

PERSPECTIVAS PARA COMPRENDER LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Perspectives for understanding the relationship between the theory and the practice in teacher training

Perspectives pour la compréhension de la relation entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants

Carmen ÁLVAREZ ÁLVAREZ* y José Luis SAN FABIÁN MAROTO**

* Universidad de Cantabria (España). Correo-e: carmen.alvarez@unican.es

** Universidad de Oviedo (España). Correo-e: jlsanfa@uniovi.es

Recibido: 01-06-2012; Revisado: 06-06-2012; Aceptado: 18-09-2012; Publicado: 15-04-2013

BIBLID [0212-5374 (2013) 31, 1; 23-42]

Ref. Bibl. CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ y JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO. Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 31, 1-2013, 23-42.

RESUMEN: En este artículo se recogen las principales propuestas teóricas acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica que se han venido formulando en el ámbito de la formación del profesorado. El problema de fondo que subyace en la relación teoría-práctica, la alienación del profesorado en la enseñanza, ha obtenido mayoritariamente dos respuestas: una centrada en la teoría, convertir al docente en un intelectual, y otra centrada en la práctica, valorar la importancia del conocimiento práctico personal de los docentes. A medio camino entre ambas perspectivas es posible plantear tres líneas de investigación actuales y relevantes para iluminar las relaciones teoría-práctica en la formación del profesorado: (1) el pensamiento del profesor y las teorías implícitas, (2) el profesor reflexivo y la formulación de principios de procedimiento y (3) la investigación-acción y la teoría vivenciada. Este repaso tiene como finalidad poner de manifiesto la complejidad de relacionar el

pensamiento, la investigación y la acción docente; pero además nos permite avanzar en la construcción de un marco comprensivo que ampare las diversas formas de aproximación a un tema que se encuentra en la base de cualquier debate sobre la profesión docente y avanzar en el reto de conseguir un dominio práctico y una conciencia crítica en el profesorado.

Palabras clave: relación teoría-práctica, desarrollo profesional docente, conocimiento profesional, formación del profesorado, profesión docente.

SUMMARY: This article reflects the main theoretical proposals about the relations between theory and practice that have been formulated in the field of teacher training. The problem that is at the bottom of the theory-practice relationship: professional alienation of teachers in education. To overcome this mostly two responses have been: focus on the theory: convert to the teacher in an intellectual, and the proposal focus on the practice: assess the importance of the personal practical knowledge of teachers. Halfway between both perspectives it is possible to raise three current and relevant lines of research for studies to illuminate the relations between theory-practice in teacher training: (1) teacher's thought and implicit theories, (2) the reflective teacher and (3) the formulation of principles of procedure and action research and theories experienced. This review has the objective of reveal the complexity of linked thought, research and teaching action; but it also allows us move forward in building a comprehensive framework covering various forms of approach to a subject which lies at the base of any discussion on the teaching profession and advance in the challenge of achieving a practical domain and a critical awareness in the teaching.

Key words: relationship between theory and practice, teacher professional development, professional knowledge, teacher training, teacher profession.

RÉSUMÉ: Cet article énonce les principales propositions théoriques concernant les relations entre la théorie et la pratique formulées dans le domaine de la formation des enseignants. Le problème fondamental qui sous-tend la relation théorie-pratique, l'aliénation des enseignants, a obtenu deux réponses en particulier: la première, centrée sur la théorie, consiste à faire de l'enseignant un intellectuel, et la deuxième, axée sur la pratique, vise à évaluer l'importance de la connaissance pratique des enseignants. À mi-chemin entre les deux points de vue, il est possible de distinguer trois axes de recherche actuelle et pertinente pour mettre en évidence les relations théorie-pratique dans la formation des enseignants: (1) la pensée du professeur et les théories implicites, (2) le professeur réfléchissant et la formulation des principes de la procédure et (3) la recherche-action et la théorie du ressenti. Cet aperçu a pour objectif de souligner la difficulté d'associer pensée, recherche et l'enseignement. De plus, elle nous permet de progresser dans la construction d'un cadre complet couvrant les différentes formes d'approche d'un sujet lors d'un débat sur la

profession d'enseignant, d'améliorer la maîtrise pratique et d'éveiller la conscience critique chez l'enseignant.

Mots clés: relation théorie-pratique, enseignement professionnel, développement professionnel de l'enseignant, formation des enseignants, profession d'enseignant.

1. UN TEMA ENDÉMICO PERO INELUDIBLE

El saber pedagógico y la práctica escolar se encuentran en una situación de permanente tensión, se necesitan y se justifican mutuamente; sin embargo, con frecuencia se ignoran el uno a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para la enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado. En las últimas décadas la investigación educativa ha venido poniendo de manifiesto que la relación entre la teoría y la práctica constituye un problema permanente e ineludible en el campo de la formación del profesorado (Schön, 1992; Clandinin, 1995; Carr, 1993, 2007; Elliott, 1993; 2010; Montero, 1997; Muñoz, 2004, 2005; Broekkamp y Hout, 2007; Whitehead, 2009b; Hennessy y Deaney, 2009; Álvarez, 2012). Esta tensión se manifiesta abiertamente en el discurso sobre la educación: con frecuencia decimos que hay que relacionar conocimiento y acción, que hay que pasar a la práctica, que es importante la coherencia del docente, que necesitamos establecer puentes entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos...

Sin embargo, puede afirmarse que el estado de la investigación al respecto ha avanzado poco en los últimos años e incluso que se encuentra estancado, tanto en su dimensión teórica como en su desarrollo empírico. En parte se debe a que, si bien constituye un problema de enorme relevancia, se trata de un territorio complicado de explorar. Es generalmente asumido que las relaciones de la práctica docente con el conocimiento son algo sumamente complejo: «Se trata de una relación no siempre clara, basada en algunos sobreentendidos, a ratos difícil y casi siempre complicada» (García Pérez, 2007: 27).

