

Construir la teoría a partir de la práctica en la formación inicial de maestros y maestras: Una experiencia docente

Irene Lacruz-Pérez – Universitat de València
 Pilar Sanz-Cervera – Universitat de València
 Irene Gómez-Marí – Universitat de València
 Raúl Tárraga-Mínguez – Universitat de València

 0000-0003-1560-1952
 0000-0001-6919-6150
 0000-0002-0452-3293
 0000-0002-4458-5763

Recepción: 19.06.2023 | Aceptado: 03.07.2023

Correspondencia a través de **ORCID**: Irene Lacruz-Pérez

 **0000-0003-1560-1952**

Citar: Lacruz-Pérez, I, Sanz-Cervera, P, Gómez-Marí, I, & Tárraga-Mínguez, R (2023). Construir la teoría a partir de la práctica en la formación inicial de maestros y maestras: Una experiencia docente. *REIDOCREA*, 12(23), 294-302.

Financiación: El estudio se ha realizado en el marco del proyecto de innovación docente UV-SFPIE_PID-2078700, concedido por el Vicerrectorat d'Ocupació i Programes Formatius de la Universitat de València. Además, el estudio recibió recursos humanos por parte de la Universitat de València (código de contrato: UV-INV-PREDOC19F1-1010132).

Área o categoría del conocimiento: Educación

Resumen: En la formación inicial docente existe una brecha que mantiene separadas la formación teórica y práctica, viéndose especialmente perjudicada la dimensión práctica. Como posible respuesta a ello, en este artículo se presenta una experiencia docente en la que se implementó el método de resolución de casos prácticos de forma alternativa a la tradicional. Inicialmente los participantes resolvieron un caso sobre un estudiante con discapacidad visual para, posteriormente, comentar las respuestas individuales con la persona formadora y el resto de compañeros, a partir de lo cual se construyeron las nociones teóricas básicas en las que se fundamentaba el caso. Tras ello, se planteó este estudio, que persigue dos objetivos: analizar la valoración de los futuros docentes del método de enseñanza empleado y analizar su percepción sobre el grado de adquisición de conocimientos respecto a la temática tratada con este método. Para ello, los 101 estudiantes de segundo curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria de una universidad española que participaron en este estudio cumplieron un instrumento de valoración de la experiencia, diseñado para este propósito. Como resultado global, se encontró una valoración positiva de este método y un elevado grado de adquisición de conocimientos, según la percepción de los participantes.

Palabra clave: Formación práctica docente

Building theory out of practice in initial teacher education: A teaching experience

Abstract: In the initial training of teachers, there is a gap between theoretical and practical training, with the practical dimension being particularly affected. As a possible response to this, this paper presents a teaching experience in which the case-based learning method was implemented in an alternative way to the traditional one. As a first step, participants responded to a case related to a student with visual disability. Later, they discussed individual responses with the professor and the rest of the classmates, from which the basic theoretical notions upon which the case was based were constructed. The current study was subsequently proposed with two objectives in mind: to analyze the assessment of pre-service teachers of the teaching method used and to analyze their perception of the degree of acquisition of knowledge about the subject treated with this method. To this end, the 101 students in the second year of the Primary Education Teacher's degree from a Spanish university who participated in this study completed an experience assessment instrument, designed for this purpose. Overall, a positive assessment of this method and a high level of knowledge acquisition were found, based on participants' perceptions.

Keyword: Practical teacher training

Introducción

Los modelos pedagógicos que imperan actualmente en la formación inicial del profesorado, así como la propia estructura del currículum universitario, están perpetuando la brecha entre la formación teórica y la práctica (Henissen et al., 2017; Vaillant & Marcelo, 2021). De esta forma lo perciben los futuros docentes de diferentes países, quienes, a pesar de reconocer la importancia de la formación teórica (Allen &

Wright, 2014; McGarr et al., 2017), generalmente se muestran insatisfechos sobre su hegemonía respecto a la práctica (Colén-Riau & Castro-González, 2017; Montero-Mesa, 2018).

