



Reflexionar para mejorar el acto educativo

Sandra Isabel Sánchez Sierra*

María Teresa Santos**

María Victoria Ariza de Encinales***

* Psicóloga; Magíster en Educación, Universidad de La Sabana. Asesora de Investigación en las facultades de Psicología y Educación en la Universidad de La Sabana y en el Postgrado Maestro Siglo XXI, Aspaen, Bogotá.

Correo electrónico: sandra.sanchez@unisabana.edu.co

** Pedagoga Terapeuta de la Universidad de Madrid, España. Especialista en Dirección de Centros Educativos; Magíster en Educación, Universidad de La Sabana. Asesora Pedagógica de Aspaen y sus centros educativos. Asesora de Proyectos de Investigación en la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad de La Sabana y en el Postgrado Maestro Siglo XXI, Aspaen, Bogotá.

Correo electrónico: mariaster@hotmail.com

*** Fonoaudióloga de la Universidad del Rosario. Especialización en Educación y Asesoría Familiar, Universidad de Navarra, España. Magíster en Educación, Universidad de La Sabana. Actualmente es Docente del Gimnasio Iragua y Asesora de Investigación del Postgrado Maestro Siglo XXI, Aspaen, Bogotá.

Correo electrónico: maria.ariza@iragua.edu.co

RESUMEN

Las circunstancias actuales no permiten la reflexión sobre las acciones propias ni sobre las teorías en un contexto sobrecargado de información. Este artículo propone el ejercicio del pensamiento y, especialmente, del pensamiento reflexivo, como estrategia fundamental en la formación de docentes, para el cambio de la escuela y la mejora de la calidad de la educación. El pensamiento reflexivo ha sido tratado desde varias disciplinas, como la filosofía, la psicología y la pedagogía, pues es el que permite la conciencia del propio yo, de sus saberes, de sus carencias y de sus acciones, al aplicar la disertación y el análisis crítico sobre la teorización y la acción, para evaluar la realidad, observándola, relacionándola, criticándola, para hacer juicios calificados, al utilizar niveles hasta lograr el último, y así dar soluciones creativas y efectivas a su práctica.

Palabras clave: pensamiento reflexivo, humanización de la educación, pensamiento crítico, formación docente.

ABSTRACT

Present day circumstances do not allow for careful thinking, either on one's own actions or on theories in an information-overloaded context. This paper proposes the exercising of thought and, specially, of reflective thought as a fundamental strategy in teacher formation to attain a change in the school and an improvement in the quality of education. Reflective thought has been dealt with by several disciplines such as philosophy, psychology and pedagogy, as it allows an awareness of one's own self, knowledge, deficiencies and actions, when applying reasoning and critical analysis on theorization and action, in order to evaluate reality by observing it, relating it, criticizing it so as to draw qualified judgements when using levels until reaching the last one, thus providing creative and effective solutions to its praxis.

Key words: Reflective thinking, humanization of education, critical thinking, teacher formation.

“No pensamos lo suficiente acerca del pensamiento, y gran parte de nuestra confusión es el resultado de las ilusiones corrientes respecto del mismo”¹.

James Harvey Robinson

La avalancha de imágenes, noticias, trabajo, ruidos, y la velocidad de las comunicaciones que inundan el ambiente humano hacen cada vez más difícil que la persona pueda detenerse a pensar sobre la variada información que recibe por todos sus sentidos, y que se vea casi obligada a actuar con la información que rápidamente puede procesar, sin revisar y analizar qué está recibiendo, para actuar en concordancia con su pensamiento y sus principios y la necesidad de la situación que está viviendo. Esto hace que cada persona piense en la inmediatez de la conducta y además decida adoptar rápidamente lo que otros le sugieren, sin evaluar la viabilidad y la pertinencia de este conocimiento en su propio contexto.

No ha sido diferente esta situación en el ámbito educativo, pues los maestros se ven enfrentados a la necesidad de competir con todo lo que ofrece el medio globalizado y tecnológico al estudiante, que se interesa por esa nueva información que recibe, pero que no alcanza a depurar. Esto lo lleva a un mundo que, al ofrecerle la satisfacción de sus instintos, lo obliga a permanecer en este ámbito, en vez de optimizar su capacidad de pensamiento, su intelectualidad, espirituali-

dad y trascendencia. Así, los aprendizajes escolares –las ciencias–, que lo distraen de las novedades del momento, se convierten en tediosos, por lo que su comportamiento intelectual se ve reducido a unos momentos de escolaridad presencial y a la molesta tarea de responder a esos conocimientos, según el criterio que perciben en su educador.

Todo lo anterior viene afectando la tan mencionada “calidad de la educación”, pues el maestro continúa con las mismas técnicas y estrategias pasivas de enseñanza que recibió cuando era estudiante de colegio o en su formación profesional, que en su momento dieron buenos resultados, pero que en las actuales circunstancias son obsoletas.

Los educadores también se encuentran inmersos en este ambiente que los distrae de las fuentes del conocimiento y los hace desarrollar su labor profesional de una manera vertiginosa y mecánica, preocupados por alcanzar unas metas en contenidos programáticos seleccionados personalmente o establecidos por instancias institucionales, que impiden un proceso reflexivo y crítico frente a su propio desempeño profesional. Pedir a un docente que se concentre en su quehacer educativo y vuelque su pensamiento sobre los hechos significativos de su tarea para mejorar o cambiar estrategias que optimicen los resultados deseados, parece utópico para esta sociedad. Sin embargo, solo mediante un proceso de pensamiento centrado en su tarea, en los comportamientos de la sociedad, en las nuevas teorías educativas y las formas de llegar a los estudiantes, se dará ese cambio humanizante que requiere la educación.