Así pues, a la vez que afirmamos la importancia e inevitabilidad del tema, es posible constatar el escaso cultivo que sufre y la ausencia de un marco teórico definido y compartido por la comunidad científica a la hora de indagar sobre las relaciones teoría-práctica (Muñoz, 2004, 2005; Álvarez, 2012). Por ello, en este artículo se abordan las principales bases teóricas que sirven para cimentar y construir un paradigma integrador que permita establecer vínculos dialécticos, simétricos y libres de dominio entre la teoría y la práctica. Comenzamos por situar el principal problema al que debemos hacer frente.

2. UN PROBLEMA: LA ALIENACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE

La alienación puede definirse como el proceso mediante el cual un individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición. El concepto de alienación del profesorado surgió en círculos próximos a las líneas de pedagogía crítica para denunciar que el profesorado, pese a ser el agente social más importante encargado de la gestión del conocimiento y del saber, no siempre es el agente social que muestra más competencia en la comprensión de los asuntos educativos, dado que otras instancias le han desposeído de esta fundamental competencia (Liston y Zeichner, 1993; Martínez, 1993; González, 1995; Fullan y Hargreaves, 1997; Montero, 1997; Broekkamp y Hout, 2007; Zeichner, 2010). Así, se considera que el profesorado, en el nivel educativo que sea, puede dedicarse a enseñar sin hacerse consciente de los fines a los que realmente está sirviendo su práctica.

Por lo que respecta a las relaciones teoría-práctica es posible hablar de «alienación profesional» de los docentes cuando ejercen la enseñanza sin dominar los fundamentos teóricos de su trabajo o careciendo de herramientas para interpretar su contexto. Podría decirse que han sido formados en los fundamentos teóricos de la enseñanza superficialmente, pero no han asumido de forma consciente las implicaciones profundas de su función como docentes ni la lucha contra la reproducción de las desigualdades que el sistema escolar tiende a perpetuar.

La alienación profesional docente es resultado de la expropiación del manejo de herramientas básicas de reflexión e investigación sufrida por el profesorado. Enfoques como el «currículum a prueba de profesores», por ejemplo, perpetúan un concepto alienado de la docencia, al decirle al profesor desde arriba lo que tiene que hacer, instándole a ejecutar y no a pensar por sí mismo. Asimismo, el hecho de que los profesores hayan sido excluidos generalmente de los debates educativos y sustituidos por los investigadores o «expertos» supone una forma de alienación (Broekkamp y Hout, 2007).

Esta expropiación del saber educativo acarrea como consecuencia que el pensamiento de los docentes sea muy pobre en cuanto tiene que ver con lo relativo al campo de la educación aunque alcance un nivel alto en la materia que se enseña, porque esta situación les convierte en una pieza más del engranaje del sistema educativo, funcionales y acríticos al mismo (Rozada y Cascante, 1989). Se ha llegado a afirmar que el profesorado está sumido en una situación de rechazo y resistencia a la formación debido a esta alienación profesional: «Lo realmente negativo en la formación es la resistencia a causa de una cultura de alienación profesional, que en sí misma es una resistencia total a la formación porque no asume ningún cambio» (Imbernón, 1994: 144).

Schön (1992) considera que el profesorado se ha ido alejando poco a poco de la teoría educativa por dos razones: (1) porque no encuentra en ella «conocimiento útil» que contribuya a «solucionar» problemas y (2) porque cuando se acercan a este tipo de conocimiento sienten que les interroga, generando en ellos un sentimiento

de pérdida de competencia o control en su trabajo. Plantea Imbernón que si la alienación no se enfrenta, provoca:

[...] enajenamiento profesional, una apofesionalización, una incomprensión de los fenómenos sociales y educativos, que a su vez implican una despreocupación e inhibición de los procesos de cambio, de comprensión e interpretación de su trabajo hasta llegar a un autismo pedagógico que hace que el docente se aísle de la realidad que le rodea (Imbernón, 2007: 119).

En el día a día es posible encontrarse con ejemplos de profesores que viven ajenos a los fundamentos teóricos de su trabajo, lo cual tiene importantes repercusiones en la profesionalidad. A este problema se le han dado dos respuestas fundamentalmente: una desde la teoría y otra desde la práctica.

2.1. *La respuesta desde la teoría: el docente como intelectual*

Para disminuir la alienación del profesor, se ha planteado que éste debe convertirse en un intelectual (crítico, comprometido, transformador). Hay toda una tradición de pensamiento que se inicia con Gramsci (1974) y retoma Giroux (1990), entre otros autores. También la idea de profesionalidad interactiva de Fullan y Hargreaves (1997) responde a esta perspectiva. En todos los casos, bajo estas rúbricas se entiende al profesorado como un agente de transformación a partir de su dominio sobre un variado abanico de temáticas sociales relacionadas con el poder, la filosofía y la política, entendiendo la enseñanza como una actitud social comprometida.

Para Gramsci el ser humano no se desarrolla plenamente mientras no se haya formado culturalmente con consciencia y domine los fundamentos esenciales que ofrecen las ciencias: todas las personas deben llegar a ser verdaderos intelectuales porque incluso en el trabajo más elemental y tosco es necesario utilizar el pensamiento. Todas las personas, al margen de su profesión, manifiestan alguna actividad intelectual, aunque no todas ellas desarrollan en la sociedad la función de intelectuales (Gramsci, 1974).