Si bien es cierto que la formación inicial de maestros y maestras de educación infantil y primaria tiene un enfoque más práctico en comparación con la del futuro profesorado de educación secundaria, en ella también existe esta evidente distancia entre teoría y práctica (Álvarez-Álvarez, 2015). En este sentido, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, la formación inicial de docentes de educación infantil y primaria se imparte en un grado universitario de cuatro años de duración. Del total de 240 créditos ECTS que componen dicho grado, en las universidades españolas se dedica una media de 43.2 créditos ECTS a realizar prácticas en escuelas, lo cual representa un 18% de la formación inicial (Manso, 2019).

Delegar todo el peso de la formación práctica del futuro profesorado en este módulo puede resultar demasiado pretencioso, dado que la realidad es que las prácticas escolares no pueden llegar a responder a todas las necesidades de aprendizaje y conocimiento práctico de los futuros docentes (Montero-Mesa, 2018). Esto no se debe únicamente a que la duración de los periodos de Practicum es probablemente insuficiente, sino también a que dichas prácticas no se dan ni en todos los cursos ni en todos los contextos posibles (Matengu et al., 2021). Por ejemplo, a excepción de aquellos estudiantes que cursan las menciones de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje en el grado universitario, la gran mayoría realizan sus prácticas escolares en aulas ordinarias con profesorado generalista, por lo que el contacto con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) no está garantizado. Este hecho va en detrimento de la formación del futuro profesorado en atención a la diversidad y educación inclusiva, un área que ya de por sí tiene escaso protagonismo en los planes de estudio del grado de Maestro/a en Educación Primaria o Educación Infantil en España (Cardona et al., 2018; Sánchez-Serrano et al., 2021). Por todo ello, más allá de las prácticas escolares, urge encontrar nuevos métodos de enseñanza que permitan incorporar este enfoque práctico en los módulos de formación básica y obligatoria de la formación inicial de futuros maestros y maestras (Yeigh & Lynch, 2017), y especialmente en áreas con poco peso en los planes de estudio, como es la atención a la diversidad y la educación inclusiva (Medina-Sánchez, 2021).

En este sentido, explica Korthagen (2010) que tradicionalmente en la formación inicial del profesorado se ha adoptado el enfoque *deductivo*, o también llamado *de la teoría-a la-práctica*. En él, la persona formadora escoge el conocimiento científico disponible que considera relevante transmitir al futuro profesorado para que este lo aprenda y lo aplique en su futura práctica profesional. La opción contraria sería el enfoque *ensayo-error* o *basado-en-la-práctica*, en el que la práctica adquiere un papel protagonista relegando la teoría a un segundo plano. Sin profundizar en las ventajas e inconvenientes de cada una de los enfoques, lo que es evidente es que en ambos se separa la teoría de la práctica, potenciando así la brecha entre ellas. Como alternativa, este autor propone el modelo *realista*, basado en una interrelación constante entre teoría y práctica, partiendo de las experiencias de la persona formadora y de las inquietudes de los futuros maestros y maestras.

Siguiendo la línea de este modelo realista, una posibilidad sería utilizar métodos inductivos de enseñanza y aprendizaje en los que se parte de situaciones específicas reales o verosímiles que el alumnado debe observar, interpretar, analizar y/o resolver, ya que en este momento le surge la necesidad real de disponer de determinados conocimientos teóricos (Prince & Felder, 2006). Algunas de estas metodologías son el aprendizaje por indagación, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado

en proyectos, el estudio de casos prácticos o el aprendizaje por descubrimiento. Entre todos estos, desde hace años la resolución de casos prácticos se ha propuesto como un método especialmente eficaz para reducir la brecha entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado (Shulman, 2003). Este método consiste en analizar una situación concreta que puede darse en un aula, para así generar diferentes interpretaciones teóricas y prácticas e hipotetizar posibles estrategias que permitan afrontar circunstancias de diversa índole (Sato & Rogers, 2010).

En la literatura previa existen evidencias de que los futuros maestros y maestras por lo general valoran muy positivamente este método de enseñanza. A modo de ejemplo, en Estados Unidos, Hemphill et al. (2015) lo utilizaron en un seminario de dieciséis semanas enmarcado dentro de un programa de formación inicial de futuros docentes de educación física. Los resultados sugirieron una valoración muy positiva de este método por parte de los participantes, quienes resaltaron que habían sentido un mayor nivel de implicación y motivación en la asignatura en comparación a cuando se empleaban otros métodos de enseñanza. Según el futuro profesorado participante, esto se debía principalmente a que los diferentes casos prácticos les condujeron a reflexionar sobre posibles situaciones que se podrían encontrar en su futuro profesional y, además, a que les había permitido tener un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, valoraron de forma muy favorable el hecho de que habían tenido un espacio para expresar sus propias ideas y la oportunidad de escuchar y aprender también del resto de compañeros y compañeras, así como del propio instructor.

