

**Retos y certezas sobre
la construcción del
conocimiento práctico
en la formación de maestros**





CONSEJO EDITORIAL ICE-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora

Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Dirección del ICE

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Pilar Ciruelo Rando (Ed. Octaedro)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rad (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemática Aplicada y Análisis, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Antoni Sans Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Marina Solé Català (Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (ICE-UB, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

http://www.ub.edu/ice/llibres/eduuni/Normas_presenta.pdf

Revisores:

http://www.ub.edu/ice/llibres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/criterios.pdf>

M. Teresa Colén Riau (coord. y ed.)

Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros

Una visión caleidoscópica



OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Título: *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*

Coordinadora y editora: M. Teresa Colén Riau



La edición de este libro ha recibido la ayuda del MINECO a través del proyecto I+D+i referencia EDU2012-39866-C02-02.

Primera edición: febrero de 2017

© M. Teresa Colén Riau (coord. y ed.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61
ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-904-2
Depósito legal: B. 4616-2017

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro
Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

AUTORÍA

M. Victoria Aguiar Perera
Susana Aránega Español
Josué Artés Rodríguez
Blanca Barredo Gutiérrez
Pedro José Canto Herrera
Leyla Castro González
Helène Chevenal Armand
M. Teresa Colén Riau
Graciela Cordero Arroyo
Norberto Fernández Lamarra
Joaquín Gairín Sallán
José Miguel Garrido Miranda
Jacques Ginestié
Carlos Guaz-Mayan Ruiz
Alberto Iardevlevsky

Francisco Imbernón Muñoz
Beatriz Jarauta Borrasca
Leonor Cecilia Margalef García
Ives Martínez
M. Esther Martínez Piñeiro
José Luis Medina Moya
Lourdes Montero Mesa
M. José Pérez Cabrera
Raquel Poy Castro
Charly Ryan
Manuel Reyes Santana
Sandra Patricia Rodríguez Ávila
Josefa Rodríguez Pulido
Antoni Santisteban Fernández

SUMARIO

Autoría	5
Prólogo: La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente	11
Introducción	17
— M. Teresa COLÉN RIAU	
1. La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado de Primaria	21
— M. Teresa COLÉN RIAU, Lourdes MONTERO MESA	
1.1. La relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento profesional docente: aspectos epistemológicos	23
— José Luis MEDINA MOYA	
1.2. La construcción del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. El caso de la Universidad de Barcelona: perspectivas del alumnado y del profesorado	37
— María Teresa COLÉN RIAU	
1.3. La relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado	60
— Lourdes MONTERO MESA	
1.4. Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela	77
— María Esther MARTÍNEZ PIÑEIRO	

2. La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas	93
— Beatriz JARAUTA BORRASCA	
2.1. El desarrollo del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado. Una aproximación exploratoria	99
— Manuel REYES SANTANA	
2.2. La reconstrucción del conocimiento práctico en los estudios de magisterio: compartiendo algunas acciones formativas	110
— Leonor Cecilia MARGALEF GARCÍA	
2.3. La construcción del conocimiento del Grado de Maestro: estudio de casos de lo práctico del prácticum	120
— Josefa RODRÍGUEZ PULIDO, María Victoria AGUIAR PERERA, Josué ARTILES RODRÍGUEZ	
2.4. El papel del prácticum en el desarrollo del conocimiento profesional docente. Análisis de un caso regional	129
— Raquel POY CASTRO	
2.5. La interrelación entre práctica y teoría. Una constante en la tradición y en el presente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona	140
— Joaquín GAIRÍN SALLÁN, Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ	
3. La relación entre teoría y práctica: una visión desde Latinoamérica	151
— Susana ARÁNEGA ESPAÑOL	
3.1. La formación docente en Argentina. Antecedentes, situación actual y perspectivas futuras	159
— Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, Alberto IARDELEVSKY	
3.2. Por una educación para el mundo de hoy	169
— Carlos GUAZ-MAYAN RUIZ	
3.3. La relación entre teoría y práctica en la formación de profesores: caracterización, problematizaciones y demandas del contexto político y normativo actual en Colombia	176
— Sandra Patricia RODRÍGUEZ ÁVILA	

