

Formación del *pensamiento reflexivo* en estudiantes universitarios

Training Reflexive Thinking in University Students

Formation de la pensée réflexive chez les étudiants universitaires

Formação do pensamento reflexivo em estudantes universitários

Fecha de recepción: 28 DE JULIO DE 2011 / Fecha de aceptación: 9 DE ABRIL DE 2012
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201206)4:9<595:FDPREE>2.0.TX;2-J

Escrito por CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ-MORENO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
BOGOTÁ, COLOMBIA
c.gonzalezm@javeriana.edu.co

Resumen

Se parte del soporte científico y conceptual del enfoque histórico-cultural de Lev Semiónovich Vygotsky para presentar los resultados de una investigación descriptiva, sobre el quehacer educativo en el aula por lo que se establece una interacción dialéctica entre teoría y práctica. El objetivo fue la formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios en la licenciatura en Pedagogía Infantil, en la clase *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Los resultados muestran que las acciones pedagógicas pueden impactar positivamente la consolidación de los procesos de aprendizaje y que el pensamiento reflexivo se constituye en el motor del cambio mediante el uso intencionado del lenguaje.

Palabras clave autor

Pensamiento reflexivo, actividades de enseñanza y de aprendizaje, actividad voluntaria, prácticas de enseñanza.

Palabras clave descriptor

Pensamiento, enseñanza, modelos de enseñanza, prácticas de la enseñanza, enseñanza reflexiva, psicología del adolescente.

Transferencia a la práctica

Los resultados de esta investigación contribuyen a esclarecer el significado de la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en estudiantes universitarios desde el enfoque histórico-cultural y a identificar alternativas y estrategias desde la experiencia pedagógica de la actividad de enseñanza, que posibilitan la formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios y su influencia en la actividad de aprendizaje.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 595-617.

Key words author

Reflexive Thinking, Teaching and Learning Activities, Voluntary Activities, Teaching Practices.

Key words plus

Thought and Thinking, Study and Teaching, Teaching Models, Student Teaching, Reflective Teaching, Adolescent Psychology.

Abstract

The starting point of this paper is the scientific and conceptual framework of Vygotsky's cultural-historical approach, which is used to present the results of a descriptive research work on classroom activities, establishing a dialectic interaction between theory and practice. The aim was to train reflexive thinking in university students of the teacher training course in Children's Pedagogy, more specifically a subject in Cognitive Theories of Learning. The results show that pedagogical actions can have a positive impact on the consolidation of learning processes. Reflexive thinking is an agent of change through intentional use of language.

Transference to practice

The results of this research allow clarifying the meaning of organizing teaching and learning activities for university students with a cultural-historical approach. Also, it identifies alternatives and strategies based on the pedagogical experience of teaching that foment reflexive thinking in university students, and their influence on learning.

Mots clés auteur

Pensée réflexive, activités d'enseignement et d'apprentissage, activité volontaire, pratiques d'enseignement.

Mots clés descripteur

Pensée, enseignement, modèles d'enseignement, pratiques d'enseignement, enseignement réflexif, psychologie de l'adolescent.

Résumé

Le point de départ de cette étude est la base scientifique et conceptuelle de la perspective historico-culturelle de Vygotsky pour présenter les résultats d'une recherche de type descriptive, par rapport au travail éducatif dans la salle de classe, c'est pourquoi on a établi l'interaction dialectique entre la théorie et la pratique. L'objectif a été la formation de la pensée réflexive chez les étudiants universitaires dans la carrière de Pédagogie pour l'enfance, à travers le cours Théories Cognitives de l'apprentissage. Les résultats montrent que les actions pédagogiques peuvent impacter positivement dans la consolidation des processus d'apprentissage, ainsi la pensée réflexive se constitue dans le moteur du changement par le biais de l'usage intentionnée du langage.

Transfert à la pratique

Les résultats de cette recherche contribueront à éclaircir la signification de l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage chez les étudiants universitaires depuis la perspective historico-culturelle. Ainsi comment à identifier les alternatives et les stratégies depuis l'expérience pédagogique de l'activité de l'enseignement, en contribuant ainsi avec la formation de la pensée réflexive chez les étudiants universitaires, et son influence dans l'activité de l'apprentissage.

Palavras-chave autor

Pensamento reflexivo, atividades de ensino e de aprendizagem, atividade voluntária, práticas de ensino.

Palavras-chave descritor

Pensamento, ensino, modelos de ensino, práticas de ensino, ensino reflexivo, psicologia do adolescente.

Resumo

Parte-se da base científica e conceitual do enfoque histórico-cultural de Vygotsky para apresentar os resultados de uma pesquisa de tipo descritivo sobre a ação educativa na sala de aula, estabelecendo-se uma interação dialética entre teoria e prática. O objetivo é a formação do pensamento reflexivo em estudantes universitários na Licenciatura em Pedagogia Infantil, através da aula de Teorias Cognitivas da Aprendizagem. Os resultados mostram que as ações pedagógicas podem ter um impacto positivo na consolidação dos processos de aprendizagem. Assim, o pensamento reflexivo se constitui no motor da mudança através do uso intencional da linguagem.

Transferência à prática

Os resultados desta pesquisa contribuirão no esclarecimento do significado da organização das atividades de ensino e de aprendizagem em estudantes universitários desde o enfoque histórico-cultural. Também ajudarão a identificar alternativas e estratégias desde a experiência pedagógica da atividade de ensino, que possibilitem a formação do pensamento reflexivo em estudantes universitários e sua influência na atividade de aprendizagem.

Introducción

La formación del pensamiento reflexivo es una necesidad en la sociedad actual. Pensar reflexivamente permite acceder con facilidad a los diferentes campos del saber. Así mismo, el pensamiento reflexivo cumple una función en la vida de los individuos y las sociedades, pues mediatiza el crecimiento en valores y el aprendizaje de actitudes civilizadas como la solidaridad, la equidad, la convivencia pacífica y el respeto por la vida; posibilita la negociación en situaciones de conflicto. El pensamiento reflexivo ayuda a construir mejores seres humanos: personas responsables, éticas y solidarias. Como indica Carlos Arturo Gaitán-Riveros (2007):

la formación desde la perspectiva educativa aparece como experiencia constitutiva de la condición humana y se manifiesta en procesos de desarrollo humano. Quizás la formación aluda a ese trabajo reflexivo que cada individuo debe realizar sobre sí mismo, sobre su propio interior, en términos de autoformación y autoeducación (p. 42).

El pensamiento reflexivo se materializa en el lenguaje y las acciones que realizamos, y nos construye como sujetos pertenecientes a una sociedad:

cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, más aptos somos para vivir y tomar consciencia de lo que decimos, pensamos, sentimos y hacemos; y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino (Petit, 2001, p. 103).

El lenguaje reestructura y reorganiza el pensamiento (Vygotsky, 1995). El lenguaje, al transformar la conciencia, transforma la experiencia (Voloshinov, 1992).

Reconocer el papel del lenguaje en la formación, significa, en primer lugar, comprender que todo conocimiento y acción social es inteligible solo desde las distintas expresiones comunicativas y sistemas de representación que circulan socialmente y que se definen en contextos culturales, es decir, es a través del lenguaje, en sus múltiples expresiones, que el hombre confiere sentido a su existencia y además reconoce y comprende su mundo. En segundo lugar, si se acepta que las instituciones educativas contribuyen a estructurar formas de vida social, no pueden desarticular de sus prácticas educativas la producción y organización de la experiencia de sus actores, en especial de los estudiantes (Pardo, 2000, p. 4).

En esta investigación, el pensamiento reflexivo se entiende como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, para facilitar la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas (González-Moreno, 2009).

En este sentido, se hace necesario situar el pensamiento reflexivo como parte de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior.

El pensamiento reflexivo permite la transformación de las prácticas y contribuye a resignificar la cultura para responder a las necesidades de los

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo se deriva de la investigación *Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios*, desarrollada por la autora en la licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Pontificia Universidad Javeriana. En primer lugar, examina los referentes teóricos y científicos que fundamentan su estudio y, en segundo lugar, muestra los resultados alcanzados en el aula de clase con estudiantes universitarios. De esta forma, establece una relación dialéctica entre teoría y práctica. Este artículo de investigación hace parte de un interés particular y específico de la autora por la formación del pensamiento reflexivo de los estudiantes universitarios.

individuos; y de esta forma ir progresivamente encontrando los valores que componen una auténtica educación en cada contexto particular como valor humano en proceso de descubrimiento (López-Calva, 2006, p. 9).

Un problema habitual en educación superior es pensar que los estudiantes universitarios ya están conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y que no requieren un trabajo sistemático en este aspecto. Al respecto, estudios realizados por Javier Burón-Orejas (1995) muestran que no pocos alumnos llegan a cursos avanzados sin saber realizar tareas básicas para el aprendizaje. Incluso, en la universidad, hay estudiantes que muestran grandes dificultades para comprender un texto, para resumirlo, para juzgarlo críticamente, etc. Para que un estudiante pueda poner en práctica una estrategia, antes debe conocerla y saber cómo, cuándo y por qué es pertinente usarla; debe conocer, por ejemplo, las estrategias de repasar, subrayar, resumir, etc. (Burón, 1996).