Esta propuesta tiene mucho interés si tenemos en cuenta, por la historia de la formación del profesorado, que tradicionalmente los maestros no eran considerados intelectuales puesto que se formaron en la cotidianidad del trabajo escolar, actuando «de oficio». Se trataba de personas que tenían muy poco saber académico y que guiaban su actividad docente mediante un pensamiento práctico surgido casi íntegramente de la propia acción. Su saber, en el mejor de los casos, se transmitía entre los propios maestros como cualquier otro saber artesanal.

Obviamente, no entendemos al intelectual en el sentido vulgar del término: en una sociedad traspasada por la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, la representación espontánea del intelectual es la del individuo que vive alejado de los asuntos prácticos dedicándose a cultivar su pensamiento y cuestiones de orden teórico y académico. Aquí se plantea un intelectual en sentido sociopolítico: alguien

que se ocupa permanentemente del estudio de los fundamentos de la tarea que desarrolla y asume ésta con compromiso actuando en consonancia. En palabras de Popkewitz (1990: 248):

En este modelo el profesor tiene que ser capaz de emitir juicios críticos e informados, tanto con respecto a su propia experiencia práctica, como con respecto a lo que él considera que es el sentido y el objetivo de la educación. En el discurso neoconservador está ausente la imagen del profesor como intelectual auspiciador de cambios, que define la escuela como empresa fundamentalmente ética y enriquecedora, dedicada a la promoción de la democracia, al ejercicio de mayor justicia social y a la construcción de un orden social más equitativo.

Desde esta perspectiva se defiende un profesor que cultiva permanentemente su formación teórica, extrae ideas para construir sus convicciones pedagógicas tratando de establecer relaciones entre lo que estudia y su actividad educativa, comprometiéndose con valores de transformación social y desarrollando compromisos prácticos en su quehacer cotidiano para intervenir más justamente en la enseñanza e implicarse con la innovación escolar de un modo más ilustrado que el del mero sentido común.

2.2. *La respuesta desde la práctica: el docente como artesano*

Desde la práctica, se ha dado otra respuesta en la formación del profesorado al problema de la alienación profesional. A partir de los estudios de Elbaz (1983), Clandinin (1986, 1995) y Clandinin y Connelly (1989) se ha ido desarrollando una línea de investigación centrada en los procesos de pensamiento de los docentes en su ejercicio cotidiano y en el tipo de conocimiento que éstos desarrollan, al que dan el nombre de «conocimiento práctico-personal», poniendo de relieve la relevancia del saber del docente. Esta perspectiva incide en tres aspectos:

- *Es conocimiento.* El saber docente es una forma de conocimiento, manifestando así una visión elogiosa (Liston y Zeichner, 1993) de las habilidades que el profesor produce en la enseñanza.
- *Es práctico.* Ese saber tiene un carácter aplicado, se desarrolla en el ejercicio cotidiano de enseñar y genera normas y pautas de actuación que se van consolidando en el tiempo como imágenes, reglas o principios.
- *Es personal.* Lo desarrolla el docente en primera persona, generando poco a poco una «filosofía personal» y cierto estilo que irá acomodando en sus diferentes contextos de trabajo.

Los estudios desarrollados al respecto se dirigen fundamentalmente a conocer la inmensidad de procesos cognitivos que el profesorado realiza en la acción, prestigiando su saber, que difiere del académico pero es fundamental para guiar los procesos de toma de decisiones en el ejercicio cotidiano. Clandinin (1995: 3) apunta que «El conocimiento es visto como algo teórico y como algo en posesión de los expertos. El conocimiento experiencial de los profesores no es reconocido.

Los profesores se considera que tienen experiencia, pero no conocimiento». Esta autora cuestiona que el conocimiento pedagógico resida única y exclusivamente en los expertos y defiende que los docentes también lo tienen, pero que a menudo no se les reconoce porque se entiende que es experiencia. Así, no es de extrañar que a los profesores les cueste verse a sí mismos como generadores de conocimiento, porque, como plantea Elbaz (1983), se les entrena en habilidades con carácter compartimentalizado, tienen poca experiencia compartida, disponen de escasas oportunidades para articular experiencias e infravaloran el conocimiento experiencial frente al experimental.

Es cierto que con frecuencia los académicos desprecian el saber de los docentes porque no responde a sus esquemas sobre lo que es el verdadero conocimiento, pero ningún profesor puede trabajar sin hacerse esquemas sobre la enseñanza (por pobres que éstos sean), sin desarrollar saberes pedagógicos, sin practicar la enseñanza y sin poner en juego su propia personalidad.

Este enfoque realiza un enorme esfuerzo por valorar el conocimiento práctico personal del docente, lo cual es positivo porque es mucho el tiempo que pasan los profesores en las aulas y en los centros, y en esos momentos están permanentemente creando y recreando construcciones sobre la enseñanza. Sería reduccionista pensar que el profesorado no genera conocimientos prácticos personales. No obstante, parece pertinente preguntarse si para generar ese conocimiento se establecen conexiones con algún tipo de teoría educativa, es decir, si se cree en la posibilidad de establecer relaciones entre la teoría y la práctica o si, por el contrario, se cree que la práctica por sí misma es suficientemente formativa.

Desde este enfoque resulta fundamental conocer los procesos personales de toma de decisiones, ya que el saber práctico se considera más importante para el profesorado que el saber académico. Se eleva el «saber hacer» intuitivo del docente a la categoría de saber profesional. Asumiendo el desprestigio que sufre este tipo de saber en la sociedad en general y con la necesidad de valorarlo positivamente, parece evidente su insuficiencia para superar la situación de alienación profesional que anteriormente señalábamos. Además, este enfoque tiene otro problema a efectos de plantear el desarrollo profesional docente, como plantean Clandinin y Connelly (1989), este conocimiento no puede ser enseñado o aprendido, solo puede ser mostrado y copiado, de tal modo que implícitamente se está defendiendo una formación artesanal del docente, que prime la imitación entre el profesorado. Como afirma Barquín (1990: 39): «Es, normalmente, un pensamiento conservador que responde a las exigencias adaptativas de la institución escolar».

