



VOL.22, Nº1 (Enero-Marzo, 2018)

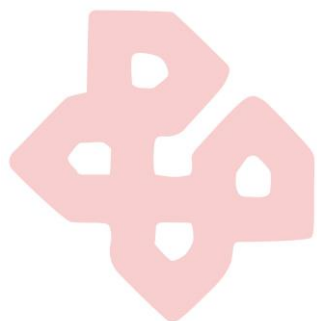
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 01/09/2015

Fecha de aceptación: 18/06/2016

EL PRACTICUM O CÓMO APRENDER A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN COLABORATIVA. EL CASO DEL PROBLEMA DE ELENA

Practicum or how to learn through collaborative reflection. The case of Elena's problem



Ángela Saiz Linares¹ y Teresa Susinos Rada²

Universidad de Cantabria

E-mail: saizla@unican.es¹; susinost@unican.es²

Resumen:

En este artículo describimos una propuesta formativa de practicum para futuros docentes de Educación Infantil y Primaria articulada como un trabajo de indagación y de reflexión (individual y colaborativa) que se despliega a partir de los problemas pedagógicos que los alumnos de prácticas identifican como relevantes. De manera más concreta, en este artículo presentamos el proceso reflexivo desarrollado por una de las alumnas participantes, Elena. Nos interesa mostrar cómo el proceso de formación práctica reflexiva que proponemos ha permitido que la estudiante transite desde un planteamiento docente técnico y deficitario sobre su problema pedagógico a un enfoque más inclusivo y crítico que le permite redefinir la situación con nuevas claves pedagógicas. El caso que presentamos nos permite finalmente evaluar desde los datos inductivos la finalidad transformadora del practicum que proponemos.

Palabras clave: colaboración, indagación, practicum, práctica reflexiva.

Abstract:

In this article we describe a practicum proposal for future Infant and Primary teachers. This proposal has been articulated as a work of inquiry and reflection (individual and collaborative) that unfolds from the educational problems or concerns that student teachers identify as relevant. More specifically, in this paper we present the reflective process developed by one of the participating students, Elena. We want to show how the process of practical reflective training that we propose has enhanced the student to transit from a technical and poor pedagogical approach about her pedagogical concern to a more inclusive and critical approach that promoted the redefinition of the pedagogical situation with new keys. Finally, the case we are presenting allows us to evaluate, from inductive data, the transformative purpose of the practicum we propose.

Key Words: collaboration, inquiry, practicum, reflective practice.

1. Introducción

Uno de los aspectos que las investigaciones coinciden en señalar como fundamentales para conseguir una formación inicial de calidad es el practicum (González y Fuentes, 2011; Mule, 2006; Sorensen, 2014), entendido éste como el período de formación docente, integrado en el plan general de la titulación, que los alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la reflexión y el aprendizaje en situaciones con carácter de realidad. Concretamente, por las características que definen al practicum, éste parece configurarse como uno de los espacios propicios para poner en juego esta formación reflexiva: los estudiantes de magisterio se encuentran inmersos en la práctica escolar, pero al mismo tiempo se les ofrecen espacios estructurados para pensar y reflexionar colectiva e individualmente sobre la práctica y otras cuestiones educativas de interés.

Al abrigo de estas necesidades perfiladas, desarrollamos en la Universidad de Cantabria una investigación¹ cuyo objetivo principal es diseñar, implementar y evaluar una propuesta de practicum reflexivo para futuros docentes de educación Infantil y Primaria. Se trata de una investigación en curso y de la que en este artículo presentaremos el análisis parcial que hemos realizado del proceso reflexivo desarrollado por una de las alumnas participantes.

A pesar de que son muchas las interpretaciones que de la práctica reflexiva se han realizado (Rodgers, 2002) desde que Schön (1983, 1987) desarrollara los conceptos del profesional reflexivo o práctica reflexiva, de una manera general podemos decir que el interés por formar profesionales de la educación surge de la reivindicación de un docente que es capaz de pensar y decidir sobre la enseñanza, que tiene un pensamiento complejo y elaborado sobre la misma y que ostenta un papel activo y decisivo a la hora de definir los medios y los fines de su trabajo (Zeichner, 1993).

¹ Esta investigación constituye la tesis doctoral de Ángela Saiz Linares bajo la dirección de la Dra Teresa Susinos, realizada con financiación pública en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de Cantabria (NReg. 7208636035 Y05C000121).

Un elemento común en la conceptualización de la práctica reflexiva es la noción de situación-problema (Loughran, 2002; Russell, 2012). Parece que el proceso de reflexión se desencadena cuando nuestros esquemas y representaciones, normalmente implícitos, no encajan con alguna situación compleja o problemática de la práctica. El corazón del proceso reflexivo se hallaría en nuestros intentos por comprender y responder a la situación y en el proceso de reestructuración del problema, que se produce tanto en la inmediatez del actuar como después, cuando pensamos acerca de la situación y valoramos las decisiones tomadas fuera del impulso de la acción (Brockbank y McGill, 2002; Perrenoud, 2004).

La reflexión se configura, así, como una manera de ayudar a los profesionales educativos, por una parte, a entender lo que saben, su conocimiento práctico (Elbaz, 1981; Clandinin y Connelly, 1987) y, por otra, a generar nuevas comprensiones acerca de su práctica.