Los resultados del análisis de las estrategias de aprendizaje que usan estudiantes universitarios indican, de forma general, que para que el alumnado universitario muestre la madurez académica suficiente para garantizar la necesaria autonomía en el estudio y el aprendizaje, es necesario analizar no solamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que este posee, sino también las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado. Esta situación debería provocar una respuesta adecuada por parte de las autoridades universitarias, para mejorar la implicación efectiva tanto de los alumnos como del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior (Herrera-Torres & Lorenzo-Quiles, 2009, p. 3).

Con frecuencia, se establecen diferentes tareas y se asume que los estudiantes saben cómo se realizan. Sin embargo, las prácticas pedagógicas muestran que no es así, porque los desempeños muchas veces son más bajos de lo esperado, lo cual conduce a deserción y frustración académica. "El bajo rendimiento es la principal causa de la deserción universitaria en los programas académicos. De acuerdo con datos estadísticos encontrados en estudios realizados en Colombia, el porcentaje promedio de deserción es del 45%" (Universidad Nacional de Colombia, 2009, p. 11).

La Universidad de Deusto (2004) propone incorporar, de acuerdo con los lineamientos del Proyecto de Convergencia Europea de Educación Superior, una serie de competencias genéricas¹ a los estudiantes universitarios en lo personal y profesional para que logren integrarse de manera activa a la construcción de la sociedad. Aquí se destaca el pensamiento reflexivo² en la formación de los universitarios. Las competencias genéricas se asumen como parte esencial del desarrollo integral del estudiante.³

1 Las *competencias genéricas* se refieren a la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de contenidos conceptuales, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Poblete, 2004).

2 En la Universidad de Deusto, el pensamiento reflexivo se concibe como el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea.

3 Las *competencias genéricas* constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo. Estas competencias son transversales y transferibles en relación con una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida. Así mismo, estas competencias favorecen el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior e impulsan el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores. En el marco pedagógico del modelo de formación de la Universidad de Deusto, las competencias genéricas se clasifican en (1) competencias instrumentales, en las que se encuentran el pensamiento analítico, sistémico, reflexivo, lógico, crítico y creativo; la comunicación verbal y escrita; la

Por lo anterior, este artículo trata de revisar tanto las experiencias de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, como las condiciones de formación del pensamiento reflexivo en las estudiantes que hicieron parte del estudio.

La presentación de este artículo se ha organizado en cuatro apartados. En el primero, se analizan los referentes conceptuales; en el segundo, se describe la metodología teniendo en cuenta la sistematización del proceso alcanzado; en el tercero, se exponen los resultados; en el cuarto, se hace la discusión y se sacan las conclusiones.

Referentes conceptuales

En el enfoque histórico-cultural propuesto por Vygotsky, y sus seguidores con la aproximación de la actividad (Davidov, 1996; Galperin, 1998; Gippenreiter, 1996; Leontiev, 1975; Rubinstein, 2000; Talizina, 2009; Talizina, Solovieva & Quintanar, 2010), el pensamiento reflexivo y cualquier actividad cognitiva tienen un origen social y una estructura mediatizada, esto significa que se apoyan en diferentes medios externos e internos para su funcionamiento (Solovieva, 2004). La psique se desarrolla y se manifiesta en la actividad (Talizina, 2009). La actividad es la condición y la forma de existencia de la psique (Rubinstein, 1998).

En este estudio, las actividades de enseñanza y de aprendizaje se conciben como experiencias sociales y emocionales, como formas de intercambio comunicativo, de relaciones de cooperación entre los estudiantes y los docentes, en las que cada uno, comunica su forma de ser y su personalidad. Por tanto, se asume que tanto el estudiante como el maestro juegan un papel fundamental en la interacción. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje se refieren a relaciones dialécticas mutuamente incluyentes dentro del aula de clase.

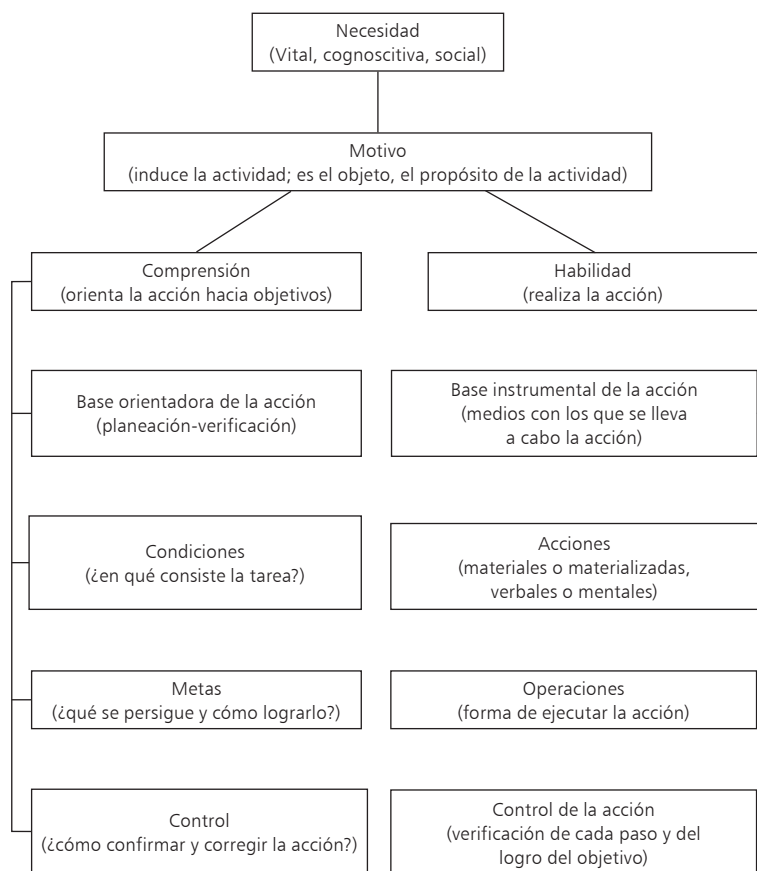
Tanto en la actividad de enseñanza como en la actividad de aprendizaje, la base orientadora de la acción posibilita crear una estrategia y precisa las acciones a realizar (Talizina, 2009). La base orientadora de la acción es el conocimiento de la tarea y de sus condiciones (Solovieva, 2004).

Aquí es indispensable en un primer momento el apoyo de la acción en objetos materiales para que después se transforme en representación mental. En este proceso, el lenguaje verbal externo cumple una importante función porque ayuda a conducir la acción. Además, por medio de él, la acción se convierte en verbal. El lenguaje permite tanto asimilar los objetos, reconocerlos y recordarlos como orientar, planificar y regular la acción. Posteriormente, la acción es conducida por el lenguaje verbal externo sin el apoyo de los objetos. Y finalmente, la acción se transforma en representación mental. En este momento ya se puede operar mentalmente, el sujeto ya ha asimilado la acción" (Piotr Galperin, 1965, en Quintanar, 2001, p. 33).

Este proceso permite transformar la forma material-objetal en mental-objetal (Solovieva & Quintanar, 2004). En la figura 1 se presenta la estructura psicológica de la actividad.

automotivación; (2) competencias interpersonales, las cuales hacen referencia al trabajo en equipo; y (3) las competencias sistémicas, que se dirigen a la innovación y a la orientación de objetivos (Villa & Poblete, 2004).

Figura 1
 Estructura psicológica de la actividad consciente (adaptado de Solovieva & Quintanar, 2004)



Fuente: elaboración propia

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje proporcionan herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para reflexionar durante la acción y sobre lo que se hace, con el fin de estar más consciente de este proceso y de esta forma, transformarlo (Schön, 1992). Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que busquen el desarrollo del pensamiento reflexivo deben orientarse a construir las condiciones para que el sujeto esté consciente respecto a lo que dice y hace. Dado que gracias a los procesos de concientización, los educandos adquieren una capacidad de conocimiento crítico que les permite develar sus relaciones con el mundo histórico y cultural, para que alcancen una comprensión clara de su realidad (Freire, 1976). La concientización constituye la dimensión de base para la acción reflexiva transformadora (Gaitán-Riveros, 2007).

La consciencia es aquel nivel de la psique humana que permite conocer no solo el mundo externo, sino también el propio comportamiento, reflexionar sobre él, organizarlo y cambiarlo constantemente. El nivel más elevado, autoconsciencia, se refiere a la posibilidad de controlarse a sí mismo, de acuerdo a las reglas morales que se convirtieron en reglas internas, en leyes del comportamiento y en el sentido personal fuerte. El nivel de autoconsciencia se relaciona con el nivel de desarrollo de la personalidad, cuando el sujeto analiza su papel en el mundo y valora sus objetivos y sus logros (Solovieva, 2004, p. 78).

