

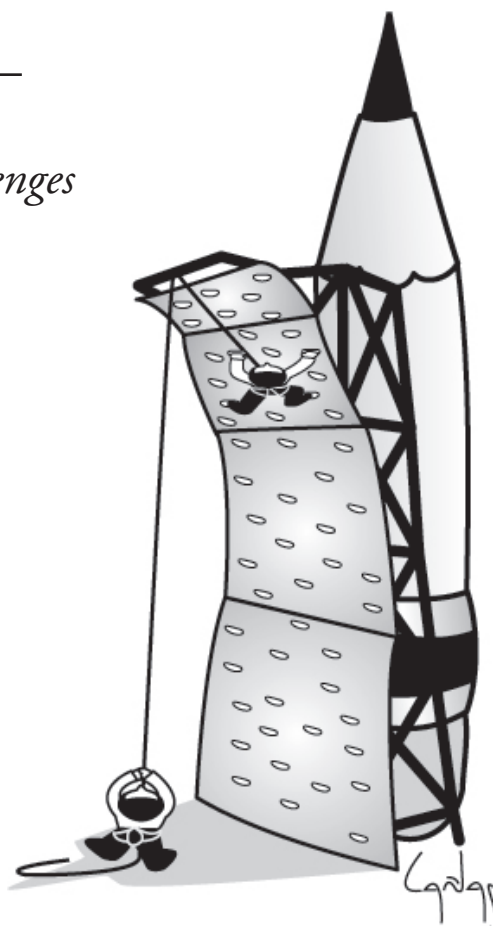
La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos



The relation practice-theory and the teaching professional development: obstacles and challenges

María Del Carmen Álvarez Álvarez
 carmen.alvarez@unican.es / mcalvarezalvarez@gmail.com
 Universidad de Cantabria
 Departamento de Educación
 Santander. España

Artículo recibido: 12/05/2015
 Aceptado para publicación: 01/06/2015



Resumen

El artículo trata el tema de las relaciones teoría-práctica en la educación, destacándose la ruptura existente entre el conocimiento pedagógico y la práctica escolar. En el trabajo se recorren las diferentes etapas del desarrollo profesional docente analizando sobre cómo son posibles las relaciones teoría-práctica en cada una de ellas. El texto concluye con medidas concretas que pueden ayudar a superar la quiebra teoría-práctica a lo largo del desarrollo profesional.

Palabras clave: desarrollo profesional, profesión docente, formación de profesores, práctica pedagógica.

Abstract

The article deals with the relationship between practice-theory in education, standing out the existing rupture between pedagogic knowledge and academic practice. The work covers different phases of the teaching professional development analyzing how the relationship practice-theory is possible in every one of them. The text concludes with concrete measures that can help to overcome the failure practice-theory along the professional development.

Keywords: professional development, teaching, teaching development, pedagogic practice.

La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado

Con frecuencia se habla de la relación teoría-práctica; de la coherencia pedagógica o del establecimiento de puentes entre el conocimiento y la acción; de la correspondencia entre el decir, el pensar y el hacer y de un sinfín de denominaciones empleadas para referirse al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar.

Éste es un asunto importante para la educación y, quizá sea pertinente señalar, constituye uno de los principales problemas que enfrenta la mejora escolar y el desarrollo profesional docente (Aguilar y Viniestra, 2003; Carr, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Zeichner, 2010b). Es probable que, si mejorasen las relaciones teoría-práctica, confluiera mejor, tanto el conocimiento formal que se produce sobre la educación, como la práctica educativa de enseñar desarrollada en los centros educativos en general (Álvarez, 2011); sin embargo, la investigación sobre este complejo campo no está aún bien desarrollada.

Todos conocen casos de profesores que han teorizado sobre la enseñanza y se han dedicado a ella, a algunos puede criticárseles que su pensamiento y su acción no eran coherentes, y es que la relación teoría-práctica siempre es compleja y puede parecer una pretensión posible quizá como ideal, puesto que en la realidad se dan cita numerosos problemas de orden epistemológico, didáctico, organizativo y curricular que podrían deberse a tres cuestiones concretas: 1) al estar ligadas principalmente al cultivo de una de estas dos cuestiones, la universidad y la escuela constituyen los dos contextos institucionales que imprimen carácter a las posibles relaciones entre el conocimiento y la acción, la universidad a la teoría académica y la escuela a la práctica educativa; 2) desde el pasado hasta el presente se ha venido acrecentando la fractura teoría-práctica, debido a la especialización y separación de los cuerpos de los teóricos y los prácticos; 3) la orientación de la formación inicial del profesorado es muy académica y en los centros escolares se suelen dar unas prácticas profesionales empobrecidas desde el punto de vista de la apoyatura teórica de las acciones desarrolladas (Álvarez, 2011).

