

La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Theory-practice relationship in the processes of teaching and learning

CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ
Universidad de Cantabria

Resumen:

En el ámbito educativo la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (la universidad y la escuela, generalmente), encontrándose en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. El artículo muestra una síntesis de la tesis doctoral de la autora, en la que ha desarrollado un estudio de caso único en Educación Primaria con el objetivo de analizar las implicaciones de la relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Para ello, empleando una metodología etnográfica, ha examinado cómo un profesor trata de promover permanentemente relaciones conscientes entre el conocimiento académico y su acción docente cotidiana. A partir de la realización del estudio de caso, nos acerca a los principales resultados y conclusiones del estudio.

Palabras clave:

Relación teoría-práctica, desarrollo profesional docente, conocimiento profesional, formación del profesorado, etnografía, estudio de caso, pequeña pedagogía, teoría y práctica de segundo orden.

Abstract:

In the field of education, theory and practice are two independent realities that manage knowledge of different sizes and also deal with different contexts (university and school, usually), being in a situation of constant tension: they both need and justify each other. However, they often ignore each other, being this gap a major source of problems for teaching and professional development. The paper shows a summary of the author's doctoral thesis, which has developed a unique case study in Primary Education with the aim of analyzing the implications of the relationship between theory and practice in teaching and in the teacher development. For that reason, through an ethnographic methodology, it has been examined how teachers try to improve permanently relations between academic knowledge and their daily teaching practice. From a case study we can find the main findings and conclusions of the study.

Key words:

Relation between theory and practice, teacher professional development, professional knowledge, teacher education, ethnography, case study, small pedagogy, theory and practice of second grade.

Rèsumé:

Dans le milieu éducatif la théorie et la pratique constituent deux réalités autonomes qui gèrent des connaissances de différente envergure, qui évoluent dans des contextes aussi divers (l'université et l'école, généralement), et qui se trouvent dans une situation de tension permanente: la théorie et la pratique sont indissociable et se justifient mutuellement, pourtant, l'une et l'autre s'ignorent souvent. Cette dure réalité est l'une des principales sources de problèmes pour l'enseignement et le développement professionnel du professorat. L'article montre une synthèse de la thèse doctorale de l'auteur, dans laquelle il a développé une étude de cas unique en Éducation Primaire dans le but d'analyser les implications de la relation théorie-pratique dans l'enseignement et le développement professionnel des enseignants. Pour cela, en employant une méthodologie ethnographique, nous avons examiné comment un professeur tente de promouvoir en permanence des relations conscientes entre la connaissance académique et son action enseignante quotidienne. À partir de la réalisation de l'étude de cas, nous rendons compte des principaux résultats et des constats de l'étude.

Mots clés:

Relation théorie-pratique, développement professionnel du professorat, connaissance professionnelle, formation du professorat, ethnographie, étude de cas, petite pédagogie, théorie et pratique de deuxième ordre.

Fecha de recepción: 5-12-2012

Fecha de aceptación: 28-06-2012

Introducción

Con frecuencia se habla de la relación teoría-práctica, de coherencia pedagógica, de correspondencia entre el decir, el pensar y el hacer... y un sinnúmero de denominaciones más empleadas para referirse al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar. Sin duda, éste es un asunto importante en la educación porque es central en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje, y en estos momentos, constituye uno de los principales problemas obstaculizadores de la mejora escolar y el desarrollo profesional docente (Aguilar y Viniegra, 2003; Montero, 1997; Carr, 2007; Rozada, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010).

La investigación sobre este complejo campo desde el punto de vista didáctico, en el que nos centraremos, aún no está aún muy desarrollada, de tal manera que parece propicio comenzar por definir ambos conceptos, dado que con demasiada frecuencia los empleamos como comodines del lenguaje, sin tener referentes comunes acerca de su significado (Gimeno, 1998), lo cual dificulta la comprensión del problema de relacionar teoría y práctica en el ejercicio de la enseñanza. Las siguientes

definiciones son ilustrativas de la concepción de teoría y de práctica a manejar en adelante:

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 (Clemente, 2007, p. 28).

Bajo estas ideas, podemos entender la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos en general (Álvarez, 2012, p. 11). Tal y como las define esta autora, teoría y práctica parecen variables dicotómicas y puede parecer soberbia la pretensión de conectarlas, en tanto que hoy día constituyen mundos amplios e intrínsecamente complejos internamente (Porlán y Rivero, 1999; Whitehead, 2009a, 2009b), sin embargo, de esta relación depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente.

