



La formación del pensamiento reflexivo mediante la observación participativa y sistematizada desde de la investigación- acción.

María de la Soledad Pérez Guerrero

Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN)

marysol1501@yahoo.com.mx

RESÚMEN

Esta investigación explora los procesos de la formación del pensamiento reflexivo, según Dewey (1998) este se desarrolla mediante un método sistemático, en el control de los datos y evidencia, y en el control del razonamiento y conceptos. La sistematización de estos dos aspectos posibilita fases del pensamiento y acción, encontrando en esta investigación seis tipos: abstracto, perceptivo, deductivo, constructivo, teórico hipotético, y procedimental.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento reflexivo, observación participativa, y sistematización de las experiencias.





INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio normalistas actuales se muestran con un enfoque reflexivo en la formación de docentes. A partir de la observación y la sistematización de las experiencias de práctica escolar. La sistematización de experiencias se refiere a las experiencias vistas como procesos que se desarrollan en un periodo determinado, en las que intervienen diferentes actores, en un contexto económico y social, y en el marco de una institución determinada.

Desde la posición teórica de John Dewey (1998) la formación del pensamiento hace referencia a un método sistemático, en el control de los datos y evidencia, y en el control del razonamiento y conceptos, de esta manera se desarrolla la parte reflexiva del pensamiento. Para ello, considera cinco fases, o aspectos: primero, es una actuación manifiesta que adopta la forma de una idea o sugerencia ante un aprieto, donde el pensamiento, es por decirlo así, una conducta vuelta sobre sí misma y que examina su finalidad y sus condiciones, sus recursos y ayudas, sus dificultades y obstáculos. Segundo, un proceso de intelectualización, no es más que la conversión de un registro mas definido de las condiciones que se presentan como dificultad y provocan el detenimiento de la acción. Tercero, ante los hechos o datos se plantea el problema ante nosotros, y la comprensión del problema corrige, modifica, expande la idea original, de esta manera nuestro pensamiento entra en la elaboración de una hipótesis. Cuarto, desarrolla una idea a través del razonamiento que contribuye a proporcionar términos intermedios que unifiquen de modo consistente elementos que en un comienzo parecían entrar en conflicto, algunos de los cuales conducen la mente a una cierta deducción, mientras que otros la llevan a una deducción opuesta. Quinto, es la comprobación de hipótesis por la acción manifiesta para dar una corroboración experimental, o comprobación, a la idea conjetural.

Se inicia por la observación. Definiendo que <<Observar>> consiste en el examen atento que se realiza sobre algo o sobre algunos sujetos; pero para que esta respuesta sea completa, debemos aclarar que lo que guía la observación es siempre





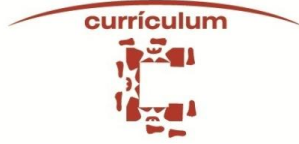
la intensión del observador. Al respecto, no es lo mismo *la observación deliberada, sistemática y específica para la investigación y la toma de decisiones*, que la observación cotidiana, tácita, no sistemática, es decir, realizada al azar, que no es acumulativa y no constituye pruebas. Rosa Delia Azzerboni (2001).

La observación constituye un medio para obtener información, hacer una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos y de los factores que en ellos influyen a fin de comprender lo que sucede en el aula. Postic y Dc Kefele (2000). Si, y sólo si, se logra cuando la observación es sistemática, es decir cuando esta acción amplía las fronteras de las capacidades de percepción a partir del registro y análisis de los datos que emanan del objeto que se observa. De lo dicho anteriormente se desprende que la observación cuando es sistematizada no es espontánea, si no que se rige por una disposición mental de observar y registrar de la manera más objetiva y con indicadores o parámetros antes establecidos sobre el comportamiento del fenómeno. Las evidencias o manifestaciones del comportamiento del fenómeno que se observa y registra, se llaman datos, mismos que serán específicos, acumulables, y analizables. Bajo esta postura, la <<observación >> es sistematizada por su pertinencia, validez y fiabilidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la formación inicial, las asignaturas curriculares son el marco teórico de la disciplina del conocimiento con el que se pretende sea interpretada la intervención docente, el estudiante no parte de cero frente a lo que hay que observar sobre las condiciones en que se realiza la intervención pedagógica, los problemas de aprendizaje que se presentan y las exigencias reales de trabajo, en los planteles preescolares. La sistematización busca dar cuenta de esta interacción entre la observación de las situaciones educativas y la intervención docente, que se implican en un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia. Se propone que este conocimiento sea sistemático y gradual. Sin embargo, esta es la principal insuficiencia y debilidad que tiene el sujeto en la fase inicial de formación.





