

Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado

CARMEN ÁLVAREZ¹ E ISABEL HEVIA²

¹Universidad de Cantabria; ²Universidad de Oviedo



Resumen

La relación teoría-práctica es uno de los temas más relevantes y recurrentes en el campo de la didáctica porque es tan amplio, complejo y difuso que es imposible darle una respuesta definitiva. En este artículo se examinan las posibilidades y límites del mismo en el nuevo marco definido por el Espacio Europeo de Educación Superior que ha provocado cambios significativos en aspectos relevantes de la formación inicial del profesorado. De éstos, los más destacados son el aumento del tiempo de prácticas en centros escolares y la formación por competencias. Se concluye que este proceso de reforma debe ir acompañado de procesos de cambio en las aulas universitarias y su profesorado, y se ofrecen posibles líneas de trabajo para facilitar este cambio.

Palabras clave: Relación teoría-práctica, formación inicial del profesorado, Practicum, EEES, competencias.

Possibilities and limits of the relationship between theory and practice in initial teacher training

Abstract

The theory-practice relationship is one of the most relevant and recurring topics in the didactic field, because it is so broad complex and diverse that it is impossible to give it a definitive answer. In this paper, its possibilities and limits are examined within the new framework created by the European Higher Education Area (EHEA), which has caused significant changes in relevant aspects of initial teacher training. Of these, the most salient are increased school-based placement and training in competences. It is concluded that this reform process must be extended to include changes in university classrooms and lecturers. Some possible lines of work to make this change effective are discussed.

Keywords: Theory-practice relationship, initial teacher training, Practicum, EHEA, competencies.

Correspondencia con las autoras: Carmen Álvarez Álvarez. Departamento de Educación. Universidad de Cantabria. Av. de los Castros, 52, despacho 309, 39005 Santander. Tfno. 942 202 029. E-mail: alvarezmc@unican.es

Original recibido: 13 de marzo de 2012. *Aceptado:* 28 de mayo de 2012.

La complejidad de la relación teoría-práctica en la educación

El ejercicio de la profesión docente ha implicado tradicionalmente la asunción de diversos retos; entre ellos, el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica puede ser considerado uno de los más importantes, si no el central, aglutinador de todos los demás. Por consiguiente, el estudio de las relaciones teoría-práctica sigue teniendo interés y vigencia, de tal manera que, lejos de ser un asunto superado, desde la didáctica sigue replanteándose una y otra vez (Álvarez, 2011). Tal como afirma Gil (2011), la ambigüedad de dicha relación entre la teoría y la práctica constituye probablemente uno de los problemas centrales del pensamiento educativo.

Quienes se hayan dedicado a la enseñanza, se habrán planteado en mayor o menor medida cómo conectar mejor su saber educativo y su acción docente, asomándose de este modo a este complejo tema. Asimismo, en el contexto académico es uno de los asuntos más recurrentes, que los investigadores rescatan con frecuencia, aunque no siempre se explora con la debida profundidad (Álvarez 2011; Clarà y Mauri, 2010; Gil, 2011; Gimeno, 1998). Ello es así por dos razones fundamentales: la enorme ambigüedad del problema y la complejidad intrínseca al mismo, tal como se argumenta a continuación:

a. La ambigüedad tiene que ver con el hecho de que cada investigador se refiere a las relaciones teoría-práctica siguiendo sus propias interpretaciones sobre lo que cada una de estas nociones significa. No hay un marco teórico mínimamente compartido al respecto, a pesar de los trabajos realizados y del interés que el asunto suscita

b. La complejidad que alude al hecho de que los conocimientos pedagógicos disponibles pueden iluminar diferentes prácticas educativas y que, a su vez, dichas prácticas pueden fundamentarse en ideas educativas teóricas muy variadas. No hay una conexión directa y unidireccional entre el conocimiento académico y la acción docente (ni viceversa), sino más bien relaciones difusas que dependen en, buena medida, de la biografía formativa y profesional.