Desde una perspectiva crítica, otros autores (Brubacher, Case y Reagan, 2000; Larrive, 2000) defienden que la reflexión no es solamente una actividad de análisis de la propia práctica como docentes y, mucho menos, un fin en sí mismo o un procedimiento a entrenarse (Fendler, 2005). La reflexión así entendida exhorta al profesorado a cuestionar tanto sus acciones y consecuencias como los contextos ideológicos y materiales en los que esas acciones tienen lugar (Van Manen, 1977). En definitiva, con su reflexión y sus acciones, los docentes se configuran como importantes agentes para orientar la sociedad hacia un modelo más justo y democrático (Zeichner y Liston, 1999)

Además de las ideas que acabamos de mencionar, sintetizamos, a continuación, cuatro grandes elementos en la formación de profesionales reflexivos que sustentan el programa de formación práctica que hemos desarrollado en nuestra investigación. Algunos de ellos, retoman y amplían algunas de las conclusiones de una investigación previa que realizamos sobre la formación inicial de profesionales sanitarios (Saiz Linares y Susinos, 2014):

- La importancia de la biografía de los profesores en el desarrollo de sus prácticas docentes: el aspirante a docente entra a la escuela de magisterio con un sinfín de creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre la condición de profesor y de alumno que se han ido construyendo biográficamente a lo largo de su proceso de escolarización y que van a determinar, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas (Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009). Explicitar y comprender dichas biografías es fundamental para afrontar una formación de maestros que contribuya a promover cambios y aprendizajes significativos que alteren las prácticas tradicionales de enseñanza en las que, por lo general, los estudiantes de magisterio se han socializado o, como señalan Rivas, Leite y Cortés (2014) “para provocar una experiencia transformadora desde un proceso de reflexión crítica” (p. 15).

- La reflexión como práctica colaborativa: la práctica reflexiva no puede entenderse como una acción individual que se desarrolla aisladamente (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle 2002) pues, si únicamente usamos nuestros propios marcos de percepción para hacernos conscientes de nuestras creencias y pensamientos, convertiremos el proceso reflexivo en un proceso auto-confirmatorio (Brookfield, 1998). Desarrollar los procesos reflexivos de manera conjunta con otros compañeros es imprescindible para poder comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación y cuestionar los supuestos aceptados de la práctica. Esto es lo que Zeichner (1993) denomina la “reflexión en cuanto a práctica social”.
- La indagación sobre la propia práctica como catalizador de los procesos reflexivos: la indagación deliberada, sistemática y colaborativa sobre las prácticas educativas se configura como un potente mecanismo para favorecer que los candidatos a docentes reflexionen sobre su práctica como docentes, se planteen preguntas acerca de las prácticas y culturas escolares, repiensen el currículum y los métodos de enseñanza y comiencen a embarcarse en el proceso abierto de aprendizaje que supone convertirse en un docente investigador de su propia práctica (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine, 2009; Mule, 2006; Price, 2002).
- Una formación participativa que promueve la “agencia” de los estudiantes: este proyecto de formación y de investigación se reconoce también en algunas propuestas del denominado movimiento de voz del alumnado (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009). Defendemos la necesidad de que los procesos formativos sean diseñados de forma que permitan una mayor participación del alumnado, que les sitúen como agentes activos y responsables de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Nuestro trabajo revaloriza la voz de los estudiantes y sus experiencias como saber necesario en los procesos de formación siempre que este ejercicio de escucha por parte de los supervisores sea sincero y no superficial o demagógico (Calvo y Susinos, 2010). Por su parte, el trabajo del tutor o supervisor universitario se transforma consecuentemente y adopta una posición más horizontal, de forma que se puede afirmar que el practicum planteado como un proceso de indagación colaborativo es un ejemplo en acción de lo que Fielding (2012) ha denominado colegialidad radical, que plantea un nuevo modelo de relaciones entre profesores y alumnos.

2. Propuesta: Un proyecto de practicum reflexivo y colaborativo

La propuesta se ha desarrollado con un grupo de cinco alumnos del último curso de la titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España), donde el practicum ha tenido una duración de dieciséis semanas entre los meses de febrero a mayo de 2014, en el último semestre de su formación universitaria. En este tiempo los estudiantes han

combinado su estancia en el centro escolar con los seminarios de formación que, como explicaremos, constituyen uno de los elementos formativos nucleares de este programa.

Esta iniciativa de formación comienza con la identificación individual, por parte de los participantes, de una situación o preocupación pedagógica que haya tenido centralidad durante sus prácticas en los centros educativos en los que se encuentran, entendiendo que el desencadenamiento de los procesos reflexivos tiene lugar cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta (Schön, 1983; 1987; Loughran, 2002). Asimismo, identificar una preocupación pedagógica de su práctica docente permite, en primer lugar, plantear críticamente la tarea docente como un trabajo constante de perfeccionamiento. Por otra parte, plantea una reflexión sobre asuntos pedagógicos de relevancia que tienen carácter de realidad, conexión que desde el trabajo dentro de las aulas de la facultad no siempre se realiza o no con la profundidad que a muchos alumnos les gustaría. Posteriormente, y tomando como referencia esta identificación inicial de la preocupación pedagógica, se desarrollará el artefacto formativo que constará de dos espacios de reflexión diferenciados:

- 1 Un primer espacio de reflexión individual, desarrollado entre el formador y cada participante, trata de facilitar una primera aproximación reflexiva a la preocupación pedagógica elegida. Para este fin hemos desarrollado una entrevista semiestructurada que el tutor universitario desarrolla con cada participante. Su valor debiera ser epistémico (Brinkmann, 2011), es decir, con la función principal de empezar a reflexionar juntos sobre el dilema planteado, así como sobre la relación entre la preocupación identificada y la biografía personal y profesional de dicho alumno. Otra estrategia de reflexión individual ha sido el diario de prácticas (Zabalza, 2004), considerando que la escritura se configura como un potente método para investigar acerca de uno mismo y de las preocupaciones personales y profesionales (Richardson, 2000), así como para conectar la teoría con la práctica (Pasternak y Rigoni, 2015) El diario se ha planteado, de esta suerte, como un espacio narrativo donde recoger, de manera sistemática, informaciones, pensamientos, impresiones y reflexiones sobre la preocupación pedagógica escogido por cada estudiante.
- 2 El segundo espacio de reflexión es colectivo o de “aprendizaje en relación” y se ha estructurado a partir de seis Seminarios de Formación. En este espacio reflexivo cada alumno ha realizado una pequeña indagación personal sobre su problema pedagógico (basado en lecturas, observaciones, recabar información del tutor, de expertos, participación en foros, etc.) que han conducido a desarrollar una comprensión más amplia de su fenómeno de reflexión. Dicho proceso de indagación se ha compartido con el grupo que, en la medida de lo posible, ha generado feedback y ha tratado de guiar el proceso con sus aportaciones.

3. Metodología

Metodológicamente, esta investigación se asienta en los pilares de la tradición cualitativa (Denzin y Licoln, 2012) y se enmarca, más concretamente, dentro del estudio de caso evaluativo de programas (Simons, 2011). La utilización de esta metodología posibilita alcanzar un conocimiento profundo y situado sobre el fenómeno de estudio que reconoce la diversidad de subjetividades a la hora de comprender una realidad que es compartida (Flick, 2009), sirviendo al propósito, en última instancia, de profundizar en la comprensión de cómo los sujetos participantes experimentan e interpretan dicha experiencia de formación (Rapley, 2014).

Para evaluar el programa formativo implementado y valorar el proceso reflexivo desarrollado por las estudiantes recurrimos a una gran variedad de instrumentos de producción de datos (Díaz de Rada, 2007), como las entrevistas semiestructuradas, al inicio y al final de la propuesta, los seminarios de reflexión y el análisis de documentos personales que cada alumna ha ido produciendo a lo largo del proceso (diarios de reflexión docente), que permiten un tratamiento cualitativo de la información.

El análisis de los datos se realiza a partir de un sistema de doble codificación. En primer lugar, realizamos una codificación temática (Angrosino, 2012), coincidente con un nivel de análisis grupal, en la que definimos las categorías de análisis y los códigos (Huber, 2003) según una serie de tópicos que son recurrentes en los discursos de las cinco participantes y que permiten, en última instancia, realizar una descripción y valoración general de la propuesta en sus distintas fases. En un segundo momento la información de los seminarios y de los diarios se volvió a codificar con la intención de analizar la evolución diacrónica de las reflexiones de las cinco participantes a lo largo del programa, que son tomados como cinco estudios de caso individual. La finalidad de este análisis fue analizar en qué medida el programa favoreció la reflexión transformativa de las preocupaciones pedagógicas elegidas por cada participante y revalidar, consecuentemente, la pertinencia del programa de practicum en cuanto a su objetivo primordial.

Para desarrollar este análisis, recurrimos a las escalas de reflexión definidas por Wallace y Louden (2000) y Barbara Larrivee (2008), que distinguen preferentemente tres niveles o enfoques de reflexión: un interés técnico que hace referencia a la aplicación técnica de ciertos conocimientos y habilidades en el aula, buscando la eficacia de las estrategias didácticas para lograr ciertos fines curriculares; un enfoque práctico que conlleva un interés por comprender la práctica del maestro y resolver problemas propios de la acción profesional; finalmente, un último interés o enfoque crítico, que incorpora criterios morales y éticos a la reflexión sobre la actividad educativa y la localiza dentro del contexto social, histórico y político. Estos ejes de análisis posibilitan identificar niveles, características y alcances de los procesos de reflexión

En este artículo presentamos los resultados del análisis cronológico de uno de los cinco procesos reflexivos, el de Elena.

4. Resultados: el problema pedagógico de Elena²

Como señalamos en líneas anteriores, se ha dejado libertad a los alumnos a la hora de elegir y formular su preocupación pedagógica. Las formulaciones primeras de sus hipótesis han sido, en muchos casos, claramente reduccionistas, pero es imprescindible partir de estas primeras afirmaciones que ellas hacen y cuidar que nuestra posición de tutores no nos arrastre a intentar desmontar y desautorizar estas ideas desde el primer momento. La finalidad de participar en este proyecto ha sido que ellos mismos, gracias a sus reflexiones individuales y, especialmente, a las desarrolladas de manera colectiva, fueran capaces de modificar y enriquecer las hipótesis y planteamientos que formularon al inicio de la propuesta de formación. Indudablemente las distintas estrategias de reflexión que se han puesto en marcha han dado lugar a que los tópicos se reorienten y a que las reflexiones se enriquezcan, aunque con diferentes grados de profundidad en cada caso.