Por otro lado, puede criticarse a esta perspectiva que infravalora permanentemente, quizá sin pretenderlo, la contribución que el conocimiento académico formal puede hacer a la enseñanza y el desarrollo profesional docente, dado el énfasis que se hace en la experiencia práctica personal. Actuando así parece difícil estar en contacto con ideas que provoquen desequilibrios cognitivos y promuevan cambios. Barquín (1990: 44) sostiene que «Es un pensamiento cuajado de mitos, creencias, tópicos que frecuentemente obstaculizan el desarrollo de nuevo conocimiento».

Parece necesario reivindicar la necesidad de conectar este tipo de saber con el académico, estableciendo relaciones con la enseñanza diaria para romper los mitos que van colonizando las mentes de los docentes que se desarrollan en exclusiva a base de ejercer en el aula.

3. PRINCIPALES PERSPECTIVAS DE RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

En el proceso de construcción del campo de las relaciones teoría-práctica podemos servirnos de diferentes constructos aportados por las principales perspectivas desarrolladas en la formación inicial y permanente del profesorado. Si consideramos la respuesta de la teoría en un polo y la respuesta de la práctica en el otro, podemos señalar a medio camino diferentes propuestas que de alguna manera tratan de relacionar la teoría y la práctica. Destacaremos tres: (1) el pensamiento del profesor y las teorías implícitas, (2) el profesional reflexivo y la formulación de principios de procedimiento y (3) la investigación-acción y la teoría vivenciada.

Cada una de las propuestas ha tenido un diferente calado en la formación del profesorado. Tratándose de propuestas muy dispares, en conjunto muestran un amplio abanico de ideas sobre modelos de conocimiento de los profesores con la finalidad de nutrir la epistemología sobre la construcción del conocimiento profesional docente. A continuación se irán explorando con cierto detenimiento cada una de ellas.

3.1. *El pensamiento del profesor y las teorías implícitas*

Diversos autores en el ámbito nacional se han interesado por el pensamiento del profesor (Montero, 1986; Villar, 1986, 1988; Marcelo, 1987, 1988; Marcelo y Mingorance, 1992; Capell, 1993; Pérez, Angulo y Barquín, 1999), participando del paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor desarrollado por autores de relevancia internacional como Clark y Yinger (1988), Clark y Peterson (1986), Shavelson y Stern (1989), entre otros. Los supuestos fundamentales de este enfoque son dos:

1. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Marcelo, 1987; Villar, 1988; Shavelson y Stern, 1989).

La investigación sobre el pensamiento del profesor se diferencia de otros enfoques por su preocupación manifiesta en los procesos de razonamiento que acontecen en la mente del docente durante la planificación, desarrollo y evaluación de su actividad profesional. Este enfoque no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos, sino comprender los mecanismos que activa el profesorado en los procesos de toma de decisiones en el aula y fuera de

ella, abordando básicamente tres líneas: la planificación docente, sus decisiones interactivas y sus creencias (Zamudio, 2003). El profesorado puede actuar con diferentes grados de consciencia: una buena parte de las decisiones son intencionadas, pero otras muchas son automáticas porque han sido asumidas a través de diferentes formas de rutina. Ante la toma de decisiones el profesor no contempla todo un amplio abanico de opciones, sino solamente unas pocas, dada la alta complejidad de la realidad escolar y la premura en la que ésta se desarrolla.

Clark (1992), tras una revisión en profundidad de los postulados iniciales de este modelo, defiende que sea el profesor experimentado quien se convierta en diseñador de su propio programa de desarrollo profesional, para lo que propone seguir una serie de pasos, que podrían ser considerados como los principios de este programa autodirigido: «Escribe tu propio “credo” de enseñanza. Comienza con tus puntos fuertes. Elabora un plan de cinco años. Observa tu propia trayectoria. Pide apoyos. Comunica a otros la actividad propia desarrollada» (Clark, 1992: 78-83). Para este autor, todo docente que intente construir su propio proceso de desarrollo profesional tratando de pasar por estas fases estará estimulando su pensamiento, colocándose así en una buena posición para establecer relaciones entre la teoría y la práctica.

Desde los inicios del enfoque del pensamiento del profesor se han venido iluminando espacios de la actividad docente que permanecían en penumbra en la investigación educativa. Sin embargo, como apuntan algunos autores, este enfoque tiene muchas limitaciones porque no se preocupa por conocer cómo funciona la mente del profesorado para ampliar el bagaje de conocimientos de los mismos, sino más bien para fortalecer su ejercicio cotidiano y facilitarle su trabajo. También se ha criticado a este enfoque el hecho de que no está contextualizado, la ausencia de estudios desde el punto de vista etnográfico o que no cuestiona lo suficiente el modo de operar del pensamiento docente, entre otras cuestiones.

Por otra parte, como plantean Gimeno y Pérez (1992), el pensamiento del profesor no puede ser defendido sin someterse a crítica, dado que reproduce gran número de estereotipos: (1) es idiosincrásico, propio de cada profesional; (2) es un pensamiento cuajado de prejuicios; (3) es, por principio, un pensamiento conservador generado en la experiencia y alimentado en la tradición; (4) responde a los influjos omnipresentes de la cultura e ideología dominante; (5) responde a las exigencias adaptativas de la estructura social en general y de la institución escolar en particular; (6) se basa en creencias subjetivas, y (7) da respuestas estereotipadas, rutinas.