Abordar el campo de las relaciones teoría-práctica desde la didáctica es complicado porque el tema es ambiguo y escurridizo. Por esta razón, la cuestión no está en fundir o confundir teoría y práctica, sino en reconocer el aporte que cada una realiza a la acción didáctica, para entender cómo se pueden establecer relaciones entre ellas dando pasos en su conciliación.

Seguramente, todos conocemos casos de profesores que han teorizado sobre la enseñanza y se han dedicado a ella, a los que puede criticárseles que su pensamiento y su acción no eran coherentes, lo que tiene repercusiones negativas en los procesos didácticos. A continuación se señalan algunos ejemplos de notable relevancia:

Jean Jacques Rousseau, esa destacada figura fundamental de la pedagogía moderna, quien no tiene tiempo ni ganas de preocuparse por sus propios hijos –los entrega a un asilo; allí está María Montessori, aquella gran defensora del niño y protagonista de una educación a partir del niño, quien posterga la educación de su propio hijo ilegítimo por su carrera académica [...] Giovanni Don Bosco, el inventor mundial del método preventivo y más acérrimo oponente.

nente a cualquier tipo de castigo físico cuando su hogar se topa con una seria dificultad disciplinaria, la soluciona abofeteando al joven delincuente, y Johann Heinrich Pestalozzi, quien es universalmente respetado como padre de la escuela elemental y genial creador del método elemental, cuyas iniciativas educativas fracasan casi sin excepción (Böhm, 1995, p. 18-19).

Esta lista podría ampliarse indefinidamente si analizamos la historia de la teoría de la educación. La falta de coherencia ha sido la tónica en las elaboraciones de los principales teóricos. Incluso hoy día, algo de esto está sucediendo: los investigadores y académicos, refugiados en nuestros despachos en las universidades, producimos cantidad de ideas, publicamos, decimos cómo debe ser la educación, pero ¿formamos a nuestro alumnado siguiendo las pautas de aquello que les tratamos de enseñar? O por el contrario, ¿manifestamos altas dosis de incoherencia? Muchos de nuestros alumnos se inclinarían por esta segunda opción sin darle muchas vueltas al asunto.

Hablar de coherencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en otros ámbitos de la vida, siempre es complejo y puede parecer una pretensión demasiado alta, quizá posible solamente como ideal, puesto que en la realidad se dan cita numerosas dificultades, tales como:

- Problema institucional: la universidad y la escuela constituyen los dos contextos institucionales que imprimen carácter a las posibles relaciones el conocimiento y la acción, al estar ligadas principalmente al cultivo de una de estas dos cuestiones: la universidad a la teoría académica y la escuela a la práctica educativa (Engeström y Tuomi-Grohn, 2003).
- Problema histórico: desde el pasado hasta el presente se ha venido agravando la fractura teoría-práctica, debido a la especialización y separación de los cuerpos de los teóricos y los prácticos.
- Problema profesional: la orientación de la formación inicial del profesorado es muy académica y en los centros escolares se suelen dar unas culturas profesionales empobrecidas desde el punto de vista de la apoyatura teórica de las acciones desarrolladas en los mismos.
- Problema comunicativo: teóricos y prácticos “hablan idiomas diferentes” y en ocasiones resulta difícil el entendimiento entre ellos. Con frecuencia al profesorado le cuesta acercarse y comprender la literatura didáctica elaborada por investigadores (Álvarez, 2012, p. 16-27).

Estas dificultades pueden salvarse si los profesionales de la educación se lo proponen, como viene demostrando la investigación realizada al respecto. Desde siempre una parte del profesorado de todos los niveles se preocupa por su propia coherencia y han apostado y apuestan por relacionar la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida de sus posibilidades: ahí radica fundamentalmente la importancia de la relación teoría-práctica, en el esfuerzo de coherencia desarrollado, el cual transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje a la par que contribuye a desarrollar profesionalmente al docente.

Marco teórico

La relación teoría-práctica educativa constituye un eterno problema, al que a lo largo de la historia se le han dado dos tipos de fundamentales de respuesta enfrentadas: el enfoque científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo, que enfatizan en el poder de la teoría para dominar la práctica en el primer caso, y en el poder de la práctica para dominar a la teoría en el segundo. Esto nos lleva a plantear la necesidad de contar con un nuevo paradigma superador que apueste por el establecimiento de relaciones dialécticas, simétricas y libres de dominio entre el conocimiento y la acción (Álvarez, 2012, p. 34).