Más recientemente, en Alemania, Baier et al. (2021) encontraron que el grupo de futuros docentes en el que habían aplicado el método de casos prácticos reportó un interés situacional y una motivación significativamente mayor que el grupo control de futuros docentes que trabajó el mismo contenido, pero sin casos prácticos. En Finlandia y Suecia, Takala y Wickman (2019) presentaron a futuros docentes de educación especial un caso práctico en formato audiovisual con el propósito de que en pequeños grupos pudieran comentar y tomar decisiones sobre la situación educativa compleja que se les presentaba, fomentando así su pensamiento crítico. Los participantes valoraron muy positivamente esta metodología, destacando especialmente la oportunidad de interactuar y debatir con sus compañeros y compañeras. Asimismo, creyeron que este método de enseñanza había sido altamente beneficioso para su aprendizaje.

En la experiencia docente que presentamos en este trabajo, nos propusimos aprovechar la potencialidad que tienen los casos prácticos para formar al futuro profesorado en educación inclusiva, ya que permiten aproximarles a contextos educativos muy diferentes donde aparecen estudiantes con necesidades y capacidades distintas (Hoffer, 2020). Además, planteamos una forma de implementar este método diferente a la tradicional, en la que habitualmente los casos prácticos sirven como instrumento para que el alumnado aplique los conocimientos teóricos que les han sido impartidos previamente. En nuestra propuesta, pedimos inicialmente a los futuros maestros y maestras que resolvieran el caso práctico de forma autónoma a partir de sus conocimientos, sus experiencias previas y sus habilidades de búsqueda de información, para así “construir” posteriormente la teoría de forma conjunta partiendo de sus respuestas. Para diseñar esta experiencia nos basamos en el modelo socio-constructivista de formación inicial docente propuesto por Carlson (1999), en el que las personas en formación desarrollan y aprenden la teoría de forma individual y/o grupal tomando como base la información que reciben del mundo de la práctica. Tras ello, esta teoría construida por el propio estudiantado se contrasta con teorías e investigaciones ya publicadas, al mismo tiempo que con los propios valores y la filosofía personal de cada uno.

Objetivos

Vista la necesidad de potenciar el enfoque práctico en la formación inicial docente en educación inclusiva, y considerando la acogida positiva del método de casos prácticos por parte de futuros docentes en otros estudios, llevamos a cabo una experiencia docente con un elemento innovador respecto a la praxis tradicional y generalizada de este método. Tras ello, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar la valoración que realizan los futuros maestros y maestras del método empleado en la actividad que han realizado.
2. Analizar la percepción de los futuros maestros y maestras sobre su propio grado de adquisición de conocimientos respecto a la temática tratada en la actividad que han realizado.

Método

Participantes

En la experiencia docente que se presenta en este estudio participaron 101 futuros docentes que cursaban el segundo curso del grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universitat de València en el curso académico 2022-2023. En lo que respecta a sus principales características sociodemográficas, el 74.26% fueron mujeres (N=75) y el 25.74% hombres (N=26), mientras que su edad abarcó el rango de 19 a 31 años, siendo la media 20.64 (DT= 2.10).

Todos los participantes estaban matriculados en la asignatura de Necesidades Educativas Especiales y pertenecían a tres grupos-aula diferentes. Para todos ellos, la experiencia docente que aquí se describe se realizó como una actividad evaluable dentro del décimo tema del programa de la asignatura, destinado al aprendizaje sobre el alumnado de educación primaria con diagnóstico de discapacidad visual. Por este motivo, la participación en la experiencia fue obligatoria para los futuros maestros y maestras, pero la cumplimentación del cuestionario en el que valoraron la actividad fue voluntaria y completamente anónima.

Descripción de la experiencia

La asignatura de Necesidades Educativas Especiales, donde se enmarcó la experiencia docente, tiene como finalidad que los futuros maestros y maestras comprendan y aprendan los cimientos básicos de la educación inclusiva, así como que conozcan las principales características y vías de intervención con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y conductuales, discapacidad intelectual, sensorial y motora, trastorno del espectro autista, y altas capacidades.

