

## HABILIDADES DEL ANÁLISIS REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

GEORGINA GALICIA GALICIA

Instituto Superior de Ciencias de la comunicación

**RESUMEN:** El presente documento expone hallazgos en el ámbito sobre investigación de la educación, del estudio que está en proceso, desde la noción de la Práctica Reflexiva (PraRe), referida a partir de las Habilidades del Análisis Reflexivo (HAR), en sus componentes: Conocimiento en la Acción (CenA), Reflexión en la Acción (RenA), Reflexión sobre la Acción (ResA) y Reconstrucción de la Acción (RedA), a través de la vinculación con el documento recepcional (escrito tipo ensayo, elaborado en el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en educación primaria, plan de estudios 1997). Se sitúa en el campo de conocimiento –formación, aprendizaje y saber pedagógico-, en la línea de investigación –formación de

docentes-, la indagación se orienta a la identificación de atributos de significación y de sentido. El problema de investigación se ubica en la carencia de la construcción epistémica del saber pedagógico, observable en la ausencia-debilidad argumentativa de lo que sucede en el aula, situación que alude a la inconsistencia de la formación de habilidades para reflexionar la práctica docente. Se aborda desde la siguiente premisa: Las habilidades del análisis reflexivo constituyen el fundamento cognitivo-metodológico para la construcción epistémica del saber pedagógico como proceso dialógico de la formación docente inicial

**PALABRAS CLAVE:** Habilidades del análisis reflexivo, práctica reflexiva, saber pedagógico, construcción epistémica, formación docente.

### Introducción

El lugar de enunciación define el tipo de búsqueda hacia la construcción de un contenido, la realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, está en la pertinencia histórica de éste, situación por la cual, la concepción de lo lineal, lo homogéneo y lo simétrico es endeble ante la visión de un entramado complejo, focalizado desde una

dialogicidad multidimensional. La construcción de un sistema de relaciones de categorías y subcategorías apriorísticas, inducen a la percepción de los elementos constitutivos desde la triadicidad teoría-metodología-epistemología de la noción de la práctica reflexiva, como contexto complejo de interacciones, visibilizando universos de significación, a través de las prácticas sociales, cuestionando las acciones para diferenciar lo latente, lo aparente y lo potencial.

La realidad socio-histórica posee múltiples significados, lo que implica que no es unívoca, ni su significación es cristalina, el abordaje no es simplemente construyendo teorías o conceptos, porque éstos sufrirían rápidamente un desajuste o desfase (porque el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual), situación que plantea la búsqueda de una constante resignificación, que aun siendo un trabajo complejo, es la tarea central de las ciencias sociales, sobre todo en las dimensiones relacionadas con la construcción del conocimiento. *Zemelman (2009: 1)*, menciona que “*se puede incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que tuvieron un significado, en el marco de un acervo bibliográfico consultado, pero no necesariamente es un significado real para el momento en que construimos conocimiento*”.

## Problema de investigación

El impacto de la investigación pretende identificar las debilidades del proceso reflexivo, al reconocer las habilidades específicas requeridas por los docentes en formación, para posteriormente concretar la estratificación, clasificar, clarificar y documentar los componentes de la acción reflexiva, a través de la construcción epistémica del saber pedagógico. Identificar los elementos del paradigma de la práctica reflexiva, implicará delimitar un modelo de formación, creando los indicadores denotativos que establezcan objetivamente los diagnósticos (sintomáticos) del proceso, la semaforización de indicadores del proceso reflexivo, permitirá identificar la incidencia, pertinencia y cualificación de las habilidades del pensamiento superior: la flexibilidad.

La problematización se ubica en la carencia de la construcción epistémica del saber pedagógico, observable en la ausencia-debilidad de la argumentación de las tramas del aprendizaje y de la enseñanza en el aula, como consecuencia de la indeterminación de la base para enlazar las relaciones de mediación, teorización y las implicaciones en la realidad objetiva. La debilidad en la formación de las habilidades para

reflexionar la práctica docente, incide en el nivel de la comprensión de procesos pedagógicos que conllevan a la inconsistencia en el análisis del desarrollo de procesos áulicos, a la falta de coherencia en la conexión entre elementos, selección y confrontación de autores de temas educativos, e incluso confusión en el significado del diseño de una ficha de actividades y la construcción de una propuesta didáctica.