Lo sistemático es asistémico dado que las observaciones, los conceptos o temas vistos en clase o práctica quedan aislados o sueltos, porque la mayoría de los formadores normalistas consideran que la observación es sólo una tarea curricular.

Partiendo del método sistemático de Dewey, se busco en el control de los datos y evidencia, y en el control del razonamiento y conceptos, que llevaran a cabo las alumnas normalistas preescolares, conocer como se desarrollan la parte reflexiva del pensamiento.

De esta manera, se consideraron como elementos a investigar en la acción pedagógica, la relación entre la observación participativa y su sistematización, en la formación del pensamiento reflexivo, en dos ciclos escolares.

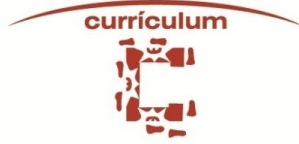
Se planteo el problema a partir de la interrogante ¿En que medida los procesos de sistematización de las observaciones forman el pensamiento reflexivo?

El objetivo general fue investigar los procesos de observación participativa que los estudiantes desarrollan e impactan en los procesos de formación del pensamiento reflexivo, durante las jornadas de observación y práctica docente, mediante la metodología de investigación –acción.

La muestra se conformó por 80 estudiantes constituyendo el 100 % de la muestra. Pertenecientes a los niveles 3º y 4º año de la licenciatura en educación preescolar. En el marco teórico de la asignatura de Desarrollo Afectivo y Social I y II, en el ciclo escolar 2008-2009,2009-2010, bajo la perspectiva de investigación –acción.

Se empleó un muestreo temporal constituido por ocho jornadas de observación y práctica en los jardines de niños en el perímetro del Distrito Federal. Con una duración de 1 semana y 2 semanas respectivamente en cada semestre.





El tipo de estudio realizado fue exploratorio. Se registraron de manera sistemática y continua las manifestaciones de conductas por medio de la observación participativa en las aulas o CENDIS preescolares.

MÉTODO

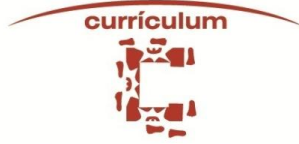
El control de los datos y evidencia tienen como referente el marco conceptual de la asignatura. En primera instancia, la información vertida en el programa de Desarrollo afectivo y social I y II, es el contexto cognitivo que sirvió para la comprensión de conceptos y definiciones, mismas que observaron en el aula de los jardines de niños, y de donde surgió la comprensión de ideas y significados. Es a partir de éstos últimos donde se establece la hipótesis, misma que nos permitirá llevar a cabo el control de los datos y el surgimiento de la evidencia.

El método de control de los datos que se utilizó fue mediante la construcción y reconstrucción de categorías de análisis:

1. Confeccionar un instrumento de observación en el marco conceptual de la asignatura: **el bagaje teórico.**
2. Construir las categorías abiertas: **unidades de observación.**
El proceso se estableció en categorías abiertas con base a unidades de observación: es una selectividad del observador que está determinada por el tipo de interés del investigador- alumno. Se partió de una red conceptual: manifestaciones de la conducta, problemas de conducta, habilidades sociales y afectivas, problema de intervención y estrategias didácticas.
3. Reconstrucción de las categorías a semicerradas: **conceptos teóricos y experienciales en situación.**

En el caso de categorías semicerradas se clasificaron los datos antes recopilados en: manifestaciones de la conducta, personalidad, regulación de las emociones, socialización, problemas de conducta dentro del aula, la





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



escuela y la familia. Posteriormente se diseñaron unidades de análisis, utilizando conceptos teóricos, por ejemplo: tipos de egocentrismo, tipos de violencia, tipos de socialización, tipos de temperamento, tipos de emociones, y la relación con los tipos de padres de familia.