Por cuestiones de extensión no podemos presentar el proceso reflexivo de los cinco participantes en el programa. Por ello, vamos a centrarnos en sintetizar cómo se ha desarrollado ese proceso para uno de los problemas pedagógicos, el elegido por Elena. Elegimos el caso de esta alumna por el interesante análisis que se desprende de su proceso reflexivo, que nos permite claramente ilustrar la capacidad transformadora del practicum que proponemos. Asimismo, consideramos que el problema pedagógico de Elena, así como el planteamiento inicial que realiza del mismo, constituye un ejemplo arquetípico del tipo de preocupaciones que las personas que se inician en la docencia tienen y que se caracterizan, según Marcelo (2009), por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico.

Cuando llevamos a cabo el programa formativo en 2014, Elena era una estudiante de 4º magisterio que desarrollaba sus últimas prácticas en un aula de 2º de Primaria en un centro educativo público de su localidad. Estaba cursando, además, la mención educativa de Atención a la Diversidad y mostraba un señalado interés profesional por las relaciones entre el alumnado y el clima escolar. Esto ya se evidenció en su entrevista inicial con el tutor universitario, donde se reconoce a sí misma como una persona muy social y se da cuenta de la importancia que ella concede a las relaciones personales en su vida. Tanto es así que, al final de dicha entrevista, se da cuenta de que es posible que quiera proyectar a su grupo clase esta preocupación a la que ella concede tanta importancia y que fue tan significativa en sus años de escolarización:

“Pues no lo sé, pero me estoy dando cuenta que... o sea, no lo había pensado hasta ahora que lo estoy hablando y me estoy dando cuenta de que claro, es lo que yo... sí, es eso. Yo también quiero que se lleven, como yo me he llevado en mi cole, pues me da pena que no se lleven ellos como yo me he llevado en el cole, porque además esa amistad nunca la perdí, fuimos amigos

² El nombre que aparece en el texto es ficticio, respetando el principio de anonimato y confidencialidad que hemos garantizado a las participantes durante el proceso.

aunque... no sé, creo que es mucho mejor, más sencillo, más fácil que todos se ayuden a que no estén todo el día...” (entrevista inicial).

Considerando dichos intereses y ante un grupo de alumnos que a sus ojos presenta acusadas dificultades y conflictos en su forma de relacionarse, Elena decide abordar esta nueva propuesta de practicum con un objetivo claro de indagación: la resolución de conflictos entre alumnado. La formulación del problema que ella misma realiza es la siguiente: “uno de los principales problemas que me he encontrado ha sido la cantidad de conflictos que ocurren entre los alumnos y espero encontrar una solución, la manera, la pócima mágica que solucione los conflictos” (entrevista inicial).

A continuación, mostraremos cómo, gracias a las diferentes estrategias reflexivas desarrolladas, la alumna transitó desde un planteamiento pedagógico muy técnico y centrado en una visión individual y psicologista del fenómeno hasta otro mucho más complejo en el que comienzan a reverberar cuestiones contextuales e, incluso, ideológicas, mucho más acordes con planteamientos inclusivos propios de la mención educativa de Atención a la Diversidad que Elena se encontraba cursando.

a) Formulación inicial de la preocupación: la resolución de conflictos de aula una vez han aparecido

Elena inició su participación en la propuesta de practicum con una idea muy clara y concreta sobre la temática acerca de la que indagar y reflexionar: la resolución de conflictos en el aula. Además de un interés expreso por la vertiente más psicologista de la enseñanza, que manifiesta reiteradamente a lo largo de la entrevista reflexiva inicial (“la Inteligencia Emocional, esa asignatura me marcó y me ha hecho ver la carrera de otra forma”), cuando Elena comenzó sus prácticas en una clase de 2º de Primaria se encontró con un grupo de alumnos en el que los conflictos entre compañeros parecían perfilarse como la norma en el modo de relacionarse. La angustia de Elena ante esta situación, a sus ojos inusual con niños de tan corta edad, se intensificó aún más cuando su tutora de prácticas se ausentó unos días por problemas de salud: Elena se encontró sola y desbordada ante una situación que no sabía de qué manera enfrentar. Así y todo, trató de poner en marcha algunas estrategias para tratar de solventar dicha situación, como hablar individualmente con los alumnos implicados u “obligarles” a hacer las paces: “intentaba quitarles importancia, que se pidiesen disculpas y zanjar el tema” (diario de reflexión: segunda semana), pero estas iniciativas no tuvieron el éxito anhelado. Por eso, comenzó abordando su proceso reflexivo en el Prácticum con la intención expresa de encontrar unas técnicas o “recetas” que le permitieran resolver ipso facto esta situación que tanto le apremiaba y preocupaba: “Yo lo que quiero es buscar soluciones a esto” (diario de reflexión: segunda semana).

De esta manera, sus primeras reflexiones estuvieron dirigidas a afrontar “sintomáticamente” un problema tan complejo como es el de las relaciones conflictivas entre los alumnos. En los primeros seminarios, tanto la tutora universitaria como las compañeras trataron de abrir algunos interrogantes que

sugerían que, tal vez, sería más recomendable examinar y hacer frente a las causas de esos conflictos y tratar de buscar estrategias para mejorar las relaciones desde la base, desde su origen, entendiendo que gran parte de los problemas y conflictos que surgen en un aula y un centro no son tanto individuales, sino que responden a los modos de organizar el currículum, el aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. También se le recomendaron algunos textos académicos, tanto por parte de la tutora como de algunas de sus compañeras, que iban en esta línea. Sin embargo, reacia a propuestas que pudieran prorrogar la solución inmediata de ese problema que la alumna identificaba, su indagación y propuestas de mejora iniciales siguieron restringiéndose únicamente a la resolución de conflictos.