## Objetivo de la investigación

Analizar la noción de la Práctica Reflexiva (PraRe), referida a partir de las Habilidades del Análisis Reflexivo (HAR), en sus componentes: Conocimiento en la Acción (CenA), Reflexión en la Acción (RenA), Reflexión sobre la Acción (ResA) y Reconstrucción de la Acción (RedA), para la construcción epistémica del saber pedagógico, expresadas en el lenguaje, a través de su incidencia en el documento recepcional, elaborado en la fase conclusiva de la Formación Docente Inicial (FDI) –séptimo y octavo semestres- de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Plan de Estudios 1997 (PE97).

## Pregunta de investigación

El enlace con la capacidad cognitiva del docente en formación se realiza desde la indagación de las habilidades docentes requeridas en la formación de competencias de los profesionales reflexivos, al cuestionarse: ¿cuáles son las habilidades del análisis reflexivo, que inducen al modelo de la práctica reflexiva para la construcción epistémica del saber pedagógico, expresado en el lenguaje de los docentes en formación, como fundamento cognitivo-metodológico en la elaboración del documento recepcional –escrito tipo ensayo-, de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 1997?

## Avances de la investigación

Uno de los hallazgos de la investigación es el análisis de las conceptualizaciones sobre la práctica reflexiva, permite concluir la trazabilidad de la evolución de la postura autoral, determinado por las corrientes teóricas del momento histórico. Dewey (1933) la considera una capacidad pragmática centrada en la acción; Schön (1988) menciona que es la capacidad de expresar, analizar y renovar el conocimiento, propone las categorías de epistemología de la práctica de la reflexión y del conocimiento en la acción, así como

la idea de la conversación reflexiva; mientras que *Brockband (1999)* la refiere como una capacidad crítica; *Perrenoud (2004)* la contextualiza como competencia profesional en la acción de enseñar; *Bolton (2010)* señala que es una competencia profesional que implica el conocimiento técnico y la experiencia.

Otra perspectiva de avance es la integración del estado de la cuestión, que implica articular elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos, acotando las incertidumbres para afianzar y apuntalar las aportaciones, al explorar que existen categorías que resisten las mutaciones históricas que pueden ser recuperadas como base para nuevos conocimientos; no se reduce sólo la búsqueda de investigaciones para constituir el estado de conocimiento. La contrastación e identificación de la categoría de análisis de la investigación (práctica reflexiva), se ha hecho viable como: intervención pedagógica en el análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión (García, 2008), cualidad reflexiva a través de portafolios electrónicos (Farias, 2011), proceso de espiral en el coaching reflexivo del practicum de la formación docente (Rodríguez, 2011), entre otras.

La evocación desde el léxico cotidiano, a través de la asociación libre de palabras relacionadas con la categoría central de análisis, se vinculó con la aplicación de la red semántica (que es una técnica para conocer el significado de conceptos de un cierto grupo de personas, seleccionado previamente; obteniendo los valores referenciales, a partir de la construcción de sentido). La red semántica de la frase estímulo: *práctica reflexiva*, reporta 69 palabras, que por su ubicación jerárquica demarca el nivel de acercamiento o distanciamiento. Las veinte palabras de mayor peso semántico, son: *Análisis-100%*, *pensar-99%*, *comprensión-97%*, *razonar-96%*, *acción-94%*, *útil-93%*, *aprendizaje-91%*, *conciencia-90%*, *conocimiento-88%*, *experiencia-87%*, *reflexionar-86%*, *indagar-84%*, *cuestionar-83%*, *crítico-81%*, *estrategia-80%*, *hechos-78%*, *yoga-77%*, *evaluación-75%*, *socializar-74%*, *autodidacta-72%*.

#### **Habilidades del análisis reflexivo.**

Las habilidades analíticas del pensamiento (de orden superior) son las cualidades disponibles para la realización de una acción, que generan la comprensión evolutiva de los procesos (seccionados o integrales) como base para lograr el manejo experto sobre un objeto de conocimiento. Implican: a) comprender la totalidad

(argumento), los componentes y las partes (premisas y conclusiones y la relación de adjunción y consecuencia entre ambas), b) distinguir las relaciones entre las bases, las creencias y la tesis o hipótesis, c) permite descomponer un todo en sus partes, para identificar y conocer la estructura, d) integra las partes para crear una nueva totalidad, el análisis precede a la síntesis, e) distingue las relaciones entre el hecho y la hipótesis, entre lo relevante e irrelevante, f) potencia la sistematicidad, claridad, precisión, orden lógico y epistémico, unidad e integración en el conocimiento.