Para construir el mismo contamos con algunas investigaciones importantes desarrolladas en el campo de la didáctica y la formación del profesorado, con carácter multidisciplinar. En España, dos líneas de investigación han ofrecido conclusiones de interés: la primera es el enfoque del pensamiento del profesor (Villar Angulo, 1988; Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1987; Pérez Gómez, Angulo Rasco, Barquín Ruiz, 1999), que previamente ha sido cultivado por Clark y Yinger (1988) y Shavelson y Stern (1989). Este enfoque ha demostrado que: 1. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y 2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, incidiendo en la relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El segundo enfoque es el de las teorías implícitas, que pone el énfasis en las concepciones que tiene el profesorado en su experiencia cotidiana y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando cómo cada persona va adoptando a lo largo de su vida cierto modo de mirar la realidad que

sirve para explicar y entender las propias ideas y acciones y sus relaciones (Villar Angulo, 1988; Pozo, Del Puy Pérez, Sanz y Limón, 1992; Capell, 1993; Rodrigo, 1993, 1994; Benlloch, 1997; Pérez Echevarría, Mateos, Schever y Martín; 2006; Pozo, 2006; Makuc, 2008).

En Estados Unidos, algunos estudios han realizado avances importantes en las relaciones teoría-práctica, como las aportaciones de Cochran-Smith y Lytle (1990, 1993, 1999a, 1999b, 2009) en la línea de comprender/transformar el pensamiento y la acción del docente. Plantean que la investigación debe ser una postura que se base en primer lugar en los problemas y los contextos de la práctica y en las formas profesionales colaborativas para teorizar, estudiar y actuar sobre los problemas detectados y conseguir óptimas posibilidades de aprendizaje y de vida para los estudiantes y sus comunidades (Cochran-Smith y Lytle, 2009, p. 123). Tras colaborar con abundante profesorado, estas autoras concluyen que para mejorar el sentido de responsabilidad social y acción educativa docente se debe poner la investigación con/sobre los profesores al servicio de la sociedad, envolviendo democráticamente a los administradores escolares, los profesores en ejercicio y en formación, los académicos de la universidad, la comunidad educativa, las familias, el alumnado, etc. (Cochran-Smith y Lytle, 2009, p. 58). Así, para estas autoras, uno de los retos más acuciantes para fortalecer las relaciones teoría-práctica y conseguir el máximo de desarrollo profesional docente, reside en fortalecer relaciones colaborativas entre los profesionales de la enseñanza, los académicos de la universidad y los miembros de la comunidad escolar (Cochran-Smith y Lytle (1990, 1993, 1999a, 1999b, 2009).

En el Reino Unido también hace años que se viene investigando sobre las relaciones teoría-práctica a partir de los estudios realizados por Whitehead y sus colaboradores (Whitehead, 2004, 2009a, 2009b; Whitehead y McNiff, 2006; McNiff, 2009; Wood, 2010). A partir de los planteamientos de la investigación-acción (Stenhouse, 1984, 1987; Elliott, 1990, 2010; Carr, 1996), que defiende al profesor como un investigador, implicando un cambio sustancial en las relaciones entre la investigación y la enseñanza, entre la elaboración de la teoría y la práctica docente, han formulado una novedosa e integradora línea de investigación (“living theory”), que viene a cuestionar el enfoque seguido por la mayor parte de la teoría académica, planteando que es necesario construir una teoría de la educación “viva” y “desde abajo”, es decir, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos: “*a living*

theory is an explanation produced by an individual for their educational influence in their own learning, in the learning of others and in the learning of the social formation in which they live and work" (Whitehead, 2009b, p. 104). Desde este enfoque se plantea el interés en la transformación del profesor incluyendo el desarrollo de procesos de revisión de la propia práctica, siguiendo diversas posibilidades metodológicas. Se trata de descubrir la "propia teoría docente" reflexionando sistemáticamente sobre la práctica, tratando de descubrir su dimensión implícita y personal, tratando de explicitarla y a ser posible escribirla para descubrir los axiomas que se consideran válidos y también para tratar de favorecer su difusión y la discusión con otros (Whitehead, 2004, 2009a, 2009b), abriendo así nuevos focos de revisión y mejora.