El modo en que los participantes de este estudio estaban acostumbrados a trabajar en los diferentes temas de esta asignatura consistía en conocer y aprender las nociones teóricas básicas de cada diagnóstico, para posteriormente realizar actividades prácticas en las que pudieran aplicar dicho conocimiento teórico. Sin embargo, en el último tema de la asignatura, sobre alumnado con discapacidad visual, realizamos un cambio de planteamiento e implementamos la siguiente experiencia docente.

En primer lugar, en la primera sesión solicitamos al alumnado que resolviera individualmente un caso práctico sobre una estudiante de educación primaria que presentaba discapacidad visual. Para ello, debían leer la descripción del caso y responder a cinco cuestiones. Estas preguntas giraban en torno a los criterios

diagnósticos básicos de la discapacidad visual; barreras físicas y sociales que pueden dificultar la inclusión de una estudiante con este diagnóstico en un centro educativo ordinario; posibles recursos y estrategias de intervención en el aula; y al papel que juega la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) en este proceso de inclusión educativa. Para responder a las diferentes cuestiones el alumnado debía valerse de sus conocimientos y experiencias previas, de la información que se podía inferir de la descripción del propio caso, así como de una pequeña búsqueda en la página web de la ONCE. Cabe señalar que para el diseño del caso se realizó una adaptación de uno de los casos incluidos en el manual *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Casos prácticos* (Marín-Suelves & Fajardo-Bravo, 2022).

Seguidamente, en la segunda sesión, se realizó una corrección conjunta del caso práctico. Para ello, en gran grupo, el alumnado fue exponiendo voluntariamente las diferentes respuestas a cada pregunta, por lo que fueron surgiendo algunas discrepancias y contraposiciones en las respuestas. Estas fueron solventándose con la propia interacción y retroalimentación entre el alumnado, así como con cierta información teórica básica que la profesora les fue proporcionando. Tras esta puesta en común cada estudiante tuvo la oportunidad de modificar aquella parte de sus respuestas iniciales que fuera incorrecta.

Finalmente, en la tercera y última sesión, el alumnado se agrupó en pequeños grupos de entre cuatro y cinco personas formados aleatoriamente, en los que realizaron una puesta en común de las respuestas que cada persona tenía en su documento final. Este encuentro grupal concluyó con la elaboración de un mapa conceptual a modo de síntesis en cada equipo. Esta última parte se consideró importante dado que la mayoría de las cuestiones planteadas no eran de respuesta cerrada, por lo que podría haber diferentes opciones de respuesta, todas ellas valiosas. Como parte final de esta sesión cada estudiante cumplimentó de forma individual, voluntaria y anónima el cuestionario de valoración de la experiencia a través de la plataforma Google Forms.

Instrumento

Los futuros maestros y maestras valoraron la experiencia docente en la que habían participado respondiendo a un cuestionario diseñado para ello. Para abordar el primer objetivo del estudio, se plantearon siete ítems sobre los que los participantes debían mostrar su conformidad o disconformidad mediante una escala Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo). En estas afirmaciones se preguntaba a los participantes principalmente sobre su opinión respecto a la utilidad del método para su formación como futuros docentes, así como por el grado de dificultad que les había supuesto. Respecto al segundo objetivo, se propuso un octavo ítem en el que el futuro profesorado debía valorar el grado de adquisición de conocimientos sobre el alumnado con discapacidad visual a través de la experiencia en la que habían participado, también respondiendo a una escala Likert de 5 puntos (1= No he aprendido nada; 5= He aprendido mucho). El contenido concreto de cada uno de los ocho ítems del cuestionario se recoge en la primera columna de la Tabla 1, en la sección de Resultados.

El cuestionario fue diseñado inicialmente por una de las autoras de este artículo teniendo en cuenta los dos objetivos planteados para el estudio. A continuación, otra de las autoras realizó una revisión tanto del contenido como del formato del cuestionario y propuso una serie de modificaciones. En base a ello, ambas autoras junto con el resto del equipo consensuaron la versión final del instrumento. Como paso previo a la difusión entre los participantes de la experiencia, se realizó una primera aplicación piloto en un grupo de 10 estudiantes, con el fin de garantizar la comprensibilidad de los diferentes

ítems y el correcto funcionamiento de la plataforma en la que fue distribuido, Google Forms.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para las diferentes cuestiones tipo Likert del instrumento de evaluación de la experiencia que cumplimentaron los participantes. La mayoría de ítems son de sentido directo, por lo cual una mayor puntuación (sobre un total de 5) significa una mejor valoración de la experiencia por parte del alumnado. La única excepción es el ítem 4, de sentido indirecto, en el que una menor puntuación implica una mejor valoración.