Con el propósito de superar el primero de los obstáculos planteados, la ambigüedad, trataremos de definir ambos términos, y, en un intento de reducir la complejidad del ámbito de estudio, en lo sucesivo vamos a referirnos a la formación inicial del profesorado, entendiendo que se trata de un momento clave en la construcción de las relaciones teoría-práctica.

Gimeno ha señalado con gran acierto que cuanto más ambiguo es un concepto, más posibilidades tiene de despertar significados, concitar y aunar esperanzas, de tal manera que pasa a ser asumido como un instrumento compartido, “en el que, aparentemente, todos están de acuerdo, aunque cada cual le atribuya una acepción diferente. En vez de ser un instrumento para comunicarse pasa a ser mito que aúna a todos los creyentes en el mismo. Con el principio de relación teoría-práctica pasa algo parecido en educación” (Gimeno, 1998: 33). Y continúa: “práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos”.

Aunque no resulta fácil aventurar una definición sobre el tema, recogemos a continuación la aproximación de Clemente que puede servir como punto de partida de nuestro análisis:

La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación. En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer, tanto si lo realizamos materialmente como si no (Clemente, 2007, p. 28).

A partir de esta conceptualización, la teoría tiene que ver con la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico, frecuentemente por parte de investigadores y académicos, generalmente en el marco institucional de la Universidad. Algunos términos habituales para referirse a la teoría son los de conocimiento, ciencia o investigación. La práctica, por

su parte, se concibe como “el cuerpo a cuerpo” del trabajo cotidiano del profesorado en los diferentes niveles de los centros educativos, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas. Estaría constituida por el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por los docentes en su centro de trabajo. Para referirse a la práctica suelen emplearse términos como *praxis*, *acción* o *enseñanza*.

En síntesis, podemos acordar el entendimiento de la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica como la actividad que se desarrolla en los centros educativos en general. Ahora bien, ¿cómo relacionarlas? La teoría remite a la elaboración sistemática de ideas producidas, contrastadas, divulgadas y publicadas por las comunidades científicas, y la práctica remite al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas. Hay una diferencia epistemológica entre las formas de producir y utilizar el saber en unos y otros escenarios, pero, al mismo tiempo, ambas dimensiones educativas son igualmente interesantes y son necesarios los vínculos entre ellas. Pero, ¿cómo generarlos? Como afirma Gimeno (1998, p. 21) “la tarea, lo confesamos de principio, es inabarcable y nuestras posiciones son, más bien, modestas”.

De acuerdo a lo que hemos definido, el docente accede a la teoría principalmente durante la formación inicial, en su periodo de formación universitaria. También la práctica comienza a explorarse en este periodo, tímidamente en los periodos de prácticas, a pesar de que ésta cobra relevancia cuando se produce la incorporación plena en el ámbito profesional, momento en el que el contacto con la teoría empieza, por lo general, a descender.

En el contexto universitario, conviene precisar el significado de las prácticas educativas, por cuanto tienden a equipararse con aquellas situaciones didácticas que se desarrollan bajo epígrafes como actividades en laboratorios o talleres, en los que se establece una relación dicotómica entre la teoría y las actividades prácticas que, en ocasiones, se reducen a la realización de informes y/o trabajos teórico-prácticos. En ese sentido, tales prácticas están ligadas a un contexto instrumental de actividades, a un conjunto de saberes concretos de la disciplina. Existen, por otro lado, otras prácticas universitarias que van más allá de las actividades del aula y se vinculan a las experiencias en escenarios reales que implican la socialización profesional y, como defiende Tejada (2006, p. 2), “exigen la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución para poder activar las competencias profesionales”. Estas prácticas universitarias adquieren sentido ante la necesidad de acercar el aprendizaje académico a la realidad profesional de cada una de las titulaciones, de tal manera que, ante la acumulación de conocimientos, se promueva el análisis y reflexión de los contenidos teóricos sin que estén fragmentados en las diferentes disciplinas. A este tipo de prácticas es a las que nos referimos y sobre las que ahondaremos en el siguiente apartado, usando este término o el de “*Practicum*” que suele ser más habitual.

La relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado

Como hemos mencionado, la formación inicial del profesorado ha sido señalada como fundamental por la mayoría de los investigadores que se han ocupado de las relaciones entre la teoría y la práctica (Anguita, 1996; Biddle, Good y Goodson, 2000; Day, 2005; Esteve, 1993, 1997; González y Hevia, 2011; Korthagen, 2007, 2010; Marcelo, 2008, 2009; Teixidó, 2009; Vezub, 2007; Vicente, 2002). Ello es así porque en la formación inicial el futuro profesional se inicia en el estudio de las diversas ciencias de la educación, donde se hallan recogidas las principales ideas teóricas y también en la práctica docente (en el periodo del *Practicum*) y, en consecuencia, en aquellas operaciones mentales que le pueden llevar a establecer mecanismos de relación teoría-práctica, sentando las bases de cara al futuro.

En este apartado nos proponemos discutir los obstáculos identificados como habituales en este periodo, para, a continuación, analizar las principales oportunidades que nos brinda el Espacio Europeo de Educación Superior para mejorar las relaciones teoría-práctica.

Obstáculos habituales para la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado

En el periodo de formación inicial del profesorado se dan cita numerosos obstáculos que dificultan la relación entre el conocimiento teórico y la práctica escolar. El más destacado tiene que ver con el escaso tiempo dedicado a la exploración de la práctica de la enseñanza, en contraste con el gran peso que reciben las disciplinas académicas. Ligados a este problema, aparecen al menos otros dos: la baja calidad de la formación universitaria tanto en lo que respecta a su forma didáctica como en lo relativo a sus relaciones con la práctica real de la enseñanza, como manifiestan año tras año nuestros estudiantes universitarios. A pesar de su menor relevancia, no podemos olvidar también que la motivación del alumnado para dedicarse a la enseñanza no siempre es alta, siendo considerable el número de personas que accede a la carrera sin desearlo firmemente (Sánchez, 2002, p. 109).

En lo relativo al primero de los obstáculos, el escaso peso de la formación práctica, cabe reconocer la enorme contribución del *Practicum* a la formación del profesorado. El *Practicum* representa un espacio curricular apto para integrar los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes, constituyéndose como un puente imprescindible entre la teoría y la práctica profesional (Zabalza, 2011).

Como han señalado varios autores (Carr, 1996; Schön, 1992) el *Practicum* puede adoptar diferentes perspectivas a la hora de relacionar la formación teórica y práctica:

– El modelo tradicional, imperante hasta ahora en la mayoría de centros, define el *Practicum* como una oportunidad para “*aplicar*” los conocimientos teóricos aprendidos previamente en las clases. Las prácticas son una traslación de la teoría a situaciones reales en donde se proporciona a los aprendices oportunidades sistematizadas, estructuradas y supervisadas para que trasladen al mundo real el conocimiento, las habilidades y actitudes desarrolladas durante sus años de estudio universitarios. Desde este punto de vista, las prácticas deben estar situadas exclusivamente en los últimos años del proceso formativo inicial.

– Desde un enfoque más amplio de las relaciones teoría-práctica, se entiende que la práctica profesional debe ser el *centro organizador del currículo*. Bajo este enfoque, por el que aboga Schön (1992), se invierte la relación tradicional entre teoría y práctica, asignando al *Practicum* el papel de formular problemas y cuestiones importantes que se usen para poner en funcionamiento la indagación y el conocimiento teórico.

– El tercero de los enfoques planteados media entre los anteriores. Considera el *Practicum* como una oportunidad para *reflexionar sobre la experiencia* y examinarla detenidamente a la luz del conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia, lo que convierte esa experiencia en aprendizaje. Tal como manifiesta Carr (1996), ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra en un proceso interactivo que requiere una actitud permanente de aprendizaje, de reflexión crítica, y una toma de decisiones responsables y fundamentadas. Se postula así una visión dialéctica entre teoría y práctica, alcanzando el *Practicum* su pleno sentido curricular y formativo al ofrecer la posibilidad no sólo de aprender, sino de analizar y reflexionar sobre lo aprendido, cuestionar las condiciones y consecuencias de la actuación observada y/o desarrollada y buscar otras alternativas de futuro (González Sanmamed, 2001).

