

La formación de docentes en tecnología educativa: espacio para la reflexión sobre las pedagogías online.

Teacher training in educational technology: a place to reflect about online pedagogies.

Joaquín Paredes Labra.

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3 – 28049 – Madrid (España).

E-mail / ORCID ID: joaquin.paredes@uam.es / 0000-0003-2294-9121

Información del artículo

Recibido 10 de Mayo de 2016. Aceptado 7 de Junio de 2016.

Palabras clave:

Formación de profesorado, educación online, Usos educativos de las TIC, Metodología de enseñanza, Proyectos.

Keywords:

Teacher education, Online Education, ICT in Education, Teaching Methods, Projects.

Resumen

La formación de docentes en Tecnología Educativa es uno de los espacios privilegiados para pensar sobre Internet y las pedagogías online. Supone, por un lado, modificar los supuestos de trabajo de los docentes universitarios. Por otro lado, introducir cambios en las pedagogías es apelar a profundas convicciones y posibles prácticas de los futuros docentes. Para entender las pedagogías online se analiza una experiencia formativa de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria inmersos en un proyecto de memoria histórica sobre la escuela. La metodología es un estudio de caso único, una materia de formación inicial de docentes, en tres cursos académicos consecutivos. Se analizan una porción de los portafolios para clase en la comunidad que se ha generado en una wiki. Incluye otras técnicas etnográficas de recogida de evidencias. Entre los resultados se observa que, para estas pedagogías online críticas, los estudiantes tienen dificultades derivadas de sus preconcepciones sobre la enseñanza. Las herramientas online abren nuevas posibilidades educativas para relacionarse con el conocimiento, sus compañeros y profesores.

Abstract

Teacher training on educational technology is one of the privileged places to think about internet and online pedagogies. It involves on the one hand, to modify the working assumptions of university teachers. On the other hand, changes in teaching methods is to appeal to potential deep convictions and practices of future teachers. To understand online pedagogies we analyze a formative experience of future teachers of Primary education immersed in project about memories of school. The methodology is a unique case study, a subject of initial teacher training from three successive academic courses. A portion of the portfolio to class in the community that has been generated in a wiki are analyzed. It includes other ethnographic techniques. Among the results it is observed that for these critical pedagogies online, students have difficulties arising from their preconceptions about teaching. Online tools open up new educational opportunities to interact with knowledge, peers and teachers.



1. Introducción

La formación de docentes en tecnología educativa es, quizá, uno de los espacios privilegiados para pensar pedagogías online. Estas pedagogías se entienden como las que son soportadas por dispositivos y software en la red (no necesariamente plataformas de teleformación u otro software que centralice funciones similares, Dans, 2009). En estas pedagogías se reconstruye el rol de los contenidos, el tiempo, el espacio, la presencia del docente, las relaciones entre estudiantes y con los docentes, los materiales y la evaluación,

De forma extensa, algunos autores (Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Sarmiento, 2015) se han referido a los componentes pedagógicos de las pedagogías online como la explicitación de las finalidades y sentido de la educación procurada, los prerrequisitos de los estudiantes y su acceso, los objetivos, el equipo docente, la duración y dedicación semanal exigida al participante, el funcionamiento del sistema, el nivel de interactividad, las modalidades de aprendizaje, los medios y recursos, las actividades y la evaluación. Se trata de pedagogías que combinan supuestos de pedagogía activa y que apuestan por la participación y la colaboración de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Estas pedagogías se suelen explicar mediante supuestos psicopedagógicos que interpretan posiciones constructivistas y, recientemente, conectivistas. Ahora bien, para repensar el papel del conocimiento y los participantes se están esgrimiendo otros supuestos tienen que ver con otras posiciones sobre el conocimiento, la gestión del espacio y el tiempo, la relación pedagógica, los materiales y la evaluación. Veámoslo con un poco más de detalle.

