

Construir con tecnología una relación pedagógica crítica. El foro como manera de discutir las preconcepciones de enseñanza de los estudiantes de maestro

Building with technology a critical pedagogical rapport. A forum as a way to discuss teacher education students' preconceptions of teaching

Joaquín PAREDES. *Universidad Autónoma de Madrid (España)*
joaquin.paredes@uam.es

Pablo SÁNCHEZ-ANTOLÍN. *Universidad de Castilla-La Mancha (España)*
pablo.sanchez@uclm.es

Inmaculada TELLO. *Universidad Autónoma de Madrid (España)*
inmaculada.tello@uam.es

Resumen: La tecnología multiplica los espacios donde ocurre la relación pedagógica. Determinadas temáticas en la universidad, como los procesos de reflexión sobre las preconcepciones, permiten en este trabajo analizar una actividad crítica de la formación inicial de docentes. También pensar, simultáneamente, sobre una relación pedagógica ampliada.

Los autores dialogan, con sus experiencias de varios años inmersos en este tipo de prácticas, sobre el propósito, las limitaciones, los resultados y la toma de conciencia sobre la profesión. Se han generado actividades de debate mediante foros, tutelados por ellos, en varias materias para la formación de maestros: unas de tipo pedagógico y otra que es el seguimiento de un *prácticum*.

En los resultados de este diálogo se observa satisfacción por los debates y que prima el propósito crítico de la enseñanza sobre las herramientas técnicas utilizadas. Sobre las limitaciones, se observa que la orientación de los debates la establecen los docentes. Los estudiantes se limitan a aceptarlo.

También se observa que los procesos emprendidos son más ricos cuando los estudiantes han tomado en sus manos los debates, ha habido discusión, se han generado pautas para comprender los problemas abordados y, en su caso, para actuar como profesionales con una nueva cultura docente.

Palabras clave: preconcepciones, docentes, foros, enseñanza universitaria, practicum, teorías educativas

Abstract: Technology adds spaces where pedagogical rapport occurs. Some issues at university, as reflective process about preconceptions, add complexity to analyze a critical activity in teacher education. Also, to think simultaneously about an amply pedagogical rapport.

The authors dialogue with their experiences of several years immersed in these practices, about the purpose, limitations, findings and awareness about the profession. They have generated debate activities through forums in various subjects for teacher training some of a pedagogical subject and another that it is tracking a practicum.

Among the results of such debate, it appears satisfaction about debates itself. In addition, that critical purpose of teaching is stronger than technical tools.

Among limitations, teachers establish debate directions. Students accept such directions. Also, processes undertaken are better when some students have taken in their hands the debates, there have been discussions, were generated patterns to understand the problems addressed and, where appropriate, to act as professionals with a new teaching culture.

Keywords: preconceptions, teachers, forums, higher education, practicum, educational theories

Introducción

En la universidad los procesos de reflexión sobre las preconcepciones, ligados a situaciones biográficas, son una actividad ya acrisolada en la formación inicial crítica de docentes.

Los foros se convierten en un territorio de relación pedagógica. Analizarlos nos obliga a repensar la relación pedagógica, extendida a otros espacios.

Las materias teóricas pedagógicas y las asociadas al *Prácticum* ponen en contacto al alumnado con la realidad de las escuelas. Se dan “posibilidades para la construcción de conocimiento en la enseñanza” (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011, p. 59). Además, numerosos estudios coinciden en su importancia para el desarrollo

y comprensión del campo profesional (Barquín Ruiz, 2002; Bretones Román, 2003, 2013; Latorre Medina, 2007; Martínez Figueira y Raposo Rivas, 2011).

Por otra parte, los procesos reflexivos requieren de ciertas pautas que permiten una reconstrucción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. Los foros acogen espacios virtuales pautados para este fin.

En ellos, el alumnado reflexiona sobre la transferencia de los conocimientos teóricos adquiridos a las prácticas educativas, o las relaciones entre la teoría y la práctica, para entender la educación desde una *normatividad situada* (Ramos Pardo y Sánchez-Antolín, 2016), un conocimiento educativo no cierto y contextual, una enseñanza que supere el mero entrenamiento técnico.