– Hasta este momento, la visión hegemónica del *Practicum* ha sido la primera lo que ha supuesto importantes limitaciones de estos espacios formativos (Álvarez, 2011, p. 282):

– Se trata de incursiones breves en comparación con el tiempo dedicado a otras actividades en la formación inicial.

– Los *Practicums* hasta ahora se producían en momentos puntuales y con un carácter aislado respecto al resto de la formación inicial, lo que ha provocado una separación entre la formación inicial convencional y el *Practicum*. Mientras el alumnado estaba de prácticas se suspendían las clases y cuando el alumnado se incorporaba de nuevo a las mismas éstas continuaban como si nada relevante hubiera sucedido antes.

– El tipo de actividades asociadas al Practicum también ha sido diferente de las habituales y apenas se les ha sacado partido desde las facultades de educación. A pesar de exigir al alumnado diarios, memorias, portafolios, en pocas ocasiones se ha utilizado esta experiencia única del alumnado a lo largo de su formación inicial para hacer una revisión en profundidad de la práctica escolar e interrelacionarla con sus estudios académicos.

De las consideraciones precedentes se deduce que los Practicum universitarios son un escenario fundamental para profundizar en la relación teoría-práctica, pero que hasta ahora han ocupado un lugar secundario en la formación y sus posibilidades no han sido explotadas al máximo. Tal como indica González Sanmamed (2001), a través del Practicum es posible “ver”, “hacer”, “ver hacer” y “hacer ver”. Se “ve” gracias a la observación en escenarios profesionales reales; el estudiante “hace” constituyendo una excelente forma de aprender. Pero, además de hacer, es importante analizar lo que se hace; es relevante para el estudiante que “vea hacer” y diferencie los distintos modelos educativos. Por último, la situación de “hacer ver” pretende llevar a los estudiantes a acciones de reflexión que les lleven a adoptar criterios de actuación sobre su propia práctica profesional.

En lo relativo a la *calidad didáctica de la formación académica universitaria*, en primer lugar, cabe destacar la enorme cantidad de tiempo destinada en las facultades de educación al desarrollo de actividades educativas tan extendidas como la toma de apuntes. Por contradictorio que pueda parecer, en las facultades de educación frecuentemente se dice cómo hay que planificar, enseñar e innovar “al dictado”. Pese a que la formación universitaria puede adquirir cientos de formas, ésta es una de las más extendidas, junto con otras de no mucha mayor enjundia (como la proyección de presentaciones). En una facultad de educación esta forma de trabajo por un lado, implica una evidente incoherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña, mientras que por otro al alumnado no se le está enfrentando a situaciones de trabajo reales o afines al escenario profesional. Tal como defiende Coll (2010), el desarrollo de las disciplinas y ámbitos de conocimiento englobados bajo la denominación genérica de “Ciencias de la Educación” responden en buena medida a la convicción de que el conocimiento que generan es útil para abordar y resolver problemas y dificultades surgidos en la práctica educativa, y en general para orientar y apoyar los esfuerzos dirigidos a mejorarla. La historia de estas disciplinas muestra que esta convicción choca con la realidad de los hechos y que a menudo el conocimiento que se produce en las aulas universitarias encuentra serias dificultades para incorporarse a la práctica, impregnarla y mejorarla.

Esta segunda cuestión ocasiona también problemas porque suele suceder que cuando un estudiante se enfrenta por primera vez a la realidad escolar (tanto en las prácticas como cuando un profesor comienza a ejercer como tal) experimenta una sensación de asombro: maneja concepciones altamente idealizadas sobre la educación y, de alguna manera, aquello a lo que se aproxima le sobrepasa. Diversos autores han afirmado que los principiantes sufren un choque con la realidad (Anguita, 1996; Biddle *et al.*, 2000; Esteve, 1993, 1997; Hevia, 2009; Marcelo, 2008, 2009; Teixidó, 2009; Vezub, 2007; Vicente, 2002). El alumnado de magisterio formado mediante reproducción de apuntes y presentaciones de PowerPoint siente que carece de recursos con los que afrontar la enseñanza escolar y así lo manifiestan en sus memoria de prácticas año tras año: han escuchado que tienen que innovar, pero poseen escasas nociones sobre cómo pueden hacerlo. Tal como ellos mismos manifiestan tras su periodo de prácticas “No sólo he podido aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, sino que he podido detectar aquellas lagunas de conocimiento que poseo y que debo cubrir en un futuro, algo indispensable para poder ser una buena profesional” (Hevia, 2009, p. 245).

