

REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DE PRÁCTICAS PROGRESIVAS DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN BIOLOGÍA Y CIENCIAS NATURALES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

Alejandra Nocetti de la Barra¹
Gladys Contreras Sanzana²

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

El presente estudio es interpretativo y está orientado a develar los aprendizajes que los estudiantes de la Carrera Pedagogía Educación Media en Biología y Ciencias Naturales construyen a partir del uso del blogs como un espacio para registrar sus observaciones sistemáticas y la reflexión. Esta experiencia se sitúa en el contexto de una práctica pedagógica progresiva, teniendo como referentes teóricos, la relación entre los conocimientos formales y prácticos y además, los niveles reflexivos

Se desarrolló un análisis cualitativo, siendo las categorías de análisis los aprendizajes sobre los momentos de una clase y los tipos de racionalidad presentes en los procesos reflexivos del estudiante. Se constata un tránsito hacia la racionalidad interpretativa y una experiencia reflexiva pre-operacional. Por otra parte, se reconoce que el conocimiento sobre la práctica tiene un papel importante, porque lleva a la transformación de sus creencias y estimula procesos reflexivos. De este modo, además, se contribuye a una construcción temprana de su propia representación como un profesional capaz de problematizar la realidad, reflexionar sobre y en ella, tomando las mejores decisiones en función del contexto escolar.

Palabras Claves: Formación Inicial/ Innovación educativa/ Racionalidad/ Procesos de reflexión.

Abstract

The next research is interpretative and it is leaded to show the knowledge the students of Biology and Natural Sciences Education Programme develops from the use of blogs as a place to register systematic observations and reflections. This

1 Alejandra Nocetti de la Barra. Magíster en Administración Educacional, miembro del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

2 Gladys Contreras Sanzana. Magíster en Evaluación, Doctor en Educación ©. Directora Departamento de Currículo y Evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

experience is set in a progressive teaching training context, having as theoretical references, the relationship between formal and practical knowledge, as well as reflexive levels.

A qualitative analysis was developed. The knowledge about certain moments in a class and the types of rational thoughts, which are present in reflexive processes of the students are taken to be analysed. The way towards interpretative rationality and previous teaching reflexive experiences are taken into account. On the other hand, the knowledge about practice plays a very important role, since it leads to a transformation of students' beliefs and it encourages reflexive processes. Thus, furthermore, an early construction of their own representation as a professional able to find solution to real problems, to think about them, making the best decisions for the school context.

Key words: Initial formation/ Educative innovation/ Rationality and Reflexive Processes.

Antecedentes Teóricos

En Chile se han incorporado en la formación inicial docente las prácticas pedagógicas progresivas desde hace más de una década. Por otra parte, se está ante un cambio de paradigma desde una racionalidad técnica a una racionalidad interpretativa, que exige una relación entre la teoría y práctica que no es unidireccional y que por lo tanto, pone de manifiesto las oportunidades de construcción de conocimiento sobre la práctica, en la práctica y la reflexión sobre la práctica.

En este contexto, Carlos Marcelo (2002) haciendo alusión a Cochran-Smith y Lytle (1999), presenta una clasificación de la investigación sobre aprender a enseñar tomando, como criterio las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica. Así, se diferencia entre: conocimiento para la práctica, conocimiento en la práctica y de la práctica.

El conocimiento sobre la práctica denota una relación teoría práctica que obedece a una racionalidad técnica (Martín, 1999) y por tanto, plantea *“la importancia de conocer más (contenidos, teorías educativas, estrategias instruccionales) lo que conduce de forma más o menos directa a una práctica más eficaz”*. Bajo esta racionalidad, los profesores tienden a llevar al estudiante a la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones prácticas. En este sentido, el profesor cumple una función técnica que lo desprofesionaliza (Santos Guerra, 2001). Por otra parte, Elliott (2000) sugiere que la orientación técnica de la función docente distorsiona el valor educativo de la propia práctica, al reducirla a una secuencia mecánica de actos orientados a resultados previamente previstos. (Elliott, 2000).

El conocimiento en la práctica, en cambio se refiere al *“conocimiento que está situado en la acción, en las decisiones y juicios que toman los profesores. Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación y los profesores*

aprenden cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen". (Marcelo, 2002). En esta concepción se aprecia una racionalidad reflexiva, centrada en los conocimientos que se adquieren producto de la propia actuación. Por tanto, se reconoce *que el conocimiento de los profesores está implícito en la práctica, en la reflexión sobre la práctica, en la indagación práctica y en la narrativa de esa práctica* (Marcelo, 2002). De este modo, los que formamos profesores motivamos a los estudiantes de pedagogía a aprender de sus intervenciones en el aula, procurando ejercitar los procesos de indagación, la narración y el cuestionamiento básico dado por preguntas tales como ¿qué pasó? ¿Cómo pasó? Y ¿por qué pasó?

