

# Desarrollo del pensamiento y la actividad escolar reflexiva

Development of thought and reflective school activity

*Yulia Solovieva*<sup>1</sup>

*Luis Quintanar Rojas*<sup>2</sup>

## RESUMEN

El artículo representa una revisión teórica sobre el desarrollo del pensamiento desde el paradigma histórico-cultural. En particular, se consideran los aspectos del desarrollo intelectual desde el paradigma de la teoría de la actividad en psicología. El objetivo de artículo consiste en caracterizar proceso del desarrollo del pensamiento como resultado de la actividad conjunta de los maestros y alumnos en la edad escolar. Como característica central de la actividad intelectual en la edad escolar se plantea la reflexión. En la parte metodológica de la organización de la enseñanza, los autores argumentan no solo la posibilidad, sino la necesidad de trabajo específico con esta característica en las sesiones de trabajo educativo en la escuela cómo institución. Se plantea la necesidad de presentación de las tareas escolares a través de la solución de los problemas intelectuales que pueden ser

## ABSTRACT

The article represents theoretical revision of the process of development of thinking from the point of view of historical and cultural paradigm. The authors consider the aspects of intellectual development from the point of view of activity conception in psychology. The objective of the article is to characterize thinking development as complex joint activity between teachers and pupils at school age. Reflection is understood as one of the central features of intellectual activity at school age. As essential methodology of organization of school learning, the authors argue not only possibility, but also the necessity of specific work with the formation of reflection within teaching process at school as institution. The authors propose to include the presentation of school tasks as the process of problem solution on different levels of intellectual development, starting from material level and passing gradually to verbal level. The process of

<sup>1</sup> Doctorado en Ciencias Psicológicas por la Universidad Estatal de Moscú, estancias postdoctorales en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, profesora investigadora de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, miembro del padrón de investigadores de dicha universidad, y Sistema Nacional de Investigadores (México). Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional del Perú (Huánuco). Autor de libros, capítulos en libros y artículos, asesor de tesis de maestría y doctorado en diversas temáticas de psicología, neuropsicología y educación desde el enfoque histórico-cultural. E-mail: [yulia.solovieva@correo.buap.mx](mailto:yulia.solovieva@correo.buap.mx)

<sup>2</sup> Doctorado en Ciencias Psicológicas por la Universidad Estatal de Moscú, estancias postdoctorales en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, coordinador de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica, de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, miembro del padrón de investigadores de dicha universidad, y Sistema Nacional de Investigadores (México). Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional del Perú (Huánuco). Autor de libros, capítulos en libros y artículos, asesor de tesis de maestría y doctorado en diversas temáticas de neuropsicología de niño y adulto desde el enfoque histórico-cultural.

presentados en diversos niveles, desde material, hasta verbal. El proceso de solución de problemas debe incluir análisis desplegado de todo el contenido a través de la orientación brindada por el pedagogo. El análisis se puede llevar a cabo considerando los componentes estructurales de la actividad, lo cual permitirá conducir a la adquisición gradual de la reflexión en el aprendizaje de los alumnos. Se concluye que la enseñanza de las materias conceptuales en la escuela se debe considerar como un proceso de permanente investigación y no solo como un proceso didáctico técnico.

**Palabras clave:** Edad escolar. Enseñanza escolar. Desarrollo intelectual. Pensamiento reflexivo. Proceso educativo.

problem solution should be presented as detailed analysis of the content with the help of orientation elaborated by teacher. Such analysis could be developed on the basis of consideration of the components of the structure of activity. The authors conclude that such analysis may provide conditions for gradual acquisition of reflection for intellectual actions. The teaching process of conceptual matters at school should be understood as permanent research and not only as technical didactics.

**Keywords:** School age. School teaching, Intellectual development. Reflexive thinking. Process of education.

## 1 Concepto de la actividad intelectual

Nuestro texto es dedicado a la revisión del término “pensamento” y las posibilidades de su desarrollo desde el paradigma histórico-cultural en psicología y la teoría de la actividad. El interés y el objetivo de los autores es mostrar en el artículo una nueva forma de abordar el término “pensamento” como resultado de la actividad escolar conjunta y compartida y presentar la reflexión como una característica y formación fundamental nueva que puede surgir como resultado de dicha actividad ante su apropiada organización en la edad escolar.