Korthagen, en Holanda, también ha realizado importantes avances en el campo, llegando a formular el "enfoque realista" ("realistic approach") de relaciones teoría-práctica (Korthagen, 2001a, 2001b, 2007, 2010, Korthagen y Kessels, 2009). Para Korthagen, las principales causas de la ruptura teoría-práctica (Korthagen, 2007; Korthagen y Kessels, 2009) son la resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar y su escaso contacto con el conocimiento pedagógico disponible, el lenguaje altamente formalizado empleado por los académicos y su distancia respecto a los problemas escolares reales, la cantidad de estímulos que pautan la acción docente: el contexto del centro, el curriculum, el grupo de alumnos, etc., la dificultad del docente para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana, la complejidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente como objeto de estudio, la ambigüedad de la práctica y su escasa valoración social, así como la multiplicidad de teorías sobre la enseñanza creadas desde diferentes perspectivas y la falta de contacto y colaboración cotidiana entre docentes y académicos. El énfasis de este modelo de relación teoría-práctica reside en la formación del profesorado y en la capacidad de éste de afrontar reflexivamente sus procesos de enseñanza-aprendizaje, acogiendo ideas de la teoría que le ayuden en el proceso a crecer como profesional. Para ello, el docente debe seguir cinco pasos: (1) actuar como docente, (2) someter sus acciones a reflexión y análisis, (3) tomar conciencia de la acción, (4) incorporar cambios en la misma y (5) emitir un juicio sobre la acción nueva y tomar decisiones para la puesta en marcha de un nuevo ciclo.

De todas estas ideas abordadas en el campo de las relaciones teoría-práctica, la formación del profesorado y el desarrollo profesional docen-

te se deduce que el campo es amplio y muy complejo, y a la par, se evidencia la necesidad de conocer casos reales de docentes que se hayan preocupado en su desarrollo profesional apasionadamente de cultivar las relaciones teoría-práctica.

Con el trasfondo de toda esta producción académica previa internacional y multidisciplinar sobre el tema y tratando de situar aún más el problema de la relación teoría-práctica en la didáctica, resulta pertinente recurrir al modelo del que partimos, el conocido como *Pequeña Pedagogía* (Rozada, 2007; 2008).



Imagen 1. Modelo de relación teoría-práctica: Pequeña Pedagogía (Rozada, 2007)

Para Rozada la distancia existente entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela o el instituto sólo puede salvarse construyendo teorías y prácticas diferentes de las hegemónicas, que denomina *de segundo orden*, que se atraigan, en lugar de repelerse, generando entre ellas *Pequeñas Pedagogías*.

La **teoría de segundo orden** se caracteriza por:

- Aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización.
 - Renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, orientándose, por el contrario, en dirección a una práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria.
 - Asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores, sino que, con frecuencia, pueden plantear contradicciones que complican más que resuelven los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional.

- Comprometerse con la práctica, no pretendiendo quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales dispersos hasta cierto punto (luego se mostrarán algunos).

La **práctica de segundo orden** se caracteriza por:

- La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego.
- El distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro, lo cual no implica necesariamente transformación de las mismas, sino disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente y posible.
- No se niega el aula con toda su complejidad, pero se produce un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo.
- Viene expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración.

A las relaciones que un docente puede ir estableciendo entre estos dos planos teórico y práctico *de segundo orden*, es a lo que Rozada denomina *Pequeña Pedagogía*, la cual prácticamente se identifica con el desarrollo profesional permanente de un docente en su esfuerzo por relacionar lo que hace y piensa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se trata de un territorio fronterizo y complejo, recorrido por múltiples caminos de ida y vuelta, que ha sido empleado como marco en el análisis de los datos.

La *Pequeña Pedagogía* se puede desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción, de tal manera que el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma: creando las condiciones para aminorar la alineación que padece la mayor parte del profesorado de Primaria, construyendo un intelectual crítico, trabajando en base a principios de procedimiento, realizando investigación-acción, reflexionando sistemáticamente sobre la enseñanza, creando una teoría de vida propia, valo-

rando el propio pensamiento docente, explicitando las propias teorías implícitas y valorando el conocimiento práctico personal. En la construcción de una *Pequeña Pedagogía* el sujeto se ilustra sobre la educación y racionaliza su práctica, es decir, relaciona teoría y práctica.

Método de investigación

Llegados a este punto, desde la didáctica, nos hemos planteamos como objetivo de investigación analizar cómo ha ido estableciendo relaciones entre su teoría y práctica pedagógicas un maestro que constituye un caso relevante (el autor del modelo del que partimos, José María Rozada).

El docente seleccionado es un caso relevante porque ha dedicado más de treinta años de su vida profesional al estudio de las relaciones teoría-práctica, elaborando abundantes documentos y publicaciones al respecto, así como innovadoras formas de enseñar a lo largo de su ejercicio como maestro, promoviendo el establecimiento de relaciones entre el conocimiento educativo y su práctica escolar. Este profesor, a su vez fue asesor en el CPR de Oviedo y profesor asociado en el área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo durante una buena parte de su vida profesional.

