

## Aprendizaje reflexivo y autorregulado en nuevos modelos de prácticas universitarias

Pilar Sellés Nohales – Universidad Católica de Valencia

 0000-0002-3974-3376

Gabriela Acosta Escareño – Universidad Católica de Valencia

 0000-0001-6958-3505

Maite Montagut Asunción – Universidad Católica de Valencia

 0000-0001-9156-4079

Recepción: 04.12.2024 | Aceptado: 30.01.2025

Correspondencia a través de **ORCID**: Nombre y apellido: Pilar Sellés

 **0000-0002-3974-3376**

Citar: Sellés, P, Acosta, G, & Montagut, M (2024). Aprendizaje reflexivo y autorregulado en nuevos modelos de prácticas universitarias. *REIDOCREA*, 14(04),42-59.

Financiación: Universidad Católica de Valencia

Proyecto de innovación educativa

Área o categoría del conocimiento: Educación

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo crear unas prácticas dentro de la Facultad de Psicología, que permitan formar al alumnado en las competencias marcadas para el prácticum de grado, así como lograr en ellos un aprendizaje reflexivo y autorregulado. Para ello, se ha creado en la Facultad de Psicología, el servicio “Creciendo”, consistente en una serie de talleres dirigidos a niños/as y adolescentes, sobre variables emocionales y afectivas. Han participado 15 alumnos/as del grado de psicología y 57 familias. Para evaluar el progreso en las competencias específicas y transversales del alumnado se utilizó un cuestionario antes y después de las prácticas. El grado de satisfacción del alumnado y de las familias se ha evaluado con dos cuestionarios confeccionados para tal fin. Se muestran los resultados del análisis del cuestionario de competencias, así como el análisis de los cuestionarios de satisfacción del alumnado y de las familias participantes. Este análisis indica que el servicio ha sido eficaz, puesto que el alumnado de prácticas ha incrementado su nivel de competencias específicas y transversales y el alumnado y las familias han indicado la satisfacción con el programa. Se concluye que este nuevo modelo de prácticas puede ser un complemento/alternativa a las prácticas curriculares de psicología.

**Palabra clave:** Prácticas universitarias

### *Reflective and self-regulated learning in new models of university practices*

**Abstract:** This work aims to create internships within the Faculty of Psychology, which allow students to be trained in the skills included in the practicum for the degree of psychology, as well as to achieve reflective and self-regulated learning. To this end, the “Creciendo” service was created in the Faculty of Psychology, consisting of a series of workshops aimed at children and adolescents, on emotional and affective variables. A total of 15 psychology degree students and 57 families participated in this experience. To evaluate the progress in the students' specific and transversal competencies, a questionnaire was used before and after the practices. The degree of satisfaction of students and families was evaluated with two questionnaires prepared for this purpose. This work presents the results of the analysis of the skills questionnaire, as well as the analysis of the satisfaction questionnaires of the students and participating families. This analysis indicates that the service was effective, since the internship students increased their level of specific and transversal skills, and the students and families indicated satisfaction with the program. It is concluded that this new model of practices can be a complement/alternative to the curricular practices of psychology.

**Keyword:** University internships

## Introducción

El denominado “prácticum” que el alumnado realiza fuera de la institución académica se considera fundamental a la hora de lograr una formación de calidad. Es necesario que esas prácticas cumplan los objetivos formativos atribuidos y permitan al estudiantado contactar con la realidad para la que se prepara como futuros profesionales (Zabalza, 2016). Desde una formación en competencias, se entiende el prácticum como el procedimiento más adecuado para “crear saber” sobre la realidad contextualizada del mundo laboral; “saber hacer” para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias en este entorno; y finalmente “saber ser y estar” entre los medios y

recursos que constituyen el escenario profesional (Tejada, 2020). En este sentido, para desarrollar buenas prácticas es necesario contar con centros capaces de responder a las propuestas formativas planteadas desde las universidades, teniendo en cuenta objetivos, aprendizajes y competencias.

Una vez que se encuentra un centro de prácticas con actividades acordes a la profesión, no es fácil que cumpla con estos criterios, siendo deber de la Universidad facilitar y velar por este cumplimiento. La dificultad para encontrar centros de prácticas que puedan realizar adecuadamente esta tarea formativa se incrementó todavía más con la pandemia de la COVID-19 puesto que fueron muchos los centros que restringieron el acceso al estudiantado a causa de las medidas sanitarias vigentes en ese momento. En este periodo surgieron, en diferentes universidades españolas nuevas modalidades de prácticum como, por ejemplo, (1) prácticas en diferentes entidades en las que no hay un titulado específico y son los profesores de la Facultad los que los tutorizan o (2) programas de acompañamiento en que el alumnado realiza el seguimiento de una serie de casos bajo la supervisión de los profesores de su universidad. Destaca la iniciativa “Educamos Contigo”, que llegó a agrupar a varias universidades y a una cantidad ingente de profesorado para ofrecer un “acompañamiento escolar y psicoeducativo telemático a familias en situación de vulnerabilidad educativa y social” (Dans y Varela, 2021). Aunando y organizando todo el proceso formativo de estas prácticas debe estar la labor tutorial, que queda en manos del profesorado de la universidad, pudiendo poner en práctica las verdaderas funciones de la tutorización, acompañando, ayudando y facilitando la reflexión al alumnado (Páez y Puig, 2013). Estos nuevos modelos de prácticas abren la puerta a nuevos prácticums, permitiendo planificar y supervisar los aprendizajes.

Por otra parte, los profesionales de los centros de prácticas no siempre tienen la oportunidad de ir más allá del aprendizaje práctico (Olate y Castillo, 2016), dejando de lado el aprendizaje reflexivo o práctica reflexiva. La práctica reflexiva se entiende como un proceso cognitivo-afectivo que pone en cuestionamiento la acción profesional mientras esta se desarrolla o planifica (Schön, 1992), reflexionando sobre las diferentes competencias, dificultades y fortalezas encontradas. Una forma de competencia metacognitiva, que implica cuestionar las propias formas de ser, de relacionarse y actuar (Hibbert y Cunliffe, 2015). En este sentido, la labor del tutor universitario es fundamental, sin embargo, estos supervisores no siempre estimulan estas acciones reflexivas (Pérez, 2001).

La reflexión del estudiante respecto a su aprendizaje práctico se puede promover con la utilización del diario reflexivo al permitir que el alumnado integre la información de sus vivencias y reflexione sobre su propia experiencia de aprendizaje, lo que permite una mayor comprensión de sí mismo y de la situación en la que se encuentra (Mayo, 2003). Es una herramienta metodológica ampliamente utilizada en la formación del estudiantado de prácticas y una estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores (Aranda-Vega et al., 2020; Olivé et al., 2014). Reflexionar sobre el desempeño de las tareas realizadas y plasmar los razonamientos por escrito, permite al alumnado hacer operaciones como tomar consciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, reconocer sus fortalezas y debilidades, y desarrollar el autoconocimiento profesional forjando los primeros cimientos en la construcción de la identidad profesional. Además, estas acciones pueden contribuir a que el estudiantado se responsabilice de su proceso de aprendizaje y que con la ayuda de un tutor se introduzcan los cambios oportunos y necesarios ante las dificultades y retos que ocurren durante las prácticas.