Los modelos reflexivos ponen en práctica procesos de introspección, actitud crítica, colaboración y transformación (Gutiérrez Cuenca et al., 2009). Tales elementos forman parte de una relación pedagógica transformada en las aulas universitarias.

El aporte de las disciplinas teóricas a la práctica educativa

Algunos de los objetivos que pretenden lograr las disciplinas teóricas de los planes de estudio de maestro, por ejemplo las del área de Teoría e Historia de la Educación, hacen referencia a la reflexión sobre los fines de la educación, el conocimiento teórico de la práctica educativa, los condicionamientos de la educación para alcanzar el máximo grado de calidad posible, etc. En definitiva, un conocimiento que debe procurar que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico, tomando como base el conocimiento teórico existente, que les permita fundamentar cómo desean que sea el acto educativo antes de su aplicación práctica.

La finalidad última de esta formación es que el estudiante aprenda a cuestionar y analizar los entornos y procesos educativos en contextos cambiantes y a elaborar una fundamentación situada de la acción educativa (Ramos Pardo y Sánchez-Antolín, 2016). No se trata de ofrecer un conocimiento cierto sino de ofrecer una base teórica sobre los diferentes aspectos de la realidad que permita analizarlos y ofrecer respuestas adecuadas a los problemas educativos que se plantean. Una reflexión que debería ser colectiva, en la que se entiendan la pluralidad de sentidos que se le pueden dar al quehacer educativo (Laudó Castillo, 2011). El propósito es mejorar las prácticas educativas y la sociedad en su conjunto (Liston y Zeichner, 2003). Unos ideales que, a veces, tienen una difícil concreción en las prácticas docentes.

El *prácticum* en la formación de los maestros

El *prácticum* es un caso específico de lo que puede y debe ser una preparación

reflexiva de futuros docentes. Es una oportunidad para contrastar la teoría con la práctica.

Sin embargo, a pesar de las reformas, la tutela del *prácticum* viene siendo insatisfactoria (Barquín Ruiz, Ortiz Villarejo, y Sepúlveda Ruz, 2011; Bretones Román, 2003; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011), siendo necesario trabajar sobre las prácticas porque generan una sensación de ineficacia muy poco saludable (Boza, Tirado, y Guzmán-Franco, 2010; Latorre Medina, 2007). Algunos tutores y supervisores consiguen generar espacios de reflexión.

Un factor de malestar añadido es la dispersión de las redes de prácticas, compuestas por centros repartidos por la región en la que se insertan los centros de formación. Los estudiantes viven situaciones de aislamiento, desconexión y falta de apoyo. Las situaciones de aprendizaje generadas no se aprovechan (Tirado Morueta et al., 2008).

Todo ello acumula malestar y dificultades, y hace dudar de la viabilidad del *prácticum* y, por extensión, de la formación inicial.

El problema de las preconcepciones, creencias y certidumbres en la formación reflexiva sobre la práctica docente

Los estudiantes de maestro utilizan sus ideas previas, una de las fuentes de la práctica docente, para dar sentido al currículo formativo y para forjan ideales que a veces tienen difícil concreción. Latorre Medina (2007) ha analizado algunas creencias sobre el *prácticum* de enorme interés para extenderse al conjunto de la formación:

- El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo.
- Consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula.
- Existe una estrecha colaboración entre la escuela y la universidad.
- Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores de *prácticum*.
- Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad.
- Se deben realizar tareas burocráticas en la etapa de *prácticum*.
- La estructura ideal del *prácticum* debería configurarse como períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera.

- Existe poca implicación de los supervisores de la Facultad durante las prácticas.
- Su actividad debe estar circunscrita exclusivamente al marco del aula durante este tramo formativo.

El estudiante de maestro es receptivo a examinar estas ideas previas, y otras similares, y a evolucionar en la forma de concebir la naturaleza de la enseñanza, el papel de los contenidos y el tipo de interacciones con los estudiantes, aunque diversos estudios valoran estos cambios de forma más conservadora (Bretones Román, 2003).

