

CONFLICTO Y CONVIVENCIA

Profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria

JOSÉ A. PINEDA-ALFONSO / FRANCISCO F. GARCÍA-PÉREZ

Resumen:

Esta investigación analiza las relaciones complejas entre un profesor de educación secundaria y sus alumnos en la clase de Ciencias sociales. Se examinan las posibilidades de una práctica docente más reflexiva como estrategia de superación del enfrentamiento entre la cultura de los estudiantes y la cultura escolar, representada por el profesor. A través de la experimentación de un proyecto curricular sobre el conflicto y la convivencia y utilizando una metodología cualitativa, se obtuvieron evidencias en relación con el progreso del desarrollo profesional del docente en tres dimensiones: la concepción de los contenidos escolares, la utilización de una metodología didáctica activa y la reformulación de la identidad profesional en función de un nuevo tipo de relaciones en el aula.

Abstract:

This research analyzes the complex relations between a secondary school teacher and his students in a social science class. An examination is made of a more reflective teaching practice as a strategy to overcome confrontation between student culture and school culture, which is represented by the teacher. By experimenting with a curriculum project on conflict and interaction and using qualitative methodology, evidence was obtained in relation to the progress of teachers' professional development in three dimensions: the conception of scholastic content, the use of active teaching methodology, and the reformulation of professional identity as a function of a new type of relationships in the classroom.

Palabras clave: educación media, formación de profesores, cultura escolar, cambio conceptual, metodología de la enseñanza, España.

Keywords: secondary education, teacher education, school culture, conceptual change, teaching methodology, Spain.

José A. Pineda-Alfonso y Francisco F. García-Pérez: profesores de la Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, España. CE: apineda@us.es / ffgarcia@us.es

El conflicto en el aula como oportunidad para el desarrollo profesional docente

El punto de partida de la investigación que presentamos es la experiencia de uno de los autores como profesor de Ciencias sociales en educación secundaria.¹ Esta experiencia se inscribe en el marco de unas relaciones complejas producidas por el choque de generaciones y de culturas dentro del aula (Pineda-Alfonso, 2010). En esta situación, la desafección y el desinterés de los alumnos por los contenidos propuestos por el profesor se sitúan como centro del problema (Evertson y Weinstein, 2006; Manning y Bucher, 2007).

En este sentido, diversos estudios han puesto de manifiesto cómo la tradición escolar parece promover y mantener la preocupación por el establecimiento de una disciplina coercitiva y por el control en el aula (Gregg, 1995; Thornberg, 2010), teniendo como consecuencia la inhibición de la responsabilidad de los alumnos (Lewis, Romi y Roache, 2012). Por lo demás, los procesos educativos que se generan en este marco de convivencia producen resultados poco esperanzadores: alumnos sin libertad ni derechos, sin creatividad ni iniciativa, empeñados únicamente en escapar de esta situación mediante la cultura de la resistencia y la rebelión o bien en someterse, mediante la simulación, buscando la aprobación del profesor. Asimismo, esto tiene consecuencias sobre los resultados académicos, como han puesto de manifiesto diversas investigaciones que establecen una correlación entre la calidad de las relaciones profesor-alumnos y los resultados académicos de éstos (Fan, 2012).

Esta posición del profesor en el aula puede ser entendida como consecuencia de su formación inicial en la universidad y del subsiguiente proceso de socialización profesional, caracterizado por su impregnación por la cultura profesional mayoritaria, con sus estereotipos y rutinas de funcionamiento, rasgos destacados en la tradición investigadora (Claxton, 1984; Schanck y Abelson, 1977; Bedacarratx, 2012). De hecho, estudios recientes han establecido cómo las dos malas prácticas docentes más extendidas, la enseñanza como mera transmisión de conocimientos y la obsesión por dar todo el temario de manera superficial en un tiempo establecido (Go, 2012).

La situación podría ser sintetizada en estos términos: el profesor, como figura que representa el prestigio académico, ofrece un saber que considera valioso y sobre el que se basa su autoridad ante los alumnos, mientras que éstos, inmersos en una cultura y en una perspectiva vital muy diferente, no

se sienten partícipes ni reconocidos en el marco de las relaciones escolares, considerando que tienen muy poco poder e influencia en la escuela y en el aula (Devine, 2002). Así pues, el trabajo del profesor se produce en un marco de relaciones complejas de poder, ideología y cultura, que terminan conformando un determinado discurso pedagógico (Zembylas, 2005).

Como salida a esa situación, nos propusimos un cambio de las relaciones que involucrara a los alumnos (Brubaker, 2012), para intentar recuperar el sentido del propio trabajo docente, convirtiendo este proceso en una vía de promoción del desarrollo profesional (Fernet *et al.*, 2012). Frente a los habituales mecanismos de proyección, que atribuyen la responsabilidad de las acciones a factores externos, asumimos esta situación de crisis como una oportunidad de reestructuración, tanto cognitiva como emocional, para adquirir una nueva comprensión de las situaciones que pudiera ser fuente de desarrollo profesional (Meijer *et al.*, 2011).