En medio de todo este panorama, los profesores frecuentemente han estado esperando una teoría comprensiva del aprendizaje y de la educación que proporcione una base consistente para la acción educativa diaria. No obstante, es por todos sabido que desde siempre una parte del profesorado de todos los niveles se preocupa por su propia coherencia y han apostado por relacionar la teoría y la práctica en la medida de sus posibilidades. Por tal razón, en este artículo se abordan las posibilidades y límites que tiene la relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado, situándose en las principales etapas del proceso de desarrollo profesional docente, a saber: el profesorado principiante, la estabilización profesional, la experimentación y la diversificación, la evaluación de la propia actividad, el conservadurismo y las quejas, la serenidad y el distanciamiento.

Sin embargo, no todo el profesorado pasa por todas estas etapas o lo hace de igual modo, por lo cual el proceso de desarrollo profesional está abierto a la influencia de una amplia diversidad de variables. Aprender a enseñar supone un largo proceso en el que hay que comprometerse con el propio desarrollo profesional docente, pero cada docente lo hace de diferente manera (O'Connell, 2009).

El profesorado principiante

Muchas investigaciones se han ocupado de examinar esta fase de entrada y han aportado información altamente reveladora (Esteve, 1993, 1997; Eirín, García y Montero, 2009; Marcelo, 2009; Teixidó, 2009); no es el caso de las sucesivas etapas. Sin embargo, esta etapa es de las más importantes porque, como afirma Marcelo (2009: 9), “los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado mo-

tivado, implicado y comprometido con su profesión”, lo cual no siempre es sencillo, si se tiene en cuenta que el profesorado principiante, en muchos casos, tendrá que hacerse cargo de aquellos grupos que los veteranos rechazan por el desgaste físico y emocional que generan.

De acuerdo con Teixidó (2009) el docente con el acceso al primer trabajo comienza una fase crucial en su desarrollo profesional: prepara las clases, desarrolla la acción docente en el aula, está atento al proceso de aprendizaje de sus alumnos, formula hipótesis en torno a los factores que inciden en las diversas situaciones, las contrasta con sus compañeros y ensaya nuevas alternativas. Así, se inicia un proceso incipiente de relación entre pensamiento y acción, no exento de dificultades; una de ellas es el “shock” que se produce cuando los profesores empiezan a enseñar; afirma Esteve (1993: 69) que en esta fase los docentes “esperaban una relación personal, individual, cercana a la confianza y descubren con horror su falta de preparación para enfrentar con estrategias productivas el agobio y el agotamiento físico que supone el hacer trabajar a un grupo numeroso de alumnos”.

Otra dificultad es la confrontación del “yo ideal”, formado durante los estudios, y el “yo real”, desarrollado a partir de sus primeras reflexiones sobre la práctica, sufriendo así una primera crisis de identidad profesional, que le llevará a cuestionar con fuerza su formación inicial y, frecuentemente, a rechazarla. El saber del profesorado en este momento es mayoritariamente académico y no ha sido suficientemente reelaborado por la persona. Los saberes disciplinares generados en el proceso de formación inicial suelen tener una escasa repercusión en la práctica debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario, y los profesores tienden a negar su valía llamándolo, despectivamente, “teoría”.

Una tercera dificultad para la relación teoría-práctica, no menos importante, es que el profesorado inicia su socialización profesional en centros. Éste hecho ha sido bastante estudiado (Esteve, 1993; Marcelo, 2008; Teixidó, 2009) y es posible hablar del poderoso impacto negativo que ejerce en el docente, incluso en aquellos que inicialmente tenían la ilusión de dedicarse a la enseñanza y que mostraban inquietudes intelectuales y una vocación, dada la inercia de las instituciones reflejada en el hecho de reproducir y perpetuar estrategias pedagógicas tradicionales de la escuela.