González Sanmamed y Fuentes (2011) plantean que, en la formación inicial, este trabajo con las preconcepciones es fundamental para impulsar el desarrollo profesional.

En una amplia revisión, Bretones Román (2003) identifica como vías fundamentales para hacerse conscientes de las ideas preconcebidas sobre la naturaleza de diferentes aspectos relacionados con el trabajo en la escuela los siguientes: la autorreflexión con ayuda del profesorado universitario, la observación reflexiva, la investigación basada en casos y problemas reales, el análisis de metáforas y la investigación colaborativa. Asimismo, en esa revisión se pone de manifiesto que es fundamental acompañar estas acciones con formación procedimental y aquellas que consoliden una red de prácticas relevantes.

Cuando no se trabajan estas cuestiones se produce un choque de realidad. Ese choque, que evidencia un fracaso en la vertiente profesionalizante de la formación como docente, se traduce en críticas al programa de formación y sobre la disociación teoría-práctica.

Tecnología para situaciones reflexivas

La necesidad de dar acompañamiento -también en la distancia-, promover la reflexión fomentando la relación teoría-práctica mediante procesos reflexivos compartidos sobre problemas reales y plantear nuevos retos profesionales abrió muy pronto la posibilidad de utilizar espacios tecnológicos o TIC para “reflexionar”: explicitar lo que ocurre, conectarlo con otros saberes, hacerlo propio, mediante herramientas síncronas y asíncronas tales como mensajerías, listas de distribución y foros. Hay una amplia tradición en el análisis de los foros en la tutela del *practicum* (Fernández Prieto y Paredes Labra, 1998; Tirado Morueta et al., 2008).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan el seguimiento de los estudiantes.

Hay un espacio para generar relaciones, en este caso unos foros, y su análisis puede ser de enorme interés: qué experiencia comunicativa facilita el espacio, la cantidad y calidad de la misma, cuál es la naturaleza de la información que circula, qué tipo de interacciones se producen, de qué manera se obtiene apoyo de los compañeros para resolverlo, con qué recursos cuenta el estudiante.

Se han puesto en marcha modelos reflexivos y sociales, basados en comunidades de práctica y con TIC, como el apoyado en la universidad del País Vasco (Correa et al., 2014; Gutiérrez Cuenca et al., 2009), introspectivo, narrativo y con voluntad de cambiar la escuela. Ofrece un marco para la lucha, la resistencia, la descolonización y la transformación. Entiende que los centros de formación de docentes son espacios de resistencia al sentido común, lo funcional, lo eficaz, inventan metodologías de introducción en el campo, dialogan con los fantasmas del pasado y los problemas del presente.

En la experiencia habida, los autores destacan la actitud indagadora de la maestra en prácticas, el carácter contextualizado del conocimiento generado, la naturaleza reflexiva de la actividad y la riqueza y profusión de sus reflexiones.

Más allá de las estrategias o dispositivos utilizados, como las sesiones de trabajo, el diario, las evidencias multimedia, los foros conforme a una rúbrica o el portafolio generados, se trata de nuevos marcos e ideas sobre la enseñanza y la profesión docente sobre las que se reflexiona (González-Garzón y Laorden Gutiérrez, 2012).

El papel de los foros en la formación reflexiva de los maestros

Los procesos reflexivos requieren de ciertas pautas que permiten una reconstrucción activa del conocimiento por parte de los estudiantes.

Los debates, en general, nos permiten comprobar los pensamientos que muchos de nuestros estudiantes poseen en torno a ciertos temas de relevancia. Los debates son, sin duda, herramientas de aprendizaje muy valiosas en educación, pero en muchas ocasiones nuestros estudiantes no son capaces de participar en ellos.

Los foros virtuales nos facilitan la participación de todos los estudiantes en los debates planteados en el aula o el *prácticum*, aunque la participación de los estudiantes dependerá del planteamiento que hagamos del propio foro. Puede emplearse en un curso (Ornelas, 2007):

- Como complemento: Para dar continuidad a las actividades de las clases presenciales. En este caso, el profesor inicia una actividad en el aula y, posteriormente, solicita a los estudiantes que ingresen al foro para continuar con el tema, propiciando el intercambio de ideas, contrastando opiniones y

generando conclusiones.

