

LA DINÁMICA FORMATIVA DEL SISTEMA TEÓRICO-PRÁCTICO EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA: CLAVES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

The formative dynamics of the theoretical-practical system in pedagogical training: keys to teacher professionalization

A dinâmica formativa do sistema teórico-prático na formação pedagógica: chaves para a profissionalização docente

M.Sc. Gretell Moracén Nápoles ^{1*}, <https://orcid.org/0009-0007-7676-3097>

Dr. C. Rosa Ana Jaime Ojea ², <https://orcid.0000-0002-4417-6935>

Dr. C. Migdalia Escudero Vinent ³, <https://orcid.org/0000-0002-0431-2795>

^{1,3} Dirección General de Educación Provincial de Santiago de Cuba, Cuba

² Universidad de Oriente, Cuba

*Autor para correspondencia. email gretellmoracennapoles@gmail.com

Para citar este artículo: Moracén Nápoles, G., Jaime Ojea, R. A. y Escudero Vinent, M. (2026). La dinámica formativa del sistema teórico-práctico en la formación pedagógica: claves para la profesionalización docente. *Maestro y Sociedad*, 23(3), 2845-2852. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: La investigación aborda la relación entre teoría y práctica en la formación pedagógica, superando el modelo secuencial tradicional que separa ambos componentes para analizar la dinámica formativa como un sistema recursivo y transformador en la formación de docentes de Secundaria Básica en la disciplina Biología. **Materiales y métodos:** Se empleó un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción participativa durante el curso académico 2024-2025, involucrando a 30 estudiantes de 3ro y 4to año, 23 docentes tutores de práctica profesional y 2 profesores de la escuela pedagógica. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, análisis documental de planes de estudio y observación participante en 120 jornadas de práctica escolar, con análisis temático mediante ATLAS.ti y triangulación de datos. **Resultados:** Se identificaron tres momentos constitutivos de la dinámica formativa: desequilibrio inicial entre saberes teóricos y realidad escolar; tensiones productivas (normativas, temporales e identitarias) que generan aprendizaje cuando son mediadas reflexivamente; y reflexión metacognitiva como articuladora sistémica. El diagnóstico inicial reveló déficits críticos en habilidades socioprofesionales: trabajo colaborativo (89% en nivel inicial/básico), gestión de conflictos (82%) y adaptación a la diversidad (76%). **Discusión:** Los hallazgos cuestionan el modelo de aplicación directa teoría-práctica, confirmando los postulados de Schön (1987) sobre el practicum reflexivo y de Zeichner (2010) sobre terceros espacios de aprendizaje híbrido; se identifica que las tensiones solo resultan productivas cuando son mediadas por dispositivos reflexivos colectivos, y se propone priorizar el desarrollo de habilidades socioprofesionales deficitarias como facilitadoras de la dinámica formativa. **Conclusiones:** La dinámica formativa efectiva requiere alternancia sistemática entre espacios académicos y escolares, dispositivos de mediación tutorial que conviertan tensiones en oportunidades de aprendizaje, y una concepción curricular que evalúe la calidad de la reflexión metacognitiva; se recomienda eliminar la separación secuencial entre teoría y práctica e incorporar el análisis de incidentes críticos desde el primer año de formación.

Palabras clave: formación pedagógica; teoría-práctica; dinámica formativa; profesionalización docente; investigación-acción.

ABSTRACT

Introduction: This research addresses the relationship between theory and practice in teacher training, moving beyond the traditional sequential model that separates these two components to analyze the formative dynamic as a recursive and transformative system in the training of secondary school teachers in the discipline of Biology. **Materials and methods:** A qualitative approach with a participatory action research design was employed during the 2024-2025 academic year,

involving 30 third- and fourth-year students, 23 student teachers, and 2 professors from the teacher training college. Semi-structured interviews, focus groups, document analysis of curricula, and participant observation were used during 120 days of school practice, with thematic analysis using ATLAS.ti and data triangulation. Results: Three constitutive moments of the formative dynamic were identified: an initial imbalance between theoretical knowledge and school reality; productive tensions (normative, temporal, and identity-related) that generate learning when mediated reflectively; and metacognitive reflection as a systemic articulator. The initial diagnosis revealed critical deficits in socio-professional skills: collaborative work (89% at the initial/basic level), conflict management (82%), and adaptation to diversity (76%). Discussion: The findings challenge the direct theory-practice application model, confirming Schön's (1987) postulates on reflective practicum and Zeichner's (2010) on third spaces for hybrid learning. It is identified that tensions are only productive when mediated by collective reflective mechanisms, and it is proposed to prioritize the development of deficient socio-professional skills as facilitators of the training dynamic. Conclusions: Effective training dynamics require systematic alternation between academic and school settings, tutorial mediation mechanisms that transform tensions into learning opportunities, and a curricular conception that evaluates the quality of metacognitive reflection. It is recommended to eliminate the sequential separation between theory and practice and incorporate the analysis of critical incidents from the first year of training.