En primer lugar, se plantea una relación distinta de los estudiantes con el conocimiento, con nuevos códigos (Lankshear y Knobel, 2011), haciéndose conscientes de cómo se apropian del propio conocimiento (por ejemplo mediante la toma de conciencia de sus propios PLEs, Adell y Castañeda, 2010), mediante la actividad que inducen determinados softwares (por ejemplo los que brinda el Civic Media Centre del MIT a la comunidad o determinados softwares en situaciones de planteamiento freiriano, Paredes, Herrán y Velázquez, 2013) o mediante propuestas articuladas en proyectos (como el del movimiento de indagación comunitaria mediante software de geoposicionamiento de Bruce y otros, 2014). En segundo lugar, hay una transformación de la gestión del espacio de trabajo de sus estudiantes (rompiéndolo, redistribuyendo su uso, ocupando nuevos espacios), la gestión del tiempo (rompiendo los límites del tiempo escolar, dando valor a las experiencias, Marcelo, 2011) y la ubicuidad (Haythornthwaite, 2008). En tercer lugar, se vuelve a pensar la relación pedagógica (con sus estudiantes, entre ellos, con otros colectivos) (Hernández-Hernández, 2011) y se cuestiona el papel de la participación (Aranda, Creus y Sánchez-Navarro, 2013) y la colaboración en clase y entre estudiantes. En cuarto lugar, se replantean los materiales como espacios de escritura colectiva (blogs, wikis), una aproximación narrativa, visual y multimodal (Paredes, Herrán y Velázquez, 2013; Erstad, Gilje y Arnseth, 2013). Y, en quinto lugar, se propone el cambio del rol de la evaluación (orientada a portafolios y rúbricas, Cano, 2005). Estas pedagogías online interpelan a diversos tipos de estudiantes. Como un caso de interés en el ámbito universitario, encontramos a los futuros maestros.

En relación con estos profesionales, los supuestos de la formación de docentes han cambiado. Hay una concepción crítica de la formación de educadores, con una fuerte interpelación entre los supuestos con los que se trabaja en educación y los de las innovaciones con tecnología y medios digitales que se quieren poner en marcha en las escuelas (Paredes, Guitert y Rubia, 2015). Esta concepción crítica de la formación está, además, mediada por el cuestionamiento de la condición de docente, la cultura profesional de los equipos implicados, la cultura de centro para promover otra educación (Sancho y

Alonso, 2012) y los programas que ponen en marcha las instituciones universitarias (Gewerc y Alonso, 2013; Monsiváis, McAnally y Lavigne, 2014).

Los cambios que sufren las preconcepciones de los futuros maestros pueden constituir un indicador de la profundidad de los cambios de las pedagogías puestas en marcha. Las preconcepciones o creencias son una especie de lente fija que percibe y filtra las nuevas ideas y la práctica escolar, orienta la interacción y la acción e influye en las teorías formales (Schön, 1992; Bretones, 2003). Tienen un peso determinante en el tipo de competencias profesionales que alcanzan los estudiantes formados (Boza, Tirado y Guzmán-Franco, 2010; Ramírez Orellana, Cañedo y Clemente, 2012). Por todo ello, hacer formación de docentes en internet obliga tanto a examinar los supuestos de cualquier forma de enseñar y aprender, como a enfrentarse con un conjunto de creencias previas (de los estudiantes).

El problema de investigación que se plantea es comprender el caso de los futuros docentes formados mediante pedagogías online y la manera en que esta formación se redefine, tanto en los supuestos en que se basa como en las preconcepciones de los estudiantes de maestro que las vivencian.

2. Metodología

El estudio indaga sobre una forma de concebir las pedagogías online ofrecidas a futuros maestros en una materia de su formación. Forma parte de una investigación más amplia que exploró el cambio de parámetros de la pedagogía universitaria basada en técnicas creativas, TIC y reflexividad (Proyectos D/031128/10 y 11 «Formación de profesores en creatividad aplicada», Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica, Mediterráneo y África Subsahariana 2010. Resoluciones de 20 de diciembre de 2010 y 20 de mayo de 2011, de la Presidencia de AECID). Este proyecto influyó decisivamente en la manera en que se plantea la formación de docentes en tecnología educativa en una universidad pública.