3.4. La formación inicial de maestros de educación básica en México. Encuadre curricular de la relación entre teoría y práctica	185
— Graciela CORDERO ARROYO	
3.5. Análisis y problemáticas en las escuelas normales en México	195
— Pedro José CANTO HERRERA	
3.6. La formación inicial de docentes en Chile: la discusión de la relación entre teoría y práctica	203
— José Miguel GARRIDO MIRANDA	
4. Enfoque de la relación entre teoría y práctica en la formación del docente en Europa	215
— Blanca BARREDO GUTIÉRREZ	
4.1. Desarrollando conexiones entre escuela y universidad, entre alumnos y tutores, a través de la investigación	225
— Charly RYAN	
4.2. La alternancia en la formación inicial del docente	235
— Hélène CHENEVAL ARMAND, Jacques GINESTIÉ, Yves MARTÍNEZ	
5. Estado de la cuestión y propuestas de futuro en la construcción de la relación entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros	249
— Leyla CASTRO GONZÁLEZ, María José PÉREZ CABRERA	
Índice de tablas y figuras	259
Índice	261

PRÓLOGO:

La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente

Quisiera empezar este prólogo con una aseveración para mí importante: la convicción de que lo práctico en la enseñanza no corresponde estricta y únicamente a lo que ocurre en las escuelas. Creemos que puede haber una gran confusión en los planteamientos epistemológicos de qué se entiende por teoría y qué se entiende por práctica educativa. Me viene a la mente la frase de Einstein en la que decía que no hay mejor práctica que una buena teoría. Relacionar la práctica únicamente con las escuelas conlleva confusión y equívocos, ya que parece que todo lo que se hace en la formación inicial en las universidades es teoría y que solo en la escuela se genera práctica. Lo práctico no corresponde estrictamente a lo que se hace en la escuela. La teoría provoca la reflexión sobre la práctica y la práctica nos revierte a una teoría que la sustenta. Es en la práctica reflexiva donde se unen teoría y práctica y se realiza en la formación fuera y dentro de la escuela mediante una autoevaluación y una coevaluación constante.

Y se ha de estar atento a esta concepción de práctica como practicismo porque puede provocar un desprecio de la formación inicial que se realiza en las universidades. Y lo estamos viendo en las propuestas de la formación inicial en muchos países. Actualmente existen dos grandes modelos de tratamiento de la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado. Es cierto que estos pueden englobar submodelos: uno es el modelo de profesionalización docente que aúna los antiguos modelos prácticos, críticos y dialógicos, y otro es el modelo de rutas alternativas («alternativa» porque pretende formar sin formación universitaria larga), que aunaría los modelos técnicos.

El modelo de la profesionalización docente en la formación inicial se basa en focalizar la adquisición de conocimientos de la docencia basados en la investigación o en la indagación educativa, ya destacados por muchos autores desde hace tiempo, como el profesorado investigador o la creación de una actitud investigadora de ver la educación. Pretende desarrollar competencias transversales y fundamentales con un compromiso ético, de conocimiento y de autonomía profesional. Todo ello en las disciplinas pedagógicas y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético, preñado de valores y de compromiso.