Keywords: pedagogical training; theory-practice; formative dynamics; teacher professionalization; action research.

RESUMO

Introdução: Esta pesquisa aborda a relação entre teoria e prática na formação de professores, indo além do modelo sequencial tradicional que separa esses dois componentes, para analisar a dinâmica formativa como um sistema recursivo e transformador na formação de professores do ensino médio na disciplina de Biologia. Materiais e métodos: Uma abordagem qualitativa com delineamento de pesquisa-ação participativa foi empregada durante o ano letivo de 2024-2025, envolvendo 30 alunos do terceiro e quarto ano, 23 estagiários e 2 professores da faculdade de formação de professores. Entrevistas semiestruturadas, grupos focais, análise documental de currículos e observação participante foram utilizados durante 120 dias de estágio supervisionado, com análise temática utilizando o ATLAS.ti e triangulação de dados. Resultados: Três momentos constitutivos da dinâmica formativa foram identificados: um desequilíbrio inicial entre o conhecimento teórico e a realidade escolar; tensões produtivas (normativas, temporais e relacionadas à identidade) que geram aprendizagem quando mediadas reflexivamente; e a reflexão metacognitiva como um articulador sistêmico. O diagnóstico inicial revelou déficits críticos em competências socioprofissionais: trabalho colaborativo (89% no nível inicial/básico), gestão de conflitos (82%) e adaptação à diversidade (76%). Discussão: Os resultados desafiam o modelo de aplicação direta da teoria à prática, confirmando os postulados de Schön (1987) sobre o estágio reflexivo e de Zeichner (2010) sobre terceiros espaços para a aprendizagem híbrida. Identifica-se que as tensões só são produtivas quando mediadas por mecanismos reflexivos coletivos, e propõe-se priorizar o desenvolvimento de competências socioprofissionais deficientes como facilitadoras da dinâmica formativa. Conclusões: Dinâmicas formativas eficazes requerem alternância sistemática entre os ambientes acadêmico e escolar, mecanismos de mediação tutorial que transformem tensões em oportunidades de aprendizagem e uma concepção curricular que avalie a qualidade da reflexão metacognitiva. Recomenda-se eliminar a separação sequencial entre teoria e prática e incorporar a análise de incidentes críticos desde o primeiro ano de formação.

Palavras-chave: formação pedagógica; teoria-prática; dinâmica formativa; profissionalização docente; pesquisa-ação.

Recibido: 5/4/2026 Aprobado: 16/6/2026

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de docentes ha sido, durante las últimas décadas, un campo de intensos debates teóricos y metodológicos. Uno de los nudos críticos más persistentes es la relación entre los saberes teóricos adquiridos en las instituciones formadoras y las exigencias prácticas del ejercicio profesional en las aulas reales. Tradicionalmente, los currículos de formación pedagógica han organizado estos dos componentes de manera secuencial: primero la teoría, luego la práctica; primero el saber, luego el saber hacer. Sin embargo, esta lógica lineal ha mostrado ser insuficiente para explicar la complejidad del aprendizaje de la profesión docente (García, 2020; Pérez & Rojas, 2021).

El problema que subyace no es meramente organizativo o de distribución horaria, sino epistémico y formativo. ¿Cómo aprenden realmente los futuros docentes a enseñar? ¿Qué ocurre en los momentos de encuentro –y también de desencuentro– entre lo que se estudia en las escuelas pedagógicas y lo que se vive en las instituciones educativas? La evidencia empírica sugiere que muchos egresados experimentan un “shock de realidad” al enfrentarse a la práctica, evidenciando que los conocimientos teóricos no se transfieren de manera automática ni suficiente (Díaz-Barriga, 2018). Esto ha llevado a cuestionar el supuesto de que la práctica es un mero campo de aplicación de teorías previamente aprendidas.