La metodología es cualitativa y de caso único (Yin, 2009). El caso es una materia a lo largo de tres cursos académicos, con las especificaciones sobre participantes que se hacen luego. Se han recogido datos de esos tres cursos que son analizados con arreglo al procedimiento que se presenta más adelante. La formación de maestros que se analiza, una materia de TIC en la educación, está orientada, principalmente, por la mejora de la competencia digital (Paredes, Guitert y Rubia, 2015). Se interesa tanto por los dispositivos y software como por la construcción del conocimiento, el funcionamiento de los centros educativos y el papel de los equipos docentes. Durante el curso se desarrolla un proyecto en el que se mezclan una temática comunitaria y un proceso de alfabetización digital. Cada producción de los estudiantes fue incorporada a un portafolio y comentada por el participante, un futuro maestro, que describió el proceso creativo y los resultados que esperaba promover cuando trabaje con niños en una escuela. Se analizan los portafolios, la wiki, su foro, las notas de campo del profesor universitario y las devoluciones al grupo como informes que recogían el espíritu de cada semestre.

La codificación se interesó por las descripciones amplias, las valoraciones y las conexiones. El análisis se realizó mediante un software cualitativo, Atlas.ti (Gibbs, 2012). Se prepararon tantos documentos como portafolios se recogieron. De su lectura y relectura emergieron categorías que se añadieron a una lista de códigos. Una vez realizada la codificación, se realizaron agrupaciones y jerarquizaciones por temáticas o categorías que fueron emergiendo en el análisis, por su proximidad o por causación. Las categorías se fueron refinando mediante comparaciones constantes (Goetz y LeCompte, 1988) y el diálogo permanente con los datos (Boronat, 2005). Asimismo, se aprovecharon las tablas de frecuencia y co-ocurrencia para comprender la emergencia de conceptos en las evidencias. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002).

La información se trianguló mediante la aplicación de la diversidad en técnicas (diferentes técnicas para promover una respuesta digital, diversas técnicas de recogida), el análisis de múltiples agentes (investigador y los propios participantes al comentar sus propias producciones gráficas o audiovisuales) y la variedad de evidencias (producidas con las herramientas, textuales, gráficas, audiovisuales, comentarios). En el trabajo se ha seguido un protocolo ético de tratamiento de los datos (consentimiento de los participantes para el uso de datos, anonimato de los participantes, discusión de los informes con participantes).

2.1. Participantes

El caso incluye información de varios grupos de formación inicial de maestros (dos grupos semestrales por curso), contenida principalmente en sus portafolios personales (Cano, 2005) y una wiki, durante tres cursos académicos (2010-11, 11-12 y 12-13). También se analizan foros, notas de campo del profesor universitario y devoluciones al grupo. Los estudiantes atendidos fueron de entre 50 y 70 futuros maestros en cada grupo, unos 400 estudiantes en total. Los materiales provienen de los 31 mejores portafolios de los tres cursos señalados, seleccionados por la calidad de sus producciones y la riqueza del análisis de los propios estudiantes participantes. Los portafolios se nombran del 1 al 31, con un nombre ficticio. Los casos corresponden a las proporciones de los grupos de referencia en cuanto a curso, edad (19 años), género (dos tercios de mujeres frente a $\frac{1}{3}$ en el total) y estudios previos (hay un colectivo proveniente de la formación profesional ocupacional relacionada con el cuidado de la infancia, el deporte y los servicios sociales).

3. Resultados

En la treintena de portafolios analizados se recogen unas 150 mil palabras donde casi 11 mil son únicas y distintas (incluyendo conectores). Hay 32 palabras que aparecen más de 150 veces (figura 1).