Además, en las prácticas es necesario promover el aprendizaje activo y autorregulado. Se entiende como aprendizaje activo la enseñanza que vincula al estudiante en sus procesos de aprendizaje, y que requiere por parte del alumnado actividades de aprendizaje significativo y de reflexión sobre su actuación (Prince, 2004). El aprendizaje autorregulado exige del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, la utilización deliberada de estrategias encaminadas a alcanzar sus metas y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas (Winne, 1995).

Para conseguir incentivar este aprendizaje activo y autorregulado se puede hacer uso de “rúbricas de evaluación”, pues permiten utilizar esta autoevaluación como un recurso (a) para promover este aprendizaje activo, la puesta en marcha de procesos cognitivos de alto nivel y la adquisición de competencias, (b) facilitar los criterios de ejecución a alcanzar en la realización de las tareas, favoreciendo el desarrollo de las habilidades de autorregulación y autoevaluación de las propias elaboraciones, (c) recibir retroalimentación específica sobre cómo mejorar los niveles de ejecución y, (d) facilitar al profesorado información de los resultados de aprendizaje que van alcanzando los estudiantes (García-Ros, 2011).

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

- Diseñar e implementar unas prácticas dirigidas y supervisadas por el profesorado del grado de psicología para ofrecer una formación de calidad al alumnado de dicho grado.

### ***Objetivos Específicos***

- Lograr cambios en las competencias específicas y transversales de los alumnos tras el plan de formación de prácticas.
- Conseguir que el alumnado realice un aprendizaje reflexivo y se comprometa con su aprendizaje.
- Ofrecer unas prácticas satisfactorias para el alumnado.
- Ofrecer un servicio de calidad a las familias participantes.

## **Método**

A partir de lo planteado anteriormente se diseñó una propuesta de prácticas con la finalidad de formar al alumnado en las competencias del prácticum del grado de Psicología, adquirir las habilidades claves en el desarrollo profesional y fomentar un aprendizaje reflexivo, activo y autorregulado. Las prácticas se supervisaron continuamente por las coordinadoras del proyecto, que también hicieron de tutoras de prácticas. El proyecto fue valorado por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV), con código promotor UCV/2022-2023/109. Es el resultado de un Proyecto de Innovación Docente aprobado y financiado por la Universidad Católica de Valencia.

## ***Participantes***

En el proyecto participaron 15 alumnos/as de prácticas de grado de Psicología a lo largo de tres períodos académicos consecutivos a partir del curso 2020-2021 (4 el primer año, 6 el segundo y 6 el tercero). En este período los estudiantes atendieron a 57 familias ofreciendo asesoramiento a los progenitores e implementando talleres para el desarrollo

de la autoestima/asertividad y gestión de las emociones de menores con edades comprendidas entre 9 y 15 años.

Para acceder a las familias se contactó con los orientadores de algunos centros educativos que colaboran con la UCV para que lanzasen la oferta a las familias que ellos considerasen. Se informó a los estudiantes de prácticas y a las familias sobre el estudio y aceptaron participar voluntariamente firmando el consentimiento informado.

### **Procedimiento**

Para conseguir generar estas prácticas, en primer lugar, se creó el servicio “Creciendo” enmarcado en el Laboratorio de Psicología Aplicada de la Facultad de Psicología de la UCV. El plan de prácticas consistió en talleres impartidos en la misma Facultad de Psicología, en los que se intervino a nivel psicoeducativo en una serie de variables emocionales y afectivas (inteligencia emocional, habilidades sociales y autoestima) en niños/as y adolescentes en edad escolar con dificultades en estas variables. Este servicio se planteó como una ayuda a los centros escolares con los que colabora la Facultad de Psicología de la UCV y/o que se encontraban cerca de misma.

A partir de las competencias específicas y transversales del Libro Blanco del Grado en Psicología, se seleccionaron aquellas que desarrollaría el alumnado dentro del proyecto para posteriormente determinar los resultados de aprendizaje que se presentan a continuación:

R1. El estudiantado dominará los procedimientos de evaluación utilizados tradicionalmente en psicología educativa infantil.

R2. El estudiantado dominará las intervenciones en gestión emocional y autoestima más relevantes que se utilizan con menores.

R3. El estudiantado manejará un grupo a través de la aplicación de paradigmas y técnicas.

R4. El estudiantado retroalimentará a las familias sobre los aspectos relevantes de la evaluación y la intención a través del análisis de la información y la elaboración de un breve informe del menor.

R5. El estudiantado se ajustará en todo momento a las obligaciones éticas y deontológicas del psicólogo.

Posteriormente, se planificaron las actividades y tareas, partiendo de estas competencias específicas y resultados de aprendizaje y teniendo en cuenta las necesidades de los centros y los recursos con lo que se contaban (ver Tabla 1). Las actividades consistieron en: entrevistas, evaluación previa mediante el pase de cuestionarios, talleres de autoestima y gestión emocional, devolución y asesoramiento a las familias.

**Tabla 1.**

Competencias específicas y elección de tareas donde ponerlas en prácticas.

	Competencias específicas seleccionadas	Resultados	Tarea
CE 1	Saber analizar necesidades y demandas de los destinatarios.	R1	Evaluación
CE 2	Ser capaz de establecer las metas de la actuación psicológica en diferentes contextos, proponiendo y negociando las metas con los destinatarios y afectados.	R2	Evaluación

CE 3	Ser capaz de planificar y realizar una entrevista.	R1	Entrevista
CE 4	Ser capaz de describir y medir variables emocionales y conductuales.	R4	Evaluación
CE 5	Ser capaz de identificar diferencias, problemas y necesidades.	R1	Entrevistas; Evaluación; Talleres
CE 6	Ser capaz de identificar problemas y necesidades grupales e intergrupales.	R3	Talleres
CE 7	Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de la intervención en función del propósito de esta (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento... ).	R1	Talleres; Devolución y asesoramiento
CE 8	Saber elegir las técnicas de intervención psicológica adecuadas para alcanzar los objetivos.	R2	Talleres
CE 9	Dominar las estrategias y técnicas para involucrar en la intervención a los destinatarios.	R2	Talleres
CE 10	Saber aplicar estrategias y métodos de intervención directos sobre los destinatarios: consejo psicológico y terapia.	R2	Talleres
CE 11	Saber aplicar estrategias y métodos de intervención indirectos a través de otras personas: asesoramiento.	R4	Devolución y asesoramiento
CE 12	Saber planificar la evaluación de los programas y las intervenciones.	R4	Evaluación final
CE 13	Ser capaz de seleccionar y construir indicadores y técnicas de medición para evaluar los programas y las intervenciones.	R4	Evaluación final
CE 14	Saber proporcionar retroalimentación a los destinatarios de forma adecuada y precisa.	R4	Talleres; Devolución y asesoramiento
CE 15	Saber analizar e interpretar los resultados de la evaluación.	R4	Evaluación
CE 16	Ser capaz de elaborar informes orales y escritos.	R4	Evaluación
CE 17	Conocer y ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología.	R5	Evaluación, talleres, devolución y asesoramiento

Por otra parte, se seleccionaron 18 competencias transversales clave para conseguir los resultados de aprendizaje establecidos. Estas competencias abarcan habilidades cognitivas, como la capacidad de organización y planificación; habilidades personales como la capacidad de trabajar en equipo y colaborar eficazmente con otras personas; habilidades sistémicas como adaptarse a nuevas situaciones; y habilidades de responsabilidad.