- Como apoyo: El foro puede ayudar a que el alumno cumpla con las experiencias de aprendizaje más allá de la clase. Si este es el caso, el docente indica la tarea a los estudiantes y, adicionalmente, abre un foro en el que los alumnos puedan reportar las experiencias y resultados de las actividades académicas que hayan realizado de manera independiente.
- Como suplemento: En algunas ocasiones, el foro puede usarse para sustituir algunas de las actividades realizadas con el docente. Cuando por alguna causa extraordinaria el profesor no puede trabajar directamente con los estudiantes, mantener un foro de discusión abierto puede “resolver el problema”; si los alumnos ya se encuentran familiarizados con el uso de esta herramienta, incluso uno de los estudiantes puede asumir el papel de moderador de la discusión, en las ocasiones en que el profesor esté ausente.

Los foros acogen espacios pautados para este fin en los que el profesorado actúa como facilitador de los aprendizajes individuales y grupales (Morales y Landa, 2004), promueve la reflexión sobre la relación teoría-práctica, facilita la extensión de los procesos de participación en la vida de las aulas, el seguimiento de los estudiantes dispersos geográficamente y pueden convertirse en “una importante fuente de aprendizaje si es que logran provocar procesos reflexivos, de búsqueda de información y de interacción en el colectivo participante” (Gutiérrez Cuenca et al., 2009; 494).

El foro procura una mirada plural, que desarme un discurso dominante, que busque explicaciones alternativas apoyadas en los movimientos teóricos que se proponen en clase, que tire de algunos tópicos (rutinas, violencia, ruido, aburrimiento...) y se plantee por qué se producen. Además, la utilización de estas herramientas pueden contribuir a lograr alguna de las competencias recogidas para la profesión de maestro en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, entre ellas, la de transmitir información, ideas, problemas y soluciones al personal especializado y vinculado con su formación y otras, como el dominio de las TIC, que aparecen de forma transversal en muchos planes de estudio, pero que al trabajarse de esta forma se corre el peligro de producir una visión sesgada de lo que es la tecnología educativa (Losada Iglesias, Valverde Berrocoso, y Correa Gorospe, 2012) y centrada en perspectivas tecnocentristas (Sánchez-Antolín, Ramos Pardo, y Sánchez Santamaría, 2014). Son unos usos que deberían promover la creación de espacios que fomenten la construcción de conocimiento, el trabajo cooperativo, la participación real, el enriquecimiento personal y en los que sean capaces de

contraponer su discurso pedagógico con el de otros. Se trataría de una pedagogía crítica apoyada en el diálogo entre profesores y estudiantes.

Metodología

Con este trabajo pretendemos valorar el alcance de la relación teoría-práctica establecida por los estudiantes de maestro a través de foros diversos de tres profesores comprometidos con una relación pedagógica transformadora. En sus prácticas se han producido diversos procesos reflexivos compartidos, donde emergen preconcepciones sobre la enseñanza de sus propios estudiantes. El diálogo y el acompañamiento en foros permiten caracterizar su evolución en las formas en las que los estudiantes analizan cada nuevo problema de forma teórica, o bien en un contexto específico de *prácticum*. Se han ampliado los espacios de intercambio que caracterizan una relación pedagógica rica.

Se estudian dos casos (Yin, 2009) de dos facultades de formación de docentes, uno referido a la utilización de los foros en materias teóricas y otra en el seguimiento del *prácticum*.

Estos estudiantes de maestro están inmersos en un proyecto de reflexión en foros semanales como espacio para el debate, que en el caso del *prácticum* añade los componentes de soporte afectivo, seguridad y toma de decisiones.

Se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los problemas fundamentales de la educación, sus posibles aplicaciones prácticas y, en el caso del *prácticum*, sobre incidentes críticos aportados por los propios estudiantes, gracias a pautas de análisis que se facilitan durante el curso. En los foros se reflexiona sobre la viabilidad de algunas propuestas educativas o se ofrecen soluciones creativas a problemas y conflictos surgidos en los espacios educativos profesionales donde se hacen las prácticas.