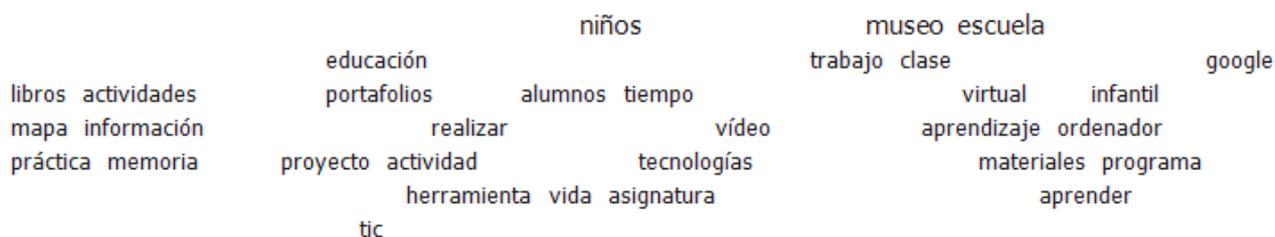


Figura 1. Nube de sustantivos y verbos que aparecen más veces en los portafolios (más de 150 veces).

Se marcan 63 códigos distintos, hay 159 referencias significativas en la treintena de portafolios analizados, un total de 1188 etiquetas asignadas, lo que supone un promedio de 5 etiquetas por referencia. Ordenados por frecuencias, los primeros 22 códigos acumulan el 75% de los temas de los portafolios, y 10 el 50%.

Tabla 1. Principales temas volcados en los portafolios. Organizados por frecuencia, participación y porcentaje acumulado.

Código	Frec.	Porc. tot.	Porc. acum.
Alfabetización	104	8,8	8,8
Idea de enseñanza	91	7,7	16,4
Usos de las TIC	74	6,2	22,6
Idea de estudiante	62	5,2	27,9

Código	Frec.	Porc. tot.	Porc. acum.
Comparación viejo-nuevo	49	4,1	32,0
Recuerdo	43	3,6	35,6
Aprendizaje	42	3,5	39,1
Abuela	42	3,5	42,7
Idea de maestro	40	3,4	46,0
Proyecto	37	3,1	49,2
Soft_Photopeach	32	2,7	51,9

3.1. Temáticas

Apartadas las tareas rutinarias, aparecen tres bloques de temáticas en los portafolios analizados. El principal bloque de temas tiene que ver con el conocimiento que se maneja en la materia, «alfabetización», «enseñanza», «estudiante» y «usos de las TIC». El segundo bloque de temas es el emocional (donde se han incluido los miedos) asociado al conocimiento manejado, cuestionando la relación pedagógica establecida y la gestión del espacio y el tiempo. El tercer bloque de temas que aparecen son aspectos relacionados con el proyecto que ha servido de vehículo al curso. Estos temas se analizan en los siguientes epígrafes.

3.2. Preconcepciones sobre alfabetización

Uno de los contenidos del curso es la alfabetización. La percepción de dominio de la competencia digital (Vivancos, 2011; Silva, 2011) es, para los estudiantes, personal y ajena a la acción del entorno de aprendizaje. Se aprecia en el énfasis sobre el esfuerzo realizado. Los estudiantes no perciben las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para usos creativos. Las perciben desde un punto de vista «instrumental» y de «imperativo técnico» (Sancho, 1993), así como «negacionista», «ingenuo» y «social»:

- Perspectiva negacionista: miedos, escenarios negativos, dolor, conductas evitables y amenazas percibidas de parte de las TIC: «Cuando pensaba en las TIC siempre imaginaba niños solitarios, que utilizan las nuevas tecnologías sólo para juegos violentos o sin ningún contenido» (Historia 4 Cristina).
- Perspectiva de imperativo técnico: usos irreflexivos de las TIC que derivan de su presencia en otros ámbitos sociales: «¡Ánimo, chicos y chicas! Somos los profesores del futuro, y el futuro se ha aliado con la tecnología» (foro de la wiki, curso 2012-13).
- Perspectiva ingenua: lo antiguo (tecnológicamente hablando) es siempre inferior en calidad y efectos a lo contemporáneo. Las TIC son motivantes.
- Perspectiva instrumental: gestionar, desarrollar actividades ofimáticas, transmitir y comunicar con TIC.
- Perspectiva social: disfrutar con TIC: «Las TIC están para que los maestros se nutran de ellas y se aprovechen de las mismas para realizar clases más amenas, divertidas y adaptadas a su tiempo» (Historia 8 Rocío).