Una vez determinadas las tareas y actividades, se elaboró un plan de seguimiento y una evaluación continua de las actividades realizadas mediante un programa de tutorías grupales de carácter semanal. En estas sesiones grupales se formó al estudiantado en las diferentes competencias, se planificó y preparó las sesiones de los talleres y se reflexionó sobre sus actuaciones. Estas reuniones pretendían generar una relación positiva para incrementar la confianza del alumnado y ayudarle a vivir con mayor seguridad los riesgos de la nueva experiencia pre-profesional.

Antes y después de la experiencia de prácticas el alumnado cumplimentó un cuestionario sobre el grado de adquisición de competencias con el doble objetivo (1) fueran conscientes de qué competencias debían poner en práctica y (2) evaluar el progreso en las mismas al finalizar el programa. En la primera reunión hubo un espacio para reflexionar sobre las mismas y para identificar fortalezas y limitaciones con el fin de mejorar su autoconocimiento y poner en marcha acciones que permitiesen un buen desempeño. Para que el alumnado se responsabilizara de los casos, y se implicara en el cambio y mejora de cada uno de ellos, a cada alumno/a se le asignó de 3 o 4 casos concretos de familias.

Además, para facilitar la metacognición de los alumnos se usó el diario reflexivo al terminar entrevistas y talleres. Estos diarios, guiados mediante cuestiones y tutorizados por las profesoras, sirvieron para concretar la reflexión y centrarse en los objetivos de las prácticas. Antes de las reuniones semanales con las profesoras, se dejó un espacio y un tiempo para que las alumnas bajo supervisión realizan la reflexión correspondiente.

Por otra parte, como se ha comentado anteriormente, el alumnado debería reflexionar sobre de grado de compromiso y además autorregular su aprendizaje. Para ello, al terminar cada tarea (entrevista, evaluación, talleres y devolución) cumplieron una rúbrica de evaluación confeccionada por las tutoras. En la rúbrica se autoevaluaron una serie de indicadores (habilidades terapéuticas) relacionados con la implicación y el compromiso. Para dar importancia a esta rúbrica se dio retroalimentación sobre la misma y se evaluó su cumplimentación.

Al terminar los talleres y las devoluciones a familias, se pasó un cuestionario de satisfacción tanto al alumnado de prácticas como a las familias con el fin de poder mejorar el proceso formativo y los talleres ofertados.

### ***Instrumentos de Evaluación***

**Cuestionario de Competencias.** El cuestionario de evaluación de competencias elaborado por las profesoras parte de las competencias establecidas en el Libro Blanco del Grado en Psicología. Se han seleccionado 36 competencias entre específicas y transversales y se han planteado las respuestas en una escala del 1 al 5 (1, No cuento con esa competencia; 2, Controlo un poco esa competencia; 3, Controlo bastante esa competencia; 4, Tengo adquirida casi totalmente esa competencia; 5, Tengo adquirida totalmente). El cuestionario se aplicó antes y después de las prácticas para observar los cambios producidos en el nivel de dominio de las competencias específicas y transversales.

**Diario Reflexivo Guiado.** El diario reflexivo se diseñó a partir de una adaptación de la propuesta realizada por Urpí et al. (2017) (Ver Tabla 2) y se contestó al finalizar los bloques de actividades (entrevistas, talleres y devoluciones).

**Tabla 2.**

Preguntas del diario reflexivo (Urpí et al. (2017).

<b>Entrevistas, evaluaciones y devoluciones</b>	<b>Talleres</b>
1. Describe la experiencia como la recuerdes (céntrate en las entrevistas a familias y a niños/as)	1.Describe la experiencia como la recuerdes (en qué consistieron las actividades realizadas)
2. Pensamientos y sentimientos que surgieron durante las entrevistas	2.Pensamientos y sentimientos que surgieron
3. Dificultades que has encontrado	3.Dificultades que has encontrado
Descríbelas. ¿A qué lo atribuyes?	Descríbelas. ¿A qué lo atribuyes?
4. Fortalezas	¿Pudiste solucionarlas? ¿cómo?
Descríbelas. ¿A qué lo atribuyes?	4.Fortalezas
5. Competencias actitudinales que has puesto en práctica (revisa las competencias de grado)	Descríbelas. ¿A qué lo atribuyes?

- |  |   |
|--|---|
| 6. Competencias específicas de la profesión                | 5. Competencias actitudinales que has puesto en práctica (revisa las competencias de grado)           |
| 7. Contenidos teóricos puestos en práctica                 | 6. Competencias específicas de la profesión   |
| 8. Propuesta de mejora personal para una situación similar | 7. Contenidos teóricos puestos en práctica  |
|  | 8. Valora tu progreso, reflexiona si ha habido un cambio o aprendizaje y en qué áreas se ha producido |
|  | 9. Propuesta de mejora personal para una situación similar  |

**Rúbrica de Autoevaluación del Compromiso.** Para el diseño de la rúbrica de autoevaluación del grado de compromiso y responsabilidad del alumnado se han considerado los siguientes aspectos (García-Ros, 2011): (1) Criterios de evaluación a considerar para evaluar las habilidades de los estudiantes (2) Niveles de ejecución de cada criterio, graduados en función de su adecuación (3) Descripción de los niveles de ejecución de forma clara, reflejando las diferencias entre los mismos (4) Estrategia de calificación.

Para ello se han tenido en cuenta una serie de habilidades terapéuticas relacionadas con el compromiso y que se puede entender como “criterios de evaluación”: presencia y atención, escucha activa, empatía con los participantes, aceptación incondicional, autenticidad, detección de necesidades explícitas/encubiertas y propuestas de acciones ajustadas a estas necesidades. Los niveles de ejecución fueron: Inadecuado (0), Básico (1), Satisfactorio (2), Avanzado (3). Esta rúbrica de autoevaluación la contestó el alumnado después de realizar cada una de las entrevistas y de los talleres (Tabla 3 y 4).

**Tabla 3.**  
Habilidades terapéuticas criterio con sus niveles de ejecución (entrevistas y devoluciones).

Habilidades terapéuticas	0	1	2	3
Presencia y atención	He estado distraída la mayor parte del tiempo.	He estado distraída y me ha costado concentrarme una gran parte del tiempo.	He estado presente la mayor parte del tiempo, aunque me he distraído en ocasiones.	Totalmente presente y atento durante el desarrollo de la sesión.
Escucha activa	No he conseguido escuchar activamente durante la sesión.	He tenido dificultad para escuchar activamente.	He utilizado señales no verbales de escucha activa (mirada amigable, orientación corporal...)	He utilizado las técnicas de la entrevista terapéutica (preguntas, paráfrasis, reflejo...) y he dado señales no verbales de escucha activa.
He empatizado con la familia	No he conseguido conectar con la familia.	Me ha costado entender el punto de vista, las emociones y necesidades de la familia	He conseguido entender el punto de vista, las emociones y necesidades de la familia.	He conseguido entender el punto de vista, las emociones y las necesidades de la familia y se lo he hecho ver.
Aceptación incondicional	He juzgado y expresado disgusto.	He juzgado al paciente.	He sido capaz de darme cuenta de lo que me genera (sentimientos y pensamientos)	He sido capaz de darme cuenta de lo que me genera (sentimientos y pensamientos) y he sido capaz de esforzarme por comprender.

