



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

***“CONCEPCIÓN Y USO DE LA REFLEXIÓN POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
EN SU AMBIENTE EDUCATIVO DE NIVEL SUPERIOR”***

TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO COMO LICENCIADOS EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TIPO DE TESIS: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA CUALITATIVA

PRESENTAN:
FUENTES VARGAS MÁXIMO DANIEL
SALAZAR ARANDA PEDRO ALEJANDRO

ASESORA DE TESIS
MTRA. MARÍA ELIZABETH RAMÍREZ LÓPEZ

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| JUSTIFICACIÓN..... | 8 |
| MAPA CONCEPTUAL DEL MARCO TEÓRICO..... | 10 |
| 1. CAPÍTULO 1: EL CONCEPTO DE REFLEXIÓN..... | 11 |
| 1.1 La raíz de la palabra “Reflexión” | 11 |
| 1.2 La reflexión en la vida diaria | 13 |
| 1.3 Algunas concepciones de la reflexión a lo largo de la historia..... | 14 |
| 1.4 Pensamiento reflexivo..... | 16 |
| 1.5 Fases del pensamiento reflexivo..... | 18 |
| 1.6 La experiencia: punto de partida de la reflexión..... | 20 |
| 1.7 Diálogo reflexivo..... | 20 |
| 1.8 Reflexión “desde” y “sobre” la acción..... | 21 |
| 1.9 Práctica reflexiva..... | 25 |
| 1.10 Cronología de la práctica reflexiva..... | 28 |
| 1.11 Dimensiones de la práctica reflexiva..... | 31 |
| 2. CAPÍTULO 2: LA REFLEXIÓN EN LA UNIVERSIDAD..... | 35 |
| 2.1 Metas de la educación superior..... | 35 |
| 2.2 La necesidad de la reflexión en las universidades..... | 36 |
| 2.3 Retos de la universidad para facilitar la reflexión..... | 38 |
| 2.4 La reflexión y los aprendizajes universitarios..... | 40 |
| 2.5 La reflexión en los estudiantes universitarios..... | 42 |
| 2.6 La reflexión del docente universitario..... | 44 |
| 2.7 Desencadenantes de la reflexión..... | 46 |

| | | |
|------|--|-----|
| 2.8 | Diálogo reflexivo en un ambiente universitario..... | 50 |
| 2.9 | El papel de la reflexión en el desarrollo profesional..... | 52 |
| 2.10 | La reflexión y la psicología Educativa..... | 53 |
| 3. | MÉTODO..... | 56 |
| 3.1 | Pregunta de investigación..... | 56 |
| 3.2 | Tipo de estudio..... | 56 |
| 3.3 | Contexto..... | 56 |
| 3.4 | Participantes..... | 57 |
| 3.5 | Instrumento..... | 58 |
| 3.6 | Procedimiento..... | 63 |
| 4. | DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 65 |
| 4.1 | Nuevas Categorías de análisis..... | 65 |
| 4.2 | Presentación de los participantes..... | 67 |
| 4.3 | Concepción de la reflexión..... | 68 |
| 4.4 | Usos de la reflexión..... | 77 |
| 4.5 | Influencia del ambiente universitario en la reflexión..... | 93 |
| 5. | CONCLUSIONES..... | 103 |
| | REFERENCIAS..... | 111 |
| | Anexo 1: Cuestionario de prueba..... | 116 |
| | Anexo 2: Validación por jueces..... | 118 |
| | Anexo 3: Versión final del cuestionario..... | 120 |

“Sin duda,
una oportunidad privilegiada
para desarrollar una práctica reflexiva...
Es hacer una tesis”

El trayecto ha sido complicado y a la vez muy divertido,
por cada sonrisa, por cada palabra, por siempre estar,
familia, Pedro, amigos, compañeros, esto es por y para ustedes
Gracias infinitas.

Daniel Fuentes

Gracias Dios por el don de la vida,
Gracias Bella por ser mi maravillosa compañera de vida,
Gracias familia por ser el aliento y la bendición de mi vida,
Gracias amigos todos y gracias Dan por ser amigos de vida.

Pedro Salazar

INTRODUCCIÓN.

El objetivo principal de esta investigación es conocer las concepciones que los estudiantes universitarios de la carrera de psicología educativa tienen acerca de lo que es la reflexión, y descubrir cómo ellos la usan y aplican en sus actividades diarias al interior de la universidad. Con la finalidad última de que este trabajo pueda ofrecer una luz para valorar la necesidad, la importancia y los beneficios de la reflexión en la preparación profesional de los estudiantes universitarios, no sólo de palabras, sino en esencia.

La premisa está en el interés por valorar la importancia que tiene la reflexión en el ámbito educativo, específicamente en alumnos del nivel superior. La palabra reflexión es muy utilizada, pero muy poco profundizada, en raros casos se explica cómo se realiza este proceso, y en otros casos habría que cuestionar si realmente se entiende con todas sus implicaciones.

Lo valioso en el uso de una palabra no radica en la memorización y en la repetición constante de la misma, sino sobre todo, en la comprensión del significado de ésta, y en saberlo aplicar en momentos oportunos. Por esta razón, el eje conductor de esta investigación es identificar el uso que le dan los estudiantes universitarios a la reflexión durante su formación profesional, partiendo de la comprensión del significado que ellos tienen de este término.

Por esto mismo, en el presente trabajo se exponen los referentes teóricos sobre el estudio de la reflexión y lo relacionado a ésta, además se indaga cómo está presente en los estudiantes de psicología educativa, y se averigua el efecto que tiene en su vida académica según opinión de ellos mismos, ya que esto, se debería ver reflejado en su práctica diaria.

Para lograr lo anterior, en el capítulo 1 se ofrece una descripción amplia y detallada del concepto reflexión; en un primer momento, se analiza la etimología y los diferentes significados que se derivan de ella, y se narra un breve recorrido histórico, desde la filosofía hasta la psicología, de las diversas concepciones de la reflexión.

En el culmen de este capítulo, se explican las principales aportaciones teóricas sobre la reflexión: El pensamiento reflexivo de John Dewey, la práctica reflexiva de Donald Schön, y derivadas de ello, la cronología y las dimensiones de la práctica reflexiva, de Philippe Perrenoud y Anne Brockbank e Ian McGill, respectivamente, con la finalidad de establecer la base teórica en la que se fundamente el siguiente capítulo.

En el capítulo 2 se expone el papel de la reflexión en el ser y quehacer de las universidades. Este capítulo comienza con la descripción de las metas de la educación superior, para descubrir en ellas la necesidad que tienen de desarrollar una práctica reflexiva y ofrecer los espacios para facilitarla.

Posteriormente, en este capítulo, se profundiza en la estrecha correlación que existe entre los aprendizajes universitarios y la reflexión, además de describir la influencia y los efectos de la reflexión en las prácticas de los estudiantes y docentes universitarios. Existen diversas situaciones o circunstancias en la vida diaria que pueden generar la reflexión, pero el presente trabajo se limita a enunciar lo que la universidad puede ofrecer para desencadenar un aprendizaje reflexivo en sus estudiantes. La propuesta central es que los estudiantes universitarios a través de un diálogo reflexivo con sus docentes, inserten en su formación profesional el desarrollo de un practicum reflexivo (propuesta de Donald Schön), con el objetivo de que lleguen a ser profesionales reflexivos, capaces de responder eficazmente a los problemas que su profesión les plantee.

Es importante aclarar que la reflexión estudiada en el presente trabajo no es aquella que se busca para lograr un desarrollo personal o emocional, ni una reflexión sobre los acontecimientos sociales o la historia personal, ni mucho menos una reflexión sobre lo bueno y lo malo, es decir, una reflexión ética. La reflexión que se aborda en esta investigación es la que está en relación a las mejoras de las prácticas de los estudiantes universitarios.

Tener presente las diferentes definiciones del concepto reflexión y las principales aportaciones teóricas expuestas en el capítulo 1, serán la base para identificar y comprender las diferentes concepciones que los estudiantes puedan tener, además, lo expuesto en el capítulo 2 referente a la correlación entre los aprendizajes universitarios y

la reflexión, permitirá entender si el uso que le dan los estudiantes de psicología educativa es el idóneo de acuerdo a los teóricos ya mencionados.

Esta investigación empírica cualitativa, con un diseño no experimental de tipo exploratorio, en estudiantes de cuatro diferentes semestres de la psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México, unidad Ajusco y sin pretender una intervención, presenta los resultados y las conclusiones de cómo conciben y utilizan la reflexión los estudiantes de la licenciatura en psicología educativa del turno vespertino en su formación académica.

JUSTIFICACIÓN.

Los estudiantes universitarios, en quienes está centrada esta investigación, no están exentos de hacer un uso indiscriminado de la palabra reflexión en trabajos académicos como tareas, ensayos o síntesis. La reflexión o el pensamiento reflexivo suele utilizarse como sinónimo de metacognición y con las mismas características de lo que es la enseñanza reflexiva, propia de los docentes, de igual manera suele confundirse con el diálogo reflexivo o con las propiedades de una reflexión crítica. En ocasiones se considera que la palabra reflexión puede dar mucho realce a un comentario o a alguna aportación que se realice en determinado momento en que se requiere una argumentación precisa en el contexto académico universitario.

La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de estas ideas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que lo precedieron (Dewey, 2007).

El presente trabajo se centra en el contexto universitario pues para Giné (2007) el concepto de reflexión es poco referenciado y cuando se menciona se hace en dos sentidos: el primero se enfoca, de manera unidimensional, a los docentes, y el segundo como una invitación a reflexionar para renovar los procedimientos actuales de las universidades, pero sin ofrecer el camino para realizar dicho proceso reflexivo.

Un ámbito educativo comúnmente supone que el aprendizaje es el eje central de toda actividad, sin embargo esta suposición no debería considerarse a la ligera, ya que si no se tiene claridad en lo que se pretende promover o transmitir en los alumnos ni en cómo se logrará, la labor educativa podría quedar en el vacío. Por lo tanto, específicamente en el nivel superior, toda universidad debería ser capaz de responder las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la principal finalidad de la educación superior? ¿Qué tipo de aprendizaje es el que debe promover en sus aulas? (Brockbank & McGill, 2008).

Dado que el aprendizaje es parte esencial de la vida y dinámica de una universidad, es necesario situar el aprendizaje no en los profesores sino en los aprendices

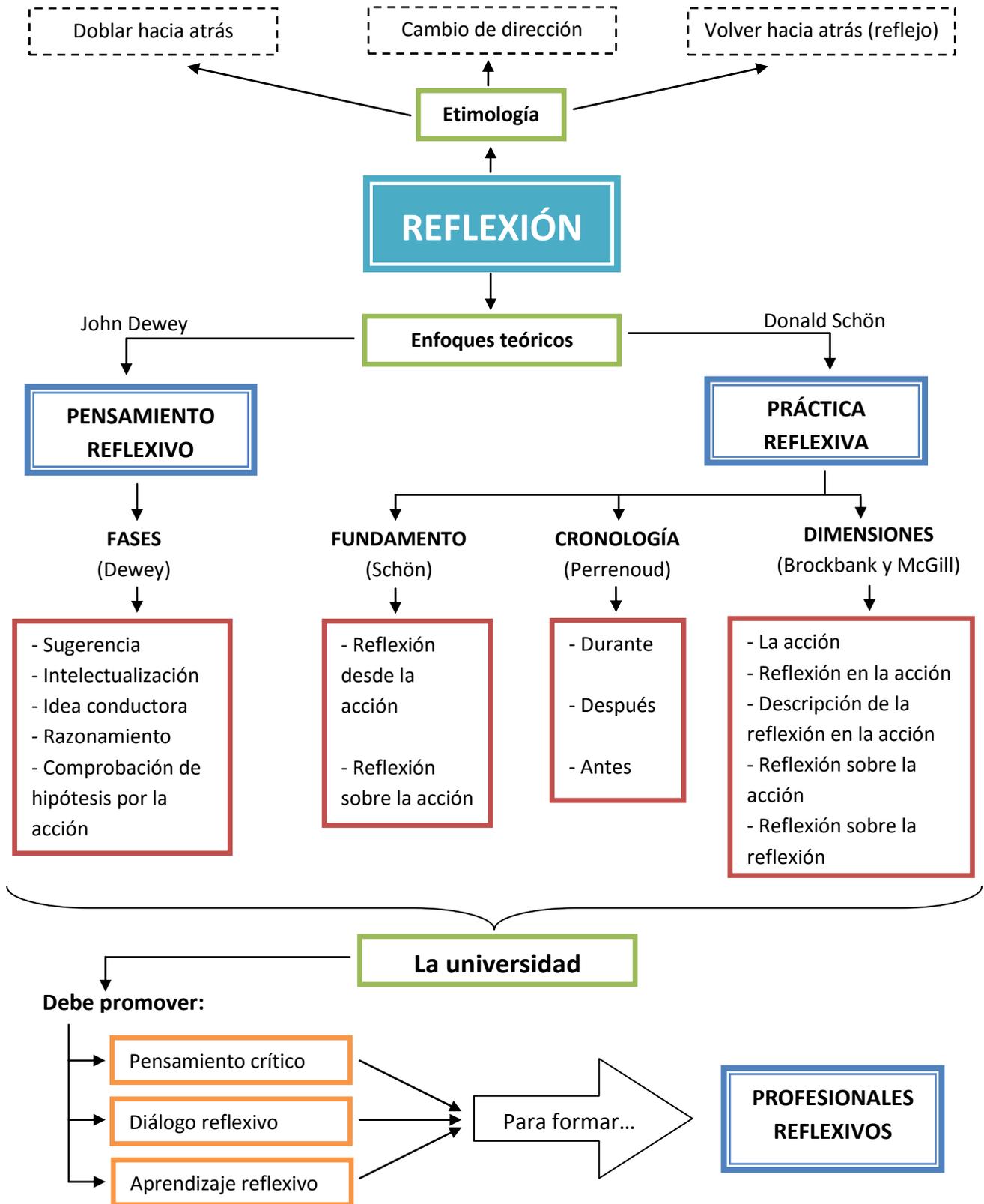
y en que éstos lograren apropiarse del aprendizaje de una manera autónoma y colectiva. Esta apropiación del aprendizaje y todo lo que implica este proceso requiere de la capacidad de los estudiantes de aprender de una manera crítica, de transformar el paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje, de convertirse en protagonistas del saber y de la capacidad de reflexionar sobre lo que se sabe, lo que se siente y sobre lo que se actúa, porque solo así, los estudiantes universitarios lograrán trascender las ideas que los limitan como estudiantes pasivos (Brockbank & McGill, 2008).

En la medida que exista una reflexión mutua en la acción entre el estudiante universitario y su docente, se logrará que el aprendizaje del estudiante tienda “a ser más amplio y profundo y, también, más sustantivo, integral y múltiple” (Schön, 1987, pág. 155).

La sociedad se encuentra en un cambio constante, ha exigido a la educación, a lo largo de la historia, romper con ciertos paradigmas de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, uno de los cambios notables es que los docentes, más que transmisores, son mediadores entre los alumnos y sus aprendizajes. Si esto se propone para los docentes de todos los niveles educativos, para los docentes de educación superior debe ser una prioridad.

Si el paradigma docente se ha modificado, ¿es necesario que haya un cambio en la manera en que el estudiante concibe su participación en la educación de tal manera que se correlacione a este nuevo rol docente? ¿Cuál podría ser la alternativa para que los estudiantes universitarios asuman un rol protagónico en su formación profesional dentro de esta mediación docente? Tal vez la respuesta a esta última interrogante podría ser la reflexión, es por ello que en este trabajo de tesis se intenta hacer una exploración inicial sobre la relación que actualmente tienen los estudiante de psicología educativa con la reflexión.

MAPA CONCEPTUAL DEL MARCO TEÓRICO.



1. CAPÍTULO 1: EL CONCEPTO DE REFLEXIÓN.

1.1 La raíz de la palabra “Reflexión”

La mayor parte de las palabras que actualmente se emplean en el español y en otros idiomas, tienen su etimología y su raíz en la lengua latina y su conocimiento puede ser muy útil, pero por desgracia, es poco atendido según escribió Dussaulx (Citado en Triana, 1984). De hecho, este mismo autor aseveró que no se puede apreciar el sentido exacto de los vocablos ni la fuerza que éstos tienen en el uso cotidiano, ni mucho menos estar seguros de su precisión y aplicación, si no es porque la etimología ofrece una orientación y delimitación de los mismos. Por ello, a continuación se profundiza sobre la raíz de la palabra “reflexión”.

La palabra reflexión tiene su origen en algunos términos latinos con significados similares. Según el Breve Diccionario Etimológico de la lengua Española (Gómez de Silva, 2001) la palabra reflexión proviene de los términos *reflexus* y *reflexio*, ambos refieren a la acción de doblar hacia atrás, aunque el primer término resalta que es una acción de cambio de dirección y en cambio el segundo destaca el reflejo. Estos dos términos se encuentran también en el Diccionario Latino-Español/Español-Latino (Blanquez Fraile, 1997, pág. 1321) aunque el significado, en contraste al de Gómez de Silva (2001), más que doblar hacia atrás es “la acción de volver hacia atrás”, de hecho *reflexio, onis* es determinado con las palabras retroceder y conversión, en cambio *reflexus* lo relaciona principalmente con la retrogradación, que es un término utilizado en astronomía (Hernández González, 1999) para explicar por qué los planetas presentan ciertas paradas y retrocesos en sus movimientos y después continúan con el movimiento de su órbita.

Además, de los términos latinos *reflexus* y *reflexio*, el Diccionario Latino-Español/Español-Latino de Blanquez Fraile (1997) propone un tercero: *reflecto*, al que le da cuatro significados. El primero retoma el doblar hacia atrás a modo de retroceder y replegar; el segundo describe la acción de volver hacia atrás específicamente con la mirada; el tercero alude a la acción de apartarse o torcerse por algo sucedido desde lo emocional y de pensamiento; el cuarto indica la desaparición de una enfermedad. Con lo anterior, se puede establecer que *reflecto* es el movimiento del cuerpo de curarse, el

movimiento físico de retroceder, el movimiento de volver la mirada hacia atrás y el movimiento de enfocar el pensamiento en otra dirección.

Otra descripción etimológica de la palabra reflexión es la que se propone en la página web etimologías de Chile (Anders & Colaboradores, 2001), en la que se menciona que es una palabra compuesta por el prefijo “re-”, la base “flex-” y el sufijo “-io”; el prefijo “re-” indica hacia atrás, de nuevo e intensamente, la base “réflex-” de los verbos doblar, desviar y enredar, y el sufijo “-io” que indica una acción y un efecto. De lo cual se deduce que la reflexión es la acción renovada e intensa para desviar algo hacia atrás o el efecto de desviar algo constantemente.

El origen de la palabra reflexión no sólo está en su etimología, sino también en la comparación del sentido de la palabra en diferentes áreas del conocimiento. Por ejemplo, la acepción de la palabra reflexión en el ámbito de lo cognoscitivo tiene una estrecha relación con la definición propia de la óptica y de la física: “Desviación que experimenta un rayo (luminoso, sonoro, etc.) en su propagación al chocar oblicuamente contra un obstáculo” (Santiago, pág. 12) A partir de esta definición y con base a las aportaciones de Santiago (2010), a continuación se expone la analogía existente entre la reflexión de la concepción física y la reflexión aplicada al pensamiento.

- a) Un rayo en su propagación es equiparable con el flujo del pensamiento que parte de una subjetividad, no de un “sujeto” porque este término hace referencia a alguien que posee un control total sobre lo que realiza y es completamente racional; por el contrario, la “subjetividad” además de la racionalidad, indica que es alguien que tiene un cuerpo, que está situado en un contexto concreto, relacionado con o contra otros, y sobre todo, que al ser dinámico y no considerarse acabado se transforma continuamente.
- b) El obstáculo contra el que se choca es equiparable al objeto que provoca la reflexión; cuando un objeto atrae la atención y propicia la inquietud, cuando tiene la capacidad de provocar el retorno del pensamiento sin absorberlo y cuando el haz de pensamiento proyectado le aporta algo a la subjetividad sin afectarle negativamente, se produce la reflexión.
- c) La desviación que experimenta el rayo es semejante al haz que sale de la subjetividad en su camino de retorno después de chocar con el objeto para

transformar y modificar el pensamiento. Por reflejo, lo que retorna a la subjetividad nunca es lo mismo que lo que salió de ella, por lo tanto, cuando se piensa en algo se piensa en sí mismo y el pensamiento no podrá permanecer en el estado inicial.

1.2 La reflexión en la vida diaria

Si se observa la conducta de un ser humano, con todas sus facultades mentales sanas, resulta evidente darse cuenta que piensa, y lo realiza muy frecuentemente en función de lo que hace, en algunas ocasiones antes de hacerlo, otras mientras lo hace y otras ocasiones después de haberlo hecho. Afirma Perrenoud (2004) que el acto de pensar es igual que la respiración, si se entiende por pensar cualquier actividad mental como el estar enfocado en algo, por ejemplo: ¿dónde he dejado el coche?, ¡hace mucho calor!, ¿qué haremos este fin de semana?, ¡cuántas personas hay en este lugar!

Es cierto que la reflexión está estrechamente ligada al pensamiento, pero no al tipo de pensar que se describe en el párrafo anterior. Si se concibe la reflexión como el buscar pruebas adicionales, nuevos datos que desarrollen la sugerencia y la confirmen o haga evidente su carácter absurdo o improcedente (Sánchez, Santos, & Ariza, 2005), también se podía afirmar que la reflexión está presente en la vida diaria como la capacidad para valorar y validar alguna opción.

No porque se afirme que todos reflexionan, significa que todos lo hacen de una manera metodológica y con regularidad, ni que todos llegarán a un nuevo grado de conciencia. Una reflexión de lo cotidiano se realiza para asegurar la supervivencia en las actividades diarias, sin embargo, una persona que no se conforma con lo que tiene o con lo que hace, y reflexiona conforme a un método y una base teórica podrá alcanzar objetivos más ambiciosos (Perrenoud, 2004).

La base teórica en la que se fundamenta esta investigación, no se enfoca a la reflexión de vida diaria o de lo cotidiano, ni a la reflexión ética que se cimenta en aportaciones filosóficas, si no a las aportaciones sistemáticas ligadas a la psicología.

1.3 Algunas concepciones de la reflexión a lo largo de la historia.

A través de la historia de la humanidad, el concepto reflexión ha tenido diferentes significados, en este apartado se presenta, algunos de los antecedentes del mismo, que se encuentran en la filosofía, para después describir, a manera de introducción y sin pretender la exhaustividad, las definiciones que han surgido en los últimos años, dejando a los autores John Dewey, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Anne Brockbank e Ian McGill en los próximos apartados, quienes son la base importante de esta investigación.

Algunos de los conceptos utilizados en psicología tienen su antecedente inmediato en la filosofía, y la reflexión no es la excepción. Galimberti (2002), en su diccionario de psicología, escribe sobre algunos de los filósofos que se refirieron a la reflexión, los cuales se presentan a continuación:

- Tanto en la antigüedad como en la filosofía escolástica (difundida en universidades medievales), hablar de reflexión era referirse a la capacidad del intelecto para tener un conocimiento de sí mismo, e incluso, de saber que conoce.
- John Locke, distinguió la reflexión de la sensación, en cuanto que ésta última otorga ideas que vienen de afuera, mientras que la reflexión proporciona ideas desde el interior con operaciones mentales como la percepción, la duda, la creencia y la razón.
- David Hume, en la misma corriente filosófica que Locke, el empirismo, concibe la reflexión como el surgimiento de ideas a partir de una reproducción de impresiones inmediatas, con lo que se logran superar las simples impresiones.
- Immanuel Kant, precursor del idealismo alemán, distingue entre la reflexión lógica y la reflexión trascendental, la primera, permite comparar diversas experiencias para encontrar lo común entre ellas, la segunda, ayuda a establecer relaciones con base a ciertas categorías.

- Georg Wilhelm Friedrich Hegel, en el culmen del idealismo distingue dos tipos de reflexión, la que contrapone al sujeto con el objeto (reflexión intelectual), y la que expresa la esencia recíproca de los opuestos (reflexión racional).
- Edmund Husserl, ya en el siglo pasado, el fundador de la filosofía trascendental, propuso la reflexión fenomenológica entendida como el pensamiento que no tiene por objeto el mundo en sí mismo sino las características de las formas y las esencias, liberando a los sujetos de prejuicios y reconstruyendo las vivencias.

Después de los inicios filosóficos del concepto de reflexión, en los años recientes han surgido algunas concepciones que están más relacionadas con la psicología y el ámbito educativo, como se muestra a continuación.

Para Kemmis (1985) la reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de la experiencia ofrecido desde la historia y la cultura mediado por las situaciones que se viven en determinados productos, pensamientos, compromisos, acciones, una transformación afectada por una concreta tarea, el pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad, utilizando determinados medios de producción, comunicación, toma de decisiones y acción.

Otra definición, dos años posterior a la propuesta por Kemmis (1985), es la que propone Pérez Gómez (1987), quien afirma que la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.

Ya entrado el siglo XXI, Brockbank y McGill (2002) consideran que la reflexión es la acción de volver sobre los propios pensamientos. Es la modalidad, operación o acto de la inteligencia, por la que el hombre tiene conocimiento de sí mismo y de sus operaciones,

por la que examina las ideas recibidas a través de la sensación y de la percepción. La reflexión, como todo proceso humano, es compleja y, por lo tanto, requiere de ciertos criterios que se convierten en requisitos para llevarse a cabo. Los requisitos de la reflexión son: diálogo, intención, procedimiento, modelado y la idea de la postura personal.