Por otro lado, cuando el alumnado vuelve a la universidad después de realizar sus prácticas, se apodera de él una sensación difícil de describir. Por una parte, comprende mejor muchos conceptos pedagógicos (al tener referentes recientes para ilustrarse), pero por otra, comienza a cuestionar (o mejor dicho, comienza a hacerlo con más fuerza) la utilidad del saber teórico para la enseñanza (Hevia, 2009). Existe cierta tendencia a considerar que son

los estudiantes quienes asumen la responsabilidad de conectar la teoría y la práctica, función para la que muchas veces no están preparados, lo cual les lleva a pensar que los conocimientos que se transmiten en la institución académica no son útiles una vez fuera de la misma (Anguita, 1996). Es por ello que desde las instituciones universitarias se debería transferir no sólo la teoría, sino también las herramientas que posibiliten a los estudiantes reflexionar sobre sus vivencias en el Practicum y no esperar que sean los propios aprendices quienes, por sí mismos, asuman la complejidad de esta relación (González Sanmamed, 2001; Molina 2007). Esta desconexión es algo muy negativo para el establecimiento de la relación teoría-práctica, en tanto que se comienza a desprestigiar la primera, lo que nos lleva al tercer problema apuntado previamente.

Las limitaciones del profesorado universitario en relación a una correcta relación entre la teoría y la práctica educativas son también un aspecto a tener en cuenta. Algunos han sido maestros antes que académicos o bien han realizado investigaciones en centros lo que puede darles una idea del trabajo escolar. También están quienes, trascendiendo las limitaciones de los modos de relación anteriores, se han propuesto colaborar con los centros generando relaciones horizontales para provocar cambios, innovaciones o transformaciones profundas. Pero existe también un colectivo que nunca ha estado en un aula de Educación Infantil o Primaria y para el que la relación universidad-escuela nunca ha constituido una prioridad. Como ha afirmado Carbonell (2001, pp. 37-38), en estos casos se da un divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar y “la universidad, salvo excepciones muy loables, suele danzar al son de músicas que conectan muy poco con la realidad escolar”.

Depende del compromiso de cada cual el conocer la escuela por dentro para dedicarse a la formación universitaria en titulaciones vinculadas a la formación de maestros y educadores. Aunque resulte contradictorio, el común del profesorado universitario que imparte docencia en las facultades de educación no conoce bien la realidad educativa de los primeros niveles (Infantil, Primaria y Secundaria) y tiene dificultades para interrelacionar su discurso con la práctica escolar, transmitiendo así a su alumnado una visión parcial sobre la escuela. En este sentido se expresa Vezub (2007, p. 12) al afirmar que:

Debido a su escasa experiencia práctica, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas, o bien de sus primeras matrices de aprendizaje.

El asunto, como venimos señalando, es poliédrico y tiene una difícil solución. ¿Cómo puede relacionar teoría y práctica durante su formación inicial un alumno de magisterio o pedagogía? La respuesta cómoda es situar esta tarea en la breve experiencia de prácticas que desarrollará. Efectivamente, el Practicum es un momento propicio para favorecer la relación teoría-práctica en la formación inicial (Anguita, 1996), pero debe ir acompañado de otras muchas estrategias, porque por el mero hecho de visitar un centro (o varios) no se establecen relaciones entre el conocimiento y la acción. Conviene advertir del error que supone considerar el Practicum beneficioso por sí mismo, olvidando su ubicación en un contexto formativo particular. Así, la operativización de los contenidos formativos transmitidos en el aula será efectiva si el estudiante “hace suya la práctica”, es decir, si se implica, reflexiona sobre sus experiencias e integra los conocimientos nuevos en su estructura previa de conocimientos y habilidades (Hevia, 2009).