Autenticidad	No he sido yo misma, he intentado dar una imagen que no coincide conmigo mismo.	He sido diplomático.	He sido yo misma reconociendo mis propios errores.	Ser yo misma reconociendo mis propios errores y he utilizado oportunamente la autorrevelación.
Detectar necesidades explícitas y encubiertas	No he detectado ningún tipo de necesidad.	Me ha costado detectar las necesidades de la familia.	He conseguido detectar las necesidades explícitas.	He conseguido detectar las necesidades explícitas y encubiertas de la familia.
Proponer acciones ajustadas a esas necesidades	No he detectado ningún tipo de necesidad.	No he tenido intención de solucionar el problema.	He hecho el esfuerzo de buscar una solución, pero no realizo las acciones encaminadas a ello.	He hecho el esfuerzo de buscar una solución al problema detectado y me propongo buscar soluciones.

**Tabla 4.**  
Habilidades terapéuticas criterio con sus niveles de ejecución (talleres).

Habilidades terapéuticas	0	1	2	3
Preparación	He improvisado	Lo he preparado con poco tiempo	Lo he preparado con tiempo, pero me he sentido algo insegura en el manejo de la sesión	Lo he preparado con tiempo y lo he llegado a dominar
Presencia y atención	He estado distraída la mayor parte del tiempo.	He estado distraída y me ha costado concentrarme una gran parte del tiempo.	He estado presente la mayor parte del tiempo, aunque me he distraído en ocasiones.	Totalmente presente y atenta durante el desarrollo de la sesión.
Escucha activa	No he conseguido escuchar activamente durante la sesión.	He tenido dificultad para escuchar activamente.	He utilizado señales no verbales de escucha activa (mirada amigable, orientación corporal...)	He utilizado las técnicas de la entrevista terapéutica (preguntas, paráfrasis, reflejo...) y he dado señales no verbales de escucha activa.
He empatizado con los participantes	No he conseguido conectar.	Me ha costado entender el punto de vista, las emociones y necesidades de los participantes.	He conseguido entender el punto de vista, las emociones y necesidades.	He conseguido entender el punto de vista, las emociones y las necesidades y lo he atendido.
Aceptación incondicional	He juzgado y expresado disgusto.	He juzgado las opiniones de los participantes.	He sido capaz de darme cuenta de lo que me generan (sentimientos y pensamientos)	He podido darme cuenta de lo que me genera (sentimientos y pensamientos) y he podido esforzarme por aceptar.
Autenticidad	No he sido yo misma, he intentado dar una imagen que no coincide conmigo misma.	He sido diplomática.	He sido yo misma reconociendo mis propios errores.	Ser yo misma reconociendo mis propios errores y he utilizado oportunamente la autorrevelación.
Detectar necesidades explícitas y encubiertas	No he detectado ningún tipo de necesidad.	Me ha costado detectar las necesidades de los participantes.	He conseguido detectar las necesidades explícitas.	He conseguido detectar las necesidades explícitas y encubiertas

Manejo del grupo	He perdido el control del grupo, los participantes no colaboraban y no seguían las consignas.	He perdido el control en parte de la sesión, pero lo he podido recuperar.	He conseguido la participación de la mayoría de los integrantes, pero no de todos y he controlado la situación casi todo el tiempo.	He conseguido la participación activa de todos los integrantes y crear un buen clima.
Motivación hacia el cambio	No he hecho el esfuerzo por cambiar y mejorar nada	He buscado soluciones, pero me ha costado llevarlas a cabo.	Sé lo que tengo que hacer por mejorar, pero no persisto en ello.	Me he esforzado por poner en práctica las mejoras para que funciones mejor el grupo.
Objetivos de la sesión	No sabía cuáles eran los objetivos de la sesión	Los he leído por encima	Los conocía bien	Los he tenido presentes toda la sesión y sobre todo al hacer cualquier modificación

Las habilidades terapéuticas evaluadas en las sesiones de evaluación y devolución fueron: presencia y atención, escucha activa, empatía con la familia, aceptación incondicional, autenticidad, detección de necesidades explícitas y encubiertas, propuesta de acciones ajustadas a las necesidades (Fernández y Rodríguez, 2008).

Las habilidades terapéuticas evaluadas en los talleres fueron: preparación, presencia y atención, escucha activa, empatía con los participantes, aceptación incondicional, autenticidad, detección de necesidades explícitas y encubiertas, manejo del grupo, motivación hacia el cambio, conciencia de los objetivos de la sesión.

**Cuestionario de Evaluación de las Prácticas.** Se diseñó un cuestionario mediante la aplicación Forms de Office que evaluaba las prácticas y que debía contestar el alumnado al finalizar las mimas. Las preguntas de esta evaluación fueron:

- Indica las tres competencias principales que desarrollaste durante las prácticas.
- Señala tres aspectos generales que mejorarías de las prácticas que acabas de finalizar (horarios, periodo de las prácticas, participación de las alumnas en el proyecto, supervisión y autonomía...)
- Respecto al proyecto de prácticas en el que has participado (talleres a los niños/as y talleres a padres), propón tres cambios de mejora.
- ¿Ha cambiado el interés por el área profesional de la psicología después de tus prácticas? ¿En qué sentido?
- ¿Crees que estas prácticas te han preparado para iniciar tu vida profesional?
- En cuanto al uso del diario reflexivo, indica para qué crees que te ha podido ser útil en tu aprendizaje. Indica también si crees que no ha sido útil.
- El diario reflexivo ¿te ha ayudado a realizar un aprendizaje más profundo?
- ¿A qué te ha ayudado el diario reflexivo?
- En cuanto a la rúbrica de compromiso después de cada taller ¿En qué crees que te puede haber ayudado?
- ¿Has echado en falta alguna variable a medir en la rúbrica que cumplimentabais después de los talleres? Si es así, ¿cuál?
- Otras sugerencias.

**Cuestionario de Satisfacción para las Familias.** Al finalizar los talleres, las familias contestaron un cuestionario para evaluar el servicio, mediante la aplicación Forms de Office. Las preguntas fueron:

- ¿Qué le ha parecido el horario de los talleres?

- ¿Qué le ha parecido la duración de los talleres (8 sesiones)?
- ¿Qué le ha parecido la duración de cada sesión (90 minutos)?
- ¿Observó algún tipo de cambio en su hijo/a tras haber asistido al taller del Programa Creciendo?
- Indique los cambios observados en su hijo/a.

