

¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso

Can teachers overcome the gap theory-practice? A case study

Carmen Álvarez Álvarez*

Universidad de Cantabria, España

El artículo aborda la ruptura entre la producción de conocimiento pedagógico y su puesta en práctica en los centros educativos (quiebra teoría-práctica). El marco teórico sitúa en qué consiste esta quiebra, cómo se ha producido y cómo evoluciona actualmente para tratar de formular tentativas de respuesta válidas para el profesorado. Se ha realizado un estudio de caso con un maestro siguiendo una metodología etnográfica, explorando el desarrollo profesional del docente seleccionado mediante técnicas de recogida de información cualitativas. El estudio ofrece cinco resultados clave en el proceso de desarrollo profesional del caso: el cultivo de la formación académica, la revisión de las tradiciones escolares, la creación de una teoría de segundo grado, la creación de una práctica de segundo grado y la construcción de una pequeña pedagogía. El texto concluye con dos claves para superar la quiebra teoría-práctica: revisarse autocríticamente a uno mismo e ilustrarse permanentemente mediante lecturas profesionales.

Descriptor: Relación Teoría-Práctica, Estudio de Caso, Pequeña Pedagogía, Teoría y Práctica de Segundo Orden, Desarrollo Profesional Docente.

The article discusses the rupture between the production of pedagogical knowledge and its implementation in schools (theory-practice gap). The theoretical framework details what is this gap, how it has happened and how it evolves today to try to formulate valid response attempts for teachers. We have been doing a case study with a teacher following an ethnographic methodology, exploring the professional development of the selected teacher by qualitative information gathering techniques. The study offers five key outcomes in the process of professional development of the case: the cultivation of academic training, review of school traditions, the creation of a second-grade theory, the creation of a second-grade practice and the construction of a small pedagogy. The text concludes with two keys to overcome the gap between theory and practice: reviewing autocratically oneself and illustrate permanently through professional readings.

Keywords: Theory-Practice Relationship, Study Case, Small Pedagogy, Theory and Practice of Second Order, Professional Teacher Development.

Financiación: Programa Severo Ochoa de la Fundación para el Desarrollo de la Investigación, la Ciencia y la Tecnología del Principado de Asturias (2007-2010)

*Contacto: carmen.alvarez@unican.es

Introducción

Los términos de teoría y práctica se emplean con frecuencia en el campo de la educación, y aunque puede parecer que se comparte el significado que se les da, no siempre es así. Para unos, la teoría son las producciones académicas universitarias, las fundamentaciones y justificaciones de las prácticas apoyadas en las propuestas formuladas por diferentes autores o las situaciones educativas ideales, cabiendo al respecto una gran diversidad. Con la práctica sucede lo mismo: para unos es la actividad de enseñar en centros educativos, para otros son las posibles aplicaciones de las creaciones académicas o lo que realmente pasa en la educación, existiendo también cierta disparidad. Teoría y práctica son dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos (Gimeno, 1998). Como principio, nadie pone en duda que es importante relacionar teoría y práctica en la educación. Sin embargo, cada persona le otorga significados diferentes, no pocas veces contrapuestos.

En este artículo entendemos la teoría como el conocimiento pedagógico elaborado sistemáticamente (generalmente por investigadores y académicos en las universidades). Para referirnos a la teoría usaremos los términos de conocimiento, ciencia o investigación. Entendemos por práctica el trabajo cotidiano del profesorado en los centros educativos de los diferentes niveles (desde Educación Infantil hasta el sistema universitario), sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas. Así entendida, la práctica está constituida por todo el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por los docentes en sus centros de trabajo y más concretamente, en sus clases. Para referirnos a la práctica emplearemos términos como praxis, acción o enseñanza. Así, y resumiendo, entendemos 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.

Es entre estas dos dimensiones de la educación entre las que se plantea la existencia de una quiebra, de una distancia complicada de salvar por su complejidad intrínseca y por su evolución histórica. Nuestro objetivo es entender cómo se ha producido este distanciamiento para plantear cómo puede superarla el profesorado. Nos apoyamos en una investigación realizada mediante estudio de caso: una etnografía hecha en colaboración con uno de los profesionales en España que más se ha planteado la relación teoría-práctica a lo largo de su desarrollo profesional docente, generando un modelo propio de relaciones y desarrollándolo activamente en su centro de trabajo.

1. ¿Cómo se ha producido la quiebra teoría-práctica?

Son muchas las razones de la ruptura teoría-práctica y como afirma Klein (1992) en sus investigaciones, éstas son, sin duda, complejas, interrelacionadas y bastante desconocidas. Podemos decir que la quiebra teoría-práctica constituye un problema actual, pero no se ha configurado en la actualidad, sino que ahora más bien se ha fraguado, ya que se trata de una ruptura histórica.

En la Educación Infantil y Primaria en sus orígenes no existía quiebra teoría-práctica, dado que los primeros maestros carecían de formación pedagógica y su saber procedía exclusivamente de su experiencia docente cotidiana. No había quiebra entre el conocimiento y la práctica de la enseñanza porque no había teorías educativas más allá

del sentido común que imponía la propia acción. En el caso de la Educación Secundaria, en principio, tampoco había una quiebra teoría-práctica porque su formación inicial era académica y su práctica también. Los institutos cumplían la función social de preparar para la universidad a una minoría selecta social y culturalmente. Así, se puede afirmar que en su origen, ni los maestros ni los profesores de secundaria se vieron afectados de ningún modo por un distanciamiento entre la teoría y la práctica.

La fractura en España, como en otros países europeos, se abre primero en la enseñanza infantil y primaria. La creación de las Escuelas Normales, en 1838, puede ser tomada como hito en el desarrollo de una teoría destinada a la formación de los maestros (Anguita, 1997; Rozada, 2007). La integración de la formación del profesorado en la universidad fue un asunto polémico: al considerarse una profesión poco prestigiosa y no necesitada de una gran especialización, siempre supuso una educación con características propias no equiparable a otras enseñanzas de carácter profesional (Anguita, 1997).