De este modo, se denota el reconocimiento de una racionalidad interpretativa que reconoce que la realidad es una construcción de significados que obedecen a un contexto. Este modelo, es más profesionalizador, al reconocer al profesor como un profesional que piensa sus propias prácticas. Se trata entonces, de conocimientos que se generan en el contexto de las propias prácticas con el fin de comprenderlas y de transformarlas.

Finalmente, estos autores definen el conocimiento de la práctica, desde una perspectiva cualitativa, explicitando que el conocimiento formal y el conocimiento práctico no se pueden separar, ya que el conocimiento se construye como producto del trabajo de la comunidad de profesores, las iniciativas de indagación y sistematización de la realidad. Esta concepción se puede apreciar en los que tienen la convicción de que la investigación cualitativa es una forma de construcción de conocimiento inductivo y válido al contexto, desde el cual surge y, una oportunidad para la transformación de la realidad. Estos planteamientos denotan una racionalidad crítica, que plantea que la mejora de la práctica no solo afectan las actitudes, las concepciones y los modos de actuación (la educación es una práctica moral) sino que alcanza a las situaciones en las que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo en este sentido, la educación una actividad social y política

Las últimas dos visiones, esto es la interpretativa y la crítica, incorporan en el análisis, el tema del pensamiento del profesor, entendido como el conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza, relacionados con su desempeño profesional (Sanjurjo, 2002).

Esto es coincidente con los hallazgos encontrados en una investigación desarrollada en el año 2005 (Nocetti A., Contreras G., Mendoza M., Sanhueza K., Herrera.,) *“que establece que en siete casos estudiados la opción de vincular la teoría y la práctica y ofrecer espacios de reflexión, llevaron a estas instituciones a situar los programas de práctica al inicio en la malla curricular, y también, a incorporar en dichos programas de formación el componente investigativo, esto es, estimular el desarrollo temprano de competencias en el ámbito de la investigación educativa”*.

La reflexión anterior, en torno a la relación entre los conocimientos formales y prácticos, llevan al tema de la reflexión, tanto a nivel de los profesores en ejercicio, como aquellos que se preparan para desempeñarse como profesores. El proceso reflexivo se entiende como la posibilidad de dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan, en otras palabras, es la capacidad de volver los ojos sobre los propios actos (Sanjurjo, 2002). En torno a este último tema, Donald Schön en su libro *el Profesional Reflexivo* (1998) y la formación de profesionales reflexivos (1992) dan cuenta de un cambio de paradigma desde la racionalidad técnica a una racionalidad en la acción, “...*centrado en dilucidar el tipo de pensamiento que los profesionales desarrollan mientras ejecutan su práctica...*” (Paukner, 2005).

Por otra parte, Domingo (1999) propone un ciclo de la profundización reflexiva, que plantea la existencia de distintos niveles de reflexión en los profesores, es decir, desde el nivel de la improvisación o irreflexión en que el profesor se deja llevar por los acontecimientos, ya sea por costumbre o desencanto; luego, un segundo nivel corresponde a rutinas y esquemas básicos, esto es un profesor que presenta respuestas automatizadas en torno a experiencias previas y prácticas habituales; por otra parte está la reflexión cotidiana referida a preguntas simples sobre la acción docente diaria, tales como qué pasó, cómo pasó, qué evidencia se tiene de ello, con qué se puede relacionar y finalmente, reflexividad que denota un proceso conciente de profundización, implicación, transformación personal, profesional y de la práctica, de manera cíclica y recurrente. De este modo, se confirma cómo el componente reflexivo profesionaliza al profesor coincidiendo así con los planteamientos de Santos Guerra (2001) Elliott (2000) y Stenhouse (1998).

Del mismo modo, se puede apreciar a partir de los hallazgos a nivel nacional, que en las instituciones en que se explicita la intencionalidad de lograr la relación entre la teoría y la práctica, se observó que las prácticas iniciales se organizan en talleres reflexivos, definidos como espacios formales orientados a estimular en el futuro profesor una actitud permanente de cuestionamiento e indagación de la realidad educativa, reforzando la idea de que el espacio educativo es una importante fuente de conocimiento pedagógico (Nocetti A., Contreras G., Mendoza M., Sanhueza K., Herrera., 2005). En estos resultados, se puede apreciar la intención desde el pregrado, de instalar un nivel de reflexión cotidiana de acuerdo a la clasificación de Domingo (1999).