Zambrano (2007) ofrece una concepción de la reflexión más cercana a la vida que a la escuela, pues la reflexión no se agota en las aulas ni está limitada a los procesos educativos escolares; así como se reflexiona sobre los aprendizajes y la manera de mejorarlos, también se pueden reflexionar temas de la vida diaria, es decir, todo aquello que se ha vivido y que ha captado la atención de manera sobresaliente. La reflexión tiene su fundamento en la experiencia, pero una experiencia que ha llamado fuertemente la atención a tal grado de dedicarle tiempo y centrarse en lo sucedido.

En una concepción similar a la de Zambrano, Daros (2009) describe la reflexión como un instrumento básico necesario, aunque no suficiente, para constatar los límites de la propia experiencia y de los objetos; para la propia liberación del medio circundante heterónimo y constituyente, además una posibilidad para la toma de conciencia y posición, con sentido personal, ante los propios problemas y las cambiantes formas de vida.

Una definición más reciente, es la que ofrecen Medina, Jarauta e Imbernon (2010) quienes consideran que la reflexión está compuesta por dos procesos intelectuales: El primero se refiere a la medición de sucesos recientes, es decir, pensar sobre lo que se hace durante la ejecución, además de incluir el proceso de la deliberación sobre el sentido y el valor ético de las actuaciones; el segundo proceso tiene que ver con una valoración posterior de la coherencia de las acciones seleccionadas en función de los objetivos pretendidos.

1.4 Pensamiento reflexivo.

En muchos contextos, pensar y reflexionar se identifican por lo que no se establecen diferencias conceptuales destacadas; en el caso de Perrenoud (2004), sugiere como una diferencia, admitir que la reflexión indica cierto distanciamiento, en cambio, hay quienes

fusionan la reflexión y el pensamiento para formar uno solo, como en el caso de John Dewey (2007) quien propone el concepto de “pensamiento reflexivo”.

La reflexión no puede estudiarse en un aislamiento teórico, por lo que es importante describir algunos de los conceptos con los que suele estar ligado; uno de ellos, que es muy utilizado en el ámbito escolar, es el de “pensamiento”. Varios autores unen reflexión y pensamiento en un solo: “pensamiento reflexivo”, el que según González-Moreno (2012) es un medio por el cual los individuos pueden estar más conscientes de lo que hablan y de lo que hacen, y con ello controlar sus palabras y sus acciones y dirigir las según su voluntad.

Un teórico importante del pensamiento reflexivo es John Dewey (2007), quien sostiene que la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de estas ideas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que lo procedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada.

Asimismo, Dewey (2007) menciona que en todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas ligadas entre sí, de modo que termina produciéndose un movimiento sostenido y dirigido a un fin común, tiene un propósito que trasciende a la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales. Hay una meta que se debe conseguir, y esta meta impone una tarea que controle la secuencia de ideas.

Los dos límites dentro de los cuales se sitúa la reflexión son una situación desconcertante, problemática al comienzo y una situación clara, unificada y resuelta al final. La primera de estas situaciones puede llamarse pre-reflexiva, plantea el problema que hay que resolver; de ella emana la pregunta que la reflexión tiene que responder. En la situación final, la duda se ha disipado; la situación es post-reflexiva, de ella deriva una experiencia directa de dominio, satisfacción y goce (Dewey, 2007).

1.5 Fases del pensamiento reflexivo.

El pensamiento reflexivo cuenta con cinco fases: 1) sugerencias, en las que la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución; 2) una intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha experimentado en un problema que resolver; 3) el uso de una sugerencia tras otra como idea conductora o hipótesis, para iniciar y guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo; 4) la elaboración mental de la idea o suposición (razonamiento, en el sentido en que el razonamiento es una parte de la deducción y no su totalidad); y 5) comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada (Dewey, 2007).

A continuación, se explican de manera más amplia las cinco fases del pensamiento reflexivo que plantea Dewey (2007) para profundizar un poco más en cada uno de sus significados y posibles aplicaciones:

- 1) Sugerencia. Es la idea de qué hacer cuando alguien se encuentra en un aprieto, es un sustituto de la acción directa; de presentarse sólo una sugerencia, es seguro que se adoptaría de inmediato, pero cuando hay dos o más chocan entre sí, mantienen el estado de suspenso y provocan una nueva investigación. El pensamiento es una conducta vuelta sobre sí misma y que examina su finalidad, sus condiciones, sus dificultades y obstáculos.
- 2) Intelectualización. Siempre que se produzca actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un comienzo no es más que una cualidad emocional de la situación completa. Esta conversión se efectúa mediante el registro más definido de las condiciones que constituyen la dificultad y provocan el detenimiento de la acción.
- 3) Idea conductora, hipótesis. Los hechos o datos plantean el problema y la comprensión del problema, corrige, modifica y expande la sugerencia original, de esta manera la sugerencia se convierte en una suposición definida, o una hipótesis, la cual lleva a realizar más observaciones, a recoger más datos y a ver si el nuevo material coincide con lo que la hipótesis permite esperar que sea.

- 4) Razonamiento. Razonar ayuda a ampliar el conocimiento, mientras que al mismo tiempo depende de lo ya conocido y de las facilidades existentes para comunicar conocimiento y convertirlo en un recurso público y abierto. El razonamiento tiene sobre una solución sugerida, el mismo efecto que el que la observación más íntima y extensa tiene sobre la perturbación original.
- 5) Comprobación de hipótesis por la acción. Si se comprueba que los resultados experimentales coinciden con los resultados teóricos, o racionalmente deducidos, y si hay alguna razón para creer que únicamente las condiciones en cuestión producirían esos resultados, la confirmación es tan poderosa que induce a una conclusión, por lo menos mientras no aparezcan hechos que indiquen la conveniencia de revisarla.

Debido a que no siempre existe una confirmación del planteamiento inicial ni una corroboración de las consecuencias, que en ocasiones hasta se niegan, la actividad reflexiva no carece de valor, puesto que una de las grandes ventajas de poseer el hábito de reflexionar está en que ese fracaso no es un mero fracaso, se convierte en algo instructivo. La persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos.

Un ejemplo de estas cinco fases es planteado por este mismo autor (Dewey, 2007): cuando una persona se encuentra un arroyo por el camino piensa en saltarlo (sugerencia), pero para asegurarse, inspecciona con la vista (intelectualización) y se percata que es muy ancho y que la orilla del otro lado es muy resbaladiza (hipótesis). Entonces se pregunta si el arroyo no será más estrecho en algún sitio (razonamiento) y mira corriente arriba y corriente abajo para ver otras posibles opciones (comprobación).

Las cinco fases o funciones sólo representan en líneas generales las características indispensables del pensamiento reflexivo, no se deducen una de otra en un orden establecido, en un pensamiento genuino cada paso contribuye a perfeccionar el siguiente, no se pueden establecer reglas fijas. El modo en el que se las maneja depende del tacto y la sensibilidad intelectuales del sujeto. (Dewey, 2007)

1.6 La experiencia: punto de partida de la reflexión.

Así como lo narra el ejemplo propuesto por Dewey (2007) en el apartado anterior, una persona comienza a reflexionar cuando se encuentra ante una situación que le exige dar una respuesta y tomar una decisión, por lo que se puede afirmar que la reflexión además de ser un acto racionalista y cognitivo de la mente, también es consecuencia de la experiencia, ligada a lo físico, a través del cuerpo y los sentidos (Brockbank & McGill, 2008).

En este sentido, Brockbank y McGill (2008) definen la reflexión en dos sentidos:

- a) La reflexión como el proceso que tiene en cuenta la experiencia. Considerar la experiencia es incluir en ella el pensamiento, el sentimiento y la acción.
- b) La reflexión, que partiendo de la experiencia, crea significados y conceptualizaciones. Esta reflexión es la capacidad de mirar las cosas y todas las posibilidades que tiene de ser distintas a como aparecen.

La reflexión, al no tener una cualidad estática, no puede estar separada de la acción ni del acontecimiento de una experiencia antecedente. En la concepción de la reflexión es necesario evitar el dualismo entre mente y cuerpo, entre razón y experiencia, e incluso evitar privilegiar una por encima de la otra. Una definición holística de la reflexión le da valor a los sentidos, reconoce las emociones y se fundamenta en la experiencia personal a través del diálogo (Brockbank & McGill, 2008).

1.7 Diálogo reflexivo.

El diálogo, estrechamente ligado a la experiencia, conforma una parte importante del método de la reflexión, según escribió Villalobos (2002), porque permite que una combinación amplia de perspectivas se conjunten entre sí a fin de lograr una nueva percepción.

Para Villalobos (2002) la reflexión es el proceso marcado por el diálogo mediante el cual se desarrollan y se logran objetivos específicos para el aprendizaje, estrategias para alcanzar esos objetivos y los medios para determinar si se han alcanzado o no esos u otros objetivos. Sus tres procesos son: proyección, retrospección y revisión.

El diálogo reflexivo compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimenta. Sin diálogo, la reflexión se limita a las intuiciones del individuo. El diálogo que tiene lugar con los otros, refleja la idea de que la reflexión es un proceso individual, en cuanto a que cada persona ha de reflexionar en sí misma, pero es también un proceso social, porque la realidad se descubre y se reflexiona en conjunto con los otros (Brockbank & McGill, 2002).

En el inicio de una reflexión, el diálogo interno o individual, afirman Brockbank y McGill (2008), es el nivel más importante porque en el desarrollo de un diálogo consigo mismo se llega a interrogar los propios pensamientos o acciones; sin embargo, estos mismos autores, reconocen que el diálogo interno no es suficiente porque la reflexión no se limita a las intuiciones individuales sino que requiere, para tener una mayor comprensión del yo interior y del mundo exterior, reflejar su propia visión con la visión y la reflexión de otros.

1.8 Reflexión “desde” y “sobre” la acción.

En una gran parte de la bibliografía existente sobre la reflexión, prevalecen dos nociones importantes propuestas por Donald Alan Schön desarrollados a lo largo de sus dos principales libros: El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan (1998) y La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (1987).

En su teoría, Schön (1998) propone la noción de Práctica reflexiva (que se desarrollará en el siguiente apartado), la cual está compuesta de dos nociones básicas: “reflexión desde la acción” y “reflexión sobre la acción”, pues afirma que tanto los profesionales como la gente común frecuentemente reflexionan “sobre” lo que hacen, e incluso otras veces reflexionan mientras están realizando la actividad a tal grado de volcar

el pensamiento “en” la acción. A continuación se desarrollan a detalle estas dos nociones, enriquecidas por las contribuciones de otros teóricos:

- Reflexión desde la acción:

Relativo a esta noción, Schön (1998) escribió:

“Si el sentido común reconoce el saber desde la acción también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo. Frases como ‘pensar con los pies en el suelo’, ‘tener mucho ojo’, y ‘aprender haciendo’, no solamente sugiere que podemos pensar en hacer, sino que podemos pensar en hacer algo mientras lo hacemos... Cuando la actuación intuitiva, espontánea, se somete nada más que a los resultados que se esperan de ella, entonces no tendemos a pensar en la misma. Pero cuando la actuación intuitiva nos lleva a sorpresas, agradables o prometedoras, o no deseadas, podemos responder con la reflexión desde la acción.” (págs. 60-61)

Estas ideas expuestas por Schön, a concebir en primer instancia, que la reflexión desde la acción es la reflexión que se realiza cuando se está realizando algo, y sobre todo en aquellas conductas que escapan a los paradigmas sociales porque tienen que responder a algo inesperado o a algo que ha llamado fuertemente la atención.

La preposición “desde” es la propuesta original de Schön (1998), sin embargo, otros autores como Perrenoud y Carbó, para referirse a la misma noción, utilizan otra preposición similar: “en”. Por ejemplo, Carbó (2007) define la reflexión en la acción como el relato de cómo “se aprende a hacer”, a tener habilidades y competencias de tipo profesional. En este tipo de reflexión, se tienen en cuenta los razonamientos lógicos, emocionales, las subjetividades que emergen en las interacciones, relaciones establecidas, la selección y toma de decisiones que continuamente se van produciendo.

Esta noción, que también puede entenderse como reflexionar “durante” la acción, consiste en preguntarse por lo que pasa o va a pasar, por lo que podemos hacer o lo que se debe hacer, preguntarse por cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y que

precauciones hay que tomar, o inclusive preguntarse por los riesgos que existen, pero siempre, según la naturaleza de la acción en curso (Perrenoud, 2004).

Schön (Citado en Perrenoud, 2004) concluye que la reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento y que el practicante quiere o necesita volver a considerar con más calma. La reflexión no siempre se hace cada vez y ni en el instante inmediato en que se realiza la acción, por lo que es importante considerar la posibilidad de hacer la reflexión en otro momento y a distancia de la acción.

- Reflexión sobre la acción:

Respecto a esta noción, Schön (1998) afirma lo siguiente:

“Pueden preguntarse a sí mismos, por ejemplo: ¿Qué rasgos noto cuando reconozco esta cosa? ¿Cuáles son los criterios mediante los cuales realizo este juicio? ¿Qué procedimiento estoy poniendo en juego cuando ejerzo esta habilidad? ¿Cómo estoy encuadrando el problema que estoy tratando de resolver? Normalmente la reflexión sobre el conocimiento en la acción se acompaña de la reflexión sobre las cosas que están a mano... Cuando trata de dar sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional.” (pág. 56)

Esta afirmación de Schön abre la puerta para concebir la reflexión sobre la acción como el planteamiento de preguntas que pueden ampliar la visión inicial o actual de una situación y de la postura personal ante ella. Además, de que con este tipo de reflexión se puede encontrar el significado a lo que se hace, al mismo tiempo que comprende, critica y reestructura su acción.

Reflexionar sobre la acción, según lo concibe Perrenoud (2004), es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para criticarla y mejorarla, para aplicarla en una nueva situación o para compararla con un modelo prescriptivo sobre lo que se podía o se debía haber hecho. Este tipo de reflexión no se limita a una evocación sino que pasa por

una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías y otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga.

Lo que permite la preparación y la anticipación de un practicante es precisamente la reflexión sobre la acción, según lo propuesto por Schön (Citado en Perrenoud, 2004), y además prosigue diciendo que la reflexión sobre la acción, a menudo le ayuda al practicante a reflexionar más rápido en la acción y a prever mejor sus hipótesis, las cuales se convierte en la ocasión para que el pensamiento simule una acción; también, con la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones se prepara una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y se libera la energía mental para hacer frente a lo imprevisible.

Esta reflexión sobre la acción podría ser justificada a partir del paradigma de procesamiento de la información (Hernández, 1998), en cuanto que el control ejecutivo, parte del proceso de organización de la información de la memoria de largo plazo, permite tener un control del qué hacer, el cómo y el cuándo, para operar con mayor eficacia, a través de un procesamiento profundo y de la creación de expectativas, que lograrán almacenar y recuperar la información que ha tenido sentido y significado para el practicante con una mayor duración, contrario al procesamiento superficial, que es débil y poco duradero.

Respecto a esta noción de reflexión sobre la acción de Schön (1998) y explicando la necesidad que se tiene de ella en un campo específico, Castellanos y Yaya (2013) mencionan que la reflexión sobre la acción permite valorar lo realizado frente a lo prescrito, para definir su viabilidad al favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado, a partir de la observación de lo ocurrido y estimular el desarrollo de la metacognición cuando se es consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello. Consideran necesaria la presencia de este tipo de ejercicio en la educación superior, pues la reflexión y la práctica reflexiva promueven el potencial de un aprendizaje profundo y significativo.

Estas dos nociones (reflexión desde la acción y reflexión sobre la acción) más que dos partes aisladas de la reflexión, son dos elementos que componen la esencia de la

reflexión en una relación de verticalidad, como lo que Schön (1987) llama la escalera de la reflexión:

“En este sentido, moverse ‘hacia arriba’ significa moverse desde una actividad hacia la reflexión sobre esa actividad; moverse ‘hacia abajo’ significa moverse desde la reflexión hacia una acción que supone reflexión. Podemos ver los niveles de acción y reflexión en la acción como si fueran peldaños de una escalera. Al ir subiendo por la escalera, uno convierte lo que ha sucedido en el peldaño de abajo en un objeto de reflexión... Al bajar por la escalera, uno actúa sobre la base de una reflexión previa.” (pág. 111)

1.9 Práctica reflexiva

Antes de profundizar en lo que consiste la práctica reflexiva, Schön (1998) advierte en delimitar primero el término “práctica”, para evitar caer en ambigüedades, para ello, describe tres sentidos de la práctica en la actuación profesional: el primero se refiere a todas las cosas que hace un profesional en una variedad de situaciones; el segundo sentido se enfoca a la preparación para realizar una actividad profesional; y el tercer sentido de la práctica es el que incluye el elemento de la repetición, como aquel profesionalista que se enfrenta constantemente a diversas situaciones con base a ciertos casos o repertorio de expectativas, imágenes y técnicas.

Asimismo, Schön (1998) declara que este tipo de práctica, entendida en los sentidos anteriores, puede ocasionar cierta estrechez de pensamiento, limitar la sorpresa y dirigir el saber desde algo automático; que para evitar todo esto, es necesario que se promueva una práctica reflexiva.

Los estudios y las investigaciones de Donald A. Schön (1998; 1987), y por lo mismo, también su aporte de práctica reflexiva, tienen su base en varios programas universitarios, en los que sobresale la ciencia aplicada y el arte, el diseño arquitectónico, la música, la medicina e incluso de psicoterapia. Debido a esto, la práctica reflexiva es uno de los conceptos centrales y guía de esta investigación, pues muestra una aplicación al campo de la formación de los profesionales y a estudiantes universitarios que se

preparan para ejercer una labor profesional en cierta área, lo cual ayuda a responder a los objetivos planteados para el presente trabajo.

Una reflexión espontánea, aunque sea constante, explica Perrenoud (2004), no necesariamente convierte a quien la realiza, en un practicante reflexivo en el sentido de Schön, y esto se muestra en los principiantes en una tarea, quienes reflexionan solo para mantenerse en la labor, en cambio otros, lo hacen para realizar la labor con facilidad y rapidez, pero también hay otros, que en el culmen de la reflexión, la utilizan para obtener objetivos más ambiciosos y trascendentes.

La orientación hacia la práctica reflexiva podría suponer una forma original de aunar los objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad, fomentar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2004).

Todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes, pues se repiten los mismos errores y se da prueba de la estrechez de visión porque falta lucidez, valor y método. En respuesta a ello, Perrenoud (2004) expone que el reto radica principalmente en proporcionar a la vez actitudes, hábitos, saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas, y en crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma en cómo se piensa, se decide, se comunica y se reacciona, porque sólo así se conseguirá formar practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva, además de incluir la reflexión desde la acción y la reflexión sobre la acción, descritos en el apartado anterior, Brockbank y MacGill (2008) tomando en cuenta las aportaciones de Schön, definen otras expresiones que integran la práctica reflexiva, como se muestra a continuación:

1. Saber qué. Es la expresión que remite al saber proposicional, a todos los conocimientos que tiene un individuo sobre algo; es el que adquiere un

estudiante universitario en el contacto con los estudios científicos. También se le denomina como: saber de libro o “saber acerca de”.

2. Saber en la acción. Es la expresión que detalla la descripción o interpretación de la aplicación de los conocimientos en una situación tácita, espontánea y dinámica. Se utiliza para destacar que el saber está en la acción, por lo que también se le llama: saber al uso. Un conocimiento en la acción que puede describirse, se transforma en un saber en la acción.

3. Reflexión en la acción. Además de saber, de aplicar el saber y de describir cómo se ha aplicado el saber, con la reflexión en la acción, se detecta la significación inmediata de la reflexión, se replantea el saber en la acción y se producen nuevos pensamientos que influyen en lo que se hace. Algunos ejemplos de expresiones en medio de la acción son los siguientes (Brockbank & McGill, 2008, pág. 90):
 - “Está ocurriendo algo que me sorprende; no es habitual;
 - ¿es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?;
 - ¿tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, presentar atención con precisión, etc.?;
 - debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino.
 - si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor?”

Coligado a lo anterior, también el diálogo forma parte importante de la práctica reflexiva, porque ésta es una forma de conversación reflexiva con la situación, con los propios saberes, con la acción emprendida y con las otras personas implicadas en la misma situación (Schön, 1998). Las relaciones dialógicas, apunta Segrera (2012), propician un espacio recíproco y dinámico de reflexión y un espacio dispuesto para compartir saberes, inquietudes y problemas, individuales o comunes, donde todos terminan siendo beneficiados por las experiencias de los demás, generando con ello enriquecimiento académico mutuo y convirtiendo la reflexión en un principio de actuación permanente.

La práctica reflexiva es una alternativa metodológica valiosa en la consecución del aprendizaje debido a que los conocimientos en conjunción con la aplicación del proceso reflexivo (estado de duda, estado de búsqueda y decisión) y la ejecución de momentos que la conforman (reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión para la acción) favorece el desarrollo de profesionales reflexivos, capaces de suscitar relaciones dialógicas (Segrera, 2012).

Esta noción de práctica reflexiva fue propuesta por Donald A. Schön (1983/1998; 1987), a partir de la cual otros autores se han basado para establecer algunas aplicaciones en el campo educativo como Perrenoud en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (2004) y Brockbank y McGill en su libro *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2008), aunque cada uno con un enfoque particular, pero a la vez, enriquecedor y aclarador de la práctica reflexiva. En los siguientes dos apartados se describe la aportación de estos autores.

1.10 Cronología de la práctica reflexiva.

La práctica reflexiva puede ser concebida bajo diferentes enfoques teóricos, uno ellos es el que prevalece en Perrenoud (2004), quien intenta describir el orden temporal de los acontecimientos al realizar una práctica reflexiva, en otras palabras, ofrecer una cronología de la práctica reflexiva.

Sánchez, Santos, y Ariza (2005), mencionan que 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 puede o no ignorarse, sin dedicar mucho tiempo a averiguar lo que sucedió. El pensamiento que sucede después de la acción carece de una conexión directa con la acción, pero el pensamiento que está presente durante la acción, no interrumpe la actividad, sino que sirve para reorganizar lo que se está haciendo en ese mismo instante; esta reorganización es una reflexión en la acción.

Perronoud (2004) sugiere que es importante distinguir en la práctica reflexiva un “durante”, un “después”, e incluso, un “antes”, este orden cronológico, momentos que no muestran una contraposición, sino más bien una continuidad, como se muestra en la siguiente explicación:

- a) El “durante” de la práctica reflexiva. Cuando se da una reflexión durante un proceso existen muchas posibilidades de que se origine una acción compleja, sin importar que el tiempo en que se desarrolle sea muy breve o muy largo. Una acción puede ser emprendida en pocos segundos cuando se trata de una operación puntual, como puede suceder al responder a una jugada en el deporte o en una respuesta inmediata ante una situación compleja en el aula de clase. Por otro lado, una acción puede desarrollarse durante semanas o meses cuando se trata de llevar a buen fin una estrategia de largo plazo, como al intentar la reestructura de la situación económica de una institución o en el cuidado de una persona con una enfermedad grave.

- b) El “después” de la práctica reflexiva. Una acción, cumplida o no, sólo tiene sentido volver la mirada y reflexionar sobre ella si es con la intención de comprender, aprender e integrar lo que ha sucedido a la propia experiencia, de hecho esta reflexión se da posterior a la acción (a posteriori). El que sea después de la acción no significa que la reflexión se limite a un simple recuerdo, sino más bien, a criticar y a analizar en un proceso de relacionar estructuras previas de acción, a través de una analogía o de la imaginación. Hay acciones que son imposibles atender con profundidad en el mismo momento en el que suceden, de aquí la importancia del “después” en la práctica reflexiva.

- c) El “antes” de la práctica reflexiva. Aunque Perrenoud (2004) no lo menciona explícitamente, sí supone este “antes”. Pareciera que en el orden cronológico el “antes” debería ser primero, sin embargo, con ello se explicita que la reflexión se anticipa o prepara al practicante a realizar cierta acción, con cierto parecido a otra acción ya reflexionada. Efectivamente se da antes de la acción, pero después de la reflexión y en el culmen de la

práctica reflexiva, de tal manera que un practicante reflexivo siempre está atento y preparado, a veces sin él advertirlo, para dar una respuesta a lo imprevisto.

En esta misma tónica, y mostrando la continuidad existente entre los momentos (durante) y los objetos de la reflexión (después y antes), Perrenoud (2004) propone una distinción sobre la reflexión y junto con ella, algunas actitudes sobre los tiempos para reflexionar.

La distinción, mencionada en el párrafo anterior, radica en que una reflexión directa, es aquella que se enfoca a una acción singular, sin considerar si se realiza en plena acción o posterior a ella; en cambio, la reflexión amplia, se realiza sobre un conjunto de acciones parecidas y las semejanzas de su estructura.

En cuanto las actitudes ante los tiempos en los que se requiere reflexionar, hay situaciones que exigen una respuesta rápida para evitar que el acontecimiento empeore, por tanto, al tener un carácter de urgente en el momento, la actitud podría ser el tomar una decisión en el instante, sin esperar opiniones externas; sin embargo, no es la única actitud, porque no intervenir también es una forma de actuar, en el sentido de que se considera que actuar en ese mismo momento podría tener más perjuicios que beneficios.