La difusión de unos saberes pedagógicos y didácticos fue lenta, de hecho, en España, hasta bien entrado el siglo XX todavía se podían encontrar maestros sin título; pero, aunque no llegara a todas las personas, ni al mismo tiempo, se fue levantando un cuerpo de saberes pedagógicos legitimados, por lo general, aislados de la práctica de la educación. Poco a poco se fue generando un campo teórico sobre la educación, cultivado fundamentalmente por personas que no se ocupaban de la práctica de enseñar en las escuelas. Así se comienza a producir la ruptura teoría-práctica en los primeros niveles.

En la enseñanza secundaria la falla fue posterior, produciéndose fundamentalmente como consecuencia del cambio del sistema de enseñanza tradicional elitista al tecnocrático de masas que tuvo lugar a mediados del siglo pasado. Los institutos pasaron de tener un alumnado muy selecto a escolarizar masivamente a la población, lo que fue haciendo que la formación académico-disciplinar del profesorado comenzara a no ser la adecuada para la nueva situación (Rozada, 2007; Escudero, 2009).

1.1. ¿Cómo evoluciona actualmente?

Así, poco a poco, hasta llegar a nuestros días, ha ido fragmentándose la realidad educativa hasta llegar a la situación actual en que la teoría se gesta fundamentalmente en la universidad y la práctica se desarrolla en los centros de enseñanza, caminando ambas en paralelo, manteniendo una comunicación escasa (Allen, 2009; Gravani, 2008). Sería deseable que la universidad y la escuela estuvieran más ligadas y juntas favorecieran la construcción y difusión de un conocimiento pedagógico profundo, completo y abierto a la complejidad, pero no siempre es así (Miretzky, 2007).

La investigación universitaria debería favorecerlo, pero como es sabido, con demasiada frecuencia el investigador utiliza el conocimiento práctico del profesorado para conseguir sus propios objetivos (sexenios de investigación, tesis doctorales, publicaciones...), sin favorecer una colaboración enriquecedora para ambos y una emancipación conjunta. Elliott (2010) considera que los investigadores: tomamos una idea de las que fundamentan las prácticas de los profesores, la deformamos al traducirla a la “jerga académica” y, por tanto, la “secuestramos” de su contexto práctico y de la red de ideas entrelazadas que operan en ese contexto. El investigador acude a la realidad para recoger sus datos y se aparta después para elaborar sus conclusiones, dándose la situación en muchos casos, de que el profesorado no llegará a conocerlas.

El momento en el que la teoría y la práctica tienen más posibilidades para aproximarse, según muchos investigadores, es el periodo de la formación inicial del profesorado, dado

que los estudiantes se aproximan a las ideas pedagógicas más relevantes del campo a la par que hacen prácticas en centros educativos, lo que les permite crecer teórica y prácticamente (Allen, 2009; Cheng, Tang y Cheng, 2012). Por el contrario, una vez concluido este periodo, las relaciones teoría-práctica dependen sobre todo del profesorado y de su contexto de trabajo, afectándole especialmente la cultura profesional que se dé en su escuela. Como ha demostrado Klein (1992), la socialización profesional del profesorado en las culturas escolares por lo general aporta escasos estímulos al cultivo de cuestiones intelectuales por parte del profesorado, permitiendo que la quiebra teoría-práctica se mantenga y se fragüe. Klein (1992), al respecto, considera que el principal problema es el deseo de académicos y prácticos de mantener el status quo, que es más cómodo en educación, que requiere poco esfuerzo y parece más seguro que el cambio, así como la falta de estímulos para el cambio.

Teniendo esto en cuenta resulta complicado hacer propuestas de relación teoría-práctica válidas para todo el profesorado: la primera condición es el deseo del docente de relacionar teoría y práctica. La segunda es la realización de esfuerzos para el cambio: estando en formación permanente y haciendo autocrítica en el desempeño profesional, buscando aproximar ideas y prácticas. Aproximar teoría y práctica para un docente no es algo sencillo, pero tiene interés intentarlo, porque en el proceso se provoca el desarrollo profesional (Marcelo, 2009; Pérez, Angulo y Barquín, 1999; Postholm, 2008; Vezub, 2007), potenciando el poder de las etapas del desarrollo profesional más positivas planteadas por diferentes autores y evitando o aminorando el poder de las últimas fases, que son las más negativas: profesorado principiante, estabilización profesional, experimentación y diversificación, evaluación de la propia actividad, conservadurismo y quejas y serenidad y distanciamiento (Biddle, Good y Goodson, 2000; Bolívar, 2006; Eirín, García y Montero, 2009; Huberman, 1989; Huberman y Levinson, 1988; Teixidó, 2009).

No todo el profesorado pasa por todas estas etapas o lo hace de igual modo, estando el proceso de desarrollo profesional 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).

Una de las limitaciones más importantes que impiden a un docente relacionar teoría y práctica la ha señalado Klein (1992): teóricos y profesionales “hablan distintos idiomas”. El lenguaje de los académicos suele ser más amplio y riguroso y no siempre remite a aspectos concretos de la educación, en cambio, el lenguaje de los docentes suele ser más simple y restringido, pero está contextualizado. Mientras este segundo es accesible para los primeros, el lenguaje de los académicos suele hacerse duro para los docentes (Gravani, 2008). Ello es así porque los investigadores publican sus trabajos en revistas especializadas que no son fácilmente accesibles por los profesionales: los investigadores hablan principalmente a otros teóricos como su mayor audiencia, más que a los profesionales (Klein, 1992).

Ahora, podemos plantearnos: ¿Cómo salimos de esta encrucijada? ¿Puede salvar la quiebra teoría-práctica el profesorado? ¿Cómo puede intentarlo? Es posible plantear tentativas de solución, pero no caben respuestas fáciles. Tratando de ofrecer luz al respecto, a continuación se recoge la aportación realizada por José María Rozada Martínez, uno de los profesionales que en el ámbito español ha trabajado más el tema, en su doble dimensión, como teórico y como práctico.

Las aportaciones realizadas en España por Rozada (teórico del tema como académico en la Universidad de Oviedo –España– y práctico como maestro de Educación Primaria en el Colegio Público Germán Fernández Ramos) resultan de interés. Este investigador y docente plantea que para superar la dicotomía teoría-práctica es necesaria la construcción y el reconocimiento de “pequeñas pedagogías” (figura 1), es decir, espacios a medio camino entre la teorización académica y la práctica docente, campos que como hemos visto, se encuentran bastante alejados. Para crear éstas considera que hay que reconocer un plano de la teoría y otro de práctica que se atraigan, en lugar de repelerse, planteando la existencia de una teoría y una práctica intermedias entre las anteriores, a las que denomina “de segundo orden” (Rozada, 2007).