Sólo los maestros de la perspectiva social parecen abiertos a considerar otros usos, críticos y emancipadores.

3.3. Preconcepciones sobre enseñanza y estudiante

Gracias a las técnicas de tipo freiriano que se utilizan como actividades del curso, y que a su vez son contenidos del curso (elaboración de cómic con un software), fue posible elicitarse entre los participantes visiones en relación al papel de la educación. Su recuerdo de un pasado reciente refleja que lo educativo ha sido una experiencia ambivalente, entre el castigo y la evasión (figura 2). El aprendizaje es una experiencia placentera cuando se escapan de las aulas o van de excursión (figura 3).



Figura 2. Historia 30 Fernando: «Mi escuela», su recuerdo de la escuela mediante un cómic con el programa *Pixton*.

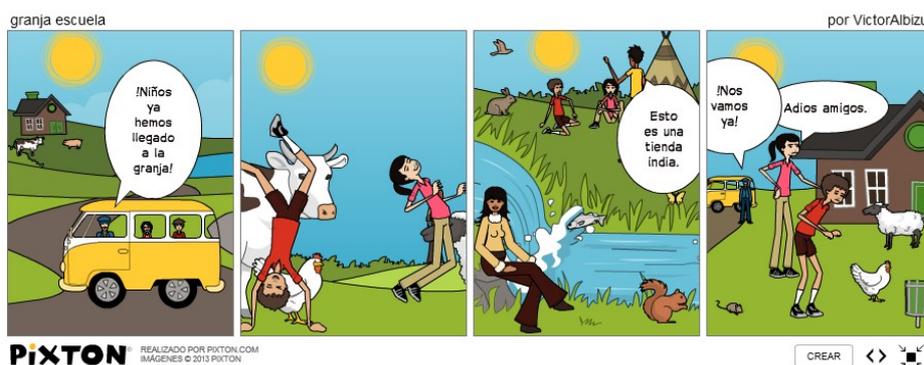


Figura 3. Historia 28 Víctor: «Granja escuela», su recuerdo de la escuela mediante un cómic con el programa *Pixton*.

3.4. Preconcepciones sobre usos de la TIC

Los usos de las TIC y los medios digitales son otro contenido del curso. Estos usos son, a su vez, parte constitutiva de la enseñanza online puesta en práctica. Los estudiantes hablan de los usos de las TIC desde tres enfoques:

- 1) Técnico-transmisivo: «(Mis futuros estudiantes) van a aprender a utilizar un ordenador y jugar y descubrir con él, pero tú como maestro tienes que saber utilizarlo de una manera más avanzada» (foro de la wiki, mayo de 2012).
- 2) Práctico-comunicativo: «Los docentes también se preocupan por el estado emocional de cada alumno y en si han asimilado los conocimientos enseñados» (Historia 7 Patricia).
- 3) Crítico-por proyectos: «(Los estudiantes podrán) pasar a ser los protagonistas activos y constructores de su propio conocimiento, con el apoyo y seguimiento de los maestros» (Historia 5 Ángel).

Como se puede observar, a pesar del propósito del curso de alcanzar una perspectiva crítica, los estudiantes optan por diferentes enfoques profesionales, entre los que está el crítico.

3.5. Preconcepciones asociadas a la procedencia de los estudiantes

Como se indicó, se observan ciertas tendencias en los portafolios analizados, que tienen que ver con la procedencia de cada historia. Los portafolios de los alumnos que provienen del ámbito de la educación física contienen evocaciones de figuras femeninas significadas por la superación. Los que tienen un compromiso «vocacional», con muchas ganas de aprender y un gran compromiso que les trajo a la docencia recogen evocaciones de maestras y madres abnegadas, y aulas con los niños escuchando embobados (figura 4).



Figura 4. Historia 6 Laura G: «mi deseo de aprender», mediante un póster de Glogster.