Cada relato supone verse a uno mismo frente a una situación educativa, parar la acción y generar resonancias (Gutiérrez Cuenca et al., 2009), lo que supone removerse y replantearse el curso de las acciones emprendidas, así como la interiorización de interrogantes, dudas y, a veces, nuevas pautas.

La puesta en marcha de los foros se acompaña de un plan de trabajo para promover la reflexión entre los estudiantes y de indicaciones para la realización de búsquedas de información complementaria. Los profesores/tutores actúan como dinamizadores de los foros, ofrecen feedback, abren las opciones de análisis y, en el caso del *prácticum*, a veces tienen que ponerse a estudiar alternativas interpretativas a los problemas planteados, que son de gran calado y requieren de una mayor especialización.

Se ha recogido la información volcada en los foros durante dos cursos, el 2012-

13 y el 2013-14, de la asignatura Tendencias contemporáneas de la educación (60 alumnos en cada curso) y en los creados específicamente para el seguimiento del *prácticum* de dos cursos académicos de formación de Maestros (8 alumnos en cada *prácticum* y curso).

El análisis se ha realizado etiquetando los vaciados de los foros, éstos se leen y releen, las etiquetas se refinan y se agrupan en categorías. Para esta última tarea son útiles las tablas de frecuencia y co-ocurrencia. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar Botía, 2002). Los foros han generado un amplio conjunto de declaraciones y, una vez desarrollados, dan un sentido colectivo a los problemas educativos tratados. Este sentido colectivo, iluminativo de alguno de los problemas tratados, es aportado al análisis por cada profesor. Tenemos lo que piensan sobre los problemas que afectan a la educación y sus propuestas en base a las teorías que han estudiado, lo que han observado (en su caso) en sus prácticas, el análisis de su trabajo y del trabajo de los demás. Pero, ¿Quién habla por boca del estudiante? ¿Cuáles son sus preconcepciones sobre la educación y la forma de solucionar sus problemas? ¿Su observación y reflexiones? ¿Cómo quedan tamizadas por la experiencia escolar del estudiante? Tenemos un discurso, una narración con diversos elementos que se nutre de miradas cruzadas (incluida su formación previa) de forma diferente. La complejidad se convierte en una importante fuente de limitaciones para organizar el análisis.

Siendo un planteamiento subjetivo, cada participación en el foro está intersubjetivada, como se ha indicado previamente, con una disciplinada reflexión y evidencias de diversas fuentes.

Sobre la biografía escolar, en la experiencia analizada por Gutiérrez Cuenca et al. (2009), los estudiantes realizan un ejercicio previo. Los estudiantes de segundo y tercero de Maestro generalmente han hecho esos mismos ejercicios, basados en la reflexión de Schön (1992). Esa introspección es fundamental para sacar a la luz todas las preconcepciones sobre la biografía escolar. De alguna forma, el foro recupera esa introspección y la vuelve a analizar.

Al escribir los informes, los docentes participantes nos damos cuenta de la naturaleza y problemáticas de la relación pedagógica presente en los foros.

Entre las limitaciones del análisis, recordar con Gutiérrez Cuenca et al. (2009) su alerta sobre la tentación de buscar un final feliz a los relatos narrativos, y la importancia de aceptar otros resultados más cercanos a lo ocurrido.

Resultados

La relación pedagógica que surge en los foros, más cuando se habla sobre posiciones personales sobre la educación, genera dudas e interrogantes sobre los distintos elementos de la propia relación. Tras haber analizado los foros y haber generado informes para cada uno de los centros, emergen cuatro grandes categorías en el análisis: el propósito de los propios foros, sus limitaciones, los resultados y la toma de conciencia sobre la profesión.

1. Sobre los propósitos.

Las herramientas que son los foros se ponen al servicio de la realización de un ideal pedagógico. Las TIC facilitan, por un lado, la extensión de los procesos de participación en la vida de las aulas y, por otra, el seguimiento de los estudiantes dispersos geográficamente.