Objetivos de la Investigación

Develar los aprendizajes que los estudiantes construyen a través de las observaciones y la reflexión que desarrollan como parte del trabajo con blogs en la Práctica Pedagógica Progresiva II, en la carrera de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

Objetivos Específicos

- Conocer las prácticas de los profesores guías y los problemas con quienes interactúan, a través de los registros de los blogs de los estudiantes que desarrollan prácticas pedagógicas progresivas en establecimientos municipales y particulares subvencionados
- Evidenciar la racionalidad desde la cual se configura la relación entre la teoría y la práctica en el contexto de las prácticas pedagógicas progresivas y establecer sus repercusiones para la concepción del profesor que se quiere formar.
- Explorar el conocimiento que construyen los estudiantes producto de la observación y los procesos reflexivos que se explicitan en los registros de los blogs.

Opciones Metodológicas

La investigación se desarrolló desde un enfoque interpretativo, es decir, se accedió a los significados que los estudiantes le dieron a la observación y procesos reflexivos que desarrollaron en el contexto de la segunda práctica pedagógica de su plan de estudio.

Los informantes claves fueron cuatro estudiantes que desarrollaron la Práctica II durante el segundo semestre del año 2007, que fueron seleccionados de forma intencional, cumpliendo con algunos criterios tales como: su grado de compromiso con la mantención de su blogs, los registros de observaciones y la apreciación de la participación de estos estudiantes en las discusiones del taller de práctica.

Se trabajó con cuatro casos múltiples, dos de ellos fueron establecimientos municipales y dos particulares subvencionados de la comuna de Concepción. En estos centros, los estudiantes participaron como observadores durante un semestre. En cuanto a las estrategias de producción de información, se utilizó fundamentalmente el análisis de los registros de las observaciones que eran subidas semanalmente al blogs por los alumnos.

Cabe señalar que el análisis de los datos se desarrolló cumpliendo con las tareas de reducción de los datos, levantamiento de categorías, disposición de los datos y la obtención de resultados y conclusiones. En este proceso se utilizó el Nudist versión 6.0. Finalmente, respecto, de la triangulación, esta fue de fuentes, ya que se contrastaron las observaciones de las parejas de estudiantes.

RESULTADOS

Categoría: Los momentos de la clase

Subcategoría: Aprendizajes sobre el Inicio de la Clase y su Problemática

Los estudiantes coinciden que el inicio de clase por la falta de silencio y disposición para el trabajo. En establecimientos municipales esta situación es más frecuente que en los establecimientos particulares subvencionados. Los estudiantes

constataron que el profesor 10 minutos en promedio dedica a lograr la atención de los alumnos. Por otra parte, es importante señalar que los estudiantes observan en los establecimientos particulares subvencionados, que el profesor es más puntual, en comparación con los pertenecientes a establecimientos municipales estudiados.

“...la clase comienza con media hora de atraso... nuevamente los nosotros estamos antes que los profesores”

“...la clase nuevamente no comienza en el horario establecido”

Los estudiantes valoran la importancia del inicio de la clase y el tiempo real que dedican los profesores a la enseñanza. Por otra parte, los estudiantes reconocen que no cuentan con herramientas distintas a los profesores para enfrentar este problema, es decir, dentro de su malla curricular no existen explicitados contenidos centrados en el manejo de un grupo adolescente en un aula de clase.

Por otra parte, observaron que la mayoría de los profesores guardaba silencio como estrategia para lograr el silencio de los alumnos, pero al mismo tiempo reflexionaban acerca de la efectividad de la medida, ya que no se aprecia un cambio de conducta, sino su reforzamiento, ya que este tiempo de espera es parte de la rutina diaria.

Esto se constituyó en un llamado de “atención” para los estudiantes respecto de qué harían ellos frente a una situación como esta. Ante esto, los estudiantes, reconocieron que no lo tenían tan claro, pero intuyen que la incorporación consecuencias podría poner fin a esta especie de “circulo vicioso”.

“La profesora callada espera a que los estudiantes guarden silencio y les indica que se coloquen el delantal”

“Antes que llegara la profesora a la clase, el desorden era incontrolable... los estudiantes gritaban de un lado a otro, se lanzaban papeles entre ellos”

Observaron al inicio de clase, que el profesor frecuentemente desarrolla una síntesis de la clase anterior. Al respecto, los estudiantes valoraron que el profesor plantee preguntas iniciales que activen el conocimiento de los estudiantes, generando un puente entre la clase anterior y la siguiente.