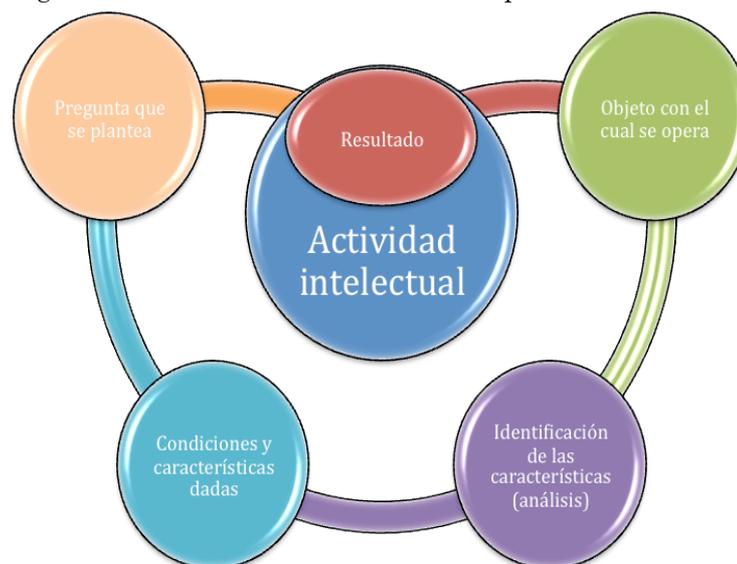
Antes de abordar la forma, a través de la cual podemos formar el pensamiento en niños escolares, es necesario precisar qué entendemos con el término *pensamiento* y de qué manera se desarrolla. En este sentido es útil revisar el sustento teórico que puede ser utilizado para garantizar el desarrollo intelectual de los escolares, así como la actividad escolar reflexiva de sus integrantes esenciales: docentes y alumnos.

En la teoría de la actividad, desarrollada dentro del paradigma histórico-cultural de L.S. Vigotsky (1996), el transcurso de la actividad intelectual se puede dar en diferentes planos: material o concreto, simbólico externo, perceptivo (plano de imágenes), perceptivo esquemático (esquemas perceptivos) y discursivo o lógico-verbal. En cada uno de estos planos, el problema intelectual puede ser

solucionado, lo que cambia es el objeto con el cual opera el alumno: un objeto real, una imagen, un esquema o un texto (palabra). Es posible tomar la decisión de que *pensamiento* y la *actividad intelectual* son sinónimos, en este caso cualquier solución de un problema intelectual puede ser comprendida como proceso de pensamiento. Sin embargo, en la tradición psicológica frecuentemente se refieren al *pensamiento* como a un proceso interno que opera en el plano lógico-verbal. Es posible tomar esta última decisión y llamar al pensamiento solución de un problema intelectual en el plano discursivo de manera independiente y voluntaria y con uso de conceptos teóricos (Rubinstein, 2000).

La actividad intelectual puede ser comprendida, sin depender del nivel en el cual esta transcurre, como solución de un problema que requiere de una previa consideración de ciertas características. Es decir, no se trata de cumplir con una orden, dar respuesta directa o cumplir con una regla. Cada problema intelectual necesariamente incluye objeto, consideración de características y respuesta (toma de decisión, obtención de un resultado en base a la consideración previa). Además, tiene que existir una pregunta o búsqueda, una situación indeterminada que requiere de la solución. Sin estos elementos problema intelectual no puede existir (figura 1).

Figura 1 – Elementos constitutivos del problema intelectual.



Fonte: Elaboração dos autores.

Podemos considerar que el objeto mismo y sus características pueden presentarse ante el sujeto en diversos planos, tal como lo han evidenciado los estudios realizados desde la teoría de la actividad (Galperin, 2000; Talizina, 1984; 2000; Solovieva, 2004). Esto significa que la actividad se puede realizar desde el plano intelectual y a través de conceptos empíricos (Cuadro 1).

Cuadro 1 - Planos de aparición de los elementos de problemas intelectuales.

<b>PLANOS</b>	<b>ELEMENTOS</b>
Material	Objetos concretos (juguetes, instrumentos)
Materializado o simbólico externo	Sustitutos externos de los objetos (fichas, formas, señalizaciones)
Perceptivo	Imágenes e ilustraciones
Perceptivo simbólico	Esquemas, mapas
Verbal externo	Lenguaje oral y escrito
Verbal interno	Palabras internas
Mental imaginario	Imágenes internas
Mental	Pensamientos (ideas)

Fonte: Elaboração dos autores.

En cada uno de los niveles de la actividad intelectual, el sujeto opera con distintos tipos de objetos y sus características: objetos reales, imágenes, palabras externas, conceptos. Es evidente que antes de que surja la posibilidad para operar con conceptos en el plano interno, debe existir la posibilidad para utilizar los objetos, las imágenes y el lenguaje externo.

Algunos psicólogos (Piaget, 1977) plantean que las etapas del desarrollo intelectual están determinadas biológicamente, por lo que el paso por estas etapas es inevitable. Sin embargo, existe evidencia (Davidov, 2000; Galperin, 1998, 2000; Talizina, 2007; Leontiev, 1983) sobre la génesis cultural de las acciones intelectuales y adquisición de manera dirigida.

## 2 Proceso del desarrollo intelectual

El desarrollo intelectual del niño implica el paso de una a otra etapa, cada vez más interna, independiente y conceptual, es decir, hasta alcanzar el plano de pensamiento.