La perspectiva de las teorías implícitas parte del planteamiento del pensamiento del profesor, pero va más allá, al proponerse analizar no sólo los procesos de pensamiento de los profesores, sino también sus acciones, generándose así un conocimiento sobre las creencias del profesorado que orientan la acción. El énfasis de este enfoque reside en las concepciones del mundo que tiene el profesorado, en su experiencia cotidiana y en el aula, señalando cómo cada persona va adoptando a lo largo de su vida cierto modo de mirar la realidad que sirve para

explicar y entender las propias ideas y acciones (Montero, 1986; Marcelo, 1987, 1988; Marcelo y Mingorance, 1992; Capell, 1993; Rodrigo, 1993, 1994; Pérez, Angulo y Barquín, 1999; Benlloch, 1997; Pérez, Mateos, Schever y Martín, 2006; Pozo, 2006; Makuc, 2008).

Esta perspectiva aporta un dispositivo epistémico de construcción de la realidad inconsciente e implícita, de enorme influencia en la conducta. Para comprender el pensamiento y la acción del profesorado no es suficiente con entender su conocimiento formal ni sus habilidades concretas, necesitamos también conocer sus creencias más profundas, sus teorías implícitas. Según Rodrigo (1993: 13-21),

las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento del individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción... [su estudio] permite sentar las bases de una epistemología cotidiana. El objetivo de ésta es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del *lego*: cómo se construyen sus teorías, cuál es el criterio de validación de sus productos, cómo se cambian.

El mundo subjetivo e inconsciente del sujeto pasa a ser concebido como «teoría», pero al ser implícita es necesario un esfuerzo para hacer conscientes los procesos seguidos en la toma de decisiones, ya que si no se reconocen explícitamente las intenciones y metas del individuo, parece imposible modificar el propio comportamiento. Se considera que son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales porque no hay sensación de poseerlas, con lo cual, no se expresan y evidencian fácilmente (Capell, 1993).

Desde este punto de vista se considera que las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales en su mayor parte, lo cual les dota de un carácter normativo y convencional dentro de los diferentes grupos sociales. En el caso del profesorado se considera que estas teorías son concepciones reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y la práctica escolar.

3.2. *El profesional reflexivo y la formulación de principios de procedimiento*

Un enfoque a tener en cuenta en el estudio de las relaciones teoría-práctica es el paradigma del pensamiento reflexivo, defendido por Dewey, quien lo entiende como «Darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias», *lo opuesto* «a la rutina y la conducta caprichosa» (Dewey, 2002: 21).

Schön (1992) plantea estas ideas conectándolas con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto que habitan las relaciones educativas tratando de construir una «epistemología de la práctica» que conecte las exigencias de la realidad educativa con la teoría académica disponible. La desconfianza hacia los investigadores, su alejamiento de las necesidades e intereses de la práctica profesional y la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y las competencias que se

exigen a los prácticos en el terreno (Schön, 1992) reclaman un profesional reflexivo que borre las barreras existentes entre la teoría y la práctica, para lo cual ha de revisar atentamente su práctica.

Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado (Schön, 1992: 36).

Se entiende la reflexión como una actividad serena de pensamiento que trasciende y supera el pensamiento interior ordinario cotidiano, suponiendo la entrada en un proceso de revisión permanente crítico y autocrítico, generalmente individual (aunque se intenta que no siempre sea así), que mantiene una apoyatura en la práctica que es el origen y fin de la misma y, sobre todo, se realiza evitando el autoengaño, con una finalidad emancipadora. Todos los profesores piensan en mayor o menor medida sobre la enseñanza que desarrollan pero caben diferentes niveles de compromiso reflexivo al respecto.

En un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer... para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones (Perrenoud, 2004: 12-13).

Desde diferentes posiciones y sobre todo desde la perspectiva del profesor reflexivo, se ha considerado que una manera de superar la separación entre la teoría y la práctica es la construcción de principios de procedimiento (principios generales o de acción, dependiendo de los autores) por parte del docente, entendiendo por éstos un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica (Stenhouse, 1984, 1987; Elliott, 2010; Carr, 1993, 1996; Martínez, 1993; González y Fuentes, 2000; García Amilburu, 2007). Martínez (1993: 43) considera que los principios de procedimiento

constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentales del proyecto. Tratan, pues, de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículum en acción.

Desde esta perspectiva se considera posible derivar prácticas escolares de las ideas y metas docentes formulando principios didácticos generales. Los principios de procedimiento se diferencian de los objetivos de aprendizaje, con los que estamos más familiarizados, en tanto que:

- Los formula el propio profesor en un esfuerzo y observación cotidianas, no una instancia externa al mismo y a la enseñanza.
- Se formulan a propósito de convicciones teóricas heredadas y de prácticas de enseñanza sometidas a revisión, ambas en interrelación.
- Establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recae más en la acción del docente que del alumnado.
- Se trata de aspiraciones generales a tener en cuenta en los procesos formativos. De este modo, se centran en los procesos más que en los resultados.
- Son problemáticos porque, aunque pretenden orientar la acción en todo momento, deben estar abiertos a la improvisación, siendo en cierto sentido provisionales.
- Exigen al docente un compromiso con las actuaciones educativas deseadas desde el punto de vista personal y profesional. El docente se compromete con los principios que ha ido formulando y éstos le guían en su praxis cotidiana, reformulándolos al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas (Álvarez, 2012).

Este enfoque, como plantea Bárcena (1991: 233),

implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente.

Stenhouse, en su *Humanities Curriculum Project*, ha dado cuenta pública de esta forma de diseño y desarrollo curricular, enjuiciando críticamente los códigos de selección, organización y presentación de la cultura en el currículo, ofreciendo una articulación propia de las relaciones teoría-práctica en su modo de enseñar. Considera que «Lo crucial es una especificación estricta, saber qué es lo que están haciendo. Y saber lo que están haciendo significa redactar un currículo. Significa tener absolutamente claro cuál es el currículo con el que están experimentando» (Stenhouse, 1987: 90). 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 (Carr, 1993).