En este sentido, la educación debe convertirse en un espacio de reflexión, que parta de un análisis de la realidad que nos rodea y permita avanzar hacia la construcción y transformación de la sociedad; por lo tanto, la práctica lleva implícita la concepción de ser humano y de mundo (Freire, 1976). Por ello, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje deben ser objeto de reflexión y análisis de investigación, de modo que cabe preguntarse: ¿qué se entiende como enseñanza?, ¿qué se entiende por aprendizaje?, ¿para qué enseñar esto?, ¿cómo enseñar aquello?, ¿cómo responder a las necesidades sociales y contextuales por medio de las prácticas pedagógicas particulares que se plantean dentro del aula de clase?

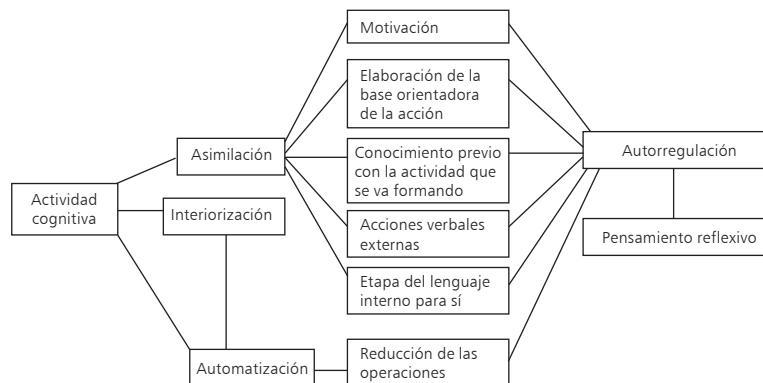
No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente (Freire, 1990, p. 14).

La actividad de aprendizaje consiste en la adquisición de la experiencia social y cultural humana; y es entendida como toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos y habilidades en quien la ejecuta, la incorporación de nuevas cualidades a los conocimientos y habilidades que ya se poseían (Galperin, 1965, en Quintanar, 2001). El vínculo interno existente entre la actividad y los nuevos conocimientos y habilidades consiste en que durante el proceso de la actividad, las acciones aisladas se transforman en habilidades y, al mismo tiempo, como consecuencia de las acciones con los objetos, se integran las representaciones y los conceptos de esos objetos (Solovieva, 2004). El objetivo consiste en seleccionar la acción necesaria y organizar su ejecución de tal forma que se garantice la formación de los conocimientos y las habilidades con la calidad requerida (Talizina, 2009). Seleccionar la acción necesaria significa, ante todo, revelar el contenido concreto del proceso, con ayuda del cual se alcanza el resultado deseado (Galperin, 1965, en Quintanar, 2001).

Las actividades de aprendizaje son asimiladas y luego interiorizadas. Después de su asimilación, cuando ya se incluyen en la estructura de la actividad cognitiva, estas acciones podrán ser utilizadas como medios para la asimilación de nuevas acciones. Por eso, durante la planeación de la asimilación de cualquier conocimiento, es necesario determinar en qué actividad los estudiantes deben utilizar dichas acciones y con qué objetivo assimilarlas (Talizina, 2009, p. 15).

La interiorización es una transformación, en cuyo resultado los procesos externos se convierten en procesos internos (Leontiev, 1975). La interiorización de las acciones y hábitos conduce a la reducción de su estructura, a la automatización (Solovieva, 2004). Así, la formación gradual de las acciones de aprendizaje y la adquisición de la experiencia social se transforman en la experiencia individual del estudiante (Galperin, 2000). Este proceso posibilita la autorregulación en la actividad de aprendizaje, como se observa en la figura 2.

Figura 2
Actividad cognitiva



Fuente: elaboración propia

Por su parte, la actividad de enseñanza debe darse de acuerdo con la teoría de la actividad con orientación y sistematización (Talizina, 2009). La enseñanza organizada adecuadamente permite el desarrollo de habilidades de pensamiento y destrezas del lenguaje en los estudiantes. El resultado de la enseñanza es, ante todo, la formación de diferentes tipos de actividad cognoscitiva o de sus elementos: conceptos, representaciones, acciones mentales (Talizina, 2009).

Como lo señala Paulo Freire (1990, p. 35), “enseñar exige: seguridad, competencia profesional y generosidad; compromiso; comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; toma consciente de decisiones; saber escuchar; disponibilidad para el diálogo; la convicción de que el cambio es posible”.

La tabla 1 presenta una descripción de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Tabla 1
Actividades de enseñanza y de aprendizaje (Elaboración propia)

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Actor: maestro	Actores: estudiantes
Rol: activo, crítico y transformador, reflexiona frente a la propia práctica educativa	Rol: activo, crítico y transformador, reflexionan sobre sus propias actividades académicas
* El maestro identifica las acciones que se incluyen en diferentes tipos de la actividad cognitiva de los estudiantes y conoce la estructura, sus componentes, sus partes funcionales, sus características básicas y las regularidades de su formación (Talizina, 2009).	* La asimilación de cualquier conocimiento y habilidad nueva presupone un nivel determinado de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes: la presencia de aquellos conocimientos y acciones sobre los cuales se construye lo nuevo (Talizina, 2009).
* El maestro estimula el interés cognitivo de los estudiantes, motiva y dirige las actividades y proporciona retroalimentación constante.	* Se requiere disposición para asumir con responsabilidad la actividad de aprendizaje.

Continúa

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
* Se requiere firmeza, responsabilidad y organización de la actividad pedagógica para promover procesos de aprendizaje y movilización de esquemas cognoscitivos.	
* Se necesita la actividad de comunicación entre el maestro y los estudiantes.	
* Se debe dominar la materia.	
Actividad voluntaria (Solovieva & Quintanar, 2008).	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener presente el objetivo de la acción que se realiza. 2. Llevar a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella. 3. Regularse por su propio lenguaje externo. 4. Empezar a proponer los objetivos de las acciones propias. 	
Actividad reflexiva (González-Moreno, Solovieva & Quintanar, 2011b)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar el comportamiento propio. 2. Darse cuenta de lo que se dice, hace o piensa. 3. Regular los propios procesos de aprendizaje. 	

Considerando lo anterior, en la investigación que se presenta en este artículo se abordan las preguntas: ¿cómo contribuir desde la experiencia pedagógica de la actividad de enseñanza a la formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios? y ¿cuál es la influencia del pensamiento reflexivo en la actividad de aprendizaje en estudiantes universitarios?

Alcances y límites de la investigación

En esta investigación se presentan los resultados de la actividad pedagógica en el aula de clase con estudiantes universitarios en la que se tenía como objetivo la formación del pensamiento reflexivo. Se tiene en cuenta la propia práctica, el quehacer pedagógico para favorecer este tipo de pensamiento. Como lo indica Clemencia Cuervo-Echeverri (1999, p. 28) “se trata de una comprensión divergente e incluyente de la experiencia en el aula, no reduccionista y excluyente”. Se hace una propuesta de intervención en la que se concibe la comunicación al hacer uso del lenguaje como parte del estudiante para funcionar en la dinámica de la clase. En este artículo, se comparte la reflexión en torno a la experiencia alcanzada. Esto constituye una oportunidad para pensar en estrategias que posibilitan la formación del pensamiento reflexivo en el terreno universitario.

Se sugiere ser muy cautos en la generalización de sus resultados, debido al tamaño y la especificidad de la muestra. Adicionalmente, se requiere realizar en el futuro procesos de validación de los instrumentos utilizados, pues si bien en su estado actual permiten iluminar la comprensión del fenómeno estudiado, es necesario robustecerlos para lograr comparaciones entre grupos y en poblaciones diferentes.

Metodología

El estudio se planteó como una investigación descriptiva, orientada por principios de metodología microgenética. Se propone esta metodología debido a que se busca registrar el mayor número de desempeños en una secuencia de tiempo. De esta forma, se identificaron cambios cognitivos, a partir de un estado inicial, que se determina por medio de una línea base, para luego hacer una intervención durante un semestre (Sie-

gler, 1995; Puche & Ossa, 2006). Una característica de este tipo de metodología es que ofrece un abanico de observaciones sobre una competencia en un período rápidamente cambiante y el establecimiento de este período permite contemplar las conductas desde sus inicios en la resolución de la tarea, hasta el momento en que se marca su completa estabilización (Puche & Ossa, 2006).

Se utilizó el modelo de evaluación edumétrico, dado que se interesa por el desarrollo individual de las estudiantes en el contexto del aula de clase e identifica cambios intrasujeto (Carver, 1972). Se identificó el estado inicial y final del nivel de formación del pensamiento reflexivo en las estudiantes que participaron en el estudio y se hicieron evaluaciones formativas de cada proceso alcanzado por cada estudiante en cada una de las sesiones de clase. Así mismo, se hizo un registro sistemático y riguroso de cada una de las sesiones de intervención y de la experiencia de la práctica, en diarios de campo. En el diario de campo puede verse el afuera filtrado a través de la mirada del adentro y permite capturar la experiencia, es decir, el alma de la verosimilitud (Vásquez, 1993).