“Los estudiantes conversan mientras la profesora elabora un esquema sobre la materia de la clase anterior en la pizarra y pregunta a los estudiantes sobre ella”

“La profesora hace un repaso a los estudiantes acerca de la clase anterior”

...el profesor revisa lo visto la clase anterior preguntando a una alumna. Luego escribe el contenido que se revisará en la clase...”

Observación, que independiente de la dependencia administrativa del centro. los profesores dan a conocer el objetivo de su clase. Esto generó dos consecuencias, por un lado se dieron cuenta de lo importante que es anunciar explícitamente lo que se quiere como resultado de la clase.

...el profesor revisa lo visto la clase anterior preguntando a una alumna. Luego escribe el contenido que se revisará en la clase...

...el profesor saluda a los estudiantes y expresa el objetivo de la clase y pide que se vayan a la sala de proyecciones donde se desarrollará la clase y una vez allí pide a una alumna que comente a sus compañeros la clase vista la clase anterior y luego, da la oportunidad de formular preguntas...

La actividad de exploración que deberían ser desarrolladas al inicio de la clase, y que tienen como el objetivo de favorecer que los estudiantes definan el concepto u objeto a estudiar y expliciten sus propias ideas y representaciones del concepto, no se observaron. Esto constituyó una importante constatación para los estudiantes porque podían establecer que el profesor no considera los conocimientos previos y por tanto, concluyeron que se activa la memoria mecánica y no la comprensiva debido a que los estudiantes no logran establecer relaciones con el conocimiento nuevo.

...No se desarrollan actividades de indagación de conocimientos previos...

...No pude observar de forma explícita actividades orientadas a conocer las ideas que los estudiantes tienen sobre conocimientos previos...

Desarrollo de la Clase y sus Problemáticas

Los profesores observan una enseñanza centrada en la transmisión de información. Esta situación entra en contradicción con el modelo constructivista y cognitivo que se puede advertir en la Reforma Educacional. En primer término, reconocen que no es coincidente con la propuesta constructivista, que pone su centro en el alumno y no en los conceptos que imparte el profesor. Este hallazgo coincide con los resultados de Pasmanik, V. y Cerón F. (2005) que concluyeron que el modelo del profesor estudiado es el tradicional. Los estudiantes, por su parte, plantearon que se debería transitar hacia una clase donde se potencie la actividad del alumno. Esto no se logra cuando el profesor tiene como principal actividad la explicación de conceptos y el dictado de materia. Al mismo tiempo reconocen que no es fácil desarrollar una clase con la centralidad en el alumno.

“La profesora comienza a pasar la materia, dictando las funciones de la proteína y los estudiantes se limitan a escribir...”

“... puedo apreciar que ahora la profesora toma el protagonismo de la clase, la profesora dicta todo el contenido, hace mapas y luego explica lo que dictó y el mapa conceptual... los estudiantes se limitan a escribir...”

La Reforma Educacional privilegia una visión cognitiva de los procesos de enseñanza aprendizaje, al respecto los estudiantes observaron que se han incorporado actividades de procesamiento de la información tales como los diseños de esquemas y mapas conceptuales. Pero, les llama la atención que es el profesor quien diseña y

explica los esquemas en lugar del alumno. Entonces, las actividades de síntesis son útiles para los estudiantes que piensan y modelizan de forma parecida al profesor. Esto es coherente con los resultados de Pasmanik, V. y Cerón F. (2005), que confirmaron que el profesor demanda niveles básicos de cognición al ser actividades que exigen comprensión y aplicación restringida. Por otra parte, está en oposición respecto del reconocimiento que hace Verónica Canfux S. (2002) respecto de la importancia de la formación del profesor que le permita dirigir el aprendizaje bajo el enfoque cognitivo, ya sea desde el procesamiento de la información o la construcción de significados.

Los estudiantes lamentan que se pierda la oportunidad de que los estudiantes expliciten lo que están aprendiendo. Al respecto, cabe señalar que hoy se reconoce que la evaluación formativa también está orientada a corregir errores y por tanto, la incorporación de actividades de síntesis de forma sistemática durante el desarrollo de clase se constituye en una herramienta para detectar errores y obstáculos para la comprensión del concepto que se esté abordando. (Mayer, 2004)

“La profesora hace un mapa conceptual en la pizarra con palabras que los estudiantes no logran leer bien pues contiene conceptos desconocidos”

...el profesor propone leer un capítulo de un libro, y le pide a una alumna que lea y lo van comentando entre todos. Hace un esquema en la pizarra explicando y los estudiantes se ven muy atentos...