En efecto, como se destaca por parte del *Pragmatic radicalism*, el cuestionamiento y la revisión crítica de las propias prácticas, creencias y experiencias nos conducía a la necesidad de deconstruir los propios discursos, instalados como hábitos inconscientes y vinculados al ejercicio del poder (Larrivee, 2000; Miller, 2006). Para ello, se estableció un nuevo marco de relaciones en el aula, a través de una construcción colaborativa del currículum (Brubaker, 2012), lo que favoreció el desarrollo de un modelo profesional alternativo, en el que los procesos reflexivos ocupan un lugar central. En este sentido, en el Proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES)² se considera que los problemas relacionados con el diseño y la experimentación del currículum tienen una gran potencialidad formativa, por cuanto involucran tanto dimensiones importantes del desarrollo profesional docente como la concepción de los contenidos escolares, la metodología didáctica utilizada o la implicación del propio profesor en los problemas objeto de enseñanza; dimensiones que, por su relevancia, van a servirnos para definir las categorías de análisis de nuestra investigación.

Por lo demás, concebimos el desarrollo profesional desde una perspectiva evolutiva, con distintos “niveles hipotéticos de progresión”, desde posiciones correspondientes a una práctica docente centrada básicamente en la transmisión de conocimiento (sin otorgar protagonismo al alumno) hacia posiciones propias de un profesor que negocia el currículum con sus alumnos e investiga en la práctica y sobre su práctica (Martín del Pozo, Porlán y Rivero, 2011). El paso de un nivel a otro, en este desarrollo pro-

fesional, no se produce de forma fácil, sino que supone el reconocimiento y la superación de una serie de dificultades para el progreso del docente. En este tránsito desempeña, pues, un papel fundamental el hecho de empezar a considerar a los alumnos y sus ideas, como señalan diversos estudios (Haefner y [Zemba-Saul, 2004](#)).

Metodología

Nuestra investigación se inscribe en el marco de las metodologías cualitativas, concretamente se sitúa bajo la influencia de la investigación-acción, un enfoque que se halla estrechamente vinculado a los planteamientos de cambio educativo (Cochran-Smith y Lytle, 1999), incluyendo la reflexión sobre los objetivos de la educación y sobre el desarrollo personal de los alumnos (Leeman y Wardekker, 2014).

Para dar respuesta a la situación de crisis antes descrita, se diseñó un proyecto curricular para la materia de Ciencias sociales en secundaria estructurado en torno al problema del conflicto y la convivencia, que se analizaba en tres escalas: en las relaciones personales (entre los alumnos); en el marco de una institución (en el centro escolar); y a escala social (conflictos históricos del siglo XX y del mundo actual). El objeto de estudio se diseñó en colaboración con los estudiantes y se trabajó mediante diversas actividades con una metodología didáctica de investigación que implicaba el planteamiento de problemas por parte de los alumnos, el contraste de ideas, la movilización de nuevas informaciones y el establecimiento de conclusiones no conocidas de antemano (Viilo, Seitama-Hakkarainen y Hakkarainen, 2011).

Este proyecto se experimentó, durante el curso escolar 2010-2011, con un grupo de alumnos de cuarto curso (15 años de edad; n=21), en un instituto de educación secundaria, situado en un barrio de los alrededores de Sevilla con graves problemas de convivencia. En este centro escolar se había abordado el problema de los conflictos de convivencia a través de medidas desconectadas de los contenidos curriculares y del funcionamiento de las aulas, considerando, en la práctica, la convivencia desde la óptica del control y la disciplina y, por tanto, como un mero prerrequisito para el desarrollo del programa académico que, por otra parte, quedaba intacto. En ese sentido, constatábamos que estos planes apenas habían modificado la concepción de la convivencia que ya existía en la cultura del centro. Pen-

samos, pues, que era interesante considerar los problemas de convivencia como un contenido escolar que fuera un objeto de estudio relevante tanto para los alumnos como para el profesor.

En definitiva, mediante esta experimentación curricular pretendíamos dar respuesta al problema central de nuestra investigación: ¿qué desarrollo profesional se produce en el profesor cuando realiza, con sus alumnos, un proceso de diseño y experimentación curricular (en este caso, sobre el conflicto y la convivencia)?

Para la obtención de los datos, hemos registrado las dinámicas e interacciones entre los alumnos y el profesor en el aula, utilizando las grabaciones de audio de las actividades principales de los grupos de debate de la clase y el diario del investigador. También se han utilizado, como fuente para la contextualización de la investigación, los documentos organizativos y curriculares del centro escolar y las actas de diversas reuniones del profesorado.

La información obtenida de las distintas fuentes ha sido tratada según técnicas de “análisis del contenido” (Cohen, Manion y Morrison, 2011) y convertida en unidades de información, según un sistema de categorías (cuadro 1). Dicho sistema considera una triple dimensión de análisis: la concepción del conocimiento escolar por parte del profesor, pues nos parece una cuestión central para el ejercicio de las tareas docentes relacionadas con el currículum; la comprensión y asunción de una metodología basada en la investigación en el aula, pues supone tener en cuenta a los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento; y la concepción de la identidad profesional vinculada a la reflexión sobre las relaciones complejas en el aula, ya que este componente de la profesionalidad es indisoluble de las dimensiones anteriores (Monroy Segundo, 2013). A su vez, estas categorías se estructuran, de forma gradual, en tres valores, desde formulaciones simples a otras más complejas. Este tipo de sistema de categorías con formulaciones de valores graduales ha sido validado en múltiples investigaciones, entre otras, las realizadas en el marco del ya citado Proyecto IRES ([García-Pérez, 2006](#)).