El estudio se desarrolló en el principal centro de trabajo de Rozada, el C.E.I.P. Germán Fernández Ramos (Oviedo) durante todo el curso 2008-2009, siendo tutor de un grupo de sexto curso de Educación Primaria. La investigación se enmarca en el aula objeto de observación, pero incorpora a diversidad de personas vinculadas a la comunidad escolar del centro: profesorado, alumnado, familias, antiguos alumnado del centro y familias, AMPA, etc. con el objetivo de proyectar indicios de relaciones teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se desarrolla siguiendo pautas de trabajo de orden cualitativo: observación participante, entrevistas, foros de discusión y análisis de documentos, fundamentalmente, siendo destacado el tiempo de estancia en el campo y la intensidad de la recogida de datos, dado que todas las clases, entrevistas y foros de debate con las que se trabaja han sido grabadas en audio. A continuación se sintetizan las técnicas de recogida de información empleadas, su empleo y los informantes.

Tabla 1. Técnicas de recogida de información

| Técnica | Empleo de la técnica e informantes |
|---------------------|---|
| Observación | <ul style="list-style-type: none"> -Participante: en el aula seleccionada tomando notas de campo y elaborando un diario. -Grabación en audio de las clases para realizar un análisis más profundo y completo. (También algunas se han filmado en vídeo). |
| Entrevistas | <ul style="list-style-type: none"> -Con el profesor-tutor. -Con el alumnado individualmente. -Con el profesorado especialista que daba clase en ese mismo grupo. -Con el equipo directivo del centro. -Con familias. -Con antiguos alumnos del profesor y familias de antiguos alumnos. -Con otros miembros de la comunidad escolar: un conserje y una madre de la AMPA. |
| Foros de debate | <ul style="list-style-type: none"> -Con pequeños grupos de alumnos. -Con pequeños grupos de profesores. |
| Cuestionarios | <ul style="list-style-type: none"> -Con alumnado. -Con familias. -Con una alumna en prácticas. -Con el profesor-tutor. |
| Redacciones | <ul style="list-style-type: none"> -Libres y pautadas, por parte de los alumnos. |
| Lista de chequeo | <ul style="list-style-type: none"> -Con antiguos alumnos. |
| Análisis documental | <ul style="list-style-type: none"> -De documentos formales vinculados al centro educativo. -De documentos generados por el alumnado en el proceso de enseñanza en el aula. -De documentos generados por las familias para el profesor. -De documentos vinculados a los planteamientos pedagógicos del profesor. -De documentos generados por la investigadora a lo largo del curso. |

Para analizar los datos, al ser de tipo cualitativo, se han empleado dos estrategias, fundamentalmente: la interpretación y el análisis de contenido de todo el material recogido, jugando un papel crucial en este proceso del modelo planteado por el profesor Rozada, aportando la estructura conceptual del mismo: el modelo de cuatro planos.

- La interpretación ha permitido describir el contexto, describir las interacciones establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y establecer las vinculaciones que existen entre la práctica y los planteamientos teóricos del profesor.
- El análisis de contenido ha permitido la categorización y la comprensión sistemática y en profundidad de los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para llegar a formular inferencias válidas acerca de los datos reunidos.

A partir del modelo de cuatro planos de Rozada ha sido posible establecer dos niveles de análisis: (1) Revisión separada de los cuatro planos en torno a su trabajo docente y las interrelaciones parciales que se producen entre ellas (resultados 1 y 2 del siguiente apartado). (2) Revisión inductiva y deductiva de los dos planos intermedios para valorar los caminos de ida y vuelta que se establecen en la *Pequeña Pedagogía*, (resultado 3). En este segundo análisis cobran especial importancia los principios de procedimiento del profesor para valorar su coherencia entre las ideas y las prácticas manifestadas.

Resultados

El análisis de los datos recogidos empíricamente permite mostrar algunos resultados sobre las relaciones teoría-práctica y su repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los más destacados, son:

1. Es posible analizar el perfil de un docente desde sus relaciones con la teoría y la práctica separadamente, indagando sobre su vinculación con el conocimiento académico y su trayectoria profesional práctica.