Las funciones del pensamiento analítico son: 1) resolución de problemas, por medio de: a) formulación de hipótesis, b) replanteamiento o reformulación de problemas y c) reflexión y aprendizaje de nuevas estrategias, 2) toma de decisiones, a través de: a) recopilación de la información, b) análisis de la situación actual, c) búsqueda de alternativas de solución y d) selección de la alternativa adecuada, 3) concientizar los procesos cognitivos, metacognitivos y actitudinales, mediante: a) pensar por sí mismo, b) estar consciente de los recursos y potencialidades, c) manejar con voluntad propia y consciencia los conocimientos, habilidades y actitudes, en distintas situaciones de la vida, entre ellas el aprendizaje, d) desarrollar habilidades del pensamiento lógico, con el afán de demostrar capacidades para pensar ordenadamente (razonar, analizar, comparar, sintetizar, transferir, inducir, deducir y construir conocimiento).

Las características de las habilidades de análisis reflexivo son: a) aplicación de las reglas de la lógica, b) búsqueda de la verdad, c) búsqueda de la corrección, d) búsqueda de la coherencia, e) actitud de cuestionamiento, f) uso de vocabulario lógico, preciso que demuestra el manejo del análisis conceptual, del lenguaje y del conocimiento y g) uso de los procesos inferenciales lógicos en la argumentación, así como el uso de la formulación, construcción y reconstrucción de argumentos. Existen dos niveles de habilidades analíticas del pensamiento: 1) las pre-reflexivas (que corresponden a las habilidades básicas –proporcionan al individuo la experiencia de la comprensión general de una situación o tema-) y el nivel reflexivo (que corresponde a las habilidades analíticas –que buscan el orden, coherencia y precisión-).

Concepciones curriculares.

El principio de ascensión abstracto-concreto está relacionado a la apropiación del conocimiento, los específicos y concretos que le anteceden, los alumnos descubren

de manera 'natural' la conexión entre contenido y estructura, lo cual contribuye a elevar su *“grado de generalización, desde tres componentes funcionales: a) orientación, el sujeto sabe de la acción y del objeto con que está interactuando y las condiciones en que debe realizarse, b) ejecución, requiere que el profesor seleccione y diseñe situaciones problematizadoras de acuerdo al contenido y a las habilidades (acciones) que pretende formar y c) control, proyectar los indicadores específicos para la valoración, que corresponden a la formación del autocontrol y autoevaluación”* (Núñez, 2008: 5).

El diseño de un programa centrado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se constituye por la vinculación entre los sistemas: a) de habilidades, b) de conocimiento, c) de valores y d) de evaluación, y a la vez establece 1) las lógicas del pensamiento (observar, definir, identificar, describir, clasificar, comparar, explicar, analizar y valorar) y 2) los métodos del pensamiento (observación-experimentación, abstracción-concretización, inducción-deducción, análisis-síntesis, generalización-particularización). El reto es desarrollar un sistema metodológico que facilite a los educadores la intervención educativa, aportando estilos de indagación, generación de procesos y formas de organizar la actividad cognoscitiva.

## Discusión

Lenguaje-significación. El lenguaje como medio de comunicación es la manifestación de procesos y productos de las habilidades de análisis reflexivo, a través de la palabra; requiere de orden y comprensión por la compleja red de relaciones, asociadas al uso y a la significación. Proviene de una práctica intelectual que involucra la diversidad de tipos (oral, escrita, simbólica, pictórica, arquitectónica, lógica-matemática, entre otras). El lenguaje oral y escrito es fundamental en la vida académica y se ubica desde tres funciones: la expresiva (manifiesta sentimientos, emociones y estados de ánimo), directiva (impide o provoca acción, por tanto influye en el comportamiento del lector), informativa (centrada en el interés de describir el mundo –los hechos externos, como lo hace la ciencia-).

La función informativa se fundamenta en el discurso argumentativo, que se usa para establecer una afirmación o negación sustentada en razones, las cuales se

constituyen a partir de un juicio. El juicio es un pensamiento que se expresa de manera cotidiana, sin embargo, es base para la ciencia (con rigor lógico) al expresar leyes, principios, axiomas, postulados, teoremas. Para emitir un juicio se requiere de un proceso reflexivo que implica realizar inferencias, análisis lógico y conceptual, por lo tanto el juicio es diferente a una opinión (inferencia básica irreflexiva). El observar y el escuchar tienen un factor biológico (ver y oír) y un factor lingüístico como es el interpretar; el sujeto ve y escucha los hechos, selecciona de forma automática aquello que le interesa, en su conversación interna se dispara una cadena de juicios, de los que obtiene conclusiones y predisposición a ciertas acciones.