Utilizando este sistema de categorías queremos entender cómo considera el profesor su tarea profesional y en qué medida dicha tarea contribuye a los aprendizajes de los alumnos. En ese sentido las formulaciones más complejas del sistema constituyen una meta de referencia hacia la que orientar el desarrollo profesional.

CUADRO 1

Categorías de análisis en la investigación, con sus correspondientes formulaciones

Categorías	Formulación 1: estado inicial	Formulación 2: progresión	Formulación 3: conocimiento profesional deseable
A. Concepción del conocimiento escolar	Perspectiva del conocimiento escolar exclusivamente disciplinar	Concepción del conocimiento escolar con aportaciones de distintos campos de conocimiento	Concepción del conocimiento escolar como conocimiento integrado
B. Comprensión y asunción de una metodología basada en la investigación en el aula	No se comprende el sentido de una metodología basada en la investigación en el aula, aunque se considere como una metodología posible	La metodología de investigación en el aula se concibe como una alternativa válida para promover la participación del alumnado	La metodología de investigación en el aula se concibe como la forma más adecuada de lograr las finalidades educativas
C. Concepción de la identidad profesional vinculada a las relaciones en el aula	Visión de la realidad del aula reduccionista y centrada en lo perceptible y evidente	Visión más compleja del aula, considerando la complejidad de las relaciones y el conflicto	Visión sistémica del aula, utilizando didácticamente el marco complejo de relaciones y los conflictos como oportunidad para el desarrollo de la identidad profesional

Elaboración propia.

Resultados y discusión

A continuación expondremos los principales resultados obtenidos en la investigación, utilizando las tres categorías descritas y atendiendo a sus formulaciones progresivas (o valores) (ver cuadro 1).

El estado inicial en el desarrollo profesional del profesor

El estado del desarrollo profesional que hemos definido como “inicial” en nuestro sistema de categorías se corresponde con la situación del profesor al comenzar la investigación. En aquel momento considerábamos que el diseño de una propuesta de enseñanza innovadora y su experimentación podía ser el motor de cambio de la situación de conflicto en el aula, así como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica; sin embargo, la presión del

currículum oficial y la obsesión del docente por impartir la totalidad del temario de la asignatura dificultaban plasmar esta concepción en la práctica real (Go, 2012). De esta manera, se ponía de manifiesto la contradicción entre los deseos innovadores y los esquemas implícitos del docente (Watts y Jofili, 1998). Por tanto, las unidades de información que reflejan esta situación son las que hemos considerado con valor 1 en el sistema de categorías.

Aunque el profesor diseñaba actividades para trabajar sobre problemas sociales, su concepción del conocimiento escolar –categoría A– estaba todavía muy vinculada a la lógica de la disciplina y caracterizada por la incapacidad para ponerse en el lugar del alumno a la hora de formular dicho conocimiento. Así que, llevado por la inercia, terminaba enseñando el tópico curricular que correspondía en la programación convencional de la asignatura: “Me planteo que los alumnos participen más en las tareas y que definan sus intereses pero viendo, inconscientemente, a impartir los contenidos de Historia propios del libro de texto” [diario del investigador].

En este sentido, distintas investigaciones han puesto de manifiesto el papel relevante que desempeña la concepción de los contenidos como núcleo de la resistencia de los profesores al cambio (Hewson y Hewson, 1987; Porlán *et al.*, 2010 y 2011). En sintonía con esta concepción y con su identidad profesional como transmisor de un saber que consideraba valioso, el profesor no asumía la metodología de investigación en el aula –categoría B– y se limitaba a la aplicación de unas recetas innovadoras. Así, por ejemplo, instaba a sus alumnos a debatir, pero ellos, incapaces de formarse una opinión argumentada, seguían recitando lo que previamente habían escrito en sus cuadernos. Ante esto, el docente insistía en la necesidad de debatir. Unas veces lo hacía con un estilo más directivo, de “instrucción de trabajo”, y en otros momentos pretendía convencer a sus alumnos de las bondades de la discrepancia y el debate. Trataba de sacarlos del circuito de la repetición y la copia, pero ninguna de estas estrategias daba resultados, pues evitaban la confrontación de ideas y consideraban que debatir era sinónimo de “ponerse de acuerdo” simplemente sumando aportaciones. Las actitudes de ambas partes, profesor y alumnos, se trababan, pues, en la misma dialéctica, la inercia de la repetición:

P [Profesor]: ¿Qué? ¿Está leyendo cada uno lo suyo?

G3A1 [Alumno 1 del Grupo 3]: Y ahora las ideas más importantes que vayamos cogiendo las vamos poniendo...

P: ¿Estáis de acuerdo en todo? ¿O hay cosas en las que discrepéis?

G3A2: Más o menos [...].

P: Pero, un momento, no se trata de leer lo que cada uno tiene puesto en su cuaderno.

G3A1: No, sí, sí, primero lo leemos, pero luego lo ponemos en común.

P: Ah, vale, vale [...] y luego lo debatís, porque hay alguien que puede opinar otra cosa.

G3A1: Ya, ya, después nos ponemos de acuerdo [grabación de audio de grupo de debate].