Los modelos de rutas alternativas (por ejemplo, las *charter school* en Estados Unidos y otras propuestas europeas en el ámbito anglosajón, pero que están llegando a muchos países) se centran en el uso de estrategias y técnicas que desarrollan habilidades profesionales que se consideran imprescindibles para la práctica docente en las escuelas, con formación acelerada de inducción profesional breve que no dan importancia a los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación y sus aportaciones en la investigación educativa. Este modelo, que se ha ido aplicando sobre todo en Estados Unidos, ha ido recibiendo muchas críticas por la falta de compromiso del profesorado y el gran desconocimiento de la práctica escolar, que puede parecer una paradoja, pero aunque pretendan hablar y formar en las técnicas rutinarias de la práctica, no se da una reflexión crítica sobre ella para mejorarla; por tanto, se llega a la pregunta: ¿puede existir práctica en la formación sin reflexión, sin conocimiento de causa, sin tener una base sobre cómo mejorarla? Este modelo se basa en la creencia positivista donde impera la separación entre teoría y práctica, donde la formación inicial del profesorado es un saber técnico aplicado a las disciplinas básicas psicopedagógicas. Es un modelo conocido, aunque ahora se le de otro cariz.

Si nos decantamos por el modelo profesionalizador o dimensión formativa profesional, el eje de la formación también es la práctica real educativa como modelo de profesionalización docente, pero mediante un proceso de adquisición de teoría, de práctica en las escuelas y de reflexión sobre la práctica. Es un modelo que se basa en la aproximación realista y no episódica a las escuelas (aprender teorías relevantes que se necesitan y que ayudarán a analizar las situaciones prácticas; preguntarse qué se hace y por qué se hace).

Y se introduce en el conocido enfoque reflexivo sobre la docencia donde se concibe la enseñanza como un proceso de investigación constante que analiza situaciones problemáticas educativas. La práctica del docente se convierte en una reflexión activa de las situaciones problemáticas escolares que analiza la teoría que las sustenta y la práctica que se realiza. Se forma a un futuro profesor práctico y reflexivo con una actitud reflexiva e investigadora frente al trabajo educativo. Este modelo se basará en una dimensión profesional que desarrolla actitudes investigadoras, centrada en la reflexión sobre la práctica educativa y con conocimiento de las disciplinas pedagógicas.

Para ello se han de modificar los planes de estudio de Magisterio. En muchos planes de estudio continúa imperando una racionalidad técnica del magisterio, la que ha existido casi siempre en el diseño curricular de los planes de estudio, es decir, la que dice que la formación inicial ha de identificar las competencias genéricas del profesorado (competencias básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales, o las que toquen en este momento). Desde esta perspectiva, estas competencias, que conducen al conocimiento profesional, se adquieren formando a los futuros profesores en tres grandes bloques que se distribuyen a lo largo de la formación inicial:

1. La ciencia básica, o disciplinas básicas (normalmente psicopedagógicas), sobre las cuales se supone que descansa la práctica, aunque predomine la teoría. Aquí entrarían todas las disciplinas generalistas pedagógicas, psicológicas y sociológicas.
2. La ciencia más aplicada que comportan las didácticas específicas, las cuales se pretende que ayuden a la solución de problemas de la enseñanza. Entran a veces en contradicción con las disciplinas básicas, o no se tienen en cuenta, con lo que el alumnado cae en una gran confusión conceptual (un ejemplo claro y específico son las diferentes formas que enseñan a programar las tareas del aula, con lo cual se acabará programando como dice o hace el libro de texto). Predomina en los estudios de profesorado de enseñanza primaria.
3. Las habilidades prácticas que se relacionan con las prácticas en las escuelas, que se supone que comportarán el conocimiento práctico y la aplicación de las disciplinas básicas y aplicadas. A menudo, esas prácticas se realizan como una cuestión rutinaria

de conocimiento de las cuestiones laborales de las escuelas (que será lo primero que aprendan cuando se inserten en la práctica laboral real) y no tanto de la práctica reflexiva sobre lo que sucede en ellas, que sería mucho más útil y válido. Es decir, la racionalidad técnica nos dice que el orden es teoría, tecnología y práctica. Y se supone que con ese recorrido académico y curricular ya se prepara al futuro profesor o profesora. Una verdadera falacia educativa y profesional.