### ***Contenido del Proyecto de Prácticas***

Las prácticas consistieron en realizar talleres para niños y adolescentes para desarrollar la autoestima/asertividad y la gestión emocional. A las familias se les informó de los objetivos de los talleres y de que estos formaban parte de la formación de alumnos/as de prácticas bajo la supervisión de las coordinadoras del proyecto. Una vez informadas, las familias firmaron un consentimiento informado aceptando colaborar en el proyecto. Los talleres están basados en programas ya diseñados y publicados previamente.

En el taller de gestión emocional se adaptó el Protocolo Unificado para el Tratamiento Transdiagnóstico de los Trastornos Emocionales en Niños (Ehrenreich-May et al., 2017) adaptado al contexto español por Sandín et al. (2018). Este programa cuenta con estudios controlados que apoyan su eficacia en la intervención de problemas emocionales en menores de 7 a 13 años.

El taller de asertividad/autoestima se basó en dos programas cognitivo-conductuales de referencia en España para la mejora de la asertividad y autoestima en menores. Del Programa Enseñanza de Interacción Social para menores en edad escolar (PEHIS) de Monjas (1996) y para el programa de Autoestima se siguió el elaborado por la Consejería de la juventud, familia y servicios sociales del Gobierno de la Rioja (1999).

En cada uno de los talleres se realizaban 8 sesiones de una hora y media de duración en horario vespertino que en la sede de Padre Jofre de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Valencia.

### **Resultados**

Los resultados del presente estudio se analizaron mediante una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Por un lado, se compara de forma cuantitativa el nivel de desempeño en competencias específicas y transversales antes y después de las prácticas. Por otro lado, se analizan de forma cualitativa las respuestas que han dado el alumnado y las familias a los cuestionarios de satisfacción. La información cuantitativa se procesó a través de del paquete estadístico SPSS v. 22.

#### ***Resultados del Cuestionario de Competencias***

Antes de analizar los datos se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapirp-Wilk observando un valor p de 0,824, sugiriendo una distribución normal de los datos. Sin embargo, al tratarse de un tamaño de muestra pequeño (N=15) se optó por realizar un análisis no paramétrico mediante la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

Los resultados de la comparación entre la fase pretest y la fase posttest indicaron diferencias estadísticamente significativas para todas las competencias valoradas a favor del posttest. Esto se reflejó en puntajes más altos en todas las medianas de esta fase (ver Tabla 5).

**Tabla 5.**

Comparación pretest-postest en competencias específicas y transversales .

Competencias	Pretest		Postest		Z	P sig. asintónica (bilateral)
	Mdn	RIQ	Mdn	RIQ		
C.E. Evaluación	25	10	37	7	-3,411	0,001
C.E. Entrevistas	6	3	9	2	-3,09	0,002
C.E. Talleres	22	11	33	6	-3,299	0,001
C.E. Devolución y Asesoramiento	12	5	16	3	-3,253	0,001
Total C.E.	44	21	70	14	-3,183	0,001
Total C.T.	64	26	81	12	-3,297	0,001
Total C. E. y C.T.	109	45	152	23	-3,296	0,001

**Nota.** C.E. competencias específicas, C.T. competencias transversales.

### **Resultados Relacionados con el Uso del Diario Reflexivo**

En el cuestionario de satisfacción dirigido al alumnado al finalizar las prácticas se preguntó sobre la utilidad del diario reflexivo, así como por el tipo de aprendizaje conseguido. La percepción de utilidad del diario se midió con la siguiente pregunta: “En cuanto al uso del diario reflexivo, indica para qué crees que te ha podido ser útil en tu aprendizaje. Indica también si crees que no ha sido útil”. El alumnado ha indicado que le ha servido para concienciar de los pensamientos y emociones que han experimentado durante las prácticas y para reflexionar sobre ellas.

“El diario reflexivo me ayudó a darme cuenta de cosas, de pensamientos y emociones que experimenté y que no había reparado en ellos. Me ayudó a reflexionar más a fondo sobre mi experiencia de prácticas”.

En las respuestas se repite la toma de conciencia, ayudándoles a darse cuenta del progreso en el aprendizaje, de las habilidades aprendidas, de los errores y de sus causas, de los problemas y cómo pudieron solucionarlos y, por último, de las actitudes hacia los niños/as. Además, indican que les ha servido para poder recordar lo vivido.

“El diario reflexivo me ha sido útil para darme cuenta de lo que iba progresando y de las habilidades que iba adquiriendo durante las prácticas y al redactarlo en un diario hace que esa parte no se te olvide y la puedas consultar cuando sea”.

Han referido varias veces que compartir el diario les ha servido para gestionar las inseguridades al ver que no estaban solas y que era común en todas ellas. Incluso hay alumnas que han indicado que les ha sido más útil el compartir las experiencias vividas que la reflexión por escrito.

“Me ha ayudado a expresar mis pensamientos y emociones durante las prácticas, sabiendo que las estaba compartiendo, y eso ayuda a gestionar algunas inseguridades. No obstante, ya las compartía en una sesión que dedicábamos a eso, y esas sesiones me resultaban más útiles”.

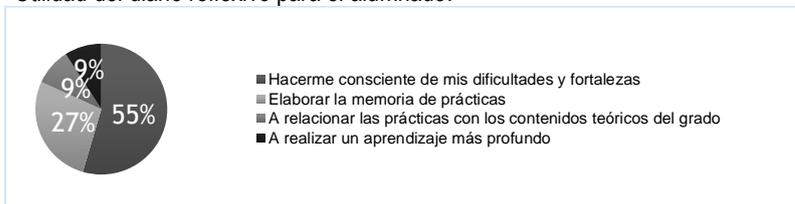
En cuanto a la pregunta: “El diario reflexivo ¿te ha ayudado a realizar un aprendizaje más profundo y reflexivo?” destacar que en esta cuestión no hay una única postura. Aproximadamente la mitad del alumnado ha indicado que les ha facilitado un aprendizaje más reflexionado y profundo, facilitando la toma de conciencia de debilidades, fortalezas, habilidades, actitudes, pensamientos y emociones. Sin embargo, otra mitad, ha comentado que las prácticas en sí mismas y sobre todo la puesta en común de las tutorías grupales en las que compartían la experiencia y se les daba feedback por parte de las tutoras, han facilitado en mayor medida esa reflexión.

“Personalmente no creo que haya influido en mi aprendizaje. Creo que tan sólo con reflexionar en grupo sobre las sesiones ya me permitía aprender, pero tener que escribirlo me llevaba demasiado tiempo”.

Una de las preguntas profundizaba sobre esta cuestión, pero en forma de pregunta cerrada: “El diario reflexivo te ha ayudado a (puedes elegir las opciones que quieras): (1) elaborar la memoria de prácticas, (2) hacerme consciente de mis dificultades y fortalezas, (3) poder realizar los cambios oportunos y mejorar mi desempeño, (4) relacionar las prácticas con los contenidos teóricos del grado, (5) realizar un aprendizaje más profundo, (6) no me ha servido para nada”. Todo el alumnado ha encontrado útil el diario y “el hacer consciente las dificultades y fortalezas” ha sido la opción más elegida. La siguiente opción elegida ha sido “elaborar la memoria de prácticas” y en menor medida han indicado que les ha servido para relacionar las prácticas con los contenidos y para realizar un aprendizaje más profundo. A ningún alumno/a le ha servido para realizar los cambios oportunos y mejorar su práctica (Gráfico 1).