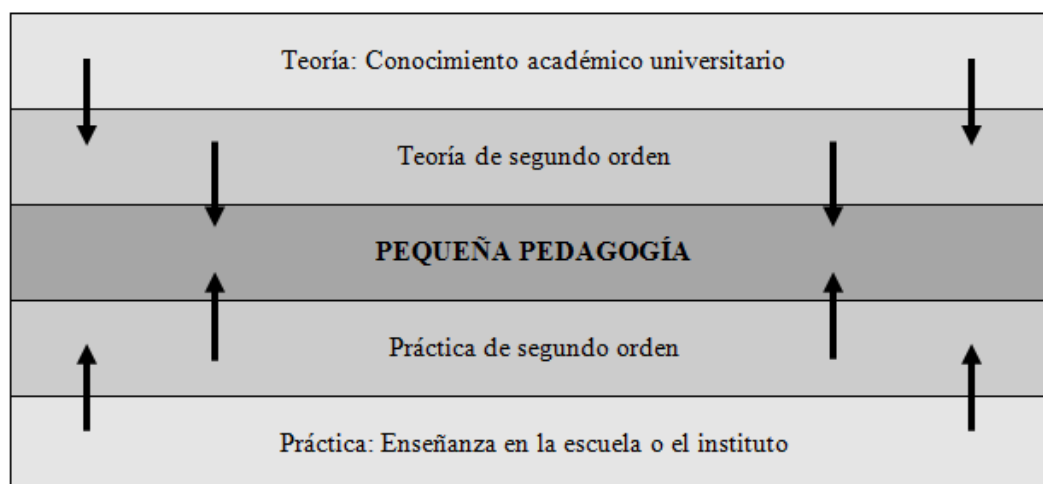


Figura 1. Relaciones entre la teoría y la práctica
Fuente: Elaboración propia basada en Rozada (2007)

La teoría de segundo orden se diferencia del conocimiento académico universitario por:

- Aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización que es lo habitual en el ámbito académico.
- Renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, para desarrollarla orientándola a la práctica de enseñar cotidiana.
- Asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores, sino que, pueden plantear contradicciones para algunos de los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos para el pensamiento profesional.
- Comprometerse con la práctica, no pretendiendo que quede expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales dispersos hasta cierto punto.

La práctica de segundo orden se diferencia de la enseñanza en la escuela o el instituto porque procura:

- 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 las prácticas habituales del profesorado, lo cual no implica

necesariamente transformación de las mismas, sino disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente.

- Se trata de una práctica que no niega el aula con toda su complejidad, pero supone 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 (Rozada, 2007).

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. Se trata de un territorio fronterizo y complejo, recorrido por múltiples caminos de ida y vuelta, que apenas ha sido explorado. La pequeña pedagogía, considera su autor que se puede desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción (Rozada, 1996). A través de ellas el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma y crea las condiciones para emanciparse.

¿Quién podría habitar ese espacio? Un sujeto cuya racionalización sobre su práctica sea superior a la pura acción cotidiana y cuya aproximación al conocimiento sobre la enseñanza no le deje sometido a la lógica universitaria, manteniendo como exigencia profesional el cultivo de ambas vertientes.

Con base en este planteamiento se ha realizado una investigación empírica explorando la teoría, la práctica y sus interrelaciones en este investigador y docente “peculiar”, examinando los cuatro planos anteriormente descritos.

2. Método

2.1. Marco metodológico de investigación: estudio de caso

En la investigación que aquí presentamos, para indagar empíricamente sobre las relaciones teoría-práctica se ha realizado un estudio de caso único siguiendo una metodología etnográfica. Autores como Korthagen (2007) son asertivos cuando reivindican que la investigación educativa sobre las relaciones teoría-práctica tiene que realizarse desde una perspectiva interna. Otros, como Rockwell (2009), además, defienden que desde la etnografía uno de los problemas centrales es la relación entre el saber docente y la pedagogía.

¿Por qué un único caso? Por las cualidades que el mismo presenta. Stake (2005), afirma que estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Rodríguez, Gil y García (1996) plantean que un diseño de caso único se justifica en tres razones:

- Su carácter crítico, es decir, que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
- Su carácter extremo o unicidad, es decir, su carácter único, irrepetible y peculiar.
- El carácter revelador del mismo, el cual se da cuando el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

El caso cumple escrupulosamente estas condiciones:

- El caso tiene un carácter crítico, pues la pedagogía desarrollada por el profesor permite confirmar, modificar y ampliar el conocimiento respecto a las relaciones teoría-práctica en la enseñanza.
- Presenta un carácter único y peculiar, tanto el profesor como su aula:
 - ✓ El profesor ha trabajado en la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo y ha desarrollado una elaboración teórica sobre el tema de las relaciones teoría-práctica (previamente comentada) y ha publicado casi un centenar de artículos sobre pedagogía, siendo reconocido en diversos espacios académicos como “una autoridad”, habiendo participado en foros educativos nacionales relevantes.
 - ✓ El profesor intenta en su práctica diaria establecer vínculos con la teoría educativa que ha leído a lo largo de su desarrollo profesional. Además, este docente es un investigador de su práctica en el aula de Educación Primaria, “un práctico reflexivo”.
 - ✓ Además el profesor también se ha dedicado profesionalmente a la formación permanente del profesorado como asesor en la red de centro de profesores, entendiéndola como una cuestión de relación teoría-práctica.
- Permite revelar información sobre este fenómeno, que aún es bastante desconocido en la educación. Aunque hay algunos estudios es aún un campo muy desconocido en el ámbito de la pedagogía.

2.2. Pregunta de investigación y técnicas de recogida de información

Tratando de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo relaciona José María Rozada teoría y práctica en la educación? se ha desarrollado una investigación etnográfica durante un curso en el Colegio Público donde trabajaba este maestro, junto a su grupo de sexto curso de Educación Primaria y la comunidad educativa del centro. Este docente ha dedicado más de treinta años al estudio del tema, generando publicaciones al respecto (Rozada, 1985, 1986, 1996, 1997a, 1997b, 2001, 2003, 2005, 2008) e innovadoras formas de enseñar, promoviendo el establecimiento consciente de relaciones entre el conocimiento educativo y la práctica escolar. Se trata por tanto de estudiar el desarrollo profesional del profesor Rozada teniendo en cuenta el contenido de su obra y su carrera profesional.