En este contexto, la presente investigación se propuso comprender la dinámica formativa que emerge de la interacción sistémica entre los componentes teórico y práctico en un programa de formación pedagógica, con el objetivo de identificar los mecanismos, tensiones y potencialidades que caracterizan dicha dinámica. La justificación del estudio radica en la necesidad de superar enfoques fragmentarios y descriptivos, para avanzar hacia una comprensión procesual y relacional que pueda orientar el diseño curricular y las estrategias de enseñanza en la formación docente.

El marco de referencia que sostiene esta investigación se nutre de tres vertientes principales. En primer lugar, los trabajos de Schön (1987, 1992) sobre la reflexión en la acción y la epistemología de la práctica, que desplazan la atención desde la aplicación de reglas hacia la construcción de conocimiento práctico contextualizado. En segundo lugar, las contribuciones de Zeichner (2010, 2014) sobre la formación docente situada y la creación de “terceros espacios” de aprendizaje híbrido entre escuela pedagógica e instituciones educativas. Finalmente, los desarrollos de la teoría de la actividad y los sistemas de aprendizaje expansivo, que permiten analizar las contradicciones como fuentes de desarrollo profesional (Engeström, 2001; Sannino, 2020).

Un cuarto referente fundamental para esta investigación lo constituye el enfoque de las habilidades socioprofesionales pedagógicas. A diferencia de las competencias genéricas o de las destrezas técnicas aisladas, las habilidades socioprofesionales se definen como capacidades integradas que permiten al docente desempeñarse de manera eficaz en contextos de interacción humana, movilizand o conocimientos disciplinares, recursos personales auténticos (Tardif, 2013; Perrenoud, 2004). En el campo específico de la formación pedagógica, investigaciones recientes (Vaillant & Marcelo, 2022); Imbernón, 2019) han identificado un conjunto nuclear de estas habilidades: la comunicación educativa asertiva, la gestión de la convivencia y resolución de conflictos en el aula, el trabajo colaborativo entre pares y familias, la reflexión crítica sobre la propia práctica, y la adaptación flexible de estrategias didácticas a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, pocos estudios han vinculado explícitamente el desarrollo de estas habilidades con la dinámica formativa del sistema teórico – práctico en este trabajo se asume que dichas habilidades no se aprenden de manera declarativa, sino que emergen en la tensión recursiva entre teoría- práctica, especialmente cuando el estudiante enfrenta problemas reales que demandan respuestas situadas

No obstante, persiste una laguna en el conocimiento respecto a cómo se configura la dinámica entendida como proceso temporal, recursivo y transformador del sistema teórico-práctico en contextos curriculares concretos. La mayoría de los estudios se han centrado en resultados (competencias adquiridas) o en condiciones estructurales (horas de práctica, tipo de tutorías), pero no en la vivencia formativa que articula ambos polos. Este artículo responde a esa brecha, ofreciendo un análisis basado en evidencia empírica de la dinámica formativa en las escuelas pedagógicas.

El objetivo del artículo es analizar la dinámica formativa del sistema teórico-práctico en la formación pedagógica, identificando sus momentos constitutivos y las condiciones que favorecen una integración recursiva entre ambos componentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de alcance comprensivo, con un diseño de investigación-acción participativa (IAP). Este diseño fue seleccionado porque permite no solo describir la dinámica formativa, sino también intervenir en ella para mejorarla, en colaboración con los propios actores involucrados (Elliot, 2005). El estudio se llevó a cabo durante un curso académico completo (2024- 2025), en la especialidad de profesor de secundaria básica disciplina Biología de la Escuela Pedagógica José Tey Saint blancard, de la provincia Santiago de Cuba.

Participantes. Se utilizó un muestreo intencional por criterios de riqueza informativa. Participaron 30 estudiantes de 3er y 4to año (23 hembras y 7 varones, con edades entre 16 y 18 años), 23 docentes tutores de práctica profesional (con experiencia promedio de 4 años en tutoría) y 2 profesores tutores de la escuela pedagógica. Los criterios de inclusión fueron: estar cursando el 3er y 4to año de formación, tener al menos dos experiencias previas de práctica escolar, y aceptar voluntariamente participar en el estudio con consentimiento informado.