En establecimientos particulares subvencionados se incorporan actividades de síntesis, sin embargo, también pudieron comprobar que si estas actividades se vuelven rutinarias, los estudiantes se desinteresan por ellas.

“Aprendí que aunque el uso de mapa conceptuales es una buena estrategia para constatar el aprendizaje, que se den cuenta los estudiantes de lo relevante de la materia, esta estrategia se vuelve monótona si se abusa de ella y los estudiantes pierden la motivación”

...los estudiantes trabajan en una actividad orientada a elaborar un mapa conceptual, con los datos vistos anteriormente y deben desarrollarlo durante la clase y entregarlo para que el profesor lo revise...

No se observaron actividades orientadas al cambio conceptual, es decir, aquellas que se desarrollan con el propósito de favorecer que el estudiante identifique distintos puntos de vista en relación al concepto nuevo, el descubrimiento de nuevas dimensiones o atributos del concepto que se está estudiando. De este modo, no se ofrecen oportunidades para que el estudiante “se de cuenta” de las diferencias entre los conocimientos previos y los cambios que se producen asociados a la enseñanza del profesor y a la interacción con sus pares. De esta forma no se posibilita la construcción de significados a través del diálogo, la problematización, y el logro de consenso en relación a la comprensión de una disciplina en específico.

En cuanto al clima de aula, se percibe que en los establecimientos particulares subvencionados, el profesor señala a los estudiantes que deben concentrarse, en cambio en los establecimientos municipales aunque igualmente el profesor llama la atención de sus alumnos, su actitud es menos “firme”. Esta experiencia fue un buen antecedente para la preparación de sus intervenciones en el aula, ellos confirmaron que cambiando la rutina de la clase se puede captar la atención de los estudiantes y aumentar su interés por las actividades que se le presentan.

“...Si no colocan atención la prueba fijada para viernes... no les va ir bien y no voy a explicar de nuevo las etapas de la gameto génesis...”

“...El profesor no permite que los estudiantes se distraigan...”

...durante el transcurso de la clase el profesor no permite que los estudiantes se distraigan y los mantienen en constante actividad...

Los alumnos concluyeron que un profesor aunque maneje bien los contenidos disciplinares si no puede mantener un clima de aula adecuado no cumple con su tarea de profesor.

“ Considero que aunque un profesor maneje los contenidos si no es capaz de llamar la atención de los estudiantes no logra el objetivo que estos aprendan... no favorece el método de dictar ya que los estudiantes van escribiendo, pero no van entendiendo lo que se quiere que aprendan y provoca que lo aprendan de memoria”

“La experiencia me dio a conocer que las situaciones externas afectan el desarrollo de una clase, el profesor tiene que evitar salir de la sala de la clase”

Los estudiantes observaron, que los profesores construyen una rutina de clase que repiten sin muchas modificaciones. Esto provoca a juicio de los estudiantes la falta de atención o el interés por lo que propone el profesor. Por otra parte, los profesores que dictan materia o desarrollan actividades repetitivas “llaman más la atención” de sus estudiantes que los que desarrollan actividades variadas durante la clase.

Cabe señalar que el hallazgo anterior es contrario a lo propuesto por Beas, F., Gómez V., Thomsen, P., y Carranza, D. (2004), ya que los profesores deberían desarrollar prácticas reflexivas, a través del análisis de su práctica, previendo entre otras cosas las posibles incidencias de factores que determinan del sujeto. En esta perspectiva, la rutina manifiesta ausencia de reflexión pedagógica.

“Los profesores tienden a repetir la misma rutina de la clase y esto desmotiva al estudiante... muchas veces se les pregunta y no responden correctamente y el profesor no toma en cuenta esto y continúa como si nada... el profesor debe reflexionar más sobre lo que sucede en las propias clases”

“Aprendí que la realización de actividades que rompen con la realización de actividades que rompen con la rutina promueven la participación más activa de los estudiantes y la clase se torna más provechosa”

Los estudiantes declaran que aprendieron la importancia de incorporar cambios en las clases e impedir que sea predecible todo lo que sucederá durante el bloque asignado a la asignatura. Este tema fue de gran preocupación al momento de desarrollar sus intervenciones y muchos deliberadamente, en las clases que tuvieron a cargo “rompieron con la rutina” y la respuesta de los estudiantes fue muy positiva, es decir, se logró la atención voluntaria y el compromiso con la tarea. Ellos comprobaron así su supuesto.