Tabla 1. Resultados de la valoración del alumnado del método de enseñanza empleado.

Ítems	M (DT)
Ítem 1. Trabajar un caso práctico como el que he realizado en el tema de discapacidad visual es muy útil para mi formación como docente.	4.66 (0.71)
Ítem 2. Considero que haber realizado el caso práctico antes de haber recibido la teoría en clase (en vez de hacerlo después de estudiar la teoría) ha sido una buena metodología.	4.12 (0.96)
Ítem 3. Resolver un caso práctico antes de estudiar la teoría, tal y como he hecho en el tema de discapacidad visual, me ha resultado sencillo.	3.54 (0.92)
Ítem 4. Habría preferido recibir primero la teoría y después hacer el caso práctico.	2.90 (1.16)
Ítem 5. Hacer una búsqueda en Internet para responder las preguntas del caso práctico me ha resultado sencillo, aunque todavía no hubiera estudiado la teoría.	3.80 (0.91)
Ítem 6. Considero importante tener la oportunidad de modificar las respuestas del caso práctico después de haber recibido la teoría.	4.76 (0.55)
Ítem 7. Considero que poner en común en pequeños grupos las respuestas individuales del caso práctico ha sido útil para asentar el aprendizaje.	4.51 (0.84)
Ítem 8. Valora en una escala del 1 al 5 tu grado de adquisición de conocimientos sobre el tema de discapacidad visual.	4.39 (0.63)

En lo que respecta al primer objetivo del estudio, los datos obtenidos apuntan a una valoración positiva del método de enseñanza empleado. En concreto, el estudiantado consideró que la resolución de casos prácticos es útil para su formación inicial docente (Ítem 1) y valoró favorablemente el hecho de haber trabajado primero la práctica y luego la teoría (Ítem 2, Ítem 4). En cuanto a la dificultad, les pareció relativamente sencillo resolver un caso práctico antes de recibir la teoría (Ítem 3), aunque parece que encontraron cierta dificultad en realizar la búsqueda de información en Internet sin orientaciones previas (Ítem 5). También valoraron de forma positiva el hecho de poder modificar las respuestas iniciales tras corregir conjuntamente el caso y conocer las nociones básicas teóricas (Ítem 6), así como la puesta en común de las respuestas con el resto de compañeros y compañeras (Ítem 7).

Finalmente, sobre el segundo objetivo del estudio, parece que, desde el punto de vista de los participantes, su grado de adquisición de conocimientos a través de la metodología propuesta fue elevado (Ítem 8).

Discusión

La principal finalidad del presente trabajo fue presentar los resultados de una experiencia de formación inicial docente en la que se implementó el método de casos prácticos, invirtiendo el proceso tradicional de resolución de estos. Inicialmente los futuros docentes respondieron de forma individual y autónoma a las cuestiones prácticas, y en base a ello, interactuando con el resto de compañeros y guiados por la profesora, construyeron y aprendieron la teoría. En concreto, como primer objetivo nos propusimos analizar la valoración de este método por parte del estudiantado; y como

segundo objetivo quisimos analizar el grado de adquisición de conocimientos según la perspectiva de los propios participantes.

Respecto a la valoración que los futuros maestros y maestras realizaron del método de enseñanza con el que trabajaron el tema de alumnado con discapacidad visual en la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, podemos afirmar que fue globalmente positiva. En primer lugar, consideraron que trabajar con casos prácticos resulta de gran utilidad para su formación inicial como docentes. De acuerdo con investigaciones anteriores (Hemphill et al., 2015; Hoffer, 2020), es probable que esto se deba a la posibilidad que ofrecen los casos prácticos de aproximar al estudiantado a situaciones reales complejas que podrían encontrar en su futura práctica profesional. Esto resulta relevante porque de esta forma se está contribuyendo a facilitar la transición entre los estudios universitarios y la práctica profesional.