Posibilidades que se abren actualmente en el marco del EEES

El marco del Espacio Europeo de Educación Superior ofrece algunas posibilidades que debemos explotar en el ámbito de la formación del profesorado si queremos que mejoren las oportunidades de que el alumnado relacione teoría y práctica. Por una parte, ha favorecido que las prácticas ocuparan un lugar más relevante en los diferentes planes de estudios. Por otro lado, ha situado las competencias como el eje del currículo. Ambas cuestiones

vienen a realzar la necesaria conexión que debe existir entre la formación académica y los campos profesionales de los egresados.

Respecto a *las prácticas*, se han ampliado y distribuido a lo largo de los diferentes cursos de los grados de tal forma que el alumnado está en contacto con la práctica a lo largo de casi toda la formación inicial, en varios periodos, distribuidos a lo largo de tres cursos (habitualmente 2º, 3º y 4º). Ahora bien, este avance debe ir acompañado de diferentes medidas para que sea lo más formativo posible y permita al alumnado un aprovechamiento óptimo:

- La formación teórica universitaria debería estar lo más conectada posible con la formación que se desarrolla en cada periodo de prácticas, de tal manera que las diferentes disciplinas sean permeables al trabajo de temas susceptibles de ser observados en las aulas. Es necesario contemplar al Practicum como un espacio “interdisciplinar” en donde se conjugan los contenidos y competencias trabajadas en las diferentes asignaturas, actuando en favor de la integración de estas materias en el mismo. Se aboga por la promoción, en cada una de las asignaturas, de la utilización de aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el desarrollo de competencias que “re-presentan” situaciones de la realidad profesional, permitiendo la recreación de contextos reales de intervención (González González y Ramírez Ramírez, 2011; Zabalza, 2011).

- Asimismo, la formación práctica debería ir más allá del trabajo de observación/intervención individual en un aula, generando foros en la universidad en torno a las dificultades/posibilidades de intervención de un docente para la superación de los problemas habituales de la enseñanza (fracaso escolar, convivencia, etc.) donde participaran profesorado, alumnado de prácticas, tutores de los centros escolares y los agentes sociales que se considerase oportunos.

- También sería deseable que se buscaran sistemas complementarios de formación que enfatizen el análisis de la realidad escolar para favorecer la reflexión sobre la práctica vivida, estimulando la crítica y la integración de ideas académicas en la acción (Schön, 1992).

En los centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje, a través de sistemas de voluntariado, se ha venido consiguiendo una formación teórica y práctica amplia por parte del alumnado, a la par que se promueve que los estudiantes participen en actividades formativas y de análisis de las realidades escolares, mediante seminarios integrados por académicos y prácticos, haciendo reposar así parte de la formación inicial sobre problemas educativos relevantes de la práctica. Además, como se plantea desde las comunidades de aprendizaje, en muchos de los problemas que se dan en los centros educativos, la figura de un alumno-observador-colaborador es muy positiva (Vargas y Flecha, 2000).

Respecto a la formación *por competencias*, en los últimos años han proliferado los estudios, investigaciones y experiencias que han intentado definir los cambios que exige (Bozu y Canto Herrera, 2009; González González y Ramírez Ramírez, 2011; Luengo, Luzón y Torres, 2008; Pavié, 2011; San Fabián Maroto *et al.*, 2011). Pese a una cierta falta de acuerdo y, en ocasiones de precisión, desde el punto de vista normativo el cambio está relativamente bien definido: en las aulas universitarias deben reducirse, hasta abandonarse, las habituales prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje memorístico de contenidos descontextualizados, favoreciendo al máximo la adquisición de las competencias clave de la profesión. El cambio exige a la institución universitaria un esfuerzo por ofrecer una formación adaptada a las necesidades del mercado laboral, es decir, por acercar la teoría académica a la práctica profesional. Si bien puede aducirse que éste siempre ha sido uno de los fines de la formación universitaria, también es cierto que en determinadas ocasiones el énfasis en el cultivo de teorías tanto más aceptadas cuanto más se alejasen de las prácticas profesionales concretas puede haber alejado los espacios formativos de los profesionales (Bozu y Canto Herrera, 2009).