¹ Burtom, William; Kimball, Roland, y Wing, Richard. *Hacia un pensamiento eficaz*, España, Troquel, 1969, pág. 9.

El pensamiento reflexivo

Continuamente, alumnos, maestros y otros profesionales hablan de pensamiento, pero este concepto se ha venido deteriorando con su mal uso, pues se ha llamado pensamiento a todo acto mental que se pone en práctica en la cotidianidad, como el acto de recordar, de imaginar, etc. Esto significa que no podemos llamar pensamiento a otros procedimientos, aunque puedan conducirnos a él en algunos momentos. El pensamiento siempre se confronta con la realidad, por lo que la imaginación no es pensamiento, pero es claro que la una podría llevar al otro produciendo aquello que hasta ahora no se ha pensado. Las creencias sin bases y argumentos no son pensamiento. El pensamiento no es revelación ni opinión.

Un verdadero proceso de pensamiento conlleva, en primer lugar, una duda, que se debe resolver y que genera una incomodidad al no obtenerse la respuesta esperada. En segundo lugar, recoge elementos de la realidad que confirman la duda, aseguran cuál es la dificultad y reparan en las condiciones que rodean la situación. En tercer lugar, examina los hechos dados, formula hipótesis y más hechos recurriendo tanto a la observación como al recuerdo de situaciones parecidas. Después, considera críticamente los hechos y sus interpretaciones, lo cual requiere establecer o usar criterios conocidos. Por último, extrae conclusiones, que aparecen apoyadas por su investigación para confrontarlas con la realidad, de manera que pueda tomarse la decisión de generar o no un cambio en la acción. Si bien todos estos elementos se encuentran en el proceso de pensamiento, no se dan en este riguroso orden, pues aquel no se de-

sarrolla por fases, sino que es una unidad, y todos los aspectos proceden mancomunadamente; sería un error concebir el pensamiento como un conjunto de pasos rutinarios, con los cuales operar en él o en la acción².

El individuo no solo debe descubrir cómo pensar, debe desear ardientemente pensar bien, pero, sobre todo, debe amar el pensar desde, en y para lo correcto³. El acto educativo compromete al educador a suscitar un pensamiento centrado en estos principios, que lo conducen al acto ético y estético en su profesión. Sin embargo, un proceso así reúne una serie de características que, según Yepes Storck⁴, son:

- 1) Infinitud: el pensamiento es infinito en un doble sentido, tiene una máxima apertura y no hay un pensamiento último después del cual ya no se pueda pensar nada; el pensamiento es insaturable, es decir, no hay límite para agotarlo; siempre el sujeto que piensa puede estar haciendo relaciones entre los eventos objetivos y subjetivos, pues este está involucrando la realidad observada con la interpretación interna de esos eventos.
- 2) Alteridad: según esta, se puede captar un conocimiento de una forma estimativa por la experiencia o a través del intelecto.
- 3) Mundanidad: el pensamiento hace posible percibir una pluralidad de cosas

2 *Ibid.*, pág. 10.

3 *Ibid.*, pág. 13.

4 Yepes Stork, Ricardo. *Fundamentos de antropología un ideal de la excelencia humana*, Pamplona, Eunsa, 2003, págs. 53-56.

dentro de un mundo; al seleccionar una categoría se puede generalizar y así llegar a una definición que involucre todos los objetos o pensamientos. Sería imposible el pensamiento sin el concepto de mundanidad, pues la realidad se volvería tan amplia y dispersa que dificultaría su comprensión.

- 4) Inmaterialidad: el pensamiento no es materia; por esto puede superar la temporalidad. Este aspecto da origen al pensamiento histórico, que contribuye a la evolución del pensamiento mismo y permite relacionar el pasado con el presente, para influir en el futuro.
- 5) Sensibilidad: el pensamiento se origina en la imagen mediante la simple abstracción o aprehensión. Una vez obtenidos los conceptos, elabora juicios y razonamientos; es así como este elemento contribuye a la formación de criterio del que piensa.
- 6) Universalidad: lo que los hombres pueden compartir es, sobre todo, lo racional, porque racional significa universal, común a muchos. Es la razón lo que los une, lo que los empuja a entenderse. Y es la sinrazón y la irracionalidad lo que los separa. La presencia de la razón en el ser humano es lo que explica la necesidad de convivir con otros; así se construyen códigos que permiten la comunicación con el otro.
- 7) Reflexividad: el sujeto se conoce a sí mismo como sujeto, como yo. La inteligencia es reflexiva porque permite

advertirnos y descubrirnos a nosotros mismos en medio de “nuestro mundo”. La reflexividad permite la contemplación de mi propio pensamiento, me hace consciente de mis actos, porque es la conciencia lo que hace a los actos de los hombres propiamente humanos.

Este último elemento, la reflexión, es el que nos hace diferentes a los humanos de otros seres, pues nos asiste para volver los ojos a nosotros mismos, observándonos como parte del mundo, pero diferente a él. La reflexión ha sido estudiada desde tiempos remotos por la filosofía, la psicología, la educación y otras ciencias, e interpretada de diversas maneras, según corrientes y autores. Es comparable con la luz (sustancia material) que se refleja en un cuerpo liso y rebota cambiando de dirección. Esto ocurre con el ser humano, que, ante un acto mental o intelectual, regresa del objeto externo hacia sí mismo. De esta manera se considera la reflexión como un acto de la conciencia.