¿Cuál es el papel de la escuela primaria y secundaria en este proceso?

Para contestar a esta pregunta, es necesario aceptar que no puede existir un pensamiento como una categoría vacía o abstracta, por lo menos desde el punto de vista de la psicología y la pedagogía. No puede existir un pensamiento “psicológicamente puro”. El pensamiento siempre debe tener contenido y este contenido son los conceptos teóricos. La escuela primaria es justo el sitio donde se le propone al niño y descubre un nuevo mundo: el mundo de los conceptos teóricos. De acuerdo a la propuesta pedagógica de V.V. Davidov (1996, 2000), el objetivo de la escuela primaria es precisamente la formación en los alumnos de una visión teórica del mundo. Sin la escuela, esta visión no se forma, no se adquiere. Sin la visión teórica del mundo, las cualidades del desarrollo de los niños, aunque sean alumnos de primaria o secundaria, permanecerán en el estado empírico, equivalentes a la de un niño preescolar. Sin los sistemas de conceptos y las acciones que les corresponden, los niños pueden tener apariencia de jóvenes, pero en el nivel de solución de problemas y juicios que emiten, no surge nada nuevo en ellos. La visión teórica del mundo se debe comprender como el objetivo del proceso pedagógico y como *neoformación* central de la edad escolar. Sólo así se lograría el desarrollo del pensamiento en la edad escolar.

Como cualquier otra etapa del desarrollo, la permanencia en la escuela primaria para el niño se debe considerar, no solo como un periodo cronológico, sino como una etapa de su vida que tiene su propia estructura y contenido y se somete a ciertas regularidades (Leontiev, 1975, Obujova, 2006). En la teoría de la actividad se ha conformado una concepción acerca de la actividad de enseñanza-aprendizaje dirigido y compartido entre el niño y el pedagogo. El autor y máximo exponente de esta teoría es N.F. Talizina (Solovieva y Quintanar, 2013).

Es necesario comprender la diferencia entre conceptos empíricos y conceptos teóricos para plantear y diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que puedan garantizar la adquisición óptima de los sistemas de conceptos

teóricos en la escuela primaria y secundaria. La diferencia esencial entre la metodología de la enseñanza en la escuela primaria y secundaria es que en la escuela los sistemas de conceptos se presentan por primera vez en la vida del alumno y por primera vez se somete a la “ruptura” entre conceptos empíricos y conceptos teóricos. Dicha ruptura fue señalada por L.S. Vigotsky por primera vez en su famoso texto “Desarrollo de las operaciones aritméticas” en el tomo 3 de las Obras escogidas (Vigotsky, 1995). Vigotsky dice que esta “ruptura” es indispensable, porque los conceptos teóricos no se construyen sobre la base de los conceptos empíricos. La base de su adquisición y aprendizaje es distinta en su esencia. Esta base no puede ser observada o experimentada empíricamente, lo cual considera posible el enfoque constructivista tan promovido en la actualidad. La ciencia no se descubre en la práctica cotidiana, sino en la práctica conjunta de las acciones teóricas que permiten la aplicación de los conceptos correspondientes.

En este sentido, la separación de los conceptos empíricos y teóricos es indispensable. La adquisición de los conceptos empíricos no requiere de una organización particular y transcurre dentro de la vida cotidiana. Los conceptos empíricos no conforman sistemas. A diferencia de los conceptos empíricos, los conceptos teóricos deben ser incluidos en las actividades didácticas específicas, sin las cuales estos no pueden ser adquiridos.

Debemos subrayar que es equivocado pensar que el uso de conceptos se logra solamente en el plano mental. Esto es un error metodológico muy grave. Las acciones con los conceptos teóricos pueden ser iniciadas desde el plano materializado o simbólico externo (ver tabla 1). Al mismo tiempo, debemos advertir que el plano **no siempre es aceptable** para los conceptos teóricos es el plano material o de las acciones concretas, y es justo eso o que no quiere aceptar la escuela tradicional ni tampoco el enfoque moderno llamado constructivista.

