

LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL MODELO DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE SECUNDARIA

ROSA ICELA JUÁREZ PÉREZ
Escuela Normal Cuautitlán Izcalli

RESUMEN: Esta ponencia es parte de la investigación realizada para obtener el título de maestra en Ciencias de la Educación en el ISCEEM (División Ecatepec). El propósito de esta ponencia es identificar los vínculos entre teoría y práctica en el modelo de formación de docentes de secundaria. Las preguntas que buscamos responder son ¿cuál es el modelo de formación de docentes implícito en el plan y programas de estudios de la licenciatura en educación

secundaria?, ¿cómo se puede definir la relación teoría y práctica en el currículo? y ¿qué limitaciones y posibilidades tiene el modelo de formación para los que se están formando? En estos aspectos radica la importancia de hacer un análisis del modelo de formación delineado en los planes y programas de estudio.

PALABRAS CLAVE: currículo, relación teoría y práctica, modelo de formación.

Al hacer la revisión de los modelos de formación nos encontramos con una multiplicidad de formas de entenderlos (Ferry, 1990; Porlán y Rivero, 1998; Imberñón, 1994); Imberñón (1994) afirma que unos se refieren a los modelos de formación como los aspectos administrativos para llevar a cabo la formación, otros los sitúan en los diferentes sistemas que interactúan en la formación y algunos más en el contenido de la formación. En esta investigación entendemos el **modelo de formación del profesorado de secundaria** como el **esquema implícito** centrado en la relación teoría- práctica que subyace al plan y programa de estudios de la licenciatura en educación secundaria.

La relación que se establece entre la teoría y la práctica es el elemento fundamental que desde diferentes autores permite definir los modelos de formación docente. Por ejemplo, en Porlán y Rivero (1998) refieren dos modelos de formación: El de **directividad** y el de **espontaneidad**; el primero, se ajusta a la dimensión racional y lógica del conocimiento, es decir existe una relación unidireccional, la teoría determina la práctica; y en el segundo la práctica se impone sobre la teoría.

En un estudio de la UNESCO, OREALC sobre modelos innovadores de formación docente, se identificaron las siguientes características:

han encontrado cinco características en los modelos innovadores estudiados: su relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículum [...] la aplicación de la teoría en la práctica y la teorización de la práctica se convierten en dos elementos indisolubles en la formación de docentes (UNESCO, OREALC, 2006, p.34).

Encontramos como un criterio fundamental en la definición de modelos de formación la relación teoría y práctica, de ahí que sea el punto fundamental de análisis para determinar el modelo de formación que caracteriza al plan y programas de estudio de la licenciatura en educación secundaria. Pero, ¿cómo se puede definir la relación teoría y práctica? Nosotros definimos tres criterios: 1) La naturaleza de los contenidos, es decir, ¿qué se aprende?, en este apartado revisamos; el número de asignaturas de carácter teórico y las de carácter práctico; 2) el valor que le otorga el plan de estudios a cada una, cuantificado en número de créditos; 3) el carácter de las prácticas y la distribución temporal de las mismas.

La relación teoría y práctica define la clasificación de las asignaturas en tres tipos de actividades: A) las principalmente escolarizadas, B) Las de acercamiento a la práctica escolar y C) la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; las dos últimas, se realizan en gran medida en las escuelas secundarias, son la parte práctica, lo cual significa que la vida de las secundarias tiene una fuerte influencia en la formación inicial de los docentes. Lo que se traduce en un supuesto muy fuerte que organiza el plan de estudios de normales, se aprende a ser profesor: 1) adquiriendo habilidades, conocimientos, actitudes y valores y; 2) en la práctica, en las secundarias.

En el análisis del plan de estudios de la LES identificamos que implícitamente caben dos modelos de formación de profesores 1) **centrado en las adquisiciones** y 2) **de análisis** (Ferry, 1990). El primero, refiere a:

la formación, es siempre adquirir o perfeccionar (que también es adquirir) un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear... Es *aprender*, en el sentido propuesto por Olivier Reboul cuando define el aprendizaje como la adquisición de "*savoir*

faire"; es decir, de una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos, que él pueda reproducir a voluntad cuando la situación se presente (Ferry, 1990, p.70).

Este modelo de formación por adquisiciones es congruente con el plan de estudios porque establece que los contenidos y objetivos de la formación son determinados con anticipación, se establecen como rasgos deseables a nivel nacional, competencias que deben adquirir en pequeñas porciones según el semestre que cursen y las mostrarán integradas cuando la situación lo requiera y este es el carácter que tienen las asignaturas.