Los escolásticos distinguieron entre reflexión en sentido metafísico y en sentido mental. El producto del primer tipo es una idea directa, y del segundo, una idea refleja. Los escolásticos dicen que el sujeto no solo ve, sino que siente que ve, se da cuenta de que ve, es decir, para ellos la reflexión es un elemento fundamental. El sujeto tiene conocimiento de sus propios actos, conoce el mundo a través de sus percepciones y agrega a ellas sensaciones que provocan la reflexión⁵.

⁵ Marvin, Farber. “Modes of reflection”, 1948. En: Ferrater, J. *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 1994, pág 3.037.

Diferentes autores de distintas épocas y corrientes, referenciados por Ferrater⁶, han explicado la reflexión. Maine de Biran hace énfasis en que esta se origina en la apercepción interna del esfuerzo o los movimientos que la voluntad determina; empieza con el primer esfuerzo querido o con el hecho primitivo de conciencia unido a los sentidos de ver y escuchar; es, a la vez, algo interno, no una facultad dada de antemano, sino un ejercicio. Locke afirma que todas las ideas vienen de la experiencia, la cual tiene dos fuentes: la sensación y la reflexión. La primera nos ofrece sensaciones como rojo, frío, adusto. La segunda es un sentido interno y este autor la define como aquella noticia que el espíritu adquiere de sus propias operaciones y del modo de efectuarlas. Es decir, las operaciones de que Locke habla no son solo las acciones de la mente sobre sus ideas, sino alguna forma de pasión que estas le suscitan.

Para Hume, las impresiones pueden clasificarse en sensaciones y reflexiones. Las primeras surgen del alma por causas desconocidas, en cuanto las reflexiones derivan en gran manera de las ideas así: una impresión golpea primariamente los sentidos y nos hace percibir frío o calor, hambre o sed, dolor o placer. De esta impresión surge una copia tomada por la mente, que permanece después de cesar la impresión, lo que genera lo que llamamos idea; cuando vuelve al alma, esta idea produce nuevas impresiones que pueden ser llamadas propiamente impresiones de reflexión porque se han derivado de ella. Las impresiones de reflexión son los antecedentes de las correspondientes ideas, pero consecuencias de

las impresiones de sensación y derivadas de ellas. Tanto Locke como Hume conciben la reflexión como una especie de operación secundaria porque está siempre subordinada a los datos recibidos por los sentidos.

Los racionalistas reseñan la reflexión como una operación intelectual, racional interna, mediante la cual se presta atención a una serie de datos de los sentidos y se combina con estos de una manera u otra. En todos los casos se abre paso a la reflexión como una idea de segundo grado. La reflexión es como una atención y tiene siempre un carácter cognoscitivo. Sin embargo, para Kant, la reflexión no se ocupa de los objetos mismos con el fin de derivar de ellos directamente conceptos, sino que es un estado de la mente en el cual nos disponemos a descubrir las condiciones personales bajo las cuales podemos llegar a los conceptos.

Para Fichte y Hegel, idealistas alemanes, la noción de reflexión se entiende como el movimiento de contención mediante la vuelta a sí mismo del yo, que en su actividad se proyecta a sí mismo infinitamente. Entonces, la reflexión desempeña un papel fundamental entre lo que puede llamarse la dialéctica del yo y el no yo.

Para Sartre, la reflexión es un objeto trascendente de la conciencia; esta es pura y simplemente conciencia de ser conciencia. La reflexión no es un acto de una conciencia, sino más bien del estado reflexivo o no reflexivo, reflejo o no reflejo, reflejante o no reflejante de la conciencia.

Desde los conceptos dados por estos autores, se puede entender la reflexión como la capa-

6 De Biran, Maine. En: Ferrater, J. *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 1994, pág. 3.036.

cidad que hace al hombre consciente de su vida, de los valores que hay en ella, y que le da el sentido positivo o negativo de la realidad en que vive y de sus propias acciones. La reflexión promueve el criterio objetivo y el pensamiento crítico, da la capacidad de valorar las cosas y las situaciones que se viven, es decir, ayuda a formar el criterio. Quien no hace uso de la reflexividad puede correr el riesgo de dejarse llevar por la opinión de los demás o por las circunstancias que rodeen sus acciones. La reflexividad no solo contribuye a la revisión del pasado y del presente, sino que ayuda a planear y organizar el futuro. Así, el acto reflexivo se convierte en un acto planeado, que no es producto del azar, sino que está cimentado sobre hechos reales, que conducen a un acto ético, si se relaciona con la dignidad del hombre, y estético y técnico, si es útil y contribuye a la calidad de vida.

“Reflexionar significa buscar pruebas adicionales, nuevos datos, que desarrollen la sugestión y la confirmen o haga evidente su carácter absurdo o improcedente”⁷. Significa no dejar que la primera impresión guíe nuestro actuar, no permitir que el posible engaño de nuestros sentidos no deje obrar nuestro pensamiento. “Pensamiento reflexivo significa suspensión de los juicios durante las investigaciones subsiguientes. El factor más importante para adquirir buenos hábitos mentales consiste en la actitud de mantener la conclusión en suspenso y en dominar los diversos métodos para buscar nuevos elementos que corroboren o refuten las primeras sugerencias presentadas. Mantener el estado de

duda y llevar delante una investigación sistemática y prolongada: esto es lo esencial del pensamiento reflexivo”⁸.