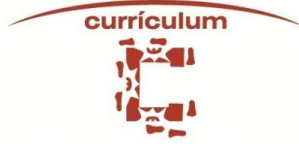
De ahí se infería, las variables que pueden ser relevantes para la explicación de esos tipos de conducta. De esta inferencia se elaboraron deducciones verificables en la observación de manifestaciones de conductas, cuyos rasgos eran considerados como problemas de conducta. El propósito de intervención tenía la intencionalidad de incidir favorablemente en la conducta del niño a partir de los supuestos teóricos.

4. Reconstruir las categorías semicerradas a cerradas: indicadores estrictos entre el concepto teórico y la conducta a observar.

Correlacionar continuamente la observación de las manifestaciones de las conductas de los niños, la educadora y los padres de familia, con los conocimientos preestablecidos en los propósitos a experimentar en el aula, permitió a las alumnas contrastar las teorías con las manifestaciones, diseñar estrategias didácticas personalizadas sobre el problema de conducta que tratarían de resolver, y de esta manera abordar el problema educativo con indicadores estrictos de las teorías sobre la autoestima, la auto imagen, la autonomía, la regulación de emociones, las relaciones sociales, la motivación de conductas deseables.

Se eligió la elaboración de un ensayo pedagógico, para guiar y controlar los datos de la reflexión, llevado por un proceso cíclico, cada nuevo ensayo constituía un proceso hipotético dado por la ordenación de la información, reordenar las categorías, reestructurar e incorporar el bagaje conceptual. Conformando ciclos que estimularon los procesos mentales y estos a su vez motivaron la puesta en acción de lo construido, desarrollando supuestos de acción que se concretan en el asunto de una hipótesis sobre la intervención pedagógica.





Las técnicas de análisis correspondieron al seguimiento de caso. El estudio de casos supone examinar de la forma más completa posible, un aspecto, una cuestión o unos acontecimientos de los sujetos observados, cuestionados y relacionados entre sí en un grupo escolar. De tal manera que se hacen representaciones de situaciones reales a partir de la descripción del comportamiento de los sujetos intervinientes sobre lo que ocurre en la enseñanza. Sitúa con claridad su 'escenario' a fin de valorar las variables que puedan influir. Permite una acumulación de datos suficientes para su análisis continuo, que permite reciclar la información. Durante su gestación, su investigación y redacción, posibilita como producto un informe que logra conectarse con las hipótesis de trabajo planteadas inicialmente, de ahí la conexión entre los constructos hipotéticos adquieren forma multidimensional, que requiere de esfuerzos de síntesis, comprensión y análisis, estos procesos llevan a las alumnas a la toma de conciencia de la intervención educativa del docente.

RESULTADOS

En cuanto al método de sistematización utilizado se presentan seis tipos de pensamiento: abstracto, perceptivo, deductivo, constructivo, teórico metodológico y procedimental.

Primer Aprendizaje: El bagaje conceptual (pensamiento abstracto)

El conocimiento en este momento es abstracto, neutro, oscuro o intangible, quedando a nivel de conceptos memorísticos. Encauzar conceptos abstractos ha ser reformulados por la observación participativa en la realidad en el que se contextualiza dicha herramienta intelectual, en el tiempo y espacio de su problemática, al momento en que se pretendía encontrar sus significados, explicar causas, manifestaciones y posible tratamiento a abordar desde la intervención de un sujeto sobre otro.