En la investigación se analiza la teoría académica del profesor, incidiendo en su formación inicial (maestro y licenciado en Geografía) y permanente, destacando el proceso de **autoformación** seguido, sobre la base de numerosas lecturas realizadas a lo largo de su vida que le han ido ofreciendo un marco en el que desarrollar convicciones profesionales. Ha leído obras diversas de la didáctica de las ciencias sociales, la investigación-acción, la formación del profesorado, la pedagogía crítica, la psicología constructivista, la organización escolar, etc.

A su vez, también se analiza la práctica escolar que desarrolla este docente en el día a día, siendo destacada la reflexión y racionalización

que sobre la misma ha venido elaborando a lo largo de los más de treinta años de servicio como profesor generalista de Educación Primaria. Rozada ha desarrollado un proceso de investigación-acción con alumnado y familias para favorecer la formación de éstos, mientras iba puliendo diversidad de aspectos relacionados con la enseñanza y su propio pensamiento en un proceso de permanente **autocrítica** profesional, que a su vez se inspiraba en las lecturas realizadas.

2. Se pueden analizar las medidas que el profesorado adopta para hacer confluir las convicciones profesionales y las decisiones instantáneas adoptadas en cada momento de la vida en el aula y en ese análisis es posible ver relaciones y quiebras teoría-práctica concretas.

En el caso, hemos estudiado la teoría y la práctica de segundo orden, que es la vía adoptada para hacer confluir las convicciones profesionales y las decisiones tomadas en cada momento.

La **teoría de segundo orden** del profesor fue sistematizada por él mismo a lo largo de los últimos años de ejercicio profesional al calor de la autoformación. En base a sus lecturas académicas, ha ido generando una serie de ideas con las que se ha ido comprometiendo en su ejercicio diario, redactadas en torno a principios de procedimiento. Algunos de ellos, a modo de ejemplo, son:

- *Yo mismo soy responsable de mi cualificación profesional, y, sin exculpar a quien proceda de sus responsabilidades en cómo está esta cuestión en el nivel del sistema educativo, debo tomarla en mis manos y hacerme cargo de ella.*
- *Puesto que escribir añade un grado de sistematización superior a lo que se piensa y se dice, es muy necesario poner por escrito la pedagogía que cada cual lleva a cabo, porque ello aumenta considerablemente la conciencia de la misma y por tanto su grado de racionalidad.*
- *La enseñanza que pretendo desarrollar es aquella que requiere instruir sobre muy diversos conocimientos, pero lo hace formativamente, es decir, atendiendo a su puesta en relación con el sujeto que aprende, de modo que pueda tener consecuencias para su capacidad crítica mental y práctica.*
- *El diálogo, es decir, el habla y la escucha reflexivas entre todos los miembros de la clase, constituye la estrategia didáctica privilegiada para procurar de manera permanente el establecimiento de relaciones equilibradas entre el conocimiento académico que ofrece*

la escuela, la conciencia ordinaria de los alumnos y la actividad práctica en la que éstos resuelven sus vidas.

- *La buena relación del profesor con la familia de cada uno de sus alumnos debe procurarse por todos los medios. En primer lugar para que el alumno se sienta reconocido como miembro de un determinado grupo familiar. En segundo lugar para que la familia contribuya a desarrollar en el alumno una buena disposición hacia su maestro. Y en tercer lugar porque familias y maestros deben apoyarse ante el reto de educar en las difíciles circunstancias actuales (Rozada, 2007).*

Este esfuerzo aclaratorio personal ha sido crucial porque ha permitido al docente vislumbrar los ideales perseguidos en el aula y elaborar y reelaborar cada vez mejor su propio pensamiento didáctico.

Asimismo, la práctica cotidiana se ha visto enriquecida, generando una **práctica de segundo orden**, que se nutre del proceso de autocrítica. Se caracteriza, entre otras cuestiones, por:

- Tomar distancia reflexiva de la clase para planificar la enseñanza diaria y registrar la misma de algún modo para analizarla y así tomar conciencia sobre el funcionamiento de la misma.
- La disposición del espacio del aula para el trabajo cotidiano y los modos de relación con el alumnado ponen el énfasis en favorecer relaciones de convivencia entre el alumnado y estimular su pensamiento crítico.
- El desarrollo de una metodología de corte dialógico-conversacional en el aula a lo largo de las diferentes áreas abordadas por el profesor generalista, de tal manera que el alumnado pide la palabra en el transcurso de la clase con frecuencia para incorporar conocimientos, ideas, experiencias, etc. enriqueciendo la dinámica (Álvarez, 2011).
- El desarrollo de interesantes programas educativos en el aula: dos fueron creados por el propio profesor (*Manolo y Vanina* en la enseñanza de Cultura Asturiana y el *trabajo de problemas sociales relevantes* en Conocimiento del Medio) y otro ajeno fue adoptado por el docente: *La Aventura de la Vida*.
- Asimismo, destacan los vínculos estrechados con la comunidad educativa del centro y el estímulo de la lectura, siendo destacable la experiencia de coordinación de dos clubs en el centro: uno para familias y otro para escolares.