Para responder a la pregunta ¿cómo se configuró la dinámica formativa? se emplearon cuatro técnicas:

1. Entrevistas semiestructuradas en profundidad (30 estudiantes, 23 tutores, 2 profesores escuela pedagógica). Se indagó sobre las experiencias de articulación teoría-práctica, los momentos críticos

de aprendizaje y las emociones asociadas. Cada entrevista duró entre 35 y 60 minutos, fue grabada y transcrita literalmente.

2. Grupos focales (2 grupos, con 15 estudiantes de cada año). Se utilizaron para contrastar percepciones colectivas sobre la dinámica formativa y construir un mapa compartido de tensiones y facilitadores.
3. Análisis documental de los planes de estudio, programas de asignaturas teóricas (16) y guías de práctica (3). Se analizó la secuencia temporal, las actividades de mediación y los criterios de evaluación.
4. Observación participante en 120 jornadas de práctica escolar (60 horas registradas en el portafolio sobre el desempeño en el PDE) y en 12 sesiones colectivos de asignaturas. La observación se centró en los episodios donde los estudiantes referían explícitamente a la teoría durante la práctica o viceversa.

Siguiendo el ciclo de la IAP, se desarrollaron cuatro fases: diagnóstico participativo (primera fase): identificación de problemas en la articulación teoría-práctica mediante grupos focales iniciales; planificación colaborativa (segunda fase): diseño de una estrategia de “alternancia reflexiva” con los tutores; acción-implementación (tercera fase): puesta en práctica de la estrategia, con observación sistemática; reflexión-evaluación (cuarta fase): análisis colectivo de los cambios en la dinámica formativa. Cabe aclarar que los resultados que se presentan corresponden a la fase de diagnóstico y a los cambios emergentes durante la acción, dado que el objetivo era analizar la dinámica, no solo evaluar la intervención.

Se realizó un análisis temático con apoyo del software ATLAS.ti. El procedimiento incluyó: codificación abierta de las transcripciones y diarios; agrupación de códigos en categorías emergentes; construcción de un sistema categorial axial que reflejara los momentos de la dinámica formativa; triangulación entre técnicas y entre investigadores (dos investigadores independientes codificaron el 20% del material, alcanzando un kappa de Cohen de 0.85).

RESULTADOS

Como parte del diagnóstico participativo (primera fase de IAP), se aplicó una rúbrica de autoevaluación y coevaluación (docentes tutores y pares) para medir el nivel de desarrollo de cinco habilidades socioprofesionales pedagógicas clave, identificadas a partir de la revisión de literatura. La muestra fueron 30 estudiantes participantes. Los resultados se expresaron en cuatro niveles: inicial, básico, autónomo y estratégico. A continuación se presentan los hallazgos:

Tabla 1. Diagnóstico inicial del desarrollo de habilidades socioprofesionales pedagógicas

Habilidades socioprofesionales pedagógicas	Media (30)	Nivel predominante	Porcentaje en nivel inicial o básico
Comunicación educativa asertiva (con estudiantes)	2.1	Básico	68%
Gestión de la convivencia y resolución de conflictos	1.8	Inicial	82%
Trabajo colaborativo entre pares y familias	1.6	Inicial	89%
Reflexión crítica sobre la propia práctica	2.3	Básico	71%
Adaptación flexible de estrategias a la diversidad	1.9	Inicial	76%

Fuente: elaboración propia

Los resultados revelan que las habilidades socioprofesionales más deficitarias son: trabajo colaborativo entre pares y familias (89%), gestión de la convivencia y resolución de conflictos (82%) y adaptación flexible de estrategias a la diversidad (76%). La habilidad menos deficitaria, aunque aún en nivel básico, fue la reflexión crítica sobre la propia práctica (71% en niveles bajos).

Ninguna habilidad alcanzó el nivel estratégico en más del 5% de los estudiantes. Estos datos indican una brecha significativa entre lo que la formación teórica declara como deseable y las capacidades reales para enfrentar la complejidad del aula, especialmente en dimensiones relacionadas y contextuales.