Ahora bien, desde este nuevo paradigma, se hace necesario un nuevo perfil de profesor universitario: es fundamental, por encima de otras cuestiones, que sea una persona conocedora del campo de trabajo para el que forma profesionales y que asuma con responsabili-

dad del desarrollo de una formación universitaria teórico-práctica. Algunos profesores con una visión amplia de lo que significa la formación del profesorado tratan de actuar en esta línea. No es algo sencillo, pero merece la pena reclamar una figura docente universitaria próxima a la escuela para que el realismo en la tarea de enseñar no sólo proceda del Practicum, que no deja de suponer una situación puntual, sino también de todo el itinerario formativo de la formación inicial. El profesorado universitario que conoce bien la escuela y se preocupa por abordar y plantear las relaciones teoría y práctica puede narrar vivencias para someterlas a escrutinio, poner ejemplos verídicos, llevar materiales reales al aula universitaria de todo tipo (vídeos, cuadernos de alumnos, libros de texto, etc.) y desarrollar un sinnúmero de actividades que contribuyan a relacionar el conocimiento y la acción en la formación inicial, algo que sin duda, enriquecería notablemente las prácticas didácticas de nuestras facultades y escuelas universitarias de educación, sobre todo si los docentes tienen buenos esquemas sobre cómo éstas pueden plantearse.

Por todo lo manifestado hasta ahora, cabe señalar que nos encontramos en el momento propicio para afrontar importantes desafíos que contribuyan a potenciar la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado.

Desafíos que debemos afrontar para potenciar la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado

Apostar por favorecer la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado reclama políticas y prácticas que estimulen al alumnado a formarse para desarrollar una profesionalidad en sentido amplio (Stenhouse, 1984). En principio, las nuevas políticas ligadas al desarrollo del EEES lo son, pero ¿y las prácticas?

Ningún cambio profundo en el terreno educativo se hace de un día para otro, ni es posible hacerlo sin la implicación activa del profesorado. En estos momentos de inicio de los nuevos títulos, los docentes se están viendo obligados a virar algunos planteamientos, con frecuencia se sienten inseguros sobre si están actuando como se espera de ellos, se exacerban las críticas de las personas contrarias al EEES y, lógicamente aparecen resistencias al cambio. (Bozu y Canto Herrera, 2009).

Teniendo en cuenta esta situación coyuntural de fragilidad podemos plantear varias líneas de trabajo que nos parecen prioritarias para ayudar al profesorado a afrontar el reto de acercar al máximo la realidad escolar al alumnado en formación:

1. Buscar la máxima interrelación posible entre los periodos de Practicum de los estudiantes y la formación académica universitaria, cada uno en el marco de su disciplina (por ejemplo, pidiendo a los estudiantes la realización de observaciones/entrevistas planificadas a maestros/as, gestores, familias, AMPAS, etcétera. en sus periodos de prácticas sobre los temas abordados en las clases universitarias que después sean utilizadas en el trabajo disciplinar.

2. Buscar vías diversas para conocer el sistema escolar en profundidad y así poder acercarlo al alumnado en las aulas universitarias (por ejemplo, haciendo partícipes a los estudiantes de investigaciones en escuelas, realizadas o en curso, en primera o segunda persona).

3. Colaborar con diferentes agentes sociales que puedan mostrar en el contexto universitario la dimensión práctica del trabajo docente vinculada al desarrollo de las diferentes disciplinas (por ejemplo, invitando al aula universitaria a docentes que lidien con los temas académicos de la disciplina desde la práctica).

4. Estar en contacto con las producciones que se elaboran desde la práctica (grabaciones de vídeo/audio en aulas, libros de texto, por ejemplo), y no sólo con las académicas (manuales, ensayos, estudios e investigaciones...).

El nuevo modelo de formación universitaria está incitando a universidades y a escuelas a conocernos mejor y a colaborar para favorecer una educación superior de máximo nivel,

contribuyendo a la superación de la tradicional quiebra teoría-práctica. En nuestras manos estará lo que suceda con esta reforma de la formación inicial del profesorado.