¿Y qué se puede hacer? Hay alternativas, aunque soy consciente de que no son fáciles por los impedimentos estructurales, culturales y burocráticos. El sistema curricular se tendría que establecer de forma concurrente y no consecutiva, como una espiral que tiene como ejes clave los temas formativos y una mayor flexibilidad curricular para que los futuros docentes puedan recibir una visión holística y reflexiva de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente. En un modelo profesionalizador.

¿Y cuáles deberían ser esos ejes clave (en contra del sumatorio de disciplinas) a cuyo alrededor deben girar los temas formativos? Por ejemplo:

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, el compromiso ético, la cultura cívica, la honestidad, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica.
- Una sólida preparación en la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar en la práctica y que proporcione una apertura a la investigación en esos campos del saber cuando se desarrolle en la práctica educativa.
- Conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de los campos de conocimiento de las materias educativas. Aprender; analizar experiencias, conocimiento del currículum, del alumnado, de los procesos de aprendizaje; preguntar y proponer innovaciones. Asumir una actitud hacia el cambio y la innovación.
- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un «prácticum» bajo la mentorización de un tutor con competencias en la formación práctica y la inducción profesional

en escuelas innovadoras donde estas participen activamente. Establecer un equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos, realizar una aproximación realista. Reflexionar, situar y practicar. También sería necesario reflexionar sobre el trabajo fin de Grado vinculándolo más a las problemáticas educativas de la comunidad y el contexto.

- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación (hoy día, las redes son imprescindibles), la crítica, el trabajo con la comunidad, el aprender entre iguales, la comunicación de los problemas, la inclusión social, el aprendizaje por proyectos, por problemas, el trabajar en pequeños grupos, el uso de las tecnologías, etc. Y sobre todo, la investigación. Una metodología que posibilite desarrollar a un práctico reflexivo, más investigador y menos al profesorado normativo.

Por tanto, todo ello nos debería llevar a fomentar la investigación para que aprendan a tomar decisiones, la reflexión y la crítica, desarrollar los saberes mínimos requeridos para el inicio de la enseñanza (no me refiero a estándares ni perfiles que pueden llevar a una determinada acreditación o certificación) para evitar la angustia de la entrada a la profesión, ese choque con la realidad, aprender cómo desenvolverse en la atención a la diversidad y todo lo que ello implica (justicia educativa), acercar la relación entre teoría y práctica, sabiendo lo que se hace, y situar la práctica docente como eje nuclear de la formación, entre otras cosas.

Y para ello sería necesario introducir ciertos componentes, como establecer una formación donde la universidad y la escuela sean los lugares privilegiados para aprender a enseñar, fomentar y repensar la relación entre teoría y práctica, así como a trabajar en red e intercambiar buenas prácticas y experiencias educativas. La formación del profesorado no puede abandonar o alejarse de la escuela.

Por tanto, la mejora de la formación inicial debe continuar siendo una reivindicación constante.

FRANCISCO IMBERNÓN
Catedrático en Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

— M. Teresa COLÉN
Universidad de Barcelona, España

Redactar este libro ha sido el esfuerzo compartido de muchas personas, en especial el equipo de la investigación I+D+i «Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria» (EDU2012-39866-CO2-02), formado por el Grupo de Investigación Stellae, de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), y el Grupo de Investigación FO-DIP, de la Universidad del Barcelona (UB).

Fruto del trabajo de investigación, uno de los problemas que una y otra vez aparecían sobre el tapete era la consideración de las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica en la formación inicial de los maestros. En el marco del OBIPD (Observatorio Internacional de la Profesión Docente), se realizó el encuentro anual aunando los objetivos de los dos proyectos. Durante dos días se trabajó la temática desde la perspectiva de los distintos países y las múltiples universidades e instituciones que se dedican a la formación docente. Como resultado de este trabajo y de los aportes de todos los participantes, hemos querido ofrecer esta visión caleidoscópica de cómo se aborda la construcción del conocimiento práctico de los futuros docentes en realidades variadas, de manera que las diferentes miradas constituyan un espacio de reflexión y replanteamiento personal e institucional de quienes nos dedicamos a la formación del profesorado.

