

VOL.21, Nº1 (Enero-Abril 2017)

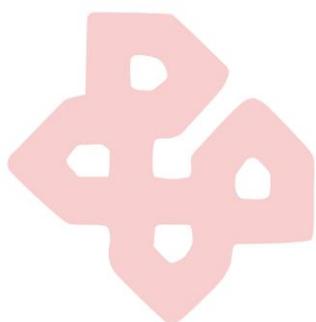
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 08/02/2017

Fecha de aceptación: 30/04/2017

EL DESARROLLO DE LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

The development of theory and practice relationship in Primary Education Degree.



María Teresa Colén Riau, Leyla Castro González
Universidad de Barcelona

E-mail: mcolen@ub.edu; leyla_castro@ub.edu

Resumen:

La relación entre teoría y práctica tiene importantes implicaciones para la formación, la mejora de las prácticas educativas y el desarrollo profesional del profesorado. El artículo que presentamos indaga en las percepciones de los futuros profesores y de sus formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen durante el desarrollo del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. En concreto, las interrogantes planteadas son ¿cómo está planteada la relación teoría y práctica en la formación de maestros?, ¿de qué manera incide la articulación teórico-práctico en la construcción del conocimiento práctico del futuro profesor?, ¿qué aspectos de la formación favorecen y cuáles dificultan dicha articulación?, todo ello con el fin de buscar pistas que ayuden a reducir la brecha existente entre teoría y práctica en la formación de profesores.

Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa basada en el estudio de casos múltiples; las técnicas utilizadas para recabar información han sido entrevistas en profundidad, grupos de discusión y relatos. En el estudio han participado los diferentes colectivos implicados en la titulación (estudiantes, profesores de la universidad y tutores de escuela). Los resultados permiten identificar como principales problemas un plan de estudios excesivamente fragmentado y teórico, convivencia de concepciones epistemológicas confrontadas, falta de conexión entre el currículum y la práctica real, entre otras cuestiones. Finalmente se concluye que, si bien se ha avanzado respecto a anteriores proyectos curriculares, la relación entre teoría y práctica aún no logra un desarrollo sustantivo, significativo y compartido en la formación inicial de maestros.

Palabras clave: conocimiento profesional, educación superior, formación del profesorado, relación teoría-práctica.

Abstract:

The relationship between theory and practice has major implications in teacher training, improving teaching practices and professional development. This article explores how future teachers and their trainers perceive the dichotomy between theory and practice while undertaking a Primary Education Degree programme. More specifically, the following questions were posed with a view to gaining some insight into how to bridge the gap between theory and practice in teacher training: - How is the theory-practice relationship approached in the teacher training setting? - How does theory-practice coordination influence the development of practical knowledge in future teachers? - Which aspects of teacher training foster greater theory-practice coordination and which hinder it?

A qualitative methodology was used based on the study of multiple cases, and data collection techniques included in-depth interviews, discussion groups and stories. Various groups involved in the degree course (students, teachers and school tutors) participated in the study. The results allow to identify as main problems an overly fragmented and theoretical curriculum, coexistence of confronted epistemological conceptions, lack of connection between curriculum and real practice, among other issues. Finally, we may conclude that although progress has been made compared with previous curricular programmes, the theory versus practice relationship has yet to be fully, meaningfully and jointly developed in the initial teacher training setting.

Keywords: professional knowledge, higher education, teacher training, theory-practice relationship.

1. Introducción

Las relaciones que se establecen entre el componente teórico y el práctico son una preocupación recurrente en la formación del profesorado, constituyéndose probablemente en uno de los principales problemas en el ámbito educativo (Álvarez, 2012; Ávalos, 2009; Brouwer y Korthagen, 2005; Carr, 2007; Coll, 2010; Edmonds y Candy, 2010; Feiman-Nemser, 1990; Gil-Cantero, 2011; Korthagen, 2007; Moore, 1980; Zeichner, 2010). Las evidencias muestran que existiría una articulación deficiente o inexistente, en algunos casos, entre teoría y la práctica en la preparación de maestros. Este hecho comporta repercusiones tanto para la formación del profesorado como para la mejora de las prácticas educativas y el desarrollo profesional del profesorado (Carr, 2007; Coll, 2010; Day, 2005; Imbernón y Colén, 2015; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010).

Tomando en consideración estas preocupaciones y siguiendo la línea de trabajo de anteriores estudios sobre el conocimiento profesional del profesorado y sus procesos de construcción y transferencia a la práctica docente, se planteó una nueva investigación I+D+i, titulada “Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria» (EDU2012-39866-CO2-02), desarrollada durante los últimos cuatro años, y orientada a analizar e interpretar las percepciones de futuros profesores y sus formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria y la contribución de estos a configurar una identidad profesional determinada. El artículo que a continuación presentamos recoge parte de los resultados de dicha investigación, y tiene como foco el análisis del desarrollo de la relación teoría y práctica en la formación de maestros de educación primaria.

2. Problema

En concreto, la investigación que presentamos tiene por objetivo indagar en las percepciones que tienen los futuros profesores y sus formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen durante el desarrollo del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Para ello, las interrogantes planteadas son:

- ¿Cómo está planteada la relación teoría y práctica en la formación de maestros?
- ¿De qué manera incide la articulación teórico-práctico en la construcción del conocimiento práctico del futuro profesor?
- ¿Qué aspectos de la formación favorecen y cuáles dificultan dicha articulación?

El estudio pretende aportar ideas que ayuden a mejorar la articulación teórico-práctico en la preparación de profesores y contribuya a reducir el fracaso de su experiencia en la transferencia y/o adaptación de los contenidos teóricos-prácticos adquiridos con el fin de dar una respuesta adecuada a los requerimientos propios de la práctica profesional, reducir el sentimiento de inseguridad y decepción que suelen manifestar respecto de la formación recibida y mejorar el desarrollo del conocimiento práctico.