Del análisis de la información emergieron tres hallazgos principales que caracterizan la dinámica formativa del sistema teórico-práctico. Estos hallazgos se organizan en tres momentos constitutivos de dicha dinámica, los cuales no son lineales sino recursivos. Primer momento: desequilibrio inicial y disonancia. Todos los estudiantes manifestaron, en las primeras entrevistas y observaciones, un fuerte desajuste entre sus expectativas teóricas y la realidad escolar. Este desequilibrio se expresó en frases como: “En la escuela pedagógica me enseñaron que se debe planificar por competencias, pero en la escuela los profesores usan solo listas de contenidos”. El análisis documental confirmó que los programas teóricos presentaban modelos ideales de enseñanza (constructivismo, evaluación auténtica), mientras que las guías de práctica no problematizaban las condiciones

reales de las escuelas. Este desequilibrio provocó emociones negativas iniciales (frustración, ansiedad), pero también fue el motor para que los estudiantes comenzaran a preguntarse cómo adaptar la teoría. Segundo momento: tensiones productivas como zona de aprendizaje. A diferencia de lo que suele suponerse, la mayoría de los estudiantes no abandonó la teoría, sino que entró en un proceso de negociación. Se identificaron tres tipos de tensiones:

Tabla 2. Tipos de tensiones productivas identificadas en la dinámica formativa.

Tipo de tensión	Descripción	Ejemplo (observación participante)
Tensión normativa	Conflicto entre lo prescrito por la teoría y lo permitido por la cultura escolar	Un estudiante intenta implementar trabajo cooperativo; el profesor tutor le dice: “aquí los niños no saben trabajar en grupo”
Tensión temporal	Desfase entre el tiempo ideal de planificación (teoría) y el tiempo real disponible	“Pasar horas diseñando una unidad didáctica es imposible, tengo que atender otras cinco aulas” (Diario de campo, sesión 12)
Tensión identitaria	Conflicto entre la identidad como estudiante universitario y como docente practicante	“No sé si actuar como el profesor que quiere La Escuela pedagógica o como el que espera la institución educativa” (Estudiante 15, grupo focal 1)

Fuente: elaboración a partir de observaciones y entrevistas.

Estas tensiones, cuando fueron mediadas por la reflexión colectiva en los seminarios de práctica, se tornaron productivas. Los estudiantes que participaban sistemáticamente en espacios de análisis de incidentes críticos lograron reformular sus problemas como preguntas de indagación (ej. “¿En qué condiciones el trabajo cooperativo puede funcionar en un aula multigrado?”). La observación mostró que, sin esta mediación reflexiva, las tensiones derivaban en rechazo a la teoría o en adopción acrítica de las rutinas escolares. Tercer momento: reflexión metacognitiva como articuladora sistémica. El hallazgo más relevante fue la identificación de un subproceso recursivo que denominamos reflexión metacognitiva articuladora. Este proceso consiste en que el estudiante, luego de enfrentar tensiones, no solo resuelve el problema práctico inmediato, sino que reconstruye su comprensión de la teoría a partir de la experiencia. En los diarios reflexivos de los estudiantes se observaron tres movimientos típicos

1. Duda práctica → Esto no funciona como decía el autor X.
2. Análisis situado → ¿Qué variable de mi contexto explica la diferencia?
3. Reconstrucción teórica → Entonces, el principio de partir de los saberes previos no es solo un paso metodológico, es una postura ética.

Los estudiantes que alcanzaban este tercer nivel mostraron, según la evaluación de los tutores, un desempeño significativamente más creativo y autónomo. Por el contrario, aquellos que se quedaban en la queja o en la imitación mecánica no lograban integrar el sistema teórico-práctico. Resultados cuantitativos complementarios. Para dar cuenta de la frecuencia del fenómeno, se analizaron 120 incidentes críticos reportados en los diarios reflexivos. El 77,5% (93) mostraron el patrón de desequilibrio → tensión productiva → reflexión metacognitiva; el 8,3% (10) quedaron estancados en la tensión sin resolver; y el 14,16% (17) mostraron rechazo directo a la teoría. No se encontraron casos de aplicación directa y exitosa sin tensiones, lo que cuestiona el modelo secuencial clásico.