El bagaje conceptual, fue concebido por las definiciones de los autores revisados de la asignatura, esto permitió al estudiante ordenar los **signos** de dicha definición





para observarlos en las características de conducta de los niños. Concibieron que las teorías crean signos, significados y significaciones conceptuales, por ejemplo: autocontrol, autonomía, autorregulación, autoestima, etc., en el que el *signo* (Auto-) personaliza al “yo mismo”, el *significado* es el concepto que determina al “yo” (control, regulación, estima, nomía), las *significaciones* son las creencias ideas o representaciones determinadas por el nivel de comprensión, de percepción y de finalidad personal, en su contexto cultural.

Partir de los conceptos abstractos a la significación del mismo, se logró con muchas dificultades. Primero, porque los registros al ser abiertos perdieron la concentración en la finalidad de la observación; segundo, porque esa centración se volcó totalmente en las actividades lúdicas; tercero, la conducta de la educadora impactó al ser contraria a las definiciones de los conceptos.

Los registros pasaron por varios filtros de confrontación con los conceptos, esta depuración de la información, permitió concentrarse en recopilar las evidencias necesarias que le aclararan el concepto de su interés referido con anterioridad. Las evidencias o sin evidencias en algunos casos, tomaron nota de las condiciones en que se manifestó la conducta en el aula referido al concepto de su interés, la descripción del suceso y las explicaciones a sus causas, esto facilitó que las estudiantes primero caracterizaran el problema de conducta, y posteriormente se acercarán a un tipo de diagnóstico psicopedagógico.

Segundo Aprendizaje: Instrumentos de la recogida de datos: registros de observación, estudios de caso, entrevistas; (El pensamiento perceptivo)

La percepción de las estudiantes de la realidad en el aula, tal cual es su naturaleza, se moviliza mediante sus esquemas de percepción, no tanto por los sentidos como por las creencias, éstas últimas anteponían juicios de valor, prejuicios, creencias, ideas, conceptos erróneos, etiquetas, apodos, modelos, intereses manipulados, ocultamiento de datos, etc., a sus registros; romper con estas subjetividades se hizo rescatando aquellos datos detallados que dieran cuenta de los <<hechos del caso>>.





Aprendió a recopilar datos empíricos a partir de elaborar un segundo instrumento sobre los conceptos de su interés. A partir de construir categorías de análisis dónde clasificaron datos según los supuestos teóricos, y los <<hechos del caso>> -el tiempo, un lugar, unos sujetos, una situación educativa, una actividad, un suceso o hecho en particular- proceso que les permitió significar como estudiar la categoría de análisis. El problema fue considerado aquel 'objeto' que enuncia conflicto e irrumpe el proceso de la enseñanza – aprendizaje. El conjunto de incidencias eran datos que se presentaban repetidas veces, revelando el surgimiento del o los problemas (as) en el aula.

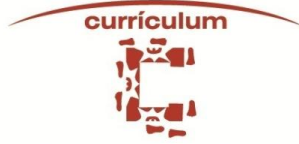
Las entrevistas abordaron específicamente un concepto a investigar en las historias de vida de los niños, rescatando los datos de la crianza familiar que potencializan los problemas de conducta en el aula (similitudes y diferencias), contribuyo esto a la búsqueda de la raíz del problema, ubicándose éstos en los ambientes de familia.

Las primeras percepciones a las últimas cambiaron a partir de resignificar los conceptos vistos en el aula, por medio del registro de observación, las historias de vida, y el seguimiento de algunos casos de niños que representaban el problema de conducta conflictivo. Este procedimiento impacto las creencias iniciales resignificando las nuevas creencias a problemas de aprendizaje, y a la relación que se establezca entre la escuela y la familia, para disminuir tales problemas.