El uso de estas metodologías y herramientas buscaba, sobre todo, la reflexión, el intercambio de opiniones, el contraste de posturas, el cuestionamiento, el debate, etc., sobre las finalidades educativas que descansan en las aportaciones de algunos autores relevantes en el pensamiento educativo contemporáneo y su aportación a los problemas actuales de la educación. Cómo, a partir de estas lecturas, las preconcepciones de los estudiantes sobre lo que es la educación podían modificarse, actualizarse, replantearse. A partir de la reflexión y la búsqueda de información complementaria se esperaba que se diese respuesta a los interrogantes que se les planteaban.

Aunque más adelante se explicitan resultados más tangibles, se quiere hacer mención a la verificación de algunos principios que persiguen estos debates como son reflexionar, identificar sus preconcepciones y sentirse parte de una comunidad.

Un resultado repetido en todos los foros analizados es la capacidad por parte de los estudiantes de observar cosas nuevas, de tener una opinión o mirada sobre los temas debatidos.

También se observa que los estudiantes son capaces de reconocerse en posiciones poco atentas (no nos atrevemos a decir que erróneas) de la realidad educativa que analizan o en la que quieren intervenir.

En el foro se genera empatía con situaciones analizadas como injustas, autoritarias, con efectos disciplinares, como se observa en los foros de materias teóricas. Esta empatía ayuda a generar una idea de pertenencia.

El contenido de los foros, que es educativo, genera una metarreflexión entre los estudiantes. Por ejemplo, en los foros de *prácticum* la necesidad de comprender situaciones emergentes en las prácticas de cada maestra en formación provocó en

su grupo un conocimiento local elaborado colaborativamente.

El diálogo, componente genuino de la relación pedagógica tuvo valor emocional. Cada experiencia fue muy bien valorada entre los estudiantes, pues les sirvió para reflexionar e intercambiar ideas sobre distintas preconcepciones sobre la enseñanza.

Sin embargo, el foro puede llegar a ser una tarea que no es asumida como propia y para un colectivo con el que se trabaja.

Un foro supone un hilo temático que, a veces, es saltado indisciplinadamente por los participantes, se reflexiona de forma individual, deja de haber continuidad. Por ejemplo, en los foros de materias teóricas se realizan comentarios que resumen los textos propuestos de apoyo al foro, sin aportar soluciones o respuestas alternativas a los problemas planteados.

Los foros son percibidos, en ocasiones, como nuevos formatos de control de los estudiantes.

Los comentarios se convierten en una prueba más de evaluación, no encuentran su vinculación con sus futuras prácticas docentes. Se trata de resolver problemas que ven como lejanos, la atención a la diversidad, la implicación de las familias, los contenidos curriculares... y a los que se enfrentan desde sus preconcepciones, a veces erróneas o estereotipadas.

2. Sobre las dificultades

Los procesos generados en los foros iteran por lo que los docentes que los tutelan esperan. Esto ocurre fundamentalmente entre aquellos estudiantes que se adscriben a una participación poco comprometida en los mismos, a la que antes se aludió.

Sin embargo, a veces, generan descubrimientos y nuevos desafíos. Por ejemplo, las maestras “vocacionales” y las “activistas” chocan con la realidad escolar, lo que esperaban de la educación, sobre lo que habían pensado previamente que debería ser, es continuamente desafiado por prácticas rutinarias. En otros se produce un “síndrome de Estocolmo”, emergen diferentes preconcepciones que evolucionan a cierta identificación con la nueva cultura docente en la que se introducen el alumnado en formación.

En otras ocasiones aparecen actitudes muy críticas, reivindicativas, con el estado de la educación, y una visión más amplia de la tarea de los maestros y los fines de la educación, en las que se utilizan referentes de la formación recibida.

También se descubren recursos fuera de la escuela como vía para tener una concepción más abierta y moderna de la enseñanza y se reivindica el papel de la

comunidad, la familia y los padres.

Los foros se enfrentan con el desafío de evitar que se confirmen certezas, como los patrones tradicionales de enseñanza (transmitir), el tratamiento del orden, la disciplina, la resolución de conflictos, el significado y fines de la educación, el papel del maestro, la familia, los niños, el papel de la planificación y los materiales.