Así, un proceso de pensamiento que busque el ajuste continuo de las acciones propias, tanto como sus consecuencias, es un proceso reflexivo, pues, como lo afirma Bárcena Orbe⁹, la reflexión presenta momentos identificables, como es el de la duda, en la que surge la pregunta que busca aclarar el conocimiento de la estrategia o medio que se está utilizando. La indagación, que da alternativas y propuestas de solución, debe estar orientada por el criterio claro que da la razón teórica. Otro momento identificable es la búsqueda y elección de los medios usados para la eliminación de la duda, que se culmina con la elaboración de un juicio, donde se enuncia una respuesta. “El pensamiento reflexivo está constituido por toda consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o presunta forma de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sustentan, y de las posteriores conclusiones hacia las cuales tienden”¹⁰.

Las decisiones necesitan cambios continuos, ajustes, es decir, la incertidumbre, entendida como la conexión entre reflexión y moralidad. De esta manera, la persona reflexiva es capaz de autoevaluarse y evaluar la bondad de sus actos. “El pensamiento reflexivo entraña un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental en la cual se ori-

7 Burtom, William; Kimball Roland, y Wing, Richard. *Hacia un pensamiento eficaz*, España, Troquel, 1969, pág. 11.

8 Dewey, John. “How We Think”, Rev. *Boston, Boston, Heath*, 1933, págs.12-13.

9 Bárcena, Fernando. *La práctica reflexiva en la educación*, España, Complutense, 1994, pág.138.

10 Dewey, John. “How We Think”, Rev *Boston, Boston, Heath*, 1933, págs. 9 y 12.

gina el pensamiento; y un acto de indagación, de búsqueda, de investigación, para hallar el material que resuelve la duda, solución y elimine la perplejidad”¹¹.

La incertidumbre puede darse en dos vías: una incertidumbre interna o subjetiva, en la que las estructuras cognitivas tienen un desajuste, por lo cual debe buscar el conocimiento apropiado que le permita eliminar esa contradicción. Sin embargo, aunque este tipo de incertidumbre es necesaria, no logra cambios en la práctica, pues se elimina con la búsqueda de información conceptual y/o la reflexión acerca de ella. En la incertidumbre externa u objetiva hay una incoherencia en lo que sabemos que debe darse, o en lo que sabemos que da resultado para resolver alguna duda. Ahora, aunque teóricamente lo sabemos así, en la práctica no lo encontramos de esta manera; esta reflexión me lleva a evaluar los aspectos propios de la teoría y aquellos que con frecuencia no evaluamos, que son los relativos a las circunstancias¹².

La incertidumbre subjetiva está bajo el control del individuo porque es propia, mientras que la objetiva está fuera de su control, está en la realidad exterior a él. Los elementos subjetivos pueden llevar a pensamientos erróneos, pues el individuo puede tener creencias carentes de toda base y utilidad¹³.

El proceso de resolución de problemas es el pensamiento reflexivo crítico, mediante el cual el individuo encuentra una salida para la

situación que provoca la perplejidad. Un problema que no es comprendido por la persona, que no puede ser encarado y cuya solución no puede ser asumida no es un problema para ella¹⁴. Cuando quiere darse una solución práctica a una problemática real, deben ejecutarse los dos modos de reflexión, pues de ellos depende que se haga un balance entre lo teórico y lo práctico, para lograr así el cambio apropiado a las circunstancias estudiadas con un juicio crítico y ético, lo que favorece el ejercicio profesional.

Para que la reflexión se dé en un determinado momento se requieren algunas condiciones que conformen un ambiente adecuado para favorecerla. Dewey¹⁵ propone la “apertura de mente” como la actitud que se tiene ante la posibilidad del cambio, y que se logra con una escucha activa de las diferentes posiciones, corrientes, teorías y opiniones externas al individuo, que le permiten comparar y discernir sobre el ejercicio profesional personal. Otra actitud que debe acompañar la reflexión es la “responsabilidad intelectual”, que consiste en tener la voluntad de adoptar las consecuencias del paso proyectado y asegura la integridad, la coherencia y armonía de las creencias. Por último, “el entusiasmo” radica en la motivación intrínseca, es una actitud que sabe aunar el interés, la atención y el esfuerzo en una actividad que implica estrategias cognitivas para mejorar la habilidad en el proceso.

Si la “apertura de mente”, la “responsabilidad intelectual” y “el entusiasmo” coadyuvan a la presencia de la reflexión, para que esta pro-

11 Bárcena, Fernando. *La práctica reflexiva en la educación*, España, Complutense, 1994, pág. 144..

12 *Ibid.*, pág. 146.

13 Burtom, William; Kimball Roland, y Wing, Richard. *Hacia un pensamiento eficaz*, España, Troquel, 1969, pág. 47.

14 *Ibid.*, pág. 40.

15 Dewey, John. En: Bárcena, Fernando. *La práctica reflexiva en la educación*, España, Complutense, 1994, pág. 146.

duzca los fines propuestos por la razón teórica, deberán ser ejercidos bajo el imperio de la prudencia, que rige el obrar bien de la acción humana. Es entonces prudente reflexionar sobre la acción y esto puede darse durante o después de su ejecución, dependiendo del objetivo de la acción realizada.