Tercer Aprendizaje: Surgimiento del problema de intervención (El pensamiento deductivo)

La construcción del problema a intervenir fue el resultado de un examen minucioso de hechos, datos e ideas, que determinaron el o los problema (s) en el aula, el paso siguiente de lo real a lo posible, según Dewey (1998), se da por la anticipación, suposición, conjetura, imaginación, teorización; se caracterizo por un proceso de inferencia que hicieron de los hechos a lo teórico, en el que la capacidad de análisis se dio bajo un proceso deductivo.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



En un principio, los problemas detectados en el aula tuvieron una explicación lineal o plana; posteriormente, la abstracción de datos filtro información para construir la raíz del problema bajo los criterios de validez argumentativa. El cruce de los signos conceptuales con los problemas de conducta con las conductas deseables enmarcadas en las categorías de análisis hizo que dimensionarán la información a otros niveles. Una reflexión profunda y detallada de los factores sociales, culturales y psicológicos, aportaron los elementos que dieron cabida a otro tipo de interpretación del problema.

Planearon una intervención con respecto al problema de conducta disruptiva considerando la raíz del problema, detectaron baja, media o alta, -autoestima, autonomía, autoafirmación, autoimagen. Anticipándose a las conductas que enfrentaría (agresión física y verbal, temperamento iracundo, atención dispersa, etc.), descubrieron los nexos interdisciplinarios, lo que les ayudo a plantear en el plan de intervención, en términos de una secuencia didáctica. Ejemplo:

Comunicación emocional: **Secuencialidad didáctica:** 1) Conociendo mis emociones, 2) **Trabajar el vínculo** Galería de las emociones, 3) Liberando mi enojo, 4) Espacio **lenguaje-sentimientos.** de liberación, 5) Hoy cómo me siento, 6) Soy importante, 7) Mi día especial, 8) Mi familia y yo.

Cuarto Aprendizaje: Problematizar el objeto de intervención pedagógica (El pensamiento constructivo)

Plantear el problema de intervención pedagógica, reconociéndose como el sujeto objeto de estudio a observarse en la acción, en principio no es entendido, pues desviaron la atención a las actividades escolares, por lo que se requirió de crear subcategorías a las categorías antes establecidas, con ello fue necesario establecer unidades de análisis. La etapa de construcción del sujeto-objeto de intervención.

La dificultad estriba saber interpretar su propia conducta del sujeto que enseña, distanciarse de si misma, para dar cuenta de lo que hizo e ir a la crítica de su





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



intervención. De ahí rescataron ciertas acciones que les resultaron favorablemente, les dio seguridad para seguir avanzando en lo planeado en el intento por cambiar la conducta disruptiva a adaptarla socialmente. Hubo que hacer hincapié en la redacción y enunciación de los sucesos o evidencias para que se hiciera en primera persona. La redacción en primera persona ayudo a resignificarse como sujeto investigado, entraron en una etapa de conflicto cognitivo, en el que surgieron algunos cuestionamientos ¿El problema de intervención se refiere únicamente a lo que hago que suceda en el aula? ¿Creo que la intervención en si misma es un problema cuando las cosas no salen como lo tenías planeado? ¿Pareciera se resuelve el problema, o no, porque otras veces vuelve a surgir?; en las experiencias se reconstruyeron con nuevos significados enunciando de dónde partió y a dónde quiso ir con su intervención en la búsqueda de alternativas de solución.

Estos tres momentos reconstruyeron conceptualmente el sujeto-objeto como el “problema de intervención”, primero, pensar en el sujeto del problema educativo, y segundo, pensarse como sujeto de intervención, es un transito de rupturas conceptuales, de desesperación o conflictos cognitivos, pero de transformación de sí mismo y de retos de actuación, es crear incógnitas a resolver entre sus propias formas de enseñar y las de aprendizaje.