3. Marco Teórico

A lo largo de las últimas décadas se han hecho esfuerzos importantes para superar la separación teórico-práctico en la formación de maestros, sin embargo, sigue existiendo una distancia difícil de salvar. La falta de unas definiciones claras y un marco conceptual compartido por la comunidad científica con respecto a lo que implica la propia relación conducen a una inadecuada comprensión de la misma, basada en creencias, costumbres y sobreentendidos, muchas veces no conscientes y resistentes al cambio que agudiza aún más su difícil articulación (Aguilar y Viniegra, 2003; Álvarez, 2012, 2015; Gimeno, 1998).

Tradicionalmente, la relación entre ambas se ha presentado en términos dicotómicos. Un dualismo que, si bien ha sido discutido y superado por los expertos, en el plano teórico, en la realidad continúan permaneciendo las viejas convenciones (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Así pues, podemos ver, que teoría y práctica, como indica Klein (1992), hablan idiomas distintos. La *teoría* hace referencia al conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que explican un fenómeno y constituyen un corpus de conocimiento científico. Representaría el conocimiento formal adquirido en las diferentes asignaturas que contempla el plan de estudios. La *práctica*, por su parte, suele entenderse como el acto de llevar a cabo una actividad relacionada con la toma de decisiones y la resolución de problemas. Es identificada con aquello que es útil, inmediato, funcional y cotidiano (Cochran-Smith y Lytle, 2003), que se da

principalmente en el período de prácticas que los futuros maestros llevan a cabo en la escuela.

Esta división se ha visto incrementada principalmente por la asunción de una epistemología positivista, en donde la práctica es entendida como actividad técnica e instrumental, limitada a ser una mera aplicación de la teoría, dando lugar a una relación de subordinación de una sobre la otra. Un proceso básicamente pragmático y organizativo -no epistemológico- que exige que simplemente se seleccione y ajuste la teoría a la situación problemática en la que va a ser utilizada (Coll, 2010).

Este enfoque técnico ha dado lugar a programas formativos de desarrollo fragmentado, lineal y acumulativo, donde los conocimientos se organizan unidireccionalmente con escasa interrelación entre ellos, entregando un aprendizaje academicista que carece de funcionalidad práctica (Pérez-Gómez, 2009). En términos generales, el aprendizaje se organiza en etapas consecutivas, donde primero se aprenden los conocimientos disciplinares, y luego, se aprende a aplicarlos.

No obstante, diversas investigaciones han demostrado los efectos que tal enfoque ha tenido en la preparación de maestros y en la relación teórico-práctico. En un estudio realizado por Flores y Day (2006), por ejemplo, se evidencia que la mayoría de profesores en ejercicio consideran que su preparación profesional fue inadecuada para hacer frente a la naturaleza compleja de su trabajo. Resultados similares se hallan en otras investigaciones que indican que una de las dificultades más recurrentes a la hora de describir los programas de formación inicial del profesorado es la falta de conexión entre la formación que se desprende del currículum y las experiencias de la práctica real (Ávalos, 2009; Brouwer y Korthagen, 2005; Feiman-Nemser, 1990; Tiana, 2013).

Las evidencias han demostrado que no es posible asegurar que las competencias docentes puedan ser aprendidas de forma eficaz mediante una aplicación directa del conocimiento teórico a la práctica del aula (Snoek, 2003). La práctica de enseñar, por su naturaleza compleja, holística y multidimensional, demanda a quien la realiza hacer uso de fuentes de conocimientos diversos (Shulman, 2005), que van más allá del imperativo instrumental que estos puedan tener en una situación concreta (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Los conocimientos son movilizados y transformados en la acción, activando en su transcurso ideas, teorías, juicios, creencias particulares, que como señala Pérez-Gómez (2009, 2010) orientarán y gobernarán la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad. Este conocimiento epistemológicamente diferente, denominado “conocimiento práctico” (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998), demanda reflexionar y juzgar los motivos y razones que orientan las actuaciones prácticas, ayudando a hacer explícito aquello que se sabe, intuye y anhela para buscarlo, transformarlo o intensificarlo (Jarauta y Medina, 2012).

La importancia de este tipo de conocimiento en la relación teoría y práctica, si bien no provoca una ruptura epistemológica entre ambas (Coll, 2010), ayuda a

caracterizar y comprender el aprendizaje y la práctica pedagógica desde otro lugar, de donde surgirá una articulación de carácter dialógico en la que teoría y práctica se afecten, influyeran y enriquezcan mutuamente.

4. Metodología de la investigación

Respondiendo al objetivo de explorar, comprender, analizar e interpretar las perspectivas de los estudiantes y formadores sobre los conocimientos que están construyendo en el desarrollo del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria, y en concreto en cuanto a las relaciones que se producen entre la teoría y práctica, se ha adoptado por un estudio de casos múltiple de corte cualitativo con un *diseño seccional-cruzado* (Cohen, Manion y Morrison, 2011: 267), con la finalidad lograr una mayor comprensión del caso en sí mismo y sus relaciones, situándolo a nivel descriptivo (Stake, 2007) y de integrar la potencial evolución de las perspectivas de los implicados durante la formación. Este diseño permite aproximarnos a los cambios del fenómeno a lo largo de las distintas etapas de la formación y desde diferentes puntos de vista (estudiantes, profesores y tutores).

4.1 Instrumentos y participantes

Dadas las características de los objetivos de la investigación y la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, se han combinado distintas técnicas de recogida y análisis de información, seleccionadas por su potencialidad a la hora de aportar información significativa.