Por otro lado, las asignaturas correspondientes al área de Acercamiento a la Práctica y al área de la práctica intensiva en condiciones reales pertenecen al **modelo de análisis** (Ferry, 1990) porque éste integra los saberes, el saber hacer y las experiencias vividas tratando de darles sentido. Esta adquisición de conocimientos, técnicas y metodologías sólo funciona vinculada a la capacidad de observar y analizar situaciones de estudio de caso, análisis de experiencias, de observaciones de clase reales y de simulaciones. Y es exactamente lo que sucede en las prácticas y en trabajo docente. Donde el ejercicio del análisis, la interrogación de la realidad es fundamental para la formación. Es un ir y venir entre la teoría y la práctica, donde la teoría se convierte en regulación de la práctica y viceversa (véase Tabla 1. Modelos de formación inicial).

Nosotros analizamos las asignaturas en un intento por clasificarlas a partir de los datos con los que contamos, la mayoría de los modelos refieren cuatro tipos de conocimientos: los disciplinares (asignatura de especialidad) y su didáctica, los psicológicos y los pedagógicos. Sin embargo, cuando intentamos clasificar las asignaturas, identificamos varias asignaturas que no correspondían a los tres tipos mencionados; así que incluimos tres más: Las correspondientes a la legislación e historia del Sistema Educativo Mexicano (SEM), la de competencias comunicativas y las que denominamos de práctica, reflexión y teorización de la práctica (véase Tabla 2. Carácter de las asignaturas).

Como podemos observar el 77.8 % corresponde al modelo de adquisiciones, es decir, son asignaturas de carácter teórico, de hecho cursos o seminarios. Destacan con el porcentaje más alto, las asignaturas disciplinares de la especialidad, son 15 con un 33.3 %, es decir, una tercera parte del currículo; aunque efectivamente es el porcentaje más alto, es menor respecto a una formación profesional.

En un apartado colocamos las que denominamos competencias comunicativas que corresponde a las asignaturas de Estrategias para el estudio y la comunicación, porque son

los únicos dos talleres, que tienen un mismo programa, con una organización interna distinta, se integran por campos y no están muy saturados de contenidos, pues sólo se enuncian las competencias a desarrollar.

Respecto a las asignaturas que están dirigidas a las actividades de observación y práctica tienen un porcentaje de 22.2%. Se trata de una distribución de entrada inequitativa del peso que tienen las asignaturas teóricas respecto a las prácticas.

Encontramos que de teoría o actividades principalmente escolarizadas en asignaturas de 1º a 6º semestre son 37 cursos de duración semestral, con un valor de 7 a 10.5 créditos cada uno, lo que suman 273 créditos; y cada hora-semana- semestre tiene un valor de 1.75.

En acercamiento a la práctica, son seis asignaturas con duración semestral de 10.5 créditos cada una, que es equivalente a un total 63 créditos; y de práctica intensiva en condiciones reales, en 7º y 8º semestre se cursan *Talleres de diseño de propuestas didácticas I y II* y *Análisis del trabajo docente I y II*, con un valor de 10.5 Y 17.5 créditos respectivamente, que suman 56 créditos de práctica (véase Tabla 3. Créditos de asignaturas teóricas y prácticas).

En total, en el currículo formal se traduce en 273 créditos en teoría, lo que equivale a 69.6 % de teoría y; 119 créditos lo que equivale a 30.3 % de práctica; con un total de 392 créditos, de acuerdo con el mapa curricular. Esto corresponde a una relación donde la práctica se subordina a la teoría, sin embargo aún falta revisar la distribución temporal de las prácticas, como lo señala la UNESCO, OREALC (2006, p. 27).

Si se decide, por ejemplo, que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, éstas han de estar al final de la formación.

Por ello revisamos la distribución temporal y actividades de las prácticas en la LES (véase Tabla 4. Distribución temporal de las prácticas).