El objetivo de este estudio fue la formación del pensamiento reflexivo en estudiantes de educación superior, durante un semestre correspondiente a 64 horas. En la investigación participaron 25 estudiantes de un programa de la licenciatura en Pedagogía Infantil (educación preescolar), en el curso *Teorías cognitivas*

del aprendizaje. Todos los estudiantes son mujeres, con un promedio de 19 años, de semestres 7, 8, 9 y 10, en una universidad privada, confesional, católica de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Antes de iniciar el estudio, se indagó con las estudiantes de forma oral y escrita respecto a necesidades, inquietudes, intereses, expectativas y la actitud hacia el aprender y frente al conocimiento, porque se parte del reconocimiento de que las actividades de enseñanza y de aprendizaje son prácticas socioculturales que requieren conocer con quiénes se va a iniciar el proceso. Así mismo, se reconoce al estudiante como ser social y se considera la relación dialéctica con el contexto de su realidad.

En la investigación se utilizaron como instrumentos: (1) el rendimiento académico (posibilidad de seguimiento en relación con el desempeño académico por medio de la observación pedagógica); (2) medición de la línea base de cada estudiante; (3) los mapas mentales y/o conceptuales que entregaban las estudiantes; (4) los talleres de lectura; (5) la evaluación inicial y final. En la evaluación inicial, se hizo una exploración de conocimientos previos que tenían las estudiantes respecto a la temática de la asignatura. Y en la evaluación final, se indagó respecto a la consolidación de conocimientos y a las estrategias que utilizaban en sus propios procesos de aprendizaje.

La tabla 2 presenta las categorías e indicadores de análisis y los instrumentos.

Tabla 2
Categorías de análisis e instrumentos

Categorías	Indicadores	Instrumentos
Habla y escucha reflexiva	* Participan en los roles de hablante y escucha para hacer aportes y enriquecer la conversación.	* Diario de campo * Rendimiento académico (posibilidad de seguimiento en relación con el desempeño académico por medio de la observación pedagógica) * Medición de la línea base de cada estudiante
Lectura y escritura reflexiva	* Control consciente y voluntario sobre lo que se hace al producir y/o comprender un texto.	* Mapas mentales o conceptuales * Talleres de lectura * Diario de campo * Rendimiento académico (posibilidad de seguimiento en relación con el desempeño académico por medio de la observación pedagógica) * Medición de la línea base de cada estudiante
Etapas del pensamiento reflexivo	* Acciones materializadas y perceptuales generalizadas * Lenguaje verbal externo * Lenguaje interno * Lenguaje interno reflexivo * Lenguaje externo reflexivo	* Diario de campo * Rendimiento académico (posibilidad de seguimiento en relación con el desempeño académico por medio de la observación pedagógica) * Medición de la línea base de cada estudiante
Tipos de apoyo	* Requieren la repetición de la instrucción, animación, motivación.	* Diario de campo * Medición de la línea base de cada estudiante

Continúa

Categorías	Indicadores	Instrumentos
Elementos de la base orientadora de la acción	<ul style="list-style-type: none"> * Tienen en cuenta el objetivo al iniciar una actividad. * Consideran las opciones y estrategias que posibilitan el desarrollo de la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diario de campo * Rendimiento académico (posibilidad de seguimiento en relación con el desempeño académico por medio de la observación pedagógica) * Medición de la línea base de cada estudiante
Manifestaciones del pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> * Acciones reflexivas. * Expresiones reflexivas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diario de campo * Rendimiento académico (posibilidad de seguimiento en relación con el desempeño académico por medio de la observación pedagógica) * Medición de la línea base de cada estudiante

Fuente: elaboración propia

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje presentaron una estructura de acciones e interacciones intencionales, que se organizaron para lograr la formación del pensamiento reflexivo en las estudiantes que participaron en el estudio.

Actividad de enseñanza

Se generaron métodos de enseñanza de acuerdo con lo que se consideró más conveniente para las estudiantes que hacían parte del proceso de aprendizaje. Se tuvo la posibilidad de ser autónomo en el juicio y toma de decisiones respecto a la manera de abordar la asignatura; se construyeron y actualizaron las habilidades necesarias para el ejercicio como docente y relacionadas con la comunicación. De esta forma, se posibilitó la expresión de distintos puntos de vista presentes en el aula, para reconocer al otro como un interlocutor capaz no solo de expresión sino también de dar razón de las pretensiones que postula cuando expresa su perspectiva (Gaitán-Riveros, 2001).

Para evitar que el conocimiento se anquilosara, fue necesaria la preparación de las clases de forma sistemática y rigurosa. Por lo tanto, se hizo lectura y relectura previa, reflexiva y crítica tanto de aspectos teóricos como prácticos. Se asumió un rol activo que permitió acompañar a las estudiantes en el desarrollo de sus posibilidades, de sus habilidades orales, escritas y actitudinales.

También se hizo una observación respetuosa de forma permanente de la situación del aula, de la dinámica de relaciones interaccionales entre las estudiantes, con el propósito de propiciar sus procesos de aprendizaje.

La estrategia que se utilizó fue teórico-práctica. Se buscó desarrollar un aprendizaje producto de la interacción compartida de la relación docente-estudiante y estudiante-estudiante; así mismo se propiciaron procesos independientes, autónomos y reflexivos de cada estudiante. Se utilizó la metodología de aprendizaje participativo-guiado; esto significa que, durante el semestre, las estudiantes contaron con la orientación de la docente para la elaboración de los productos finales de la clase.

La dinámica de las clases permitió guiar el proceso de aprendizaje de las estudiantes. Al inicio de cada clase se hacía el recuento de la clase anterior y después se enmarcaba el tema; aquí, se tenía la posibilidad de interactuar, al hacer comentarios y preguntas. Las estudiantes debían realizar lecturas previas para la elaboración de un mapa mental o mapa conceptual sobre la temática, que debían entregar al comienzo de cada clase. Se hacía un control de lectura acerca de las temáticas y se verificaban lo comprendido y el nivel de precisión de los conceptos que manejaban. Esto posibilitó el monitoreo continuo de la comprensión teórica, para la apropiación y uso de conocimientos prácticos. Siempre se terminaban las clases con un resumen.

Fue importante considerar las inquietudes y dudas de las estudiantes, para lograr aclaraciones de forma explícita al utilizar el lenguaje para ejemplificar y establecer relaciones con la cotidianidad práctica. Por ello, se abrieron espacios para conversar con ellas. Se utilizó como estrategia escuchar a las estudiantes, para extender sus producciones y ayudarlas a precisar conceptos. La docente animaba a participar a las estudiantes. Así mismo, se emplearon ayudas audiovisuales y una rica variedad de material bibliográfico.

Cuando se evidenciaban imprecisiones conceptuales, la estrategia que se utilizaba era reformular lo que decían para que ellas se dieran cuenta de qué forma debería ser. Se acudió a las lecturas para establecer un diálogo con los autores y hacer precisiones. Así mismo, se utilizó la escritura como estrategia de regulación externa de procesos internos del pensamiento.

La forma de evaluación pedagógica que se utilizó consistió en la entrega de mapas mentales o conceptuales de acuerdo con los intereses y las facilidades de las estudiantes para elaborarlos; talleres de comprensión de lectura; versiones preliminares y finales de textos en los que debían establecer relaciones entre las diferentes temáticas abordadas; cuadros comparativos de conceptos; un portafolio, en el que, debían incluir todos los trabajos realizados en la clase; y una evaluación final que contenía preguntas de selección múltiple, de relación entre conceptos,

de análisis, interpretación y aplicación práctica, por medio de la cual se evidenció el nivel de apropiación que alcanzaron al finalizar el semestre. Se evaluaron los conocimientos y lo que las estudiantes hacen con estos conocimientos.

La entrega de notas finales se hizo de forma personalizada, por lo cual se citó a las estudiantes de a dos con el propósito fundamental de hacer la retroalimentación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Así mismo, se hizo el reconocimiento especial de forma escrita a seis estudiantes que se destacaron por sus procesos, esto con el fin de motivarlas e incentivarlas para monitorear sus propios procesos de aprendizaje y asumir una actitud activa, crítica, reflexiva, analítica, responsable y comprometida.

En cada sesión de clase, se era exigente con respecto a la asistencia y a la entrega de tareas de forma oportuna. Se hizo de esta manera, porque se concibe que estas acciones hacen parte de la formación humana, y así se contribuye de manera importante a que salgan de la universidad listas para enfrentar diferentes retos pedagógicos. Si no podían asistir, debían comunicarlo previamente y debían adelantarse. Y la entrega de trabajos formaba parte del nivel de responsabilidad y compromiso que asumían con ellas mismas como participantes activas del proceso de aprendizaje. Si son responsables, dedicadas y comprometidas con sus actividades como estudiantes, también lo serán en la práctica real como docentes de niños en educación inicial. Si, por el contrario, muestran actitudes de irresponsabilidad en las tareas como estudiantes, su práctica será poco comprometida e irresponsable.