Si a la dureza de la enseñanza, que lleva al docente novel a cuestionar su formación inicial, le añadimos una crisis de identidad profesional y una socialización en centros convencionales (relaciones con un equipo docente sin inquietudes), tenemos los ingredientes necesarios para hacer que ese profesor deje de buscar conexiones entre lo que hace y la investigación educativa. Sólo casos contados escapan a semejante situación, la inmensa mayoría del profesorado, incluso aquellos mejor dispuestos para la enseñanza, puede quedarse atrapado para siempre en la práctica. Podemos formularnos muchas preguntas al respecto: ¿por qué sucede esto? ¿cómo escapar de ahí? ¿quiénes lo consiguen? ¿cómo? Sin pretender dar respuestas simples a un tema tan complejo parece evidente que una cualidad del docente que pretenda relacionar la teoría y la práctica debe ser la persistencia y el coraje, así como hacer frente a muchas de las tradiciones establecidas en los centros.

La mente del maestro debe permanecer activa porque es clave para promover estas relaciones a lo largo de su desarrollo profesional. Como afirma Marcelo (2009), “los primeros años deben de ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida” (p.10). Para muchos autores, como Eirín, García y Montero (2009) debe prestársele más atención a esta fase porque constituye una especie de “eslabón perdido” entre la formación inicial y la permanente y es crítica para favorecer durante los futuros años de trabajo escolar las relaciones entre la teoría y la práctica.

La estabilización profesional

El docente principiante irá desarrollando poco a poco su identidad como profesor e irá estabilizándose entre los cinco y diez años. Entra en esta etapa cuando ha logrado dominar todos aquellos elementos que en los primeros momentos le generaban angustia; desde la organización del aula con el alumnado, hasta

la relación con sus compañeros, el equipo directivo o las familias y, sin duda, cuando ha conseguido satisfacer la expectativa profesional y la cuestión contractual mediante “una plaza definitiva”. Plantea Vicente (2002) que esta fase es de “ajuste definitivo y toma de responsabilidades” (p.24), es importante porque se produce “la elección definitiva de profesión” y “se da un sentimiento de maestría o dominio didáctico”. El profesorado en este periodo decide dedicarse a la enseñanza de por vida y su trabajo se caracteriza por cierta seguridad en lo que se hace.

Esta etapa se diferencia de las anteriores porque hay un “rodaje” después de la experimentación de los primeros años; el principal problema de la misma reside en que la práctica suele reproducirse curso tras curso, sin someterse a revisión, lo cual deriva en rutinas difíciles de cuestionar, que convierten a los profesores en sujetos renuentes al aprendizaje, lo cual constituye la principal dificultad a afrontar.

En este periodo las relaciones teoría-práctica dependen en buena medida del profesor, así como en las sucesivas etapas. El profesorado puede formarse más académicamente a través de cursos en los centros de profesores u otras organizaciones (sindicatos, asociaciones, empresas, etc.), también puede hacerlo de manera autodidacta para tratar de relacionar la teoría y la práctica. Esta segunda opción, que todo el mundo da por sabida, pero que pocos practican, apenas se contempla; ni siquiera los autores de más reconocido prestigio en el ámbito de la pedagogía suelen referirse a ella, tal vez porque tratan de dar respuestas globales a la formación permanente, tampoco la fomenta la Administración, es más, ni siquiera el profesorado confía mucho en ella dado que no siempre es posible establecer conexiones directas entre el conocimiento y la acción.

Es inusual que el profesorado dedique tiempo libre a leer literatura pedagógica, dado que no se le reconoce; hay que tener un compromiso muy alto con la enseñanza y con el cultivo del pensamiento didáctico para implicarse en una empresa así. Klein (1992) considera que esa falta de reconocimiento es una razón muy poderosa que repliega iniciativas de reforma:

Hay pocas recompensas, ya sea para los teóricos o profesionales, para mejorar lo que hacen. Además, los premios que existen son los intrínsecos, como el orgullo personal en los logros, en lugar de los extrínsecos, tales como un aumento en la remuneración o el reconocimiento por el mérito de sus esfuerzos (p.192).

Sin embargo, de la formación y del hábito lector depende en buena medida la posibilidad de relacionar teoría y práctica, en tanto que sólo la teoría tiene el poder de ilustrar la acción. A todas luces parece evidente que lo que suceda en estos años es determinante para comprender lo que sucederá en los venideros. No puede negarse que el cambio es siempre posible y quizá alguien que no se ha ocupado de buscar el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica pueda en cualquier momento ponerse a ello porque algún estímulo le incite a llevar a cabo esta transformación.