Al hacer un análisis de la teoría y la práctica de segundo orden para ver las interrelaciones que realmente se producen al respecto, destaca una importante coherencia entre ambos planos.

3. Cuando se dan confluencias entre convicciones y acciones, y sobre todo, si éstas las trata de promover cotidianamente el profesor de manera consciente, puede hablarse de desarrollo profesional y de coherencia teoría-práctica.

Éste eje anteriormente señalado constituye el núcleo de las relaciones teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y puede ser examinado desde dos posturas fundamentales:

- **Deductivamente:** observando las convicciones que define el profesor en su actividad de lectura profesional y producción intelectual y buscando la relación con sus acciones. Así, fueron entrevistadas cincuenta y siete personas para indagar sobre los principios del profesor en la acción, destacando la peculiar pedagogía del mismo, su *Pequeña Pedagogía*.
- **Inductivamente:** observando las acciones cotidianas del docente en el aula y en el centro, buscando su relación con las ideas que defiende. Así, partiendo de la grabación de clases, es posible buscar conexiones con los principios de procedimiento del docente. En el periodo de observación participante en el aula se identificaron 899 momentos de enseñanza-aprendizaje que respondían a los planteamientos formulados por el docente.

Ambos análisis, tanto el deductivo como el inductivo, han permitido verificar una situación de fuerte coherencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y estímulo al desarrollo profesional.

Discusión y conclusiones

Una vez comentados sintéticamente los principales resultados pueden formularse algunas conclusiones destacadas, tales como:

1. Para relacionar teoría y práctica el docente debe tender puentes intermedios entre el conocimiento y la acción, cultivando ambas dimensiones.

Algunos autores abogan por la construcción de pilares intermedios entre la teoría y la práctica para proceder al establecimiento de rela-

ciones (Kemmis y McTaggart, 1982; Stenhouse, 1987; Gimeno, 1998; Elliot, 1990; Britzman, 1991; Pérez Gómez, 1993; Schön, 1993; Montero, 1997; Aguilar y Viniegra, 2003; Perrenoud, 2004; Carr, 1996, 2007; Korthagen, 1999, 2001, 2007, 2010; Rozada, 2007, 2008; Whitehead, 2009a, 2009b; Zeichner, 2010). Dependiendo de los autores enfatizan en la investigación, la reflexión, la lectura profesional, el análisis autocrítico, el pensamiento del profesor, etc. Tratar de aproximar teoría y práctica directamente ha condenado al fracaso muchas propuestas.

José María Rozada, en su modelo formal de relaciones teoría-práctica también considera necesario tender puentes, a los que denomina *teorías y prácticas de segundo orden*, las cuales sirven para el análisis del caso objeto de estudio, resultando útil para ver cómo es posible hacer “descender la teoría” y “ascender la práctica” para encontrarse y avanzar en la construcción de una *Pequeña Pedagogía*. En el proceso de construcción de estos puentes es donde se produce el conocimiento profesional del docente.

2. *Las relaciones teoría-práctica debe tratar de establecerlas el profesor en un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros.*

Acercar la teoría y la práctica parece a todas luces una cuestión demasiado compleja en la que intervienen muchos elementos. Sin embargo, y a riesgo de ser reduccionistas, a la luz del estudio, salta a la vista el papel tan relevante que juega el profesorado en el proceso, en tanto que constituye el sujeto último responsable de los procesos educativos. Efectivamente, el profesor tiene en sus manos la posibilidad de apostar por relacionar su pensamiento y su acción, así como de ir modificando su acción docente e ir labrando su propio desarrollo profesional. Afirma Imbernón (2007, p. 110) que *“la práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador o formadora lo dice o lo pregona”*.

En el estudio de caso, a raíz de la lectura profesional, la participación en foros sobre educación, etc. el profesor ha iniciado la formulación de principios de procedimiento, generando un proceso de construcción racional y autónoma de la pedagogía a desarrollar con la que se ha comprometido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, haciendo así públicas sus ideas, colocándolas a disposición de la comunidad educativa en público, para ser debatidas y nuevamente consensuadas.