Los que tienen alguna formación previa de tiempo libre muestran apertura a opciones formativas abiertas, fuera del aula, mujeres combativas y algunas referencias de compromiso político por una escuela pública.

3.6. Las dificultades como barrera emocional en los usos de las TIC

En relación con el segundo bloque de temáticas, las emocionales, se observa que una porción de estudiantes viven con cierta angustia sus dificultosos primeros momentos frente a las TIC. Las dificultades de los estudiantes tienen que ver con la manera de organizar el estudio o utilizar la reflexión. Los estudiantes vienen de una experiencia escolar más acostumbrada a recibir que a compartir. Están perplejos a las dimensiones política y social del aprendizaje que promueve el curso. Se trata de un panorama ya identificado en otro currículo de formación inicial práctica post-formal (Watts Pailliotet y Callister en Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004), lleno de dificultades, donde los estudiantes viven el programa ofrecido como una experiencia perturbadora y muy dolorosa. Quieren retroceder a lo probado y «verdadero».

3.7. De las dificultades a las oportunidades

A pesar de todos estos inconvenientes, aparece entre los estudiantes un perfil de ciudadano competente en TIC que plantea un nuevo horizonte para los aprendizajes que realiza: «Suelo subestimarme en las labores informáticas y me he dado cuenta de que solo se necesita interés y ganas de investigar» (Historia 20 Noemí). Algunos estudiantes evidencian que el proceso formativo ha ido generando una perspectiva de cambio y transformación: «a medida que pasan los días vas viendo tu evolución, cómo se desarrolla tu capacidad crítica y los nuevos conocimientos que vas adquiriendo poco a poco» (Historia 2 Laura M).

Los estudiantes se hacen conscientes de que la competencia digital que adquieren es parte de sus competencias docentes sólo cuando han vivido un proceso reflexivo: «Nunca me había imaginado que existiese un programa que permitiera explicar la historia detallada por años de algo en particular» (Historia 7 Patricia). Unos pocos estudiantes se abren a compartir las experiencias que investigan con TIC. Por ejemplo, se les propone recoger información de su comunidad para alimentar un proyecto dentro del curso. Lo hacen mediante entrevistas, que reelaboran y se convierten en productos construidos colaborativamente con otros estudiantes. Estos productos los comparten con los entrevistados, que los comentan y les ofrecen nuevos testimonios. Los futuros maestros que consiguen cerrar este ciclo descubren que el conocimiento fluye de la comunidad al curso y vuelve a la comunidad.

Una herramienta fundamental en esta apropiación de las TIC ha sido el multimedia. Por ejemplo, una estudiante lo hace con un vídeo (figura 5), de enorme emotividad y reivindicación, donde refleja la lucha de la gente por su territorio, sus hijos y su educación, partiendo de condiciones duras.

Algunos estudiantes aprecian el sentido social en el trabajo con la comunidad que no tiene habitualmente voz; el poner en pie un tipo de escuela vinculada a esa comunidad, mediante la devolución de su indagación a la propia comunidad, lo que supone una epistemología distinta para el curriculum de la universidad: «Antes de comenzar la asignatura me encontraba muy negativo respecto a su utilidad, la verdad, pero he de decir que mi idea ha cambiado muy drásticamente» (Historia 5 Ángel).



Figura 5. Historia 1 Alba M: «Gregoria», el relato de una vivencia educadora por la abuela http://www.youtube.com/watch?v=gLot_f4m78

4. Discusión y conclusiones

Las certezas de los estudiantes sobre cómo enseñar desafían la existencia de cursos basados en pedagogías online. Estos cursos no dejan indiferentes a los estudiantes. Les cuestionan en, al menos, tres grandes temáticas: el manejo del conocimiento de la materia cursada, aspectos emocionales y su implicación en los cursos basados en proyectos. Veamos qué implicaciones tienen estos cambios y dilemas.

