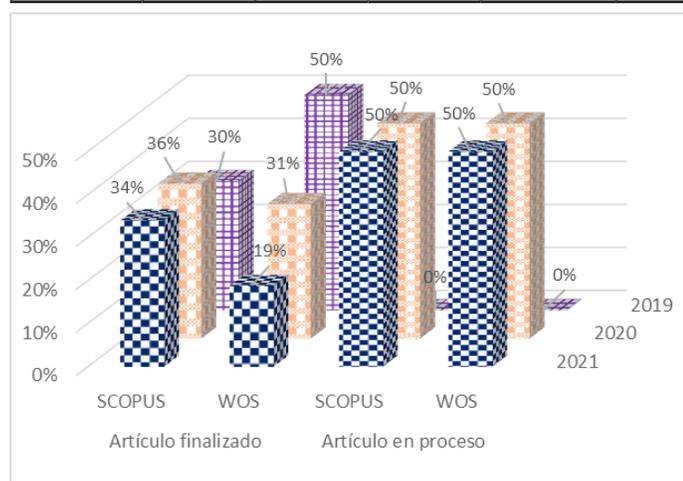


Figura 3. Nivel de comportamiento de la variable según artículos en proceso y finalizados.

En la tabla 3 y figura 3, se observa que, en total fueron 66 artículos finalizados entre 2019 y 2021, de los cuales 50 pertenecen a SCOPUS y 16 a WOS. De los 50 artículos de SCOPUS, el 36% fueron publicados en el año 2020, el 34% fueron publicados en el 2021 y el 30% en el 2019. Del total de 16 artículos de WOS, el 50% fueron publicados en el año 2019, el 31% en el 2020 y el 19% en el 2021. Asimismo, se observa seis artículos en proceso, dos artículos de WOS y cuatro de SCOPUS publicados entre el año 2019 y 2021; de los cuales el 50% de artículos de SCOPUS fueron publicados en los años 2020 y 2021, los otros 50% de artículos de WOS fueron publicados en los años 2020 y 2021.

Tabla 4. Primer nivel de búsqueda de la variable aprendizaje reflexivo.

Años	SCOPUS		WOS	
	N	%	N	%
2021	19	35%	10	24%
2020	20	37%	16	39%
2019	15	28%	15	37%
Total	54	100%	41	100%

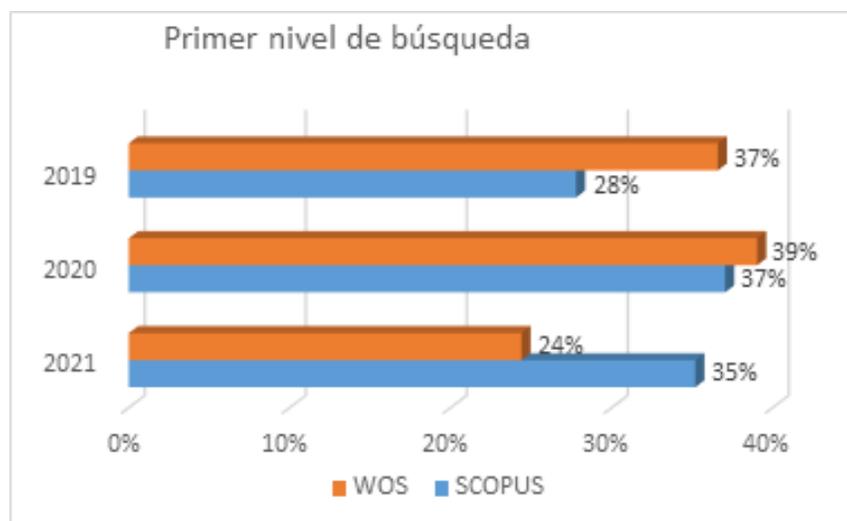


Figura 4. Primer nivel de búsqueda de la variable.

En la tabla 4 y figura 4, se evidencia el primer nivel de búsqueda de la variable aprendizaje reflexivo. Del total de 54 que pertenecen a SCOPUS, 37% fueron publicados en el año 2020, 35% en el 2021 y 28% en el 2019. Del total de 41 que pertenecen a WOS, 39% fueron publicados en el 2020, 37% en el 2019 y 24% en el 2021.

Tabla 5. Síntesis de búsqueda.

