



I JORNADAS NACIONALES DE  
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN  
DOCENTE EN ARGENTINA

Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo

- 30 DE JUNIO Y 1 DE JULIO 2022 -

### **Eje temático**

Currículum y prácticas de la Formación Docente Inicial

### **Título del trabajo**

**Relación teoría y práctica en la formación docente del profesorado en Biología de UADER-FCyT**

### **Palabras clave**

Teoría, práctica, formación docente.

### **Autora**

**ZAPATA, Rocío de los Milagros**

Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT)- Universidad Autónoma de Entre Ríos.  
[zapata2203rocio@gmail.com](mailto:zapata2203rocio@gmail.com)

### **Resumen ampliado**

#### **Introducción**

Las experiencias docentes de las diferentes cátedras del profesorado en Biología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), evidencian la dificultad de las y los estudiantes para proyectar acciones concretas en el aula, planificar situaciones de enseñanza bajo los paradigmas didácticos actuales y poder utilizar las herramientas teóricas para pensar la práctica. Las y los estudiantes universitarios afirman tener dificultades para pensar una situación de clase dónde pongan en juego los conocimientos didácticos teóricos que han abordado en su formación y desarrollan un bajo rendimiento en las instancias de evaluación, además de inconvenientes en el ejercicio de sus prácticas docentes. Esta dificultad, asociada a la relación entre la teoría y la práctica, se instala de manera neurálgica ya que subyace en la raíz de la formación y construcción del futuro profesional.

Muchos autores han estudiado el vínculo teoría-práctica como un problema en la formación profesional docente y coinciden en un quiebre o desarticulación entre teoría y práctica (Bromme, 1988; Coll, 1988; Jackson, 1992; Edelstein y Coria, 1995; Diker y Terigi, 1997; Porlán et al., 1998; Leymoníe Sáenz, 2011; Álvarez-Álvarez, 2012; Camilloni, 2014; Colén Riau y Castro González, 2017). Álvarez-Álvarez (2012) plantea que, pese a la gran relevancia del asunto y la investigación desarrollada, no hay respuestas claras sobre cómo salvar esta ruptura entre teoría y práctica en educación; algunos teóricos, como Contreras Domingo, afirman que es una temática sin desenlace final y, “probablemente nos estamos topando aquí con un problema irresoluble y por tanto siempre recurrente, al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas

de naturaleza distinta, por lo que el vínculo es mejorable, pero no definitivo” (1987, p. 204).

A partir de este planteo inicial surgen interrogantes acerca de las relaciones entre los cuerpos teóricos didácticos y el diseño de situaciones de enseñanza que establecen las y los estudiantes del profesorado en Biología de la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT) de la UADER (Oro Verde). El objetivo principal de la investigación es identificar y caracterizar la relación entre teoría y práctica que ponen en juego los estudiantes de Práctica Docente II del profesorado en Biología de la FCyT-UADER (Oro Verde) en sus planes de intervención para el aula.

## **Metodología**

En esta búsqueda por identificar evidencias que pongan de manifiesto las concepciones de las y los estudiantes sobre el vínculo teoría y práctica y su instrumentación en los planes, elegimos el enfoque cualitativo para reconstruir los conceptos y analizar las diferentes relaciones entre ellos, a partir del relato de los actores y los planes de intervención que diseñan los estudiantes (Sánchez-Sánchez, 2016). El diseño metodológico tiene características exploratorias, ya que no hay prácticamente conocimiento producido sobre el problema especificado y el contexto mencionado (Pievi y Bravin, 2009); la producción científica sobre el tema es escasa en cuanto al vínculo teoría-práctica en el profesorado en formación.

También se caracteriza como descriptivo, ya que, del objeto de conocimiento recortado hay un escaso o nulo control sobre las variables, se intentan revelar los aspectos significativos del problema relación teoría-práctica y las dimensiones que se relacionan entre sí. Se tomaron como unidades de análisis a los individuos/casos y documentos; más específicamente a las planificaciones, partiendo de que son una práctica que integra el conocimiento –teoría- y la actuación docente –práctica- (Augustowsky y Vezub, 2000 y Méndez y Arteaga, 2017).

Se tomaron las variables de relación teoría-práctica, vínculo teoría didáctica y teoría disciplinar, concepción de práctica, idea de planificación, entre otras. Los casos analizados fueron 10 estudiantes del cuarto año del Profesorado en Biología de las cohortes 2019 y 2020.

En cuanto a los instrumentos de recolección, se confeccionó un cuestionario semiestructurado, con preguntas guía abiertas y para el análisis de las planificaciones se construyó un protocolo que siguió a Sánchez Blanco y Valcárcel Pérez (1993), Bahamonde (2000) y Sanmartí (2005), referentes en el tema que trabajan bajo un modelo de planificación procesual-reflexivo. En la entrevista se diseñaron preguntas sobre el proceso de planificación y cómo experimentaron dicho proceso las y los estudiantes del profesorado; tomando a Salinas (1994) quien hace una distinción entre la planificación como proceso y la planificación escrita, como resultado. La posibilidad de disponer de información procedente de dos fuentes (entrevistas y análisis documental), permitió ampliar y profundizar en los datos producto de una triangulación metodológica.