Quinto Aprendizaje: Aprender a elaborar una hipótesis (pensamiento teórico metodológico)

Entorno al sujeto-objeto de intervención se fue reconstruyo en dos partes: primero, establecer una hipótesis de trabajo docente, en el que partieron de supuestos subyacentes al problema, con finalidades claras, con criterios de análisis, etapas lógicas, y una evaluación más objetiva. Segundo, contextualizar la intervención en función de los momentos de acercamiento, los espacios, el tiempo, el tipo de acción estratégica, el material, la ausencia o dificultad para acercarse al niño, las situaciones escolares, la disciplina escolar, la flexibilidad o rigidez de la educadora. Esta formulación de elementos se acerca a lo que mucho a lo que Sergio Martinic en (Barnechea, M. M., González, E. y Morgan, M., 1994) ha propuesto como “hipótesis de acción”.





La hipótesis sobre el sujeto-objeto de intervención, le implicó redactar la conducta a observar conscientemente en sí misma y en el otro (niño), por medio de las categorías de análisis previamente construidas, tuvieron que abstraer los propósitos de intervención, la planificación de las etapas lógicas en las que se intervendría, el tipo de acción estratégica, y posteriormente su evaluación. Elaborar la hipótesis constituyó un reto en su cambio conceptual, pasar de las simples preguntas que le surgen como ideas aisladas a la construcción de una suposición abstraídas de la teoría le implicó cierto grado de conocimientos sobre el tema específico, si bien su mayor complejidad estuvo en establecer las etapas sucesivas de sus acciones. Otra gran dificultad que tuvieron fue ver materializados tales conceptos en la intervención. En un primer momento se actuó bajo la idea de ensayo y error, que de manera inconscientemente, se posesionaban de la actividad didáctica más no del concepto que estaban experimentando. Descubrieron que fueron mayormente errores y menos aciertos los que tuvieron durante su intervención, debido a que olvidaron el/los conceptos que estaban experimentando; un segundo momento fue reflexivo, porque retomaron nuevamente los errores y los convirtieron en nuevos propósitos de intervención; al darse cuenta que no estaban actuando conscientemente, reconsideraron que en el momento de actuación debían tener presente el propósito y la categoría que estaban analizando frente al problema. En el tercer momento aparecieron significados a los conceptos que estaban buscando explorar con mayor conciencia de lo que estaban investigando.

Las categorías de análisis, se construyeron en dos bloques de conocimiento, ejemplo: *el desarrollo afectivo* (autoestima, autonomía, autoimagen, autorregulación, autocontrol, autoconcepto, auto aceptación, autoconfianza, autoreflexivo, etc.), y el *desarrollo social* (cooperación, empatía, solidaridad, ayudantía, inclusividad, valores o derechos humanos, etc.). Estas categorías jugaron un papel importante de su acción procedimental, porque les ubicó en los pasos a seguir buscando comprobar sus supuestos planteados, tanto que lograron centrar su observación acotándola a la manifestación de la conducta, la intervención sobre la conducta, la evaluación del cambio o la fijación de la conducta. Aunque también descubrieron que estas no se



dan en forma lineal, sino que son afectadas por variables que no tomaron en cuenta, ejemplo: el tipo de actividad, el método, la forma o estilo de aplicación de una estrategia, el clima socio afectivo en el aula, los conflictos en la familia, la disposición emocional del niño sujeto del problema, los tiempos y la organización de la estrategia, los lenguajes emocionales aplicados.

Sexto Aprendizaje: Aprender a Diseñar una estrategia didáctica, su aplicación y evaluación; (pensamiento procedimental)

A partir de identificar las variables que afectaban al problema de conducta en la hipótesis descriptiva, diseñaron una estrategia de acción, que les consintiera desarrollar su capacidad *predictiva, explicativa y procedimental*. Predecir las formas, métodos, o tipo de atención que permitirían explicar la modificación de la conducta problema, en relación con el concepto a trabajar, fue un momento de desesperación ante la escasa experiencia con niños.