En su elaboración se desarrolla una auténtica pedagogía, dado que el compromiso práctico con unos principios exige al docente un conocimiento pedagógico amplio, un bagaje de lecturas y convicciones, un compromiso social y educativo profundo y un interés por la mejora de la enseñanza. Sin ello, la formulación de principios sería una tecnología más, sin repercusión positiva en su desarrollo profesional.

Como balance de esta perspectiva, se puede decir que no ha sido muy cultivada en la investigación hasta el momento, por lo que puede ser considerada como una de tantas cuestiones asumidas por la pedagogía general sobre la que parece haber acuerdo cuando realmente no se ha explorado ni se conoce lo suficiente.

3.3. *La investigación-acción y la teoría vivenciada* (living theory)

Una de las perspectivas más potentes e interesantes desde el punto de vista del establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza es la investigación-acción. Su concepción del profesor como investigador supone un cambio sustancial en las relaciones entre la elaboración de la teoría y la práctica docente (Elliott, 1993, 2010; Stenhouse, 1984, 1987; Carr, 1989, 1993, 1996, 2007; Whitehead y McNiff, 2006; Whitehead, 2009a, 2009b).

En sus orígenes, se afirmaba que la investigación en la acción en las escuelas indaga sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes con el fin de mejorar la calidad de su acción. Así entendida, se ocuparía de los problemas prácticos cotidianos que vive el profesorado, en lugar de los problemas definidos a priori por los investigadores. Su principal objetivo sería mejorar la práctica y superar el estado de alienación del profesorado, resolviendo problemas y demandas de esa práctica, en vez de generar conocimiento en sentido académico. Se trataría de ampliar la comprensión que tiene el profesor sobre los aspectos inaceptables de la enseñanza, susceptibles de transformación, etc. Como plantea Elliott (1993: 71), «La condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar».

Una vez sentida esa necesidad es preciso volcarse en un proceso de estudio metódico sobre la enseñanza, dentro del cual cabe una disparidad de prácticas de recogida de información, donde las grabaciones y la elaboración de diarios y documentos personales suelen ser las más frecuentes. A partir de la elaboración y análisis de estos materiales se procede a estudiar sistemáticamente la práctica y a reflexionar sobre ella. Este proceso requerirá de la interacción con otros, a ser posible, de la colaboración de algunos colegas (Fullan y Hargreaves, 1997).

En la acción docente es preciso tomar numerosas decisiones en cada hora de clase sin tiempo para reflexionar en profundidad sobre cada una de ellas, lo que obliga al docente a buscar espacios donde examinar el desarrollo de los propios valores e ideas manifestados en el día a día (Fullan y Hargreaves, 1997; Rockwell, 2001, 2009; Hennessy y Deane, 2009).

Siempre hay cosas que hacer, decisiones que tomar, necesidades de los niños y niñas que satisfacer y no sólo a diario, sino en cada minuto y segundo. Ésta es la esencia de la enseñanza. No hay descanso. [...] La presión impide disponer de tiempo para reflexionar (Fullan y Hargreaves, 1997: 95).

La investigación-acción constituye un modelo integrador de muchos otros y de un calado amplio; sin embargo, hablar de investigación-acción hoy día no es sencillo debido a la cantidad de definiciones, de métodos y de experiencias, siendo posible diferenciar entre el enfoque de investigación-acción original ya comentado, dirigido en buena medida a establecer relaciones entre la teoría y la práctica, con una línea más crítica, y cierta tendencia actual más laxa respecto a esta cuestión, con un enfoque más técnico y práctico.

El enfoque de investigación-acción inicial enfatiza que el profesorado revise su práctica, pero también, y de manera especial, el cultivo de su pensamiento mediante la formación teórica para iluminar aspectos de la práctica que de otro modo podrían pasar desapercibidos. Carr (1989: 40) lo expresa perfectamente:

Puesto que los que realizan actividades educativas están ya comprometidos con algún conjunto elaborado, aunque no sea explícito, de creencias sobre lo que están haciendo, también deben poseer, no menos que los que hacen investigación teórica, algún marco teórico que les sirva para poder explicar y dirigir sus prácticas.

En los últimos años, con la proliferación de la investigación cualitativa en educación, la investigación-acción ha experimentado un auge, tomándose como marco metodológico para numerosos estudios. Esto ha incrementado su difusión, pero también ha contribuido a debilitar un modelo asentado sobre la necesidad real del sujeto, o grupo, de iniciarse en un proceso de reflexión sobre un problema práctico poniendo empeño en trabajarlo desde la teoría y desde la práctica para tratar de dominarlo e incorporar cambios con el fin de perfeccionarla.

Actualmente, existe un novedoso e integrador enfoque que parte del planteamiento de la investigación-acción pero va más allá: el de las teorías vivenciadas (*living theory*), que cuestiona el enfoque seguido por la mayor parte de la teoría académica y plantea la necesidad de construir una teoría educativa «viva» y «desde abajo», es decir, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos (Whitehead, 2009a, 2009b; Glenn, 2006; Whitehead y McNiff, 2006; Jones, 2008; Riding, 2008; McNiff, 2009; Wood, 2010).

Una definición básica de *living theory* sería: «Es una explicación producida por un individuo sobre su influencia educativa en su propio aprendizaje, en el de otros y en el estudio de la realidad social en la cual viven y trabajan» (Whitehead, 2009b: 104). Hace especial énfasis en el papel del individuo, el profesorado, y su carácter activo en el aprendizaje a partir de su experiencia vivida. El proceso de elaboración de una teoría vivenciada se inicia con la reflexión sobre cómo puede mejorar la propia práctica.