Durante su desarrollo cognitivo, el niño debe adquirir y dominar modos de acciones particulares con los conceptos, del plano externo hacia el plano interno. Los conceptos participan como objetos de las acciones de los alumnos. Para garantizar el éxito en este proceso, a veces son necesarios años de trabajo teórico y experimental para crear las actividades pertinentes (Talizina, 2009). Dichas

actividades consideran la necesidad de inclusión del objeto, en el inicio de la actividad, como resultado futuro que se espera al final de la actividad. Lo anterior significa que el niño, en cierta etapa de su desarrollo, debe ser conciente de su propio desarrollo cognitivo y de sus necesidades. Esta etapa del desarrollo es la etapa escolar, es decir, la etapa de aprendizaje escolar dirigido. Acerca de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo psicológico, Vigotsky (1982) escribió que la enseñanza puede interferir en el transcurso del desarrollo de manera decisiva, debido a que las funciones, en el momento inicial del proceso enseñanza-aprendizaje, aún no han madurado, mientras que la enseñanza puede organizar el proceso de su desarrollo y, de este modo, determinar su destino. El concepto de actividad de enseñanza-aprendizaje dirigido fue desarrollado en los trabajos de los seguidores de Vigotsky (Davidov, 1996, 2000; Galperin, 2000; Talizina, 2000, 2007, 2009). Por ejemplo, Davidov (1996), establece diferencias entre el concepto de actividad de aprendizaje escolar dirigido y el aprendizaje como resultado inespecífico de otras actividades que realiza el niño en su vida: la actividad de aprendizaje escolar tiene su propia estructura y contenido, que se tiene que diferenciar de otros tipos de actividades. Esta actividad determina la aparición de neoformaciones particulares de la edad escolar y garantiza no sólo el desarrollo cognitivo, sino el desarrollo psicológico general de los escolares, así como de su personalidad.

### **3 Desarrollo intelectual en la edad escolar**

Con el inicio de la edad escolar, el niño comienza la etapa de adquisición dirigida, externamente organizada, de la experiencia histórico-cultural a través de la apropiación de los conceptos científicos y de las acciones con ellos. Al referirse a la necesidad psicológica de apropiación de los conceptos científicos, Vigotsky (1982) escribió que “la concientización entra por la puerta de los conceptos científicos” (pág. 220). Por su parte, Davidov (2000) señaló que, además de adquirir instrumentos explicativos, el concepto científico le permite al niño organizar su propia actividad intelectual. Las necesidades cognitivas surgen durante el proceso de adquisición activa de conceptos teóricos elementales que se

realiza durante la actividad conjunta con el maestro en forma de acciones accesibles de aprendizaje, las cuales se dirigen a la solución de problemas correspondientes de la enseñanza. De acuerdo a este autor, la organización de la actividad escolar contiene aspectos sociales, lógicos, pedagógicos, psicológicos y fisiológicos. El éxito pedagógico siempre depende de eficacia de la consideración de cada uno de estos aspectos.

La edad escolar se considera, en este caso, como la edad esencial para todo el desarrollo del pensamiento y tiene implicaciones directas e indirectas para toda la vida futura del niño y para su personalidad. El papel del adulto (maestro) es fundamental en este proceso, debido a que constituye la actividad de enseñanza-aprendizaje dirigida, en la cual participa un colectivo de niños-coetáneos. Sin enseñanza no hay aprendizaje y, a su vez, la enseñanza adecuadamente organizada, que garantiza el aprendizaje, asegura el desarrollo cognitivo del niño. El desarrollo cognitivo, a través de la adquisición de los conceptos básicos generales de la ciencias básicas, constituye el objetivo del desarrollo psicológico en la edad escolar. La adquisición de conceptos generales garantiza también la aparición de formas cada vez más independientes de actividades, entre otras, el aprendizaje. Este aprendizaje independiente le permite al adolescente superar la situación social de la escuela para integrarse con sus coetáneos en actividades cada vez más creativas, independientes e individualizadas. En el cuadro 2 se resumen las características psicológicas de la edad escolar, cuyo objetivo es el desarrollo cognitivo del niño.

Cuadro 2. Características psicológicas de la edad escolar.

Actividad rectora como definición de la edad	Enseñanza-aprendizaje dirigido
Situación social como tipo de las relaciones que son esenciales para el desarrollo del niño	Colectivo infantil organizado por el adulto “escuela”
Línea central que caracteriza a esta edad	Técnico-operacional: operaciones cognitivas con conceptos científicos de las materias
Línea accesoria del desarrollo	Afectivo-emocional: relaciones con los compañeros y pedagogos (adultos)
Neoformaciones psicológicas como adquisiciones de la edad que surgen a su final y preparan la crisis de la edad	Sistemas de conceptos teóricos y visión teórica del mundo
Crisis de adolescencia	Aparición del motivo interno de ampliar la esfera de comunicación y superar la situación de la “escuela”
Objetivo de la edad	Desarrollo del pensamiento como solución de problemas a partir del uso de conceptos y acciones teóricas

Fonte: Elaboração dos autores.