Según Schön¹⁶, en la cotidianidad se presentan rutinas en las que se esperan los mismos resultados, pero algunas veces sucede que, aunque se haya realizado todo de la misma manera, el resultado es diferente al de siempre, lo que genera una sensación de incomodidad. Este sentimiento podemos, o ignorarlo, sin dedicar mucho tiempo a tratar de averiguar lo que sucedió, o llevarme a pensar en el porqué de esta situación. Pero este pensamiento puede darse después de que se realiza la acción. Nuestro pensamiento carece de una conexión directa con la acción, o puede darse durante la acción, sin llegar a interrumpirla. Así, “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo en el momento”; es decir, estamos reflexionando en la acción.

En algunos casos se descubren acciones que no funcionan y, por lo tanto, se vuelven a intentar otras y así sucesivamente, lo que podría verse como producto del ensayo y el error. Sin embargo, no es así, pues cada una de las acciones emprendidas surge del análisis de la anterior y de la reflexión de por qué esta no resultó. Es decir, es un proceso de reflexión sobre la acción y, por lo tanto, un ejercicio de la prudencia sobre la práctica.

Es la reflexión sobre la práctica la que permite la mejora, pues, por medio de aquella, se identifica el punto exacto en que se encuentra el proceso, lo cual es suscitado por la incertidumbre, que invita a preguntar sobre la práctica, lo conveniente de los actos para la situación. En algunas oportunidades puede convertirse en sistemática y proporcionar fáciles respuestas a las que les da consecuencia u ordenación secuencial, en la que cada una de ellas determina la siguiente. En otras, también es posible no encontrar respuestas y es en este caso en el que la reflexión busca la adecuación del medio utilizado al fin pretendido.

Ahora bien, aunque la reflexión es un elemento necesario para la modificación de la práctica, no es suficiente, pues se puede caer en la eterna reflexión, sin concretarla, lo que no serviría de nada; únicamente se obtendría un aumento del conocimiento teórico, poca dinámica de la acción y la no solución a las problemáticas propias del quehacer profesional. La reflexión implica la prudencia, ya que la excesiva reflexión puede generar un *absurdum*, es decir, de tanto reflexionar no se llega a la práctica, esta se paraliza. “Si reflexionamos cuando estamos actuando, podemos desembocar en un regreso infinito de reflexión sobre la acción”¹⁷. La misma acción no permite la reflexión simultánea, pues la reflexión debe darse en un espacio para modificar la acción. Si la reflexión y la práctica se hacen al tiempo, no se podría modificar la acción.

Por esta razón, el profesor, además de un conocimiento teórico, debe tener un saber

16 Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992, pág. 13.

17 Bárcena, Fernando. *La práctica reflexiva en la educación*, España, Complutense, 1994, pág.145.

autorreflexivo y crítico que vaya más allá de sus conocimientos teóricos y prácticos. Este proceso de reflexión debe recaer especialmente sobre su práctica para realizar los ajustes contextuales de sus principios teóricos y regular su actividad, haciéndola más eficaz y llevándolo a comprender mejor el mundo y a racionalizar sus actos para considerar las alternativas pedagógicas pertinentes, con plena apertura a la condición humana, variada y cambiante.

Es interesante recalcar que el carácter reflexivo es absolutamente necesario en esta época para contrarrestar el peligro del ambiente actual. “La reflexión hace presente un ser ante sí mismo y en el conocimiento engendrado por tal presencia nace la conciencia en su sentido más estricto”¹⁸. Es por esto por lo que no se puede hablar únicamente de reflexión en general, ya que, al disertar sobre esta, se hace necesario comprender los grados de profundidad o niveles, que en este caso se caracterizarán por la aplicación de los procesos cognitivos¹⁹.

Se ha identificado un nivel superficial en el que quien reflexiona considera los procesos de observación de la realidad, la describe y se interroga sobre su acción en la práctica, es decir, logra una comprensión mínima de su contexto, pues, aunque identifica elementos fundamentales y es capaz de problematizar su realidad, no alcanza a llegar a relacionar sus conocimientos teóricos con los prácticos, lo que tampoco le permite generar alternativas

de solución a su perplejidad. En una experiencia de formación de profesores principiantes se encontró que en el primer nivel de reflexión los docentes tienen un discurso factual, en el que realizan descripciones sin fundamentación ni justificación acerca de su quehacer o el de sus colegas²⁰.

En el nivel medio, el sujeto elabora el proceso anterior con un argumento conceptual desde su disciplina, que le permite relacionar los conceptos teóricos con su propio contexto y sus acciones, de manera que logra identificar sus problemáticas, las formula conceptualmente y establece estrategias de solución a través del análisis teórico y práctico de la situación, sin llegar a evaluar el proceso y las acciones emprendidas para solucionar su dificultad. García²¹ encontró en este nivel que los docentes desarrollan conceptos y dan razones para justificar su práctica o se plantean estrategias de seguimiento y mejora.

En el nivel superior, después de ejecutar los procesos correspondientes al nivel inferior y medio, se conceptualiza críticamente sobre los procesos planeados y ejecutados para la solución de una inquietud y se logra la emisión de juicios profesionales, que generan alternativas creativas, y se realiza un análisis evaluativo del proceso experimentado.

El nivel deseado en la reflexión es el superior, debido a que refleja el acercamiento entre teoría y práctica, porque la teoría ilumina la práctica y esta lleva a la realización de la teoría, además de generar nuevo cono-

18 García Hoz, Víctor. *Tratado de educación personalizada. La práctica de la educación personalizada*, vol. 6, Madrid, Rialp S. A., 1998, pág. 39.