- 1) En lo que hace referencia a la relación de los estudiantes con el conocimiento se observa, en primer lugar, que se enfrentan con las pedagogías online desde una perspectiva meramente instrumental. Conviene valorar la obsesión productiva y funcional de la formación universitaria, que los propios estudiantes han interiorizado. Además, si hubiera más oportunidades para transitar otros cursos similares, el esfuerzo que supone esta docencia estaría preparando para otras de este tenor. Tampoco encuentran propuestas similares en los centros educativos donde realizan sus prácticas profesionales. Hará falta más trabajo coordinado de la titulación, lo que cuestiona al propio docente de la materia. Después, ocurren cambios en sus preconcepciones y en cómo afrontan las pedagogías online, gracias al trabajo del curso. El resquebrajamiento de las certidumbres funciona más rápido según el perfil de procedencia de los estudiantes. Las maestras «vocacionales» y quienes han elegido esta profesión con una perspectiva funcional (provenientes del campo deportivo, por ejemplo) tienen mayores dificultades para transitar a otras formas de enseñar, a las pedagogías online. Algunos estudiantes se plantean la posibilidad como universitarios y profesionales de la educación de producir conocimiento desde procesos participativos y colaborativos críticos.
- 2) Sobre la transformación de la gestión del espacio de trabajo, hay ganas de volver a un modelo más cómodo de enseñanza tradicional, con un tiempo, un espacio y una secuencia conocidos. Los tiempos de los estudiantes se redistribuyen en su forma de vivir el semestre académico. Trabajan de forma más continuada y regular, y hay menos tiempo para preparar intensivamente exámenes. El esfuerzo sostenido, la tradición escolar de recibir, el tamaño del grupo y las malas condiciones de trabajo son obstáculos que se alían a sus certidumbres para frenar la reflexión y la construcción de conocimiento con las herramientas TIC.
- 3) Sobre la necesidad de repensar la relación pedagógica, entre estudiantes o con el profesor, se observa que las preconcepciones de los estudiantes, recuperadas gracias a una propuesta de usos creativos de las TIC, muestran las fuertes contradicciones que viven los estudiantes por su propia biografía de educación tradicional, en la que resultaban exitosos, así como por las experiencias

poco favorables (o su carencia) de vivencia de contextos con nuevas prácticas de enseñanza online. Las pedagogías tradicionales tienen unas pocas reglas que están explícitas y que estos estudiantes manejan. Las pedagogías online, para ser creativas y críticas, genera múltiples procesos, parecidos a pedagogías invisibles (Bernstein, 1990), que conducen a cierta inseguridad.

- 4) El replanteamiento de los materiales como espacios de escritura colectiva es un signo visible de las nuevas pedagogías online. No es una dinámica fácil. La riqueza de la reflexión y el trabajo con las evidencias aportadas en los portafolios dejó mucho de desear. Hay, en cualquier caso, notables trabajos.
- 5) Sobre el cambio del rol de la evaluación, se observa que los estudiantes tienen miedo a autorizarse a conocer y descubrir por sí mismos, particularmente por sus implicaciones en la evaluación. La mayoría no siente curiosidad por explorar las herramientas puestas en sus manos. En la mayoría de las clases, a pesar de contar con una rúbrica, reclaman al profesor que les indique si lo que están produciendo está bien, si es lo correcto. El malestar tiene que ver con el cambio de secuencia y, posiblemente, con cierta intensificación de trabajo, si bien aceptan como justa la forma de ser evaluados.

Además de estos elementos de las pedagogías online, se reformula la competencia de los profesionales que se forman:

- 6) Sobre la valoración de la proyección de la tarea educativa en el contexto social, se observa que un proyecto abordado mediante pedagogías online trata de entender, aceptar y comprometerse con las realidades de los lugares y comunidades en los que se trabajará como profesional. Tiene una dimensión ética y política. Se genera entonces un conflicto entre lo cotidiano, inmutable, empobrecido, desatento de las diferencias y apolítico y lo posible, diverso y conflictivo.
- 7) Sobre el cuestionamiento de la condición de docente cabe decir se trata de una pedagogía muy exigente. Los estudiantes son muy críticos en la evaluación de esta docencia, por la carga emotiva, por las dificultades institucionales y por las incertidumbres generadas.