“...aprendí que la realización de actividades que rompen con la rutina promueven la participación más activa de los estudiantes y la clase se torna más provechosa”

“... no tengo tan claro si la clase fue mejor de lo habitual porque incorporé cambios o los alumnos solidarizan conmigo...”

Aprendizajes del término de la clase y sus problemáticas

Los profesores no hacen un cierre que incluya una recapitulación de todos los elementos centrales de la clase, hay una excepción en que uno de los profesores observados al terminar la clase invita a uno de sus estudiantes a sintetizar los contenidos de la clase, lo que es valorado positivamente por los estudiantes de pedagogía. En general este momento se usa para indicar tareas y trabajos.

... al término de la clase la profesora les indicó que debían terminar la guía de actividades e investigar el tema trabajado en clases de modo más profundo...

...Al término de la clase la profesora les recuerda que deben investigar más el tema y que deben plantear sus dudas y consultas al inicio de la próxima clase...”

Conclusiones

Los estudiantes de Pedagogía, a partir de la observación de clases, pueden reflexionar en torno a problemas reales que enfrentan los profesores día a día en sus aulas. El tipo de reflexión que se evidencia, es del nivel de “Reflexión *sobre la Acción*”, puesto que responden a preguntas tales como: qué está pasando, cómo está pasando y por qué está pasando.

La práctica pedagógica es una oportunidad para observar y reflexionar sobre prácticas pedagógicas a nivel preprofesional. Al desarrollar intervenciones específicas, dado que planifican y desarrollan clases, tienen la oportunidad de confirmar los supuestos que van construyendo producto de su reflexión conjunta sobre su experiencia. De este modo, transitan desde una racionalidad técnica-aplicación de conocimientos teóricos para comprender la práctica- a una racionalidad interpretativa que implica la relación de la teoría y la práctica.

Los estudiantes a partir de la observación y reflexión desarrollan competencias investigativas, su tendencia es proponer explicaciones ante lo observado o constatar que no existen respuestas definitivas ante lo que están analizando y, por tanto, surge el interés por desarrollar estudios futuros sobre estas temáticas. De este modo, se adhiere a la línea de pensamiento de Donald Schon que plantea un cambio de paradigma desde la racionalidad técnica a la racionalidad en la acción, aunque en el caso de estos estudiantes están situados en experiencias preprofesionales.

Los estudiantes además, identifican los problemas más recurrentes y establecen diferencias entre la realidad que se experimenta en establecimientos de administración municipal y particular subvencionada. A partir de esta experiencia, articulan la teoría y la práctica, ya sea a partir de la racionalidad técnica, pero también interpretativa, cuando tienen la posibilidad de intervenir.

Bibliografías.

1. Beas, J., Gómez, V., Thomsen P., Carranza, D. (2004) *Práctica Reflexiva y cambio cognitivo del profesor*. Boletín de investigación Educativa 19 N° 1 Facultad de Educación.
2. Canfux, V. (2002) *La formación de profesores según la concepción de la pedagogía que se sustenta en el enfoque cognitivo*. Revista Cubana de Educación Superior. N° 2
3. Domingo J. (1999) *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Universidad del Deusto, España.
4. Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.
5. Marcelo, C. (2002) *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento*. Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Núm. 2 (2001) 531-593
6. Martín, F. (1999) *Didáctica ante el tercer Milenio*. Madrid: Síntesis.
7. Mayer, R. (2004) *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
8. Muñoz, J., Quintero, J., Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
9. Nocetti, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K., Herrera, S., (2005) *Prácticas iniciales de la carrera de Pedagogía en universidades chilenas desde la perspectiva de sus actores*. Visiones de la Educación 8: 109-119. ISSN 0718-0888
10. Paukner, F. (2005) *La reflexión sobre la práctica. Una aproximación pedagógica*. Boletín de Educación 36:23-42.
11. Pasmanik, D. (2005) *Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de Química*. Estudios Pedagógicos XXXI. N°; 71-97
12. Sanjurjo L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión Acción en el aula*. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
13. Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
14. Santos Guerra M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
15. Villalta, P. (2006) *Construcción de la práctica Pedagógica del docente en la sala de clase. Algunos elementos para la innovación*. Revista Investigaciones en Educación, Vol. VI, N° 1: 47-58