Hay otras situaciones, que aunque pueden seguir evolucionando ofrecen ciertas intermitencias o intervalos, en las cuales se puede encontrar tiempos de latencia. Son tiempos en los que el actor puede reflexionar con tranquilidad sobre lo que sucede y sobre el resultado de las diversas operaciones que se emprenderán. La actitud ante estas intermitencias es aprovecharlas para reflexionar.

Por encima de las anteriores actitudes (decidir en el momento, no intervenir y aprovechar los tiempos de latencia), está la actitud de crear ocasiones de reflexión, con la intención de tener tiempo para pensar mejor las cosas, para poder contrastar la decisión con el sistema de acción, propio o el de otros, y para planificar la decisión con una visión amplia.

Ante dichas actitudes, Perrenoud (2004) exhorta a no funcionar bajo la influencia del “piloto automático” (pág. 37), y más bien, a pensar y a cuestionar sobre el fundamento de las rutinas que se siguen y a comprobar las conclusiones.

Una práctica reflexiva produce una acción compleja, si se reflexiona durante el tiempo en el que sucede el proceso y si se reflexiona “sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción”. (Perrenoud, 2004, pág. 30)

1.11 Dimensiones de la práctica reflexiva.

Otro enfoque teórico que se desprende de la propuesta de Donal A. Shön, es el que proponen Brockbank y McGill (2008), quienes hacen un análisis exhaustivo de la práctica reflexiva y afirman que de lo propuesto por Shön se puede distinguir una jerarquía de niveles, sin embargo, estos mismo autores prefieren presentarlas como dimensiones y no como jerarquía, puesto que ésta última supone niveles y una separación entre ellos.

Considerando las dimensiones, se supera la idea de que un nivel es inferior o de menor importancia que los otros por estar abajo. Las dimensiones permiten concebir una interrelación profunda entre todas y cada una de ellas, a tal grado de descubrir cómo el pensamiento, el sentimiento y la acción están fundidos y entremezclados en uno solo; así, las primeras dimensiones están incluidas en las subsiguientes, y las últimas dimensiones, requieren de cada una de las de las dimensiones precedentes para llevarse a cabo.

A continuación se describen las cinco dimensiones propuestas por Brockbank y McGill (2008):

- Dimensión 1: La acción.

Esta dimensión referida a toda actividad o acción que desarrolla toda persona y que puede originar la reflexión, incluye también:

- a) El conocimiento proposicional aplicado a la acción (teoría).
- b) El saber al uso procedente de la experiencia previa (costumbre).

- c) El saber en la acción utilizado en el mismo momento de la acción (adaptación o reconocimiento).

En esta dimensión, la acción, el conocimiento proposicional, el saber en uso y el saber en la acción, operan todos juntos.

- Dimensión 2: Reflexión en la acción.

Estrechamente ligada y poco diferenciada de la dimensión 1, Brockbank y McGill (Citados en Castellanos & Yaya, 2013) aclaran que la reflexión en la acción sólo es posible cuando se cumplen las siguientes condiciones:

- a) El conocimiento proposicional llega a tener un significado interiorizado y real.
- b) El aprendiz aplica ese saber proposicional a sí mismo.
- c) El aprendiz relaciona el saber proposicional con su experiencia.

Un ejemplo de lo anterior es lo siguiente: cuando se generan las condiciones para el ejercicio reflexivo, se favorece un tipo de aprendizaje esencial en la educación superior, así, quien aprende, es el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, pues encuentra significados para el saber proposicional en sus experiencias a partir de las actividades que lo favorecen y en su interacción con tutores y otros aprendices. (Castellanos & Yaya, 2013).

Así, Brockbank y McGill (2008), reafirman que en esta dimensión se integra la acción y se influye en el desarrollo y dirección de la misma.

- Dimensión 3: Descripción de la Reflexión en la acción.

Esta dimensión se refiere a la capacidad de describir la propia acción, esto es, el ser capaz de articular y darle forma a todo lo que se ha hecho durante la acción, de cómo se ha respondido ante ella y de cómo se ha asimilado la acción al propio pensamiento.

A medida que se identifica, se nombra y se describe el procedimiento que se lleva a cabo en la acción, se hace consciente de su práctica y lo ocurrido se convierte en objeto de reflexión, lo cual permite la siguiente dimensión.

- Dimensión 4: Reflexión sobre la acción.

En esta dimensión se desarrolla la reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción, por lo que se requiere necesariamente de la dimensión 3. Brockbank y McGill (2008) aseveran que una persona, tras la acción, puede emprender esta reflexión sobre la acción por su propia cuenta, pero a través de la participación de un diálogo crítico.

Una persona que reflexiona sobre su acción le permite desarrollar un diálogo interno y continuo sobre la práctica, con la finalidad, de que en el futuro, su actividad y su reflexión durante la acción esté influida y mejorada por la reflexión en esta dimensión. Cuando esta reflexión sobre la acción se realiza en diálogo crítico con otro u otros se promueve que las acciones emprendidas por una persona sean más eficaces y consolide un aprendizaje profundo y transformador.

- Dimensión 5: Reflexión sobre la reflexión.

En esta última dimensión, que es una aportación extra de Brockbank y McGill (2008) ya no ligada directamente a la teoría de Donal Schön (1983; 1987), sostienen que la reflexión también incluye un trabajo más allá del ya realizado, enfocado a lograr una significación de lo ya reflexionado sobre la acción, es decir, como lo propuesto por Jacques Delors (1996), aprender a aprender. Así, esta última dimensión es reflexionar sobre la dimensión 4, esto es, reflexionar sobre cómo se ha reflexionado sobre la acción con el fin de descubrir la mejor forma de reflexionar y de participar en un diálogo reflexivo.

A manera de resumen de estas cinco dimensiones, Brockbank y McGill (2008) aseveran que la reflexión en la práctica puede darse en medio de las acciones o después de ocurridas éstas; que el diálogo, aunque no necesariamente requiere de palabras para llevarse a cabo, sí demanda estar abierto a la visión de otros, para evitar el autoengaño al verse únicamente a sí mismo; y que uno de los aspectos más importantes es no limitar los alcances de la reflexión, sino por el contrario, potencializar la reflexión en posibles acontecimientos y acciones futuras.

De esta manera, en este primer capítulo, con la intención de asentar una base teórica que permita comprender de manera más amplia la reflexión, tanto su definición como la evolución que ha tenido a través del tiempo, se describen las distintas contribuciones que han realizado teóricos relevantes los cuales le dan sustento importante a esta investigación, destacando de manera primordial el pensamiento reflexivo y sobre todo la práctica reflexiva.

La importancia de abordar la reflexión, en cuanto a las distintas características y cualidades que la conforman, con base en la teoría antes mencionada, es debido a que en el siguiente capítulo se profundiza en la correlación e importancia que existe entre la reflexión y los aprendizajes universitarios, en identificar y distinguir los factores que influyen y los efectos que se presentan dentro de la formación académica universitaria, los cuales se explican de manera más amplia en el siguiente capítulo.

2. CAPÍTULO 2: LA REFLEXIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

Partiendo de lo expuesto en el capítulo anterior y teniendo con ello un panorama más extenso de lo que es la reflexión, se procede a explicar su relevancia y el papel que tiene en el ámbito universitario, en relación con las necesidades, los aprendizajes y los retos que este nivel educativo exige, además de contemplar cómo influye en el desarrollo profesional de los estudiantes, específicamente como psicólogos educativos.

2.1 Metas de la educación superior.

La educación superior tiene metas distintas a las pretendidas por la educación básica, y uno de los atributos que distinguen a este nivel de estudios es el buscar que los aprendizajes sean bastos, pero también profundos, ya que con la universidad termina la educación formal y con ello la preparación para enfrentar la vida con conocimientos especializados (Guzmán, 2011).

Ramsden (Citado en Guzmán, 2011) clasifica los propósitos de la educación superior en dos tipos: a) Los abstractos, genéricos y de desarrollo personal y b) Los referidos al dominio del conocimiento disciplinario. Las primeras metas implican el desarrollo de habilidades intelectuales y de pensamiento, junto con la comprensión de principios y sobre todo, el aprender a pensar críticamente; las segundas metas, que no obstante sean precisadas por cada disciplina, podrían sintetizarse en los siguientes verbos: analizar, comprender, interpretar y aplicar.

Lo preocupante de estas metas, no es la claridad de las mismas, sino la incongruencia con los procesos de las clases universitarias, que enfatizan un aprendizaje pasivo con una evaluación que privilegia la memorización y una comprensión baja de conceptos. Por otro lado, los estudiantes universitarios se enfrentan a la exigencia de retener gran cantidad de información pero sin saber ni dónde ni cuándo aplicarlas, por lo que experimentan la incapacidad de saber integrar y dar sentido a lo que han revisado. Y lo peor es que muchos de ellos no tienen consciencia de que no saben y mucho menos de qué es lo que deben de hacer para salir de su ignorancia (Guzmán, 2011).

Todo esto tiene como consecuencia que los estudiantes universitarios tengan una concepción negativa y poco elaborada de los aprendizajes que han adquirido día con día en las aulas universitarias (Monereo & Pozo, 2003); dicha opinión debe tomarse muy en cuenta, pues las interpretaciones que cada estudiante tiene de sus propios aprendizajes son esenciales para entender que el estudiante es el sujeto del verbo “aprender” (Nuria, 2007).

Barnett (2002) sugiere que se conceptualice de una nueva manera a la educación superior debido a que actualmente se vive en una era de supercomplejidad. Por ello propone que las pedagogías de las universidades se comprendan bajo las siguientes metas:

- 1) La educación superior debe ser capaz de crear inquietud en la forma de conocer y de hacer, en las mentes y en el ser de los estudiantes, para que se adentren en la incertidumbre cognitiva y experiencial que presenta el mundo supercomplejo.
- 2) La educación superior debe capacitar a los estudiantes para que se sientan preparados para vivir en un ambiente perplejo e inquietante.
- 3) La educación superior debe formar a los estudiantes para que sean capaces de realizar contribuciones innovadoras y positivas a este mundo supercomplejo, al mismo tiempo que los haga sensibles ante lo impredecible y lo incontrolable.

2.2 La necesidad de la reflexión en las universidades.

En la bibliografía reciente sobre el aprendizaje en las universidades con títulos innovadores como “Calidad del aprendizaje universitario” de Biggs (2010), “La universidad ante la nueva cultura educativa” de Monereo & Pozo (2003), “Enseñanza y aprendizaje en la educación superior” de Mayor Ruiz (2002) y “Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil” de Giné (2007), se descubre que la reflexión es poco referenciada y cuando se menciona se hace en dos sentidos: el primero se enfoca, de manera unidimensional, a los docentes, y el segundo una invitación a reflexionar para renovar los

procedimientos actuales de las universidades, pero sin ofrecer el camino para realizar dicho proceso reflexivo.

No obstante lo anterior, se afirma que los alumnos del nivel superior que son beneficiados por asignaturas como Psicología de la Educación, Psicología del pensamiento o Psicología del aprendizaje, reciben una instrucción clara y explícita sobre los mejores métodos para la adquisición del conocimiento, los procesos de pensamiento y aprendizaje, les ayuda a adquirir la capacidad para elaborar clasificaciones que se fundamentan en actividades de adquisición y no solo de contenidos (Monereo & Pozo, 2003). Una instrucción tal, conducirá a una buena enseñanza, entendida como lo propone Biggs (2010): “La buena enseñanza consiste en conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan de forma espontánea los estudiantes más académicos” (pág. 23).

En la actual juventud universitaria están surgiendo nuevas formas de concebir y de vivir el estudio; formas que están relacionadas con una nueva subjetividad juvenil y con las estrategias que los estudiantes requieren aplicar en la sociedad actual, ligadas especialmente al mercado de trabajo y de consumo (Giné, 2007). Es por ello que al estudiante universitario se le debe reconocer, como afirma Giné (2007) “la capacidad de discernir, de responsabilizarse y de actuar con criterio” (pág. 14).

A los estudiantes universitarios no sólo les interesa lo que aprenden, sino también saber para qué les servirá lo que han aprendido y en qué lo podrán aplicar, es por ello que surge la necesidad de fomentar en las universidades y en la práctica de los estudiantes la reflexión sobre sus aprendizajes y sobre lo que hacen (Giné, 2007). Los estudiantes universitarios reclaman una educación que les prepare para responder de una forma creativa a las exigencias del mundo actual, “el alumnado universitario necesita, para aprender más y mejor, una transposición didáctica negociada, impregnada del análisis de la práctica desde la teoría y de reflexión para la transformación” (Giné, 2007, pág. 87).

La reflexión puede y debe estar presente en cualquier actividad que se realiza al interior o al exterior de la universidad. Toda práctica puede ser una oportunidad para reflexionar, pero nunca el mejoramiento de la práctica podrá realizarse si solo se hace una repetición de la misma sin dedicar un tiempo a reflexionar (Zambrano, 2007). Por tanto,

las prácticas, tanto de docentes como de alumnos, que quieren ser mejoradas, requieren necesariamente no centrarse en la repetición de clases, actividades o rutinas, sino en el espacio para reflexionar en lo que se hace o se tiene: los conocimientos sobre cierto tema, la demarcación de lo que se quiere enseñar y la claridad en los métodos de cómo se compartirán o se aprenderán los nuevos conocimientos.

2.3 Retos de la universidad para facilitar la reflexión.

Actualmente, muchas de las universidades todavía encuentran numerosas dificultades para desarrollar los esquemas de pensamiento de sus alumnos y su capacidad para tomar decisiones, de lo cual depende una aplicación eficaz de los saberes en una situación compleja o problemática. Quienes están en formación demandan recibir los fundamentos para aprender a elegir y aplicar los conocimientos que son pertinentes en determinada situación, por tal razón, las universidades deben integrar en sus planes y programas la formación en la reflexión (Perrenoud, 2004).

Las universidades podrán fomentar una formación reflexiva en sus alumnos en la medida que sean capaces de superar cuatro barreras, según propone Perrenoud (2004):

1. Los saberes y los conocimientos tienen un espacio prioritario en el desarrollo del curriculum mientras que la práctica reflexiva, que es defendida por una minoría, es marginada en los horarios y espacios universitarios.
2. Un parte considerable de los docentes universitarios no le da importancia a la reflexión. Los motivos pueden ser diversos:
 - a) Concepciones intelectuales e ideológicas distintas al marco teórico de la reflexión.
 - b) No practican la reflexión de manera constante y sistemática.
 - c) Están forzados a transmitir gran cantidad de conocimientos, por lo que se encuentran limitados, en tiempo y espacio, para estimular la reflexión.
 - d) Consideran que la reflexión está implícita en la capacidad de abstracción y en las actividades académicas de investigación.
3. Los métodos y las estrategias de enseñanza no se identifican con una formación que ofrezca claramente una orientación a la reflexión. De hecho, se piensa que la

verdadera formación consiste en que el alumno actúe y realice las actividades tal como se le ha indicado o le ha modelado el docente.

4. A un número considerable de estudiantes no les gusta reflexionar, y optan por ser receptores pasivos del conocimiento y repetidores de saberes sin plantearse demasiadas preguntas. Se resisten a la reflexión, porque a su juicio, les exige involucrarse más en el conocimiento y a correr más riesgos en el momento de ser evaluados.

El curriculum de las universidades no debe concebirse como un cuerpo estático de contenidos preestablecidos que se deben reproducir literalmente, sino como la selección y organización de conocimientos dentro de un proceso pedagógico reflexivo, en constante evolución y desarrollo (Elliot, 1996).

Brockbank y McGill (2008) comentado sobre las aportaciones de Donald Schön, afirman que una de las principales limitaciones que padecen las universidades radica en depositar un valor excesivo al conocimiento proposicional, pues éste, para el profesional ya graduado de la universidad, ya en el desarrollo de su profesión, tiene un valor limitado; para arquitectos, músicos, médicos, trabajadores sociales, abogados, y porque no también, para los psicólogos educativos, el conocimiento proposicional no es suficiente debido a que “se enfrentan con lo único, lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor y las condiciones indeterminadas de la práctica cotidiana para lo que no existen respuesta de libro” (pág. 87).

Muchos profesionales, a pesar de que su formación profesional estuvo centrada en el conocimiento proposicional, han logrado desarrollar una práctica eficaz, basada en una experiencia práctica, en el saber profesional y en la búsqueda de la excelencia. Es por ello que uno de los grandes retos de las universidades es preparar a los estudiantes universitarios, no sólo en aprendizajes, conceptos e ideas, que son base importante en el todo profesional, sino sobre todo, en capacitar a los futuros profesionales para que desarrollen su práctica con eficacia (Brockbank & McGill, 2008). Para lograrlo, Schön (1987) propone un nuevo diseño universitario de enseñanza y aprendizaje, fundamentado en la práctica reflexiva, con la mirada fija en la formación de profesionales reflexivos.

2.4 La reflexión y los aprendizajes universitarios.

Los aprendizajes universitarios se identifican con la reflexión, puesto que el saber, según Zambrano (2007), no puede existir si no se reflexiona en lo que ya se conoce e incluso si no se reflexiona en todo aquello que aún no pertenece a dicho conocimiento pero que podría llegar a serlo; así, esta reflexión que conduce al saber, también hace surgir en él un intelectual de las prácticas educativas pues es capaz de reflexionar los problemas que surgen en el contexto educativo, e incluso ir más allá y ser capaz de proponer problemas que ayudarán a crear un nuevo camino de pensamiento.

Con las investigaciones realizadas por Brockbank y McGill (2008) se pone de manifiesto lo importante que es la práctica reflexiva en una enseñanza superior para lograr promover en los alumnos todo el potencial de un aprendizaje profundo y significativo. Además, se concluye que la calidad del proceso educativo universitario y los aprendizajes propios del nivel superior dependen directamente de la capacidad de emprender la práctica reflexiva.

En los estudios realizados en diversas universidades de Estados Unidos de América, Schön (1998) observó que la reflexión en y sobre la práctica, aunque no estaba establecida en el curriculum, eran parte intrínseca de la formación de los futuros profesionales. Descubrió que los estudiantes universitarios y los profesores para consolidar sus aprendizajes y mejorar sus prácticas desarrollaban una reflexión sobre la práctica, pues se dio cuenta que los estudiantes aprendían no sólo cuando empleaban lo que habían escuchado y aprendido en sus clases magistrales, en los libros o en las demostraciones, sino también cuando, después de ejecutar una acción que podría ser indispensable en su futura profesión, reflexionaban, ellos solos o junto con sus profesores, sobre el cómo desarrollaban la acción (Brockbank & McGill, 2008).

El aprendizaje de los estudiantes universitarios observados por Schön, no consistía únicamente en reflexionar sobre su acción, como anteriormente se describió, puesto que su aprendizaje continuaba latente cuando eran capaces de aplicar lo reflexionado en posteriores acciones. Así, los estudiantes pueden estar preparados para responder a las nuevas circunstancias que se les presenten y seguir aprendiendo de cada una de sus reflexiones (Brockbank & McGill, 2008).

La propuesta de Brockbank & McGill (2008) para las universidades es que al interior de ellas se desarrolle y se promueva un aprendizaje reflexivo, el cual consiste en un aprendizaje, que por medio de la reflexión, es capaz de transformar los hábitos y las ideas de los agentes educativos, docentes y estudiantes. El aprendizaje reflexivo, ayuda a romper con la convivencia universitaria, donde los estudiantes aceptan integralmente y sin cuestionar nada lo que los profesores afirman en las aulas de clase, y donde los docentes se conciben a sí mismo como transmisores y no como transformadores.

Para promover un aprendizaje reflexivo y significativo en el nivel universitario es imprescindible potencializar el pensamiento crítico siguiendo las normas y principios de la disciplina y según los criterios que regulan el aprendizaje, pero al mismo tiempo superando los límites de la propia disciplina, aceptando y reconociendo la ineludible interdisciplinariedad presente en nuestra realidad y la relatividad de los saberes que la gobiernan. Desde ese punto de vista, no es posible una formación universitaria basada únicamente en la materia de la asignatura o en propiciar recetas metodológicas o técnicas que, más propias de una formación instrumental, no contribuyen a ayudar a los estudiantes a pensar sobre los contenidos y en su posible integración social y profesional (Medina, Jarauta, & Imbernon, 2010).

Continuando con lo anterior, para Bain (Citado en Medina, Jarauta, & Imbernon, 2010) la enseñanza para la reflexión o la formación para la razonabilidad requiere necesariamente la existencia de profesores que actúen como intelectuales reflexivos, es decir, como profesionales capaces de utilizar su conocimiento cultural, disciplinar y pedagógico para analizar y examinar críticamente su propia actividad práctica y su manera de razonar en la disciplina y en las situaciones concretas del aula.

Uno de los principios generales y metodológicos del diseño y desarrollo de programas reflexivos es la superación de la dicotomía teoría-práctica, tomando como principio organizador la indagación y reflexión sobre la propia práctica. Además es necesario recordar que el objetivo final de cualquier programa que pretenda desarrollar la reflexión no ha de ser otro que el de fomentar en los futuros profesionales habilidades metacognitivas que les permitan interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica desde un punto de vista profesional, moral y social (Medina, Jarauta, & Imbernon, 2010).

2.5 La reflexión en los estudiantes universitarios.

Los estudiantes universitarios pueden encontrar en la práctica reflexiva el estímulo para desarrollar la capacidad para poder observarse a sí mismos y establecer un diálogo con lo que piensan y hacen (Barnett citado en Brockbank & McGill, 2008).

Brockbank y McGill (2008) no dudan que en las aulas universitarias, docente y alumnos desarrollen una práctica reflexiva, sin embargo, declaran que en muchas ocasiones esta práctica se realiza de manera inconsciente, por lo que urge realizar un giro al tipo de aprendizaje universitario para que los alumnos desarrollen, explícita e intencionadamente, una práctica reflexiva.

La base fundamental de la reflexión en los estudiantes universitarios radica en dos aspectos: en las ideas y los conceptos que cotidianamente rigen su obrar y en su experiencia diaria. Así, un estudiante que intenta comprender algo nuevo que trastoca sus concepciones actuales, requiere desarrollar una reflexión que sea enriquecida por la experiencia cognitiva y afectiva, de tal manera que los afectos y los conocimientos que ya posee le guíen en la comprensión de lo nuevo; un ejemplo de esto es el investigador que trabaja más arduamente porque se entusiasma por la obtención de ciertos resultados e incluso aumenta su creatividad por el gusto de compartirlos, pero también, por el sentimiento de frustración ante la complejidad de un concepto, pues puede convertirse en el impulso y la energía para lograr el reto de entenderlo (Brockbank & McGill, 2008).

Las experiencias de aprendizaje de un estudiante universitario deben estar muy unidas a su reflexión, es por ello que Brockbank y McGill (2008) describen tres elementos importantes en el procedimiento reflexivo de un estudiante que está fuertemente influido por la experiencia con un profesor, con sus compañeros o con los conocimientos propios de cierta asignatura:

- 1) Retomar la experiencia y describirla. Esto proporciona a los aprendices nuevos datos y la posibilidad de apreciar aspectos no reconocidos durante la práctica.
- 2) Detectar los sentimientos surgidos en la experiencia. Debido a que los sentimientos pudieron haber afectado la respuesta de los aprendices, es necesario

volver al acontecimiento, con una reflexión sobre la acción, para obtener una visión desde otra perspectiva de lo ocurrido.

- 3) Reevaluar la experiencia. Considerando que la reflexión no es un fin en sí misma y que tienen el objetivo de disponer a nuevas experiencias, la reevaluación de la experiencia permite relacionar los nuevos datos con los que ya se tienen, comprobar la autenticidad de las ideas y sentimientos que han surgido, y apropiarse del saber, de una nueva forma de hacer algo y de resolver un problema.

Los aprendizajes de los estudiantes universitarios pueden variar según se utilice o no la reflexión. Schön (1987) concluye que el aprendizaje puede desembocar en algunos de los siguientes ejes:

- 1) En un vocabulario de circuito cerrado o en una comprensión sustantiva. En un aprendizaje sin reflexión, el estudiante se limita a repetir las palabras tal cual las ha aprendido, conectándolas entre sí pero sin un sentido o una aplicación. En un aprendizaje con reflexión, el estudiante comprende los procesos a los que se refieren las palabras.
- 2) En procedimientos parciales o en una comprensión integral. En un aprendizaje sin reflexión, el estudiante aprende a realizar procedimientos sencillos pero sin integrarlos a un proceso global de diseño. En un aprendizaje con reflexión, el estudiante es capaz de combinar diversos procedimientos parciales y distintos en una red coherente de movimientos e implicaciones.
- 3) En resoluciones estrechas y superficiales o anchas y profundas. En un aprendizaje sin reflexión, el estudiante aprende a resolver un problema concreto y particular dentro de un proyecto. En un aprendizaje con reflexión, el estudiante aprende a ver un problema de diferentes modos y niveles como un modelo aplicable a cualquier otra situación de la práctica.
- 4) En un sobreaprendizaje o en representaciones múltiples. En un aprendizaje sin reflexión, el estudiante adopta fielmente el punto de vista del docente como el camino correcto y único a seguir. En un aprendizaje con reflexión, el estudiante

acepta el punto de vista del docente como una forma de pensar y de hacer importante, pero que debe ser analizada y combinada con otros puntos de vista.

En la medida que exista una reflexión mutua en la acción entre el estudiante universitario y su docente, se logrará que el aprendizaje del estudiante tienda “a ser más amplio y profundo y, también, más sustantivo, integral y múltiple” (Schön, 1987, pág. 155).