En la siguiente unidad de información observamos las demandas contradictorias del profesor que, por una parte, desde una perspectiva de investigación en el aula, insta a trabajar con la discrepancia, y para esto invita a los alumnos a pasar de la lectura de los cuadernos al debate espontáneo pero, por otra, insiste en la importancia de que todo quede escrito en dichos cuadernos, sustituyendo así la espontaneidad por la rutina escolar: “P: [...] ¿Quién coordina? Tú vas a ser el secretario, tú propones temas y sobre todo tú registras también en tu cuaderno los argumentos, ¿vale?” [grabación de audio de grupo de debate].

El profesor intentaba, pues, un cambio en su metodología, pero era arrastrado por la inercia de la cultura escolar, que obliga a producir y a registrar las tareas, pues, de lo contrario, no es posible la vigilancia y el control del trabajo (Merchán, 2011). En todo caso, empezaba a intuir que las ideas innovadoras y la mera mejora del diseño de las actividades no cambiarían la dinámica de la convivencia en el aula y las relaciones con los alumnos. En este momento podemos leer en el diario del investigador la siguiente reflexión: “[...] En la medida en que se reduce el empleo de la desaprobación y se aumenta la relación de mutua comprensión, de confianza y de responsabilidad, las cosas empiezan a funcionar” [diario del investigador].

Esa inercia que frustra el cambio metodológico, al mismo tiempo, configura un patrón de relaciones en el aula caracterizado por el empleo de conductas de control por parte del profesor y una posición de subordinación por parte de los alumnos, posición en la que, paradójicamente éstos parecían encontrarse cómodos. Así se recoge en el diario del investigador: “Predomina una concepción de las relaciones con el profesor basada en la subordinación y en el protagonismo de una figura de autoridad en la

que depositan todo el poder, quedando libres de cualquier compromiso y responsabilidad” [diario del investigador].

Estas conductas fueron confirmadas por otros profesores en las reuniones del equipo educativo y de evaluación, con comentarios del tipo: “Son insoportables, no se puede trabajar con ellos, hay que estar todo el tiempo mandándoles callar...” [información procedente de la primera reunión de profesores para evaluación del grupo].

Como puede verse, la identidad profesional del profesor –categoría C– se basaba en su identificación con el poder en el aula y en el estatus que le otorgaba el saber académico. En este sentido podemos decir que esa identidad como experto en una materia (Geografía e Historia) operaba como un obstáculo (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000), y esto tenía como consecuencia la negación del conflicto y del choque cultural y generacional existente en el aula. A esta posición le correspondía un comportamiento de los alumnos marcado por la demanda de mantenimiento de una relación de dependencia con respecto al profesor, al que se le pedía implícita, y a veces explícitamente, que impusiese su control del funcionamiento de la clase.

El análisis de situaciones problemáticas como las que acabamos de describir nos llevó a la siguiente conclusión: en el estado inicial del desarrollo profesional del profesor observamos una estrecha vinculación entre la concepción del conocimiento escolar (categoría A), su concepción de la metodología (categoría B) y el papel que desempeña en las relaciones del aula, rol vinculado a su identidad profesional (categoría C). Asimismo, constatamos la relación dialéctica entre los obstáculos para el progreso en el aprendizaje de los alumnos y las dificultades para el desarrollo profesional del profesor.

La progresión en el desarrollo profesional del profesor

El balance realizado tras la fase de la investigación que se ha descrito ponía de manifiesto las dificultades del proceso de desarrollo profesional del profesor y, paralelamente, los débiles resultados obtenidos por los alumnos. Asimismo, los problemas de convivencia permanecían, y el dispositivo de innovación utilizado no acababa de romper la dinámica habitual del aula. En este contexto el profesor optó por afrontar el conflicto latente no dando respuesta a la demanda de mantenimiento de dependencia de los

alumnos, como podemos observar en los siguientes fragmentos, en donde se relata el ambiente del aula:

Al final del primer trimestre se produce el momento de crisis con el grupo, me niego a seguirles el juego, estoy dispuesto a ayudarles a gestionarla, pero no a sustituir su responsabilidad. Debatimos y empezamos a hablar con franqueza por primera vez en tres meses. He tenido que provocar la crisis y el conflicto para que emerjan los verdaderos sentimientos e ideas con respecto a nuestra relación. [...] Mi actitud ha sido de no dar respuesta a su demanda, permaneciendo a la espera de una autorregulación de sus conductas. En definitiva, se trataba de devolverles la imagen que ellos proyectaban: queremos que otro gobierne nuestras vidas, estamos acostumbrados y esto ha llegado a ser cómodo y consolador [...].

La falta de respuesta a esta demanda de los alumnos produjo una situación de incertidumbre muy fértil, pues permitía afrontar la complejidad de las relaciones en el aula [diario del investigador].

Con esta nueva conducta, el profesor, en el proceso de reconocimiento de sus alumnos, no solo tenía en cuenta sus intereses sino también sus necesidades. Así pues, paralelamente a los cambios ya descritos, se hacía necesaria una reflexión y un cambio en el modelo de relaciones en el aula que hiciese posible sustituir la desconfianza por la franqueza y la simulación por la responsabilidad y el compromiso. Para ello había que instaurar una gestión más democrática y participativa de la vida en el aula, y en esta línea el profesor ofreció un “contrato didáctico”,³ que pretendía establecer un marco de relaciones basado en el mutuo reconocimiento.