Adquirir sistemas de conceptos teóricos no significa memorizar sus nombres y sus definiciones. Garantizar una positiva adquisición de conceptos teóricos constituye el objetivo verdadero de la enseñanza en la escuela y casi siempre implica investigación pedagógica a la vez. La metodología central puede ser retomada desde la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2009), pero los métodos didácticos concretos no pueden ser recetas fijas, sino que se deben someter a una progresiva investigación. Este tema desgraciadamente no es comprendido en nuestra sociedad actual ni a nivel de dirección de Secretarías y Ministerios de los países en América Latina, ni de padres de familia, ni de los docentes mismos. Esta situación se refleja en la oposición de aceptar programas

innovadores con implemento de investigación pedagógica. Ejemplos de estas propuestas son contados en América Latina, pero cuando surgen, casi sin excepciones enfrentan tantas dificultades administrativas que desaparecen sin poder divulgar sus logros. Probablemente una feliz excepción es el Instituto Alberto Merani en la ciudad de Bogotá, que ha logrado no solo conservar, sino también ampliar su experiencia a lo largo de más de 20 años.

Las exigencias que se refieren a la estructura de la materia como un sistema de conocimientos, implican un análisis previo detallado del área de conocimientos que está en cuestión. Cada materia escolar se analiza precisamente como un sistema de conocimientos científicos: qué es lo general, sin lo cual no es posible comprender el sentido y el funcionamiento de dicho sistema. El análisis de la materia escolar como un sistema, frecuentemente requiere de una participación profesional del psicólogo y del especialista en la materia. Es necesario identificar los conceptos básicos generales de cada materia escolar y las acciones en las cuales dicho concepto puede ser utilizado. Además, se requiere introducir y formar estas acciones en los alumnos, es decir, qué hay que hacer y cómo hacerlo para utilizar el concepto. No obstante que lo anterior puede llevar mucho tiempo, los resultados siempre confirman que vale la pena hacerlo (Solovieva y Quintanar, 2006, 2009, 2011). Finalmente, es posible pensar sobre cómo alcanzar el nivel más alto del desarrollo de la actividad intelectual, es decir, el nivel de pensamiento (tabla 1). Entre más alto sea el nivel de automatización y reflexión de las acciones de los alumnos, más accesible será para ellos el nivel de pensamiento en su actividad intelectual.

Todo lo expuesto hasta este momento necesariamente nos introduce en el campo de la docencia innovadora y la participación de teoría psicológica en la educación. La docencia tradicional ya ha demostrado que no es reflexiva a tal grado de que se le dificulta reconocer su propio fracaso. Desde el punto de vista del enfoque psicológico histórico-cultural introducido por Vigotsky (1996) y sus seguidores, el cualitativo “reflexivo” se debe convertir en el rasgo esencial de cualquier tipo de docencia no importa con qué nivel educativa tenga la relación.

#### 4 Docencia escolar y teorías psicológicas

¿Cuál es la relación entre la docencia y diversos enfoques psicológicos?

La reflexión como una característica esencial de personalidad se adquiere (o no se adquiere) en la edad preescolar como consecuencia de una convivencia y la actividad organizada adecuadamente que incluye al niño como su verdadero participante. De acuerdo a la concepción del contenido y la estructura de la edad psicológica (Elkonin, 1980; Obujova, 2006), la reflexión por primera vez aparece al final de la edad preescolar, como característica positiva en la actividad, personalidad del niño y manifestarse en rasgos de su lenguaje egocéntrico (Escotto, 2003). De acuerdo a varios autores (Elkonin, 1987, Davidov, 2000; Solovieva y Quintanar, 2009), la reflexión es una de las neoformaciones esenciales de la edad preescolar. Al mismo tiempo, la reflexión puede ser considerada como uno de los indicadores de preparación del niño para los estudios escolares. Desgraciadamente, hasta ahora en la práctica de evaluación psicológica esta característica no se toma en cuenta, y las metodicas de evaluación no proponen formas ni criterios de su evaluación.

En el protocolo original propio (Quintanar y Solovieva, 2010) nosotros hemos incluido un apartado de preguntas orales que se le hacen al niño durante evaluación del nivel de preparación para la escuela y las formaciones psicológicas de la edad preescolar (Quintanar y Solovieva, 2013). Las preguntas que se proponen son se refieren a las actividades favoritas, sentido de aprendizaje escolar, identificación de situaciones de miedo, alegría, relaciones con sus familiares.

Nuestros estudios de evaluación psicológica en población de niños preescolares mexicanos constantemente indicaron el nivel insuficiente del desarrollo de la reflexión antes de que el niño entrara a la escuela primaria. La experiencia clínica de varios años además sugiere que su nivel sigue siendo bajo igualmente en la escuela primaria, especialmente en aquellos niños que tienen diversos problemas en el desarrollo y fracaso de aprendizaje escolar (Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2002, 2006).