“Pero de dónde vienen, es que eso es muy amplio, o sea, he estado mirando y es que he estado hablando con mi tutora y es que, entonces he pensado que me voy a centrar sólo en resolverlos, o sea, claro que estamos haciendo, intentando evitar eso, pero no me voy a centrar tanto” (segundo Seminario de Formación).

Con algunas lecturas académicas que ella solicitó a una profesora universitaria especialista en el tema y algunas ideas aportadas por las compañeras, confeccionó y desarrolló una estrategia (“el rincón de la resolución de conflictos”) que desarrolló en el aula durante unos días y que pareció cosechar unos muy buenos resultados iniciales.

Vemos cómo estas primeras reflexiones están próximas a un enfoque técnico de la enseñanza, donde Elena plantea su situación pedagógica como una cuestión de selección de los medios o las estrategias más adecuadas para lograr su objetivo. Encontrar una técnica eficaz para resolver conflictos es, de esta manera, su propósito fundamental, no apareciendo las reflexiones situadas en el plano de la ética que parece que un problema vinculado con las relaciones entre alumnado reclama. En definitiva, pervive un interés por el cómo, pero no por los por qué o para qué (Trillo, 1997). En este tenor, observamos la predominancia de una preocupación instructiva (Larrivee, 2008), donde los factores afectivos, personales y sociales de la enseñanza, como dedicar un tiempo a trabajar las relaciones, pueden desviar de lo verdaderamente importante:

“Cuando vienen de los recreos es horroroso el montón de problemas que traen, no sé cómo actuar, intento que cada uno cuente su versión, pero pierdo un montón de clase y encima no consigo nunca solucionar el conflicto” (diario de reflexión: segunda semana).

Otro rasgo que caracteriza a un enfoque técnico es el individualismo a la hora de concebir y enfrentar la enseñanza. En tal línea, el problema pedagógico de Elena surge, se aborda y se resuelve dentro de su aula, con su grupo de alumnos (Wallace y Loudon, 2000). No atisbamos, en sus primeras reflexiones, mención alguna al contexto del centro, a si es una situación común en otras aulas, a cómo lo abordan otros docentes, etc.

Para concluir, destacamos que Elena, tal y como sucede a los aspirantes a docentes o a los maestros noveles, orienta la atención en sí misma como maestra (Davis, 2006), en lugar de en los niños como individuos con características, necesidades, intereses, etc. particulares. Así, la razón fundamental que le lleva a elegir este tópico de indagación es la necesidad de resolver la situación por la ansiedad que le genera la pérdida de control, y no tanto por el bienestar y el buen desarrollo de los estudiantes:

“Sí, preocupación porque es que estado una semana sola y es que no sabía qué hacer con los niños y estaba temblando cuando viniesen del recreo a ver qué hago porque no sé” (primer seminario de formación).

b) Primera reformulación de la preocupación: la prevención de los conflictos desde el aula

Una vez comenzó a sentir que controlaba esta situación que tanto le angustiaba, fue capaz de empezar a pensar en ese problema de aula de una manera más amplia y compleja. Elena reconoce cómo, gracias a la participación en los Seminarios de Formación, comienza a darse cuenta de que, aunque atajar los conflictos entre alumnos es necesario, solamente es una solución provisional que no evita que dichos problemas reaparezcan o se generen otros nuevos. Así, poco a poco empieza a interesarse en cómo prevenir esos conflictos dentro del aula, antes de que aparezcan, tal y como recuerda en el último seminario, dedicado a recapitular su evolución reflexiva:

“Yo me quedé como en eso, en resolver conflictos, pero mis compañeras me fueron diciendo que a ver de dónde venían esos conflictos, que igual era importante ver de dónde venían, prevenirlos. Entonces empecé a leer, porque mi TFG [trabajo de Fin de Grado] también iba por aquí y empecé a leer a Nuria Roca y bueno, me di cuenta que sí que había que prevenir los conflictos, o sea, son inevitables, pero sí que se pueden mejorar” (seminario 6).

“Tras varios días de observación y reflexión encontré una de las causas, que era el mal clima que había en el aula. Se hablaban sin respeto, gritándose, no entendían que algunas cosas se hacían ‘sin querer’, nunca se ponían en el lugar de sus compañeros... Entonces empecé a realizar algunas prácticas en el aula para mejorar esas situaciones que desencadenaban los conflictos” (diario de reflexión: quinta semana).

Con su acentuado interés en el campo de la psicología y, más concretamente, en el de la Inteligencia Emocional, Elena decide poner en marcha algunas estrategias que ha aprendido durante sus estudios de Magisterio para mejorar las relaciones dentro de su aula: “sesión de asertividad con rol-playing, cuento ‘La guerra de los animales’, sesión de ‘tono de voz’, fichas de ‘buenos compañeros’” (diario de reflexión: quinta semana).