En el estudio participaron estudiantes, profesores universitarios y tutores de escuela del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. Consideramos que la participación de los diferentes colectivos implicados en la formación nos permitiría garantizar una adecuada representatividad de las diversas percepciones y una mayor comprensión respecto a la construcción de la relación teoría-práctica en la formación inicial, logrando así aproximarnos a sus implicaciones y a los factores que inciden en la ocurrencia del mismo.

La selección de estudiantes se realizó en función del curso -1º, 3º y 4º año-, con el fin de recoger sus diferentes percepciones a lo largo del plan de estudios. En el caso de la selección del profesorado se utilizó de forma combinada un muestreo intencional, tras determinar las características que deben tener, y su número, para contar con la representación de los perfiles más significativos. La muestra total es de 105 informantes claves, distribuidos en:

- 82 estudiantes del grado: 52 estudiantes de primer curso, 28 estudiantes de tercer curso y 8 de cuarto curso.
- 11 profesores del grado: 5 profesores del grado (de asignaturas básicas, de didácticas específicas y de asignaturas optativas) y 6 tutores de prácticum.
- 6 tutores de prácticas de las escuelas.

Los instrumentos usados para recabar información fueron: entrevistas en profundidad, grupos de discusión y relatos.

- En relación a las *entrevistas en profundidad*, estas tuvieron un carácter individual, monotemático y semiestructurado. Su objetivo estaba dirigido a obtener una visión profunda y reflexionada de la percepción de profesores y estudiantes respecto al qué y al cómo se construye el conocimiento profesional y la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria.
- Los *grupos de discusión* tuvieron como finalidad la puesta en común de los significados, expectativas y preocupaciones sobre la experiencia del grado.
- Los *relatos* permitieron indagar, a través de la propia narrativa de los estudiantes, qué significa para ellos ser maestro, qué preparación consideran que necesitan y cuál es su proyección de futuro. Tal y como plantea Tobin (2011) el modo como los sujetos cuentan y narran su historia representa un sistema complejo de conocimiento, que parte de una realidad social, política y cultural, fruto de una construcción histórica y biográfica.

4.2. Procedimiento

El proceso de investigación se organizó en torno a tres grandes fases. La primera -preparatoria-, dedicada a la revisión y análisis de la literatura especializada. La segunda, dirigida a la elaboración de categorías deductivas, diseño de instrumentos de recogida de datos y trabajo de campo. Y la tercera -de sistematización-, centrada en el análisis e interpretación de la información y resultados del estudio.

Consideramos que para la concreción del estudio era indispensable partir de la comprensión en profundidad de la problemática objeto de investigación y establecer cuál era el perfil de maestro que actualmente espera la sociedad y en nuestro contexto en particular. Para ello consideramos tres fuentes documentales:

Epistemológica: Orientada a conocer el perfil profesional del maestro que se desprende de la investigación y de las aportaciones de la comunidad científica, para ello hemos recurrido a literatura científica especializada e investigaciones sobre la temática de estudio.

Normativa/Legislativa: Dirigida a conocer el perfil que demanda la sociedad, en un momento dado, en este caso hemos utilizado las leyes de educación nacionales y autonómicas, decretos y otras normativas

Curricular: Orientada a conocer el perfil que propone la universidad a través de su propuesta curricular para todos sus estudiantes, para la cual hemos empleado los planes de estudios y planes docentes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona.

Clarificar el marco epistemológico del estudio ha sido un proceso clave para analizar los diferentes conocimientos y competencias necesarias para la función

docente, destacándose en este análisis autores como Shulman (1986, 1987, 2005), Perrenoud (2001, 2004), Montero (2001), Tardif (2004), entre otros. Su posterior triangulación con el examen comparativo realizado de las funciones docentes que estipula la legislación y las competencias genéricas y específicas que forman parte del plan de estudio, nos ha permitido delimitar el perfil competencial subyacente del maestro y con ello las categorías de análisis, de carácter deductivo, que han sido el punto de partida para diseñar los instrumentos de recogida de información.

Este proceso nos exigió, como investigadoras, compartir significados entre los miembros del equipo de investigación para, seguidamente, tomar decisiones sobre qué y cómo organizar la información que necesitábamos analizar. La matriz de categorías deductivas para el caso de la relación teoría y práctica, fue la siguiente:

Tabla I
Categorías iniciales sobre la relación teoría y práctica.

1. Proceso de transferencia	1.1. Subordinación	Teoría sobre práctica / Práctica sobre teoría.
	1.2. Desconexión	Teoría y práctica presentan la misma importancia, pero no se interrelacionan.
	1.3. Dialógica	Se da interrelación, la una tiene sentido en relación con la otra.
2. Uso de estrategias	2.1. De resolución de problemas técnicos	Aplicación de soluciones estandarizadas, recursos aplicados.
	2.2. De resolución de problemas prácticos	Uso conocimiento intuitivo, construcción de problemáticas, tolerancia a la ambigüedad, ensayo- error.
	2.3. De teorización de la práctica	Análisis reflexivo, relación con los constructos teóricos, planteamientos flexibles.
	2.4. De construcción de identidad docente	Biografías, uso de las experiencias propias, deconstrucción de tópicos.
3. Problemáticas	3.1. Recursos	Recursos materiales, humanos y de infraestructura.
	3.2. Metodológicas	Relacionadas con la aplicación de estrategias y procedimientos metodológicos en la formación.
	3.3. Institucionales	Vinculados a aspectos estructurales y organizativos de la instituciones.
4. Preocupaciones	4.1. Preocupaciones	Observaciones subjetivas del profesorado respecto a la relación teoría-práctica.