La experimentación y diversificación

Por las anteriores fases pasan necesariamente todos los profesores, en cambio, por una fase de experimentación y diversificación y algunas de las sucesivas, no. Esto es así porque el profesorado, haciendo uso de su juicio, tiene libertad para decidir en el ejercicio de sus funciones, y si siente pasión por la enseñanza tratará de innovar, y si no, puede prescindir de todo proyecto edificante y profesionalizador.

Plantean Biddle, Good y Goodson (2000) que “es posible que los profesores que pasan por esta fase de su carrera sean los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas” (p.60). En esta etapa los profesores suelen asumir proyectos ambiciosos, no sólo dentro del aula o del centro, sino también fuera. En esta fase los profesores comprenden que no existe el cambio por decreto y que, si quieren innovar, tendrán que esforzarse para conseguirlo.

En cualquier caso, parece que es una etapa que “depende de cada cual y sus circunstancias”: del interés personal, del dinamismo del equipo docente, del equipo directivo, etc. Algo así sucede con las relaciones

entre la teoría y la práctica en este momento. El profesorado más motivado es posible que se lance a hacer cursos y a leer sobre las diferentes ciencias de la educación tratando de buscar respuestas a sus inquietudes intelectuales y prácticas. En el mejor de los casos puede suceder que el profesor “se enganche” y deje de concebir la enseñanza como una actividad situada exclusivamente en la práctica cotidiana del aula y del centro. En el peor de los casos puede suceder que el profesorado desista en su intento tras comprobar: 1) la dificultad que tienen algunos textos de pedagogía, sociología o antropología, que no necesariamente se redactan pensando en el público docente, 2) que, en ocasiones, los autores de la teoría académica proponen ideas que no resisten la “prueba de la práctica” porque su experiencia les dice que, lo que en el plano de las ideas es viable, no lo es en la acción, 3) que es dificultoso establecer relaciones entre lo leído y su actividad.

En cualquiera de estos tres casos, si el profesor tiene coraje, siente pasión por la enseñanza y desea actuar profesionalmente, podrá superar los problemas descritos. Ese profesor “raro” que cree en su trabajo y lucha contra su alienación profesional, tratando de formarse a sí mismo permanentemente, sin esperar que nadie le diga lo que tiene que hacer es capaz de preocuparse de su formación y anteponerla frente a otras actividades, desarrollando así la voluntad de relacionar conocimiento y acción. Una imagen feliz habitual es que “el cambio educativo” vendrá por la formación permanente reglada. Efectivamente, no se puede prescindir de ella. Ésta debe promoverse, actualizarse y ofertarse con el objeto de tratar de mejorar la actividad docente. No obstante, no podemos sino estar de acuerdo con las palabras de Fernández (2001) cuando afirma que:

No es una responsabilidad de los otros, sino propia. No basta con esperar soluciones de las administraciones públicas, cursos de formación o recetas mágicas [...] No creo que exista ningún maestro ni profesor que acepte, como cliente o paciente, que su abogado esté a la espera de un cursillo sobre la nueva ley que le afecta o que su médico aguarde otro tanto sobre la ignota enfermedad que le aqueja: se supone que han de acudir por sí mismos a las leyes, la jurisprudencia, la doctrina, los congresos, los colegas, las bases de datos, las publicaciones científicas o lo que haga falta. [...] Esperar a que la Administración nos lleve a un cursillo en horas lectivas, si es posible es una respuesta de oficinista, no de profesional (p.10).

Quien desea ser un profesional no esperará a que la Administración le ofrezca un curso, tomará en sus manos la responsabilidad de formarse a sí mismo y aprovechará las oportunidades que el sistema de formación permanente le brinde, pero no vivirá a la expectativa de lo que otros preparan para consumir sin más, sino que él mismo buscará.

La evaluación de la propia actividad

En el trascurso de su desarrollo profesional, frecuentemente, los profesores hacen balance de su trabajo mirando al pasado y al futuro; suelen encontrarse con muchas incertidumbres, pues valoran positivamente algunos aspectos de la profesión, pero manifiestan cansancio hacia ciertas rutinas. Ésta es una fase no muy bien delimitada, pero parece indudable que un gran número de casos ponen en duda el sentido de su actividad. Puede ir desde un ligero sentimiento de rutina a una verdadera crisis existencial, que les hace cuestionarse el hecho de seguir en la carrera docente. La causa que desencadena la crisis es, para algunos, la monotonía de la vida cotidiana de la clase, año tras año; para otros, el desencanto de las consecuencias que se siguen de las experiencias o de las reformas estructurales en las que se ha participado activamente sin éxito, tal como afirma Vicente (2002).