Desde este enfoque se trata de descubrir la «propia teoría docente» reflexionando sistemáticamente sobre la práctica, tratando de descubrir su dimensión implícita y personalmente vivida, no contada por otros, tratando de explicitarla por escrito para descubrir los axiomas que se consideran válidos y tratar de favorecer su difusión y la discusión con los demás (Whitehead, 2009a, 2009b), abriendo así nuevos focos de mejora.

En este proceso, se hace hincapié en conocer los principios sobre los que se asientan nuestras acciones para emitir juicios sobre la realidad (Whitehead, 2009a, 2009b; Glenn, 2006; Jones, 2008; Riding, 2008; McNiff, 2009; Wood, 2010). De hecho, afirman Whitehead y McNiff (2006: 86), «Lo primero es identificar nuestros valores ontológicos». Wood propone que en este proceso el docente se formule preguntas como:

¿Trato a todos los estudiantes con el mismo respeto y dignidad? ¿Y a los colegas? ¿Son mis clases emancipadoras? ¿Cómo mis valores/antecedentes culturales benefician/perjudican al alumnado? ¿Debo reconocer y alentar la diversidad de opiniones? ¿Proveo de una educación que favorezca la libre determinación? ¿Tengo en cuenta la diversidad del alumnado y las diferencias individuales? ¿Estoy ofreciendo una educación de calidad? (Wood, 2010: 109).

De este modo se da inicio a una «teoría vivenciada» que se irá definiendo y ampliando a lo largo del propio desarrollo profesional desde ámbitos diversos: definición de postulados y pautas de actuación, discusión con otras personas, revisión de prácticas, lecturas..., todo ello realizado sistemáticamente. Desde este punto de vista la teoría educativa es muy importante por su poder aclaratorio y explicativo en la práctica, al permitir que las ideas orienten el entendimiento contribuyendo a mejorar la enseñanza (Whitehead, 2009a), así como la revisión de la propia práctica docente. Cuando un profesor decide conscientemente someter su acción docente a examen se está iniciando en un proceso de creación de su propia personalidad docente, de su propia identidad, de su propia teoría educativa de vida, partiendo del análisis de sus propias contradicciones. Se considera que el profesorado que inicia estos procesos desea realmente emprender cambios en la enseñanza y continuará trabajando en la construcción de su teoría de vida a lo largo de su desarrollo profesional abriéndose horizontes permanentemente, fortaleciendo su juicio profesional y mejorando su praxis (Whitehead, 2009a, 2009b; Glenn, 2006; Whitehead y McNiff, 2006; Jones, 2008; Riding, 2008; McNiff, 2009; Wood, 2010).

Al amparo de estos postulados se han producido valiosos trabajos de investigación en universidades del Reino Unido. Tesis doctorales como la de Yaffe (2003), Glenn (2006), Jones (2008), Riding (2008) o Walton (2008) permiten adentrarse en este enfoque a partir de los estudios que estos profesores han realizado sobre su práctica, sometiénola a revisión reflexiva para llegar a formular sistemáticamente su propio enfoque de enseñanza, su particular teoría vivenciada de educación.

4. UN RETO: DOMINIO PRÁCTICO Y CONCIENCIA CRÍTICA

Como puede derivarse de este repaso a las perspectivas más relevantes sobre las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza, en el campo de la pedagogía disponemos de ideas muy potentes para fundamentar su importancia en la formación del profesorado. Cada una de estas propuestas enfatiza interesantes cuestiones al respecto, abriendo sugerentes líneas de trabajo y contribuyendo en conjunto a mostrar la complejidad del objeto: las relaciones entre la teoría y la práctica. A partir de esta revisión todo parece indicarnos que un profesor que pretenda relacionar teoría y práctica, lejos de asumir esta proclama como un tópico, debe ser reflexivo, intelectual, investigador, autocrítico, lector... con todo lo que ello implica.

Hoy día sabemos, como ha puesto de manifiesto Muñoz (2004, 2005), que la investigación educativa no ha sabido ser útil para la fundamentación de la práctica docente ni ha sido capaz de crear un cuerpo de conocimientos sólidos e indiscutibles, ni de difundir adecuadamente sus resultados, por lo que el papel del profesorado en los procesos de relación teoría-práctica es fundamental (sin negar la responsabilidad de universidades, investigadores, gestores académicos y políticos).

Se necesita que el profesorado desarrolle acciones profesionales basadas en teorías y evidencias derivadas de la investigación y la reflexión (Muñoz, 2004, 2005), como el pensamiento del profesor, las teorías implícitas, la reflexión sistemática, la formulación de principios de procedimiento, la investigación-acción y la teoría vivenciada, con el fin de superar la situación actual de alienación profesional docente y encarar el reto de dominar prácticamente la enseñanza a la par que se desarrolla la propia conciencia crítica.

Sin duda, uno de los principales retos del profesorado es poner en relación su formación académica con su práctica docente para constituirse como un profesional de la educación. De lo contrario no tiene sentido la formación, sea inicial o en ejercicio. Sin ánimo de cuestionar la conveniencia o no de modificar algunos elementos de los planes de estudio docentes de todos los niveles, es posible afirmar que no basta con el sentido común y algún conocimiento de las temáticas a impartir para ser un profesional de la educación.