Fuente: Elaboración propia

La recolección y el análisis de datos se produjeron de manera concurrente, durante los cursos académicos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016. Para las entrevistas y grupos de discusión se utilizaron transcripciones literales, que fueron entregadas para su revisión por parte de las personas implicadas. El sistema de notación que hemos utilizado para las unidades de significados extraídas de las transcripciones, identifica con la letra “P” al profesorado, “TE” tutores de escuela y con la letra “A” al estudiantado e incluye una referencia numérica para garantizar el anonimato (P1, P2). Asimismo, “E” significa entrevista, “GD” grupo de discusión y “R” relatos. Un ejemplo de la referencia sería: E, P3.

Para los pasos iniciales del análisis, correspondiente a la segmentación e identificación y agrupación en categorías deductivas se utilizó el programa informático Atlas-ti (versión 6.2). Este proceso generó descripciones “densas” (Geertz, 1987) reflejadas en informes parciales descriptivos de cada una de las metacategorías planteadas originalmente. Para este proceso nos hemos basado el método propuesto por Glaser y Strauss (1967), mediante el cual hemos podido identificar similitudes y diferencias entre las distintas categorías, clarificar límites y relaciones entre ellas y, a su vez, nos ha ayudado a generar nuevos núcleos temáticos emergentes en torno a los cuales hemos ordenado nuestras categorías previas de análisis con el fin de generar una interpretación más profunda e interrelacionada.

De esta manera, finalmente hemos organizado los resultados en torno a dos grandes dimensiones:

- Concepciones respecto a la relación teoría-práctica.
- Transferencia e impacto de la formación en cuanto a la relación teoría-práctica.

5. Resultados

5.1. Concepciones respecto a la relación teoría-práctica

Para establecer claramente las relaciones entre la teoría y la práctica es necesario precisar cómo entienden tal relación los propios implicados en la formación inicial de maestros. En este sentido hemos podido ver que, tanto entre el profesorado como entre el alumnado, coexisten diferentes creencias y maneras de entender la relación entre teoría y práctica, que van desde un enfoque instrumental basado en la subordinación de una sobre la otra, pasando por reconocimiento entre los contenidos disciplinares y su aplicación, hasta una concepción dialéctica de las teorías de la instrucción y las prácticas docentes, de corte interpretativo-hermenéutico.

5.1.1. Relación de subordinación

Bajo la relación de subordinación existen dos concepciones diferentes. La primera de ellas, enfatiza el dominio de la teoría sobre la práctica.

“Yo creo que en la universidad se aprende teoría, que es lo que toca. Es decir, corrientes pedagógicas, procedimientos y también materias curriculares, aunque se disfrazan de práctica” (E, P4)

Esta visión está basada en una concepción tradicional de la enseñanza y procede de la racionalidad técnica. Relega la práctica a un segundo plano y la supedita al conocimiento teórico y técnico. Defiende una actuación instrumental, prescrita por postulados, principios y teorías que serán adquiridos en las diferentes asignaturas que compone el plan de estudios y que posteriormente se aplicarán y ejercitarán en los períodos de prácticas.

Otro enfoque de esta misma perspectiva, aunque en el extremo opuesto, es la teoría subordinada a la práctica. Esta visión parte de un planteamiento didáctico diferente, no es aplicativo, donde la importancia fundamental no recae en los contenidos teóricos sino en las actividades prácticas.

“... se aprende muchísimo más con la práctica... la práctica es la realidad, lo otro es una abstracción de lo que cree que es el maestro” (GD, A3)

No obstante, centrar el aprendizaje únicamente en la práctica no garantiza su éxito. En palabras de Dewey (1960), la creencia de que toda educación auténtica es producto de la experiencia no significa que todas las experiencias sean auténticas e igualmente educativas, puesto que algunas experiencias pueden ser deseducativas, deteniendo o distorsionando la experiencia futura.

Someter una a la otra sin entender el significado y el valor que aporta cada una en la construcción del conocimiento práctico docente no sólo favorece su distanciamiento, sino que también plantea una dicotomía que dificulta aún más la comunicación entre ambas y la comprensión de sus interrelaciones.

5.1.2. Relación de reconocimiento mutuo

Este enfoque entiende la importancia de ambas facetas, pero no reconoce vínculos claros entre ambas.

“...si no hay unos contenidos no se puede expresar muy bien, puedes hablar, puedes divagar, pero ha de haber un contenido... es decir, yo diría 50 y 50, prácticamente, para mi es igual de importante” (GD, A2)

Es una perspectiva en la que coinciden profesores y estudiantes, que entiende la relación desde una óptica en la que los contenidos teóricos y las situaciones prácticas, o bien entre los contenidos conceptuales y los contenidos procedimentales, son importantes y necesarios para la formación.

“Las clases las impartimos en el laboratorio entonces en cada sesión, dependiendo del tema, hay una introducción teórica y una aplicación práctica o al revés, presentación de un tipo de problema práctico y a partir de las observaciones y resultados de la práctica, que el estudiante llegue a los conceptos teóricos importantes” (E, P3)

Esta concepción representa un avance con respecto a la relación de subordinación anteriormente expuesta y considera que ambas son entidades influyentes que cumplen un rol, sin embargo la distancia que las separa -ahora menor- continúa presente, lo que impide que exista una verdadera articulación teórico-práctico, necesaria cuando las situaciones prácticas reales demandan una reconstrucción personal y deliberada acorde a las circunstancias.

5.1.3. Relación dialógica

Afortunadamente, muchas voces, conscientes de la dificultad de hacer converger ambas realidades, se plantean una forma diferente de abordar esta relación y éste es un primer paso para buscar alternativas:

“Cualquier práctica pedagógica ha de tener su sentido teórico y el profesional de la educación ha de hacer esta conexión. La práctica es muy importante, pero si esa práctica no está informada por una perspectiva teórica, está a merced del viento. La práctica, que es muy importante, tiene que estar fundamentada en la teoría si no, es una casa construida en el barro ¿no? entonces eso no tiene fundamentos, se cae” (E, P4)

En estos casos, la teoría y la práctica establecen una relación igualitaria en la que ambas son necesarias y constitutivas, estableciendo entre ellas procesos de complementariedad y retroalimentación a través de los cuales se aportan comprensiones diferentes.