Vemos así que la reformulación que realiza Elena de su tópico ha implicado modificaciones destacables en el enfoque de reflexión. En primer lugar, la

aproximación técnica a su situación pedagógica ya no es tan persistente como al iniciar el programa formación. Elena continúa buscando y desarrollando estrategias para abordar los conflictos, en este caso proactivamente, pero se aleja de una consideración universal de dichas estrategias y comienza a asumir la necesidad de adaptarse al contexto y de tomar decisiones durante la práctica: “Eso también sí que sirve para la resolución de conflictos, o sea, sí que es intentar prevenir. Lo que pasa que no hay nada marcado, o sea, de repente se te ocurre algo que dice: ‘espera, que me ha ocurrido que vamos a hacer esto’” (seminario 3). En este sentido, el enfoque técnico característico del momento anterior comienza a replegarse en favor de un tipo de inclinación más práctica, que resalta el carácter incierto y situacional de la enseñanza y el papel del docente como protagonista a la hora de planificar y tomar decisiones sobre su práctica (Wallace y Louden, 2000). A medida que Elena se implica en sus prácticas y avanza en el programa de formación, va asumiendo la responsabilidad de pensar en su trabajo y de buscar caminos alternativos de actuación.

Elena: “Se me está ocurriendo que puedo hacer, esto que estamos diciendo, grabarlo a los niños haciéndolo, y luego pues poner por ejemplo un blog y que todos los viernes lo publicamos para que lo aprendan los demás niños. Mis niños lo aprenden ellos en clase, pero luego...”.

Tutora: “Sí, invitar a que participen. Bueno, eso es un trabajazo ya...”

Elena: “Para que los demás niños también aprendan... ¿sabes? Por ejemplo, los vídeos que nosotros hacemos de lo he hecho queriendo o sin querer, o lo que hemos hecho de la semana de asertivos, eso, ¿sabes? cada vídeo. Ese vídeo para trabajar las actividades” (seminario 3).

Para ello, las lecturas académicas y las conversaciones e ideas que surgen en los seminarios se convierten en elemento central de sus reflexiones, aunque seguimos observando cierta tendencia a desoír aquellas perspectivas que no encajan con su encuadre del problema. Finalmente, seguimos contemplando una tendencia mirar el problema desde un ángulo restringido al aula y al individualismo del maestro.

c) Segunda reformulación de la preocupación: la importancia de generar unas buenas relaciones y de actuar a nivel de centro

Como vemos, hasta este momento la alumna ha realizado un importantísimo replanteamiento de su tópico: de atajar un problema de conflictos una vez ha sucedido dentro del contexto concreto de un aula, se ha dado cuenta de la importancia de atender a las causas y tratar de propiciar que ese conflicto no llegue a suceder. Sin embargo, aún nos encontramos con una interpretación de la cuestión algo reduccionista y excesivamente centrada en estudiantes concretos individualmente considerados. Es su visita a un centro educativo de Cantabria y la entrevista con la orientadora de dicha escuela lo que propicia una modificación en la manera de entender la cuestión y ampliar el enfoque que tiene del problema.

Gracias a la conversación con esta orientadora y a la observación de algunas actividades que se desarrollan en el centro, Elena empieza a considerar que el tema que está abordando es mucho más amplio que la mera prevención o resolución de los conflictos entre alumnos individuales. En la conversación hablan sobre mejorar las relaciones entre los estudiantes, aumentar la participación del alumnado en las decisiones del centro o mejorar el sentimiento de pertenencia. Sin embargo, tal y como nos relata Elena, con cierto grado de sorpresa, en dicha reunión no se menciona en ningún momento la palabra conflicto. La estudiante deduce que cosechando unas buenas relaciones y generando clima de colaboración, confianza, comunicación e implicación es precisamente como se previenen los problemas y enfrentamientos entre alumnos.

“Fui al Manuel Llano y ya se me abrió todavía más el tema, o sea, no vamos a la prevención en el aula, sino a nivel de centro, o sea, el centro es el que tiene que promover estas relaciones, tiene que dar participación a los alumnos. Yo cuando fui al Manuel Llano, yo pensé que me iban a enseñar cómo resolver conflictos, ¿sabes?, igual que la técnica ésta que yo hice de la nube, pensé que ellos tenían pues una técnica más... más creativa. Y me di cuenta que no, lo que me presentaron no tenía nada que ver con resolver conflictos, sino con prevenirlos por así decirlo, mejorar las relaciones, que todos sean partícipes, el sentido de pertenencia...” (seminario 6).

Así, esta visita parece actuar como un revulsivo que coadyuva a que la alumna comience a situar el foco de atención en las relaciones entre los alumnos y en cómo gestar procesos relacionales basados en el respeto y la colaboración. Ella misma reconoce que “he pasado de resolver conflictos, a prevenirlos, y todavía más atrás: a crear un clima, a crear una cultura” (seminario 4). Además, la visita a este centro le ayuda a considerar que es fundamental que el docente se aleje del aislamiento de su aula y comience a plantear la actividad educativa a nivel de centro. Otros maestros también se encuentran con los mismos problemas y es muy importante compartir preocupaciones y pensar juntos en nuevas formas de abordar la práctica educativa, estrategias que serán mucho más fructuosas si se articulan pensando en el centro como comunidad, en lugar que como un espacio formado por grupos de alumnos y de profesores que son independientes unos de otros (Parrilla y Daniels, 1998).

“También este proceso en el que he participado me ha hecho darme cuenta de dos cosas muy importantes: primero, lo importante que es pararse a reflexionar y lo enriquecedor y positivo que es reflexionar con otras personas y segundo, lo importante que es promover las buenas relaciones y la participación a nivel de centro” (diario de reflexión: décima semana).