## **Resultados**

El análisis de las entrevistas permitió conocer que las y los estudiantes reconocen el valor de las teorías didácticas y disciplinar, pero sus expresiones evidencian una visión parcial o incompleta en cuanto a su valor para el conocimiento

profesional docente. Asimismo, tampoco logran establecer una relación entre los dos componentes.

En cuanto a las concepciones de práctica, reconocen su característica contextual-situada del futuro ámbito laboral e importancia para implementar lo adquirido en la formación, pero no la perciben como un espacio de construcción de conocimiento a través de la reflexión (Zeichner, 2012 y Davini, 2015). De acuerdo con la clasificación de Colén Riau y Castro González (2017), las concepciones acerca de la relación teoría y práctica identificadas en el discurso de las y los estudiantes pueden ubicarse en tres categorías: relación de desconexión (siete estudiantes); relación dialógica (en dos estudiantes) y; relación de subordinación (presente en un caso). Sánchez- Sánchez (2016) encuentra algo similar en su investigación, donde es menor el número de estudiantes en formación docente de profesorado que representa la teoría y la práctica articuladas y relacionadas.

En relación a las planificaciones, se evidencian desarticulaciones entre la fundamentación y el resto de la planificación; disensos que podrían obedecer a una falta de análisis y reflexión sobre la coherencia entre los diferentes componentes del plan, una limitada o ausente comprensión de lo que implica concretar estos fundamentos en el aula; siendo importante destacar lo que López-Gay (2012) afirma, sobre las y los futuros profesores en la preparación de las clases de ciencias, que muchas veces sólo han incorporado el lenguaje didáctico de enseñanza de las ciencias, pero quizás no han hecho un cambio en la manera de analizar el aula ni de preparar la clase. Otros han cambiado sus concepciones sobre la enseñanza de las ciencias, pero tienen muchas dificultades para utilizar esos conocimientos. Se encontraron planificaciones con diversidades de situaciones: falta de correlación entre objetivos y actividades, uso numeroso pero limitado de los recursos y la planificación de diversidad de actividades, encontrándose las estrategias de evaluación con los mayores inconvenientes, mostrando sólo tres planificaciones una articulación y mayor pertinencia con lo que los marcos teóricos actuales proponen. De estas tres planificaciones, dos coinciden con los casos que presentan una visión dialógica de la relación teórica-práctica en la clasificación de Colén Riau y Castro González (2017). Las planificaciones que presentan ciertas dificultades son los casos que muestran relaciones de supremacía o desconexión.

La evaluación merece una mención aparte, ya que es donde se observan más obstáculos. Bogdan Toma et al. (2017) y Pro Chereguini et al. (2018) también encuentran en sus investigaciones dificultades para proponer la evaluación en estudiantes de formación docente “las dificultades que tiene los futuros docentes ante la enseñanza de las ciencias para proponer evaluaciones coherentes con el planteamiento didáctico general... parecerían ser una norma, independientemente de la metodología de enseñanza” (Bogdan Toma et al., 2017, p. 450). Por otro lado, se encuentran en las planificaciones “pizarrones didácticos”, que anticipan todo lo que será escrito en las clases a realizar y relatos que afirman que debía suceder “exactamente” lo que se había planificado, como criterio de evaluación en la práctica docente. Esto estaría situando a la formación de este profesorado, tomando a Litwin (2016), en una corriente teórica que piensa la problemática de la enseñanza enmarcada en la agenda clásica (de hace 60 años atrás), que pone el acento en la planificación o en pensar la clase de manera anticipada.

## **Discusión**

El análisis realizado abre la discusión sobre la conciencia del vínculo, observado a partir de uno de los casos analizados: ¿cuándo se vuelven conscientes del vínculo teoría y práctica las y los docentes? ¿Cómo se habilitaría ese vínculo en la articulación

de la teoría con la práctica? (Sánchez-Sánchez, 2016; Colén Riau y Castro González, 2017). En cuanto a las inconsistencias detectadas en las planificaciones, puntualmente en la evaluación, surge el interrogante a profundizar en investigaciones posteriores: ¿es la evaluación uno de los aspectos que más dificultades presenta para articular la teoría con la práctica?; ¿Cómo la formación en ejercicio puede superar las dificultades que presenta? La investigación de Solbes et al. (2018) sobre el profesorado de ciencias en ejercicio aclara parte de la incógnita, al plantear que sólo las y los docentes que realicen cursos superiores o de doctorado modificarían su práctica docente, para llegar a un modelo

Otro aspecto a considerar en relación a la formación, es sobre las características del acompañamiento para superar los inconvenientes e inconsistencias que las planificaciones revelan y presentan los practicantes para hacer análisis reflexivos: ¿qué papel tienen las experiencias de formación del profesorado para garantizar la articulación teoría-práctica? ¿bajo qué enfoques se sitúan los docentes universitarios y que influencia tiene sobre las prácticas de la formación docente?