Síntesis de búsqueda	N	%
Revisiones de literatura ensayística	4	18%
Empíricos institucionales aplicada	7	32%
Educación superior	9	41%
Educación básica	2	9%
Total	22	100%

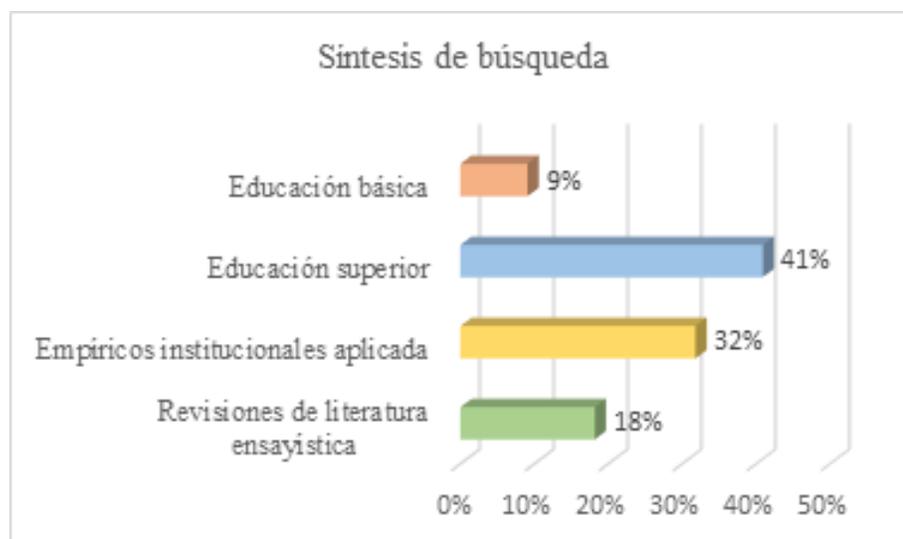


Figura 5. Síntesis de búsqueda.

En la tabla 5 y figura 5, se observa la síntesis de búsqueda cualitativa de la variable aprendizaje reflexivo, siendo el 9% de escolaridad, 41% de educación superior, 32% empíricos institucionales y el 18% de la literatura ensayística.

CONCLUSIONES

La condición de aislamiento social que ha sido resultado de la pandemia determina un gran desafío en el espacio formativo. El AR podría representar una respuesta, aunque también un objetivo para equilibrar las competencias profesionales y enriquecer las capacidades de todo sujeto social.

Tanto Scopus como WOS presentan datos multidisciplinares que implican un número representativo de revistas. Ambas bases de información aseguran rigurosidad y científicidad, frente a las expectativas de una comunidad científica que necesita respuestas (Codina, et al., 2020). Formar parte de uno de estos repositorios es relevante por sus métricas, índices y funcionalidades, que facilitan el procesamiento de la información.

Desde la síntesis cualitativa se aprecia una productividad científica vinculada al contexto formativo en las fuentes analizadas. Se identifica así, una mayor tendencia en investigaciones sobre AR en el nivel de formación superior y en distintas disciplinas y carreras profesionales; pero no así en relación con el nivel de escolaridad básica. Esto nos lleva a pensar que si bien, el AR tiene presencia en la formación del pregrado, necesitamos avizorar la etapa previa y generar estudios sobre la misma. Hay que priorizar las bases generacionales de lo que después sostendrá el plano profesional emergente (Barrón, 2020).

El AR particulariza una simbiosis de meta y de estrategia a la vez. Se necesita una formación que promueva profesionales reflexivos (Reimers & Schleicher, 2020), capaces de tomar conciencia de sus potencialidades y limitaciones. Este postulado se ajusta a un profesional que sepa desenvolverse en un ambiente en el cual impera la incertidumbre y las condiciones propias de un mundo digital (Meza, et al., 2021).

Los estudios analizados proponen y aplican la innovación y el uso de herramientas digitales para desarrollar el AR (González, et al., 2021). Esto resulta positivo, ya que se comprueba que sí, es viable su aplicación desde la sincronización y asincronización del ambiente en el cual se desarrolla la enseñanza-aprendizaje. Los docentes pueden incorporar el AR como estrategia autodialógica e interdialógica que promueva el intercambio y la colaboración (Díaz, et al., 2019). Las dimensiones del ser y convivir en un nuevo mundo digitalizado y de menor contacto social son pilares esenciales que las políticas educativas

deben reconsiderar en sus metas a mediano y largo plazo (Reimers & Schleicher, 2020).