En segundo lugar, los participantes también valoraron muy favorablemente el elemento innovador de resolver primero las cuestiones prácticas presentadas en el caso y luego utilizar esto para construir y aprender la fundamentación teórica de dichas repuestas. Este hallazgo puede estar relacionado con el interés, la motivación y la implicación que este tipo de actividad suscita en el alumnado, también reportado por estudios anteriores (Baier et al., 2021; Hemphill et al., 2015). Esto pudo verse acrecentado todavía más en esta experiencia docente, dado que el hecho de resolver primero las preguntas prácticas de forma individual es posible que potenciaran la curiosidad y el interés del estudiante por conocer si sus respuestas eran acertadas y, en caso contrario, comprender el por qué. Además, cabe recordar que se trataba de una actividad evaluable y, tras la corrección del caso práctico, el alumnado tenía la oportunidad de corregir las posibles respuestas equívocas de su trabajo y así incrementar su calificación, lo cual también fue valorado como positivo e importante por los participantes. Así, cabe la posibilidad de que, como consecuencia de ello, el estudiantado estuviera atento e implicado en las diferentes sesiones.

Otro resultado interesante se refiere al grado de dificultad que encontró el alumnado para resolver el caso práctico sin haber recibido ninguna noción teórica previa por parte del docente. En este sentido, la percepción de dificultad de los participantes de nuestro estudio fue baja. Ahora bien, es importante tener en cuenta que probablemente esto se debe a que las cuestiones se formularon para que pudieran ser contestadas fundamentalmente en base a la experiencia y los conocimientos previos de los futuros docentes, dada la relevancia que algunas investigaciones previas han encontrado que esto tiene para la formación inicial docente (Hemphill et al., 2015; Henissen et al., 2017).

No obstante, los futuros maestros y maestras participantes de este estudio sí parece que encontraron una ligera dificultad en la búsqueda de información en Internet para responder a alguna de las cuestiones planteadas en el caso práctico. Este hallazgo contrasta con el de algunos estudios previos en los que se detectó que el futuro profesorado de educación primaria, preguntado por su autopercepción de competencia digital docente, se consideraba especialmente competente en el área de Información y alfabetización informacional, que incluye las competencias de navegar, buscar, filtrar, evaluar y recuperar la información en Internet (Gabarda et al. 2020). Sin embargo, coincide con el de otras investigaciones como la de Rodríguez-García et al. (2019) en la que, aunque los futuros docentes finalizaron los estudios universitarios con un nivel intermedio en esta área competencial, presentaban déficits importantes en lo que respecta al filtrado y la selección de la información para garantizar su fiabilidad y veracidad. De este modo, trabajar la resolución de casos prácticos con el alumnado de los grados de Maestro/a tal y como se ha hecho en este estudio puede contribuir no solo a la formación práctica del futuro profesorado, sino también a fomentar su competencia

digital docente, y en especial sus habilidades de búsqueda y selección de información fiable.

En lo que se refiere a la parte final de la experiencia docente, es decir, a la puesta en común en pequeños grupos, los participantes también mostraron su conformidad y agrado. Este hallazgo, coincidente con el de otras investigaciones similares (Hemphill et al., 2015; Takala & Wickman, 2019), sugiere que los formadores de futuros docentes deben fomentar la realización de actividades en las que el alumnado interactúe, debata y reflexione de forma crítica y conjunta, potenciando así el aprendizaje autónomo y colaborativo que defienden los nuevos modelos de formación inicial docente (Vaillant & Marcelo, 2021).

Finalmente, según la percepción de los propios futuros docentes, su grado de adquisición de conocimientos sobre el alumnado con discapacidad visual fue elevado. Aunque esto también se ha obtenido en estudios previos en los que se ha implementado la resolución de casos prácticos de forma tradicional (Baier et al., 2021; Takala & Wickman, 2019), consideramos que el método utilizado en este estudio, en el que se ha construido la teoría a partir de la resolución práctica del caso, tiene un valor añadido y es que supone que el discente adquiere un rol completamente activo y se convierte en el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carlson, 1999; Korthagen, 2010).