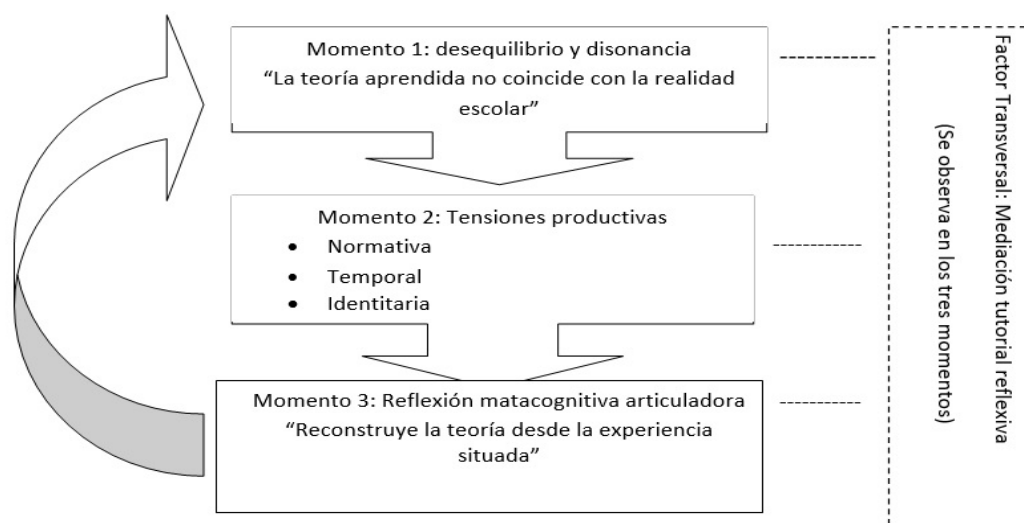


Figura 1. Momentos de la dinámica formativa del sistema teórico-práctico (el ciclo se repite a lo largo de la formación, cada vez con mayor complejidad)

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten avanzar en la comprensión de la dinámica formativa más allá de las descripciones tradicionales. En primer lugar, nuestros hallazgos contradicen el supuesto de que la teoría debe preceder a la práctica como base para la acción competente. Por el contrario, los datos muestran que la práctica no es una mera aplicación, sino un generador de problemas que interrogan a la teoría. Esto coincide con los planteamientos de Schön (1992) sobre la reflexión en la acción, pero añade un elemento nuevo: la necesidad de que existan tensiones productivas institucionalmente mediadas. No cualquier tensión genera aprendizaje; solo aquellas que son recogidas por un dispositivo reflexivo colectivo (en nuestro caso, los activos de la práctica con análisis de incidentes críticos).

En segundo lugar, nuestros resultados dialogan críticamente con el enfoque del “practicum” clásico. Zeichner (2010) ya había señalado que la mera exposición a la práctica no garantiza aprendizaje, sino que se requiere un “tercer espacio” donde confluyan saberes académicos y prácticos. Nuestra investigación especifica cómo funciona ese tercer espacio: como un lugar de metacognición donde el estudiante no solo aplica o adapta, sino que reconstruye la teoría. Esto es consistente con los trabajos de Sannino (2020) sobre las contradicciones como fuentes de aprendizaje expansivo, aunque nuestro estudio se centra en el nivel micro de la experiencia individual y grupal.

No obstante, se identificaron limitaciones importantes. La primera es el contexto específico: un programa con fuerte inversión en tutorías (relación 1 tutor por cada 4 estudiantes), lo que no es generalizable a sistemas masivos de formación. La segunda limitación es el tiempo del estudio: dos cursos académicos pueden no ser suficientes para observar la consolidación de la dinámica reflexiva en la práctica profesional autónoma. Futuros estudios longitudinales deberían seguir a los egresados durante sus primeros años de ejercicio.

Además, se abre una nueva vía de investigación: ¿qué ocurre cuando los profesores de las escuelas pedagógicas del nivel medio superior y los tutores de las instituciones educativas tienen marcos teóricos incompatibles? Nuestros datos sugieren que esto puede paralizar la dinámica formativa, pero no profundizamos en las estrategias de alineamiento. Otra línea prometedora es el estudio de las emociones en la dinámica formativa: observamos que la frustración inicial puede ser un motor, pero la ansiedad elevada (no registrada en este estudio) podría bloquear la reflexión y el desarrollo de las habilidades socioprofesionales pedagógicas.

A partir de los resultados del diagnóstico presentado en la tabla 2, y considerando la dinámica formativa identificada (desequilibrio entre tensiones productivas y la reflexión metacognitiva), se propone que el desarrollo de las habilidades socoprofesionales pedagógicas debe priorizar aquellas que mostraron mayores déficit y que, al mismo tiempo, son más movilizadoras del ciclo reflexivo. En concreto, se sugiere que los dispositivos se enfoquen en las habilidades prioritarias siguientes:

- Gestión de la convivencia y resolución de conflictos: las tensiones normativas e identitarias del momento 2 de la dinámica formativa suelen desencadenar conflictos interpersonales no resueltos. Desarrollar esta habilidad permitirá convertir los conflictos en objetos de reflexión y no en bloqueadores de aprendizaje.
- Trabajo colaborativo entre pares y familias: es crucial para construir terceros espacios de aprendizaje híbrido (Zeichner, 2010). Su desarrollo fortalece la mediación tutorial y la construcción de saberes entre escuelas pedagógicas e instituciones educativas.
- Adaptación flexible de estrategias a la diversidad, su desarrollo es condición para que el estudiante pueda transitar desde la disonancia inicial hacia tensiones productivas, en lugar de quedar atrapado en la limitación mecánica de recetas teóricas.