No obstante la relación teoría-práctica es un asunto tan amplio que sería ingenuo pensar que se puede resolver exclusivamente con una buena formación inicial. Sucede más bien al contrario, ésta es una condición fundamental, pero será en el desarrollo profesional posterior donde se jugará (o no) la verdadera batalla de la relación teoría-práctica. Un debate serio sobre dicha relación no puede hacerse en exclusiva mirando hacia la formación inicial (por progresista que ésta sea), ni se puede plantear en términos de que se haga “de una vez por todas”. Como ha afirmado Escudero:

Explorar el territorio referido y siempre pendiente de la relación entre la teoría y la práctica, establecer los vínculos necesarios entre los centros universitarios y los centros escolares donde van a trabajar o trabajan los profesores, imprimir a las experiencias de formación un carácter mucho más vivencial, clínico y centrado en la reconstrucción de supuestos o creencias indebidas (Darling Hammond, 2006; Villegas, 2007), de forma que sean una oportunidad para hablar, observar, analizar situaciones, problemas y tareas concretas, aprender analizando buenas prácticas e investigando críticamente sobre procesos y resultados, son algunas de las innovaciones que están llamando a la puerta de la formación y el desarrollo docente (Escudero, 2009, p. 99).

Todas estas oportunidades las propicia y las potencia el actual sistema universitario en el marco del EEES. Podemos obviarlas o podemos beneficiarnos de ellas para afrontar cada vez mejor la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. Ahora, lo que cabe plantearse es si en la institución universitaria estamos dispuestos y preparados para afrontar este reto.

Referencias

- ÁLVAREZ, C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/32139>.
- ANGUITA, R. (1996). ¿Qué está ocurriendo con las prácticas? Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de primaria a partir de tres casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-6.
- BIDDLE, B., GOOD, T. & GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. (Tomo I). Barcelona: Paidós.
- BOZU, Z. & CANTO HERRERA, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CLARÀ, M. & MAURI, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 199-208.
- CLEMENTE, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- COLL, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 151-159.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- ESCUDERO, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- ESTEVE, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- GIL, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación*, 23 (1), 19-43.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. & RAMÍREZ RAMÍREZ, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8 (16).
- GONZÁLEZ, X. A & HEVIA, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2001). ¿Qué se aprenden en el Practicum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personas y profesionales en el Practicum*. VI Simposium Internacional sobre el Practicum. Poio (Pontevedra) del 28 al 30 de junio de 2001, Edición Técnica Digital.

- HEVIA, I. (2009). *El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/53577>
- KORTHAGEN, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational research and evaluation*, 13 (3), 303-310.
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- LUENGO, J., LUZÓN, A. & TORRES, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3).
- MARCELO, C. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 13, 1-26.
- MOLINA, E. (2007). La práctica profesional, componente de formación en la preparación de futuros profesionales. *Investigación Educativa*, 11 (19), 19-34.
- MOLINA, E. (Dir.) (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- PAVIÉ, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14 (1), 67-80.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L., ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C., ÁLVAREZ ARREGUI, E., ARIAS BLANCO, J. M., DE MIGUEL DÍAZ, M., DOPICO RODRÍGUEZ, E. & GAGO RODRÍGUEZ, F. (2011). Los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: justificación y marco teórico para su estudio. En J. J. Maquilón Sánchez, M. P. García Sanz & M. L. Belmonte Almagro (Coord.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 821-834). Murcia: Edit um.
- SÁNCHEZ, E. (2002). Elegir magisterio. Entre la motivación, la vocación y la obligación. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 5, 125-146.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/ MEC.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TEIXIDÓ, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- TEJADA, J. (2006). *El Practicum*. En Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía. Barcelona 2 y 3 de junio 2006, Universidad de Barcelona. Edición Técnica Digital.
- VARGAS, J. & FLECHA, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en la resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- VEZUB, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 11, 2-33.
- VICENTE, P. (Coord.) (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- ZABALZA, M. A. (2011). Socialización profesional a través de las prácticas. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 11-13.