5.2. Transferencia e impacto de la formación en cuanto a la relación teoría-práctica

5.2.1. Valoración y características de la formación recibida

Para los participantes del estudio la formación se caracteriza fundamentalmente por dos grandes rasgos: predominio de unos contenidos teóricos en detrimento de un aprendizaje práctico; y, una formación basada en una visión idealizada de la enseñanza y de la realidad educativa.

Según los datos recogidos, la formación de maestros antepone la teoría a la práctica, entregando contenidos no siempre aplicables en la etapa de educación primaria, lo que resulta un sinsentido para los estudiantes, que no comprenden por qué tienen tantas asignaturas que abundan en esta misma función.

“¡Nos inflan a teoría! me parece muy justo y muy normal dar teoría, porque sin una base teórica es imposible realizar una buena práctica, pero aquí se le está dando mucho más peso a la teoría. Por ejemplo, a mi realmente la asignatura de física o química ¿cómo me está ayudando a ser maestra de primaria?, porque yo a un niño no le voy a enseñar las leyes de newton... vale me lo aprendo de memoria, lo vomito en el examen y se acabó, porque a mí esto no me está sirviendo para ser maestra, tú no me estas enseñando a enseñar ciencias, me estas enseñando física y química de un nivel superior, no lo entiendo, ¿para qué que estamos aquí, para formarnos como docentes o para ampliar nuestros conocimientos de todo?” (GD, A3)

Reconocemos la importancia de una formación teórica que proporcione herramientas reflexivas y críticas para orientar, sustentar y/o ampliar la práctica, pero su alcance es limitado. La mera asimilación de éstos no garantizan su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica (Pérez Gómez,

1999). Del mismo modo, al asumir que la teoría es irrelevante para la práctica se pierde de vista su función crítica y reflexiva (Veenman, 1984).

En cuanto a la visión idealizada, la formación promueve un tipo de maestro y un tipo de enseñanza que luego no se ve en las escuelas.

“...en la universidad nos muestran el maestro ideal, la clase ideal y todo es estupendo... la universidad te enseña el profesor ideal y luego cuando lo llevas a la práctica eso realmente no funciona, no lo vas a conseguir, desde mi punto de vista” (GD, A2)

“...es todo muy ideal muy bonito hasta que haces las prácticas” (GD, A1)

Esta visión es otra forma de simplificar la complejidad de la realidad educativa, volviendo así al reduccionismo que tanto intentamos evitar. Una enseñanza reducida a ideales y alejada de situaciones educativas reales genera aprendizajes poco significativos y con escasas posibilidades de ser movilizados y transformados.

Es así como los estudiantes van desarrollando un sentimiento de decepción respecto a la formación recibida. Este sentimiento se agudizará en los períodos de prácticas, momentos en los que los estudiantes tienden a pensar que todos los años de formación no les han servido para nada, produciendo un rechazo generalizado a la teoría y muchas veces una sobrevaloración de la dimensión práctica.

“No sé..., la carrera a mí, la verdad es que me he decepcionado mucho, porque enseñan mucha teoría,..., y mucho aprendizaje significativo, pero luego llegas al aula y, realmente, no sabes cómo llevarlo a cabo, porque no te lo han enseñado, tienes todas esas teorías en la cabeza, pero... ¿cómo lo hago?” (GD, A3)

En respuesta al excesivo teoricismo y débil formación para hacer frente a las complejidades de la práctica, los estudiantes se “buscan la vida”, recurren a soluciones rápidas que les ofrezcan seguridad y tranquilidad en aula, basadas en sus criterios y experiencias previas. Un buen ejemplo de ello es la manera como lo expresa una estudiante de cuarto curso, que ya está finalizando el grado.

“...es lo que decíamos antes, en la universidad no hay conexión alguna con el hecho de estar en un aula de primaria. Es todo muy ideal. Y creo que te tienes que buscar bastante la vida. Y adaptar todo eso, en el contexto en que estás, en el aula, con los niños que tienes” (E, A54)

O hacen prevalecer la improvisación como el valor predominante de la función docente, desconociendo el valor de la teorización de su práctica.

“...el estar día a día con los alumnos, en ver que no todo es la escuela utópica que se enseña en las universidades y que un maestro debe poseer unos recursos y que éstos se basan fundamentalmente en la improvisación” (E, P8)

En general, la opinión de los estudiantes es bastante severa. Ellos señalan que la formación recibida no aborda ni está basada en la relación teoría-práctica, no obstante, saben que tienen que relacionar ambas dimensiones y se hacen cargo de ello, pero no siempre saben que lo están haciendo, en parte porque el profesorado no explicitado los objetivos que pretendía y los alumnos piensan que nadie les ha enseñado, y por lo mismo, han de “buscarse la vida”.

“Está claro que en realidad lo he relacionado, lo que pasa que a mí me han ido quedando ideas muy inconscientemente. Por eso digo que no he relacionado” (E, A55)

Finalmente logran establecer una vinculación, pero depende de cada estudiante realizada de forma intuitiva y poco consciente.

Si bien se ha demostrado que en el oficio de enseñar gran parte de las decisiones son instantáneas y automáticas (tomadas de manera no consciente o semiconsciente), también se ha evidenciado que estas decisiones están guiadas por fuentes irracionales y tácitas tales como creencias, emociones, valores, hábitos, etc., que han de ser reconocidos y tratados en la formación, conscientes de que el comportamiento del docente en estos casos ya no estaría guiado por argumentos y decisiones deliberadas basadas experiencias e investigaciones más relevantes para el caso, sino por decisiones personales, sentimientos y necesidades básicas que se manifiestan en dichas circunstancias (ej. irritabilidad, dominio, angustia, compasión) (Korthagen, 2010; Pérez-Gómez, Soto-Gómez y Serván, 2015; Pérez-Gómez, 2010; Carter, 1990, Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, 1986).