Por otro lado, la naturaleza del proyecto, el diálogo y la reflexión obligan a profesores y estudiantes, que serán futuros profesores, a trabajar como intelectuales con una perspectiva social. La reflexión sobre estas prácticas de enseñanza ofrece, por tanto, un nuevo relato de cómo se afrontan las pedagogías online por estos futuros profesionales y qué desafíos plantea la extensión de esta pedagogía en la universidad.

5. Referencias

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Rosabel Roig Vila, Massimiliano Fiorucci (coord.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas: Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'interculturalità nella scuola* (pp. 19-30). Alcoy: Marfil.
- Aranda, D.; Creus, A. & Sánchez-Navarro, J. (eds.) (2013). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Boronat, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 157-174.

- Boza, A., Tirado, R. & 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*, 16(1), 1-24.
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Educar*, 32, 25-54.
- Bruce, B.; Bishop, A. & Budhathoki, N. (eds.) (2014). *Youth Community Inquiry: New Media for Community and Personal Growth*. New York: Peter Lang.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Cliff Hodges, G. & Davies, B. (2013). Special Issue: Narrative and Literacy. *Literacy*, 47(1), 1-56
- Dans, E. (2009). Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura. *RUSC*, 6(1): 22-30.
- Erstad, O, Gilje, Ø. & Arnseth, H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 40, 89-98. doi: 10.3916/C40-2013-02-09.
- Gewerc Barujel, A., & Alonso Ferreiro, A. (2013). Cooperation for institutional strengthening: shared knowledge in the quest for improved teaching. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 203. <http://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1737>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Haythornthwaite, C. (2008). Ubiquitous Transformations. In Vivien Hodgson, Chris Jones, Theodoros Kargidis, David McConnell, Symeon Retalis, Demosthenes Stamatis & Maria Zenios (Eds.). *Proceedings of the Sixth International Conference on Networked Learning 2008* (pp. 598-605). Department of Educational Research, County College South Lancaster University.
- Kincheloe, J., Steinberg, Sh. & Villaverde, L. (Coords.) (2004). *Repensando la inteligencia*. Madrid: Morata.
- Hernández-Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Indaga-t Retrieved from <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (2011). *Aprendizaje informal. No es oro todo lo que reluce. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia*, Retrieved from <http://blogcued.blogspot.com/2011/09/aprendizaje-informal-no-es-oro-todo-lo.html>
- Monsiváis, M.I., McAnally, L. & Lavigne, G. (2014). Aplicación y validación de un modelo tecnopedagógico de formación docente mediante una plataforma educativa virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 91-107. doi: 10.7238/rusc.v11i1.1743
- Paredes, J.; Herran, A. de la & Velázquez, D. (2012). Applied creativity, social networks and practitioner enquiry to improve educational practice in Higher Education. In P. McIntosh & D. Warren (Ed). *Creativity in the Classroom: Case Studies in Using the Arts in Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 245-256). London: intellectbooks.
- Paredes Labra, J., Guitert Catasús, M., & Rubia Avi, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 14(1), 101-114. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.101>
- Ramírez Orellana, E.; Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 89-98. doi: 10.3916/C38-2012-03-06.
- Raposo-Rivas, M.; Martínez-Figueira, E & Sarmiento, J.A. (2015). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*, 22(44): 2735.
- Sancho, J. (Coord.) (1993). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Sancho, J. & Alonso, C. (Comps.) (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Barcelona, Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Silva, J. (2011). Estándares TIC para la formación inicial docente en el contexto chileno: estrategias para su difusión y adopción. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3, 17-39.
- Somerville, M. (2013). Place, storylines and the social practices of literacy. *Literacy*, 47(1), 10-16.
- Vivancos, J. (2011). Aproximación a la competencia digital docente. *Tic-tac*. Retrieved from <http://ticotac.blogspot.com.es/2011/06/aproximacio-la-competencia-digital.html>.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods* (4ª ed.). Thousand Oaks (CA): Sage.