Estas “certezas” aparecen con mayor frecuencia en el *prácticum*. Las razones son diversas, suelen estar relacionadas con que la fuerza de los argumentos de los foros no puede con las condiciones de trabajo en prácticas. Por ejemplo, una alumna tiene un conflicto con la planificación. Pero observa que su tutora se la toma como una carga, por lo que la estudiante decide no tomar en cuenta el problema de la planificación. Otra alumna está empeñada en encontrar a un culpable en un problema de disciplina. Esto contrasta con la actitud de otra alumna, mucho más comprensiva con la situación y más profesional en la búsqueda de soluciones. Los modelos tradicionales de enseñanza también se refuerzan en una tercera alumna, que trabaja con una tutora muy directiva.

3. Sobre los resultados

Los estudiantes manejan en los foros diversas preconcepciones y certezas o certidumbres: las relaciones con el contexto (familias, inmigración, grupo) mediadas por la autoridad, la escasa tolerancia a espacios distintos a un imaginario de uniformidad, el poco interés en la comunicación, lo poco proclive que se es a la inclusión, lo emotivo. También se han mencionado los patrones tradicionales de enseñanza transmisora, la idea de orden, la disciplina, la resolución de conflictos, el significado y fines de la educación, el papel del maestro, la familia, los niños, el papel de la planificación y los materiales. Todo ello queda reforzado por la relación pedagógica establecida. Otras certidumbres halladas han sido: la práctica es fácil; hay que utilizar diversas metodologías, pero estar seguro de ellas; hay que basarse en la enseñanza personalizada, pero es difícil; es mejor cambiar un centro educativo de golpe para su mejora; son mejores las unidades didácticas globalizadas y transversales, pero requieren mucho esfuerzo; aunque es necesario un trabajo coordinado interdisciplinar este no suele darse.

Los estudiantes muestran su satisfacción por haber compartido emotividad y reflexiones, así como por haber generado un conocimiento reflexivo y aplicado.

Los docentes responsables de los foros están preocupados por la falta de perspectiva crítica en los debates que se han abierto.

4. Sobre la toma de conciencia percibida en los grupos

Los procesos emprendidos abren algunas iluminaciones o tomas de conciencia sobre lo ocurrido. Los estudiantes se ponen a reflexionar sobre su práctica, adquieren una visión de conjunto de la misma, particularmente cuando algunos estudiantes han tomado en sus manos los debates, ha habido discusión, se han generado pautas para comprender los problemas abordados y, en su caso, para actuar como profesionales con una nueva cultura docente.

En general se puede hablar de una perspectiva profesional más completa, más atenta a diversas dimensiones del trabajo docente, indagativa de los problemas que surgen.

Conclusiones

Del análisis de los comentarios realizados en los foros se derivan consideraciones para los propósitos y el tipo de resultados esperables de una relación pedagógica mejorada por la tecnología.

En relación con el propósito, se observa que, al trabajar mediante foros digitales e iniciar debates en torno a ciertas percepciones existentes, los estudiantes buscan explicaciones realistas para justificar dichas percepciones. En este sentido, el papel modulador de los foros en la educación recibida por los estudiantes está condicionado por la tutela de los docentes de todos los procesos y discusiones.

Los foros son, entonces, un vehículo que permite realizar un ideal pedagógico, reclamar otro profesional docente al poner en contacto en un plano horizontal a distintos profesionales. Pero, a pesar de las tecnologías, la relación pedagógica continúa sin ser simétrica.

Los estudiantes descubren que el conflicto, y no el consenso, es un tema de gran importancia en la forma de resolver problemas educativos. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de que el alumnado, durante su formación inicial, llegue a reconocer el carácter relativo del conocimiento y, de esta forma, puedan ser capaces de reconstruir su discurso pedagógico. En este sentido, la mediación de los foros tiene enorme importancia en un tema tan sensible profesionalmente como es la construcción del conocimiento

El debate generado en el seno de los foros permite evidenciar cierto alineamiento de los estudiantes con los profesionales que tutelan las prácticas, lo que es más evidente en el caso de los foros de seguimiento del *prácticum*. Los estudiantes de maestro se sorprenden, a veces se rebelan, pero generalmente se identifican con opiniones y prácticas. Por ello, el conocimiento elaborado por los estudiantes de prácticas parece que está derivando del contacto con la práctica y los prácticos. La relación pedagógica mediada por los foros moldea a los más jóvenes, los estudiantes, quizá más de lo que debiera, lo que conviene vigilar.