El primer capítulo pretende aportar una fundamentación que sustente la concepción actual entre teoría y práctica dentro de la formación inicial de maestros. Para ello, además de elaborar un marco conceptual de referencia, se presenta la visión de los estudiantes, profesores y tutores sobre la construcción del conocimiento y

el desarrollo de competencias a lo largo de los estudios de Grado de Educación Primaria, mediante el resumen y comparación de las principales conclusiones de una investigación I+D+i desarrollada conjuntamente en las universidades de Santiago de Compostela y de Barcelona.

El segundo capítulo aborda la construcción y desarrollo del conocimiento práctico en las titulaciones de Magisterio de diferentes universidades españolas. Se tratan temáticas diversas, como el papel de las prácticas en la formación inicial y en la configuración de la identidad profesional del profesorado, el perfil y competencias de los formadores, el enfoque prioritario de las disciplinas que componen el currículum y algunos aportes respecto a posibles metodologías que pueden ayudar al alumnado a reconstruir su saber y a adquirir competencias de análisis e indagación de su propia práctica.

En el tercer capítulo, se relatan los procesos que diferentes países de Latinoamérica siguen para lograr una formación docente que vincule la teoría y la práctica. Los autores describen el itinerario de las titulaciones de formación del profesorado de su país. Se realiza un recorrido de las políticas educativas y planes docentes y se contempla la multiplicidad de factores que permiten a los docentes y los estudiantes establecer la conexión entre teoría y práctica. Se aportan elementos que favorecen la reflexión sobre las estructuras curriculares y la práctica docente, incluyendo propuestas generadoras de posibles reformas.

El cuarto capítulo pretende contrastar dos reflexiones sobre cómo se trabaja la relación entre teoría y práctica en el ámbito de la formación docente en Europa. Se explica cómo los modelos históricos se han estructurado en torno a la teoría y cómo las tendencias actuales van hacia una formación donde teoría y práctica ya no son secuenciales, sino pilares que deben estar estrechamente relacionados con los aspectos culturales, éticos, científicos y metodológicos de la reflexividad crítica y la investigación, formando así una interacción sinérgica. Se constata que, aunque en Europa quedan aún algunas barreras, se trabaja para la implementación de un modelo integrado.

En el quinto y último capítulo se ofrece una visión general sobre las principales perspectivas que adoptan la teoría y la práctica en la formación inicial de maestros en contextos tan diversos como Latinoamérica, Europa y España. Analizar y profundizar sobre la situa-

ción en la que este binomio tiene lugar, así como las problemáticas que emergen de la realidad en la que se produce, nos conducen hacia retos a los que necesariamente debemos dar respuesta para asegurar la calidad de la formación de nuestros futuros docentes. De las sinergias e intercambio de experiencias de las diversas realidades educativas analizadas surgen propuestas de futuro que pueden revertir en una mejora de la relación entre teoría y práctica en la formación docente.

Dedicamos este trabajo a los maestros, a los formadores de maestros, a todos aquellos que organizan y desarrollan la formación del profesorado, con la ilusión de que encuentren en él motivos de reflexión y de mejora de su práctica. Esperamos aportar nuevas luces, imágenes y formas de repensar esta cuestión tan trabajada y tan poco aplicada.



ÍNDICE

Autoría	5
Sumario	7
Prólogo: La relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado. Un debate permanente	11
Introducción	17
1. La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado de Primaria	21
1.1. La relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento profesional docente: aspectos epistemológicos	23
1.1.1. Introducción	23
1.1.2. La concepción positivista de la relación entre teoría y práctica	24
1.1.3. La concepción dialéctica de la relación entre teoría, práctica e investigación	25
Referencias bibliográficas	35
1.2. La construcción del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. El caso de la Universidad de Barcelona: perspectivas del alumnado y del profesorado	37
1.2.1. Introducción	37
1.2.2. Los objetivos y el planteamiento inicial	38
1.2.3. Desarrollo de la investigación	46