Teniendo en cuenta que el Plan de Estudios (2002) de la carrera del Profesorado en Biología, plantea las instancias de práctica en el 3° y 4° año, ante el reclamo de las y los practicantes sobre su formación y que la práctica docente es eje vertebrador y ámbito principal de la articulación entre teoría y práctica de la profesión y la formación docente (Cura, 2010); la investigación estaría revelando la importancia de favorecer en los cuatro años de la carrera del profesorado la alternancia permanente entre teoría y práctica, lo cual supone que una parte del tiempo de formación sea para el trabajo en los establecimientos escolares y otra parte en las clases de la formación (Perrenoud, 1994, como se citó en Diker y Terigi, 1997). Además de tener prácticas de modo más temprano (Ávalos, 2002 y Sánchez-Sánchez, 2016); como afirma Contreras Domingo “los planes no pueden arrinconar la experiencia práctica del estudiante en unos meses al final de la carrera” (1987:221).

El cruce entre las entrevistas y el análisis de los documentos es interesante en primer lugar para comprender cómo son construidas las planificaciones desde el relato de las/os practicantes, reafirmando la idea Salinas (1994) y Augustowsky y Vezub (2000) sobre la planificación como proceso y resultado escrito final. En segundo lugar, la triangulación enriquece el análisis y muestra versiones distintas de la realidad en relación a la articulación de la teoría con la práctica y posibles contradicciones. Esto último reafirma que cada técnica evalúa el fenómeno desde una perspectiva diferente, cada una de las cuales muestra una de las facetas de la totalidad en estudio (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

## Referencias

- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60, 1-11.
- Augustowsky, G. y Vezub, L. (2000). La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular. *Revista del IICE*. 16, 40-49.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Bahamonde, N. (2000). *La elaboración de unidades didácticas en el marco de un modelo didáctico constructivista*. Ministerio de Educación de la Nación. Segundo Seminario Nacional Fortalecimiento Profesional de Capacitadores, Área de Ciencias Naturales.
- Bogdan Toma, R.; Greca, I. y Meneses-Villagrà, J. (2017). Dificultades de maestros en formación inicial para diseñar unidades didácticas usando la metodología de indagación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* (14)2, 441-457.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos Profesionales de los Profesores. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 6(1) pp. 19-29.
- Camilloni, A. (2014). Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. pp.21-31. En: M. M. Calvo y S. Lizarriturri (Comp.). *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María, Argentina. E-Book. En línea:[http://gided.unvm.edu.ar/index.php/book/didactica-general-y-didacticas-es-pecificas-la-complejidad-de-sus-relaciones-en-el-nivel superior/](http://gided.unvm.edu.ar/index.php/book/didactica-general-y-didacticas-es-pecificas-la-complejidad-de-sus-relaciones-en-el-nivel-superior/)
- Colén Riau, M. y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, (21)1, 59-79.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*. 41, 131-142.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*. (282), 203-231.
- Cura, R. (2010). *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores*. Universidad CAECE – FUNDEC. Tesis. Maestría en gestión de proyectos educativos.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. 1era edición. Editorial Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Leymonié Sáenz, J. (2011). Desde la teoría a la práctica. Una experiencia de articulación. *Revista Transformación, estado y democracia*, 6(46), 60-78.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

- López-Gay, R. (2012). Los docentes noveles ante la preparación de las clases de ciencias. *Revista Alambique*, 72, 65-75.
- Méndez, E. y Arteaga, Y. (2017). Conocimiento profesional del docente de ciencias naturales: un análisis desde la planificación. Memorias del *I Congreso Enseñanza de las Ciencias Naturales*. Venezuela. Pp. 15-19.
- Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Pievi, N. y Bravín, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. 1a edición. Ministerio de Educación de la Nación. EUDEBA.
- Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288.
- Pro Chereguini, C.; Pro Bueno, A. y J. Serrano Pastor, A. (2018). ¿Cómo utilizan los maestros en formación inicial sus conocimientos en el diseño de una prueba experiencial para evaluar subcompetencias de estudiantes de educación primaria? *Revista Enseñanza de las ciencias*, 36(2), 43-62.
- Salinas, D. (1994). La Planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En: Angulo, J. y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez Blanco, G. y Valcárcel Pérez, M. (1993). Diseño de Unidades Didácticas en el Área de Ciencias Experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (1), 33-44.
- Sánchez-Sánchez, G. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25.
- Sanmartí, N. (2005). La unidad didáctica en el paradigma constructivista. Capítulo 1. En: Couso, D. y otros. *Unidades Didácticas en Ciencias y Matemáticas*. Magisterio Editorial. Pág. 13 a 58.
- Solbes, J.; Fernández-Sánchez, J.; Domínguez-Sales, M. C.; Cantó, J. R. y Guisasola, J. (2018). Influencia de la formación y la investigación didáctica del profesorado de ciencias sobre su práctica docente. *Enseñanza de las ciencias*, 36(1), 25-44.
- Zeichner, K. (2012). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el *11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance»*, Milwaukee Wisconsin, Estados Unidos. Extraído de: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>