No se prioriza la reflexión crítica porque aunque deficitaria su desarrollo es más dependiente de la mediación tutorial y puede ser potenciada indirectamente al trabajar las tres anteriores.

La comunicación educativa asertiva, si bien requiere de atención, mostró niveles básicos más extendidos y podría ser abordada de manera transversal.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido analizar la dinámica formativa del sistema teórico-práctico en la formación pedagógica, concluyendo que dicha dinámica no es lineal ni acumulativa, sino recursiva y movilizada.

por tensiones. Se identificaron tres momentos constitutivos: un desequilibrio inicial entre los modelos teóricos aprendidos y las realidades escolares; la emergencia de tensiones productivas (normativas, temporales e identitarias) que, mediadas por la reflexión colectiva, se convierten en oportunidades de aprendizaje; un proceso de reflexión metacognitiva que permite al estudiante reconstruir su comprensión teórica desde la experiencia situada.

La dinámica formativa efectiva requiere condiciones específicas: alternancia sistemática entre espacios académicos y escolares no como fases separadas sino como ciclos cortos de acción-reflexión; existencia de dispositivos de mediación (tutorías, seminarios de incidentes críticos) que eviten que las tensiones se resuelvan por evitación o imitación; y una concepción curricular que evalúe no solo los productos prácticos sino la calidad de la reflexión metacognitiva.

Las principales limitaciones del estudio son su alcance contextual y la imposibilidad de seguir a los egresados en su inserción profesional. Sin embargo, se aportan pistas concretas para el rediseño de los planes de formación: eliminar la separación secuencial entre asignaturas teóricas y prácticas, incorporar sistemáticamente el análisis de incidentes críticos desde el primer año, y formar a los tutores escolares en estrategias de mediación reflexiva.

Se recomienda a futuros investigadores explorar la relación entre esta dinámica formativa y el desarrollo de la identidad profesional docente, así como diseñar estudios comparativos entre diferentes modelos curriculares (alternancia intensiva, residencias profesionales, aprendizaje servicio).

Las habilidades socioprofesionales pedagógicas con mayor urgencia de desarrollo en el proceso de formación estudiado son: gestión de la convivencia y resolución de conflictos, trabajo colaborativo entre pares y familia, y adaptación flexible de estrategias a la diversidad. Estas actúan como facilitadoras de la dinámica formativa teoría- práctica. Por lo que se requiere de diseñar estrategias formativas específicas centradas en simulaciones de casos conflictivos, prácticas colaborativas supervisadas con equipos de docentes y microtalleres de adaptación didáctica a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz-Barriga, F. (2018). Formación docente, pensamiento crítico y práctica reflexiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 679-686.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Engeström, Y. (2001). Aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización de la actividad. *Revista de Educación*, 328, 63-84.
- García, L. M. (2020). Teoría y práctica en la formación inicial docente: un análisis desde las narrativas de los estudiantes. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-23. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1002>
- Imbernón, F. (2019). *La formación pedagógica del profesorado universitario*. Octaedro.
- Pérez, M. A., & Rojas, J. L. (2021). Tensiones y alternancias en la formación práctica de futuros docentes. *Maestro y Sociedad*, 18(3), 512-528.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Sannino, A. (2020). Contradicciones y aprendizaje transformador en la formación profesional. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 398-416.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. A. (1992). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 183-210). Gedisa.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. *Perspectivas*, 14(3), 45-62.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2022). *Enseñar y aprender en la era digital*. Narcea.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Octaedro.
- Zeichner, K. (2014). El prácticum como espacio de aprendizaje híbrido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 39-50.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

M.Sc. Gretell Moracén Nápoles, Dr. C. Rosa Ana Jaime Ojea, Dr C. Migdalia Escudero Vinent: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.