5.2.2. Obstáculos en la relación teoría y práctica

Los estudiantes consideran que han comprendido una nueva forma de enseñar dotada de métodos innovadores; se han convencido de las nuevas teorías de enseñanza aprendizaje, de la necesidad de que los aprendizajes sean funcionales y capaciten a sus alumnos para habitar el mundo, entenderlo y poder actuar en él para transformarlo. El problema se manifiesta cuando se enfrentan a la realidad del aula, porque carecen de herramientas que les permitan llevar a la práctica tales aprendizajes.

“Hay ciertos aspectos que en la carrera no se explican, por ejemplo, tú te encuentras con una realidad o te encuentras con un conflicto y en la universidad no te explican, no te dan estrategias, no te dan metodologías de cómo se soluciona este conflicto, o te encuentras con niños con problemas, y en la universidad no te explican que un niño que sufre maltrato..., no te explican cómo solucionar estos problemas. Un niño que lo marginan..., cómo solucionar estos problemas” (GD, A1)

En realidad están reivindicando una orientación didáctica en el planteamiento de las materias curriculares, a pesar de que esto sea algo que el profesorado cree estar haciendo. Para los estudiantes, la falta de formación en el “cómo enseñar” es clave en la desarticulación entre teoría y práctica. Ellos opinan que la

profesionalidad radica tanto en dominar contenidos como también en saber aplicarlos. Es así, que la falta de formación con respecto a su aplicabilidad los hace sentir inseguros y poco preparados, especialmente cuando han de transformar dicho contenido para ser enseñado.

“...gracias por los contenidos, pero que nos enseñen a enseñarlos, que necesitamos didáctica, que los contenidos los podemos buscar, pero lo que necesitamos es aprender a enseñar. Es que nos hace falta porque luego llegamos a las aulas y vemos que tenemos que buscarnos la vida para aprender, para saber que enseñar, que es lo que nos han enseñado” (GD, A1)

Si bien en la carrera existen diversas asignaturas de carácter metodológico (didáctica de la matemática, de las ciencias sociales, naturales, etc.), éstas tienden -de acuerdo a la opinión de los estudiantes- a ser cursos teóricos con énfasis en los contenidos disciplinares. Esto implica que el “cómo” lo ven ligado a los contextos específicos y a las maneras de hacer de los maestros durante sus prácticas, por lo que la desconexión entre una teoría sin orientaciones de aplicación y una práctica no reflexionada parece evidente. Asimismo, estas opiniones concuerdan con las evidencias encontradas en el análisis de los planes docentes del grado de maestro, que a menudo se orientan más a contenidos disciplinares que a aspectos más didácticos e integradores (Imbernón y Colén, 2015).

El no saber qué y cómo hacer ha sido identificado como uno de los principales problemas que presentan los profesores noveles (Flores, 2000), y representa una forma más de quiebre entre teoría y práctica. Ya no se trata de dominar más estrategias, sino de poder transformar el contenido para ser enseñado.

Igualmente, el carácter academicista y disciplinar que muestran las didácticas específicas, va en contraposición de las evidencias respecto al aprendizaje del conocimiento didáctico del contenido. Este aprendizaje no se produce lineal ni mecánicamente; su elaboración precisa una reconstrucción personal por parte de maestro a partir del contacto con situaciones cotidianas de enseñanza (Shulman, 1986).

Mientras la universidad continúe siendo el lugar donde se adquieren conocimientos y la escuela el lugar donde se aplican y practican dichos conocimientos, difícilmente se logrará una articulación teórico-práctico. En ese sentido, cobra especial relevancia el prácticum.

“Muy pocas veces hemos recibido una didáctica real de cómo dar las clases, y es algo que todo el mundo echa mucho de menos, porque al final la didáctica de todas las asignaturas que nos aporta la UB, las encontramos en el practicum y aprendemos a enseñar sumas, no porque nos lo enseñará aquel profesor de Didáctica de la Matemática I, sino porque lo vivimos en el practicum” (GD, A1)

El prácticum representa el recurso por excelencia para aprender una práctica (Schön, 1992), sus particularidades lo convierten en un espacio único dentro de la

formación para el desarrollo del conocimiento práctico y la experiencia teórico-práctica.

Pese a su potencial, el prácticum no está exento de problemas y limitaciones, como son los problemas de comunicación entre instituciones (universidad-escuela), objetivos diferenciados, entre otros aspectos. Lo que aquí sorprende es que el profesorado encargado de formar futuros maestros, tanto desde las aulas universitarias como desde las aulas escolares, no haya profundizado en sus problemáticas dándole a la formación un sentido más profesionalizador.

“Yo creo que el déficit fundamental que no conseguimos resolver es el de la separación, la creencia vulgar de que “una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica”. Esto, a veces, es verdad que los maestros en ejercicio, los tutores, contribuyen a reforzarlo diciendo “sí, sí, pero ahora deja todo lo que has hecho en la facultad porque el aula es el aula”. Yo creo que esta es la lucha y el objetivo fundamental que debemos intentar conseguir” (E, P10)

Los profesores redundan en el tópico de que en la universidad se da la teoría y en la escuela la práctica. Así, desde las escuelas se acusa a la universidad de estar en otra realidad y no preparar a los estudiantes para resolver los problemas de la práctica; desde la universidad, a su vez, se culpa a las escuelas de no aportar reflexión ni posibilidades de teorizar la práctica.