Para este momento, se manifestó un nuevo y muy diferente proceso mental, diseñar a partir de predicciones hipotéticas, surgiendo constructos en secuencia lógica en términos de crear sus propios métodos, formas o estilos de intervención docente. Logrando enunciar el objeto de intervención docente, el objeto problema del sujeto, el objeto de conducta a transformar, las acciones secuenciadas estratégicamente, el número de sesiones, el tiempo y el espacio. Las estrategias de acción surgidas fueron muy concretas: el juego (diferentes tipos de juego), la obra de teatro (asignación de roles), los portadores de texto (fabula), y el habla (el significado de las palabras, los mensajes y las imágenes), las moralejas (bueno - malo, correcto - incorrecto, adaptación - inadaptación), etc. Los tipos de atención, indirecta/directa, grupal/ equipos / individual, siendo ésta última que resulto la más eficaz para ellas en los casos o situaciones difíciles.

La capacidad predictiva desencadenó el pensamiento procedimental. La derivación de las acciones surgieron de los conceptos que buscaban experimentar. De tal manera que no eran actuaciones por ensayo y error, la evaluación a los supuestos de cada acción, les permitió identificar ciertas relaciones entre las variables de



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



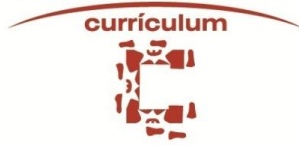
intervención/ modificación de conducta/ contexto familiar. La sistematización de las evaluaciones les permitió aumentar su capacidad de inferencia, sus explicaciones a dichas predicciones sobre los aciertos y desaciertos de su intervención, que reflexionados ante sus experiencias se formaron nuevos saberes. Se apropiaron de los conceptos a través de las explicaciones significativas que tuvieron sobre la experiencia –observarse a si misma a través de los sucesos en el aula y con el otro (niño/niña)-, con ello, aumentaron su *capacidad predictiva, explicativa y procedimental*.

CONCLUSIONES

La formación del pensamiento reflexivo según la propuesta de Dewey (1998) inicia por sistematizar las observaciones en un conjunto articulado de conceptos, categorías y proposiciones que pretenden dar cuenta de un campo de la realidad. Aprender a observar las situaciones educativas (Postic, M. y De Ketele, J. M. 2000), requiere de etapas: Aprender observando; Aprender a observar; Aprender a regular los esquemas de acción; Aprender a observar analíticamente lo que hacen los otros y lo que uno mismo hace; Aprender a observar y observar los objetivos en relación con los resultados. El procesamiento de la información en cada etapa caracterizo un tipo de pensamiento – abstracto, perceptivo, deductivo, constructivo, hipotético y procedimental. De esta manera la reflexión es una respuesta a la observación que se enlaza con sucesos anteriores para pensar sobre lo nuevo que se descubre ante la observación. Es un adiestramiento intelectual porque se valió de ciertas destrezas de procedimiento, como: observar, construir, reconstruir, discriminar, inferenciar, interpretar, predecir, explicar, evaluar, incrementando el desarrollo habilidades intelectuales ante la ocupación de resolver los problemas que se le presentan en el aula. Estas destrezas incidieron en la reconstrucción de sus *esquemas perceptivos* como en los esquemas procedimentales. Otorgando significatividad y sentido en la apropiación de la teoría.

La sistematización como experiencia de formación pedagógica posibilito la producción de conocimientos, cuando las teorías a prueba se adquirió mayor





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



dominio de los conocimientos sobre la experiencia, donde la reflexión gravitaba entorno a las hipótesis de intervención pedagógica. Finalmente permitió identificar que los obstáculos más frecuentes para aprender a observar se encuentran en el desarrollo de las habilidades de procesamiento de la información.

BIBLIOGRAFÍA

- Azzerboni, R. (2001) ¿Qué es observar?
- Dewey, J. (1998) Cómo pensamos. Piados
- Postic, M. y De Ketele, J.M. (2000). Observar las situaciones educativas. Madrid, Narcea.
- Barnechea, M. M., González, E. y Morgan, M. La sistematización como producción de conocimientos. En "La Piragua" No. 9. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Santiago, 2do. Semestre 1994
- Torres, C.A. La sistematización como investigación crítica. Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile. Octubre de 1996.