2.6 La reflexión del docente universitario.

La reflexión en las universidades y específicamente en los estudiantes universitarios, está influenciada, y en algunos casos determinada por el papel de los docentes. Zeichner (Citado en Medina, Jarauta, & Imbernon, 2010) identifica cinco modalidades reflexivas que aparecen en los programas de formación del profesorado:

- 1) Académica. Se orienta a preparar a profesores para ser capaces de reflexionar sobre las materias que imparten, de modo que las transformen en estructuras comprensibles para el alumnado.
- 2) Eficiencia social. Se trata de conseguir una enseñanza eficaz mediante la aplicación de técnicas didácticas que se deducen de principios generales a los que ha llegado la investigación pedagógica. La reflexión en este caso consiste en una decisión estratégica: seleccionar entre la gama de técnicas disponibles la que se considere más eficaz.
- 3) De desarrollo. La enseñanza se basa en los intereses y en el desarrollo del alumnado, y al mismo tiempo, considera el desarrollo del profesor como docente y como persona.
- 4) Reconstrucción social. El objeto de la reflexión es el contexto social, económico, y político, de manera que se fomenten las relaciones realmente democráticas en el aula, e igualitarias y justas en el ámbito social.

- 5) Genérica. Los programas aluden a la reflexión de manera genérica, pero sin especificar las pretensiones de los programas ni los contenidos sobre los que se debe reflexionar ni las estrategias para fomentar el aprendizaje reflexivo.

La reflexión de los docentes produce un cambio en la escuela, porque el docente modifica su práctica y genera un impacto en sus colegas que a su vez implementarán la práctica reflexiva, hasta lograr el impacto institucional. De esta manera se promueve la colegialidad, lo que implica trabajar juntos de una manera reflexiva, brindándose mutuo apoyo, comentando sus experiencias y trabajando juntos en el currículo, para observar y aprender unos de otros. (Sánchez, Santos, & Ariza, 2005).

Para lograr el ideal de un trabajo entre los docentes, se requiere una reflexión colectiva, en donde los profesores, realizando actividades juntos e intercambiando ideas, actúan como equipo de trabajo que ha recibido capacitación para analizar, intensificar y coordinar los procesos reflexivos en el abordaje de materias profesionales que le son relevantes (Castro, Agüero, Barraza, Escobar, & Jorquera, 2012).

Esto va a permitir que los maestros al criticar y desarrollar sus propias teorías prácticas, reflexionando juntos y por separado, en y sobre la acción, acerca de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias profesionales, les permitirá llevar a cabo una enseñanza reflexiva (Castro et al., 2012).

Brockbank y McGill (2008) sugieren que a la enseñanza superior que realizan diariamente los docentes universitarios se articule una práctica reflexiva por las siguientes tres razones principales:

- 1) Una práctica reflexiva realizada conscientemente por los docentes universitarios les permitirá aprender de sus actividades universitarias (enseñanza, investigación, estudio, diseño o dirección) y en consecuencia mejorar su labor y sus intervenciones con los estudiantes.
- 2) El desarrollo de una práctica reflexiva ofrece a los docentes universitarios la posibilidad de descubrir y articular su actuación con una nueva visión sobre el

aprendizaje, y además, poder comunicar y modelar en los estudiantes la práctica reflexiva.

- 3) Los docentes que hacen accesible la práctica reflexiva a sus estudiantes, les ayuda a que sean más conscientes de sus propios aprendizajes, a que descubran cómo los adquiere, y a que aprenda de su propio aprendizaje, como sucede cuando se cuestiona a sí mismo sobre lo que se está aprendiendo.

La sociedad que constantemente cambia, ha exigido a la educación, a lo largo de la historia, romper con ciertos paradigmas de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, uno de los cambios notables es que los docentes, más que transmisores, son mediadores entre los alumnos y sus aprendizajes. Si esto se propone para los docentes de todos los niveles educativos, para los docentes de educación superior debe ser una prioridad. Es por ello que para lograr que los docentes sean mediadores, dentro de las distintas orientaciones teóricas y prácticas que existen, se sugiere la reflexión como uno de los caminos más importantes para lograr dicha mediación. En la medida que los catedráticos universitarios sean reflexivos, podrán ayudar a sus alumnos para que también lo sean (Domingo-Roget A. , 2009).

2.7 Desencadenantes de la reflexión.

Toda acción se convierte en una imagen o en un reflejo para la mente con la potencialidad de aprender de este reflejo a través de la reflexión. No basta con hacer algo para reflexionar, es necesario que ese algo tenga un impacto y un significado en el sujeto para que se desencadene la reflexión (Castilla, 2004).

Para fines de este estudio, los desencadenantes de la reflexión se dividen en tres: los desencadenantes que se efectúan mientras se lleva a cabo determinada actividad (dentro de la acción), los desencadenantes de la reflexión antes o después de cierto acontecimiento (fuera de la acción), y un desencadenante de la reflexión importante en el ámbito educativo (las preguntas).

1. Desencadenantes de la reflexión dentro de la acción.

Para que la reflexión se presente en el desarrollo de una acción, puede tener múltiples factores que la originen. Afirmar en abstracto los motivos por los cuales una persona es reflexiva es muy complicado, por lo que Perrenoud (2004) sugiere hacer referencia al contexto para describir por qué las personas reflexionan. De hecho este mismo autor, considerando que las situaciones concretas de las personas son diversas, ofrece una lista de los múltiples motores de la reflexión (pág. 40):

- Problema que hay que resolver.
- Crisis que hay que resolver.
- Decisión que hay que tomar.
- Regulación del funcionamiento.
- Autoevaluación de la acción.
- Justificación para con un tercero.
- Reorganización de sus categorías mentales.
- Deseo de comprender lo que pasa.
- Frustración o rabia que hay que superar.
- Placer que hay que conservar a cualquier precio.
- Lucha contra la rutina y el aburrimiento.
- Investigación de sentido.
- Deseo de hacerse valer mediante el análisis.
- Formación y construcción de conocimientos.
- Búsqueda de la identidad.
- Regulación de las relaciones con los otros.
- Rendir cuentas.

Ante estos tipos desencadenantes o al encontrarse ante una situación problemática, Schön (1998) comenta que la reflexión durante la acción, exige construir una nueva realidad, en la que se reformule el problema, se determinen los rasgos que la conforman, el orden en el que se intentará intervenir, el rumbo que tomarán las decisiones y la identificación de los fines que se persiguen con la acción emprendida.

2. Desencadenantes de la reflexión fuera de la acción.

La reflexión fuera del impulso de la acción (Perrenoud, 2004), puede ser multidimensional. La reflexión, es retrospectiva cuando conecta al estudiante universitario con el pasado, y es prospectiva cuando conecta con el futuro; un ejemplo puede aparecer en los trabajos que se prolongan durante varios días o semanas, como es un proyecto, una práctica o la elaboración de una investigación.

El resultado de una actividad o de una interacción, pensado en un estado de calma, puede desencadenar una reflexión regida por la retrospección, que tiene la finalidad de reconstruir lo sucedido y hacer un balance de ello, para comprender lo que ha funcionado o no y prepararse para la próxima vez. En otras palabras este tipo de reflexión la realizan los estudiantes cuando capitalizan la experiencia, y son capaces de transformarla en conocimientos dispuestos para ser utilizados en próximas circunstancias (Perrenoud, 2004).

En cuanto a la reflexión regida por la prospección, Perrenoud (2004) comenta que se produce cuando se planifica una nueva actividad, se anticipa a un acontecimiento, o se prepara para una posible eventualidad o problema (por ejemplo cuando no llega algún compañero que forma parte del equipo que expondrá en determinada clase). Toda experiencia, previamente reflexionada, puede ser la preparación necesaria para enfrentar las próximas acciones a emprender.

Por otro lado, pero continuando en la línea de las detonantes de la reflexión, no en el momento de la acción, y considerando que la práctica reflexiva puede ser activada y aplicada de manera multidimensional, Ángeles Domingo Roget (2015), sugiere otras posibilidades de aplicación de la práctica reflexiva en el ámbito educativo de educación superior:

- En el diálogo entre razón científica y razón práctica.
- En el aprendizaje crítico-transformador.
- En la comprensión de la propia práctica.
- En el desarrollo de una metodología de aprendizaje.
- En la mejora de una estrategia de estudio.

- En la adaptación de los diversos sistemas de evaluación.
- En el apoyo a otros compañeros de clase.
- En la elaboración de investigaciones, ensayo y otros trabajos académicos.
- En la mejora continua de la participación en clase y otras actividades universitarias.
- En el dominio de ciertos conocimientos.

3. Desencadenantes de la reflexión: Las preguntas.

Otro de los detonantes importantes de la reflexión en el ámbito universitario son las preguntas. Barnett (Citado en Brockbank & McGill, 2008) afirma que la reflexión es un procedimiento por medio del cual los estudiantes universitarios pueden interrogarse sobre sus propios pensamientos y acciones. Los estudiantes que desarrollan una práctica reflexiva suelen formularse, a sí mismos o a otros compañeros, preguntas claves sobre los aprendizajes o la evolución de los mismos en cierta disciplina (Brockbank & McGill, 2008).

Algunas de las características que deben tener las preguntas para desencadenar la reflexión son las siguientes (Márquez & Roca, 2004):

- 1) Grado de apertura. Las preguntas que desencadenan la reflexión son abiertas, porque permiten que los estudiantes busquen información, reelabore sus concepciones, le permite ofrecer diversas respuestas. Por el contrario, las preguntas cerradas priorizan la memoria, respuestas cortas y la reproducción de conocimiento.
- 2) Objetivo de las preguntas. Las preguntas que desencadenan la reflexión deben estar dirigidas hacia lo que los estudiantes piensan o saben, por ejemplo: ¿cómo piensas que ocurre...? es una pregunta que moviliza los propios saberes del alumno. En cambio, preguntar: ¿cómo ocurre? conduce al alumno a buscar respuestas correctas que estén fielmente apegadas al tema.
- 3) Necesidad de un contexto. Las preguntas que desencadenan la reflexión deben estar contextualizadas para facilitar que el interlocutor comprenda la pregunta. Si

el contexto no está claro, la respuesta podría dirigirse a lo que se espera que se responda y no a lo que se quiere aportar.

Las preguntas que detonan la reflexión en el ámbito universitario encuentran su base fundamental en el diálogo reflexivo (Brockbank & McGill, 2008).

2.8 Diálogo reflexivo en un ambiente universitario.

El aprendizaje y la reflexión se realizan en un contexto determinado y en condiciones específicas, se aprende o se reflexiona de manera individual pero también a través del diálogo con otros. Así lo confirman Villalobos (2002) y Brockbank y McGill (2008) citados en el apartado de diálogo reflexivo, junto con Correa, Collin, Chaubet y Gervais (2010) quienes aluden a la existencia de dos dimensiones importantes en el proceso reflexivo: la individual y la colectiva. Un ejemplo de la reflexión individual es el portafolio de evidencias, en cambio, un ejemplo de una reflexión colectiva son los debates, debido a que éstos requieren la interacción con otros agentes educativos.

Los profesores y los estudiantes universitarios están llamados a reflexionar activamente los conocimientos, las preguntas, las dudas, el proceso de aprendizaje y los materiales utilizados. Es por ello que en un diálogo reflexivo entre profesor-estudiantes, el centro de atención debe ser el aprendizaje de los alumnos, de tal modo que logren asimilar y transformar los significados con los que trabajan, de esta manera, los profesores deberán convertirse en facilitadores del aprendizaje y los estudiantes en el centro y foco del diálogo (Brockbank & McGill, 2008).

El éxito o el fracaso de un diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes dependen de cuatro procesos constitutivos: el decir y el escuchar, y el demostrar y el imitar (Schön, 1987). El decir de un docente, sus explicaciones y sus instrucciones, deben tener la posibilidad de compartirse en diversas formas y siempre en relación al hacer del alumno. El escuchar de los alumnos, les permite comprender mejor los significados que han construido a partir del decir del profesor para una mayor calidad en la respuesta. El demostrar del profesor, les permite a los principiantes tener una idea de cómo se puede

realizar algo. El imitar del alumno, se realiza aplicando las características esenciales, pero sin tratar de hacerlo exactamente igual que el docente.

Por otro lado, tomando como el eje del diálogo reflexivo a los estudiantes, Brockbank y McGill (2008) proponen un ejemplo sencillo para ilustrar cómo un estudiante universitario al desarrollar una práctica reflexiva aprende de su propio aprendizaje y para descubrir el papel del diálogo reflexivo en el mismo proceso de aprendizaje: Una alumna tiene la encomienda de realizar un proyecto de intervención. El primer paso es la elaboración de un borrador, lo cual implica que la estudiante ponga en marcha su conocimiento proposicional junto con una reflexión en la acción.

Si la estudiante busca que su proyecto esté mejor diseñado, se inicia el segundo paso, que consiste en entablar un diálogo reflexivo con el profesor, con otros compañeros, o con ambos, sobre su avance. Lo primero que debe realizar la alumna es informar de su progreso y de las dificultades que ha tenido en la construcción del proyecto; después se da el espacio para que el docente y los compañeros planteen preguntas. Regularmente, mencionan Brockbank y McGill (2008), los estudiantes que son interrogados sobre las razones de redactar su intervención contestan diciendo que así lo han hecho siempre.

Con el diálogo reflexivo, la estudiante ha descubierto que su acción está guiada por la costumbre y que requiere ser cuestionada. Por ello, surge la necesidad de que docente y compañeros cuestionen al estudiante sobre el porqué del procedimiento que está proponiendo y sobre la posible eficacia de su planteamiento, con el objetivo de que la estudiante descubra nuevas alternativas en la redacción de su trabajo.

El ejemplo anterior, le permite concluir a Brockbank y McGill (2008) que a través del diálogo reflexivo, los estudiantes aprenden más sobre los procedimientos que realizan, tanto quien lo labora y lo expone como quienes escuchan e intervienen con preguntas.

Brockbank y McGill (2008) intentan dejar muy claro en su teoría que toda práctica reflexiva realizada a través de un diálogo reflexivo, con otro u otros, puede propiciar el aprendizaje transformacional, esto es, cuando un estudiante universitario o un docente, emprenden una reflexión por su propia cuenta.

Una de las condiciones importantes para que se lleve a cabo un diálogo reflexivo en un contexto universitario es ofrecer un ambiente de confianza y participación, donde no se prive a los estudiantes a expresar con libertad sus ideas, sus dudas, sus errores y sus propuestas. La reflexión individual puede traer consigo muchos beneficios, sin embargo, en ocasiones, y más cuando se está en una formación profesional, la reflexión pudiera reforzar la propia postura aunque ésta sea equivocada, por ello la importancia de que los estudiantes universitarios se desarrollen en un espacio en el que se priorice el diálogo con otras personas y la retroinformación, con la finalidad de recibir otros datos y nuevas perspectivas sobre uno mismo y la acción que se emprende, para tener la posibilidad de elegir y transformar su práctica. (Brockbank & McGill, 2008).

2.9 El papel de la reflexión en el desarrollo profesional.

Considerando que la capacidad reflexiva es inherente a la condición humana y que se ejercita espontáneamente en la vida diaria pero sin llegar necesariamente a un aprendizaje explícito y formal, las universidades, en respuesta a esto, deben desarrollar en sus estudiantes una reflexión metodológica (Domingo-Roget A. , 2009), esto es, capacitarlos para que comprendan el mundo que les rodea y para que puedan responder con efectividad a los desafíos que la supercomplejidad les plantea (Barnett, 2002).

Barnett (Citado en Brockbank & McGill, 2008) plantea que uno de los aprendizajes más importantes que pueden y deben adquirir todos y cada uno de los universitarios es, sin duda alguna, el ser profesionales reflexivos. Un estudiante del nivel superior que en su presente reflexiona, será capaz de convertirse en un profesional reflexivo en el futuro, puesto que sólo en la medida que se ejercita una práctica reflexiva en la universidad, se está más preparado para responder de una manera reflexiva a los retos profesionales que se presenten y para aprender de la propia práctica de una manera sistemática (Domingo-Roget A. , 2009).

En respuesta a que las universidades, como centros de formación profesional, deben ofrecer espacios para que sus estudiantes aprendan haciendo, Schön (1987) sugiere el practicum reflexivo como un elemento clave en la preparación de profesionales,

el cual consiste en plantear situaciones previamente pensadas y debidamente dispuestas para que los estudiantes aprendan al realizar alguna tarea o práctica.

Una definición detallada del practicum reflexivo propuesto por Schön (1987), en palabras de Cassís (2011), es la siguiente:

“Son contextos que se aproximan a la práctica, donde se aprende haciendo a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican la práctica, combinando la interacción con los tutores y los otros compañeros; los tutores se encargan de demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar. Estos contextos deben permitir a los estudiantes, a través de un aprendizaje experiencial, el ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción, del cual quizá sean conscientes más tarde cuando cambien de contexto.” (págs. 57-58)

Una de las condiciones para que se realice un practicum reflexivo es que exista la libertad para aprender en un contexto de bajo riesgo (Cassís, 2011) y que exista un tutor que inicie en el arte de reflexionar a través de una mediación de mutua reflexión en la acción con el estudiante. (Acosta, 2010).

El practicum reflexivo debe ayudar a los estudiantes a adentrarse en las zonas indeterminadas de la práctica como son la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que escapan a la normatividad de una racionalidad técnica. Por tal razón, el practicum reflexivo puede y debería ser un puente entre dos mundos: el de la universidad y el de la práctica. (Acosta, 2010).

2.10 La reflexión y la psicología Educativa.

La reflexión íntimamente unida a la acción, es también una reflexión de posibles problemas (Schön, 1987). Cuando una universidad aborda la formación de sus futuros profesionales bajo la guía de un aprendizaje integral, facilita a los estudiantes el incremento de la capacidad para producir conocimientos desde problemáticas preestablecidas, favorece una mayor flexibilidad para que se aborden los objetos de estudios en correspondencia a los cambios constantes del mundo actual, y permite que

los universitarios aprendan a transformar su propia realidad de una manera constante. (Arenas, 1994).

Las universidades actuales deben romper con los límites que establece su propio espacio físico, evitar el aislamiento y la centralización intelectual, para poder entrar e influir en el mundo global, el cual exige una vinculación de la universidad con la sociedad actual, más que de mera prestación de servicios, de una fuerte interconexión de retroalimentación mutua (Esteban, 2005).

Si se considera que los estudiantes de psicología educativa en determinado momento deberán hacer estudios psicológicos de situaciones que ocurren cotidianamente en el ámbito educativo a partir de modelos teóricos, principios, procedimientos de enseñanza-aprendizaje, métodos, instrucciones y evaluaciones (Hernández-Madrigal, 2009), surge la necesidad de una práctica reflexiva que permita intervenir de manera eficaz y profesional en los diversos contextos que se requieran (Acosta, 2010).

Uno de los grandes retos en la formación del psicólogo educativo es cambiar el modelo aplicacionista o de trasplante por un modelo de usuario, en el que se reconozca la persona, su contexto y sus recursos, de tal manera que los estudiantes aprendan a adquirir una mayor comprensión de la problemática y de las necesidades educativas de cierto grupo de personas, para que así, logre generar contextos significativos de aprendizaje, no solo al interior de la escuela sino también fuera de ella (Díaz-Barriga, Hernández, Rigo, Saad, & Delgado, 2006), puesto que la labor de un psicólogo educativo no debe reducirse a lo escolar, sino que debe ampliarse a otros contextos como pueden ser la familia, la comunidad, el trabajo y los medios de comunicación, por ejemplo (Guzmán J. C., 2004).

Díaz-Barriga, Hernández, Rigo, Saad, y Delgado (2006) señalan que una de las características del modelo para la formación práctica de los psicólogos educativos es que se fundamente en un aprendizaje reflexivo, que favorezca la formación de un profesional reflexivo desde la perspectiva desarrollada por Donald Schön (1987). El trabajo en escenarios reales, le permite al estudiante en psicología educativa desarrollar habilidades profesionales y construir estrategias personales y metodológicas para realizar un trabajo colaborativo con otros profesionales de la educación.

De esta manera, una reflexión continua sobre la práctica será siempre una actividad constructivista orientada a trascender las situaciones a las que se enfrentan los profesionales (Díaz-Barriga, 2006).

La práctica reflexiva no es exclusiva de cierta profesión, y Schön (1998) lo constató en las investigaciones realizadas con abogados, médicos, psicólogos, arquitectos, entre otros. En estudios más recientes, Díaz-Barriga (2006) afirma que la práctica reflexiva es muy utilizada en los profesores, porque éstos deben ser aprendices permanentes de su profesión docente para replantear sus prácticas y mejorarlas. Otros estudios relacionan la reflexión con la formación del sociólogo (Rodríguez, 1998) e inclusive con el aprendizaje de un instrumento musical (Matos, 2006). ¿No debería ser también el aprendizaje reflexivo uno de los ejes importantes de la formación en la práctica situada de los futuros profesionales de la psicología educativa? (Díaz-Barriga, Hernández, Rigo, Saad, & Delgado, 2006).

Brockbank y McGill (2008) reafirman la idea de que en las universidades debe existir una práctica reflexiva que conduzca a los alumnos a un aprendizaje transformacional, de tal modo que la reflexión les ayude a transformar su contexto y el ámbito educativo en el que se encuentren.

3. MÉTODO

En este apartado se describe el método que se aplicó para desarrollar esta investigación, en la que se realizó una exploración sobre las nociones que algunos estudiantes universitarios tienen sobre la reflexión y sobre cómo ésta se relaciona con su vida académica universitaria.

3.1 Pregunta de investigación.

¿Cómo conciben y utilizan la reflexión los estudiantes de la licenciatura en psicología educativa del turno vespertino en su formación académica en la Universidad Pedagógica Nacional?

3.2 Tipo de estudio.

Este trabajo es una investigación empírico cualitativa (García, 2009) con un diseño no experimental (Kerlinger, 2002) y de tipo exploratorio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2007) debido a que se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas para evitar limitar la descripción de los posibles significados que los estudiantes de licenciatura puedan ofrecer en su respuestas, las cuales se analizaron mediante categorías.

Se considera un estudio exploratorio porque al realizar una previa investigación se descubrió que existen diversos estudios de la reflexión en los docentes, pero no se encontraron trabajos dirigidos a estudiantes universitarios respecto a su relación con la reflexión.

3.3 Contexto.

El presente trabajo se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, ubicada en la delegación Tlalpan, del Distrito Federal; la UPN es una institución pública de educación superior, fue creada por decreto presidencial el 25 de agosto de

1978, la cual tiene como finalidad formar profesionales en la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general.

3.4 Participantes.

Este estudio se realizó mediante una muestra no probabilística por cuota (Hernández, Fernández, & Baptista, 2007), la cual está conformada por estudiantes de la licenciatura en psicología educativa del turno vespertino de la UPN, unidad Ajusco.

Fueron estudiantes de esta carrera, ya que en el objetivo de esta licenciatura y el perfil de egreso de la misma, se encuentra implícito el proceso reflexivo de un profesional (Schön, 1987), pues dentro de los objetivos está el formar profesionales con recursos metodológicos de diversas disciplinas, principalmente de psicología, para que comprendan y atiendan problemas educativos, así los egresados de esta licenciatura, contando con conocimientos sobre los procesos de aprendizaje, se espera de ellos, entre otras funciones, que diseñen y desarrollen procesos de intervención y apoyo psicopedagógico, para fortalecer el desarrollo autónomo y la capacidad de actuación de los educandos. Además, se consideró que fueran del turno vespertino, debido a que en este turno existe una mayor variedad en los rangos de edad de los estudiantes.

La muestra se conformó por un total de 163 alumnos, distribuidos en cada uno de los cuatro grados que componen la matrícula de psicología educativa en el ciclo escolar 2015-1. Por este motivo, los grados en los que se realizó este estudio fueron:

- Segundo semestre (Generación 2014-2018)
- Cuarto semestre (Generación 2013-2017)
- Sexto semestre (Generación 2012-2016)
- Octavo semestre (Generación 2011-2015)

Dicha muestra equivale a alrededor del 18% de la población estudiantil del turno vespertino de esta carrera en esta casa de estudios. La selección de la muestra fue de

forma azarosa en los grupos donde los profesores titulares lo permitieron, considerando los siguientes criterios:

1. En el tiempo y horario que los profesores establecieron.
2. A los alumnos que estuvieron presentes en el momento de la aplicación del instrumento al grupo.
3. Estudiantes que libremente decidieron participar.
4. Si en un grupo no se completó la cuota establecida previamente (30), se procedió a aplicar el cuestionario en un segundo grupo.
5. Sólo se tomaron en cuenta los cuestionarios que tuvieron mínimo el 80% de las preguntas contestadas.

3.5 Instrumento.

Para el desarrollo de este trabajo se aplicó un instrumento de tipo cualitativo en forma de cuestionario con el cual se buscó conocer cuál es la concepción que se tiene sobre la reflexión y el uso que se le da a la misma por parte de los estudiantes de psicología educativa del turno vespertino de la Universidad Pedagógica Nacional.

Las preguntas son un factor importante para desencadenar la reflexión en los estudiantes universitarios porque a través de ellas tienen la posibilidad de interrogarse sobre sus propios pensamientos y acciones, según lo afirma Barnett (Citado en Brockbank & McGill, 2008). Para que sean preguntas que estén en estrecha relación con la reflexión, deberán cubrir las tres características que proponen Márquez y Roca (2004):

- a) Que sean preguntas abiertas, que permitan la búsqueda de información, la reelaboración de concepciones y la posibilidad de ofrecer respuestas amplias.
- b) Que las preguntas estén enfocadas en descubrir lo que los estudiantes piensan sobre la reflexión, con la finalidad de movilizar los propios saberes con respecto a ella.
- c) Que las preguntas estén claramente contextualizadas para facilitar la comprensión de las mismas.