Finalmente, destacamos una última reflexión que se realiza en uno de los seminarios y que está estrechamente vinculada con los procesos de educación inclusiva: cualquier iniciativa de cambio conlleva tiempo, siendo inviable pretender cambiar las cosas de un día para otro. En este sentido, es fundamental el apoyo entre profesores y un liderazgo democrático del equipo directivo, como Elena pudo observar en el centro en el que realizó su visita.

Elena: “Esta orientadora lleva cinco años y es permanente entonces ella más o menos es la que mueve todo. Pero me dice también que gracias a la... o sea, a la Dirección que tiene, que tiene unas... la directora y todo, que es que todo el mundo es así, es que todo el mundo... Y claro, he visto que mi cole podía hacerlo, tampoco es tan difícil, ¿sabes?”

Tutora: “Es un proceso”.

Elena: “Es así”.

Tutora: “Que necesita tiempo y esto no se consigue de un día para otro, tú no puedes proponer todo esto en un primer día”.

Elena: “No, por supuesto, pero en mi colegio ha cambiado este año de director, este año es N. (directora) y no... primero era un señor mayor, y ahora, este año es N. Y creo, no sé, veo la posibilidad de poder cambiar porque en el fondo este año están haciendo... Y N. es muy abierta, entonces yo se lo he contado a mi tutora y le ha encantado, y hemos programado una cita con la directora” (seminario 4).

El análisis realizado muestra una evidente modificación en el encuadre del problema pedagógico de Elena, quien en este último tramo de su recorrido reflexivo ha reestructurado sus interpretaciones y ha construido, finalmente, una nueva perspectiva de la situación considerando concepciones alternativas (de otras personas, de la investigación...). Podemos advertir que el enfoque de reflexión en este momento final está lejos del planteamiento técnico y, en ocasiones, simplificador con que comenzó el programa. Ha comprendido que los procesos relacionales de los alumnos son harto complejos y que la actividad educativa no puede ser racionalizada mediante la aplicación de reglas técnicas (Trillo, 1997). En tal línea, su preocupación deja de estar nucleada por los conflictos, tanto en la forma reactiva como proactiva, y comienza a enfocarse desde el ángulo ampliado de las relaciones entre alumnado y el clima y cultura escolares. Los factores personales y sociales de la enseñanza ganan en importancia y se comprenden en relación con el buen funcionamiento del centro: “los niños son la principal fuente de mejoras del colegio”. De este modo, un enfoque práctico que sitúa al docente como figura clave en los procesos de planificación e innovación y que destaca el carácter complejo e incierto de la actividad de enseñar sobresale al finalizar el programa (Larrivee, 2008), aunque encontramos también algunas características propias de un modelo crítico. En esta etapa del recorrido, Elena plantea la actividad educativa desde un marco que trasciende al aula y al maestro como actor aislado del contexto de centro: comienza a gestar una idea de escuela como comunidad de la que todos han de ser partícipes, especialmente los alumnos, y donde los profesores no tienen que desarrollar su actividad en solitario.

En la tabla siguiente presentamos una síntesis del proceso reflexivo de Elena a lo largo de la propuesta formativa, así como los incidentes críticos que han

contribuido a la modificación de su manera de interpretar y comprender su preocupación pedagógica:

Tabla 1
Síntesis del proceso reflexivo de Elena.

	Formulación inicial	1ª Reformulación	2ª Reformulación
Preocupación pedagógica	“Uno de los principales problemas que me he encontrado ha sido la cantidad de conflictos que ocurren entre los alumnos y espero encontrar una solución. La manera, la pócima mágica que solucione los conflictos”	“[...] empecé a leer, porque mi TFG también iba por aquí y empecé a leer a Nuria Roca y bueno, me di cuenta que sí que había que prevenir los conflictos, o sea, son inevitables, pero sí que se pueden mejorar”	“He pasado de resolver conflictos, a prevenirlos, y todavía más atrás: a crear un clima, a crear una cultura”.
Herramientas para el cambio	Lecturas académicas sobre resolución de conflictos.	Seminarios de formación. Lecturas académicas.	Visita a un centro con buenas prácticas en mejora del clima escolar y diálogo-entrevista con la orientadora.
Evolución reflexiva	Abordar el conflicto con acciones reactivas por parte del docente hacia un alumno/a particular. Nivel individual.	Abordar el conflicto con acciones preventivas focalizadas en la resolución de conflictos. Nivel individual.	La importancia de generar buenas relaciones: trabajar el respeto y la colaboración; trabajar el sentido de pertenencia; fomentar la participación del alumnado en las decisiones de centro como parte esencial de la propia tarea docente. Nivel de centro.

5. Conclusiones

Finalizamos el artículo con la síntesis de algunas ideas clave que apuntan hacia vías de mejora futuras en el actual practicum de magisterio en un contexto universitario español que hoy, más que nunca, requiere de modelos de aprendizaje que favorezcan la autonomía y la práctica reflexiva de nuestros estudiantes, coherentes con las exigencias y necesidades planteadas desde el nuevo paradigma formativo que supone el Espacio Europeo de Educación Superior.

Como evidencia el análisis de la experiencia, la progresión de esta alumna en su proceso reflexivo ha sido notable.