3. *Los intentos de relación teoría-práctica transforman al docente.*

Los intentos que establezca el docente para relacionar teoría y práctica pueden ser diversos y pueden ofrecer los más variados resultados,

sin embargo, en el valor de la pugna por tratar de buscar la coherencia interna entre las teorías declaradas y en uso, reside precisamente el sentido de la tarea. No se trata de un proceso simple, lineal y siempre exitoso para aquellos que lo intentan. La realidad siempre supera cualquier esfuerzo a su control. En todo caso, lo que es seguro es que intentar con consciencia acercar la propia teoría y la práctica creando una *Pequeña Pedagogía*, no dejará indiferentes a quienes lo intenten. Tratar de establecer relaciones entre el pensamiento y la acción es algo muy complejo.

Las convicciones del profesor con el que se ha investigado han sido para él un apoyo imprescindible en su desarrollo profesional, pero frecuentemente le han obligado a mantenerse vigilante con medidas que vienen de la Administración, el centro educativo en el que trabaja, etc. y no pocas veces se ha sentido trabajando al margen para ser fiel a sus principios. Un profesor puede hacer intentos, pero frecuentemente se encontrará sumido en contradicciones, recibirá críticas externas que contribuyen a debilitar las propias concepciones o prácticas, etc.

El profesorado para desarrollarse profesionalmente, debe luchar permanentemente contra la parálisis que produce el situarse en exclusiva a uno de los dos lados (el de la teoría en el caso de los investigadores, y el de la práctica, en el caso de los maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Para promover las relaciones teoría-práctica el profesorado debe transformar el *status quo* tratando de establecer puentes permanentemente entre conocimiento y acción. El caso analizado nos demuestra que es posible. El contacto del profesorado con la teoría académica a través de la lectura de textos profesionales y la revisión de la propia práctica es vital para favorecer la coherencia, evitar la alienación profesional docente y favorecer la emancipación, crecimiento y desarrollo profesional. En el abordaje de ambas dimensiones deberán desarrollarse las acciones de formación del profesorado del futuro.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. & Viniestra, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez, C. (2011). *El diálogo en el aula como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Álvarez, C. (2012). *Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*. Alemania: Editorial Académica Española.

- Böhm, W. (1995). *Teoría y práctica: el problema básico de la pedagogía*. Madrid: Dykinson.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Nueva York: State University of New York.
- Broekkamp, H. & Hout, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clark, C. & Yinger, R.J. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En Villar Angulo L.M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 175-195). Alcoy: Marfil.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999a). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999b). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y el aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 201-222.
- Engeström, T. & Tuomi-Grohn, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and Boundary-crossing*. Reino Unido: Pergamon.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Korthagen, F. (1999). Linking theory and practice. Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28, 4-17.
- Korthagen, F. (2001a). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

- Korthagen, F. (2001b). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. Seattle: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- 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.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4, 4-17.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- McNiff, J. (2009). How I/we contribute to the development of new institutional epistemologies of educational knowledge for sustainable social practices? *British Educational Research Association Annual Meeting*. Consultado el 26 de noviembre de 2010 desde: <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/Bera09/JMBERA09individualopt.pdf>.
- Montero, M.L. (1997). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas... *Universitas Terraconensis*, 133-160.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez Gómez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, L. & Vez, J.M. (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Conferencias, ponencias, sesión simultánea* (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Pérez Gómez, A., Angulo Rasco, J.F. & Barquín Ruiz, I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Rozada, J.M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero J. & Luis A. (Coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp. 47-53). Santander: Consejería de Educación.
- Rozada, J.M. (2008). Una "Pequeña Pedagogía" transversal en la escuela primaria. En López, C. (Coord.), *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación* (144-161). Asturias: Centro de Profesorado y Recursos de Gijón.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno J. & Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372- 416). Madrid: Akal.
- Schön, D. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. En Montero, L. & Vez, J.M. (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Villar Angulo, L.M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

- Whitehead, J. (2009a). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action research*, 7, 1, 85- 99.
- Whitehead, J. (2009b). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living theories*, 1, 103-126.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research. Living theory*. California: SAGE.
- Whitehead, J. (2004). Do action researchers expeditions carry hope for the future of humanity? How do we know? *Action Research Expeditions*. Consultado el 3 de diciembre de 2010 desde <http://www.arexpeditions.montana.edu/articleviewer.php?AID=80>.
- Wood, L. (2010). The transformative potential of living educational research. *Educational Journal of Living Theories*, 3(1), 105-118.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 123-149.