Desde esta perspectiva, una de las claves para salir de este proceso circular fue la constatación por parte del profesor de que la relación de poder en el aula también es alienante para quien la ejerce, y que, en esta dialéctica especular, el docente no reconocido, ignorado y ofendido representa la otra cara de los alumnos, meros espectadores en todo el proceso.

Pensamos que este viraje de reflexión autocrítica fue clave en la consecución de una mayor capacidad de escucha por parte del profesor, y su desarrollo fue paralelo a la emergencia de una concepción del conocimiento escolar no exclusivamente disciplinar, que tenía en cuenta las ideas, intereses y necesidades de los alumnos. Por tanto, el profesor comenzaba a ser capaz de ponerse en el lugar de los alumnos a la hora de formular los

contenidos curriculares, y tenía una visión de la realidad del aula más compleja, tomando en cuenta elementos no perceptibles, como las relaciones de poder y la vinculación de las mismas con el estatus que otorga el saber académico. Así pues, la concepción del conocimiento escolar por parte del profesor (categoría A) y su reflexión sobre la identidad profesional y sobre la posición que él ocupaba en el aula (categoría C) aparecían ahora como elementos indisociables.

En este sentido, los conflictos y las relaciones complejas de convivencia en el aula empezaban a ser objeto de reflexión y a convertirse en contenidos para ser enseñados en la clase Ciencias sociales. Entonces la propuesta concreta del profesor consistió en analizar el conflicto a distintas escalas, diseñando actividades que partieran de la experiencia vivida: desde los conflictos y la convivencia a escala interpersonal, pasando por la reflexión sobre cómo se gestiona el conflicto y la convivencia en las organizaciones y concretamente en nuestra institución escolar para, finalmente, aplicar lo aprendido al análisis de los conflictos y la convivencia a escala social.

Por tanto, este paso en la progresión del desarrollo profesional del profesor suponía concebir los contenidos escolares de una manera más integrada, teniendo en cuenta no solo que fuesen pertinentes desde el punto de vista curricular, sino significativos para los alumnos, que estuvieran fundamentados desde las disciplinas científicas y que tuvieran vinculación real con los problemas sociales. Por ejemplo, no se trataba meramente de estudiar los fascismos, sino de ver qué aportaba el estudio de esta experiencia histórica para comprender el papel de los líderes autoritarios tanto en los conflictos sociales graves como en los problemas de convivencia cercanos. La concepción del conocimiento escolar (categoría A) se manifestaba, ahora, en formulaciones de valor 2.

La transformación que se ha descrito suponía, asimismo, una comprensión del trabajo en torno a problemas como modelo metodológico (formulación de valor 2 en la categoría B), pues implicaba identificar problemas reales e investigarlos en el contexto escolar. En este caso concreto, el propósito era, pues, no reprimir ni evitar los conflictos, a través del control, la vigilancia y el castigo, sino permitir su expresión verbalizada, para poder trabajarlos y aprender a partir de ellos. Así, las propias experiencias generadas por las interacciones en el aula y en el centro escolar se convertían en problemas para ser investigados en la clase de Ciencias sociales.

Por último, la comprensión del conflicto y la renuncia a ejercer una posición convencional de poder en el aula conducían al profesor hacia una nueva identidad docente (formulación de valor 2 en la categoría C). Así, observamos ahora un estilo distinto de intervención en el aula, que dejaba más espacio a la participación de los alumnos y a la construcción de sus ideas y argumentos en los debates. Ahora éste utilizaba un “discurso deconstrutor”, que no era insistente ni repetitivo, y que no trataba de convencer, explícitamente, de las bondades de la discrepancia y del debate sino que introducía un cuestionamiento de lo que aparecía como lo único posible. Este discurso deconstrutor suponía una ruptura en las certezas del discurso monolítico del conformismo de los alumnos, cuestionando la inexistencia de una perspectiva alternativa a “lo que existe”, a “lo que se hace aquí” o a “lo que nos han dicho que hagamos aquí”. También suponía una oferta de relaciones de confianza y una apelación a dejar de simular, para satisfacer las demandas de respuesta “correcta”, y pasar a expresar la verdadera opinión personal. El resultado fue la progresión de los alumnos hacia posiciones nuevas, que implicaban la apertura hacia la argumentación y la construcción de ideas con sentido personal.

Pensamos que este “discurso de la deconstrucción”, como base para una “reconstrucción” posterior, es más coherente con el verdadero sentido del trabajo en torno a problemas, pues problematizar el conocimiento significa interrogar, no suministrar el conocimiento acabado. En ese sentido, el profesor utilizaba las alusiones (no la explicación transmisiva), la interrogación y el cuestionamiento, para que la cadena de significados continuase con la reconstrucción del discurso por parte del alumno. Se planteaba con esto la necesidad de una economía de la intervención, en la que el profesor dejaba más espacio para la construcción de las ideas por parte de los alumnos:

G3S2: ¿Cómo podríamos resolver el conflicto?... Que se lo comuniquen al profesor y que él resuelva el conflicto.

P: Ajá, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?