En relación con sus resultados, en los foros se recupera lo aprendido y las lecturas de la carrera, se generan críticas a planteamientos irreflexivos, se amplía la mirada sobre lo que ocurre y se quiere mejorar en las escuelas. También ocurre que se aporta cierta confortabilidad, apoyo y visión de conjunto, algo particularmente notable entre los compañeros que están en prácticas. La relación pedagógica establecida permite hacer crecer a los profesionales y hacerles sentir mejor.

La dificultad y el conflicto son fuentes de incertidumbre. No se llevan nada bien por parte de los estudiantes en formación. Algunos estudiantes se resisten a otros puntos de vista expuestos por estudiantes más críticos o por el tutor. Se prefieren las certezas. Desgraciadamente, las certezas abocan a una enseñanza tradicional.

Aprender a ser docente genera cierta ansiedad y frustración entre los estudiantes, y convendría relajar o descargar la tensión con algunas actividades complementarias preparatorias. El acompañamiento mediante foros, la relación pedagógica intensificada tecnológicamente, se convierte en un mediador que permite que los estudiantes manejen conflictos entre sus representaciones de la realidad educativa y lo que su estudio o prácticas les ofrecen.

El diálogo no alcanza siempre para generar una ruptura con preconcepciones. Pero permite representar otro tipo de profesionalidad docente gracias a una relación pedagógica diversificada por las tecnologías.

Referencias bibliográficas

Barquín Ruiz, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267–283.

Barquín Ruiz, J., Ortiz Villarejo, A., y Sepúlveda Ruz, M. P. (2011). Los datos de las TIC en los centros. In M. Sola Fernández & J. F. Murillo Más (Eds.), *Las TIC en la Educación Realidad y expectativas. Informe anual 2011* (pp. 7–45). Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.

Bolívar Botía, A. (2002). “De nobis ipse silemus?”: Epistemology of biographical-narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1–26.

Boza, Á., Tirado, R., y Guzmán-Franco, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: Influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion Y Evaluacion Educativa*, 16 (1), 1–24.

Bretones Román, A. (2003). Las preconcepciones del estudiantede profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula.

Educación, 32, 25–54.

Bretones Román, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 443–471.

Correa, J. M., Martínez-Arbelaz, A., y Gutierrez, L. P. (2014). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*, 66 (4), 447–464. doi:10.1080/00131911.2013.800956

Fernández Prieto, S., y Paredes Labra, J. (1998). La teletutoría en el Practicum de los maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 3 (2), 33–49.

González Sanmamed, M., y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70.

González-Garzón, M. L., y Laorden Gutiérrez, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria.: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista de Educación*, 35, 131–154.

Gutiérrez Cuenca, L., Correa Gorospe, J. M., y Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493–505.

Latorre Medina, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249–273.

Laudo Castillo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 45–68.

Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Losada Iglesias, D., Valverde Berrocoso, J., & Correa Gorospe, J. M. (2012). La tecnología educativa en la Universidad Pública Española. *Pixel-Bit: Revista de Medios Y Educación*, 41, 133–148.

Martínez Figueira, E., y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155–181.

Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13 (1), 145–157.

Ornelas, D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/4, 1-5. Retrieved from <http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>

Ramos Pardo, F. J., y Sánchez-Antolín, P. (2016). La aportación del área de teoría e historia de la educación al desarrollo de competencias: la normatividad situada. In A. Jiménez Mateos & A. Manzanares Moya (Eds.). *Mejores maestros, mejores educadores* (75-96). Málaga: Aljibe.

Sánchez-Antolín, P., Ramos Pardo, F. J., y Sánchez Santamaría, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91–110.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Tirado Morueta, R., Martín Gutiérrez, I., y Lojo Pico, B. (2008). Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 133–153.