En un estudio reciente se ha valorado la posibilidad de desarrollo de pensamiento reflexivo en un grupo de niños preescolares de 5 a 6 años de edad en la ciudad de Bogotá (Colombia) del grupo control y experimental. Los niños del grupo experimental fueron sometidos a un programa de juego formativo temático de roles, antes y después de cuya aplicación se estudió la posibilidad de valorar y reflexionar acerca de ciertos elementos de juego: elección de roles, frases que pronuncia uno u otro rol en el juego, elección de objetos para la realización de juego, etc. Nuestros resultados mostraron que los niños del grupo experimental alcanzado el nivel cualitativamente más alto del desarrollo de la reflexión en comparación con el grupo control, cuyos resultados fueron bajo en la evaluación pre y post (González, Solovieva y Quintanar, 2009). Podemos decir que la reflexión puede ser formada en la edad preescolar y que esta característica de actividad y personalidad se requiere antes de que el niño entre a la escuela primaria (González, Solovieva y Quintanar, 2011).

¿De qué manera concretamente podemos comprender el contenido psicológico de la reflexión? Para responder a esta pregunta nos parece útil retomar los componentes de la estructura de la actividad psicológica en general para aplicar el aspecto de la reflexión a sus elementos. En la actividad psicológica de un sujeto es posible considerar motivo (objeto de la actividad), objetivo (meta que se refleja en la conciencia), base orientadora de la acción que permite realizar correctamente la acción, los pasos operacionales y el resultado (Leontiev, 1975, 2000; Guippenreitor, 1996; Solovieva, 2004, 2009; Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010). El cuadro 3 presenta el contenido estructural de la acción y la actividad de sujeto psicológica. Dicha estructura es general y puede ser aplicada a las actividades muy diversas del niño y adulto (Solovieva y Quintanar, 2007).

**Cuadro 3. Estructura de la actividad psicológica.**

Motivo (objeto)	Con qué se realiza la actividad
Objetivo (meta conciente)	A qué se dirige la actividad
Base orientadora	En qué se orienta para realizar la actividad
Operaciones	Como se ejecuta
Resultado	Producto de la actividad

Fonte: Elaboração dos autores.

Cuando hablamos de la reflexión, es posible suponer que el sujeto mismo de su propia actividad puede tener una actitud reflexiva o simplemente no tenerla. Es indudable que en la infancia temprana el niño no reflexiona acerca de la realización de su propia actividad. Gradualmente, con ayuda de participación de familiares y educadores, los adultos y otros niños, el niño adquiere la posibilidad para darse cuenta acerca de las consecuencias de sus propias acciones, por primera vez esta posibilidad se promueve en el juego (Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2010). Así, el niño puede reflexionar acerca de los objetos con cuales interactúa, acerca de la orientación que necesita o ya tiene y de los resultados de sus propias acciones. Esta misma reflexión permite aceptar los errores propios y emprender estrategias de verificación y corrección. La verificación y corrección no se debe imaginar como algo posterior a la ejecución, sino como parte simultánea de mismo proceso. Por ejemplo, nuestra comunicación con los demás también requiere de una verificación y corrección constante, pero transcurre simultáneamente y es parte inseparable del mismo proceso comunicativo.

En el cuadro 4 mostramos el contenido psicológico y los indicadores de adquisición de la reflexión en la actividad psicológica. Pensamos que dichos indicadores pueden ser útiles para diversas edades y actividades. Queremos mencionar que en la teoría de la actividad se comprende que cada elemento de su contenido puede ser representado en diversos planos: material o concreto, simbólico materializado, perceptivo concreto o esquematizado, verbal externo oral o escrito, verbal interno o pensamiento (Galperin, 2000; Talizina, 1984; 2000; Solovieva, 2004). Como objetos de actividades pueden participar cosas, personas, imágenes externas, estructuras lógico-verbales, conceptos e imágenes internas.

Cuadro 4. Indicadores de reflexión en la actividad.

Reflexión del motivo	Posibilidad de elegir por su propia iniciativa los objetos de acciones
----------------------	--

	propias
Reflexión de objetivo	Posibilidad de plantear los objetivos de manera independiente y selectiva
Reflexión de orientación	Darse cuenta de necesidad de ayuda en casos necesarios o reconocer su propia incapacidad de actuar por sí solo
Reflexión de operaciones	Comprender aspectos operacionales en diversas acciones
Reflexión de resultados	Darse cuenta de lo apropiado y inapropiado en relación a los productos (resultados) de las actividades

Fonte: Elaboração dos autores.

De acuerdo al cuadro 4 podemos observar que la reflexión puede ser considerada para cada uno de los elementos estructurales de la actividad, así como para toda la actividad en general. En casos de actividad compartida, los participantes reflexivos se dan cuenta acerca de la participación de cada miembro de dicha actividad. Por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles constituye actividad compartida entre el que enseña y el que aprende; su eficacia puede depender de posibilidad o imposibilidad reflexiva de cada participante. En este caso es posible hablar de reflexión individual de cada uno de estos participantes, así como de los aspectos de una reflexión conjunta en la actividad.