Por lo anterior, el instrumento que se construyó fue un cuestionario de tipo abierto, autoadministrado, conformado por 10 preguntas, las cuales están clasificadas en tres indicadores; éstos fueron propuestos con la intención de obtener información ordenada que permitiera profundizar en el objetivo de esta investigación, en la tabla 1 se describe cuáles son y cómo están relacionados con los reactivos.

Tabla 1: Distribución de los reactivos de acuerdo a su indicador.

| INDICADORES | REACTIVOS |
|--|--|
| Reflexión en general. | 1 ¿Qué es para ti la reflexión? 2 ¿Cómo realizas la reflexión? |
| Estudiantes y su reflexión. | 3. Desde tu experiencia, ¿cómo utilizas la reflexión en tu formación académica? 5. ¿Qué efectos podría tener la reflexión en tus aprendizajes universitarios? 6. ¿Qué tan frecuente utilizas la reflexión en tu estancia universitaria? 9. Describe tus hábitos de estudiante que favorecen una práctica reflexiva. 10. Describe tus hábitos de estudiante que impiden una práctica reflexiva. |
| Otros factores relacionados a la reflexión. | 4. ¿Los profesores te han mencionado qué es la reflexión y cómo llevarla a cabo? 7. ¿Cómo promueven los profesores la reflexión dentro de sus clases? 8. ¿Qué situaciones o actividades académicas te han llevado a reflexionar? |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.

Dicho instrumento fue validado por medio de jueces, en el cual participaron siete docentes de la Universidad Pedagógica Nacional a quienes se les solicitó su cooperación, primero vía correo electrónico y posteriormente de manera personal. Para facilitar la evaluación del instrumento se hizo entrega del instrumento (Anexo 1) junto con una rúbrica (Anexo 2).

De las observaciones que realizaron los docentes que evaluaron el instrumento a continuación se presentan las que propiciaron cambios significativos: tanto al formato en general y como a los reactivos.

Observaciones generales al formato:

- a) Especificar en el título del cuestionario que los estudiantes a los que va dirigido son del turno vespertino.
- b) Mejorar la ubicación y la presentación de los datos personales que se solicitan a los participantes puesto que se pierden de vista al lector.
- c) Añadir en las indicaciones unas líneas donde se garantice confiabilidad y anonimato.
- d) Ofrecer mayor espacio para contestar a las preguntas, pues es pequeño y puede limitar a que se escriban más amplias. No dejar espacio entre las preguntas y solicitar que respondan en orden en el espacio en blanco.

Observaciones a los reactivos: (Tomando como base la numeración del anexo 1)

- e) La mayoría de los jueces coinciden en no modificar cuatro reactivos: 1, 4, 7 y 8.
- f) Dos reactivos se suprimieron: El reactivo 3 es repetitivo y la respuesta pretendida puede obtenerse del reactivo 2. El reactivo 11 se omite porque hace referencia más a lo laboral, lo cual queda fuera del contexto universitario.
- g) La mayoría de los jueces concuerdan en que el reactivo 2 está redactado de manera general, por lo que se sugiere omitir el “describe” y hacer más referencia a lo personal.

- h) Para darle continuidad a las preguntas abiertas evitar que el reactivo 6 cree una tendencia en las respuestas.
- i) Que la redacción del reactivo 9 ayude a comprender mejor lo que se está preguntando.
- j) El reactivo 10 se divide en dos partes, para tener la posibilidad de obtener más información de cómo es la práctica reflexiva de los estudiantes.

Posteriormente, se realizaron los cambios recomendados y se volvió a presentar el instrumento a los jueces quienes dieron su aprobación al instrumento (Anexo 3).

La información que se obtenga de la aplicación de este instrumento se analizará conforme a las siguientes categorías según se explicita en la tabla 2:

Tabla 2: Categorías de análisis.

| PREGUNTAS | CATEGORÍAS | | | |
|--|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--|
| 1 ¿Qué es para ti la reflexión? | Analizar, pensar, meditar | Proceso | Herramienta | Cuestionarse |
| 2 ¿Cómo realizas la reflexión? | Pensar en acciones pasadas | Por medio de preguntas | Autoevaluación | Analizando la situaciones |
| 3. Desde tu experiencia, ¿cómo utilizas la reflexión en tu formación académica? | Analizando lo visto en clase | Relacionándolo con la vida diaria | En la creación de estrategias | Relacionando lo nuevo con lo anteriormente visto |
| 5. ¿Qué efectos podría tener la reflexión en tus aprendizajes universitarios? | Mejorar la toma de decisiones | Autoconocimiento | Mayor comprensión en los temas | Mejorar calificaciones |

| | | | | |
|---|--------------------------------|---------------------------|---|---|
| 6. ¿Qué tan frecuente utilizas la reflexión en tu estancia universitaria? | Nunca | Al final de cada semestre | Cuando se considera que es necesario | En todas las clases por los contenidos que se ven |
| 9. Describe tus hábitos de estudiante que favorecen una práctica reflexiva. | Escribir ensayos | Leer textos teóricos | Retomando ideas | Investigar más allá de lo visto en clase |
| 10. Describe tus hábitos de estudiante que impiden una práctica reflexiva. | Tiempo / Presiones | Falta de interés | Celular y computadora como distractores | Ocupaciones extra escolares |
| 4. ¿Los profesores te han mencionado qué es la reflexión y cómo llevarla a cabo? | Si | Pero no explican más | Lo explica ampliamente | |
| | No | Dan por hecho | No les interesa | |
| 7. ¿Cómo promueven los profesores la reflexión dentro de sus clases? | Por medio de preguntas | Debates/plenaria | Exposiciones | Ejemplos y relaciones con la vida diaria |
| | No lo hacen | | | |
| 8. ¿Qué situaciones o actividades académicas te han llevado a reflexionar? | Dinámicas y trabajos en equipo | Realizar ensayos | Preparación de trabajos | Toma de decisiones |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.

Se realizó el instrumento tomando en cuenta el marco teórico y la pregunta de investigación en función de los indicadores y las categorías de análisis; una vez concluido el instrumento (Anexo 1) se validó por medio de jueces, el cual se realizó con el apoyo de siete profesores de la UPN que dan cátedra en la carrera de psicología educativa. Primero se solicitó la colaboración de los docentes a través de correo electrónico; una vez que hubieron aceptado, se les entregó personalmente el instrumento (Anexo 1) junto con una rúbrica para facilitar su revisión (Anexo 2); la intención de entregarlo en persona fue para poder aclarar cualquier tipo de duda que pudiera surgir sobre el título de la tesis, la pregunta de investigación o sobre la investigación en general.

Las modificaciones que se realizaron al instrumento se englobaron en dos enfoques: el primero sobre el formato del instrumento, el espacio para responder, el tipo de letra o tamaño de la misma, etc.; el segundo enfoque sobre la redacción y el sentido de las preguntas, pues se pretendió que con la validación exista mayor claridad. Además de esto, el valoración de los jueces permitió evaluar si las preguntas ayudarían a obtener información valiosa relacionada a lo que se quiere explorar y si la cantidad de preguntas es adecuada.

Después de recibir las observaciones, se efectuaron las modificaciones necesarias y nuevamente se presentó a los jueces para que éstos dieran su aprobación, concluyendo así la validación del instrumento (Anexo 3). Posteriormente se procedió a solicitar permiso a los profesores que dan clase en la carrera de psicología de la UPN en el ciclo 2015-1 para poder aplicar el cuestionario dentro del horario de su clase con la finalidad de que fuera respondido por los estudiantes sin prisa y con la mayor formalidad posible.

3.6 Procedimiento.

Se asistió a los salones de clases según la hora indicada por cada uno de los profesores; para la aplicación del cuestionario se procedió de la siguiente manera:

- Se entregó un cuestionario a cada uno de los estudiantes que estuvieron presentes.
- Se les ofreció una explicación sobre el objetivo de la investigación y las instrucciones con la intención de disipar cualquier duda.

- Se aplicaron los cuestionarios según la cantidad de alumnos presentes en los grupos donde los profesores lo permitieron.
- Los aplicadores estuvieron presentes durante todo el tiempo en que se estuvo contestando el cuestionario para aclarar cualquier duda que surgiera de parte de los estudiantes.
- Se llevaron hojas blancas extras para aquellos alumnos que necesitaran ampliar sus respuestas.
- El tiempo estimado en que los estudiantes contestaron los cuestionarios fue de 30 a 40 minutos.

Previendo una gran variedad de respuestas en los cuestionarios aplicados, fue necesario crear categorías para facilitar el análisis y aprovechar lo mejor posible cada una de ellas, dándole mayor peso al principal interés de esta investigación que es conocer las concepciones de la reflexión y el uso que le dan a las mismas los estudiantes universitarios.

Debido a la cantidad de cuestionarios aplicados, este análisis cualitativo se fundamentó en nuevas categorías que surgieron de las mismas respuestas que ofrecieron los estudiantes, lo cual permitió cuantificar y analizar de mejor manera los resultados y con ello lograr una mejor explicación de la información obtenida. Si bien se recurrió a un análisis de tipo cuantitativo categorial, no se dejó de lado el estudio principal de esta investigación que es lo cualitativo.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Nuevas Categorías de análisis.

Una vez que se leyeron cada uno de los cuestionarios aplicados a los estudiantes, se llegó a la conclusión de que era necesario reformular las categorías que se habían planteado en el inicio de la investigación para lograr un análisis más completo de los resultados, debido a que las respuestas que los estudiantes habían presentado en cada una de las preguntas, contenían una mayor diversidad de la que se tenía contemplada, así que se retomaron palabras y frases que ellos proporcionaron en sus respuestas y se clasificaron las categorías de la siguiente manera:

Tabla 3: Nuevas categorías de análisis.

| PREGUNTAS | CATEGORIAS | | | |
|--|------------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 ¿Qué es para ti la reflexión? | La refiere como un proceso | Explica en qué consiste | Menciona sobre que la realiza | Describe para que la aplica |
| 2 ¿Cómo realizas la reflexión? | Asociando y comparando información | Analizando situaciones y experiencias | En función del espacio y tiempo | Proceso interno |
| 3 Desde tu experiencia, ¿Cómo utilizas la reflexión en tu formación académica? | Limitado a actividades escolares | Relacionándol o con la práctica diaria | Mejora de aprendizajes y estrategias | Relacionando los conocimientos previos con los nuevos |
| 5 ¿Qué efectos podría tener la reflexión en tus aprendizajes universitarios? | Mejora en la toma de decisiones | Impulso a incrementar conocimientos | Mejora de calificaciones | Enlazar teoría y práctica, y mejorar desempeño escolar |
| 6 ¿Qué tan | Frecuentemente | Regularmente | Pocas veces | Nunca |

| | | | | |
|---|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| frecuente utilizas la reflexión en tu estancia universitaria? | | | | |
| 9 Describe tus hábitos de estudiante que favorecen una práctica reflexiva. | Escribir | Leer | Investigar | Autocuestionarse e intercambiar ideas con otros |
| 10 Describe tus hábitos de estudiante que impiden una práctica reflexiva. | Poco tiempo | Falta de interés y de actitud | Distractores | Ocupaciones extraescolares |
| 4 ¿Los profesores te han mencionado qué es la reflexión y como llevarla a cabo? | Sí, pero no lo explican más | Sí, lo explican ampliamente | No, lo dan por hecho | No, no les interesa |
| 7 ¿Cómo promueven los profesores la reflexión dentro de sus clases? | No la promueven | A través del diálogo | Por medio de actividades escritas | Con ejemplos y relaciones con la vida diaria |
| 8 ¿Qué situaciones o actividades académicas te han llevado a reflexionar? | Tareas o trabajos individuales | Trabajo en equipo | Actividades fuera de la universidad | Actividades que requieren toma de decisiones |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.

Para la captura de los resultados, la clasificación y el análisis inicial de las categorías se utilizó una herramienta de Google llamada Drive, posteriormente, esta información se examinó con el programa SPSS para sacar porcentajes, gráficas y algunos

cruces de información, lo que facilitó el análisis profundo de los resultados con base en los tres indicadores propuestos en el método.

4.2 Presentación de los participantes.

Los datos que se solicitaron a los participantes fueron sexo, edad y semestre, por lo que se puede describir lo siguiente: La población total que participó en esta investigación fueron 163 estudiantes de la carrera de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; la población femenina es representada con el 74.8%, mientras que la población masculina corresponde el 25.2%.

Las edades de los participantes fueron agrupados en cinco rangos de cuatro años, esto es: rango 1 de entre 18 y 21 años de edad, rango 2 de entre 22 y 25 años, rango 3 de entre 26 y 29 años, rango 4 de entre 30 y 33 años, y rango 5 de 34 años de edad en adelante, resultando que la mayor parte de los participantes en este estudio (73.1%) oscilan entre los 18 y 25 años de edad, mientras que los estudiantes mayores de 26 años sólo representan el 25.2%.

La muestra se había planeado para que estuviera conformada por 120 estudiantes, distribuidos en 30 estudiantes por cada semestre de la carrera de Psicología Educativa en el ciclo 2015-1, pero, en el momento de la aplicación del cuestionario en los grupos, un número mayor de estudiantes decidieron participar, en total 163; al principio se había decidido que se haría una selección de los cuestionarios para limitarse a la cantidad previamente planeada, sin embargo, para evitar descartar información valiosa y para tener un mayor número de datos que amplíen el análisis cualitativo a realizar, se decidió conservar todos los cuestionarios recabados por semestre.

Es importante señalar que la descripción de los resultados se realizó a partir de los porcentajes generales de las categorías en relación a cada una de las preguntas que se plantearon, pues esto permitió hacer una exploración profunda de las respuestas de los estudiantes de psicología educativa. Sin embargo, al realizar un cruce de información entre las categorías de edad, semestre y sexo, no se encontraron diferencias significativas que ayudaran a ampliar la descripción de los resultados.

4.3 Concepción de la reflexión.

Para explorar la concepción de la reflexión en estudiantes de psicología educativa se consideró necesario plantear de manera sencilla y directa la pregunta: ¿Qué es para ti la reflexión?, la cual se dividió en cuatro categorías (¿Refieren la reflexión como un proceso?, ¿explican en qué consiste?, ¿mencionan sobre que la realizan?, y ¿describen para qué la aplican?) y cada una con sus correspondientes subcategorías. A continuación se presentan los resultados según cada uno de estas categorías.

Lo primero que se distingue en las definiciones aportadas por los estudiantes de psicología es si mencionan la palabra “proceso” para definir la reflexión. Entender la reflexión como un proceso resulta de gran importancia, puesto que los dos enfoques teóricos en los que se fundamenta esta investigación, el pensamiento reflexivo de John Dewey y la práctica reflexiva de Donald Schön, conciben la reflexión no como una acción que se realiza una vez y de manera definitiva, sino como una serie de pasos o fases sucesivos, consecuenciales y ordenados (Dewey, 2007; Schön, 1998).

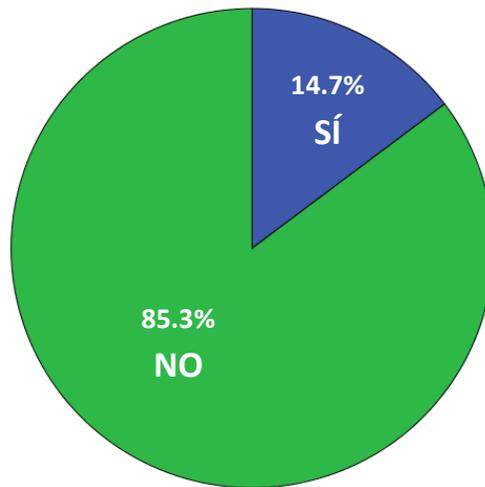
Por esto, resulta significativo descubrir que, de los 163 estudiantes que participaron en el estudio, solamente el 14.7% aluden a la palabra “proceso” para explicar la reflexión. Cabe resaltar que la mayor parte de los estudiantes no hacen mención a la palabra proceso como se muestra en la tabla 4; un ejemplo de quienes sí hacen se muestra a continuación:

“Es un proceso de análisis por el cual interiorizamos y generamos conclusiones y percepciones sobre algún tema”.

Tabla 4: Pregunta 1a

| ¿Refieren la reflexión como un proceso? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|----------------|
| Si | 24 | 14.7 % |
| No | 139 | 85.3 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.

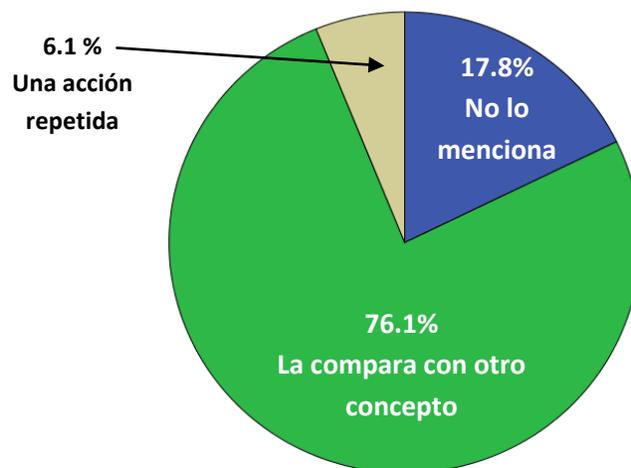


Por otro lado, un 17.8% de los estudiantes presenta una concepción confusa del término reflexión o ni siquiera describen en qué consiste, sin embargo, en la tabla 5 se describe que el 82.2% sí ofrece una explicación de lo que principalmente conforma la reflexión, unos la comparan con otro concepto y otros la describen como una acción que se realiza repetidamente.

Tabla 5: Pregunta 1b

| ¿Explican en qué consiste la reflexión? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|----------------|
| La compara con otro concepto | 124 | 76.1 % |
| Una acción que se repite | 10 | 6.1 % |
| No lo menciona | 29 | 17.8 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Los verbos más mencionados por los estudiantes de psicología educativa para explicar en qué consiste la reflexión fueron: Analizar, pensar, razonar e interiorizar. Otros verbos mencionados en menor cantidad fueron: meditar, profundizar, recordar, inferir, deducir, constatar, asimilar, comprender, interpretar, entender, codificar y procesar. La reflexión también fue explicada a través de conceptos como: introspección, conciencia, metacognición, atención y concentración. Otros estudiantes caracterizaron la reflexión como: capacidad, herramienta, habilidad o aptitud y se centraron principalmente en acciones enfocadas al interior (platicar consigo mismo, proceso cognitivo, apropiarte de contenidos, serie de ideas, entender información) y orientadas hacia el exterior (observación, resolución de problemas, considerar puntos de vista, pensar en las diversas opciones de un tema, elaborar juicios de valor).

Esta relación con otros verbos para explicar la reflexión se muestra en las siguientes respuestas:

R1: *“Es la capacidad de resolución de problemas, donde el individuo analiza las alternativas y con base a su experiencia y conocimientos resuelve de la mejor forma”*

R2: *“Ser más consciente”*

R3: *“Hacer significativas las cosas”*

Estas respuestas no resultan tan extrañas si se considera que diversos autores recurren a estos conceptos para explicar el proceso reflexivo, por ejemplo, John Dewey (2007) menciona la intelectualización, el razonamiento y la comprobación de hipótesis como fases del pensamiento reflexivo, Pérez Gómez (1987) afirma que la reflexión supone el análisis, Medina, Jarauta, & Imbernon (2010) utilizan los conceptos de medición y valoración para explicar la reflexión, y Perrenoud (2004) expone la reflexión como la contrastación de una decisión con el sistema de acción propio.

En cuanto a los estudiantes que explican la reflexión como una acción que se repite constantemente, aunque es mínimo (6.1%) en comparación al total de estudiantes participantes en el estudio, es significativo resaltar que las acciones de reconsiderar,

replantear, revalorar, repensar, reestructurar y revisar, se relacionan con la práctica reflexiva, según lo describe Perrenoud (2004) puesto que implica el volver a reflexionar sobre lo que se ha hecho, la situación, las operaciones, los resultados y la evaluación de las acciones, esto se evidencia en la siguiente respuesta:

“Es una forma de revalorar y replantear lo que se hace, siente o piensa, nos ayuda a reorientar las cosas que queremos, así como asimilar lo verdaderamente importante.”

Esta repetición de acciones para concebir la reflexión, también evoca a la etimología de la palabra, sobre todo al destacar la acción de doblar hacia atrás (Gómez de Silva, 2001), el movimiento de volver hacia atrás la mirada (Blanquez Fraile, 1997) y la realización nueva e intensa de algo (Anders & Colaboradores, 2001).

Continuando con las definiciones sobre la reflexión, en la tabla 6 se puede notar que un 52.8% de los estudiantes brinda información para descubrir que el punto de partida de su reflexión para algunos son las situaciones y las experiencias (34.4%) y para otros son los aspectos teóricos (18.4%). Cabe resaltar que la mayor parte de los estudiantes que hacen mención a las situaciones y experiencias se encuentran en cuarto y octavo semestre, siendo estos últimos los que presentan un porcentaje más elevado.

Tabla 6: Pregunta 1c

| ¿Menciona sobre qué realiza la reflexión? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Sobre algo teórico | 30 | 18.4 % |
| Sobre situaciones, actos o experiencias | 56 | 34.4 % |
| No lo menciona | 77 | 47.2 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Monereo & Pozo (2003) aseveran que los estudiantes universitarios que reciben formación en psicología de la educación y psicología del pensamiento son facultados para mejorar su adquisición de conocimientos y aprendizajes; así, el 18.4% de los estudiantes afirman que su reflexión la hacen sobre conocimientos, conceptos y aprendizajes, a través de relacionar conocimientos previos, discurrir respuestas, asimilar y discriminar la nueva información, desglosar temáticas, analizar textos y pensar en posibilidades de cambio. Estos estudiantes realizan la reflexión más sobre lo académico, teórico y abstracto.

Un mayor porcentaje de estudiantes (34.4%) aportan que la reflexión se realiza principalmente a partir de sus experiencias y de sucesos y acontecimientos de la vida cotidiana; las prácticas y la manera en que se actúa, las decisiones que se tienen que tomar, los problemas y conflictos sociales o escolares a resolver, y el hacerse consciente de lo que se ha realizado, ofrecen el fundamento sobre el cual se realiza la reflexión. Siendo los de cuarto y sexto semestre los que presentan un mayor porcentaje en esto, algo más a resaltar es que la mayoría de estos estudiantes se encuentran en el rango de edad de 26 a 29 años:

“Es una manera de pensar las situaciones que se presentan y llegar a una conclusión, ya sea positiva o negativa, una forma de criticar los hechos vividos o por vivir, así como también las lecturas”.

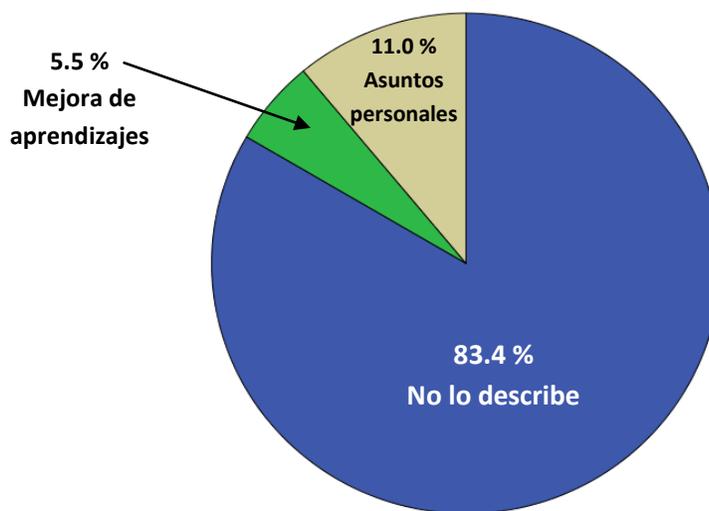
El foco a partir del cual se realiza la reflexión, según este porcentaje (34.4%) de estudiantes de psicología educativa, es sobre todo cuando se aplican los aprendizajes adquiridos en la vida diaria, para que una vez considerados los detalles de cada situación, los conocimientos ayuden a ofrecer respuestas concretas, esto se puede explicar con lo que afirma Giné (2007) de los estudiantes universitarios a quienes les interesa mucho más saber para qué les servirá y cómo aplicarán lo que han aprendido.

En la tabla 7, las definiciones de la reflexión aportadas por los estudiantes de psicología educativa en la pregunta 1, la gran mayoría de los estudiantes (83.4%) no detallaron en su definición sobre la reflexión el para qué se reflexiona, pocas de ellas (16.5%) refirieron una finalidad a la reflexión, unos enfocados hacia el desarrollo personal y moral (11.0%) presentándose este porcentaje de mayor forma en el rango de edad de 34 años en adelante, y otros pocos para mejorar sus procesos de aprendizaje (5.5%).

Tabla 7: Pregunta 1d

| ¿Describen para qué aplican la reflexión? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Para mejorar aprendizajes | 9 | 5.5 % |
| Para asuntos personales o morales | 18 | 11.0 % |
| No lo describe | 136 | 83.4 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Hay quienes reflexionan, solo para realizar alguna labor encomendada, otros para realizar con mayor eficacia una tarea, pero también hay quienes aspiran a lograr objetivos ambiciosos y trascendentales a través de la reflexión (Perrenoud, 2004) como lo respaldan las respuestas de los estudiantes (11.0%) enfocadas a asuntos personales o morales: ser mejor persona o mejor estudiante, valorar conductas, reorientar lo que se quiere, asimilar lo importante, aprender de los propios errores, distinguir lo bueno de lo malo, cambiar conductas, hacer uso correcto de los aprendizajes, cambiar la manera de concebir algún evento, hacer un plan de acción, optimizar la toma de decisiones y buscar la mejora de lo que se hace.