19 Cárdenas, Adriana; Parra, Ginna; Sánchez, Sandra, y Santos, María T. *Formación de los educadores a través de la investigación-acción educativa*, tesis de maestría, no publicada, Chía, Universidad de La Sabana, 2001, pág. 23.

20 García, Carlos. *El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes*, Bordón, 48 (1), 1996, pág. 6.

21 *Ibid.*, pág.8.

cimiento. La tendencia óptima orienta esta práctica reflexiva hacia la unión y el incremento simultáneo entre teoría y práctica, ya que se espera que con el paso del tiempo el mundo práctico del profesor no se amplíe y el teórico permanezca igual o disminuya. La idea es que los dos se amplíen simultáneamente para la mejora de la acción educativa. Respecto a este nivel, López y Sola²² afirman que en él se refleja un pensamiento crítico reflexivo que agrega criterios morales y éticos a la acción práctica. En este nivel, también el sujeto es capaz de observarse a sí mismo de manera crítica. Se reconoce como sujeto que actúa y responde ante sus actos, es decir, se forma un sujeto ético.

La educación y la enseñanza constituyen una actividad práctica, cuyo objetivo es elaborar juicios moralmente conformados, sobre los que deben desarrollarse en situaciones concretas. Para ello, el docente debe hacer un balance entre el saber teórico y el práctico, sin quitar importancia a ninguno de los dos, pues le ofrecen elementos suficientes para desarrollar su capacidad crítica y ética y favorecen su práctica con los educandos, que por ser seres inacabados se van definiendo y perfeccionando, precisamente, a través de la educación.

Por eso, el educador, como hombre práctico y prudente, es coherente cuando ordena sus acciones educativas hacia el fin de la educación, que se convierte también en el fin de los estudiantes y en el suyo propio. Actuación que, si se considera desde esa perspectiva de la reflexividad, será siempre efectiva para su desarrollo profesional.

La formación de educadores reflexivos

En la formación de profesores es común encontrar que la importancia de la profesión radica en la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades y destrezas, que otros han identificado como básicas en la efectividad de la tarea docente. Así, pues, el profesor en formación es un receptor pasivo de teorías y experiencias de otros, que intenta reflejar en su ejercicio profesional y que en la mayoría de los casos ejecuta de manera rutinaria, de acuerdo con sus habilidades, con su interés y con el conocimiento de la asignatura que enseña, sin dejar una huella significativa en la conceptualización y en el ejercicio práctico de su tarea.

En contraposición se encuentra un enfoque humanista, en el que el profesor se forma en un plano tridimensional²³: cómo se ve a sí mismo, cómo percibe las situaciones en las que se encuentra y cómo interaccionan ambos tipos de percepción. De esta manera llega a un comportamiento que le permitirá poner de manifiesto lo que ocurre en su interior; es decir, si él se valora basado en la realidad y conoce y valora positivamente su contexto, evidenciará un acertado enfoque en sus actuaciones, que lo conducirá al éxito profesional. En cambio, si se valora con una visión equivocada y no reconoce la realidad de su entorno, su práctica irá al fracaso. También fracasará si tiene una visión real de sí mismo o del contexto, pero una imaginaria del otro. Por tal razón, es importante en la formación de docentes conducirlos a la reflexión sobre sí mismos, pues este factor lo ubica en su propia realidad, para darles el

22 Natividad y Sola, Tomás. *La formación del profesorado y sus implicaciones en la educación infantil*, Granada, Adhara, S.L., 1998, pág. 11.

23 *Ibid.*, pág. 11.

valor merecido a sus propios pensamientos, sentimientos y acciones, lo mismo que le permite el reconocimiento de sus falencias y la necesidad y posibilidad de trabajar en ellas para superarlas. Por otra parte, debe llevarse al docente al reconocimiento de la realidad circundante para reconocer aquellos aspectos que podrían interferir de manera positiva o negativa en los objetivos que se ha propuesto para su desempeño profesional.

De esta manera, el docente tiene la oportunidad de reconocer sus éxitos y lo que los motiva, y sus fracasos y las causas que los provocaron, para afirmar lo que hace bien y corregir lo que hace mal, lo mismo que lo que le ofrece su entorno para actuar en consecuencia con ello. Con relación a esta idea, García Hoz afirma que, a través de la reflexión, llegamos a ser conscientes de nuestra vida y a descubrir el sentido positivo y negativo de la realidad que tenemos delante. Podemos así valorarla y, al desarrollar el criterio objetivo y el pensamiento crítico, la persona adquiere la capacidad de sopesar por sí misma las cosas, los actos y las situaciones aplicando sus propios recursos, no solo para criticar las acciones presentes o pasadas, sino para proyectarlas hacia el futuro.

Por lo anterior, en el currículo de los cursos de formación de los educadores es necesario incluir la formación en la reflexión, pues si bien es esta una habilidad de todo ser humano, también es cierto que se debe promover. De lo contrario, estaríamos privilegiando otros procesos, importantes pero no fundamentales en el quehacer docente. Igualmente, se reconoce la capacidad y el compromiso que tienen los educadores para investigar, profundizar, innovar y

realizar nuevas propuestas en su trabajo, que a su vez les sirvan de camino hacia su formación profesional.