La práctica en la formación inicial se funda en actividades de acercamiento a la escuela secundaria, cuyo proceso es progresivo y gradual en tiempo y en complejidad. Esto significa que las primeras visitas a las escuelas de práctica son de un día y realizan activida-

des de observación, entrevista a profesores, alumnos, directores y padres de familia; después, jornadas escolares por semanas completas realizando prácticas de enseñanza en los grupos y en general colaborando con la dinámica de la escuela. De esta manera se pasa gradualmente de actividades de observación, a participación, hasta llegar a la conducción completa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede observar, en los primeros semestres la duración de las prácticas es mucho menor y sobre todo se trata de actividades de observación, en cambio, en los 2 últimos semestres las estancias en las escuelas de práctica son mayores y las actividades se diversifican, se observa, se ayuda y se conduce. Aunque explícitamente no se plantea una aplicación de la teoría a la práctica, pues se trata de observar el aprendizaje y la enseñanza en los grupos, analizarla, diseñar secuencias de aprendizaje y enseñanza; así como aplicarlas. Implícitamente esta distribución de tiempos y cargas se corresponde con la lógica de aplicación de la teoría a la práctica.

Se puede sintetizar que el propósito de las prácticas docentes es relacionar, ambientar, introducir al estudiante en el ámbito profesional; es decir, es un propósito muy medido y de poco alcance. Este propósito no es exclusivo de esta reforma; ya desde 1985 con la reforma a la educación normal en el en el Estado de México, según lo documenta Pineda Pineda (1998, p. 115) “Las prácticas pedagógicas para el estudiante de la escuela Normal significan un medio importante por el que se acercan y conocen el campo profesional en el cual se están formando.”

Estas prácticas que realizan los ELESEQ tienen una doble función en la formación de los profesores, a la que se refiere Pineda Pineda (1998):

es importante reconocer que no sólo mantienen una función reproductora del conocimiento socialmente adquirido, sino que, contienen un carácter potencialmente transformador, pues significan para el sujeto en formación una acción movilizadora que reclama una actitud reflexiva que las enriquece (Pineda Pineda, 1998. P. 115).

Ferry (1990) señala la teoría: como los conocimientos, “saberes” y; los conocimientos ejercidos “saber-hacer”. Si pensamos la práctica en este sentido como la aplicación de saberes, es decir, “saber-hacer” podríamos suponer una correspondencia directa. Sin embargo, en este modelo de formación inicial que propone la LES, las prácticas pedagógicas no son consideradas sólo una oportunidad de aplicar saberes, puesto que se habla de las actividades de observación y práctica como

En la propuesta curricular para la formación inicial de los profesores se otorga especial importancia a la observación y la práctica educativa en las escuelas secundarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente (SEP, 1999, p.21).

Si estudiamos la relación teoría práctica en el plan LES, encontramos declarada una relación que podríamos llamar dialéctica; sin embargo, de acuerdo a los criterios elegidos existen elementos suficientes que nos indican una subordinación de la práctica a la teoría. Y aunque podemos afirmar que están implícitos ambos modelos de formación: de adquisiciones de 1º a 6º semestre y de análisis (7º y 8º).

En el plan LES están implícitos ambos modelos de formación: de adquisiciones y de análisis. Cuando analizamos la distribución en tiempo y créditos tiene prioridad la teoría, pero discursivamente a las prácticas se les otorga una importancia central; aunque reiteradamente se hacen dos advertencias: la 1ª. Se trata de aprender de la práctica y 2º no se trata de imitar, evaluar o criticar la práctica. Esto es paradójico, pues desde nuestro punto de vista estas actividades son necesarias para aprender de la práctica. Por otro lado, los dogmas no se critican y es exactamente lo que se pide con las prácticas docentes, no criticarlas; aunque tampoco se pueden imitar, porque muy en el fondo se sospecha que están alejadas de los requerimientos del contexto actual. Esta prohibición para criticar el trabajo docente y la misma falta de autocrítica con algunos aspectos contribuyen a la permanencia de los modelos tradicionales señalados por la UNESCO. “De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales... ‘La actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados (UNESCO, OREALC, 2006, p. 12.).

A manera de conclusión es importante señalar que existe una subordinación de la práctica a la teoría, en dos criterios: el porcentaje de asignaturas de carácter teórico y práctica; así como en el valor que se le otorga en créditos. Por otro lado el planteamiento que tienen las asignaturas de carácter práctico explícitamente se maneja una relación dialéctica entre la teoría y la práctica; sin embargo el candado establecido para no criticar, ni imitar las prácticas rompe con la relación dialéctica. A pesar de las reformas curriculares, la forma-

ción docente se ha transformado poco y sigue atada a modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Esto nos conduce a pensar la reforma anunciada para los planes y programas de formación de docentes requiere repensar la relación teoría y práctica.