#### Gráfico 1.

Utilidad del diario reflexivo para el alumnado.



### **Resultados Relacionados con el Uso de la Rúbrica de Autorregulación**

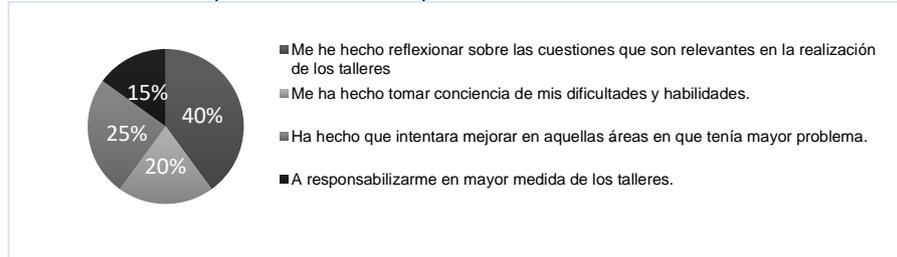
Antes del uso de la rúbrica se explicó el contenido y procedimiento de la evaluación. Los niveles de ejecución de cada una de las habilidades se evaluaban con la siguiente escala: Inadecuado (0), Básico (1), Satisfactorio (2), Avanzado (3). La rúbrica se administraba después de cada tarea, por lo que cada alumna ha cumplimentado una media de 10 rúbricas (1 de evaluación, 8 de talleres y 1 de devolución).

En un primer momento las profesoras hipotetizaron que la evaluación de cada una de las habilidades iría de puntuaciones más bajas al principio y poco a poco irían subiendo a niveles de ejecución superiores. Sin embargo, desde el primer momento el 100% del alumnado evaluaron el nivel de ejecución de las habilidades con puntuaciones altas (satisfactorio –2 y avanzado –3), lo que puede estar indicando una percepción poco crítica sobre la propia actuación.

Una fuente de información sobre el uso de la rúbrica la proporciona el cuestionario contestado por el alumnado al final de las prácticas. En este se preguntó sobre la utilidad percibida de la rúbrica y sobre el contenido medido. La utilidad de la rúbrica se evaluó con la pregunta: “En cuanto a la rúbrica después de cada taller ¿en qué crees que te puede haber ayudado? (puedes elegir más de una opción): (1) me ha hecho reflexionar sobre las cuestiones que son relevantes en la realización de los talleres, (2) me ha hecho tomar conciencia de mis dificultades y habilidades, (3) me ha ayudado a responsabilizarme en mayor medida de los talleres, (4) no me ha servido para nada”. Casi la mitad del alumnado ha indicado que le ha hecho reflexionar sobre las cuestiones que son relevantes en la realización de los talleres; el resto de las opciones marcadas han sido el intentar mejorar en las áreas en las que tenían problemas, en tomar conciencia de las dificultades y habilidades, y por último a responsabilizarme en mayor medida de los talleres. Hay que destacar que a todos/as les ha sido útil para algo.

**Gráfico 2.**

Utilidad de la rúbrica para el alumnado de prácticas.



La valoración del contenido de la rúbrica por parte del alumnado se recogió con la pregunta “¿Has echado en falta alguna variable a medir en la rúbrica que cumplimentabais después de los talleres? Si es así, ¿cuál?” Todo el alumnado, a excepción de una alumna, ha indicado que todas las variables recogidas eran adecuadas y relevantes. Para esta alumna, la cuestión que no recogía la rúbrica era el nivel de esfuerzo realizado. Bastante alumnado indica que ha preferido la rúbrica al diario reflexivo para ser conscientes de fortalezas y de debilidades.

“Pienso que lo más útil para darme cuenta de mis habilidades - fortalezas - debilidades, han sido las rúbricas al final de los talleres y las reuniones sobre el taller con las compañeras. Las reuniones para tratar el último taller y proponer/crear el siguiente son lo que realmente te hacen darte cuenta qué es lo que se te da bien o donde flaqueas y que hay que mejorar”.

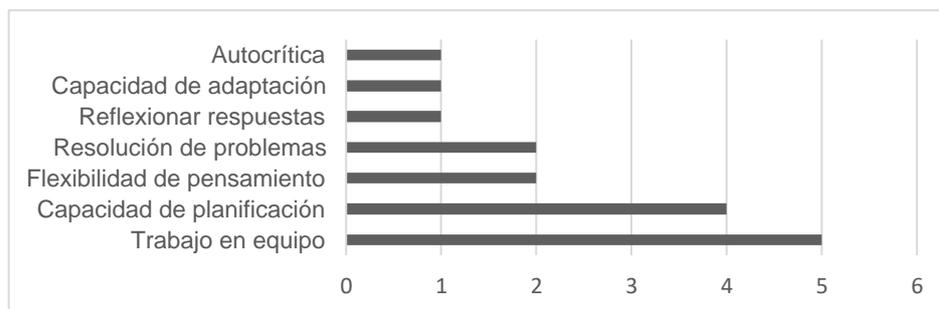
### **Resultados Relacionados con la Satisfacción del Alumnado**

A partir de los cuestionarios administrados al alumnado al finalizar sus prácticas se ha podido extraer la información que se indica a continuación.

En cuanto a la pregunta: “Indica las tres competencias principales que desarrollaste durante las prácticas”, al analizar las respuestas se comprueba que, en relación con las competencias transversales, es el “trabajo en equipo”, y la “capacidad de planificación” las que dicen haber desarrollado en mayor medida.

**Gráfico 3.**

Competencias específicas desarrolladas por el alumnado (el eje de abscisas indica las veces que refieren la competencia).

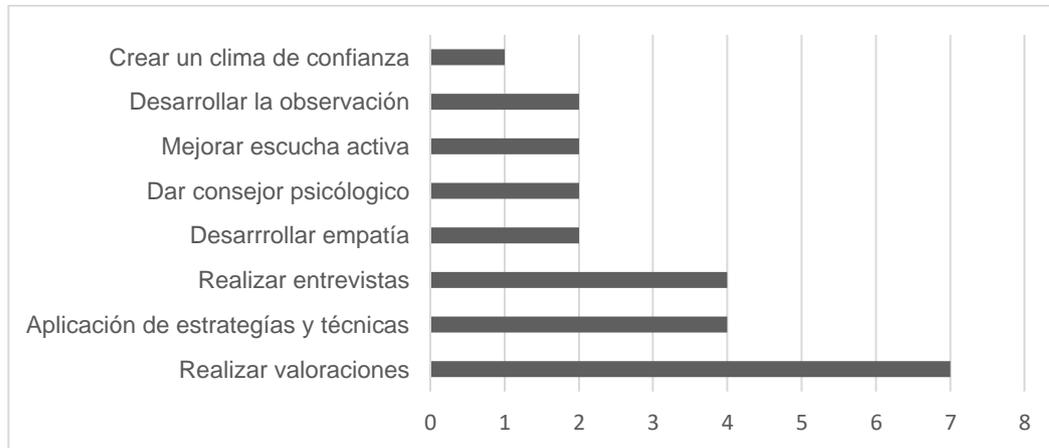


En relación con las competencias específicas, la competencia más desarrollada ha sido el “realizar valoraciones”, que se podría unir a “realizar entrevistas”, siendo las tareas de evaluación las que el alumnado considera que más han desarrollado. También indican que han mejorado su “capacidad para aplicar estrategias e intervenir”. El resto

de las competencias que mencionan, “desarrollar empatía”, “dar consejo psicológico”, “escucha activa”, “mejorar la observación” y crear un clima de confianza” están muy relacionadas con las habilidades básicas del terapeuta que deben tener desarrolladas cualquier profesional de la psicología y en especial los que se dedican a la intervención.