El proceso de formación en la reflexión no obedece a unas reglas estáticas, pues este depende del docente, del contexto y del nivel de reflexión alcanzado por él. Sin embargo, un proceso que pretenda el desarrollo de la reflexión de una persona que no la practica, por lo menos intencionalmente, puede incluir las siguientes acciones:

En primera instancia, debe desarrollar un hábito de observación sistemática de la propia práctica, que incluya el reconocimiento del contexto histórico, social y grupal en el cual se desempeña, y de sus acciones relacionadas con el mismo, sus reacciones, sentimientos e inquietudes que le deja su trabajo profesional. La observación pone al sujeto en condición de llegar al proceso reflexivo profundo, ya que está dentro del primer nivel de reflexión, sin el cual es imposible acceder a niveles reflexivos superiores.

Luego de adquirir esta habilidad, se hace indispensable ejercitar el cuestionamiento, la duda frente a lo que se hace, se dice, se piensa y se siente, pues es ella la que conduce al estado de perplejidad, que es la fuente de identificación de fallas o aciertos, con causas y consecuencias, e induce a iniciar un proceso de investigación y a la búsqueda de la verdad. Este proceso puede ser desarrollado a través del ejercicio de la pregunta que cuestione el pensamiento, el sentimiento y la acción.

El tercer elemento consiste en argumentar desde el saber teórico aquello que se ha observado y cuestionado en la práctica. Se estimula a la búsqueda en el propio saber, que generalmente está impreso en la memoria del docente, pero no acude a la hora de la práctica. En otros casos no se tiene en la memoria conocimiento teórico acerca de lo que origina la perplejidad, por lo que se hace necesario invitar al docente a buscar en la literatura una teoría que apoye y amplíe sus conocimientos al respecto, para luego ajustarlos a su propio contexto, de manera que elija aquello que va ser útil a su necesidad.

A partir de lo anterior, el docente estará en condiciones de proponer nuevas acciones que den solución a las inquietudes planteadas y buscar la forma más adecuada para llevarlas a la práctica. Así se relaciona la teoría con la práctica y se da paso a la ejecución de lo ya planeado. A medida que va ejecutando, simultáneamente deberá estar aplicando la observación sobre los hechos, de manera que pueda también llevarse una evaluación sistemática de cada una de las acciones emprendidas, lo mismo que de su actuación frente a ellas, para volver a comenzar el proceso con una nueva duda acerca de la problemática inicial o de otra. (Es importante recalcar que, aunque la acción no es un elemento de la reflexión, sí debe realizarse siempre junto a ella, pues, de lo contrario, se caería en lo que Bárcena llama el *absurdum*, es decir, en la eterna reflexión que nunca cambia la práctica; por eso, siempre antes y después de un proceso reflexivo debe haber una acción.)

Al proponer nuevas acciones acordes con el contexto, se evita la copia indiscriminada de programas y propuestas ajenas que no dan

resultado a las problemáticas del entorno. Además se generan propuestas creativas e innovadoras que pueden conducir a soluciones y ser ejemplo y motivación de muchos otros profesionales para iniciar procesos investigativos que conduzcan a la reflexión acerca del propio quehacer y de problemáticas reales. Es así como, en cada proceso reflexivo, el docente está generando uno investigativo, que lo puede llevar a hacer cambios sustanciales en la teoría y práctica de su disciplina.

El resultado de este proceso hará consciente al educador de sí mismo, de sus acciones, sus fortalezas y debilidades profesionales y personales, del contexto en el cual se desempeña, y se reconocerá, a través de sus logros, como sujeto activo de la educación. De esta manera se humaniza la educación, pues el docente se siente a sí mismo más humano, y humaniza su quehacer al reconocer al otro como humano también. Frente a este sentir, García Hoz²⁴ dice: “Descubrir el sentido de un acto y hacer consciente de él al que lo ha de realizar, es llegar a lo más profundo de la personalidad humana. Porque la persona humana se constituye sobre la conciencia de sí misma y de lo que tiene a su alrededor. Si un quehacer educativo no llega hasta la conciencia del sujeto que lo hace se queda en la mitad del camino”.

Al promover la reflexividad de los docentes, no solo se está velando por su desarrollo profesional y personal, sino que también se está haciendo una contribución significativa a la educación, que se verá reflejada en la formación de los estudiantes, en el cambio del eje central actual de la educación, que es la asig-

²⁴ García Hoz, Víctor. Tratado de educación personalizada: La práctica de la educación personalizada, Madrid, Rialp S. A., 1998, pág. 40.

natura y el cumplimiento de los programas, para centrarse en la formación de un proceso que contribuye a la enseñanza de las ciencias, pero también a la formación del criterio, tanto de profesores como de estudiantes.

La reflexividad de los docentes lleva a un cambio en la escuela, porque el docente modifica la práctica y genera impacto en colegas que implementarán a su vez la práctica reflexiva, hasta lograr el impacto institucional. De esta manera se promueve la colegialidad, que implica trabajar juntos de una manera reflexiva, brindándose mutuo apoyo, comentando sus experiencias y trabajando juntos el currículo; se observan y aprenden unos de los otros²⁵.

Una vez se produce este cambio, es necesario que la escuela lo apoye y lo promueva, pues motivará mucho más al docente y puede contagiar a aquellos que se resisten a él. De no ser así, se inhibe la práctica reflexiva, lo que conduce a la escuela estática y tradicional, que anula la creatividad del docente y lo lleva a la deserción, debido a que, una vez se incrementa el nivel de reflexión, este no retrocede, y el docente, ya iniciado en este proceso, buscará su continua mejora. Todo esto lleva al estancamiento de la institución y, por ende, al de sus alumnos. Para Perkins, la escuela reflexiva es un sistema escolar que no termina cuando el texto o la clase llega a su fin. Su cultura informada, dinámica y reflexiva impregna todas las asignaturas y actividades espiritualmente; no se detiene nunca, sino que va más allá del horario escolar, filtrándose de manera sutil en la vida de los alumnos²⁶.