En síntesis, durante todo el proceso fue necesaria la reflexión sobre la propia práctica, lo que permitió darse cuenta de lo que se estaba haciendo y de lo que se podía transformar. Para esto, se tuvieron en consideración las múltiples determinaciones evidenciadas en las actitudes académicas y comportamentales de las estudiantes.

Actividad de aprendizaje

Se hizo una retroalimentación permanente con las estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje; de esta forma, se permitió que ellas asumieran una actitud protagónica. Esto contribuyó a generar espacios de confianza y estimuló la relación dialéctica entre la docente y las estudiantes.

Se hicieron modificaciones metodológicas a partir de los niveles de comprensión que se evidenciaron en las estudiantes durante la evaluación inicial y de las observaciones realizadas en cada sesión, para lo cual se implementaron varios tipos de apoyo, como muestra la tabla 3. De esta forma, las estudiantes tenían claridad respecto a: (1) qué se hacía; (2) cómo se desarrollaban sus propios procesos de aprendizaje; y (3) qué se esperaba de ellas.

Durante la clase se utilizaron los tipos de apoyo que se presentan en la tabla 3.

Se hicieron talleres de apropiación de aprendizaje, en los que se planteaban preguntas abiertas, que debían ser resueltas por medio de la conversación entre parejas; con los autores de los textos en la lectura; y con la docente. Siempre se presentaron preguntas relacionadas con conceptos clave de las lecturas y preguntas críticas y reflexivas que implicaban una apropiación conceptual de la temática en particular y la relación con el quehacer práctico. Este proceso favoreció el proceso gradual de formación del pensamiento reflexivo.

Al final de la clase, por lo general, algunas estudiantes se acercaban a realizar preguntas que enriquecían la dinámica de clase de las sesiones siguientes de la asignatura.

Tabla 3

Tipos de apoyo usados con las estudiantes

Herramientas del ambiente	<p><i>Proceso de lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Mapas mentales y/o conceptuales * Talleres de lectura * Lectura compartida: análisis, inferencias, conclusiones, síntesis, opinión crítica * Diversidad textual: textos explicativos, informativos y argumentativos <p><i>Proceso de escritura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuadro comparativo * Estructura textual que identificaba el tipo de texto * Elementos explícitos que hacen parte del texto argumentativo * Diferentes versiones de los textos
Lenguaje verbal de la docente	<ul style="list-style-type: none"> * Repetición de la instrucción * Ejemplos * Confirmación y verificación de qué deben realizar y cómo hacerlo * Preguntas clave: ¿por qué y para qué se lee, se escribe y se realizan las actividades que se plantearon en la dinámica de la clase? * Contextualización entre los conceptos teóricos con la práctica real: relación de lo leído con el quehacer profesional
Lenguaje verbal de las estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> * Uso del propio lenguaje verbal externo oral y escrito para orientar la actividad, planearla y organizarla

Fuente: elaboración propia

Resultados

El proceso fundamentalmente consistió en pensar la forma de enseñar al actuar de acuerdo con las necesidades particulares de aprendizaje de las estudiantes. Para esto, se hizo uso del lenguaje de forma intencional y se consideró como el centro de reflexión porque por medio de él se realizaban intercambios sociales dentro y fuera del aula, se conversaba con las estudiantes acerca de las diferentes temáticas planteadas. El lenguaje se utilizó para regular los procesos. Por medio del lenguaje se realizaron tanto las actividades de enseñanza como las de aprendizaje, en las que se materializó el pensamiento reflexivo.

La tabla 4 presenta el estado inicial y final de la categoría pensamiento reflexivo a partir de los indicadores considerados.

Se evidenció que las estudiantes necesitaban el apoyo de la docente para iniciar la planeación y verificación de las diferentes actividades de la clase. A medida que transcurrían las sesiones de intervención pedagógica, las estudiantes utilizaban cada vez más estos elementos constitutivos de la base orientadora de la acción.

También se evidenció que a medida que avanzaban las sesiones de la clase, cada vez acudían menos al apoyo de la docente. En un primer momento, requerían con frecuencia la animación, la repetición de la instrucción y un ejemplo adicional para realizar las diferentes actividades que se solicitaban.

El lenguaje tanto de la docente como el de las estudiantes posibilitó la formación de las etapas del pensamiento reflexivo. Así mismo, se observó que poco a poco las estudiantes fueron incorporando expresiones y acciones reflexivas en su actividad académica.

Tabla 4
Categorías de análisis del pensamiento reflexivo

Indicadores de análisis	Antes de iniciar la intervención	Al finalizar la intervención
Habla y escucha reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> * Hablan sin un objetivo particular que les permita analizar lo que dicen. * Pocas veces tienen en cuenta lo que dicen sus compañeras para hacer reelaboraciones y enriquecer lo que se dice respecto a una temática en particular. * Solo tienen en cuenta su propio punto de vista, falta integrar elementos discursivos que enriquezcan sus aportes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reelaboran o reformulan el pensamiento por medio del lenguaje externo. * Se autocorrijen. * Ayudan a que otros transformen sus expresiones y/o acciones. * Tienen en cuenta tanto sus propios puntos de vista como los de los demás. * Se dan cuenta de las consecuencias que tienen sus propias acciones y sus expresiones en los demás. * Se dirigen preguntas a sí mismos como: ¿qué decir y/o hacer?, ¿cómo decirlo y/o hacerlo?, ¿para qué decirlo y/o hacerlo (consecuencias)?, ¿por qué decir y/o hacer algo?, ¿cuándo decir y/o hacer algo?, ¿dónde decir y/o hacer algo?
Lectura y escritura reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> * Fallas en la identificación de la idea central del texto. * Fallas en presuposición: las estudiantes asumen que si ellas saben algo cuando escriben, el lector también. * Fallas en la organización de ideas cuando escribían. * La escritura no tenía un objetivo claro. * Copia textual de apartados de autores diversos sin citas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Logran identificar la idea central de los textos. * Escriben con una intención real, la escritura empieza a tener un uso social. * Claridad en la organización de ideas. * Hay control consciente y voluntario sobre lo que se hace al producir y/o comprender un texto. * Reconocen las intenciones comunicativas presentes en el texto, infieren conclusiones, plantean secuencias lógicas de organización textual. * Respetan la autoría en el discurso escrito y anotan las citas.
Etapas del pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizan estrategias externas sin un objetivo claro: se observaba activismo sin sentido. * Fallan en el seguimiento de instrucciones. * Actúan sin tener muy claras las consecuencias de sus acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cambio en los planos del pensamiento: etapa de acciones materializadas y perceptuales generalizadas, lenguaje verbal externo, lenguaje interno, lenguaje interno reflexivo, lenguaje externo reflexivo, lenguaje escrito reflexivo. * Se observó una mejoría importante en el seguimiento de instrucciones. * Había claridad respecto a las consecuencias de sus acciones.
Tipos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> * Requerían frecuentes apoyos por parte de la docente: repetición de la instrucción, ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se observa mayor autonomía e independencia en la realización de actividades.
Elementos de la base orientadora de la acción	<ul style="list-style-type: none"> * Se observaron fallas en lo que se refiere al uso de estrategias externas de forma independiente que contribuyeran a la regulación de procesos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se evidencia la utilización de estrategias de planeación, verificación y control de la actividad, durante la comprensión y producción de textos.
Manifestaciones del pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> * En algunas ocasiones, sus expresiones y acciones se tornan impulsivas. * Se evidenciaron actitudes reactivas en el comportamiento de algunas estudiantes que estaban reacias al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> * El pensamiento adquiere un carácter transformador, que se evidencia en expresiones y acciones reflexivas. * Se empiezan a dar cuenta respecto a lo que dicen y hacen. * Se evidenció un cambio importante en la actitud, que fue más propositiva. <p>Acciones reflexivas Comportamiento reflexivo: comunicativo, académico y social Expresiones reflexivas</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se evidenció mayor responsabilidad en la realización de actividades: “te puedo entregar el mapa otra vez, es que me gustaría mejorarlo”, “te puedo enviar el texto de nuevo, porque sé que este no está bien y quiero mejorarlo...” * Realizaban propuestas novedosas que enriquecían la dinámica de la clase.

Fuente: elaboración propia

Se hizo necesario que la docente asumiera una actitud reflexiva desde el inicio de la intervención pedagógica; esto permitió la transformación del quehacer práctico cada vez que era necesario; esto se evidenció en cambios positivos en el nivel de apropiación y asimilación conceptual por parte de las estudiantes y en su actitud. Así se empezaron a dar cuenta de sus acciones y actitudes y las empezaron a modificar.

Al inicio de la asignatura, se evidenció la falta de tolerancia y respeto entre compañeras, y de compromiso con el propio proceso de aprendizaje de parte de algunas estudiantes. Esto se observó específicamente en miradas, gestos, actitudes y expresiones verbales cuando debían realizar trabajos grupales o talleres de lectura. Por ello, fue necesaria la intervención de la docente. Esto facilitó la interacción comunicativa y social entre ellas, y la actitud de estar en disposición de respetar y reconocer a sus compañeras. Se establecieron compromisos: escuchar con respeto la opinión de cada una y hacer aportes a partir de la búsqueda de información que permitiera enriquecer la clase.