**Gráfico 4.**

Competencias específicas desarrolladas por el alumnado (el eje de abscisas indica las veces que refieren la competencia).



En las cuestiones se indagaba sobre si las prácticas habían servido para cambiar su visión sobre la psicología infanto-juvenil, en concreto se preguntaba: “¿Ha cambiado el interés por el área profesional de la psicología después de tus prácticas? ¿En qué sentido?”. La mayoría de los alumnos habían elegido sus prácticas porque les gustaba el área de la psicología infanto-juvenil y las prácticas les han servido para corroborar su preferencia sobre esta área, confirmando así su vocación. Sin embargo, un grupo importante de alumnado no tenían esta área entre sus preferencias y tras la experiencia indican que ha cambiado su visión sobre esta población, ampliado las posibilidades de proyección profesional.

“Sí, ha cambiado mi interés por el área profesional de la psicología en un sentido muy positivo. Me he dado cuenta de que me gusta realizar entrevistas psicológicas y talleres emocionales con niños y adolescentes”.

Una cuestión relevante en las prácticas profesionales es preparar al alumnado para su vida profesional, así en relación con la pregunta “¿Crees que estas prácticas te han preparado para iniciar tu vida profesional?”. Aunque las prácticas no se han enmarcado en un entorno laboral como tal, todo el alumnado ha indicado que los han preparado para iniciar su vida profesional. En concreto, se refieren a lo relevante que ha sido acompañar a las tutoras para entender lo que puede ser el mundo profesional, indicando que el trabajo guiado, pero a la vez la autonomía que han tenido les ha facilitado desarrollar competencias necesarias para su futura vida laboral.

“Sí, en el ámbito educativo. Ya que considero que son muy completas y que se han vivido situaciones que se pueden dar en el entorno laboral: necesidad de trabajar en equipo, tener que llegar a acuerdos sobre las actividades, tolerar la frustración...”

**Resultados Relacionados con la Satisfacción de las Familias**

En relación con cuestiones sobre la organización de los talleres, el 89% de las familias encuestadas, opinan que el horario de los talleres fue adecuado; el 72% que el número de sesiones era adecuado, y el 89% opinaron que la duración era adecuada (hora y media).

Interesaba saber si los talleres habían sido útiles y habían logrado los objetivos planteados (mejorar la autoestima y mejorar la gestión emocional de los menores). El 83% de las familias encuestadas han observado cambios positivos en sus hijos/as: aumento de la autoestima, mayor comunicación, mejor afrontamiento a las situaciones, mayor expresión de las emociones, mejora en la resolución de problemas, reducción de la ansiedad, mayor empatía, mayor obediencia, mejor identificación de emociones, superación de miedos.

“Expresa más sus emociones e intenta resolver situaciones que le generan ansiedad planteando diversas soluciones y viendo cuál es la más adecuada”.

El 100% de las familias opinaron que apuntarían de nuevo a sus hijos/as a los talleres, el 73% que se han cumplido totalmente sus expectativas, y el 27% que parcialmente. Al 100% de las familias les ha parecido que el servicio estaba bien organizado. Valoran que la atención recibida por el alumnado ha sido entre muy buena (67%) y adecuada (33%). De igual forma la supervisión por parte de las profesoras se valora entre muy buena (50%) y adecuada (50%).

Por último, se les preguntó qué destacarían del Servicio Creciendo, y en todas las respuestas se comprueba la satisfacción con el programa. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

“Que su nombre lo dice... les enseñáis a crecer como personas”.

“Es un programa que ayuda al niño y familiares a avanzar y trabajar en sus carencias.

“Me parece una oportunidad para los estudiantes para su práctica y para los niños para mejorar”.

## Discusión

En el Servicio Creciendo que se ha presentado a lo largo del trabajo, se ha pretendido conseguir un espacio de prácticas que pueda suplir de forma satisfactoria las prácticas en centros profesionales dada la escasez de centros dispuestos a ofrecer plazas de grado. Los resultados obtenidos tras la realización y la evaluación del servicio indican que es factible esta opción y abre nuevas posibilidades al prácticum profesional. El alumnado ha valorado satisfactoriamente las prácticas y opinan que, a pesar de no ser un entorno laboral, les ha servido para iniciarse en el mundo profesional y vivir situaciones que pueden ocurrir en dicho entorno, como puede ser la necesidad de trabajar en equipo, tener que llegar a acuerdos y/o tolerar la frustración.

En cuanto al primer objetivo del trabajo, lograr que estas prácticas pudieran formar eficazmente a los alumnos y que permitieran la adquisición en un nivel adecuado de las competencias determinadas por la Universidad, se ha conseguido. Se observó un aumento en el nivel de dominio de las competencias específicas y transversales en la fase de postest. Este resultado se debe tomar con cautela al ser un tamaño muestral pequeño. Cabe añadir que el formato diseñado se ha adecuado para la formación planteada, pudiéndose formar alumnado de psicología desarrollando competencias académicas y actitudinales en el trato con personas. (1) El diseño partió de las competencias que se quería conseguir, ajustando las actividades y tareas a ellas (2) el profesorado estaba siempre presente en el desarrollo y supervisión de las prácticas y (3) el alumnado era consciente desde el inicio de las competencias.

En relación con el segundo objetivo, el uso del diario reflexivo ha permitido lograr un aprendizaje de calidad mediante la práctica sistemática de la reflexión crítica de su actuación pre-profesional. El alumnado indica que el diario reflexivo les ha sido de utilidad, sin embargo, lo más útil ha sido el compartir las reflexiones con sus

compañeras/os y las profesoras. Para la mayor parte del alumnado el tener un espacio donde poder hablar de sus miedos y preocupaciones y donde poder compartir soluciones a sus problemas ha supuesto una gran ayuda. Así, algunas alumnas consideraban que el escribir el diario les suponía perder un tiempo muy valioso. Sin embargo, es cierto que, sin esa reflexión escrita previa, esos espacios para compartir quizás hubieran sido menos eficaces. Sería una cuestión por preguntar y a hacer valorar por los alumnos/as en próximas ediciones. Estos resultados coinciden con estudios muy recientes que muestran que profundizar en las dificultades a través del diario reflexivo junto con la recepción de críticas amistosas en grupo ayudó a los participantes a lidiar con sus dificultades con éxito, desarrollando estrategias y conocimientos para su futuro, en este caso como docentes (Abramovich y Huber, 2024).