## Conclusión

Habilidad-epistemología. La circularidad conceptual entre los modos y procesos ejecutorios del individuo, que se relacionan directamente con las diferencias y/o similitudes (a nivel práctico y definitorio), en lo relacionado a las ideas sobre capacidad, habilidad y competencia, han marcado una controversia en el marco de diversos campos disciplinarios. El concepto de estas tres ideas, encuentra relación directa con las concepciones sobre educación, formación y desarrollo de los sujetos, así como las cuestiones del desarrollo curricular, incrustadas desde el orden conceptual, teórico, metodológico y epistemológico. La incidencia de la postura epistemológica en la práctica docente, determina el tipo de interpretación de las teorías, dentro de un modelo complejo de relaciones.

Las acciones que entrelazan los conocimientos y las representaciones de la realidad son las habilidades, como elementos de construcción de un saber, sustentado en estructuras, esquemas y explicaciones, mediante procesos de interpretación, análisis, identificación y clasificación (*Campos, 2004*). Las acciones cognitivas son resultado de las habilidades cognitivas, que conectan conocimiento con alguna representación significativa, proceso inherente a la memoria, a largo y corto plazo (*Stemberg, 1987*), inferir los significados del discurso docente (el cual presenta una traducción del conocimiento científico), es una habilidad del estudiante cuando escucha al profesor; el razonamiento procedimental, es otra habilidad que consiste en la sistematicidad de acuerdo a estructuras predefinidas, para transformar la información, al

ubicar un método de resolución de problemas e incluso monitorear su efectividad (Lohman, 2002).

La formación docente, como objeto de estudio y/o reflexión, presenta caminos complejos de pensamiento y acción, por lo que es preciso fundamentar la praxis formadora en una base paradigmática, también compleja, que oriente al conocimiento como instrumento autoorganizador (Gorodokin, 2008: 1). Las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo (Díaz, 2003). Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de la red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundamentan a la docencia como práctica social.

El análisis epistemológico se constituye en el medio que contribuye a la construcción de la 'mirada' de la realidad del sujeto enseñante, por ello incide en la reorientación de la práctica docente; focalizado desde la formación de sujetos competentes, que indagan sobre la explicación y entendimiento de la educación y su entorno problemático. Porge (citado en Toledo, 1993), cita que "*la mirada es convocada como modo de inserción de lo subjetivo en lo visible*", Toledo (1993) añade que el referirse a la mirada alude no sólo a lo visible sino a la función construida, que al mismo tiempo que deja ver, también esconde.

La 'mirada' proveniente de la epistemología implícita del docente es resultado de las vivencias culturales, circunscritas en la subjetividad, que conforman la base epistémica y filosófica sobre la cual se sustentan las concepciones acerca del conocimiento, los procedimientos y las actitudes; influencia de la lectura de las aportaciones de diversas culturas, a fin de crear una explicación de la realidad en elementos multidimensionales, para constituir una base valorativa. "*La tarea formativa debe apuntar a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica, tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar, en interrelación dialéctica como base de la acción sustentada*" (Gorodokin, 2008: 20).

## Bibliografía

- BOLTON, Gillie (2010). *Reflexive practice: writing and profesional development*. Sage Publications.
- BROCKBAND, Anne (1999). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. España: Morata.
- CAMPOS, Miguel A. (2004). Una aproximación sociocultural a los procesos cognoscitivos. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Lexington: Health and Company.
- DÍAZ, Esther (2003). El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica. Argentina: Laborde editor.
- FARIAS Martínez, Gabriela (2011). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial, a través de portafolios electrónicos. México: Escuela de graduados en educación del Tecnológico de Monterrey.
- GARCÍA Cabrero, Benilde (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. México: UNAM.
- GORODOKIN, Ida (2008). La formación docente y su relación con la epistemología. Argentina: Universidad Nacional de San Luis - Instituto de Formación Docente Continua.
- LOHMAN, David (2002). Complex information processing and intelligence. USA: University of Iowa.
- NÚÑEZ González, María Rosa (2008). Análisis crítico y reflexivo de la asignatura proceso enseñanza aprendizaje. Universidad Abreus.
- PERRENOUD, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP
- RODRÍGUEZ Marcos, Ana (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros. España: Universidad Autónoma de Madrid- Facultad de formación del profesorado y educación.
- SCHÖN, Donald A. (1988). *El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Graö.
- STEMBERG, Robert (1987). La psicología de la comprensión verbal. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- TOLEDO Hermosillo, Ma. Eugenia (1993). La investigación educativa y la formación de docentes. Revista Contexto – Apunte de Especialización de la Educación Superior. Argentina: Universidad Nacional de San Luis -

Instituto de Formación Docente  
Continua.

ZEMELMAN, Hugo (2009). *Pensamiento teórico y pensamiento epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).