Al inicio de la intervención, las estudiantes requerían un acompañamiento permanente por parte de la docente, este se fue reduciendo a medida que transcurrían las sesiones. Al finalizar la intervención pedagógica, se evidenciaron cambios importantes en el desempeño, actitud y comportamiento de las estudiantes. Ellas estaban más conscientes respecto a lo que decían y hacían. Las habilidades adquiridas mostraron un alto grado de autonomía en la realización de actividades. En síntesis, la experiencia social y emocional de la clase empezó a manifestarse en el sentimiento del querer y el deber, lo cual impulsó el comportamiento positivo de las estudiantes con la asignatura y generó la necesidad cognoscitiva de aprender. Esto permitió crear motivos propios para la realización de las actividades de la clase.

En cuanto a la actitud y el comportamiento, se evidenció que algunas estudiantes utilizaban las excusas para la entrega oportuna de tareas, protestaban por la realización de diferentes versiones de los textos y por los mapas; motivo por el que fue necesaria la reflexión pedagógica acerca del sentido, del porqué, para qué y cómo realizar las diferentes tareas planteadas.

Al inicio, se observó que algunas estudiantes eran dedicadas y comprometidas en la realización de las lecturas, así como en la elaboración de los mapas y de actividades para la clase. Otras, por el contrario, entregaban cualquier cosa y la presentación de sus textos no era cuidadosa. Cuando los productos de la clase empezaron a recibir valoración social, se evidenció responsabilidad y compromiso en la gran mayoría de las estudiantes en la entrega de trabajos de la clase.

Algunas estudiantes protestaban, porque no estaban de acuerdo con la calificación que se les daba a sus productos. Desde el punto de vista pedagógico, se procuraba ser justo: si entregaban un trabajo completo, el resultado era coherente con el resultado; si entregaban cualquier cosa, el resultado era deficiente. De esta forma, se buscaba que se dieran cuenta de la calidad de sus propias ejecuciones.

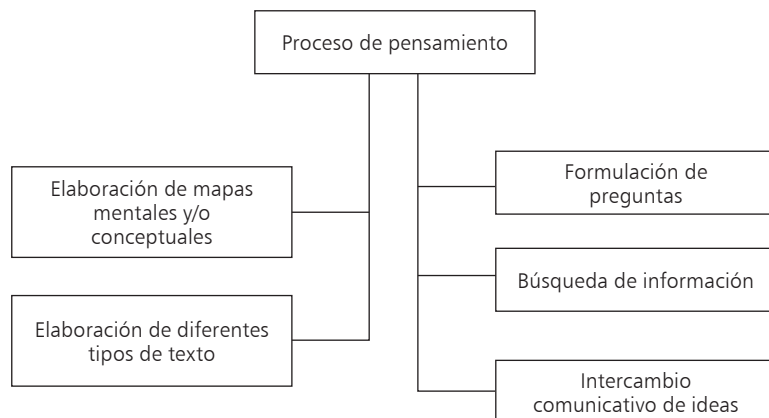
Así mismo, se evidenció que en algunas ocasiones los grupos de trabajo de más de tres estudiantes no funcionaban, porque una o dos participaban y la otra no asumía su responsabilidad. Por esta razón, se procuró realizar trabajos en parejas.

Se observó que algunas estudiantes necesitaban asesoría particular para aclarar dudas. Incluso para la elaboración de mapas, en algunos casos, el proceso no era tan sencillo. Entonces se leía con ellas, se identificaban ideas importantes, conceptos claves y luego se establecían relaciones.

Las estudiantes no sabían cómo enfrentarse a diferentes tipos de textos discursivos orales y escritos, lo cual se evidenciaba en ejecuciones deficientes. Además, en el momento de escribir, no sabían qué decir ni cómo organizar sus ideas. Por ello, fue necesario presentar estrategias explícitas tanto para la lectura como para la escritura y la expresión de ideas de forma oral; y para la elaboración de los diferentes productos de la clase relacionados con los mapas mentales o conceptuales, y con el portafolio.

Se asumió que la organización externa de la actividad contribuyó con la organización interna de procesos de pensamiento. Los resultados en los desempeños de las estudiantes refuerzan esta afirmación. Se evidenció que cuando sabían qué hacer y cómo lograrlo mediante el uso de los mapas, las versiones preliminares de los textos, los cuadros comparativos y las presentaciones orales, las estudiantes tenían mayor éxito en sus ejecuciones. Por ello, en la clase se hizo énfasis en el uso del lenguaje por medio de multiplicidad de estrategias como muestra la figura 3.

Figura 3
Proceso de pensamiento



Fuente: elaboración propia

La figura 4 presenta un ejemplo de ejecución de la realización de un mapa conceptual en una de las sesiones iniciales y en una de las sesiones finales. En el primer mapa, se evidencia que la estudiante no establece con claridad la relación entre los conceptos; a diferencia del segundo mapa, en el que la relación es clara. En este último, la estudiante está consciente de las estrategias que puede emplear de forma efectiva para identificar los conceptos básicos del texto y relacionarlos entre sí de forma adecuada y coherente.

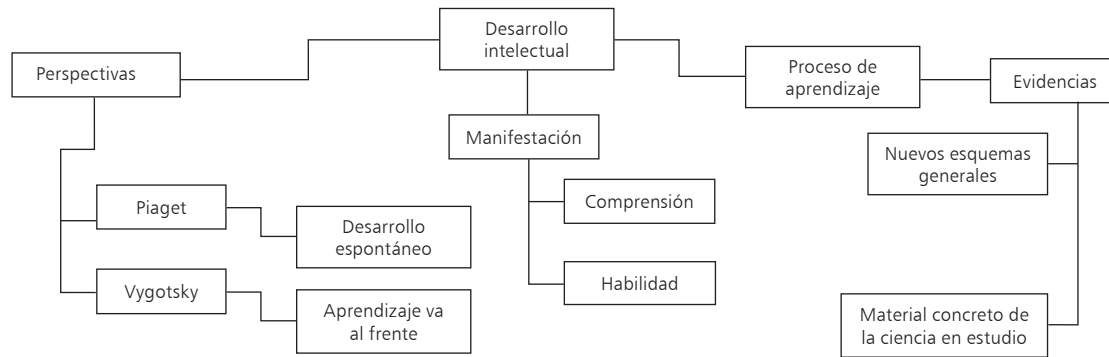
Algunas de las expresiones de las estudiantes acerca del uso de los mapas fueron: *"nos ayudaron a encontrar las ideas principales de los textos"*, *"nos permitió inferir el significado de lo que leíamos para resolver situaciones problemáticas en nuestro quehacer práctico"*, *"permiten relacionar temáticas de esta asignatura y de otras"*, *"contribuye a la realización de actividades propuestas como la construcción de textos expositivos y argumentativos en la clase, ubicando los puntos fundamentales del tema de tal manera que como estudiantes tomemos una postura crítica"*, *"potencia la construcción de conocimiento por medio de una interacción entre el sujeto que aprende (estudiante) y el objeto o tema a comprender a través del reconocimiento de ideas y planteamientos formulados en cada lectura realizada, hilando las ideas nuevas con las de los textos anteriores, al mismo*

tiempo consolidando conocimientos nuevos", "permiten precisión conceptual", "mejoran mi capacidad de jerarquizar la información".