La mejora en la consecución de aprendizajes y el aumento de los mismos es una de las consecuencias de la práctica reflexiva (Segrera, 2012), por lo que es de llamar la atención que solamente un 5.5% de los estudiantes destaca que la reflexión ayuda a establecer conclusiones, a encontrar razones profundas y a darle un sentido a los aprendizajes que se adquieren.

Estas concepciones de la reflexión, descritas anteriormente, que giran en torno a si es un proceso, sobre lo que consiste, en lo que se fundamenta y para qué se realiza, se complementan con las respuestas que los estudiantes de psicología educativa brindaron al responder la pregunta: ¿Cómo realizas la reflexión?. A continuación se describe la visión que se tiene sobre la forma en que se reflexiona.

Para complementar las concepciones sobre lo que es la reflexión, se continúa con el análisis de cómo la realizan; así, en la tabla 8, un porcentaje mínimo (4.3%) no contestó a esta pregunta o simplemente respondió algo distinto a lo que se preguntó, pero el 95.7% que sí lo refiere, se divide de la siguiente manera: La reflexión, según consideración de los mismos estudiantes, la realizan asociando y comparando información (23.3%), a través de procesos que se realizan en el interior de cada persona (21.5%), en dependencia al espacio y el tiempo (20.2%) y analizando situaciones y experiencias (30.7%).

Tabla 8: Pregunta 2

| ¿Cómo realizas la reflexión? | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------------------|------------|----------------|
| Asociando y comparando información | 38 | 23.3 % |
| Analizando situaciones y experiencias | 50 | 30.7 % |
| En función del espacio y el tiempo | 33 | 20.2 % |
| Proceso interno | 35 | 21.5 % |
| No contestó | 7 | 4.3 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



El 21.5% de los estudiantes sugiere que su forma de reflexionar es individualizada y lo hace a partir de lograr un conocimiento mayor de algo o teniendo diversos tipos de pensamientos; así la reflexión puede realizarse en función del conocimiento: con introspección y metacognición, autocuestionándose, conociendo a fondo algo, hablando consigo mismo, recordando y reconociendo lo que se ha entendido, preguntándose a sí mismo sobre el porqué y el paraqué de las cosas, analizando, usando e integrando los conocimientos previos; o en función del pensamiento: guiando los propios pensamientos o simplemente siendo consciente de ellos, pensando en aquello que inquieta, que los pensamientos sean abundantes, pensando en lo bueno y lo malo.

Dando un salto cualitativo, el 23.3% de los estudiantes, ya no solo afirman que la reflexión la realizan siendo conscientes de sus propios conocimientos y pensamientos, sino sobre todo cuando éstos son contrastados y asociados con ideas externas a ellos mismos; sobre todo resaltan que la reflexión se detona en ellos cuando investigan y buscan información más allá de lo que han recibido, cuando se le da un nuevo significado

a lo que se ha visto en clase, cuando se averiguan pros y contras de algo, cuando se indagan otras opiniones y cuando se busca resolver las dudas que han surgido, como se puede ver a continuación:

“Leo sobre el tema, trato de investigar diferentes fuentes, después trato de hacer comparaciones y evalúo”.

Con cierta divergencia a lo anterior (proceso interno y contraste de información), el 30.7% de las respuestas de los estudiantes revelan que la condición óptima en la que realizan la reflexión es cuando se enfrentan a situaciones y experiencias que les interpelan; la reflexión, además de ser un acto cognitivo y racionalista, debe ser un acto estrechamente ligado a la experiencia (Brockbank & McGill, 2008), como se muestra en las siguientes respuestas:

R1: *“Depende totalmente de la cuestión o situación, me hago un par de preguntas y la mayoría de las veces sigo estos pasos*

- *¿Cuál es la situación en la que estoy reflexionando?*
- *¿Voy por buen camino?*
- *¿Cómo puedo hacerlo o actuar mejor?*
- *¿Qué decisiones debo tomar?*
- *¿Cuáles serían las consecuencias buenas y malas de esas decisiones?*
- *¿Qué es lo que más me conviene?”*

R2: *“Pienso en el hecho que sucedió, analizando lo que hice o lo que puedo hacer”*

R3: *“En base a una problemática, situación o acción primero considero todas las posibilidades que tuve para realizar, contestar o actuar y ante eso comienzo a analizar porqué, para qué y cómo lo hice.”*

Según las propias afirmaciones de los estudiantes, lo que les impacta, lo que les reclama plantear soluciones o proponer alternativas, los problemas o situaciones conflictivas que se viven, lo que les exige toma de decisiones, resultan ser los medios por los cuales se llega a reflexionar.

Con las respuestas de estos estudiantes se descubre lo que ya Sánchez, Santos, & Ariza (2005) habían afirmado acerca de que la reflexión debe estar presente en la vida diaria como la capacidad para valorar y validar las diferentes opciones que se llegan a tener en una situación dada y para buscar nuevos datos o pruebas adicionales que ayuden a determinar decisiones, así lo demuestran las respuestas que afirman que se reflexiona cuando se vinculan las experiencias con la nueva información, al buscar en los propios pensamientos para llegar a una conclusión que responda adecuadamente a un acontecimiento, al considerar el contexto, las ventajas y desventajas de lo que se realiza y al pretender mejorar la actuación que se tiene en determinada acción.

En oposición a estas últimas afirmaciones en las que se resalta que la reflexión comienza cuando se enfrenta a una situación que exige respuestas (Dewey, 2007), el 20.2% de los estudiantes establece como requisito indispensable para reflexionar el encontrarse en circunstancias muy específicas: en un lugar y momento pacífico y libre de alteraciones, sobresale el estar a solas, en silencio, en momentos de tranquilidad; algunos son más específicos afirmando que reflexionan solo en tiempos libres, con música o en la azotea de su casa, como por ejemplo:

R1: "En un espacio solitario y haciéndome preguntas de para qué me sirve lo que estoy viviendo en ese momento sobre el tema que vaya a reflexionar".

R2: "Regularmente la realizo por las noches antes de dormir".

4.4 Usos de la reflexión.

Después de este primer análisis descriptivo de los resultados referentes a la concepción de la reflexión que tienen los estudiantes de psicología educativa, se procede a detallar el

uso que éstos mismos hacen de la reflexión considerando su rol de estudiantes universitarios dentro de su ámbito educativo de nivel superior.

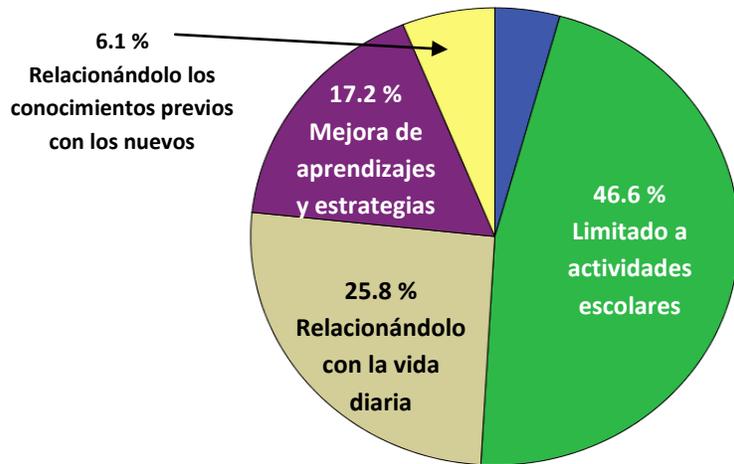
Brockbank y McGill (2008) pusieron de manifiesto que en un proceso educativo universitario, así como los aprendizajes propios del nivel superior, estriban sobre todo en la capacidad para desarrollar una práctica reflexiva, por esto resulta de vital importancia conocer la forma en que utilizan la reflexión en su formación académica; esto se ve reflejado de manera inicial en la tabla 9.

Cerca de la mitad de los participantes en el estudio (46.6%) declaran que utilizan la reflexión principalmente en actividades académicas, específicamente al cumplimiento exclusivo de responsabilidades básicas universitarias: comprender lo que se lee en las antologías, cuestionar textos, analizar temas, realizar los trabajos encomendados, interiorizar conceptos y hacer una compaginación de todas las materias que se llevan en el semestre.

Tabla 9: Pregunta 3

| Desde tu experiencia, ¿cómo utilizas la reflexión en tu formación académica? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Limitado a actividades escolares | 76 | 46.6 % |
| Relacionándolo con la práctica diaria | 42 | 25.8 % |
| Mejora de aprendizajes y estrategias | 28 | 17.2 % |
| Relacionando los conocimientos previos con los nuevos | 10 | 6.1 % |
| No contestó | 7 | 4.3 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Dentro de este 46.6% de estudiantes, los ensayos fueron los trabajos académicos universitarios en los que más requieren de uso de la reflexión, pues les ofrecen la oportunidad de criticar contenidos y con ello lograr una mayor comprensión de temas, contenidos y de los aprendizajes de una clase, como se muestra en la siguiente respuesta:

“En mi vida académica pues la utilizo para ver que conocimientos tengo y que otras no, y pues buscar la posibilidad de cubrir esta necesidad intelectual”.

Para estos estudiantes, la reflexión también les ayuda a mejorar su rol de universitarios: participaciones en clase, considerar las opiniones de sus compañeros y otros autores, corregir trabajos en los que no les fue muy bien, comprender lo que los profesores quieren e incluso para incrementar sus calificaciones.

Solamente el 17.2% de las respuestas de los estudiantes podría afirmarse que responden a la propuesta de Brockbank & McGill (2008) acerca de que al interior de las universidades debe desarrollarse un aprendizaje reflexivo que transforme los hábitos de los estudiantes de aceptar integralmente lo que reciben para cuestionar lo que los profesores afirman al interior de las aulas. La siguiente afirmación escrita por uno de los encuestados resalta lo anterior:

“Analizo mis procesos de aprendizaje para tener aprendizajes más significativos”

Entre otras respuestas, de manera general, se encontró que los estudiantes analizan la información que reciben, preguntan o buscan aclarar lo que no se ha entendido, examinan sus propios procesos de aprendizaje para obtener aprendizajes más significativos, defienden sus ideas, reestructuran lo que están aprendiendo, planean y regulan sus aprendizajes y, crean estrategias con la finalidad de no hacer las cosas siempre de la misma manera.

Dentro de los resultados de cómo utilizan la reflexión los estudiantes de psicología educativa, según su propia percepción, se destaca que el 25.8% la relaciona con su práctica diaria o se fundamenta en su experiencia personal (Brockbank & McGill, 2008). Cabe resaltar que en su mayoría estos estudiantes son de octavo semestre, una de sus respuestas es la siguiente:

“Pongo en primer lugar el tema u objetivo de mi reflexión luego pienso en la teoría y lo complemento con las experiencias que me haga tomar una decisión más acertada para predisponerme a actuar.”

Estos estudiantes, por medio de la reflexión, lo que pretenden es trasladar la teoría a la práctica, aplicar sus saberes en la solución de problemas, enriquecer su formación profesional con sus propias vivencias, corregir lo que ya ha hecho antes, vincular sus experiencias previas y vincularlas a eventos cotidianos y, aplicar lo aprendido en un contexto específico, pues como estudiantes universitarios, exigen una educación que les prepare para responder de una manera creativa a las exigencias del mundo actual (Giné, 2007).

Un porcentaje menor (6.1%) menciona que utilizan la reflexión para poder relacionar sus conocimientos previos con los nuevos para lograr un aprendizaje significativo; construyen y reconstruyen ideas sobre las ideas que ya se tienen para perfeccionar los saberes y poder emplearlos en las situaciones que se requieran:

“La trabajo más en lecturas pues trato de relacionar mis conocimientos previos con lo que estoy aprendiendo de manera que llegue a una conclusión”.

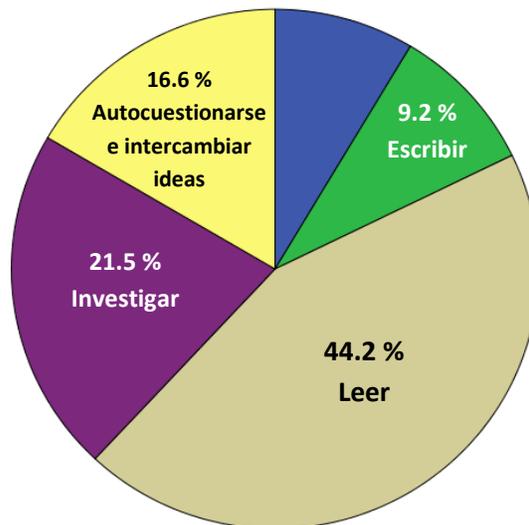
Con la intención de validar y ratificar los usos que los estudiantes hacen de la reflexión se realizó una exploración de sus hábitos con la finalidad de detectar cuáles son las acciones que favorecen su práctica reflexiva, los resultados se pueden apreciar en la tabla 10.

De los hábitos mencionados por los estudiantes de psicología educativa que consideran les favorece para realizar una práctica reflexiva, el predominio es para la lectura (44.2%), seguida de la investigación (21.5%), del autocuestionamiento y del intercambio de ideas (16.6%), y en un menor porcentaje, el hábito del escribir (9.2%).

Tabla 10: Pregunta 9

| Describe tus hábitos de estudiante que favorecen una práctica reflexiva | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| Escribir | 15 | 9.2 % |
| Leer | 72 | 44.2 % |
| Investigar | 35 | 21.5 % |
| Autocuestionarse e intercambiar ideas con otros | 27 | 16.6 % |
| No contestó | 14 | 8.6 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



De estos hábitos, algunos pudieran no estar tan cercanos a lo que fundamenta el desarrollo de la reflexión (Brockbank & McGill, 2008), sobre todo si los conceptos e ideas se aíslan y no se considera que éstos pueden ser positivamente influidos por la experiencia diaria, de lo que se hace y de lo que se piensa.

Por lo anterior, se puede distinguir que dentro de los mismo hábitos mencionados, algunas acciones corren el riesgo de no lograr una práctica reflexiva puesto que se limitan solamente a responder a ciertas exigencias académicas, en cambio, otras acciones ofrecen la oportunidad de lograr una reflexión que trastoque sus concepciones actuales a partir de la propia experiencia (Brockbank & McGill, 2008). A continuación se describen algunas de las respuestas de cada hábito y se clasifican según los riesgos y las oportunidades que ofrecen para desarrollar una práctica reflexiva:

La mayoría de los estudiantes (44.2%) destacan que su reflexión se detona cuando leen de manera habitual. El riesgo de que no se logre una reflexión radica en que la lectura, según respuestas de los mismos estudiantes, se limita a las antologías de cada clase, el periódico, artículos de investigación, los propios apuntes de clase, simplemente para repasar y memorizar; la lectura puede ser una oportunidad para desarrollar la reflexión si se lleva a cabo comprendiendo y criticando los textos, cuando se lee para entender mejor alguna situación y/o los trabajos escritos por ellos mismos para mejorarlos:

R1: “La lectura ha sido uno de los hábitos que me han ayudado a hacer reflexión”

R2: “Leer varias veces el mismo texto”

Por otro lado, de los estudiantes de psicología educativa que resaltan la escritura (9.2%) como su principal hábito que les favorece para realizar la reflexión, algunos se refieren a escribir ensayos, esquemas o mapas mentales, opiniones en algún blog o red social, con la intención de consolidar aprendizajes y tener claro lo que debe resolver, lo cual, les ofrece oportunidades propicias para realizar la reflexión; en cambio, la escritura

restringida a tomar apuntes de clase, realizar resúmenes o alguna reseña, ponen en riesgo el desarrollo de una práctica reflexiva.

Una respuesta que resalta la escritura para favorecer la reflexión es la siguiente:

“Escribir un ensayo, escribir lo aprendido en clases.”

Los hábitos relacionados con la investigación, que fueron mencionados en un 21.5% por los estudiantes de psicología educativa, en general, pueden ofrecer la ocasión para el desarrollo de la práctica reflexiva, sobre todo porque las respuestas apuntan a ir más allá de lo visto en clase, a indagar en diferentes fuentes, buscar información que complementa lo que se ha aprendido, observar con atención y curiosidad, dudar de lo que se recibe para buscar más información, y por contrastar lo que se sabe con situaciones reales. Lo cual se ve reflejado en mayor medida en los estudiantes de octavo semestre, y se puede ver en la siguiente enunciación:

“La investigación general del tema; investigación profunda de puntos específicos y comparación con situaciones reales.”

De los hábitos mencionados por los estudiantes de psicología educativa, el autocuestionamiento y el intercambio de ideas con otros (16.6%), son los que brindan condiciones favorables para el desarrollo de una práctica reflexiva, porque son relativos a la propuesta expuesta por Brockbank y McGill (2008), en cuanto que el diálogo, tanto interno como externo, es parte esencial de la reflexión debido a que un diálogo consigo mismo permite que los propios pensamientos y acciones sean evaluados, y un diálogo con otras personas, induce a descubrir una visión distinta y evita restringirse a intuiciones. Esto se ejemplifica con lo siguiente:

“Escuchar, entender, cuestionar, aceptar o rechazar la información transmitida por mis compañeros”.

Los estudiantes que realizan el autocuestionamiento indican que se autoevalúan para no volver a cometer los errores del pasado y para hacerlo cada vez mejor, organizan sus ideas y critican lo que piensan para vincular los conocimientos previos con los nuevos, se cuestionan el para qué les servirá lo que están aprendiendo, se preguntan a sí

mismos cómo se respondería ante una situación real, se interrogan sobre lo que saben de un tema al grado de proponer explicar lo que han entendido frente a un espejo o a través de una grabación de audio. Quienes resaltan el intercambio de ideas con otros, proponen realizarlo compartiendo y escuchando diferentes puntos de vista, estando abiertos a recibir y a ofrecer críticas constructivas y, conversando y cuestionando lo visto en una clase.

El reconocimiento de los hábitos que impulsan la reflexión, junto con el análisis anteriormente realizado de estos hábitos, permitió realizar una exploración más profunda de la relación de los estudiantes de psicología educativa con la reflexión al conocer los efectos que la reflexión les puede ofrecer en ser como universitarios; a continuación se muestran, en opinión de los mismos estudiantes, la influencia de la reflexión en sus propios aprendizajes.

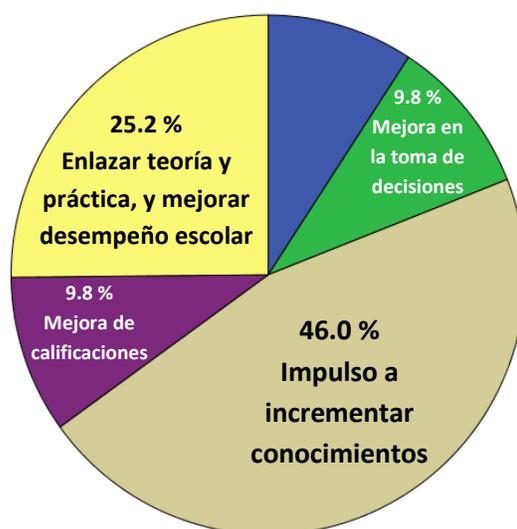
Por otra parte al cuestionar sobre los efectos de la reflexión, en la tabla 11 se describe que los estudiantes consideran que a través de ella, pueden obtener diferentes beneficios, entre los que destacan: ser impulsados a incrementar sus conocimientos y a tener un mayor dominio sobre ellos (46.0%) principalmente los estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre, optimizar su desempeño escolar entrelazando la teoría y la práctica (25.2%) en su mayoría los estudiantes de octavo semestre, mejorar la forma en que toman decisiones importantes en su formación profesional (9.8%), e inclusive, obtener mejores calificaciones (9.8%).

En un comparativo de género, se descubre que el sexo femenino destaca una mayor tendencia a incrementar sus conocimientos gracias a la reflexión, en cambio, el género masculino además de esta tendencia, refiere de manera significativa que la reflexión les ayudará a mejorar sus calificaciones.

Tabla 11: Pregunta 5

| ¿Qué efectos podría tener la reflexión en tus aprendizajes universitarios? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Mejora en la toma de decisiones | 16 | 9.8 % |
| Impulso a incrementar conocimientos | 75 | 46.0 % |
| Mejora de calificaciones | 16 | 9.8 % |
| Enlazar teoría y práctica, y mejorar desempeño escolar | 41 | 25.2 % |
| No contestó | 15 | 9.2 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Schön (1987) concluye que los aprendizajes de los estudiantes universitarios pueden ser distintos si se realiza la reflexión, y con la influencia de ella los aprendizajes pueden converger en cuatro ejes: comprender en conjunto el sentido profundo de las palabras, elaborar un plan de acción dentro de un proceso global, aplicar un modelo de acción para resolver diversos problemas, y ser más crítico ante diversos puntos de vista.

En general, los estudiantes distinguen efectos positivos de la reflexión sobre sus aprendizajes universitarios. El impulso a incrementar conocimientos (46.0%), que representa casi la mitad de la población, tiene cierta relación con dos de los ejes que propone Schön (1987), comprensión de ideas y de procedimientos, puesto que los estudiantes de psicología educativa afirman que la reflexión les ayuda para ser más

objetivos, más analíticos y más conscientes de lo que reciben en la universidad, les beneficia en la mejora, el incremento, el contraste y significación de sus aprendizajes, y les contribuye para lograr una mayor comprensión, dominio y reforzamiento de sus conocimientos:

“Una mayor comprensión de los temas, así como una mayor apropiación del mismo.”

Así, se descubre que la reflexión les ofrece a los estudiantes la posibilidad de adueñarse de los aprendizajes y de enriquecerlos siendo exigentes con lo que reciben en las aulas; reconocen que la reflexión les lleva necesariamente al aprendizaje y a ampliar sus conocimientos.

El tercer eje que plantea Schön (1987) donde un aprendizaje acompañado de reflexión permite clarificar los diferentes modos y niveles de un modelo que puede ser aplicado a cualquier situación práctica. Este eje, podría estar representado por el 25.2% de los estudiantes de psicología educativa, pues declaran que la reflexión les ayuda a poner en práctica lo que han aprendido, a convertirse en universitarios críticos y autónomos capaces de replantear e innovar, a vincular sus aprendizajes con su vida cotidiana y a relacionar la teoría con la realidad. Algunas de las repuestas que lo resaltan son:

R1: *“Efectos positivos porque ello nos permite ser más críticos y aterrizar los conocimientos a nuestro entorno. Nos ayudaría a tener mayores oportunidades laborales”.*

R2: *“Darme una visión más amplia y contextos o formas de relacionar las cosas, tener un aprendizaje significativo”.*

R3: *“Interiorizar bien los aprendizajes y sea significativo para mi vida, lo utilice y no sólo se quede en el salón de clases”.*

De hecho, este efecto de vincular los aprendizajes con la realidad es visto como una necesidad del alumno universitario por parte de Giné (2007) quien declara que para aprender más y mejor, se requiere una transposición didáctica negociada entre teoría y

práctica. Así también lo ratifica Schön (Citado en Brockbank & McGill, 2008), afirmando que el aprendizaje de los universitarios está presente sobre todo cuando son capaces de aplicar lo reflexionado en circunstancias posteriores.

La afirmación de que la reflexión mejora el desempeño escolar, se refiere principalmente a que uno de cada cuatro estudiantes de psicología educativa, consideran que la reflexión les ayudará en su desempeño, pero más que universitario, como profesionalista, pues vinculan la reflexión con el desarrollo profesional y con la preparación para una intervención profesional eficaz, a través de la adquisición de estrategias, responsabilidades y el compromiso de excelencia durante su formación universitaria, y así lograr un mejor desenvolvimiento profesional.

Domingo-Roget (2009), muy cercana teóricamente a la propuesta de “Profesional reflexivo” de Schön, afirma que los estudiantes universitarios que reflexionan durante su formación de nivel superior, están más próximos a convertirse en profesionales reflexivos en el futuro.

De los efectos de la reflexión, los menos aludidos (9.8% respectivamente) por los estudiantes fueron: tomar mejores decisiones (participaciones de calidad en clase, ser más selectivo de la información, corregir errores y lograr la autorregulación) y mejorar calificaciones (para estos alumnos, la reflexión es solamente para tener mejores notas).

Estos efectos positivos de la reflexión sobre los aprendizajes universitarios que destacan los estudiantes de psicología educativa, podrían estar en riesgo de quedarse en simple utopía, si no son respaldados por una reflexión constante y unos hábitos que la faciliten. Es por ello que a continuación se hace una exploración de la frecuencia con la que estos estudiantes afirman que reflexionan y de los hábitos que ellos mismos declaran tener que les imposibilitan para realizar una práctica reflexiva.

En la tabla 12 y en las siguientes dos afirmaciones se puede ver cómo los estudiantes afirman reflexionar con frecuencia (46.0%) argumentando que lo hacen diario y durante todo el día, algunos especifican más, y aseveran que reflexionan en todas las clases pero también en todo lo que viven.

R1: “La utilizo diario, es importante la reflexión diaria en este tipo de formación académica porque te facilita el entender tu entorno”.

R2: “Todo el tiempo, no solo en la universidad, sino en la vida”.