La etnografía desarrollada se enmarca en el aula objeto de observación (un grupo de sexto de Educación Primaria), pero incorpora a la misma a la comunidad escolar, con el objetivo de verificar relaciones teoría-práctica en el desarrollo profesional del profesor y entender cómo las ha ido promoviendo. El trabajo de investigación sigue pautas de trabajo de orden cualitativo y emplea guiones semiestructurados para realizar la observación participante (en el aula concreta y en el centro), entrevistas y foros de debate con las personas implicadas (docente, alumnado, profesorado del centro, familias de alumnado del presente y del pasado, personal de administración y servicios, etc.), análisis de documentos (del aula y del centro), cuestionarios (a alumnado y familias) y listas de chequeo (con antiguos alumnos), si bien en este artículo sólo es posible mostrar una mínima parte del caudal de datos recogidos, por su densidad y por el propio objetivo del artículo.

Para hacer el estudio se contó con 247 archivos de audio con un total de 15716 minutos grabados que fueron transcritos, 1222 fotografías y 11 vídeos de la clase, obteniendo:

- 865 observaciones sobre el tema del estudio.
- 320 páginas escritas de puño y letra de notas de campo y diarios.
- 34 conversaciones con temática de educación en valores.
- 57 entrevistas realizadas a agentes implicados en el estudio: seis alumnos, ocho profesores, dieciséis familiares de alumnos, diez antiguos alumnos ahora adolescentes y cuatro antiguos alumnos ahora adultos, ocho familias de antiguos alumnos, un alumno en prácticas, dos miembros del Club de Lectura (una alumna y una madre), una madre en calidad de representante del trabajo desarrollado por la AMPA y un conserje.
- 4 foros de debate con alumnado.
- 2 foros de debate con profesorado.
- 30 redacciones del alumnado.
- 27 cuestionarios de alumnado.
- 8 cuestionarios de familias del alumnado.
- 1 cuestionario en profundidad del profesor colaborador sobre cuatro ejes: su pensamiento sobre las relaciones teoría-práctica, su trabajo de relación teoría-práctica en el aula, su realidad laboral-profesional del día a día y su historia de vida, para conocer su biografía completa de desarrollo profesional.
- 1 cuestionario de una antigua alumna en prácticas.
- 4 repasos a una lista de chequeo con antiguas alumnas.
- 56 documentos recogidos en el curso del estudio en el aula y 106 fuera del aula.

3. Análisis de los datos

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 el modelo planteado por el propio 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, establecer las vinculaciones que existen entre la teoría y 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.

El análisis de los datos fue realizado de forma manual, asegurando el rigor en todo momento. A partir del modelo de cuatro planos de Rozada ha sido posible establecer dos

niveles de análisis: (i) Revisión separada de los cuatro planos en torno a su trabajo docente y las interrelaciones parciales que se producen entre ellos. (ii) Revisión inductiva y deductiva de los dos planos intermedios para valorar los caminos de ida y vuelta que se establecen en la Pequeña Pedagogía.

La tabla 1 recoge las principales dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis de los datos.

Tabla 1. Dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis de los datos

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	CATEGORÍAS
Teoría	Teoría académica: formación académica y autoformación. Teoría de segundo grado.	Concepto de formación desde una perspectiva crítica. Defensa del profesor como un intelectual. La investigación-acción como marco de referencia necesario para la formación permanentemente. La disyuntiva disciplinas académicas-problemas sociales relevantes. La justificación de las actividades educativas y la necesidad de asumir un enfoque dialógico. Principios básicos de procedimiento.
		La toma de distancia reflexiva de la clase y el énfasis en favorecer la convivencia. La metodología conversacional, la educación en valores y el estímulo del pensamiento crítico. Programas educativos (ajenos y propios) adoptados en el aula. La disposición del aula para el trabajo cotidiano y los modos de relación con el alumnado. Las relaciones con la comunidad. El estímulo de la lectura. La decoración del centro y las ideas en que se apoya.
Práctica	Práctica escolar: más de treinta años de servicio y autocrítica. Práctica de segundo grado.	

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Todo docente preocupado por la enseñanza se habrá preguntado en alguna ocasión por las relaciones teoría-práctica, y los más comprometidos habrán tratado de ir dándole respuesta a lo largo de su desarrollo docente. El profesor Rozada es uno de estos profesores. Se inició en el magisterio a la edad de dieciocho años y trabajó como maestro hasta los sesenta, momento en que se jubiló. Asimismo, a lo largo de su vida también ha trabajado como colaborador de cátedra en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo (seis años), como asesor en un Centro de Profesores y Recursos (catorce años) y en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, como profesor en el área de Didáctica y Organización Escolar (dieciséis años).

En su dilatada trayectoria profesional se ha enfrentado a la quiebra teoría-práctica permanentemente, siendo destacables al menos cinco aspectos que han sido fundamentales en el proceso. Para dar cuenta de ellos ordenadamente se han organizado de tal manera que el esquema a seguir en su presentación está íntimamente relacionado con el modelo de cuatro planos creado por el profesor y anteriormente descrito, siendo empleados todos los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos:

- El cultivo de la formación académica y la lectura profesional (el plano superior).
- La revisión autocrítica de las tradiciones y de las culturas profesionales e institucionales (el plano inferior).
- La creación de una teoría de segundo orden propia (el plano intermedio superior).
- La creación de una práctica de segundo orden propia (el plano intermedio inferior).
- La construcción de una pequeña pedagogía (el espacio central, entre la teoría y la práctica de segundo orden).

La superación de la quiebra teoría-práctica es siempre una cuestión delicada en la que no hay recetas, sin embargo, las ideas que se recogen a continuación son pilares fundamentales en el proceso para este docente, y también pueden serlo para el profesorado que se lo proponga. Por ello, en los sucesivos apartados se irán comentando ideas que son clave en el proceso, cómo el caso ha ido dándole respuesta viendo las dificultades que pueden surgir en el proceso de llevarlas a cabo, argumentando sobre su relevancia, y las consecuencias de la ausencia de su cultivo permanente. Para realizar esta tarea con eficacia en cada idea clave se desarrolla conjuntamente el análisis de los resultados y su discusión.