Se trata, en definitiva, de una etapa de facetas múltiples difícil de describir. La nota característica es que en ella el docente echa la vista atrás para repasar el trabajo que ha desarrollado, ver cuál ha sido su desarrollo profesional y evaluar el sentido de los años venideros en la enseñanza. En unos casos aparecen notas de cansancio y rutina (incluso en algunos que ni siquiera habían pasado previamente por una fase de innovación), en otros profesores surge un sentimiento poderoso de crisis y en otros aparece cierta sensación de estabilización y tranquilidad hacia lo que está por llegar. En ese marco, se hace difícil la pugna por relacionar teoría y práctica, y cada vez lo será más en las fases siguientes.

Algunos autores sitúan el centro de la preocupación del profesorado en esta etapa en la promoción profesional. “¿Voy a escalar en la profesión? ¿Quiero pasar el resto de mi vida en el aula?” (Biddle, Good y Goodson, 2000: 62). Quizá sea posible establecer alguna relación entre el sistema de promoción de la carrera docente y la mejora del sistema de enseñanza: si hubiera algún sistema de reconocimiento algunos docentes podrían movilizarse más (Vicente, 2002; Imberón, 2007; Korthagen, 2007, 2010; Escudero, 2009, 2010; Zeichner, 2010a, 2010b; Álvarez, 2011).

El trabajo del docente, desde que éste se inicia en la enseñanza, es y será el mismo y a medida que pasa el tiempo los profesores van asumiendo que en los años siguientes no habrá cambios espectaculares. Si desean seguir siendo docentes saben lo que les espera en los años venideros y si desean cambiar están a tiempo, pero si no lo hacen ahora, lo más probable será que se resistan al aprendizaje hasta la jubilación, impidiendo el desarrollo de relaciones teoría-práctica (González, 1995; Vicente, 2002).

El conservadurismo y quejas

El profesorado suele pasar a lo largo de su desarrollo docente por etapas de fuerte conservadurismo y quejas, pero la más destacada suele coincidir con la antesala de la jubilación; se cuestiona el sistema educativo y el sistema político, los intentos de reforma y sus repercusiones. Los docentes también se lamentan de los problemas de la infancia con la que tienen que trabajar, de las familias, del equipo directivo, de la legislación existente, etc.; se muestran escépticos y apáticos con cualquier iniciativa de cambio, con independencia de la instancia que lo proponga.

La monotonía con la que se vive la realidad cotidiana en el aula y el desencanto con reformas o iniciativas innovadoras, son clave para entender las lamentaciones y las actitudes moderadas de una buena parte del profesorado. Cabe citar aquí las palabras de Santos (1994), cuando señala cómo las salas de profesores son espacios para el cotilleo, el rumor, el humor, el cinismo y el antintelectualismo. En todo caso, esta cuestión depende de una amplia variedad de parámetros sociales micropolíticos (González, 1997) entre los que se cuentan características de la institución de trabajo, el contexto político y económico, los acontecimientos de la vida familiar propia, el trato con los colegas, etc.; pero inevitablemente, merman muchas las posibilidades de relación teoría-práctica.

Refiriéndose a los resultados de la investigación psicológica clásica, Biddle, Good y Goodson (2000: 65) afirman que “con los años, se tiende a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una nostalgia más pronunciada por el pasado”. Se trata de un momento donde se deja ver cierto sentimiento de decadencia personal a través de las críticas diversas que se formulan ante diferentes situaciones laborales. Como plantea Day (2005):

Estos profesores pueden sentirse marginados en la institución y amargados con respecto a quienes consideren responsables de la situación de la educación, la escuela y el descenso del nivel de los alumnos a los que tienen que dar clase. Puede que trabajen duramente en sus actos docentes fundamentales, pero quizá esa actitud no vaya acompañada por los niveles de entusiasmo y de compromiso emocional e intelectual necesarios para llegar a la excelencia (p. 87).