A nivel de la síntesis cuantitativa, y en el propósito de realizar la trazabilidad de las tendencias en la productividad científica del AR, la comparación de la productividad científica entre las fuentes seleccionadas nos ha demostrado una mayor presencia en Scopus que en WOS. Esto podría ser entendible respecto a la funcionalidad de la plataforma en Scopus: tiene más opciones para “refinar resultados” y brinda la posibilidad del análisis accediendo a resúmenes que integran gráficas representativas.

Se observa una tendencia de aumento de artículos finalizados en SCOPUS, mientras que en WOS habría un descenso de casi la tercera parte de este tipo de producción científica. No obstante, en Scopus se presentan un número significativamente mayor de revistas en su colección que responden a todas las disciplinas (Codina, et al., 2020).

Por otro lado, se aprecia una publicación descendente del año 2019 al 2021 en artículos de SCOPUS de acceso abierto, mientras que los de sin acceso se han duplicado del año 2019 al 2021. Esto es contradictorio si asumimos que se necesita generar el libre acceso en el conocimiento. Al respecto, es importante forjar una disposición a la ética en una producción científica original.

Las generaciones actuales necesitarían valorar la autenticidad de lo producido y aprender a respetar la propiedad intelectual. Pero también se requiere forjar un espíritu colectivo de intercolaboración desde las bases de una práctica auto e inter reflexiva (Medina & Mollo, 2021). El AR es una opción que puede permitir este ideal.

Finalmente, el estudio nos ha llevado a comprobar la presencia del AR en la actividad científica, pero hay que impulsar su reconocimiento como uno de los detonantes de la capacidad crítico-reflexiva tan necesitada en el desarrollo formativo. Complementario a ello, es esta disposición que han demostrado los docentes frente al desafío de su aplicación en el entorno virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, A., & Mulá, I. (2019). Advancing towards a Transformational Professional Competence Model through Reflective Learning and Sustainability: The Case of Mathematics Teacher Education. *Sustainability*, 11(15).

- Ames, P., & Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En, M. Benavides (Eds), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. (pp. 131-177). Grade.
- Amettler, J., Alsina, I., & Pastells, A. (2017). ¿Qué aportan el aprendizaje reflexivo y la enseñanza dialógica a la formación permanente? Un primer análisis con profesorado de ciencias y de matemáticas. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 2059-2064.
- Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En, J. Girón (Eds), *Educación y pandemia. Una visión académica*. (pp. 66-74). UNAM.
- Codina, L., Morales, A., Rodríguez, R., & Pérez, M. (2020). Uso de Scopus y Web of Science para investigar y evaluar en comunicación social: análisis comparativo y caracterización. *Index. Comunicación*, 10(3), 235-261.
- Daros, W. (2009). Teoría del aprendizaje reflexivo. *UNR CONICET*. <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/07/daros-w-r-teorc3ada-del-aprendizaje-reflexivo.pdf>
- Díaz, A., Eizaguirre, A., & García, A. (2019). Extracurricular Activities in Higher Education and the Promotion of Reflective Learning for Sustainability. *Sustainability*, 11(17).
- Diez, A., & Domínguez, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios pedagógicos Valdivia*, 44 (2), 311-328.
- González, M., Robertson, K., & Davis, C. (2021). Creativity as a reflective learning exercise: informing strategic marketing decisions through digital storytelling. *Marketing Education Review*, 31(2), 138-146.
- Medina, P., & Deroncele, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610.
- Medina, P., & Deroncele, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 37-46.
- Medina, P., & Mollo, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186.
- Meza, I., Rodríguez, I., & Caviedes, L. (2021). Fostering EFL Preservice Teachers' Academic Writing Skills Through Reflective Learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 89-106.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Enseña Perú*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Yaacob, A., Mohd Asraf, R., Hussain, R. & Ismail, S. (2020). Empowering Learners' Reflective Thinking through Collaborative Reflective Learning. *International Journal of Instruction*, 14(1), 709-726.
- Yepes, J., Urrútia, G., Romero, M., & Alonso, S. (2021). Declaración Prisma 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Rev Esp Cardiol*, 74(9), 790-799.