## **5 Reflexión como característica del proceso de la enseñanza y aprendizaje**

Hablaremos ahora concretamente de las posibilidades de la docencia en la escuela primaria, secundaria y superior. La reflexión del docente sólo es posible si el docente posee el conocimiento indispensable en área de conocimientos que

imparte. Sin este conocimiento no podría darse cuenta ni reflexionar acerca de los aspectos operativos y de orientación en su propia docencia. El docente reflexivo debe comprender concretamente todos los objetos de las acciones de sus alumnos y, además, ofrecer a actuar con ellos correctamente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe reflexionar acerca de cómo el orienta a sus alumnos y si ellos acceden sin o con dificultades a la orientación en la materia dada. Sin duda alguna, se tiene que reflexionar acerca de los objetivos y resultados que les tienen que corresponder. Es decir, el docente tiene que reflexionar si sus resultados son los que se esperan en el proceso de su docencia para poder tener una actitud crítica y responsable y realizar las correcciones constantes a lo largo de todo el proceso.

La docencia reflexiva representa una tipo específica de la actividad intelectual compartida entre cada uno de los participantes de este proceso. Esta actividad intelectual, como cualquier otra, requiere de una previa consideración de ciertas características. Cada problema intelectual necesariamente incluye objeto, consideración de características y respuesta (toma de decisión, obtención de un resultado en base a la consideración previa). Además, tiene que existir una pregunta o búsqueda, una situación indeterminada que requiere de la solución. El participante reflexivo, como debe ser cada docente, tiene que mostrarse reflexivo en relación con todas estas características. El docente tiene que considerar y reflexionar de qué depende el éxito de su propia enseñanza y tomar las decisiones al respecto. Por ejemplo, el docente puede fracasar porque le falta el conocimiento teórico de la materia que imparte o porque desconoce características psicológicas de la edad de los alumnos con los que trabaja. Puede ser con no logra proporcionar la orientación necesaria desde el punto de vista conceptual, pero también puede ser que esta orientación no es eficaz desde el punto de vista psicológico, es decir, no es accesible para sus alumnos. El conocimiento de actividad en general, de la actividad de la docencia como una actividad compartida es el requisito esencial de una docencia reflexiva. Consideramos que esta afirmación es válida para todos los niveles del sistema educativo, iniciando con la edad preescolar y alcanzando los programas de posgrados.

En el cuadro 5 proponemos analizar el contenido de la actividad de la docencia que debe constituir el objeto de reflexión para cada docente.

Cuadro 5. Características de la docencia reflexiva.

Nivel previo de los alumnos	¿Están preparados para el material que se propone?
Sistemas de conceptos en la materia	¿Cuál es el concepto general central sin el cuál el sistema no puede ser estudiado?
Opciones de orientación	¿De qué manera introducir este concepto?
Acciones pertinentes al objeto de estudio	¿Cuáles son las acciones que se pueden utilizar para que se utilice concepto dado?
Posibilidades de verificación de resultados	¿Cómo garantizar una verificación a lo largo de todo el proceso?

Fonte: Elaboração dos autores.

Para cada uno de los aspectos mencionados en la tabla 3 es posible ofrecer métodos didácticos correspondientes, es decir, organizar las materias escolares de acuerdo a los conceptos que constituyen el eje central de esta área de conocimiento. Las exigencias que se refieren a la estructura de la materia como un sistema de conocimientos, implican un análisis previo detallado del área de conocimientos que está en cuestión. Cada materia o ciencia se analiza precisamente como un sistema de conocimientos jerárquicamente organizados. Dicha organización debe obedecer a una única lógica: de lo general a lo particular. El análisis de cada ciencia, para promover una forma apropiada de su enseñanza, necesariamente requiere de una participación profesional del psicólogo y del especialista en la materia. A veces ambas habilidades pueden coincidir en una misma persona, pero no esto sucede no siempre. Es necesario

identificar los conceptos básicos generales de cada ciencia en cada nivel de enseñanza-aprendizaje junto con las acciones en las cuales dicho concepto puede ser utilizado (Davidov, 1988, 1996, 2000; Talizina, 2009). Además, se requiere introducir y formar estas acciones en los alumnos, es decir, qué hay que hacer y cómo hacerlo para utilizar el concepto.

Al mismo tiempo es necesario proponer modos útiles y accesibles de orientación junto con las acciones apropiadas para cada unidad de aprendizaje y para cada edad psicológica de los alumnos. Este trabajo ya se ha iniciado y existen ejemplos de utilización de esta forma de enseñanza-aprendizaje (Talizina, 1984; 2009; Solovieva y Quintanar, 2007, 2011). Sin embargo, aun falta mucho más por hacer al respecto, específicamente para elaborar metódicas concretas de enseñanza para las materias científicas y para diferencias niveles educativos.