En este momento se manifiesta en el docente una especie de “ocaso vital”. Vicente (2002) considera que esta etapa forma parte de una evolución progresiva que se acentúa alrededor de los cincuenta años, pero que, en todo caso, varía mucho en función de las personas: en duración, intensidad y forma de manifestarse; aunque casi siempre aparece escorada hacia algún aspecto del sistema tomado aisladamente. La educación en las familias y las políticas del gobierno configuran los asuntos más criticados.

Es triste que algunos profesores pasen por esta etapa, habría que pensar en mecanismos viables para evitar que el profesorado llegase a este punto al final de su vida profesional, así como a la fase siguiente.

La serenidad y el distanciamiento

A medida que los docentes se van haciendo mayores van adoptando una postura cada vez más serena en la enseñanza y toman distancia de gran parte de las decisiones que se van tomando en el centro. Como señalan Biddle, Good y Goodson (2000), “los niveles de ambición decaen, con un efecto sobre la dedicación profesional, pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que probar ante los demás o ante uno mismo” (p.63).

Los años previos a la jubilación del docente suelen ser años de distanciamiento con la actividad docente: son años de relajación. El profesorado suele prestar más atención a su tiempo libre, ocupándolo con actividades atractivas desvinculadas de la enseñanza. El profesorado se va apartando poco a poco de la actividad educativa, canaliza su energía en la búsqueda de espacios para el disfrute personal, sintiéndose liberado de muchas responsabilidades profesionales.

Un aspecto muy relevante del profesorado en estas últimas fases es el hecho de que constituye un referente negativo para las nuevas generaciones de maestros que se incorporan, porque en su socialización profesional se exponen a adquirir un bagaje de ideas sobre la enseñanza muy cuestionable, haciendo aún más difícil construir un modelo de profesor preocupado por el cultivo de la relación teoría-práctica. Como afirma Sikes(1992):

Tienen alguna autoridad por valor de su edad y pueden, por tanto, tener una influencia considerable en el personal más joven, en las culturas del profesor y la ética/atmósfera de la escuela. Esto es, evidentemente, particularmente cierto, cuando, es a menudo el caso, forman el grupo más grande en la escuela. Las estrategias que tales profesores adoptan, y las adaptaciones que hacen cuando han afrontado el cambio impuesto son, por tanto, potencialmente muy influyentes (p.45).

La autoridad que se les otorga en los centros a los profesores más antiguos es indiscutible, como lo es el hecho de que su forma de actuar constituye un mal ejemplo para los recién estrenados en el campo, dado que su actitud de serenidad y distanciamiento se ve respaldada por los muchos años de ejercicio docente, invitando al novel a comportarse de igual modo. Afirma Vicente (2002), que “las personas de edad no quieren oír hablar siquiera de reformas, no tanto porque estén en desacuerdo con ellas cuanto porque desean terminar su carrera en paz y tranquilidad” (p.27).

Aunque estas fases hayan sido contestadas en ocasiones, es indudable que la inmensa mayoría del profesorado pasa por ellas, y en conjunto, permiten evidenciar problemáticas fundamentales en el desarrollo profesional docente con repercusiones para las relaciones entre la teoría y la práctica.

Conclusiones

Vistas las etapas habituales del desarrollo profesional docente cabe destacar la necesidad y la urgencia de mejorar las políticas de formación inicial y permanente del profesorado. Escudero (2010) considera acertadamente que “las políticas de profesorado, son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas” (p.202). En primer lugar, hace falta reivindicar una política y unas enseñanzas que estimulen al profesor a formarse autónomamente. Barth (1996) (citado en Day, 2005), afirma lo siguiente:

Los maestros principiantes, en su primer año de ejercicio, son aprendices voraces, que se preocupan desesperadamente por aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje sigue siendo elevada durante tres o cuatro años, hasta que su vida se hace muy rutinaria y repetitiva. La curva de aprendizaje se aplana. [...] Son muchos los educadores que, a los veinticinco años de vida en las escuelas, se consideran “quemados”. No hay curva de aprendizaje... Parece que la vida en la escuela es contraproducente para el aprendizaje adulto. Cuando más tiempo se pasa allí, menos se aprende. Asombroso (p. 28-29).

¿Qué lleva a un profesor apasionado en sus inicios a hacerse un sujeto rutinario y “abandonarse” en un periodo de diez años? ¿Por qué los profesores se hacen resistentes al aprendizaje?