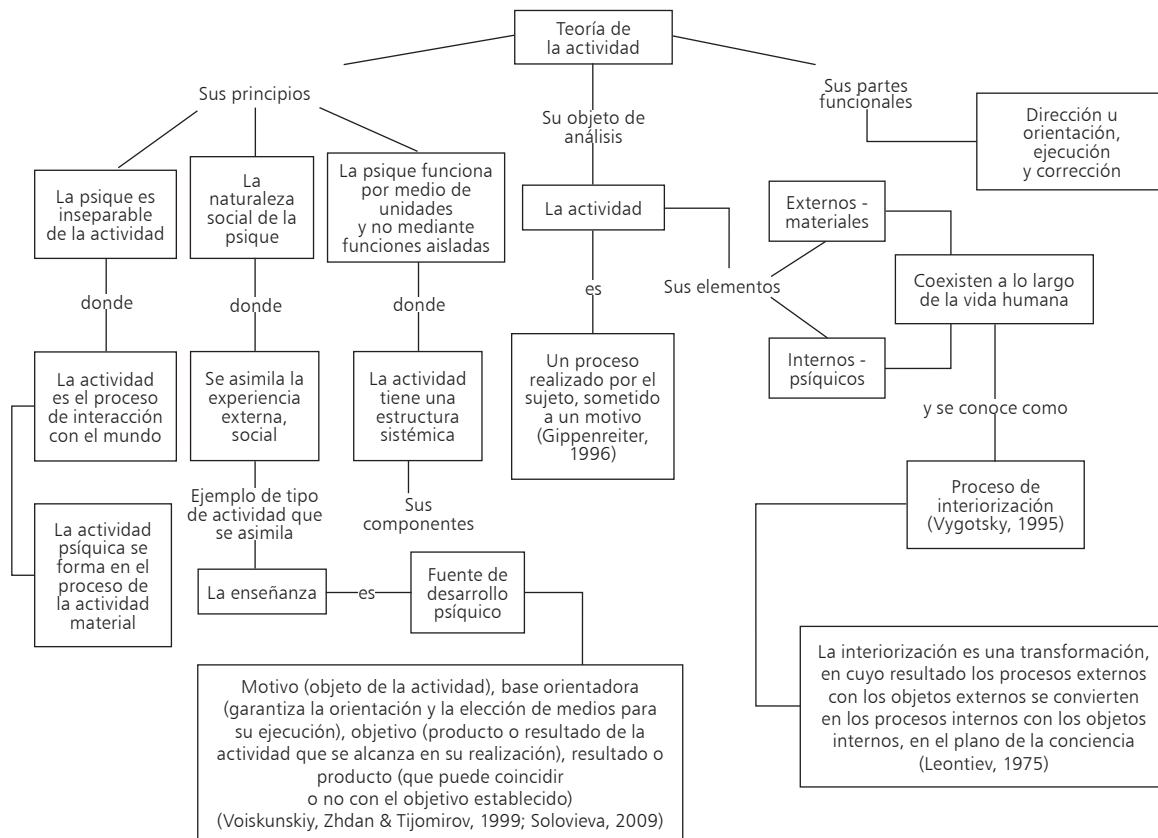
En la retroalimentación final de la asignatura, algunos de los comentarios de las estudiantes fueron: "fue una clase exigente que nos permitió aprender acerca de cómo se aprende desde diferentes teorías",

"aprendimos cuáles son las actividades que permiten desarrollar procesos de aprendizaje en los niños; y cómo utilizarlas de la mejor manera dentro del aula", "aprendimos que es importante esforzarse por hacer las cosas bien y mejor cada vez", "aprendimos a escribir varias veces un mismo texto", "aprendimos a leer y a entender mejor".

Figura 4
Ejemplos de mapas



Mapa 1



Mapa 2

Fuente: elaborados por las estudiantes

Discusión

La formación del pensamiento reflexivo motiva la reflexión sobre la actividad de enseñanza, sobre la finalidad que se plantea actualmente con respecto a la formación de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil y a sus procesos de aprendizaje. Por ello, es necesario reflexionar sobre los objetivos que se están planteando, con el fin de mejorar las estrategias que se utilizan para la formación de este tipo de pensamiento. Estas estrategias podrían incluir la explicitación acerca de lo que se quiere lograr desde el punto de vista pedagógico con los estudiantes, porque se considera que es importante que tengan claro qué deben realizar y cómo hacer lo que se proponen. Aquí el rol del maestro es fundamental, dado que garantiza la formación de las acciones que conforman la habilidad reflexiva para realizar actividades académicas. Así mismo, es necesario brindar diferentes tipos de apoyo según los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes; y de esta forma, contribuir con la realización de diferentes tareas en diferentes áreas del conocimiento. Este planteamiento coincide con el de John H. Flavell (1993), quien afirma que es necesario que los docentes tengan una idea clara y concreta de lo que quieren que logre un estudiante cuando le piden que haga una tarea determinada, que sepa cómo debe trabajar el estudiante para conseguir ese objetivo, que le muestre cómo hacerlo y que tengan los recursos para comprobar que los estudiantes saben hacer lo que se le pide.

En palabras de Martín López-Calva (2002, p. 9):

se requiere de la transformación docente que genere nuevos modos de ser consciente de su propio quehacer. Nuevas maneras de entender e interpretar lo que hacen y de comprometerse seriamente con su realización. A partir de los procesos de transformación docente, el profesor irá redescubriendo su vocación en el mundo concreto de su práctica. Un profesor que va encontrando esto, que va descubriendo a partir de la reflexión sobre su propia práctica docente nuevas razones para vivir siendo docente y nuevos motivos para luchar desde las aulas por una sociedad más humana y más justa, será indudablemente un profesor que vaya generando aprendizajes de todo tipo en los estudiantes porque se convertirá él mismo o ella misma en un vehículo de aprendizaje.

La formación del pensamiento reflexivo tuvo efectos positivos en la actividad de aprendizaje de las estudiantes que tomaron parte en el estudio. Esto se evidenció cuando ellas sabían qué hacer y cómo utili-

zar las estrategias de forma efectiva para regular sus propios procesos de aprendizaje. Esta afirmación se confirma con otros resultados académicos reportados por los directivos de la carrera, pues se refiere que las estudiantes que obtuvieron un adecuado desempeño en la asignatura *Teorías cognitivas del aprendizaje* también lo tenían en otras materias; las estudiantes que obtuvieron un bajo desempeño en esta clase también lo tenían en otras. Se hipotetiza que los resultados altos se deben a que las estudiantes lograron consolidar el proceso de formación del pensamiento reflexivo; mientras que otras estudiantes que no lo lograron, porque se resistían a cambiar sus estrategias para aprender.

Esta investigación considera importante reconocer el contexto de las estudiantes, sus necesidades específicas y particulares, porque dentro del aula existe diversidad y esta es la clave que permite empezar a valorar al estudiante como un ser humano con múltiples potencialidades de aprendizaje que puede desplegar. En este sentido, la educación es la posibilidad de realización de las capacidades del individuo en formación, pues el maestro facilita este proceso. En palabras de Carlos Arturo Gaitán-Riveros, "el maestro debe permitir que afloren diversas formas de ser humano a través de sus prácticas y configurarse como posibilitador y acompañante de esta permanente transformación" (2007, p. 30). De esta forma, se contribuye a que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil sean reflexivos, críticos y estén conscientes de sus propias acciones en la universidad, en un primer momento por medio de su participación activa y después en su quehacer profesional con la población infantil.

Para formar el pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios de la licenciatura en Pedagogía Infantil se requiere la construcción consciente de las actividades de enseñanza. Las actividades de enseñanza organizadas de forma sistemática facilitan el establecimiento de objetivos, la autorregulación académica y la formación del pensamiento reflexivo, a partir de la construcción de la base orientadora de la acción, así como lo plantean Vasili Davidov (1996), Daniel Elkonin (1989), Yulia Solovieva (2004) y Nina Talizina (2000). Por ello, es importante asumir una actitud comprometida, responsable y reflexiva frente a la actividad de enseñanza, porque esto permite analizarla para iniciar transformaciones y afrontar los desafíos que provoca el quehacer educativo en el contexto sociocultural actual globalizado.

Los resultados de este estudio coinciden con el planteamiento de Martín López-Calva (2003), porque se asume que dentro de la complejidad y la multiplicidad de los elementos que intervienen en los procesos de

enseñanza y de aprendizaje, es fundamental que el estudiante vaya siendo cada vez más dueño del proceso por el que conoce, al encontrar razones y criterios, formular juicios sobre la realidad, tomar mejores decisiones, producir respuestas novedosas y originales para contestar a sus preguntas y resolver sus problemas.

Las actividades de enseñanza con intencionalidad posibilitan la formación del pensamiento reflexivo, aspecto indispensable en la autorregulación cognitiva de actividades de aprendizaje. En este estudio, se evidenció que las estudiantes —al estar más conscientes de sus propias acciones y expresiones— empezaban a modificar sus actitudes y comportamientos. Se hipotetiza que esto se presentó de esta manera porque este tipo de pensamiento tuvo efectos en las esferas emocional-afectiva, motivos-intereses y cognitiva (figura 5).

Figura 5
Modelo de la actividad de enseñanza en las estudiantes



Fuente: elaboración propia

La actividad de enseñanza implica un avance desde una actitud crítica y analítica que permita reconstruir detalladamente la experiencia para aprender de ella. Así, la experiencia se puede considerar como una fuente de saber, en la que:

el maestro tiene la responsabilidad social de producir conocimiento y para hacerlo debe escribirlo y socializarlo, de esta forma se logra transformar la propia práctica. Para esto requiere tener una actitud de empoderamiento pedagógico para develar lo que se hace al interior del aula de clase, una actitud investigativa, es decir, que tenga más preguntas que certezas, que tenga sospechas e inquietudes (Flórez & Gutiérrez, 2011, p. 32).

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje en este estudio implican la consideración de los diversos elementos que las conforman, consolidan, dificultan y limitan. Esto permite analizar la práctica y transformarla.

La tabla 5 presenta una descripción de estos elementos.