Cómo podemos ver, no vale la pena hablar de reflexión como de una habilidad abstracta que no tiene contenido, sino de una necesidad concreta que puede ayudar mucho en la docencia. Así cómo no existe “pensamiento puro”, tampoco existe “reflexión pura”. La reflexión puede ser introducida y formada en la actividad misma incluyendo a los participantes. Si el docente muestra habilidades de reflexión propia acerca del contenido, orientación y verificación, los estudiantes gradualmente tomarán la misma actitud e igualmente obtendrán posibilidad de reflexionar acerca de éxito o fracaso de su propio aprendizaje. Todo lo expuesto, a nuestro parecer, puede apoyar a convertir a la docencia en una actividad verdaderamente reflexiva. Esto puede ser logrado solo a partir de una organización específica del proceso enseñanza-aprendizaje, requiere de tiempo, esfuerzo y dedicación de muchos especialistas y de simpatía y comprensión de las autoridades. Más aún, implica una investigación permanente desde la teoría psicológica de la actividad.

## 6 Referencias

- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.
- DAVIDOV V. V. *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú: INTER, 1996.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización de la enseñanza*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia. 2000.
- ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. Madrid: Visor, 1980.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso: 1987, p. 104 – 124.
- ESCOTTO, A. *El requisito lingüístico de la conciencia, percepción objetiva y duplicación abstracta de sí mismo*. Facultad de Estudios Superiores “Zaragoza”, Seminario de Investigación en Historia y Filosofía de la Ciencia, 2003.
- GALPERIN, P. Ya. *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú: Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales, 1998.
- GALPERIN, P. Ya. *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú: Escuela Superior, 2000.
- GONZÁLEZ-MORENO, C.; SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. Utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 2, n. 3, p. 173-190, 2009.
- GONZÁLES, C.; SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. La actividad rectora de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares *Revista de psicología “Típica” de la Universitas Nacional de Colombia*. V. 7, n. 1, p. 12-15, 2011.
- GUIPPENREITOR, Yu. B. *Introducción a la psicología general*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1996.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia, personalidad*. Moscú: Universidad estatal de Moscú, 1975.
- LEONTIEV, A. N. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1983.
- LEONTIEV, A. N. *Conferencias sobre la Psicología General*. Moscú: Sentido. 000.

OBUJOVA, L. F. *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú: Educación Superior, 2006.

PIAGET, J. L'épistémologie Génétique. In: PIAGET, J.; EVANS, R. *Mes idées*. Paris: Denoel-Gonthier, 1977, p. 37-54.

RUBINSTEIN, S. L. *Bases de Psicología General*. Petersburgo: Piter, 2000.

QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Yu. *Evaluación neuropsicológica del niño en la edad preescolar*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2010.

QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Yu. *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SOLOVIEVA, Yu. *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2004.

SOLOVIEVA, Yu. La unidad de análisis en la psicología histórico-cultural. In: FELD, V.; ESLAVA, J. (Eds.) *¿Hacia donde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neuropsicología*. Buenos Aires, Noveduc Libros: 2009, p. 79-101.

SOLOVIEVA, Yu. (2013). El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. *Cultura y Educación*. 25 (2), 131-135.

SOLOVIEVA, Yu., Quintanar, L. y Lázaro, E. (2002). Evaluación neuropsicológica de escolares rurales y urbanos desde la aproximación de Luria. *Revista Española de Neuropsicología*. 4, 2-3: 217-235.

SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. (2006). La zona del desarrollo próximo en niños de diferentes niveles socio-culturales. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. Colombia, 6, 2: 115-128.

SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. (2007). Análisis neuropsicológico de la acción escolar. *Revista General de Psicología Aplicada*. 60: 217-234.

SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. (2009). Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En: E.A. Escotto, M. Pérez y M.A. Villa (Eds.) *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. México, UNAM.: 137-159.

SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. Trillas: México.

SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR, L. (2011) *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.

SOLOVIEVA, Yu.; QUINTANAR L. Vida y obra de N. F. Talizina. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Universidad de Uberlândia, EDUFU: 2013, p. 351-372.

SOLOVIEVA, Yu.; LÁZARO, E.; QUINTANAR, L. (2006). Diagnóstico psicológico en la edad preescolar. *Neuropediatría*, 4, 1: 35-50.

TALIZINA, N. F. *La dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú, 1984.

TALIZINA, N. F. *Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.

TALIZINA, N. F. (2007). La esencia de la aproximación de la actividad en psicología. *Metodología e historia de psicología*. 2, 4: 157-162.

TALIZINA, N. F. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TALIZINA N. F.; SOLOVIEVA Yu.; QUINTANAR, L. (2010) La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky. *Novedades educativas*, 22, 230: 4-9.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Moscú: Pedagogía, 1982.

VIGOTSKY, L. S. *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. España, Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. *Psicología infantil*. Tomo IV. Madrid, Visor, 1996.

Recebido em agosto de 2016.  
Aprovado em abril de 2017.