4.1. Cultivar la formación académica y la lectura profesional

4.1.1. Idea clave

Una de las posibilidades que tiene un docente para iniciar un proceso de relación teoría-práctica es el cultivo de la formación académica y la lectura profesional, aspecto éste que viene reflejado en el plano del conocimiento académico universitario expuesto en el modelo. La formación académica y la lectura profesional permiten explorar dimensiones de la educación antes desconocidas, ayudan a configurar el pensamiento y a ilustrar la práctica (Day, 2005). Sería interesante que el profesorado se introdujera en un proceso de autoformación académica y lectura profesional personal, con profundidad. Sólo así el docente puede ir dibujando y definiendo sus postulados teóricos. Gimeno (1998) afirma que el sentido común, al ponerse en contacto con el conocimiento formal, se transforma. El conocimiento formal ilustra y ayuda a proporcionar unos principios normativos, así como a romper rutinas profesionales.

4.1.2. El caso

En el caso de Rozada éste es un aspecto crucial, que le ha llevado a preocuparse al máximo de su propia formación en el ámbito educativo, configurando su propia teoría pedagógica. Cuando le hemos preguntado por su teoría académica en entrevistas y cuestionario, ha afirmado que ésta se ha configurado a partir de:

- Todas o casi todas las lecturas que ha referenciado en sus publicaciones como bibliografía, aunque también ha realizado cientos de lecturas que no ha citado. Los ejes sobre los que se ha centrado han sido: la didáctica de las ciencias sociales, la didáctica general, la teoría del currículum, las relaciones teoría-práctica, la pedagogía crítica, la psicología constructivista, la investigación-acción y organización escolar, entre otras.
- Las clases recibidas, con independencia de su calidad, residiendo el interés de las mismas en el grado de institucionalización universitaria y alejamiento del ejercicio

y vivencia de la educación de la que se hablaba. José María Rozada ha estudiado Magisterio y también es Licenciado en Geografía e Historia.

- La asistencia a actos académicos diversos: cursos, lecturas de tesis doctorales, concursos para la obtención de plazas, congresos, conferencias, etc.

4.1.3. Relevancia

La lectura profesional como hábito y la formación académica en cualquiera de sus manifestaciones anteriores colocan al docente a las puertas del saber y el conocimiento y le dan la oportunidad de pensar mejor la educación (Korthagen, 2007; Miretzky, 2007). No se puede relacionar una teoría y una práctica si nos falta una de las dos, por tanto, para que un docente supere la quiebra teoría-práctica, tiene que estudiar sobre la educación, no para examinarse de lo que sabe, sino para ir dando pasos en el dominio teórico de su campo y constituirse en un verdadero profesional de la enseñanza.

4.1.4. Consecuencias de la ausencia

Una de las consecuencias más desafortunadas de la ausencia del cultivo de la formación académica es la generalizada alienación profesional docente (Giroux, Freire, Arias y McLaren 1990). Esto significa que los profesores se dedican a la enseñanza sin dominar perfectamente los fundamentos teóricos de su trabajo. En su formación inicial han estudiado superficialmente algunas teorías educativas de tal modo que no se han apropiado con consciencia de las implicaciones profundas de su función como docentes para luchar contra la reproducción de las desigualdades que el sistema escolar tiende a perpetuar. Sólo un proceso de formación académica y lectura profesional en profundidad por parte del profesorado pueden contribuir a superar esta situación (Korthagen, 2007). Es doloroso que haya profesores en ejercicio que se sientan orgullosos de no haber leído un libro de pedagogía en su vida.

4.2. Revisar autocríticamente las tradiciones escolares

4.2.1. Idea clave

Otro pilar fundamental para el profesor es el ejercicio profesional como docente, la experiencia práctica. Es innegable que existe una realidad escolar fáctica, histórica, social e institucionalmente constituida y consolidada, difícil de cuestionar, configurada sobre unas tradiciones muy potentes, a las que sólo escapan quienes no se dedican a la enseñanza. Esto guarda una estrecha relación con en el plano de la “práctica en la escuela o en el instituto” en el modelo de la “pequeña pedagogía”.

Esta realidad es preciso vivirla, pero también cuestionarla, sometiéndola a autocrítica e iniciando prácticas alternativas, para evitar que quede nutrida solamente por tradiciones. La experiencia docente es, sin duda, un eje fundamental para el proceso de desarrollo profesional de los docentes (Yayli, 2008). Cuando un profesor novel se inicia en la enseñanza muchas veces se siente viviendo una situación de shock con la práctica (Allen, 2009; Orland-Barak y Yinon, 2007), porque no sabe cómo afrontar la realidad escolar de cada día.

4.2.2. El caso

El profesor Rozada se ha planteado esta cuestión con seriedad y ha desarrollado un proceso de investigación-acción sobre sí mismo como profesional de la enseñanza en el que ha revisado a fondo sus prácticas educativas:

- Grabando en audio y vídeo clases y analizando las mismas para conocer mejor lo que sucedía en las clases, cuestionando autocríticamente las formas de proceder menos adecuadas, con el firme propósito de cambiarlas, reflexionando sobre las mismas, buscando alternativas y poniéndolas en práctica.
- Escribiendo diarios reflexivos sobre las clases para tomar conciencia de los aspectos óptimos en el transcurso de las clases y de aquellos susceptibles de mejora.
- Introduciendo en el aula a observadores externos (alumnado de magisterio y pedagogía en prácticas, compañeros del centro o investigadores) para proporcionarle una visión complementaria a la suya propia que sirva de estímulo para la mejora.