1.2.4. Algunos resultados	48
Resultados sobre los conocimientos profesionales construidos en el desarrollo de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria y su influencia en la configuración de su identidad docente	49
En qué medida el proceso de construcción de los conocimientos profesionales responde a las nuevas demandas del EEES	51
Perspectivas de estudiantes y formadores sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen en el plan de estudios	52
1.2.5. Conclusiones y vías de futuro	57
Referencias bibliográficas	59
1.3. La relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado	60
1.3.1. Introducción	60
1.3.2. Sobre los significados de la relación entre teoría y práctica	61
1.3.3. Razones en torno a la distancia teoría y práctica	65
1.3.4. Razones en torno a la interrelación entre teoría y práctica	67
1.3.5. El prácticum, puente para la interrelación entre teoría y práctica	71
Referencias bibliográficas	73
1.4. Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela	77
1.4.1. Introducción	77
1.4.2. Objetivos	78
1.4.3. Descripción del proceso seguido	78
1.4.4. La construcción del conocimiento profesional. Algunos resultados	81
1.4.5. El conocimiento adquirido. ¿Aprendizaje por competencias?	81
1.4.6. El prácticum: eje del aprendizaje	83

1.4.7. ¿Que aprendimos a lo largo de la carrera?	
Percepciones del alumnado	86
1.4.8. Conclusiones	89
Referencias bibliográficas	90
2. La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas	93
Referencias bibliográficas	98
2.1. El desarrollo del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado. Una aproximación exploratoria ...	99
2.1.1. Introducción	99
2.1.2. El conocimiento práctico en la formación inicial. Aproximación empírica	101
2.1.3. Aportaciones de egresados	102
2.1.4. Análisis de las guías académicas	103
2.1.5. Las expectativas ante la experiencia práctica	105
2.1.6. La opinión de los formadores	105
2.1.7. Conclusión y propuestas	106
Referencias bibliográficas	108
2.2. La reconstrucción del conocimiento práctico en los estudios de magisterio: compartiendo algunas acciones formativas	110
2.2.1. Introducción	110
2.2.2. Descripción y discusión	111
2.2.3. Ámbitos de actuación	113
2.2.4. Retos	118
Referencias bibliográficas	118
2.3. La construcción del conocimiento del Grado de Maestro: estudio de casos de lo práctico del prácticum	120
2.3.1. Introducción	120
2.3.2. Objetivo de la investigación	123
2.3.3. Metodología de la investigación	123
2.3.4. Resultados del estudio	124
2.3.5. Conclusiones	126
Referencias bibliográficas	127
2.4. El papel del prácticum en el desarrollo del conocimiento profesional docente. Análisis de un caso regional	129

2.4.1. Introducción	129
2.4.2. Objetivos	130
2.4.3. Descripción de la situación del prácticum en la formación de Magisterio en Castilla y León	132
2.4.4. Aspectos más relevantes	133
La cuestión de la duración del prácticum	133
El diseño de procedimientos de evaluación del prácticum	134
2.4.5. Conclusiones	137
Referencias bibliográficas	138
2.5. La interrelación entre práctica y teoría. Una constante en la tradición y en el presente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona	140
2.5.1. Introducción	140
2.5.2. Objetivos	141
2.5.3. Descripción	142
2.5.4. Aspectos más relevantes	145
2.5.5. Conclusiones	148
Referencias bibliográficas	148
3. La relación entre teoría práctica: una visión desde Latinoamérica	151
3.1. La formación docente en Argentina. Antecedentes, situación actual y perspectivas futuras	159
3.1.1. La formación docente en Argentina: antecedentes y situación actual	159
3.1.2. La Ley Nacional de Educación y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente	160
3.1.3. Algunas investigaciones sobre la formación docente	161
3.1.4. La formación docente en la universidad	164
3.1.5. Tradiciones y tendencias de la formación docente	164
3.1.6. Algunos desafíos de la formación docente para el futuro	166
3.1.7. Referencias bibliográficas	167
3.2. Por una educación para el mundo de hoy	169
3.2.1. Introducción	169