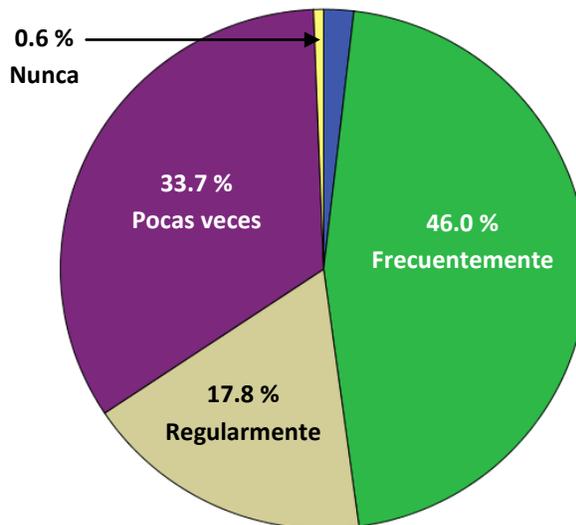
La mayoría de los estudiantes que reflexionan regularmente (17.8%) lo explican con un “casi siempre” o un “la mayoría de las veces”, detallando que solo lo hacen al salir de clases o cuando el tema les llama la atención, y justifican que no lo hacen más veces por falta de tiempo y porque las clases no siempre se prestan para ello:

“No tan frecuente como me gustaría debido a la falta de práctica”.

Tabla 12: Pregunta 6

| ¿Qué tan frecuente utilizas la reflexión en tu estancia universitaria? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|----------------|
| Frecuentemente | 75 | 46.0 % |
| Regularmente | 29 | 17.8 % |
| Pocas veces | 55 | 33.7 % |
| Nunca | 1 | .6 % |
| No contestó | 3 | 1.8 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Uno de cada tres estudiantes de psicología educativa (33.7%) señalan que reflexionan muy poco y solo lo hacen en ciertas circunstancias:

“No a diario, pero es una actividad que se debe volver un hábito, aunque es muy difícil.”

Otras de las situaciones o momentos que más resaltaron los estudiantes por las que reflexionan poco son: Solamente al final del semestre, cuando el profesor lo pide, propone actividades o deja algo que leer, cuando se puede, en trabajos escolares y solo para comprender materias; y entre los argumentos que brindan para justificar que reflexionan pocas veces están: cuesta trabajo hacerla, requiere mucho tiempo, es muy difícil, tanta tarea impide hacerlo, no se les ha enseñado a desarrollarla. Estas afirmaciones alejan a los mismos estudiantes de una “reflexión desde la acción” y de una “reflexión sobre la acción” puesto que contradicen la sentencia de que todas las personas reflexionan sobre lo que hacen, incluso mientras que están realizando la acción (Schön, 1998).

Solamente una estudiante se atrevió a decir que nunca reflexiona, enfatizando que no la hace como debería realizarse. Esta afirmación ofrece la suficiente información para debatir todas las demás repuestas ofrecidas por los estudiantes, cuestionando a todos los que afirman reflexionar con cierta frecuencia si son conscientes de hacerlo cómo debería hacerse o bajo un método claramente definido.

La frecuencia con la que realizan la reflexión los estudiantes de psicología se ve amenazada por los hábitos que ellos mismo reconocen, les afectan para consolidar una práctica reflexiva en su formación universitaria en vistas a su desarrollo profesional. Difícil será que se desencadene la reflexión si no existen disposiciones básicas para ello, aunque se afirme que se reflexiona con regularidad.

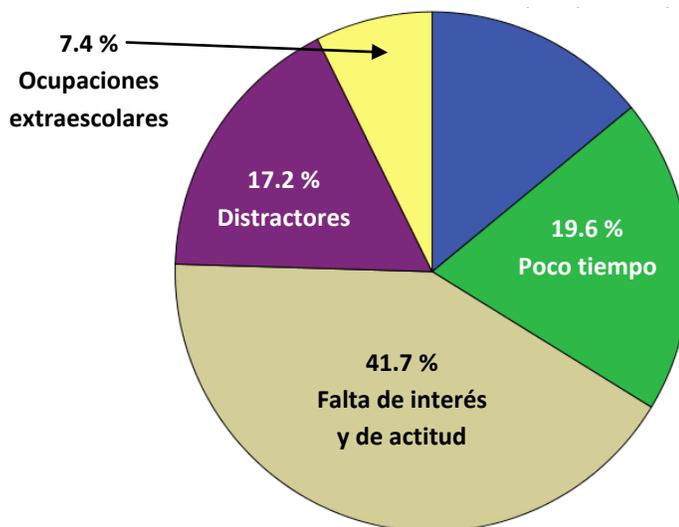
La tabla 13 que está ligada a la pregunta diez muestra las respuestas de lo que los estudiantes consideran que de manera habitual, les impide para desarrollar una práctica reflexiva dentro de su ambiente educativo de nivel superior, sin embargo, las respuestas

develaron además de hábitos, algunas circunstancias y actitudes que no les favorece para ser universitarios reflexivos. A continuación se describen y se analizan estos resultados.

Tabla 13: Pregunta 10

| Describe tus hábitos de estudiante que impiden una práctica reflexiva | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|----------------|
| Poco tiempo | 32 | 19.6 % |
| Falta de interés y de actitud | 68 | 41.7 % |
| Distractores | 28 | 17.2 % |
| Ocupaciones extraescolares | 12 | 7.4 % |
| No contestó | 23 | 14.1 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Entre los estudiantes de psicología educativa que mencionaron algún tipo de hábito (36.8%) como impedimento para realizar una práctica reflexiva, se distingue que algunos se lo atribuyen a que tienen poco tiempo (19.6%) y otros, a que tienen demasiados distractores (17.2%).

El hecho de que estos estudiantes tengan poco tiempo (19.6%) se debe principalmente a la desorganización de éste, a no dedicar tiempo suficiente para leer, no tener un horario destinado exclusivamente para reflexionar ni para cuestionar lo que

hacen; todo esto, hace que las situaciones que ordinariamente enfrentan los estudiantes universitarios, como el tener que entregar trabajos en un corto plazo y el estar sobrecargados de información y de tareas, aumente la percepción de no tener tiempo para reflexionar; una respuestas clara de ello es:

“Por falta de tiempo debido a las tareas, trabajos y lecturas”.

El otro de los hábitos que los estudiantes reconocen (17.2%), es que desvían fácilmente su atención que debería estar puesta en su estudio, por distraerse con el internet, las redes sociales (facebook y twitter), el celular (whatsApp), la computadora, la televisión, el ruido y la conversación con otras personas:

R1: *“Perder tiempo en redes sociales, distractores”*

R2: *“El ruido, distractores, celular, computadora”*

Si bien, en un principio se pensó que el uso de los distintos distractores, podrían estar dentro los principales hábitos que impiden realizar una práctica reflexiva, resaltó que solo los alumnos de primer semestre muestran un porcentaje considerable en esta categoría.

La reflexión que se realiza de manera habitual, ciertamente requiere de tiempo y de estar centrado en alguna acción, por lo que estos hábitos de desorganización de tiempo y de una distracción constante, hacen que los estudiantes de psicología educativa estén en riesgo de no lograr una reflexión sobre la acción (Perrenoud, 2004), lo cual requiere de un proceso de crítica y de análisis para realizar una analogía de las propias acciones con reglas, teorías y otras experiencias relacionadas.

Un porcentaje menor de los estudiantes (7.4%), más que destacar algún hábito, exponen algunas circunstancias extrauniversitarias que les impiden lograr una práctica reflexiva, como son asuntos personales, conflictos emocionales, así como estrés, cansancio y presión ocasionados por responsabilidades laborales y familiares, como lo esclarece la siguiente respuesta:

“Lo que impide en muchas ocasiones es la falta de tiempo entre el trabajo, la UPN y las labores como madre de familia”.

Cuatro de cada diez estudiantes de psicología educativa (41.7%), más que aludir a los hábitos o a las circunstancias, describieron como el principal impedimento de su práctica reflexiva su falta de interés y de actitud. La apatía, la desidia y la flojera fueron las palabras que más se mencionaron y que se hacen evidentes en las actitudes que los mismos estudiantes describieron:

R1: *“Escasa disposición para leer, poner atención y asistir a clases”.*

R2: *“Ser conformista con las lecturas, materiales y contenidos que se reciben por parte de los profesores y dar por hecho todo lo que se escucha”.*

R3: *“Hacer las cosas sin pensar y sin querer darse cuenta de los propios errores”.*

R4: *“Darle más peso a la memorización y hacer resúmenes en lugar de escritos que exijan mayor comprensión”.*

R5: *“Por pasividad y comodidad, evitar preguntar algo que no se entiende y quedarse con dudas”.*

R6: *“Entregar trabajos solo por cumplir con lo que se pide”.*

R7: *“Por reaccionar con indecisión e impulsividad ante lecturas o temas que desagradan”.*

R8: *“No darle la importancia suficiente a los temas”.*

R9: *“No saber qué es la reflexión ni disponerse para hacerla”.*

Es notable el hecho de que casi la mitad de los estudiantes de psicología educativa reconozcan tener apatía y desinterés de realizar una práctica reflexiva, aún a pesar de que puedan detectar efectos muy positivos de la reflexión en su formación académica y de que afirmen que la reflexionan con cierta regularidad.

En casi todos los semestres la falta de interés y la actitud son los que alcanzaron un mayor porcentaje, para los estudiantes de cuarto, sexto y octavo semestre la falta de tiempo es algo a considerar, sin embargo un dato relevante es que los estudiantes de octavo alcanzan un porcentaje mucho más elevado que todos los demás.

4.5 Influencia del ambiente universitario en la reflexión

Uno de los factores importantes que influyen en los estudiantes universitarios para potencializar en ellos un aprendizaje profundo y significativo es sin duda la presencia de la práctica reflexiva en la enseñanza superior (Brockbank & McGill, 2008). Indudablemente, la capacidad reflexiva es inherente a la esencia humana y en la mayoría de los casos se ejercita de manera espontánea aunque no necesariamente siempre concluye en un aprendizaje, es por ello que Domingo-Roget (2009) declara que urge que las universidades desarrollen en sus estudiantes una reflexión metodológica.

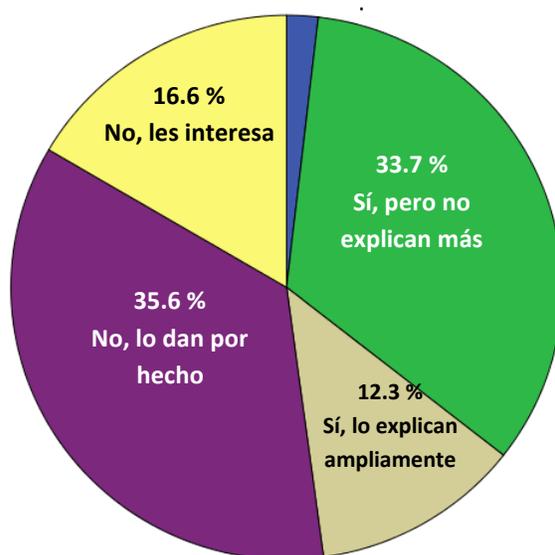
Por las anteriores afirmaciones, a continuación se muestra la exploración de dos factores claves dentro de la Universidad Pedagógica Nacional que suelen influir en la reflexión de los estudiantes de psicología educativa: los profesores y los espacios o actividades que la universidad ofrece para desarrollar una práctica reflexiva.

Considerando simplemente si en las aulas universitarias se menciona la reflexión por parte de los profesores, la tabla 14 descubre que los estudiantes dividen opinión, un 45.0% afirman que sí lo hacen, mientras que un 51.2% aseveran que no, sin embargo, una revisión analítica de las respuestas brindadas, permite descubrir que un 84.9% de los profesores no explica cómo llevar a cabo la reflexión, en comparación del 12.3% que si explica ampliamente qué es la reflexión, esto según percepción de los estudiantes de psicología educativa.

Tabla 14: Pregunta 4.

| ¿Los profesores te han mencionado qué es la reflexión y cómo llevarla a cabo? | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|----------------|
| Sí, pero no lo explican más | 55 | 33.7 % |
| Sí, lo explican ampliamente | 20 | 12.3 % |
| No, lo dan por hecho | 58 | 35.6 % |
| No, no les interesa | 27 | 16.6 % |
| No contestó | 3 | 1.8 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Existen muchos profesionales de la educación superior, que a pesar de haber recibido una formación centrada en el conocimiento proposicional son capaces de preparar a los estudiantes universitarios no solo en aprendizajes concretos, sino en futuros profesionales que desarrollan una práctica eficaz fundamentada en la reflexión (Brockbank & McGill, 2008), así lo corroboran los estudiantes de psicología educativa sobre sus profesores que les han explicado ampliamente lo que es la reflexión (12.3%), pues les han ayudado a cuestionar el por qué y el para qué de un aprendizaje, los han impulsado a convertirse en universitarios autorregulados e investigadores constantes y porque les han brindado herramientas para resolver diversas problemáticas, por ejemplo:

“Sí, cuando hablamos sobre algún tema siempre nos dice que nos demos cuenta y nos cuestionemos por qué y para qué es importante”.

Los estudiantes en un mayor porcentaje, reconocen que sus profesores les han mencionado lo que es la reflexión pero no cómo ponerla en práctica en su estancia universitaria (33.7%), declaran que algunos de los profesores lo hacen de forma implícita en su clase planteando algunas situaciones complejas y guiando en la reflexión sobre algún tema, otros profesores sugieren que se reflexione pero no explican más, así lo argumenta uno de los estudiantes:

“Sí, pero no explican más porque no hay una ley o teoría sobre cómo llevarla a cabo, son procesos diversificados a los que uno sabe cómo llegar.”

De esta manera, una formación universitaria no es suficiente si solo se basa en la memorización de conceptos y recetas metodológicas, debe ayudar a los estudiantes a pensar sobre los contenidos y en su posible integración social y profesional (Medina, Jarauta, & Imbernon, 2010).

Brockbank y McGill (2008) afirman que en muchos ambientes universitarios, en la relación docente-alumnos, suele desarrollarse una práctica reflexiva inconsciente, pero que se debe trabajar para que ésta se realice de manera explícita e intencional, sin suponer que se da. Los estudiantes, en su mayoría de cuarto y octavo semestre (35.6%), declararon que los profesores no les explican lo que es la reflexión, se debe a que consideran que es un proceso que está implícito en las diferentes actividades que proponen y porque infieren que por ser estudiantes universitarios ya saben cómo reflexionar y no requieren de un acompañamiento para ello, como se puede ver en la siguiente afirmación:

“No, yo creo que se debe a que piensan que ya sabemos reflexionar o que esto ya nos lo han enseñado desde antes, es decir en el medio superior.”

Algunos estudiantes (16.6%) fueron determinantes en manifestar que los profesores no les han explicado lo que es la reflexión porque no les interesa, a unos profesores porque se centran sólo en lo teórico y se preocupan más por los temas, las tareas y el cubrir los contenidos del programa, y a otros profesores porque simplemente no consideran la reflexión como algo relevante:

“No me han enseñado, podría ser por una parte que a veces no dan tanta importancia a esa parte, otra es porque no está como establecido en un programa que se enseñe esto, por consiguiente no lo hacen, solo dicen reflexionen pero no como”.

Estas respuestas reafirman lo ya expuesto por Brockbank y McGill (2008), en cuanto que una de las principales limitaciones de las universidades radica en depositar un valor desmedido al conocimiento proposicional y hacer a un lado el prepararse a través de una formación en la reflexión, para enfrentar lo imprevisto y lo incierto en la práctica cotidiana.

Conocer la forma en que los profesores promueven la reflexión dentro de sus clases, permite de manera indirecta, hacer un acercamiento mayor a aquello que desencadena la reflexión en los estudiantes de psicología educativa dentro de su ambiente universitario más frecuente como lo es el aula de clases y el papel que tiene cada uno de los agentes educativos en el desarrollo de la práctica reflexiva.

Si un término no se explica, no se puede deducir automáticamente que no se promueva en la acción. Esto es lo que sucedió en esta investigación, donde anteriormente en la tabla 14, se explicó que el 84.9% de los estudiantes declaró que los profesores no explican cómo llevar a cabo la reflexión, pero cuestionándoles sobre la promoción que los profesores realizan dentro de las aulas de clase como lo muestra la tabla 15, resultó que solamente el 16.6% de los estudiantes afirman que sus profesores no promueven la reflexión, mientras que el 74.8% describió algún detonante de la reflexión propuesto por los profesores.

Tabla 15: Pregunta 7

| ¿Cómo promueven los profesores la reflexión dentro de sus clases? | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------------|-------------------|
| No la promueven | 27 | 16.6 % |
| A través del diálogo | 75 | 46.0 % |
| Por medio de actividades escritas | 16 | 9.8 % |
| Con ejemplos y relaciones con la vida diaria | 31 | 19.0 % |
| No contestó | 14 | 8.6 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Los estudiantes explican que dentro de las causas por las cuales los profesores no promueven la reflexión en el aula de clase están las siguientes: Sólo se basan en contenidos, no responden a las interrogantes que se les plantean, declaran que los contenidos de una asignatura son para aprenderse no para cuestionarlos, se limitan a leer y comentar antologías.

La mayoría de los estudiantes de psicología educativa (75.4%) indica que dentro de las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional sí se promueve la reflexión, principalmente a través de tres detonantes claves: a través del diálogo (46.0%), por medio de actividades escritas (9.8%) y, con ejemplos y relaciones con la vida (19.6%).

Los estudiantes que mencionaron el diálogo como el medio para reflexionar (46.0%), destacan una interacción en el aula en donde existan actividades que permitan la participación de todos, actividades que promuevan la gestión, la autoevaluación y el pensar en lo que se hace:

R1: *“Cuestionando, generando problemáticas para que nosotros las resolvamos”.*

R2: *“Recurriendo al dialogo, nos invitan a la participación y a tratar de realizar una crítica a determinado tema”.*

R3: *“Haciendo grupo y comentar el tema de clase que cada una de su punto de vista y los demás, opinen positivamente o negativamente, según la perspectiva que lo miras.”*

De esta interacción dialógica que desencadena la reflexión en los estudiantes, se puede deducir que la función de los profesores es explicar y pedir opinión de lo expuesto, plantear preguntas, dar retroalimentación, cuestionar la perspectiva y las soluciones de los estudiantes, mientras que la función de los estudiantes es participar en debates y discusiones, expresar las propias ideas, refutar diferentes puntos de vista y colaborar en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Esta interacción profesor-estudiantes, tiene una correlación con el diálogo reflexivo propuesto por Schön (1987), donde el éxito o el fracaso dependen de cuatro procesos constitutivos que están presentes en las respuestas de los estudiantes de psicología educativa: el docente dice para explicar y el estudiante escucha para comprender, el docente demuestra y el estudiante imita tratando de aplicar las características esenciales. Cuando se lleva a cabo un diálogo reflexivo entre profesor-estudiantes, los docentes se convierten en facilitadores y los estudiantes en el centro y foco del diálogo para que logren asimilar y transformar los significados con los que trabaja (Brockbank & McGill, 2008).

Las preguntas, que se fundamentan en el diálogo reflexivo para desencadenar la reflexión de los estudiantes universitarios (Brockbank & McGill, 2008) destacaron en las respuestas ofrecidas por los estudiantes de psicología educativa, sin embargo, sus respuestas no permiten explorar si las preguntas, a las que hacen mención los estudiantes, cumplen con las características que proponen Márquez & Roca (2004) para que sean preguntas que desencadenen la reflexión: Abiertas, contextualizadas y enfocadas a movilizar los saberes del alumno.

Para un 9.8% de los estudiantes, lo que detona su reflexión son las actividades escritas donde se hace una narrativa de las experiencias de clase o comentarios y

ensayos de algún tema. En cambio, para un 19.0% de los estudiantes, lo que les hace reflexionar son los ejemplos que comparten los profesores y las relaciones que hacen de la teoría con la vida diaria, principalmente aplicados a la labor profesional.

Estos estudiantes (19.0%) reconocen que su reflexión se desencadena con los ejemplos, experiencias y anécdotas que los docentes introducen en sus explicaciones y con el planteamiento de diversas problemáticas actuales a las que se debe responder como psicólogos educativos, como se puede distinguir en lo siguiente:

“A través del desarrollo de algún caso y darle solución.”

Los estudiantes explican que los ejemplos y las relaciones con la vida diaria les hacen reflexionar porque amplía sus panoramas, les hace más observadores de su contexto, les impulsa a investigar, los ponen a pensar buscando soluciones al caso presentado, les hace cuestionar la intervención que tendrían, crea consciencia de las necesidades que existen en el mundo educativo y porque les impulsa a buscar un sentido a todo lo aprendido.

La propuesta pedagógica de Barnett (2002) para las universidades sugiere que la educación superior se comprenda en función de tres metas, a saber: Crear inquietud en la forma de conocer y de hacer, preparar a los estudiantes para vivir en un ambiente perplejo e inquietante y, preparar a los estudiantes para realizar contribuciones innovadoras y positivas.

Estas metas podrán alcanzarse si se desarrolla una práctica reflexiva (como ya se mencionó en el marco teórico), no obstante, esto no depende únicamente de los profesores sino de toda la estructura universitaria, por lo que es necesario hacer una exploración de las situaciones y actividades que la universidad ofrece a los estudiantes de psicología educativa para desarrollar una práctica reflexiva.

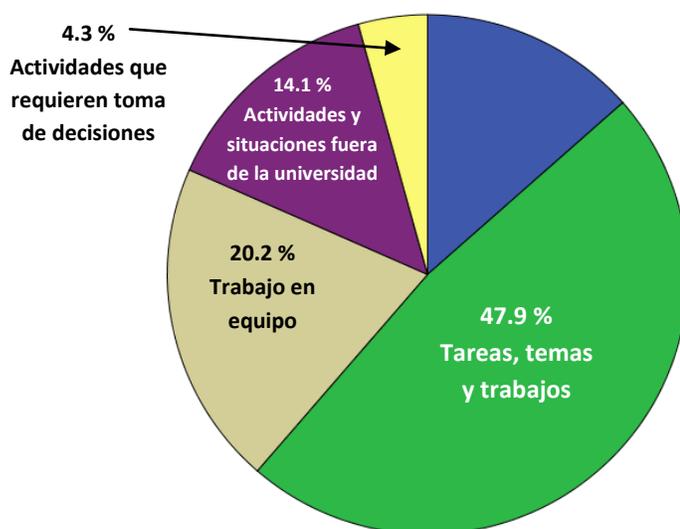
La reflexión es un doble proceso: social e individual; el proceso social supone un proceso individual previo, el proceso individual requiere ser completado con lo social para que, priorizando el diálogo reflexivo, la retroinformación, recibiendo otros datos y nuevas perspectivas, se evite reforzar una postura personal errónea y se tome la determinación

de transformar la práctica emprendida (Brockbank & McGill, 2008). En contraste a este aporte teórico, en la tabla 16, las respuestas de los estudiantes de psicología educativa (47.9%) describen situaciones y actividades que les conducen a una reflexión individual con pocas opciones de abrirse a lo social.

Tabla 16: Pregunta 8

| ¿Qué situaciones o actividades académicas que te han llevado a reflexionar | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|----------------|
| Tareas, temas y trabajos individuales | 78 | 47.9 % |
| Trabajo en equipo | 33 | 20.2 % |
| Actividades y situaciones fuera de la universidad | 23 | 14.1 % |
| Actividades que requieren toma de decisiones | 7 | 4.3 % |
| No contestó | 22 | 13.5 % |
| Total | 163 | 100.0 % |

Fuente: Elaboración de quienes suscriben este trabajo.



Siendo la psicología educativa una carrera que implica el relacionarse con el otro, llama la atención que la mayoría de los estudiantes (47.9%) muestran una clara preferencia hacia las tareas o trabajos individuales, y aunque el porcentaje que le sigue es el de los trabajos en equipo, la mayoría de las respuestas que proporcionaron muestran un gran peso, por parte de todo lo que se refiere a las clases:

R1: *“El escribir ensayos y autoevaluaciones”.*

R2: *“Las lecturas me han hecho reflexionar, ya que te abre un nuevo panorama de tu realidad”.*

Estas actividades, que por la explicación de los mismos estudiantes, fomentan la reflexión individual y corren el riesgo de quedarse encerradas en un proceso aislado como son: Pensar en lo visto en clase, realizar las tareas encomendadas, contestar exámenes, entregar trabajos finales, asistir a cursos intersemestrales, repasar los propios errores, leer, analizar lecturas, hacer resúmenes y autoevaluaciones, todo esto sin contrastarlo con la opinión o retroalimentación de compañeros o profesores.

Los trabajos en equipo, que solamente fueron destacados por dos de cada diez estudiantes de psicología educativa, efectivamente brindan una oportunidad valiosa para desarrollar la reflexión, pues Brockbank y McGill (2008) declaran que los estudiantes, dentro de un diálogo reflexivo, están dispuestos a ser cuestionados por lo que hacen y por lo que piensan, se hacen conscientes de que la costumbre ha regido su obrar y su pensar y descubren nuevas alternativas de acción.

Los estudiantes que indican que los trabajos en equipo les han llevado a reflexionar (20.2%), explican que cuando se reúnen con sus compañeros se analizan situaciones y se llegan a acuerdos, son capaces de realizar una coevaluación seria, discuten los textos con la intención de aterrizar lo teórico en contextos reales, todos sienten la confianza de externar lo que piensan, se apoyan para preparar exposiciones, coloquios y debates, elaboran argumentaciones convincentes y, son capaces de dialogar para resolver los problemas que surgen en el equipo.