Tabla 5

Factores que constituyen las actividades de enseñanza y de aprendizaje

Elementos que la conforman	<ul style="list-style-type: none"> * El lenguaje interviene decisivamente en el aprendizaje. Es el medio y el propósito que permite a las estudiantes orientar su pensamiento, su proceso de aprendizaje y su conducta. * El vínculo emocional afectivo entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes y el objeto de estudio. * La interacción comunicativa entre la docente y las estudiantes, y entre las estudiantes entre sí. * La cultura universitaria, es decir, el contexto en el que se enmarcan las actividades de enseñanza y de aprendizaje. * La experiencia humana de las actividades de enseñanza y aprendizaje en sí mismas, las cuales posibilitan el desarrollo humano y se constituyen en el compromiso con la humanización de la sociedad (López-Calva, 2006).
Elementos que la consolidan	<ul style="list-style-type: none"> * Acciones conscientes e intencionadas. * Base orientadora de la acción: orientación, ejecución y verificación. <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas clave: ¿qué se debe realizar?, ¿cómo se realiza lo que se propone? - Elaboración de plan de acción - Implementación del plan - Verificación del cumplimiento de los objetivos * La actitud hacia la búsqueda de la autoapropiación que ayude a resignificar la cultura de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, y a discernir críticamente las demandas sociales. * La disposición cognitiva y emotiva que facilita el uso de recursos cognitivos para transformar estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje.
Elementos que la dificultan	<ul style="list-style-type: none"> * La actitud poco comprometida por parte de algunas de las estudiantes.
Elementos que la limitan	<ul style="list-style-type: none"> * Los esquemas cognitivos previos en algunas estudiantes que dificultaban su propio avance porque se resisten a cambiar.

Fuente: elaboración propia

La formación del pensamiento reflexivo permite plantear los principios que se presentan en la figura 6.

Figura 6

Principios fundamentales para la formación del pensamiento reflexivo

<ol style="list-style-type: none"> 1. El pensamiento reflexivo es un proceso recursivo y creativo de la mente (ir y volver sobre lo que se piensa). 2. El pensamiento reflexivo es un proceso complejo que se desarrolla a lo largo de la vida de los individuos y se manifiesta por medio de expresiones y acciones reflexivas. 3. El pensamiento reflexivo involucra demandas sobre el contenido del pensamiento y el propósito de la acción. 4. La capacidad de pensar reflexivamente es una operación compleja de la mente que implica la utilización de estrategias reflexivas que permiten descomponer las demandas simultáneas en subprocesos: planeación, verificación y control sobre lo que se hace y/o dice. 5. El pensamiento reflexivo emerge como un conocimiento sobre el propio pensamiento, las propias acciones y las acciones de otros. 6. La formación del pensamiento reflexivo cumple una función en la vida de los individuos y colectividades, pues contribuye a la complejización intelectual; mediatiza el crecimiento en valores y el aprendizaje de actitudes civilizadas como la solidaridad, la equidad, la convivencia pacífica y el respeto por la vida; posibilita la negociación en situaciones de conflicto, mejora el desempeño en el trabajo. El pensamiento reflexivo ayuda a construir mejores seres humanos: personas civilizadas, éticas y solidarias. 7. Los individuos que expresan con claridad sus ideas, piensan mejor y están en capacidad de participar más genuinamente en una democracia, porque pueden expresar las opiniones de manera convincente; así mismo, logran tomar decisiones con mayor facilidad y por consiguiente, resuelven problemas de forma eficiente. 8. El pensamiento reflexivo involucra la aplicación recursiva de un rango de destrezas del pensamiento y habilidades del lenguaje, pues este último cumple una función muy importante al facilitar la expresión de los contenidos del pensamiento. 9. El pensamiento reflexivo permite que los individuos estén más conscientes respecto a lo que dicen y hacen, razón por la que pueden ejercer control voluntario sobre ellos. 10. Un individuo que piensa reflexivamente logra responder preguntas como: ¿qué es lo que hace para pensar bien y por consiguiente, para expresarse adecuadamente y para actuar de determinada manera y no de otra?, ¿cuáles son las dificultades específicas que encuentra?, ¿qué estrategias utiliza para sortearlas?, ¿cómo sabe que lo que está diciendo no es confuso?

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El pensamiento reflexivo se forma por medio de acciones pedagógicas conscientes, que se evidencian en palabras, actitudes y conductas. La formación de este tipo de pensamiento posibilitó que las estudiantes se interesaran en sus propios procesos de aprendizaje.

El pensamiento reflexivo mejoró las estrategias de aprendizaje en diferentes niveles: oral, escrito, lector y actitudinal en las estudiantes que participaron en el estudio. A partir de la base orientadora de la acción con la planeación, regulación y verificación se facilitó la realización de diferentes actividades académicas en las estudiantes.

Desde el enfoque histórico-cultural se evidenció una coherencia teórico-metodológico-práctica, lo cual facilitó las actividades investigativas desde el quehacer pedagógico, así como lo plantea Paulo Freire (1990): "la distancia epistemológica necesaria que se debe tomar de la práctica, es una vía acertada para acercarse más a ella" (p. 158).

En investigaciones futuras se sugiere hacer el seguimiento de la actividad de aprendizaje en varias asignaturas para triangular información y de esta forma identificar el impacto de la formación del pensamiento reflexivo en este proceso.

Se recomienda hacer un seguimiento de los estudiantes que hacen parte del estudio durante la carrera con el objetivo de establecer los efectos del pensamiento reflexivo en el desempeño académico.

Agradecimientos

A la doctora Yulia Solovieva, profesora investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-México, por su generosidad al brindarme la oportunidad de aprender en un marco de confianza y afecto. A María Caridad García-Cepero, por su apoyo generoso e incondicional en la preparación de este artículo, y a Félix Gómez-Hernández por sus valiosas recomendaciones en la revisión del texto.

Sobre la autora

Claudia Ximena González-Moreno es fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia. Diplomada en neuropsicología, Benemérita Universidad de Puebla. Magistra en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Iberoamericana de Puebla. Práctica clínica particular en desarrollo del lenguaje y trastornos del aprendizaje y déficit de atención. Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, SLAN.

Referencias

- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Carver, R. P. (1972). Two dimensions of test: Psychometric and Edumetric. *American Psychologist*, 29 (7), 512-518.
- Cuervo, C. (1998). *La profesión de fonoaudiología: Colombia en perspectiva internacional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2344/2/clemenciacuervoecheverri.1998.pdf>
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: Inter.

- Elkonin, D. B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Pedagógica.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flórez, R. & Gutiérrez, M. J. (2011). *Alfabetización académica una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la autonomía*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Gaitán, C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía del diálogo. En Omayra Parra de Marroquín (ed.). *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria*, 17-29. Serie Cuadernos Pensar en Público, vol. 4. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Galperin, P. Y. (1965). *La dirección del proceso de aprendizaje*. En Luis Quintanar-Rojas (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*, capítulo 1. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Galperin, P. Y. (1998). *La actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. Y. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior.
- Gippenreiter, Y. B. (1996). *Introducción a la psicología general*. Moscú: CheRo.
- González-Moreno, C. (2009). *La utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Herrera-Torres, L. & Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12 (3), 75-98. Universidad de la Sabana. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view-Article/1532/1979>, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412235005>
- Leontiev, A. N. (1975). *Actividad, conciencia, personalidad*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- López-Calva, M. (2002). Hacia dónde va el corazón. El deseo de conocer y de vivir como fuente y motor del aprendizaje. *Revista DIDAC*, 39, 5-11.
- López-Calva, M. (2003). *Pensamiento crítico y creativo en el aula*. México: Trillas.
- López-Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la educación*. México: Trillas.
- Pardo, N. (2000). *Pensar la escuela para construir sentido*. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Poblete, M. (2004). *La enseñanza superior basada en competencias*. En Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Puche, R. & Ossa, J. C. (2006). ¿Qué hay de nuevo en el método microgenético? Más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento

- cognitivo del sujeto. *Suma Psicológica*, 13 (2), 117-139. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1342/134216870002.pdf>
- Quintanar, L. (2001). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Rubinstein, S. L. (1998). *Bases de psicología general*. San Petersburgo: Piter.
- Rubinstein, S. L. (2000). *Introducción a la psicología general*. San Petersburgo: Piter.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Siegler, R. S. (1995). How Does Change Occur: A Microgenetic Study of Number Conservation. *Cognitive Psychology*, 28, 225-273. Disponible en: <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/siegler95.pdf>
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. Colección Neuropsicológica y Rehabilitación. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2004). *Métodos de intervención en la neuropsicología infantil*. Colección Neuropsicológica y Rehabilitación. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.
- Talizina, N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Colección Neuropsicológica, Educación y Desarrollo. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.
- Talizina, N.; Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotski. *Novedades educativas*, 230, 4-8. Disponible en: http://www.neuropsicologia.buap.mx/Actividad_psic.pdf
- Universidad Nacional de Colombia (2009). Deserción universitaria: un flagelo para la educación superior. *Claves para el Debate Público*, 17, 1-24. Disponible en: http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._07.pdf
- Vásquez, F. (1993). Escribir: un acto de reconocimiento. *Alegría de Enseñar*, 4 (15), 34-36.
- Villa, A. & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8 (002), 1-19. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Voiskunskiy, A. E.; Zhdan, A. N. & Tijomirov, O. K. (1999). *Tradiciones y perspectivas de la aproximación de la actividad en psicología*. Moscú: Sentido.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza: Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1960). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Juventud.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje-Visor.