G3S1: El que tiene más [...] más [...] el que tiene ahí que mandar es el profesor [...] y siempre nos lo han dicho aquí, que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor.

P: ¿Eso es lo que nos han dicho aquí o eso es lo que creemos que es mejor?

G3S2: Eso es lo que nos han dicho aquí.

P: Pero, ¿ustedes qué pensáis? [...].

G3S4: Que podríamos hacerlo entre nosotros [...] [grabación de audio de grupo de debate].

Apreciamos, pues, una evolución del desarrollo profesional del docente que afecta a diversas dimensiones de su profesionalidad, representadas por las categorías de análisis que hemos utilizado: concepción del conocimiento escolar, comprensión y asunción del modelo metodológico de trabajo en torno a problemas y concepción de la identidad profesional vinculada a una comprensión más compleja de las relaciones en el aula. Se trata de un proceso que, una vez puesto en marcha, puede continuar evolucionando hacia la meta de docente deseable que el propio profesor considera y que estaría representada –como se dijo anteriormente– por las formulaciones de valor 3 de las categorías (ver cuadro 1).

Conclusiones

Nuestra investigación confirma conclusiones anteriores con respecto a la naturaleza de los saberes profesionales de los profesores, así como sobre las dificultades para hacer realidad en la práctica las ideas innovadoras que, a menudo, se aplican de forma mecánica y superficial mientras las creencias profundas permanecen resistentes al cambio (Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001). En todo caso, el diseño y la experimentación curricular representan una oportunidad para repensar y reformular la práctica docente, aunque los datos empíricos indican que la toma de conciencia de las contradicciones entre las propias creencias y la acción no es suficiente para cambiar dicha práctica, pues determinadas teorías implícitas actúan como un factor de resistencia a los cambios (Porlán *et al.*, 2010 y 2011). Esto se puso de manifiesto en el transcurso de la investigación cuando se constató que el mero diseño de actividades innovadoras no modificaba la dinámica de las rutinas escolares, pues tras éstas subyacía una determinada concepción de las relaciones dentro del aula, que entorpecía y bloqueaba los cambios.

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que las concepciones epistemológicas de los profesores actúan como uno de los más importantes núcleos de resistencia al cambio (Hewson y Hewson, 1987; Porlán *et al.*, 2010 y 2011). Nuestro estudio sugiere que la concepción de dicho

conocimiento está estrechamente vinculada a la identidad profesional y a la posición que ocupa el profesor en el aula, que es una posición de poder ligada a la posesión de un saber académico; en efecto, en la medida en que el docente se cuestionó este hecho pudo empezar a resituarse frente a sus alumnos para asumir el conflicto de culturas y de generaciones subyacente y replantearse así su nuevo papel. En este sentido, nuestra investigación aporta ciertas evidencias de que la convivencia y las relaciones dentro del aula son inseparables de las estrategias metodológicas y de la concepción del conocimiento escolar que poseen el profesor y sus alumnos.

Aunque la cuestión de las relaciones de poder en el aula es un asunto que la literatura educativa ha tratado abundantemente –recuérdense, por ejemplo, los análisis de M. W. Apple sobre el “conocimiento oficial” y sobre el poder en la escuela, o la idea foucaultiana de las relaciones entre saber y poder–, creemos que este hecho no ha sido suficientemente relacionado con las concepciones epistemológicas del profesor. Todo ello hace recomendable –como hemos hecho en este trabajo– continuar investigando sobre la identidad profesional del docente desde esta perspectiva que relaciona ambos asuntos, poder y saber.

Por otra parte, integrar como contenido escolar la reflexión sobre las experiencias de convivencia en el aula, tanto las provenientes de la relación entre iguales como las relativas a las complejas relaciones entre jóvenes y adultos, promueve aprendizajes de calidad y duraderos en los alumnos, así como desarrollo profesional en el profesor. Esto supone un cambio epistemológico profundo (Schön, 1995; Russell, 2012), pues implica una nueva concepción del conocimiento escolar por parte del profesor, pasando de ser conocimiento disciplinar a conocimiento para ser enseñado y aprendido por parte de sus alumnos (Hewson *et al.*, 1999; Davis y Petish 2005).

Algunos autores consideran un itinerario de desarrollo profesional que parte de la *perspectiva del profesor*, centrado en sí mismo, en sus intereses y en su área de conocimiento, y progresa hacia *la perspectiva del alumno*, y la preocupación por comprenderlos y ayudarlos en su aprendizaje (Zemba-Saul, Blumenfeld y Krajcik, 2000; Martín del Pozo, Porlán y Rivero, 2011). Asumiendo esta aportación, en todo caso, en esta investigación concluimos que la reflexión sobre las relaciones dialécticas profesor-alumnos puede ofrecer una perspectiva más completa y compleja.

En ese sentido, podemos afirmar que el reconocimiento mutuo entre alumnos y profesor –que se genera al trabajar con problemas relevantes, mediante una metodología investigativa– supone una posibilidad de escapar del callejón sin salida de unas relaciones de poder en el aula alienantes para ambas partes, pues los alumnos aprenden mejor cuando son respetados y reconocidos en sus intereses (Bryck y Scheneider, 2002; [Dweck, 2006](#)) y el profesor adquiere así una mayor conciencia y capacidad reflexiva para desarrollar su tarea docente. En definitiva, el trabajo de diseño y experimentación curricular de un proyecto sobre el conflicto y la convivencia demostró potencialidad para generar desarrollo profesional en el profesor en las tres dimensiones expresadas en las categorías de análisis y éstas, además, aparecían indisolublemente unidas y se reforzaban mutuamente en su interacción durante el proceso de cambio.