“En la Universidad no es posible enseñar práctica. O si es posible es como una simulación” (E, P5)

“En la escuela todo eso nosotros no nos lo planteamos. Nosotros vamos al grano; la teoría la damos por supuesta. Nosotros vamos a preparar una clase para unos niños y vamos a aplicar la teoría, pero la teoría no se va a ver, es decir, va a estar implícita, no va a estar expuesta como teoría sino ya transformada en práctica” (E, TE4)

5.2.3. Uso de estrategias

El uso de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes teorizar su práctica, abordar los problemas técnicos o prácticos que les plantea el día a día de la escuela y construir su identidad docente de manera reflexiva, son los aspectos en los que más divergencias aparecen entre profesorado y alumnado. Resulta necesario un cambio metodológico y una revisión del enfoque y contenidos de los planes docentes.

“No seguir con el método tradicional: venga ahora toca esta página, porque luego hacen exámenes y se les olvida, pero no a ellos, a todos. Y si lo hacemos así no sirve de nada” (GD, A4)

Los profesores señalan que desarrollan metodologías teórico-prácticas, percepción que los estudiantes no comparten. Aparece la necesidad de trabajar la metacognición desde las diferentes asignaturas, sea de manera explícita o incidental; saber por qué se realiza determinada actividad, qué se pretende y cómo se puede

hacer la transposición didáctica a otras situaciones por parte del estudiante formarían parte de una estrategia fundamental para armonizar percepciones y hacer partícipes a los estudiantes de las intencionalidades educativas que se esconden detrás de las actividades de enseñanza aprendizaje que se les proponen.

“...en algunas asignaturas planteaban unos casos que nos venían impresos, escritos, y entonces unos alumnos salían y se les explicaba y tenían que representarlo... Por grupos, o toda la clase junta teníamos que debatirlo y bueno meternos en el papel, que es lo que realmente hacíamos, porque los alumnos lo interpretaban y a partir de ahí buscar soluciones o posibles caminos que tomar” (GD, A4)

Entre las estrategias didácticas que favorecen este tipo de la relación se destacan la simulación, el relato y análisis de experiencias, la observación in situ, el role playing o el uso del portafolio, todas herramientas que ayudan al futuro maestro a reflexionar sobre su práctica. Entre las anteriormente mencionadas, una de las estrategias que se destaca por su potencial reflexivo es el portafolio, que confronta y demuestra al estudiante el camino recorrido, haciéndolos conscientes de los aprendizajes logrados.

6. Conclusiones

A lo largo de la investigación hemos ido identificando diversos factores que influyen en la articulación teórico-práctico, y comprobando cómo éstos repercuten en la construcción del conocimiento práctico. A este respecto se destaca el papel que cumple la contextualización de la enseñanza, las didácticas específicas, el prácticum, las estrategias activas y los procesos reflexivos. Su impacto en la relación teoría y práctica los convierten en aspectos claves en la formación y desarrollo del conocimiento práctico.

En referencia a cómo está planteada la relación teoría y práctica en la formación de maestros las evidencias muestran no existe una única manera de plantear la relación entre ambas. Una diversidad de visiones tiene como ventaja que los estudiantes se benefician de perspectivas y miradas diferentes sobre la profesión para la que se están formando, enriqueciendo su preparación y brindando opciones para construir una identidad docente propia. Sin embargo, la ausencia de instancias que permitan analizar e integrar estas diferentes perspectivas, esperando que los estudiantes por sí solos den sentido y significado a tal heterogeneidad y disparidad de criterios, es poco realista y obstaculiza una sólida construcción de su saber pedagógico, llegando a producir a prácticas y condiciones alienantes ejercidas desde la propia universidad.

De igual forma, los estudiantes afirman, y así lo demuestran los resultados obtenidos, que la relación entre teoría y práctica en la formación es deficiente, su presencia como tal es débil y escasa y raramente es trabajada de manera explícita. Tal carencia incide de modo significativo en el desarrollo del conocimiento práctico,

que es personal y fundamentalmente experiencial (Clandinin y Connelly, 1987), procede del contacto con la práctica -de las situaciones de aula- y de la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992). Estos procesos reflexivos permiten trabajar con estrategias provisionales que permiten establecer una teoría relevante basada en la práctica, para desde allí realizar prácticas fundamentadas y contextualizadas. Aquí la práctica no está en oposición a la teoría o viceversa, sino que establecen una relación dialógica en la que ambas son importantes y constitutivas.

Entre los obstáculos que dificultan la relación teórico-práctico en la formación encontramos el predominio de la teoría por sobre el aspecto práctico y la visión de una realidad educativa que no existe. Tampoco ayuda un plan de estudios fragmentado en asignaturas estancas, hecho en función de los contenidos y no en función de las competencias. Consecuentemente, y tal y como indicaran Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010), el problema que la práctica y los contextos prácticos con los que se trabaja en la universidad sean tan diferentes a la realidad es que cuando llegan a la escuela se encuentran con una realidad que apenas conocen, lo que hace que su transferencia resulta en muchas ocasiones poco exitosa, generando sentimientos de decepción, inseguridad y falta de sentido, que llevan a cuestionar la utilidad de los conocimientos teóricos. No obstante, creemos que lo que aquí se cuestiona no es tanto la utilidad del conocimiento teórico, como a primera vista puede parecer, sino el cómo se logra el traslado de ese sentido hacia la actividad práctica.