Referencias

UNESCO, OREALC (2006). *Modelos innovadores en la formación docente*. Santiago de Chile: Unesco. Consultado 10 de marzo de 2011, en http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf




Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, J. y Valls Enric. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana – Aula XXI.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM, ENEP Iztacala y Paidós Mexicana.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editora.

Anexos

Tabla 1. Modelos de formación inicial.		
NOMBRE	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	CRITERIOS
A) Modelos centrados en las adquisiciones	Adquisición del conocimiento y los modos de razonar propios de la disciplina que se va a enseñar. Conocimientos psicopedagógicos y didácticos complementarios (psicología del niño o adolescente, dinámica de grupos, evaluación, saber hacer). La práctica es aplicación de la teoría. Contextos institucionalizados y formales. 	Naturaleza de los aprendizajes ¿Qué se aprende? Relación teoría-práctica Contexto de formación
B) Modelos centrados en los procesos.	Es imposible aprender todo, entonces lo importante es que sepan aprovechar los recursos para resolver un problema, poner en marcha un proyecto, abordar situaciones imprevistas. La práctica no requiere teoría: se aprende por tanteo, ensayo y error. Son procesos poco rigidos por un formador externo y se desarrollan en contextos reales, poco formalizados. 	Naturaleza de los aprendizajes ¿Qué se aprende? Relación teoría-práctica Contexto de formación
C) Modelos centrados en el análisis	Adquisición de conocimientos, técnicas y metodologías que funcionan vinculados a la capacidad de observar y analizar situaciones escolares, estudio de caso, análisis de experiencias, de observaciones de clase reales, de simulaciones. Interacción reguladora entre la teoría y la práctica 	Naturaleza de los aprendizajes ¿Qué se aprende? Relación teoría-práctica

Porlán, Rafael y Ana Rivero (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, España: Diada Editora.

Tabla 2.			
Carácter de las asignaturas			
MODELOS DE FORMACIÓN	TIPO	No. ASIGNATURAS	PORCENTAJE
Modelo de adquisiciones (77.8 %)	1. Legislación e historia del SEM	4	8.9 %
	2. Pedagógicas	9	20 %
	3. Psicológicas	5	11.1 %
	4. Disciplinar y su didáctica específica	15	33.3%
	5. Competencias comunicativas	2	4.4 %
Modelo de análisis (22.2 %)	6. Preparación de la práctica, intervención, reflexión y teorización de la práctica	10	22.2 %
		45	100 %

Tabla 3.				
Créditos de asignaturas teóricas y prácticas.				
SEMESTRE	ASIGNATURAS TEÓRICAS	No. DE CRÉDITOS ASIGNATURAS TEÓRICAS	ASIGNATURAS PRÁCTICAS	No. DE CRÉDITOS DE ASIGNATURAS PRÁCTICAS
PRIMER	5	45.5	1	10.5
SEGUNDO	6	45.5	1	10.5
TERCERO	6	45.5	1	10.5
CUARTO	6	45.5	1	10.5
QUINTO	6	45.5	1	10.5
SEXTO	6	45.5	1	10.5
SEPTIMO			2	28
OCTAVO			2	28
TOTAL	35	273	10	119
		69.60%		30.35%

Tabla 4.			
Distribución temporal de las prácticas			
Semes-tre	Asignaturas de Acercamiento a la práctica	Distribución temporal de prácticas	Grupos y grados
1°	Escuela y Contexto Social	5 días	Escuelas secundarias
2°	Observación del Proceso Escolar	3 jornadas de 2 días cada una (6 días).	1 grupo de cada grado.
3°	Observación y práctica	2 jornadas de una semana	1 grupo de cualquier gra-

	docente I	cada una (10 días).	do.
4°	Observación y práctica docente II	2 jornadas de una semana cada una (10 días).	1 grupo de 2°. Grado. 2 grupos, uno de 1°. Y 2°. Grado.
5°	Observación y práctica docente III	2 jornadas de una y dos semanas (15 días).	1 grupo de 3er. Grado. 3 grupos uno de cada grado.
6°	Observación y práctica docente IV	2 jornadas, de una semana y de dos semanas (15 días).	3 grupos, uno de cada grado.
7°	Trabajo Docente I	4 periodos de 12 semanas (60 días)	Varios grupos (2 o 3) de distinto grado.
8°	Trabajo Docente II	11 semanas en 3 periodos (55 días).	Varios grupos (2 o 3) de distinto grado.