El campo de la formación permanente del profesorado está poco abonado y parece preciso poner cierto énfasis en algunas posibilidades de mejora viables que resultan urgentes. Es sorprendente que la mayoría de los intentos para acercar teoría y práctica consisten en aproximar el conjunto de conocimientos académicos al profesorado, sin tener en cuenta su práctica. Imbernón (2007) afirma que “tradicionalmente la formación permanente constituía un momento de culturización del profesorado. Se suponía que actualizando sus conocimientos científicos y didácticos el docente transformaría su práctica y, como por ensalmo, se convertiría en un innovador y promotor de nuevos proyectos educativos” (p.112).

En España, la formación permanente del profesorado se reduce principalmente al consumo de los cursos de formación continua de los centros de profesores o en centros, la asistencia a foros y los congresos. Éstos suelen tratar de ilustrar sobre algún tema relevante, pero no existen cursos dirigidos a que el profesorado examine críticamente sus prácticas. Es preciso reivindicar nuevas fórmulas de formación permanente más allá de los cursos de los centros de profesorado y otros esfuerzos desarrollados por las comunidades como los seminarios permanentes y los programas de formación en centros.

Como plantea García (2007), es fundamental que el profesorado se distancie de su tarea diaria, que salga de su letargo, que se retire para percibir lo que realmente hace. Algunas iniciativas en esta línea se están desarrollando en otros países con la intención de superar problemas que este modelo de formación permanente tiene y quienes los hacen públicos valoran muy positivamente las experiencias. En algunos casos incluso se señala que a partir de unas sesiones iniciales de análisis de prácticas una parte del alumnado acaba configurando un grupo de trabajo autónomo para continuar haciendo actividades de autoevaluación y formación con el apoyo de un especialista o sin él, dependiendo de los casos (Allen, 2009; Hennessy y Deaney, 2009; O’Connel, 2009).

La relación teoría-práctica es un eje muy relevante en la formación del profesorado, aunque haya pasado desapercibido en numerosas ocasiones. Si en el futuro se aborda cada vez más seriamente, el desarrollo profesional docente mejorará. ©

María Del Carmen Álvarez Álvarez. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo y en la actualidad trabaja como profesora ayudante doctor en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, (Santander- España), en el área de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación son las relaciones teoría-práctica, la etnografía educativa, el desarrollo profesional docente, la animación a la lectura, la innovación escolar y las comunidades de aprendizaje. <http://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, Carmen (2011). *Tesis doctoral: La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado el 10 de octubre de 2001, de: <http://hdl.handle.net/10803/32139>
- Aguilar Mejía, Estela & Viniegra Velázquez, Leonardo (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.
- Allen, Jeanne (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654.

- Biddle, Bruce; Good, Thomas & Goodson, Ivor (2000). *La enseñanza y los profesores*. (Tomo I). Barcelona: Paidós.
- Carr, Wilfred (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Day, Christopher. (2005). *Formar docentes. Cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Eirín, Raúl; García, María & Montero, Lourdes (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1-15.
- Escudero Muñoz, José Manuel (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 201-222.
- Escudero Muñoz, José Manuel (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve Zarazaga, José Manuel (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Esteve Zarazaga, José Manuel (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Fernández Enguita, Mariano (2001). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Recuperado el 3 de mayo de 2010, de: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/articulo%20Enguita.pdf>
- García Pérez, Francisco. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. *En Portada*, 63, 24-26.
- González González, María Teresa (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 1, (2), 45-54.
- González Sanmamed, Mercedes. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Hennessy, Sara & Deaney, Rosemary (2009). “Intermediate theory” building: integrating multiple teacher and researcher perspectives through in-dept video analysis of pedagogic strategies. *Teacher College Record*, 111, (7), 1753-1795.
- Imbernón, Francisco (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Klein, Frances (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31, 1, 191-197.
- Korthagen, Fred (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, Fred (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational research and evaluation*, 13, (3), 303-310.
- Marcelo, Carlos. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 13, 1-26.
- Marcelo, Carlos. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- O’Connell Rust Frances (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teacher College Record*, 111, (8), 1882-1893.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Sikes, Paul (1992). Imposed change and the experienced teacher. En Fullan, M. & Hargreaves, A. *Teacher development and educational change*. (36-53). Londres: The Falmer Press.
- Teixidó Saballs, Joan (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, Ken (2010a). *La formación del profesorado y la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, Ken (2010b). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 123-149.