Los resultados de este estudio deben ser interpretados considerando ciertas limitaciones del mismo. Como limitación principal destacamos que para analizar la valoración de los participantes sobre el método de enseñanza empleado únicamente se ha utilizado un instrumento de corte cuantitativo, por lo que los datos obtenidos no nos permiten conocer los motivos concretos que han conducido a los futuros maestros y maestras a valorar positivamente esta experiencia docente. Por este motivo, en futuras investigaciones debería introducirse en el cuestionario alguna pregunta abierta o utilizar otras técnicas de investigación como la entrevista. Asimismo, otra importante limitación del estudio es que la experiencia docente únicamente se ha implementado en un tema del total de diez que componen el programa de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales. Como futura línea de investigación se podría plantear la implementación del método de resolución de casos prácticos aquí propuesto en todo el temario de la asignatura, para comprobar si la valoración positiva se mantiene o si, por el contrario, consideran que es un método positivo siempre y cuando se complementa con otros.

A modo de conclusión, parece que utilizar la práctica como punto de partida para la construcción de la teoría es un enfoque metodológico interesante que puede resultar efectivo para reducir la ya habitual brecha entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros y maestras. En concreto, plantear al alumnado que resuelva un caso práctico antes de recibir la teoría; tener en cuenta sus respuestas para a partir de ellas desarrollar las nociones teóricas básicas; y fomentar el intercambio de información y opiniones entre compañeros puede incrementar el interés y la implicación de los estudiantes en la actividad, así como resultar altamente beneficioso para su aprendizaje.

Referencias

Allen, JM, & Wright, SE (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>

Álvarez-Álvarez, C (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>

Baier, F, Maurer, C, Dignath, C, & Kunter, M (2021). Fostering pre-service teachers' theoretical knowledge application: studying with and without text-based cases. *Instructional science*, 49, 855-876. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09560-7>

Cardona, M, Tichà, R, & Abery, B (2018). Education for diversity in initial teacher preparation programmes: A comparative international

- study. *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 14(2), 79-95. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1499>
- Carlson, HL (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and teaching*, 5(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/1354060990050205>
- Colén-Riau, MT, & Castro-González, L (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 59-79. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10352>
- Gabarda, V, Marín, D, & Romero, MM (2020). La competencia digital en la formación inicial docente. Percepción de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 1-16. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2176>
- Hemphill, MA, R Richards, KA, Gaudreault, KL, & Templin, TJ (2015). Pre-service teacher perspectives of case-based learning in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 21(4), 432-450. <https://doi.org/10.1177/1356336X15579402>
- Hennissen, P, Beckers, H, & Moerkerke, G (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Hoffer, ER (2020). Case-Based Teaching: Using Stories for Engagement and Inclusion. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(2), 75-80.
- Korthagen, FA (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(2), 83-101.
- Manso, J (2019). El Practicum en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Primaria. En J Manso (Ed.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 31-41). Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa.
- Marín-Suelves, D, & Fajardo-Bravo, I (Coords.). (2022) *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Casos prácticos*. Valencia: Tirant Lo Blanch. ISBN: 9788411301930
- Matengu, M, Ylitapio-Mäntylä, O, & Puroila, AM (2021). Early childhood teacher education practicums: a literature review. *scandinavian journal of educational research*, 65(6), 1156-1170. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- Medina-Sánchez, L (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66306>
- McGarr, O, O'Grady, E, & Guilfoyle, L (2017). Exploring the theory-practice gap in initial teacher education: Moving beyond questions of relevance to issues of power and authority. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 48-60. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1256040>
- Montero-Mesa, L (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 303-330. <https://doi.org/10.6018/333061>
- Prince, M, & Felder, R (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Rodríguez-García, AM, Fuentes-Cabrera, A, & Moreno-Guerrero, AJ (2019). Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 235-250. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.73200>
- Sánchez-Serrano, JM, Alba-Pastor, C, & Zubillaga del Río, A (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sato, M, & Rogers, C (2010). Case methods in teacher education. In P Peterson, E Baker, & B McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 592-597). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00662-x>
- Shulman, JH (2003, April). From practice to theory and back again: cases and portfolios as instruments for professional development [Paper presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- Takala, M, & Wickman, K (2019). Collaborative case-based virtual learning in higher education: Consultation case in special education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 236-248. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646171>
- Vaillant, D, & Marcelo, C (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Yeigh, T, & Lynch, D (2017). Reforming initial teacher education: a call for innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 112-127. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.7>