Notas

¹ José A. Pineda ha desarrollado el proceso de investigación que se presenta en este artículo, con el asesoramiento de F. García-Pérez, coordinador de un proyecto más amplio, en el que se enmarca el presente estudio. Se trata del Proyecto I+D con referencia EDU 2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, que se ha desarrollado durante los años 2012, 2013 y 2014.

² El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) –del que formamos parte los autores de este artículo– es un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco se han desarrollado, desde 1991, un número importante de investigaciones y de experiencias de innovación (García-Pérez, 2000).

³ Este documento fue firmado por el profesor y los alumnos y actuó, de hecho, como un mecanismo formal para valorar los comportamientos en el aula durante el curso académico

Referencias

- Bedacarratx, Valeria (2012). “Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, núm. 54, julio-septiembre, pp. 903-926. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=esysec=SC01ysub=SBAYcriterio=N054> (consultado: 10 de diciembre de 2015).
- Beijaard, Douwe; Verloop, Nico y Vermunt, Jan D. (2000). “Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective”, *Teaching and Teacher Education* (Reino Unido), vol. 16, núm. 7, octubre, pp. 749-764. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/16/7> (consultado: 26 de junio de 2015).

- Bryk, Anthony S. y Schneider, Barbara L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*, Nueva York, NY: Russell Sage Foundation.
- Brubaker, Nathan D. (2012). "Negotiating authority through cultivating a classroom community of inquiry", *Teaching and Teacher Education* (UK), vol. 28, núm. 2, febrero, pp. 240-250. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/28/2> (consultado: 15 de junio de 2015).
- Claxton, Guy (1984). *Live and learn. An introduction to the psychology of growth and change in every life*, Londres: Harper y Row Publishers.
- Cochran-Smith, Marilyn, y Lytle, Susan L. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities", *Review of Research in Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 249-305. Disponible en: <http://rre.sagepub.com/content/24/1.toc> (consultado: 22 de junio de 2015).
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence y Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education*, 7th ed., Nueva York: Routledge.
- Davis, Elizabeth A. y Petish, Debra (2005). "Real-world applications and instructional representations among prospective elementary science teachers", *Journal of Science Teacher Education*, vol. 16, núm. 4, diciembre, pp. 263-286. Disponible en: <http://link.springer.com/journal/10972/16/4/page/1> (consultado: 24 junio 2015).
- Devine, Dymrna (2002). "Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school", *Childhood*, vol. 9, núm. 3, agosto, pp. 303-320. Disponible en: <http://chd.sagepub.com/content/9/3.toc> (consultado: 18 de junio de 2015).
- Dweck, Carol (2006). *Mindset: The new psychology of succes*, Nueva York: Random House.
- Evertson, Carolyn M. y Weinstein, Carol S. (2006). "Classroom management as a field of inquiry", en C. M. Evertson, y C. S. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-15.
- Fan, F. A. (2012). "Teacher: Students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 18, núm. 4, pp. 483-490. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/ctat20/18/4> (consultado: 12 de junio de 2015).
- Fernet, Claude; Guay, Frédéric; Senécal, Caroline y Austin, Stéphanie (2012). "Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors", *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, núm. 4, mayo, pp. 514-525. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/28/4> (consultado: 14 de junio de 2015).
- García-Pérez, Francisco F. (2000). "Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela", *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, núm 64. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm> (consultado: 14 de mayo de 2015).
- García-Pérez, Francisco F. (2006). "Formación del profesorado y realidades educativas: Una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales", en J. M. Escudero y A. Luis (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.

- Go, Jhonny C. (2012). "Teaching as goal-less and reflective design: a conversation with Herbert A. Simon and Donald Schön", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 18, núm. 5, pp. 513-524. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/ctat20/18/5> (consultado: 10 de junio de 2015).
- Gregg, Jeff (1995). "Discipline, control, and the school mathematics tradition", *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 6, septiembre, pp. 579-593. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/11/6> (consultado: 8 de junio de 2015).
- Haefner, Leigh Ann y Zembal-Saul, Carla (2004). "Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning", *International Journal of Science Education*, vol. 26, núm. 13, pp. 1653-1674. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/tsed20/26/13> (consultado: 8 de septiembre de 2015).
- Hewson, Peter W. y Hewson, Mariana G. (1987). "Science teachers' conceptions of teaching: Implications for teacher education", *International Journal of Science Education*, vol. 9, núm. 4, pp. 425-440. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/tsed20/9/4> (consultado: 9 de septiembre de 2015).
- Hewson, Peter W.; Tabachnick, B. Robert; Zeichner, Kenneth M. y Lemberger, John (1999). "Educating prospective teachers of biology: Findings, limitations, and recommendations", *Science Education*, vol. 83, núm. 3, pp. 373-384. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/%28SICI%291098237X%28199905%2983:3%3CE.CO;2-8/issuetoc> (consultado: 6 de junio de 2015).
- Larrivee, Barbara (2000). "Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher", *Reflective Practice*, vol. 1, núm. 3, pp. 293-307. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/crep20/1/3> (consultado: 9 de junio de 2015).
- Leeman, Yvonne y Wardekker, Willem (2014). "Teacher research and the aims of education", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 20, núm. 1, pp. 45-58. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/ctat20/20/1> (consultado: 14 de junio de 2015).
- Lewis, Ramon; Romi, Shlomo y Roache, Joel (2012). "Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility", *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, núm. 6, agosto, pp. 870-878. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/28/6> (consultado: 16 de junio de 2015).
- Manning, M. Lee y Bucher, Katherine T. (2007). *Classroom management: Models, applications, and cases*, 2nd ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Martin del Pozo, Rosa; Porlán, Rafael y Rivero, Ana (2011). "The progression of prospective teachers' conceptions of school science content", *Journal of Science Teacher Education*, vol. 22, núm. 4, junio, pp. 291-312. Disponible en: <http://link.springer.com/journal/10972/22/4/page/1> (consultado: 30 de mayo de 2015).
- Meijer, Paulien C.; De Graaf, Gitta y Meirink, Jacobierne (2011). "Key experiences in student teachers' development", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 17, núm. 1, pp. 115-129. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/ctat20/17/1> (consultado: 8 de junio de 2015).