La escuela que aplica la práctica reflexiva se obliga a generar cambios en la selección de nuevos docentes que estén dispuestos a continuar con el proceso emprendido y/o iniciar procesos de formación en la reflexión de los docentes que no la viven en su profesión. Con tal fin, los mejores formadores son aquellos que ya han vivido la experiencia del éxito en la aplicación de la reflexión en la práctica y la ejecución de las nuevas propuestas. De esta manera, los maestros reflexivos se convierten en formadores de formadores, inducen nuevas motivaciones y contribuyen a la expansión de la nueva cultura que genera la escuela.

Así, se irá cambiando lentamente el ritmo acelerado de la vida sin sentido, para cuestionar toda la información que día a día y muchas veces hasta sin querer se recibe, relacionarla con las propias necesidades, tomar aquella que realmente es importante y desechar la que no lo es y pretende eliminar a la persona, para generar autómatas guiados por la sociedad de consumo sin necesidad.

En conclusión, el desarrollo del pensamiento reflexivo permite, en primer lugar, que el profesor tenga la capacidad crítica de enjuiciamiento ético de su actividad y reconozca los componentes cognitivos y morales que le exigen asentar un pensamiento pedagógico práctico-prudencial, que lo hace apropiarse de sus problemas al dejar de ver a otros como los directos responsables de las dificultades que se presentan en la cotidianidad de su práctica profesional. Además, el reconocimiento de sí mismo como agente activo de la calidad de la educación incrementa su profesionalidad y, en consecuencia, lo pone en condiciones de irradiar los mismos facto-

25 Barth, R. S. "Improving Schools from within: Teachers, Parents and principals can make a difference". En: Perkins, David. *La escuela inteligente*, Barcelona, España, Gedisa, 1995, págs. 221-223.

26 Perkins, David. *La escuela inteligente*, Barcelona, España, Gedisa, 1995, pág. 210.

res de perfeccionamiento al entorno profesional en el que se desempeña.

En segundo lugar, se modifican las acciones por ensayo y error por acciones debidas a la reflexión, ya que cada una surge del análisis de las acciones anteriores y de la reflexión sobre por qué no resultaron. Es decir, se genera un proceso de reflexión sobre la acción y, por lo tanto, un ejercicio de la prudencia sobre la práctica.

En tercer lugar, el profesor, además de tener un conocimiento teórico, produce un saber autorreflexivo y crítico, que va más allá de sus conocimientos teóricos y prácticos. Este proceso de reflexión recae especialmente sobre su práctica para que realice los ajustes contextuales de sus principios teóricos y regule su actividad haciéndola más eficaz. Así

comprenderá mejor el mundo y racionalizará sus actos para considerar las alternativas pedagógicas pertinentes, con plena apertura a la condición humana, variada y cambiante.

Por último, se debe velar por que, a través del acto reflexivo, el docente mantenga una perspectiva abierta hacia el mundo cambiante, con la debida responsabilidad por su continua formación teórica y una actitud de entusiasmo hacia su labor, lo que le permitirá hacerse más humano y perfeccionar y humanizar el acto educativo, con la posibilidad de hacerlo trascendente, pues la persona humana se perfecciona sobre la conciencia de sí misma y la conciencia de lo que está en su entorno. Así, la acción educativa llega a lo más profundo de la personalidad humana, lo que logra humanizar a todos aquellos que lo rodean.

Bibliografía

- Bárcena, Fernando. *La práctica reflexiva en la educación*, España, Complutense, 1994, pág.138.
- Barth, R. S. "Improving Schools from within: Teachers, Parents and principals can make a difference". En: Perkins, David. *La escuela inteligente*, Barcelona, España, Gedisa, 1995, págs. 221-223.
- Burtom, William; Kimball Roland, y Wing, Richard. *Hacia un pensamiento eficaz*, España, Troquel, 1969, pág. 11.
- Cárdenas, Adriana; Parra, Ginna; Sánchez, Sandra, y Santos, María T. *Formación de los educadores a través de la investigación-acción educativa*, tesis de maestría, no publicada, Chía, Universidad de La Sabana, 2001, pág. 23.
- De Biran, Maine. En: Ferrater, J. *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 1994, pág. 3.036.
- Dewey, John. "How We Think", *Rev Boston*, Boston, Heath, 1933, págs. 9 y 12.
- _____. En: Bárcena, Fernando. *La práctica reflexiva en la educación*, España, Complutense, 1994, pág. 146.
- García, Carlos. *El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes*, Bordón, 48 (1), 1996, pág. 6.
- García Hoz, Víctor. *Tratado de educación personalizada. La práctica de la educación personalizada*, vol. 6, Madrid, Rialp S. A., 1998, pág. 39.
- Marvin, Farber. "Modes of reflection", 1948. En: Ferrater, J. *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Ariel, 1994, pág 3.037.
- Natividad y Sola, Tomás. *La formación del profesorado y sus implicaciones en la educación infantil*, Granada, Adhara, S. L., 1998, pág. 11.
- Perkins, David. *La escuela inteligente*, Barcelona, España, Gedisa, 1995, pág. 210.
- Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992, pág. 13.
- Yepes Stork, Ricardo. *Fundamentos de antropología un ideal de la excelencia humana*, Pamplona, Eunsa, 2003, págs. 53-56.