El modo inicial de plantear su preocupación pedagógica reveló un interés fundamental por un paradigma técnico de la enseñanza. Este resultado no sorprende

a la luz de los hallazgos de diferentes investigaciones (Arrastia, Rawls, Brinkerhoffn y Roehrig, 2014; Lambe, 2011), que sugieren que las reflexiones de aquellos que se preparan para ser maestros se caracterizan por ubicarse en un nivel técnico y ser más descriptivas que aquellas que caracterizan a los docentes con experiencia, más capaces de integrar aspectos sociales y morales en sus reflexiones. Se explica, en consecuencia, que Elena comience su participación en la propuesta con la intención de encontrar respuestas universales con las que comprender la práctica educativa y resolver los problemas que diariamente va a enfrentar en el aula.

Sin embargo, la conjunción de diversas estrategias de indagación y reflexión (entrevista biográfico-reflexiva, reflexión dialógica con sus compañeras y la tutora de la universidad, lecturas, entrevista a una orientadora de centro y visita y observación del funcionamiento cotidiano de ese centro) en el practicum le ha permitido avanzar considerablemente en su manera de interpretar y abordar su tema de estudio para adoptar finamente un enfoque mucho más crítico e inclusivo de análisis y de propuesta de trabajo en el aula que el asumido en su planteamiento inicial.

Gracias a la entrevista biográfico-reflexiva inicial, Elena empieza a reflexionar sobre una serie de cuestiones nunca antes planteadas y que, sin embargo, parecen ahora dar sentido a su manera de mirar los procesos educativos y, especialmente, las relaciones entre el alumnado. Este estudio de caso nos permite enfatizar el efecto provocador de este tipo de entrevista situada al inicio del programa, donde su valor es incitar a los alumnos a tomar en consideración asuntos que probablemente nunca antes hayan pensado acerca de la situación pedagógica planteada (Kelchtermans, 2009; Rivas, Leite y Cortés, 2014).

Tras explorar las conexiones que este dilema tiene con la propia biografía, el programa avanza hacia una indagación ordenada sobre el mismo. Es nuestro interés evidenciar que algunas estrategias de indagación parecen manifestarse como más efectivas que otras para alumbrar determinadas cuestiones y propiciar reinterpretaciones en función de las características particulares de cada preocupación.

La apertura de espacios dialógicos donde se han podido compartir diferentes perspectivas ha sido esencial para poder cuestionar las hipótesis de partida y empezar a pensar en vías alternativas de enfocar el problema (Brookfield, 1998; Larrivee, 2000; Brockbank y McGill, 2002). Sin embargo, en el caso de Elena, cuya preocupación pedagógica está directamente vinculada a una problemática de aula, la observación en acción se ha confirmado como el estímulo definitivo para la deconstrucción de esquemas previos y el replanteamiento de la situación. Así, situamos en la visita al centro educativo y, especialmente, en la conversación con la orientadora de dicho centro el incidente crítico que da lugar a que la alumna replantee de manera drástica la manera de abordar su problema pedagógico, ahora más vinculado con un enfoque crítico e inclusivo de los fenómenos educativos.

En síntesis, las diferentes estrategias reflexivas desarrolladas han potenciado que la preocupación pedagógica de Elena haya sufrido un proceso de reformulación y enriquecimiento constante. A pesar de que el planteamiento inicial del problema

podiera ser considerado en exceso reduccionista, no se trataba de censurar o desmontar dichas preconcepciones desde el inicio de la propuesta formativa. Por el contrario, la finalidad de participar en este proyecto era que ella misma, gracias a su proceso indagación personal y a las actividades de reflexión conjunta en los seminarios grupales, fuera capaz de deconstruir, modificar y profundizar en sus hipótesis y planteamientos de partida.

De lo concluido y discutido en esta experiencia, colegimos que favorecer un tipo de formación docente inicial que sitúa al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y se orquesta desde espacios de reflexión e indagación colaborativa (Nóvoa, 2009) se puede constituir como una importante fuente de aprendizaje y de desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arrastia, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H. y Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice: international and multidisciplinary perspectives*, 15(4), 427-444.
- Bragg, S. (2007). "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp.659-680). Netherlands: Springer.
- Brinkmann, S. (2011). Interviewing and the production of the conversational self. En N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and global crises* (pp. 56-76). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brookfield, S. (1998). Critically Reflective Practice. *The journal of continuing education in the health professions*, 18, 197-205.
- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. California: Corwin Press.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.

- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass education series.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Akal: Madrid.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. y Pine, J. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and teacher education*, 22, 281-301.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Fendler, L. (2005). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Theory and practice*, 1(1), 9-22.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En Medina, A. y Castillo, S. (coords.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 81-129). Madrid: Universitas.

- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1).
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and teacher education*, 22, 205-218.
- Nòvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom-based research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(1), 87-100.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9(3), 341-360.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Pasternak D. L. y Rigoni, K. K. (2015). Teaching reflective writing: thoughts on developing a reflective writing framework to support teacher candidates. *Teaching/Writing: the journal of writing teacher education*, 4(1), 91-108.
- Parrilla, Á. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 43-74.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rivas, I., Leite, A. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis educativa*, 18(1), 15-25.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros de educación*, 13, 71-91.
- Saiz Linares, A. y Susinos, T. (2013). (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 453-476.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Wallace, J. y Louden, W. (2000). *Teacher's learning: stories of science education*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-45.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín, y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-529). Madrid: Akal.