- Merchán, F. Javier (2011). "Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase", *Revista española de pedagogía*, vol. 250, septiembre-diciembre, pp. 521-535. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/289568> (consultado: 10 de abril de 2015).
- Miller, Andrew (2006). "The teaching urge and seeking amnesia", *English in Australia* (Australia), vol. 41, núm.1, pp. 18-24. Disponible en: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=138386484747817;res=IELHSS> (consultado: 2 de julio de 2015).
- Monroy Segundo, Vianey (2013). "Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVIII, núm. 58, julio-septiembre, pp. 789-810. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=esysec=SC01ysub=SBAycriterio=N058> (consultado: 20 de diciembre de 2015).
- Pineda-Alfonso, José A. (2010), "Camino a casa: Reflexiones en torno al proceso de cambio profesional de un profesor de secundaria", *Investigación en la Escuela*, núm. 70, pp. 31-40. Disponible en: <http://investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/124-nmero-70-otra-escuela-es-posibley-necesaria> (consultado: 18 de abril de 2015).
- Porlán, Rafael; Martín del Pozo, Rosa; Rivero, Ana; Harres, João; Azcárate, Pilar y Pizzato, Michelle (2010). "El cambio del profesorado de Ciencias I: Marco teórico y formativo", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 28, núm. 1, pp. 31-46. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v28n1/02124521v28n1p31.pdf> (consultado: 24 de mayo de 2015).
- Porlán, Rafael; Martín del Pozo, Rosa; Rivero, Ana; Harres, João; Azcárate, Pilar y Pizzato, Michelle (2011). "El cambio del profesorado de Ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 29, núm. 3, pp. 413-426. Disponible en: <http://ensciencias.uab.es/issue/view/14> (consultado: 24 de mayo de 2015).
- Russell, Tom (2012). "Paradigmatic changes in teacher education: The perils, pitfalls, and unrealized promise of the reflective practitioner", *Encounters on Education (Canadá)*, vol. 13, pp. 71-91. Disponible en: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/4426> (consultado: 4 de julio de 2015).
- Schank, Roger C. y Abelson, Robert P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schön, Donald A. (1995). "The new scholarship requires a new epistemology", *Change*, vol. 27, núm.6, pp. 26-34. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.1995.10544673?journalCode=vchn20> (consultado: 20 de junio de 2015).
- Thornberg, Robert (2010). "School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 4, mayo, pp. 924-932. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/26/4> (consultado: 20 de junio de 2015).
- Van Driel, Jan H.; Beijaard, Douwe y Verloop, Nico (2001). "Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 38, núm. 2, febrero, pp. 137-158. Disponible en:

- <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/10982736%28200102%2938:2%3C%3E1.0.CO;2B/issuetoc> (consultado: 2 de julio de 2015).
- Viilo, Marjut; Seitamaa-Hakkarainen, Pirita y Hakkarainen, Kai (2011). "Supporting the technology-enhanced collaborative inquiry and design project: a teacher's reflections on practices", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 17, núm. 1, pp. 51-72. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/ctat20/17/1> (consultado: 6 de junio de 2015).
- Watts, Mike y Jofli, Zelia (1998). "Towards critical constructivist teaching", *International Journal of Science Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 173-185. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/toc/tosed20/20/2> (consultado: 22 de junio de 2015).
- Zemba-Saul, Carla; Blumenfeld, Phyllis y Krajcik, Joseph (2000). "Influence of guided cycles of planning, teaching, and reflection on prospective elementary teachers' science content representations", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 37, núm. 4, abril, pp. 318-339. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/%28SICI%2910982736%28200004%2937:4%3C%3E1.0.CO;2-7/issuetoc> (consultado: 22 de junio de 2015).
- Zembylas, Michalinos (2005). "Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, núm. 8, noviembre, pp. 935-948. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/21/8> (consultado: 24 de junio de 2015).

Artículo recibido: 16 de marzo de 2016

Dictaminado: 9 de mayo de 2016

Segunda versión: 16 de mayo 2016

Aceptado: 23 de mayo de 2016