El uso de la rúbrica fue percibido por el alumnado como muy útil permitiendo la implicación activa y comprometida de su propio aprendizaje, logrando así el tercer objetivo, regular el aprendizaje. Los estudiantes eran conocedores de su uso y sabían que debían autoevaluarse de habilidades terapéuticas concretas. Quizás esta toma de conciencia desde el inicio de lo que debían hacer, facilitó el compromiso y entrega del alumnado, pues desde la primera rúbrica completada el 100% del alumnado se puntuó entre una puntuación 2 (satisfactoria) y 3 (avanzada). Aunque esta afirmación, habría que tomarla con cautela, pues también podría estar indicando una postura poco crítica con la propia actuación. En general cómo indican los alumnos/as la rúbrica les permitió reflexionar sobre las cuestiones que son relevantes para el desarrollo de la actividad y puede que esta toma de conciencia sea la clave, tal y como indican investigaciones previas que plantean que la rúbrica tiene una función determinante en cómo se enfoca el aprendizaje y en el estudio del estudiantado (Sander, 2005; Struyven et al., 2005), facilitando de esta forma el aprendizaje autorregulado.

En cuanto al tercer objetivo, los resultados indican que el alumnado se siente satisfecho con las prácticas ofrecidas. Las prácticas han servido para corroborar la vocación de algunos estudiantes, pero también para cambiar la perspectiva sobre el trabajo con menores, lo que aumenta las posibilidades de proyección profesional. Una de las dificultades con las que contaba esta formación es que no estaban enmarcadas en un contexto laboral. Sin embargo, todo el alumnado considera que las prácticas han servido de preparación para su vida profesional. El servicio “Creciendo” ha recreado perfectamente un servicio profesional, a la vez que ha contado con la supervisión continua desde la universidad, lo que más que ser una limitación puede ser una ventaja. De todas formas, para superar esta limitación, una propuesta de mejora de estas prácticas sería el realizar los talleres en los propios centros educativos.

Una cuestión no comentada en el trabajo y no por ello menos valiosa, es que este plan de prácticas surge en el periodo post-pandemia COVID-19, cuando la sociedad demandaba ayuda psicológica. Muchos estudios indican que como consecuencia del confinamiento y el aislamiento fueron muchos los problemas psicológicos que acompañaron a la infancia y adolescencia (Golberstein et al., 2020), siendo el miedo, el apego, la falta de atención y la irritabilidad los síntomas más graves para los niños más pequeños (Jiao et al., 2020). Este trabajo también tiene esta función (cuarto objetivo) ayudar a las familias con hijos/as que se vieron afectados y que hoy en día tienen problemas emocionales y de autoestima. En la encuesta de satisfacción, muchas familias valoran positivamente la ayuda prestada y la labor realizada por alumnado y profesorado. Una limitación del trabajo es que no todas las familias contestaron al cuestionario de satisfacción, pudiendo ser las que estaban más satisfechas con el programa. Por tanto, los resultados del cuestionario deben tomarse con cautela.

A pesar de estas limitaciones, los resultados indican que el Programa formativo de prácticas “Creciendo” fue eficaz. Las familias indicaron la satisfacción con el programa y se observó un cambio importante en la mayoría de los participantes. De igual modo el alumnado de prácticas indicó un alto grado de satisfacción con sus prácticas y el uso de la rúbrica de compromiso y el diario reflexivo cumplieron con sus objetivos, de esta forma el uso conjunto de varios instrumentos de evaluación (cuestionario de competencias, rúbrica de autoevaluación y diario reflexivo guiado) puede conseguir un aprendizaje reflexionado y un grado satisfactorio de implicación del alumnado. Por tanto, este nuevo modelo de prácticas puede ser un complemento/alternativa a las prácticas curriculares de psicología.

## Referencias

- Abramovich, A., & Huber, H (2024). Personal reflective diaries with group-friendly criticism: empowering pre-service teachers. *Teacher Development*, 28(1), 122-140. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2246929>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Libro Blanco. Estudios de Grado en Psicología. ANECA.
- Aranda-Vega, EM, Martín-Cuadrado, AM, & Corral-Carrillo, MJ (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Dans, I, & Varela, C (2021). Digitalización, compromiso y resiliencia. Proyecto de aprendizaje - servicio con futuros docentes. *Educat. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 78, 85-98. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2233>
- Ehrenreich-May, J, Kennedy, SM, ..., & Barlow, DH (2017). Unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders in children: workbook. Oxford University Press.
- Fernández, A, & Rodríguez, B (2008). Habilidades de entrevistas para psicoterapeutas. *Desclée de Brouwer*.
- García-Ros, R (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic journal of research in educational psychology*, 9(3), 1043-1062.
- Gobierno de La Rioja, Consejería de Salud y Servicios Sociales, Dirección General de Servicios Sociales (1999). Programa de buenos tratos. Compuesto por un material didáctico de 3 volúmenes: 1. La autoestima, 2. Sensibilización para la coeducación y 3. Resolución de problemas. Colección Servicios Sociales, serie: Didáctica nº 1. Logroño.
- Golberstein E, Wen H, & Miller BF (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatr*, 174(9), 819-820. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Hibbert P, & Cunliffe A (2015). Responsible management: Engaging moral reflexive practice through threshold concepts. *Journal of Business Ethics*, 127, 177-188. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1993-7>
- Jiao WY, Wang LN, ..., & Somekh E (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221(1), 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Mayo, JA (2003). Observational Diary: The merits of journal writing as case-based instruction in introductory psychology. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/10720530390209261>
- Monjas Casares, M (1996). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: Cepe.
- Olate, J, & Castillo, S (2016). Desarrollo de procesos reflexivos desde la percepción de estudiantes de enfermería. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18.
- Olivé, MC, Getino, MR, Sanfeliu, MV, & Bardají, T (2014). El diario reflexivo. Una vivencia de aprendizaje en las estancias clínicas enfermeras. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 65(2), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie652313>
- Páez, M, & Puig, J (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2) 13-32.
- Pérez, P (2001). La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria: Un Modelo Reflexivo de Supervisión. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Prince, M (2004). Does active learning works? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Sander, P (2005). Researching our students for more effective university teaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 113-130.
- Sandín, B, Valiente, RM, ..., & Chorot, P (2019). Protocolo unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales en adolescentes a través de internet (iUP-A): aplicación web y protocolo de un ensayo controlado aleatorizado. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(3), 197-215. <https://doi.org/10.5944/rppc.26460>
- Schön, D (1992). La formación de profesionales reflexivos (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Struyven, K, Dochy, F, & Janssens, S (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Tejada, J (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *Redu*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>

Urpí, M, Llorach,R, ..., & Amat, C (2017). El diario reflexivo como actividad formativa-reflexiva en el marco de las Prácticas Externas del grado de Nutrición Humana y Dietética. Revista Fundación Educación Médica, 20(1), 57-63.

Winne, PH (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2)

Zabalza, MA (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>