3.2.2. Condiciones para una nueva educación	170
3.2.3. Algunas orientaciones para el cambio	172
Referencias bibliográficas	174
3.3. La relación entre teoría y práctica en la formación de profesores: caracterización, problematizaciones y demandas del contexto político y normativo actual en Colombia	176
3.3.1. Introducción	176
3.3.2. Caracterización de las prácticas pedagógicas	177
3.3.3. Problematicación de las prácticas pedagógicas	179
3.3.4. Determinantes políticos y normativos y configuración de la identidad profesional: tensiones y contradicciones	181
Referencias bibliográficas	184
3.4. La formación inicial de maestros de educación básica en México. Encuadre curricular de la relación entre teoría y práctica	185
3.4.1. Introducción	185
3.4.2. Licenciaturas para la atención de la educación básica	186
Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (Plan de estudios 2012)	187
Licenciatura en Educación Secundaria (Plan de estudios 1999)	187
3.4.3. Trayecto de Práctica Profesional en los planes de estudio de 2012	189
3.4.4. Acompañamiento de los alumnos en su aproximación al aula	192
3.4.5. Conclusiones	192
Referencias bibliográficas	193
3.5. Análisis y problemáticas en las escuelas normales en México	195
3.5.1. Introducción	195
3.5.2. Descripción. Relación entre teoría y práctica	195
3.5.3. Escuelas normales de educación básica	197
3.5.4. Escuelas normales rurales	200
3.5.5. Conclusiones	201

Referencias bibliográficas	201
3.6. La formación inicial de docentes en Chile: la discusión de la relación entre teoría y práctica	203
3.6.1. Introducción	203
3.6.2. Formación inicial docente en Chile: características y cifras	204
3.6.3. FID en Chile: discusiones del presente	207
3.6.4. FID en Chile: situando la discusión sobre la relación entre teoría y práctica	209
3.6.5. A modo de conclusión	211
Referencias bibliográficas	212
4. Enfoque de la relación entre teoría y práctica en la formación del docente en Europa	215
¿Qué modelos organizativos tenemos en Europa?	217
¿Cuál es el papel de la formación del profesorado en la mejora de la calidad de la educación?	219
¿Qué perfil de docente necesita Europa para lograr sus objetivos en educación para el año 2020?	222
Referencias bibliográficas	224
4.1. Desarrollando conexiones entre escuela y universidad, entre alumnos y tutores, a través de la investigación	225
4.1.1. Introducción	225
4.1.2. Un recorrido histórico	225
4.1.3. Formando profesores investigadores	228
4.1.4. Resultados y conclusiones	229
Referencias bibliográficas	233
4.2. La alternancia en la formación inicial del docente	235
4.2.1. Introducción	235
4.2.2. El sistema educativo francés	236
4.2.3. Algunos datos sobre el rendimiento de nuestro sistema educativo	238
4.2.4. El impacto sobre la formación docente	240
4.2.5. Formación docente universitaria: de qué estamos hablando	241
4.2.6. Hacia un nuevo modelo de formación docente universitaria	242

Empezando por los conocimientos académicos	242
Empezando por la acción y las prácticas sociales de referencia	243
4.2.7. Hacia un modelo integrado de la formación	244
4.2.8. Dispositivo pedagógico de formación para pensar la alternancia	245
4.2.9. Conclusión	246
Referencias bibliográficas	247
5. Estado de la cuestión y propuestas de futuro en la construcción de la relación entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros	249
5.1. Introducción	249
5.2. Aproximación al problema y aportaciones desde la experiencia	250
5.2.1. Predominio del componente teórico	251
5.2.2. Fragmentación curricular	253
5.2.3. Separación entre universidad y escuela	254
5.3. Conclusiones	256
Índice de tablas y figuras	259