4.2.3. Relevancia

La relevancia de la revisión de la propia práctica ha venido siendo puesta de relieve desde hace tiempo por diferentes autores. Ancess, Barnett y Allen (2007) consideran que la investigación sobre la práctica permite conocer mejor ésta, las prácticas de las escuelas y los procesos de reforma educativa. Rathgen (2006) y Tripp y Rich (2012) defienden la relevancia del análisis de grabaciones en el aula por su potencial formativo para el profesional. Autores vinculados a la investigación-acción, también han advertido el interés que tiene que el profesor sea también un investigador de su propia práctica para superar las situaciones problemáticas y susceptibles de mejora que requieren con urgencia de una respuesta práctica, alegando que en este proceso, los profesores perfeccionan su juicio profesional, aceptan responsabilidades y restauran su dignidad, liberándose a sí mismos. El único requisito para introducirse en un proceso así es que el docente realmente desee mejorar la enseñanza y crecer como profesional: la condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar y mejorar (Elliott, 2010; Whitehead y McNiff, 2006).

4.2.4. Consecuencias de la ausencia

Es evidente que en el proceso de construcción de la profesionalidad docente ocupa un lugar destacado la experiencia en el aula. Pero, asimismo, la experiencia docente en exclusiva es un aporte formativo muy limitado que puede ocasionar algunos problemas: los hábitos y rutinas nunca puestos en cuestión. La práctica escolar es absorbente y precisa ser revisada para que no degenera en “practicismo”.

El ritmo de la enseñanza es acelerado por definición y en la acción docente es preciso tomar cientos de decisiones en cada hora de clase, de tal manera que el docente no tiene tiempo para reflexionar en profundidad sobre cada acción, lo que le obliga a buscar espacios donde examinar el desarrollo de los propios valores e ideas manifestados en el día a día (Hennessy y Deaney, 2009; Rockwell, 2009). Sin procurar momentos de revisión autocrítica de la propia práctica no es posible superar la quiebra teoría-práctica porque se desconocen muchas de las aristas de la poliédrica realidad educativa del ejercicio cotidiano en el aula y en el centro.

4.3. Crear una teoría de segundo orden

4.3.1. Idea clave

El tercer pilar que se puede reconocer en el profesor es la creación de una teoría de segundo orden, es decir, la sistematización del propio pensamiento pedagógico, la

construcción consciente del pensamiento propio. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, etc. y sus pensamientos guían y orientan su conducta (Clandinin y Connelly, 1995). La investigación sobre el pensamiento del profesor y su conocimiento práctico personal se ha preocupado por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente en los procesos de planificación, desarrollo, innovación y evaluación de su actividad profesional, poniendo de relieve su relevancia para el establecimiento de relaciones teoría-práctica, al permitir sistematizar el propio pensamiento docente.

4.3.2. *El caso*

Rozada ha realizado esto a través de:

- Publicaciones diversas como un libro, capítulos en obras de autoría compartida y más de ochenta artículos científicos (todos ellos publicados en español).
- Documentos no hechos públicos, como sus proyectos docentes, donde ha dejado sintetizados sus principios pedagógicos, que son una creación especialmente pensada para desarrollar una actuación coherente que vehicule teoría y práctica.
- Discursos orales: clases universitarias, cursos de diverso tipo, conferencias, charlas, etc.

4.3.3. *Relevancia*

Autores como Clandinin y Connelly (1995), afirman que el estudio del pensamiento del profesor es la vía idónea para establecer vínculos entre el conocimiento y la acción. La escritura y la divulgación de las propias ideas constituyen, sin duda, importantes estímulos a la sistematización del propio pensamiento docente. Conviene, de nuevo, llamar la atención sobre la peculiaridad del caso explorado, pues es infrecuente encontrarse con un maestro así, al menos en España, dado que la mayor parte del profesorado de Primaria no lee demasiados libros o artículos de pedagogía colocando su propia formación en primer plano y tampoco escriben sistemáticamente sobre educación, ni publican, lo cual produce una situación de vacío en su pensamiento pedagógico desde el punto de vista de la organización de las propias ideas. Del conocimiento científico sobre la educación se pueden derivar prácticas escolares fundamentadas construyendo principios de procedimiento, lo que implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo (Postholm, 2008). Algo tan sencillo (y tan complejo) como definir y redefinir los propios principios didácticos al calor del cultivo de la formación académica es una forma de afrontar la quiebra teoría-práctica que está al alcance de cualquier profesor que se lo proponga.

4.3.4. *Consecuencias de la ausencia*

El principal problema es que actualmente el común de las personas que se dedican a la profesión no escriben: la docencia es una profesión ágrafa. La definición de unos principios orienta el sentido que se desea dar a la práctica y los mismos pueden servir de elementos de juicio de la misma, mostrando las posibilidades y límites de las ideas didácticas en el trabajo docente, dentro y fuera del aula (Elliot, 2010).

Sin una pugna por desarrollar unos principios de procedimiento en la práctica no se puede desarrollar una verdadera pedagogía ni se puede desarrollar un verdadero profesional de la educación: la formulación de los mismos exige de un conocimiento pedagógico amplio, de un bagaje de lecturas y convicciones en el docente, de un compromiso social y educativo profundo y de un interés por la mejora de la enseñanza.

No se trata de ser consumidores compulsivos de investigación didáctica. Básicamente, se plantea la necesidad del docente de relacionarse con la teoría y repensarla tratando de tomar ideas que contribuyan a definir un marco de actuación consistente en la enseñanza, dotándose a uno mismo de esquemas de pensamiento y de conocimiento con los que organizar e interpretar su acción cotidiana (Cochran-Smith y Lytle, 2009).

4.4. Crear una práctica de segundo orden

4.4.1. Idea clave

El cuarto pilar fundamental para el profesor Rozada en el proceso de superación de la quiebra teoría-práctica es la creación de una práctica de segundo orden, es decir, una forma de enseñar personal, nutrida por la experiencia reflexiva y el propio pensamiento pedagógico, tomando distancia con las formas de enseñanza convencionales.

Las prácticas educativas que puede desarrollar un docente son muchas, pero si éste se propone que las mismas sigan con coherencia sus principios se hace necesaria la innovación didáctica en el aula y en el centro, una innovación verdadera, en el sentido de que está fundamentada en ideas, y no es improvisada, de mera ocurrencia.

4.4.2. El caso

El profesor Rozada ha creado sus propias prácticas de segundo orden:

- Creando un método de enseñanza-aprendizaje propio, de carácter dialógico, convirtiendo la docencia cotidiana en un foro abierto en el que la palabra del alumnado siempre es bien recibida, tratando de hacer de la enseñanza un espacio donde desarrollar el pensamiento crítico.
- Creando un programa de enseñanza propio para el área de Cultura Asturiana, Manolo y Vanina, un conjunto de microrrelatos dirigidos a explorar los modos de vida en la Asturias tradicional y la actual; y asumiendo un programa de educación en valores ajeno, La aventura de la vida, que provee de unos materiales muy útiles para trabajar los ideales formativos que el docente persigue.
- Afirmando las relaciones con la comunidad a través de la coordinación del Proyecto de Apertura del Centro, la organización y desarrollo de la escuela de familias, la apertura de la biblioteca a los recreos o la creación y coordinación de dos clubs de lectura en horario extraescolar (uno para alumnado y otro para personas adultas: familias y profesorado).

4.4.3. Relevancia

Estas cuestiones implican un cambio significativo con respecto a los modos de hacer tradicionalmente asumidos en las aulas y los centros educativos: trabajar innovando con iniciativa y pasión siguiendo pautas elaboradas a partir de lo que se dice en las ciencias de la educación, tanto en el trabajo cotidiano en clase como fuera de él, alejándose de las ocurrencias que se han ido asentando y reproduciendo en el día a día de la vida de los centros. Como afirman Pérez, Angulo y Barquín (1999), no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado. El saber académico debe ilustrar y guiar la acción didáctica.

4.4.4. Consecuencias de la ausencia

La falta de una práctica innovadora asentada en ideas didácticas científicas condena la experiencia escolar a la rutina y la reproducción de respuestas estereotipadas. El común del profesorado, tras unos años de trabajo, desarrolla rápidamente resistencias e inercias a los cambios, reproduciendo así una cultura escolar poco ilustrada, apoyada en respuestas estereotipadas, creencias subjetivas, la ideología dominante y los prejuicios (Klein, 1992; Korthagen y Kessels, 2009).

4.5. Construir una “pequeña pedagogía”

El profesor ideal debería crear una forma de trabajo amparada en principios didácticos, conectando sus teorías y sus prácticas de segundo orden en una línea de coherencia: haciendo descender sus ideas (su formación académica y sus lecturas profesionales) para nutrir sus principios didácticos y haciendo ascender sus prácticas (revisando autocríticamente su experiencia docente), creando una teoría y una práctica propias que se relacionan permanentemente.

A lo largo de los cuatro apartados anteriores se ha venido dando cuenta de una forma particular de afrontar la quiebra teoría-práctica en la educación por parte de un docente, comentando cómo ha venido trabajando en la superación de la misma, argumentando la relevancia de las estrategias que ha venido siguiendo y analizando las consecuencias que pueden tener para el profesorado la falta de seguimiento de las mismas.

Dando una visión de síntesis a estas cuatro formas de afrontar la quiebra teoría-práctica anteriormente señaladas podemos apuntar, en línea con el modelo teórico del profesor Rozada, la existencia de una pequeña pedagogía, es decir, una forma profesional de pensar y vivir la enseñanza apoyada en la autoformación y la autocrítica: buscando incansablemente la coherencia entre los propios discursos educativos y las prácticas de enseñanza, como se desprende de la historia de vida del profesor.

Esta forma de trabajo podemos decir que se construye en el espacio que media entre la teoría y la práctica de segundo orden (bebiendo éstas a su vez del cultivo de procesos de autoformación y autocrítica), entre interacciones de muy diferente tipo (principios didácticos, ideas profesionales, el pensamiento de los profesores, procesos innovadores, etc.). Así ha construido su pequeña pedagogía el profesor Rozada, sirviéndose de todas las cuestiones anteriormente recogidas: reflexionando sobre la teoría y la práctica y tratando de relacionarlas proporcionada y coherentemente, llegando a recoger la misma por escrito.

En la investigación desarrollada se ha indagado sobre sus teorías y prácticas (de primer y segundo orden) y se ha realizado un análisis deductivo e inductivo al respecto, que ha puesto de manifiesto una extraordinaria coherencia entre los deseos y los hechos en el día a día, en el aula y en el centro, no exenta, sin embargo de dificultades que impiden identificar los deseos con las realidades. Además, la comunidad educativa de su centro de Educación Primaria, ha estado implicada en la investigación que se ha realizado y ha manifestado una alta satisfacción con las teorías y prácticas del docente, reafirmado la existencia de un modo de pensar y de proceder en el profesor poco habitual, muy avanzado y muy positivo. Esto, tiene mucho interés desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza. También resulta muy relevante desde el punto de vista de la formación del profesorado porque implica reconocer que el maestro es el principal responsable de su desarrollo profesional docente.

Como es lógico, construir una pequeña pedagogía es un proceso largo de tendido de puentes entre la teoría y la práctica que no se hace de un día para otro (Hennesy y

Deaney, 2009). No obstante, su interés es muy alto porque coloca al sujeto en una posición positiva hacia el aprendizaje, la formación, la definición de principios profesionales y la innovación. La consecuencia de la falta de estas cuestiones en el profesorado es de sobra conocida y sus resultados son muy negativos para la educación, tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje, como para la formación del profesorado y el desarrollo profesional docente.

5. Conclusiones

Pese a las dificultades, no puede decirse que no sean posibles las relaciones entre la teoría y la práctica educativas: a medida que se indaga sobre el tema y se van conociendo los resultados de la investigación, es posible señalar que las relaciones entre el conocimiento y la acción por parte del profesorado son posibles, pero éstas suelen ser difusas, complejas y complicadas, exigiendo un esfuerzo al profesional docente. Además, las relaciones teoría-práctica van ligadas al propio desarrollo profesional, a la experiencia, al contexto de trabajo, etc. como se puede comprobar en el estudio de caso realizado.

El docente ocupa el lugar central en la relación entre la teoría y la práctica en la educación. La mente del profesor se ocupa de organizar su pensamiento, sus conocimientos académicos y sus acciones y en ese proceso es factible construir relaciones entre la teoría y la práctica. A partir del análisis de cómo el profesor José María Rozada Martínez ha afrontado la quiebra teoría-práctica también podemos extraer algunas conclusiones respecto a cómo el profesorado en general puede hacerlo, superando muchas de las limitaciones que la exploración teórica del estado de la cuestión nos ha permitido mostrar: cultivando la autoformación, la autocrítica, construyendo convicciones profesionales, innovando y comprometiéndose con la propia coherencia, como se muestra en los resultados.

La coherencia no es algo que se consigue de un día para otro, sino que constituye más bien una utopía que día a día se va a persiguiendo, acercándonos más a ella, mostrando el camino, y, a la par, abriendo nuevos horizontes hacia los que caminar, que tomarán su máxima expresión en las últimas fases del desarrollo profesional. Exige un esfuerzo permanente, cuidado y cultivo del pensamiento y la acción y un análisis de ambos para valorar lo más objetivamente posible el propio desenvolvimiento profesional.

Como se sabe por la investigación precedente en materia de desarrollo profesional, en muchos casos, la experiencia de los profesores los vuelve más resistentes, han integrado modos de hacer que consideran que les sirven y no han construido su pensamiento como profesores no han racionalizado lo suficiente sus prácticas (Biddle, Good y Goodson, 2000; Bolívar, 2006; Huberman, 1989; Huberman y Levinson, 1988; Pérez, Angulo y Barquín: 1999; Postholm, 2008; Vezub, 2007). Así, la quiebra teoría-práctica se convierte en algo muy problemático, siendo posible hablar de alienación profesional. Para que esto no suceda es importante que el profesorado no reniegue de su formación académica ni a hacer autocrítica permanentemente, como se pone de manifiesto en el estudio de caso. No son pocos los profesores en ejercicio que se han negado a leer libros de pedagogía una vez concluida su formación inicial o que no quieren oír hablar de investigación-acción. El problema de las relaciones teoría-práctica es que se trata de un asunto mal resuelto que tiene importantes efectos negativos en el futuro desarrollo del docente (Day, 2005). Para ello, el docente debe poner en relación su formación académica y su

práctica docente: debe desear constituirse como un profesional de la educación, proceso en el cual goza de un especial interés la teoría académica, la práctica escolar, las teorías y prácticas de segundo grado y la pequeña pedagogía. Afortunadamente, hoy día conocemos estas posibilidades para hacer que el profesorado se enfrente a esta fractura teoría-práctica tratando de superarla hasta hacerla desaparecer. Sería deseable que en el futuro, contásemos con nuevos estudios e investigaciones sobre el tema (nuevos estudios de caso o investigaciones realizadas mediante otros métodos) para poder aprender de las personas que se han comprometido con este tema tan importante y responder mejor a la pregunta de “¿cómo puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica?”.

En términos de la investigación realizada, podríamos decir que cultivando la formación académica y la lectura profesional, revisando autocríticamente la experiencia docente, creando unas teorías y unas prácticas de segundo orden propias de manera que vayan construyendo sus “pequeñas pedagogías”. ¿Y esto cómo se puede intentar? Mediante el estudio, la reflexión y la acción, llevadas a cabo interrelacionadamente, lo que por otra parte exige esfuerzo, pasión y coraje.

Referencias

- Allen, J. (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(5), 647-654.
- Ancess, J., Barnett, E. y Allen, D. (2007). Using research to inform the practice of teachers, schools, and school reform organizations. *Theory into practice*, 4(4), 325-333.
- Anguita, R. (1997). ¿Qué está ocurriendo en las prácticas?: Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de primaria a partir de tres casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(1), 97-109.
- Biddle, B. Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Revista de Ciències de l'Educació, edició especial (Homenaje Vicent Ferreres)*, 1, 25-44.
- Cheng, M, Tang, S. y Cheng, A. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teacher's professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 781-790.
- Clandinin, D., y Connelly, F. (1995). Teacher's professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. En F. Connelly y D. Clandinin (eds.), *Teacher's professional knowledge landscapes* (pp. 1-15). Nueva York: Teachers College Press
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Day, C. (2005). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- Eirín, R. García, H.M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-15.
- Elliott, 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), 201-222.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.

- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A., Freire, P., Arias, I. y McLaren, P. (1990). *Teachers as intellectuals toward a critical pedagogy of learning*. Londres: Bergin and Garvey.
- Gravani, M. (2008). Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 649-659.
- Hennessy, S. y Deaney, R. (2009). "Intermediate theory" building: intergrating multiple teacher and researcher perspectives through in dept video análisis of pedagogic strategies. *Teacher College Record*, 111(7), 1753-1795.
- Huberman, M.A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 9(1), 31-57.
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-96.
- Klein, M. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(1), 191-197.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.
- Korthagen, F. y Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-26.
- Miretzky, D. (2007). A view of research from practice: voices of teachers. *Theory into Practice*, 46(4), 272-280.
- O'Connel, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teacher College Record*, 111(8), 1882-1893.
- Orland-Barak, L. y Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957-969.
- Pérez, A., Angulo, J.F. y Barquín, I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1771-1728.
- Rathgen, E. (2006). In the voice of teachers: the promise and Challenger of participating in classroom-based research for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 580-591.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rozada, J.M. (1985). La necesidad de un modelo didáctico. *Escuela Asturiana*, 13(6), 5-26.
- Rozada, J.M. (1986). ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? *Trabajadores de la Enseñanza*, 2(1), 12-15.
- Rozada, J.M. (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. *Investigación en la Escuela*, 29(3), 7-21.

- Rozada, J.M. (1997a). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.
- Rozada, J.M. (1997b). Los profesores en la encrucijada por donde pasan no sólo (aunque también) las disciplinas. *Investigación en la Escuela*, 32(3), 87-96.
- Rozada, J.M. (2001). Libres desde pequeños. Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria. En J. Mainer, (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (pp. 41-59). Sevilla: Diada.
- Rozada, J.M. (2003). Un aula y una guerra. El diálogo como método y la actualidad como tema en la Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 123-124, 31-33.
- Rozada, J.M. (2005). Familias y profesores en tiempos de confusión y dificultades para la escuela pública. *Revista padres y madres de alumnos y alumnas*, 83(2), 30-33.
- Rozada, J.M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En J. Romero y A. Luis (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 C. López (coord.), *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación* (pp. 144-161). Gijón: CPR-Gijón.
- Stake, R.E. (2005). *The art of case study research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Tripp, T. y Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739.
- Vezub, L.F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 11(1), 2-33.
- Whitehead, J. y McNiff, J. (2006). *Action research. Living theory*. Los Angeles, CA: Sage.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher mentor tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 889-900.