Las universidades, centros de formación profesional, deben tener como elemento clave en la preparación de los futuros profesionales un “practicum reflexivo” (Schön, 1987), que en cierta manera, es lo que reconoce el 18.4% de los estudiantes de psicología educativa, porque describen situaciones (imaginarias o reales) previamente pensadas y debidamente dispuestas que les ayudan a acercarse a la práctica y a obtener un aprendizaje experiencial (Cassís, 2011), lo cual es la base del practicum reflexivo.

Las actividades que están dirigidas hacia fuera de la universidad, son una gran oportunidad para lograr la reflexión de temas relacionados con la vida diaria (Zambrano, 2007) ya que les permite a los futuros profesionales de la psicología educativa, según su propia opinión (14.1%), tener mayor consciencia social y mayor conocimiento de la situación educativa del país:

R1: *“Cuando los profesores o compañeros aterrizan los conocimientos teóricos en contextos reales o situaciones”*

R2: *“Hablar de temas académicos vinculándolos con aspectos de la vida diaria”.*

Además, actividades de campo (situaciones reales) como evaluaciones psicopedagógicas, valoración de contextos educativos, resolución de problemas, estudio de caso de una persona en un contexto no institucional, las prácticas profesionales y análisis de un plan de estudios externo, son las actividades que se realizan fuera de la universidad organizados por esta misma que los estudiantes afirman les ayudan a reflexionar.

Las actividades que requieren una toma de decisiones en planteamientos hipotéticos (situaciones imaginarias), que mencionó el 4.3% de los estudiantes, también son un espacio propicio para la reflexión, pues Schön (1987) sentencia que la reflexión está íntimamente unida a la acción y por lo tanto, la reflexión también se hace a partir de posibles problemas.

Las situaciones imaginarias a las que aludieron los estudiantes de psicología educativa, que admiten les ayudan a reflexionar porque les exige tomar decisiones, son los planteamientos de cómo ejercer la carrera, proponer soluciones a casos y resolver problemas educativos difíciles.

5. CONCLUSIONES

La información recabada permitió conocer la opinión de estudiantes universitarios respecto a la idea que tienen sobre la reflexión y de qué tan presente está en su vida académica según percepción de ellos mismos; por consecuencia, se indagó en el efecto que tiene su contexto universitario en el uso de la reflexión, como pueden ser sus profesores, sus pares y las diversas actividades promovidas por su universidad.

Esta investigación descubre que la concepción que se tiene de la reflexión influye de manera importante en la manera en que los estudiantes de psicología educativa reflexionan durante su formación universitaria, pero también devela que existen algunas prácticas reflexivas de estos estudiantes, aún sin ser preparados específicamente para ello, cercanas a algunas de las concepciones teóricas importantes sobre la reflexión como lo son: John Dewey, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Anne Brockbank e Ian McGill.

Los estudiantes de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, que participaron en este estudio, tienen una “idea” de lo que es la reflexión, porque todos ofrecieron una definición de lo que consideran es reflexionar, nadie dejó sin contestar las preguntas referidas a su concepción.

Tomando en cuenta estas respuestas se puede decir que no están tan alejados de la teoría que propone John Dewey (2007) sobre el pensamiento reflexivo, pues las fases que lo conforman podrían estar relacionadas con la mayoría de las definiciones que brindan, en cuanto a buscar diferentes alternativas, realizar una intelectualización, generar hipótesis a partir de un análisis previo, razonar para ampliar el conocimiento y comprobación para llegar a una conclusión.

Fueron muy pocas las respuestas de los estudiantes que describen en conjunto ¿en qué consiste reflexionar?, ¿sobre qué se reflexiona?, y ¿para qué se reflexiona? Sin embargo, es difícil establecer un juicio condenatorio para las respuestas incompletas, puesto que ellos mismos afirman que, en el tiempo que llevan en la universidad, no han recibido una explicación teórica amplia sobre la reflexión.

Después de una revisión global de las respuestas aportadas por los estudiantes, se deduce que los estudiantes de psicología educativa, en general, no conciben la reflexión como un proceso, ni en la teoría ni en la práctica; sólo una minoría sí describe la reflexión en función de un proceso, algunos solo la mencionan en la definición y otros, implícitamente en la descripción de las respuestas que ofrecen. No concebir la reflexión a partir de un proceso, sino como un acto aislado que se ejecuta de manera única y definitiva, coloca a quienes así lo consideran distantes de las propuestas de John Dewey y Donald Schön.

Con base en los principales teóricos de esta investigación, y para reafirmar lo anterior, se puede concluir que la reflexión consiste en un proceso que parte de una situación o acontecimiento que llama la atención, la cual es interiorizada sin quedar en una simple secuencia de ideas, sino más bien en una ordenación consecucional de las mismas, en la que está involucrada la experiencia personal, todo esto con la intención de buscar o descubrir nuevas alternativas de acción.

En lo que refiere al uso de la reflexión existen varias diferencias entre las respuestas de los estudiantes de octavo semestre y los demás, una de ellas es referente a que suelen tener un panorama que va más allá de la universidad, esto probablemente se deba al acercamiento que tienen con el ámbito laboral, refiriéndonos específicamente a las prácticas profesionales y el servicio social los cuales les permiten tener una visión más amplia, y les permite percibir lo que sucede fuera de las actividades escolares y todo lo relacionado al ambiente universitario.

Los estudiantes de psicología educativa consideran relevante tener el tiempo y el espacio adecuados para realizar la reflexión, pues de lo contrario, no podrán reflexionar. Si estos factores están dados tal y como se quiere, los estudiantes estarán más próximos de realizar una "reflexión sobre la acción" (Schön, 1998), esto es, tendrán la ocasión de emprender un diálogo interno sobre su práctica para consolidar un aprendizaje profundo y transformador (Brockbank & McGill, 2008).

Si se le da una importancia desmedida y exclusiva a los tiempos y espacios ideales, los estudiantes de psicología educativa, reafirmarán, como algunos ya lo refieren, que reflexionan poco debido a que no tienen tiempo o a que tienen muchos distractores

que les impiden realizar una práctica reflexiva. Además, esta tendencia será un obstáculo para integrar en su formación universitaria una “reflexión desde la acción” (Schön, 1998), que les incita a reflexionar mientras están ejecutando una acción, aún cuando el escenario no sea el deseado y la situación exija tomar una decisión importante e inmediata.

En cuanto a las actividades académicas que ordinariamente realizan los universitarios y su relación con la reflexión, la lectura es uno de los hábitos privilegiados por los estudiantes de psicología educativa para realizar una práctica reflexiva, lo cual se puede favorecer, si se lleva a cabo no solo para cumplir con las exigencias de la vida académica, sino sobre todo cuando se relaciona lo leído con los conocimientos previos y se autocritica lo que se está comprendiendo (Brockbank & McGill, 2008).

También el escribir de manera constante es un hábito que puede favorecer la reflexión si cumple con algunos de los requisitos de la práctica reflexiva (Schön, 1998), la cual no se refiere al hacer por hacer, sino al ser aprendices del propio hacer, y en esto hay una confusión notable en algunos estudiantes, que consideran reflexionar escribiendo, cuando solamente están repitiendo lo que un autor ya dijo, y no cuando se transmiten las propias ideas que han suscitado un cambio en la manera personal de actuar o de pensar.

De los hábitos mencionados por los estudiantes de psicología educativa que les favorecen para reflexionar, la investigación, el autocuestionamiento y el intercambio de ideas, fueron referidos muy poco cuando deberían formar parte integral de las actividades constantes de los universitarios (Schön, 1987; Brockbank & McGill, 2008; Domingo-Roget, 2009). La investigación puede beneficiar una práctica reflexiva porque impulsa a ir más allá de lo que se recibe en clase: indagando información en diferentes fuentes que complementen lo que se ha aprendido, dudando de esta información encontrada, observando con atención y curiosidad su contexto, y contrastando lo que se sabe con situaciones reales.

También, el autocuestionamiento beneficia una práctica reflexiva en los universitarios porque les permite autoregular, autoevaluar y acrecentar sus conocimientos, sus procesos de aprendizaje y su acción en cualquier situación. Este proceso de

autocuestionamiento, si es exteriorizado a través de un intercambio de ideas, permitirá descubrir una visión distinta y más amplia de lo que acontece (Brockbank & McGill, 2008); estas acciones en conjunto permiten establecer otras conclusiones importantes.

Considerando que la carrera de psicología educativa es una carrera que requiere de relaciones constantes, llama la atención que la mayoría de los estudiantes muestran una clara preferencia hacia las tareas o trabajos individuales, lo cual puede traer consigo muchos beneficios y más cuando se está en una formación profesional; sin embargo, la reflexión pudiera reforzar la propia postura, aunque ésta sea equivocada, si no es contrastada con los otros, por esta razón es necesario que también exista una reflexión colectiva que transforme la propia práctica (Brockbank & McGill, 2008).

La reflexión individual y social, no se contraponen, sino que se correlacionan y se complementan, puesto que forman parte de un doble proceso (Brockbank & McGill, 2008), no obstante, la propensión de los estudiantes de psicología educativa es más hacia la introspección, dejando poco margen para entablar un diálogo con otras personas que complemente su reflexión individual a través del intercambio de opiniones, críticas y visiones.

Es muy notable en esta investigación, que para los estudiantes de psicología educativa es importante que sus aprendizajes y su reflexión encuentren su punto de partida en las experiencias y acontecimientos de la vida cotidiana, en las decisiones que se han tomado o que se deberán tomar, en su forma de enfrentar una situación académica, personal o social y tomando consciencia de lo que se hace y se sabe sobre algo.

Cuando en su formación académica universitaria se hace presente lo que acontece ordinariamente en diferentes ámbitos educativos y más cuando ellos lo experimentan, surge al momento en los estudiantes de psicología educativa, según ellos mismos declaran, la urgencia de reflexionar para valorar y validar las diferentes opciones que se tienen, poniendo en movimiento todos sus conocimientos, para distinguir y elegir la mejor alternativa que se visualice (Sánchez, Santos, & Ariza, 2005).

Existe una necesidad por parte de los estudiantes de todos los semestres principalmente de octavo, de que la teoría que se trabaja en las aulas esté estrechamente ligada a la práctica, pues visualizan que una traslación de la teoría a la práctica les permitirá aplicar sus saberes, resolver problemas relacionados a su carrera, enriquecer su formación profesional, corregir sus errores y vincular experiencias previas con nuevos aprendizajes, pues demandan que su universidad les prepare para responder de una manera creativa a las exigencias del mundo (Giné, 2007).

Aunque se reconozcan los valiosos beneficios que aporta la reflexión a una formación universitaria, como lo admiten los mismos estudiantes de psicología educativa, es alarmante detectar que estos efectos no estarán preservados por una actitud responsable y dispuesta en la práctica.

La falta de interés y de actitud para reflexionar, es algo generalizado en todos los semestres sobresaliendo un poco más los de octavo, y es preocupante porque el conformismo, la pasividad y la comodidad para hacer y pensar las cosas como siempre se han hecho y el no tener la disposición para hacer un cambio en esto, pone una barrera enorme para que se desarrolle una práctica reflexiva dentro de su formación universitaria. Tal vez a esto responda también el hecho de que existe una población considerable de estudiantes de psicología educativa que declaran no reflexionar con regularidad.

Trabajar en la falta de interés y de actitud es de suma importancia, puesto que, como menciona Perrenoud (2004) el que un número considerable de estudiantes no les guste reflexionar y opten por ser receptores pasivos del conocimiento y repetidores del saber, es una evidente resistencia a la reflexión y a no involucrarse más en el avance de sus conocimientos ni en su desarrollo profesional.

La reflexión de los estudiantes universitarios en formación, está influenciada fuertemente por el ambiente universitario del que forman parte, por lo que es necesario señalar que esta investigación permite descubrir que en general, los estudiantes de psicología educativa, exponen que en su formación universitaria, no han recibido una formación teórica, explícita e intencional, acerca de la reflexión; no obstante, también se puede afirmar que en la práctica, en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco,

al interior de sus ambientes educativos, sí se desarrolla una práctica reflexiva (Schön, 1987; Brockbank & McGill, 2008).

Los estudiantes admiten que una de las razones muy probables por las cuales en las aulas los profesores no explican lo que es la reflexión ni cómo realizarla, es porque suponen que por ser estudiantes de universidad ya saben reflexionar y no requieren de acompañamiento para hacerlo, o simplemente no les interesa.

El riesgo de que los profesores no expliquen a profundidad la reflexión es importante ya que para Perrenoud (2004), el que los profesores no le den importancia es una de las cuatro barreras que impiden una formación reflexiva, ya sea porque no practican la reflexión de manera constante y sistemática, por estar forzados a transmitir grandes cantidad de conocimientos o por considerar que la reflexión está implícita en la capacidad de abstracción.

Uno de los desencadenantes importantes para los estudiantes de psicología educativa es el entablar una interacción dialógica con sus profesores y sus compañeros, quienes son capaces de retroalimentarles y cuestionarles sus perspectivas y sus propuestas, con lo cual reestructuran sus pensamientos y reafirman aprendizajes. Esta interacción dialógica tiene una correlación significativa con la propuesta de “diálogo reflexivo” de Donald Schön (1987).

Para los estudiantes de esta carrera, es de suma importancia que exista un diálogo reflexivo, aunque no lo mencionan como tal, en los trabajos por equipo. Declaran que se permiten ser cuestionados por sus compañeros sobre lo que hacen y sobre lo piensan (Brockbank & McGill, 2008), analizan juntos, llegan a acuerdos, se coevalúan y se sienten en un ambiente de confianza para externar lo que piensan, todo lo cual, les ayuda a descubrir nuevas alternativas de acción.

Si se pretende lograr un diálogo reflexivo entre los docentes y los estudiantes, el objetivo de los profesores debe ser facilitar la reflexión por medio de preguntas abiertas, contextualizadas y enfocadas a movilizar los saberes del estudiantes (Márquez & Roca, 2004) e incluso, a través de ejemplos, experiencias, anécdotas y planteamientos de problemáticas actuales; mientras que la tarea de los estudiantes universitarios debe ser

asumir un rol activo, responder y plantear preguntas, proponer y participar desde sus saberes y experiencias personales, y culminar en la asimilación y transformación de los significados con los que trabaja (Brockbank & McGill, 2008).

Los universitarios deben ser preparados para poder transformar todos sus conocimientos en estrategias que le permitan ofrecer una intervención profesional eficaz y para que puedan seguir aprendiendo de su propia labor profesional, lo cual se logrará si las universidades se proponen formar “profesionales reflexivos” (Schön, 1987).

Sugerencias:

Por todo lo anterior, es importante que en la Universidad Pedagógica Nacional formadora de psicólogos educativos, se desarrolle y se promueva, consciente y metodológicamente, un aprendizaje reflexivo, es decir, un aprendizaje que sea capaz por medio de la reflexión de transformar las ideas de los docentes y de los estudiantes.

Algunas actividades que se pueden desarrollar en el aula universitaria para fomentar la reflexión en los estudiantes de psicología educativa pueden ser el redactar ensayos, promover la investigación, problematizar y situar la teoría en la práctica diaria, responder a situaciones imaginarias, participar activamente en debates, y principalmente cualquier actividad que permita un diálogo reflexivo y continuo entre estudiantes y docentes que conlleve el cuestionamiento de la realidad y de la propia acción.

Para que existan profesionales reflexivos en un futuro, es necesario que haya estudiantes universitarios que aprendan a reflexionar en su presente (Domingo-Roget A. , 2009). La propuesta de “practicum reflexivo” (Schön, 1987), enriquecida con el “pensamiento reflexivo” (Dewey, 2007), la “práctica reflexiva” (Perrenoud, 2004), y el “aprendizaje reflexivo” (Brockbank & McGill, 2008), podría ser un método alternativo importante al interior de la Universidad Pedagógica Nacional para formar en la reflexión a los futuros profesionales de la psicología educativa.

El psicólogo educativo que practica la reflexión como uno de sus hábitos profesionales importantes, le será más fácil aplicar la teoría aprendida en un contexto

determinado de manera eficaz, y podrá reformular, mejorar y aprender constantemente de su propia intervención. Para lograr esto como profesional, deberá aprenderse a reflexionar desde la universidad.

Si bien esta investigación pretendió explorar las concepciones que tienen los estudiantes de psicología educativa sobre la reflexión y la influencia de ésta en su formación de nivel superior, esto también podría ser un primer acercamiento para futuras investigaciones, como por ejemplo, comprobar si realmente los estudiantes universitarios reflexionan, demostrar si las actividades sugeridas para fomentar la reflexión en el aula universitaria pueden generar una mejora en los aprendizajes, diseñar un taller en el que se desarrolle una práctica reflexiva, comprobar si los egresados de psicología educativa son capaces de responder de manera reflexiva a las problemáticas que se enfrentan en el ejercicio de su profesión.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2010). El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donald Schön. *Revista Ciencias de la Educación*, Vol. 20, No. 36 , 136-151.
- Anders, V., & Colaboradores. (2001). *Etimologías de Chile*. Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?reflexio.n>
- Arenas, M. (1994). Aprendizaje integral por problemas como alternativa educativa. *Reencuentro 11, UAM-X* , 81-83.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanquez Fraile, A. (1997). *Diccionario Latino-Español, Español-Latino* (Vol. III). Barcelona: Ramón Sopena.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. *Revista Panamericana de pedagogía* , 313-316.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista Enseñanza Universitaria* , 30, 7-18.
- Cassís, A. (2011). Donald Schön: Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial. Vol. 3. No. 5* , 54-58.
- Castellanos, S. H., & Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinectica* , 41, 1-18.
- Castilla, C. (2004). *Reflexión, reflexionar, reflexivo*. Madrid: Real Academia Española.
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G., & Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 17, 573-591.
- Correa, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Education et francophonie, volume XXXVIII, núm 2* , 135-154.

- Daros, W. R. (2009). Teoría del aprendizaje reflexivo. En W. R. Daros, *Teoría del aprendizaje reflexivo* (pág. 103). Argentina: Instituto Rosario de Investigaciones en ciencias de la educación UNR-CONICET.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E., & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y practica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 35(137), 11-24.
- Domingo-Roget, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*. No. 15, 33-57.
- Domingo-Roget, Á. (24 de Mayo de 2015). *Niveles de reflexividad de la práctica docente*. Obtenido de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Niveles-de-reflexividad-1-Cast2.pdf>.
- Doron, R., & Parot, F. (2004). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Akal.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esteban, J. (2005). *Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI editores.
- García, C. (2009). Métodos de recolección de información. En *Como investigar en psicología* (págs. 207-237). México: Trillas.
- Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro-Ice.
- Gómez de Silva, G. (2001). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), pp. 595-617.
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141 Recuperado el 16 de marzo de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.
- Guzmán, J. C. (2004). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *sinéctica*, 25, 3-14.

- Hernández, G. (1998). Descripción del paradigma cognitivo y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En G. Hernández, *Paradigmas en psicología de la educación* (págs. 117-167). Barcelona: Paidós.
- Hernández González, P. J. (1999). *Historia de las ideas que llevaron a la formulación de la ley de gravitación*. Obtenido de <http://www.astronomia.net/cosmologia/modelosSS.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill /Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hernández-Madrugal, P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología Educativa*, 15(2) , 165-175. DOI: 10.5093/ed2009v15n2a7.
- Kemmis, S. (1985). Mejorando la educación mediante la I.A.P. En S. Kemmis, *La investigación. Acción participativa*. Madrid: Popular.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill /Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Márquez, C., & Roca, M. (2004). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 45 , 61-71.
- Matos, R. (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. *Revista de investigación*, No. 59 , 65-88.
- Mayor Ruiz, C. (2002). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Medina, J. L., Jarauta, B., & Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Nuria, G. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro-Ice.
- Pérez Gómez, A. (1987). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En A. Gimeno J. & Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*- (págs. 95-139). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Crítica y fundamentos.
- Rodríguez, Z. (1998). La formación del sociólogo como profesional reflexivo. *Revista electrónica Sinéctica*, No. 12, enero-junio , 1-6.
- Sánchez, S., Santos, T., & Ariza, V. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores* , 8.

Sánchez, S., Santos, T., & Ariza, V. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores*, 6.

Santiago, G. (2010). *¿Es posible trabajar la reflexión en la escuela?* Buenos Aires: Biblos.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Segrera, D. C. (2012). La práctica reflexiva: una alternativa para la enseñanza del dibujo analítico. *Revista panamericana de pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo* (19), 73-95.

Triana, J. C. (1984). *Etimologías griegas y latinas del español.* Obtenido de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020115196/1020115196.PDF>

Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere Artículos* (16), 390-396.

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de prueba



CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Semestre: _____

Sexo: _____

Edad: _____

INDICACIONES: *Este cuestionario presenta una serie de preguntas relacionadas con la reflexión; con el objeto de conocer tu opinión acerca de este concepto y su práctica, se te pide contestes de manera sincera, clara y amplia cada una de las preguntas, cabe mencionar que no existen respuestas correctas e incorrectas.*

1. ¿Qué es para ti la reflexión?
2. Describe ¿cómo se lleva a cabo la reflexión?
3. ¿Cuál es la relación entre la reflexión y un estudiante universitario?
4. Desde tu experiencia, ¿cómo utilizas la reflexión en tu formación universitaria?
5. ¿Los profesores te han mencionado qué es la reflexión y cómo llevarla a cabo?
6. ¿La reflexión genera beneficios o barreras para tus aprendizajes universitarios?

7. ¿Qué tan frecuente utilizas la reflexión en tu formación universitaria?

8. ¿Cómo promueven los profesores la reflexión dentro de sus clases?

9. ¿Qué situaciones o actividades universitarias han desencadenado tu reflexión?
(Si no ha habido ninguna, explica por qué crees que no ha sucedido).

10. Describe cómo tus hábitos de estudiante de Psicología Educativa favorecen o impiden una práctica reflexiva.

11. ¿Cómo podría utilizar la reflexión un psicólogo educativo en el ejercicio de profesión?

¡Gracias por tu tiempo para reflexionar!

Anexo 2: Validación por jueces.

PARA REALIZAR LAS OBESERVACIONES AL CUESTIONARIO

En las columnas 1, 2 y 3, escriba una "X" según considere, tomando en cuenta los siguientes criterios:

1. La pregunta corresponde con la tesis y pregunta de investigación y no requiere ningún cambio.
2. La pregunta corresponde con la tesis y pregunta de investigación pero requiere algunas modificaciones.
3. La pregunta no corresponde con el título de la tesis ni con la pregunta de investigación.

| No. | Pregunta | 1 | 2 | 3 | Observaciones |
|-----|---|---|---|---|---------------|
| 1 | ¿Qué es para ti la reflexión? | | | | |
| 2 | Describe cómo se lleva a cabo la reflexión. | | | | |
| 3 | ¿Cuál es la relación entre la reflexión y un estudiante universitario? | | | | |
| 4 | Desde tu experiencia, ¿cómo utilizas la reflexión en tu formación universitaria? | | | | |
| 5 | ¿Los profesores te han mencionado qué es la reflexión y cómo llevarla a cabo? | | | | |
| 6 | ¿La reflexión genera beneficios o barreras para tus aprendizajes universitarios? | | | | |
| 7 | ¿Qué tan frecuente utilizas la reflexión en tu formación universitaria? | | | | |
| 8 | ¿Cómo promueven los profesores la reflexión dentro de sus clases? | | | | |
| 9 | ¿Qué situaciones o actividades universitarias han desencadenado tu reflexión? <i>(Si no ha habido ninguna, explica por qué crees que no ha sucedido).</i> | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| 10 | Describe cómo tus hábitos de estudiante de Psicología Educativa favorecen o impiden una práctica reflexiva. | | | | |
| 11 | ¿Cómo podría utilizar la reflexión un psicólogo educativo en el ejercicio de profesión? | | | | |
| <p>Observaciones generales: <i>(Presentación, título, datos solicitados, indicaciones u otros)</i></p> | | | | | |

Anexo 3: Versión final del cuestionario.



CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA DEL TURNO VESPERTINO

Semestre: _____ Sexo: M() F() Edad: _____

INDICACIONES: *Este cuestionario presenta una serie de preguntas relacionadas con la reflexión; con el objeto de conocer tu opinión acerca de este concepto y de su práctica en la universidad, te pedimos que contestes de manera sincera, clara y amplia cada una de las preguntas. Cabe mencionar que no existen respuestas correctas e incorrectas y que la información recabada se tratará de manera confidencial y anónima.*

1. ¿Qué es para ti la reflexión?
2. ¿Cómo realizas la reflexión?
3. Desde tu experiencia, ¿cómo utilizas la reflexión en tu formación académica?
4. ¿Los profesores te han mencionado qué es la reflexión y cómo llevarla a cabo?
(Sí, ¿de qué manera? / No, ¿a qué crees que se debe?)
5. ¿Qué efectos podría tener la reflexión en tus aprendizajes universitarios?
6. ¿Qué tan frecuente utilizas la reflexión en tu estancia universitaria?
7. ¿Cómo promueven los profesores la reflexión dentro de sus clases?
8. ¿Qué situaciones o actividades académicas te han llevado a reflexionar?
(Si no ha habido ninguna, explica por qué crees que no ha sucedido).
9. Describe tus hábitos de estudiante que favorecen una práctica reflexiva.
10. Describe tus hábitos de estudiante que impiden una práctica reflexiva.

¡Gracias por tu tiempo para reflexionar!