Los intentos que los docentes establezcan para relacionar teoría y práctica pueden ser diversos y ofrecer los más variados resultados, sin embargo, en la pugna por tratar de buscar la coherencia interna entre las teorías declaradas y las teorías en uso, reside precisamente el sentido de la tarea. No se trata de un proceso simple, lineal y siempre exitoso para aquellos que lo intentan. Lo que es seguro es que buscar conscientemente acercar la propia teoría y la práctica no dejará indiferentes a quienes lo hagan, siendo afectados en dicho proceso su pensamiento, acción docente y desarrollo profesional. El profesorado tiene un largo camino que recorrer, pero afortunadamente no parte de cero ni está solo. Este artículo recoge ideas fundamentales en las que apoyarnos para justificar y establecer conexiones entre el conocimiento y la acción, entre la investigación y la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2012). Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente. Alemania: EAE.
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. *Revista Complutense de Educación*, 2, 221-243.
- Barquín, J. (1990). Tesis doctoral: La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. Universidad de Málaga.
- Benlloch, M. (1997). Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias. Madrid: Visor.

- Broekkamp, H. y Hout, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, 203-220.
- Capell, D. (1993). Tesis doctoral: Teorías implícitas del futuro profesor. Planificación e interacción didáctica. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-47.
- (1993). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Colección Investigación y enseñanza. Serie fundamentos, 3, 115-128.
- (1996). Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- (2007). El docente investigador en educación. México: Universidad de Chiapas.
- Clandinin, J. (1986). Classroom practice. Teacher images in action. Philadelphia: The Falmer Press.
- (1995). Teacher's professional knowledge. Columbia University-Teachers College Press.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1989). Narrative and story in practice and research. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Clark, C. (1992). Teachers as designers in self-directed professional development. En M. Fullan y A. Hargreaves. Understanding teacher development (pp. 75-84). Londres: Cassell.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. En M. C. Wittrock. Handbook of research on teaching (pp. 255-296). Nueva York: McMillan.
- Clark, C. y Yinger, R. J. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. M. Villar (Dir.). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado (pp. 175-195). Alcoy: Marfil.
- Dewey, J. (2002). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- (2004). Democracia y educación. Madrid: Morata.
- Elbaz, F. (1983). Teacher thinking. A study of practical knowledge. New York: Nichols.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- (2010). El «estudio de la enseñanza y el aprendizaje»: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24, 2, 201-222.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla: MCEP.
- García Amilburu, M. (2007). Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Granada.
- García Pérez, F. F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. *En Portada*, 63, 24-26.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En H. A. Giroux, P. Freire, I. Arias y P. McLaren. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (pp. 171-178). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Glenn, M. (2006). Tesis doctoral: Working with collaborative projects: my living theory of a holistic educational practice. University of Limerick. Descargado el 23 de abril de 2010. <http://www.actionresearch.net/living.shtml>.
- González, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.
- González, M. y Fuentes, E. J. (2000). La relación teoría-práctica en la formación del profesorado. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 4, 5, 73-90.
- Gramsci, A. (1974). La formación de los intelectuales. México: Grijalbo.
- Hennessy, S. y Deane, R. (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, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- (2007). Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Jones, J. (2008). Tesis doctoral: Thinking with stories of suffering: towards a living theory of response-ability. University of Bath. Descargado el 23 de abril de 2010. <http://www.actionresearch.net/living.shtml>.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid: Morata.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos*, 41, 68, 403-422.
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.
- (Ed.) (1988). Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.) (1992). Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Formación inicial y permanente (pp. 317-328). Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martínez, J. (1993). Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla: Diada.
- McNiff, J. (2009). How I/we contribute to the development of new institutional epistemologies of educational knowledge for sustainable social practices? En British Educational Research Association Annual Meeting. Descargado el 26 de noviembre de 2010. <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/Bera09/JMBERA09individualopt.pdf>.
- Montero, L. (1986). Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado. En L. M. Villar (Ed.). Pensamiento de los profesores y toma de decisiones (pp. 333-341). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Montero, M. L. (1997). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas... *Universitas Terraconensis*, 133-160.
- Muñoz, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 12 (1), 8-14.
- (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 1.
- Pérez, A.; Angulo, J. F. y Barquín, I. (1999). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Pérez, M. P.; Mateos, M.; Schever, N. y Martín, E. (2006). Enfoque en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo (Ed.). Nuevas formas

- de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (1990). Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Pozo, J. I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- Riding, S. A. (2008). Tesis doctoral: How do I contribute to the education of myself and others through improving the quality of living educational space? The story of living myself through others as a practitioner-researcher. University of Bath. Descargado el 23 de abril de 2010. <http://www.actionresearch.net/living.shtml>.
- Rockwell, E. (2001). La escuela cotidiana. México: FCE.
- (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M. J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.). Contexto y desarrollo social (pp. 26-46). Madrid: Síntesis.
- Rozada, J. M. y Cascante, C. (1989). Proyectos curriculares y formación en el trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 28-32.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.). Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 372-416). Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Villar, L. M. (Ed.) (1986). Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (Dir.) (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil.
- Walton, J. (2008). Tesis doctoral: Ways of Knowing: Can I find a way of knowing that satisfies my search for meaning? University of Bath. Descargado el 23 de abril de 2010. <http://www.actionresearch.net/living.shtml>.
- Whitehead, J. (2009a). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action research*, 7, 1, 85-99.
- (2009b). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living theories*, 1, 103-126.
- Whitehead, J. y McNiff, J. (2006). Action research. Living theory. California: SAGE.
- Wood, L. (2010). The transformative potential of living educational research. *Educational Journal of Living Theories*, 3, 1, 105-118.

- Yaffe, E. (2003). Tesis doctoral: The reflective beginner. Promoting self-awareness of newly qualified teachers using the video-glasses strategy to enhance their professional development. University of Bath. Descargado el 23 de abril de 2010. <http://www.actionresearch.net/living.shtml>.
- Zamudio, J. I. (2003). El conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.
- Zeichner, K. (2010). 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.