El no saber “qué” y “cómo” hacer, reclama a la formación y especialmente a las didácticas específicas un cambio de sentido en sus planteamientos didácticos que, como el conjunto de materias que componen el plan de estudios, están más centradas en el dominio de unos contenidos disciplinares que en el dominio del cómo enseñar la disciplina. En este sentido, coincidimos con autores como González-Sanmamed y Fuentes-Abeledo (2011), Manso y Martín (2014), Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010), Perrenoud (2001) y Zeichner (2010), en que no se trata de invalidar el papel que cumplen las diferentes disciplinas en la formación sino de evitar el tratamiento parcial que cada una fundamentalmente tiende a adoptar, así como la asimilación y dominio de éstas disociado de su aplicabilidad práctica (ser enseñado). Es imprescindible abandonar la idea de una formación entendida como una yuxtaposición de materias y encaminarnos hacia modelos curriculares más integrados donde los diferentes conocimientos y la experiencia práctica se vinculen y enriquezcan mutuamente.

Los estudiantes son conscientes de que es necesario relacionar teoría y práctica, y muchos de ellos logran llevarlo a cabo, aunque capacidad de relacionar depende de sus conocimientos previos y del itinerario formativo que han realizado, con quién lo ha realizado, y en qué línea epistemológica lo han realizado, y no porque el programa de estudios lo garantice.

Un aspecto que nos llama la atención es la ausencia reiterada en los relatos recogidos del conocimiento tácito del estudiante, siendo una dimensión reconocida dada su importancia en la construcción del conocimiento práctico (Schön, 1992;

Pérez-Gómez, Soto-Gómez y Serván, 2015; Pérez-Gómez, 2010, Korthagen, 2010). Hacer explícito el conocimiento tácito conlleva identificar y analizar críticamente las rutinas y hábitos, requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella (Shulman, 1988).

Entre otros factores que influyen en la articulación entre teoría y práctica encontramos el prácticum, definido por Schön (1992), como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Su importancia en los programas de estudios lo convierte en la principal fuente de aprendizaje práctico brindando al alumno la posibilidad de entrar en contacto con escenarios profesionales reales, lejos de planteamientos abstractos y teóricos. Pero para que este lugar resulte significativo para el desarrollo del conocimiento práctico, es necesario que se consolide como un espacio de experimentación y reflexión. En referencia a esto, hemos de destacar el enorme poder socializador que ejerce la escuela en el alumno en prácticas, influjo que puede inducir a prácticas reproductoras y alienantes (Pérez-Gómez, 1999; Zabalza, 2011; González--Sanmamed y Fuentes-Abeledo, 2011), lo que nos lleva a plantear la necesidad de brindar al estudiante un acompañamiento adecuado y una inmersión reflexiva y crítica en la institución escolar

El cómo los estudiantes llegan a ser conscientes de que es necesario relacionar teoría y práctica y cómo logran establecer esta conexión son temas aún pendiente por investigar. Es también necesario indagar acerca e los procesos metodológicos de la formación y las estructuras organizativas que son favorecedores de la relación entre teoría y práctica, incluidos la coordinación entre equipos docentes y la relación de los prácticums con las asignaturas en al universidad, entre otras.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. y Viniestra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, nº 2, 383-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, vol. 172, nº 148, 172-190. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/49320/44373>
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (67-78). Madrid: Fundación Santillana-OEI.
- Brouwer, N., y Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference?

- American Educational Research Journal*, vol. 42, nº1, 153-224.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- Clandinin, D.J.; Conelly, F.M. (1987). Teacher's personal knowledge: what counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, nº 6, 487-500.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (65-79). Barcelona: Octaedro.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 33, nº2, 151-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114553>
- Day, C. (2005). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Edmonds, E. y Candy, L. (2010). Relating theory, practice and evaluation in practitioner research. *Leonardo*, vol. 43, nº5, 470-476. Recuperado de http://www.upv.es/laboluz/master/metodologia/textos/Theory_practice_evaluation.pdf
- Feiman Nemser, S. (1990). Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (212-233). Nueva York: Macmillan
- Feiman Nemser, S.; Buchmann, M.; Ball, D. (1986). *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers*. San Francisco: Paper AERA
- Flores, M.A. y Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, nº 22, 219-232.
- Flores, M.A. (2000). *A Inducao no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovacao Educacional.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría: revisión pedagógica de las relaciones

- entre la teoría y la práctica educativa. *Revista Teoría de la Educación*, vol. 23, nº1, 19-43. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8575/8809
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- González-Sanmamed, M. y Fuentes-Abeledo, E.J. (2010). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, nº 354, 47-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una Reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, nº 25, 57-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236973>.
- Jarauta, B. y Medina, J.L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre educación*, vol. 22, 179-198. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2078>
- Klein, M. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, vol. 31 nº1, 191-197.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, vol.13, nº3, 303-310.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68, 83-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, nº 364, 145-169. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/364/re364_06.html
- Melief, K.; Tigchelaar, A.; Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve; K. Melief y A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (19-37). Barcelona: Octaedro.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Moore, T. W. (1980). *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, A.; Soto Gómez, E.; Serván, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria*

- de Formación del Profesorado*, nº 84, 81-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5319675>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68, 37-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Pérez Gómez, A. (2009). La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar para enseñar a aprender en la sociedad de la información. En M. Puentes (Coord.), *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (163-185). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pérez-Gómez, A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. Pérez-Gómez, J. Barquín, J. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (636-660). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, nº 3, 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 16, nº2, 271-288. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534/21368>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, nº 2, 1-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304491>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1, 1-22.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, nº 2, 4-14.
- Snoek, M. (2003). Scenarios for dutch teacher education. A trip to Rome: coach bus company or travel agency? *European Journal of Teacher Education*, vol. 26, nº1, 123-136.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid:

Narcea

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, nº22, 39-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322/0>
- Tobin, K. (2011). Learning from a good mate: an introduction. En J. Kincheloe, *Key works in critical pedagogy* (15-24). Rotterdam: Sense publisher.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol.54, nº 29, 143-177.
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, nº 354, 21-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68, 123-149. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf