



ARTÍCULO / ARTICLE

Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado. Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad

Building Third Space in the Initial Teacher Training. A Practical Experience from Funds of Digital Knowledge and Identity Perspective

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán*

Recibido: 28 Marzo 2016
Revisado: 6 Junio 2016
Aceptado: 26 Mayo 2017

* Dirección autora:

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Oñati Plaza, 3 20018- Donostia - San Sebastián (España)

E-mail / ORCID:

aingeru.gutierrez-cabello@ehu.eus
0000-0001-6841-1170

Resumen: La formación inicial del profesorado necesita enfoques educativos más integradores que permitan una articulación coherente entre la teoría, la práctica y el reconocimiento de la identidad y conocimiento del estudiante. El propósito de la investigación es explorar los fondos de conocimiento e identidad de un alumno de la Universidad del País Vasco durante su periodo formativo. Asimismo, se analizan las relaciones construidas entre sus elementos biográficos y la práctica docente durante el periodo de prácticas. Estudiamos diferentes estrategias formativas que permitan trabajar hacia la construcción del tercer espacio (Bhabha, 1994; Gutiérrez, 2008) fortaleciendo los vínculos universidad-escuela. El desarrollo de esta experiencia nos ha permitido descubrir las posibilidades formativas que ofrece un cambio en la epistemología de formación del profesorado al establecer una mayor relación entre los ámbitos personales y profesionales del alumnado, así como las dimensiones académicas y prácticas durante su formación.

Palabras clave: Identidad Profesional, Conocimiento Docente, Formación de Docentes, TIC, Métodos de Enseñanza, Métodos de Formación, Autoaprendizaje.

Abstract: The initial teacher training needs more inclusive approaches to allow a coherent articulation between theory, practise and recognition of identity and knowledge of students. The purpose of this article is to explore the fund of knowledge and identity of a student at the University of the Basque Country on his training period. Furthermore, we analyse the relations created between his biographical elements and his teaching practice at school during his traineeship. We study different strategies to enable the building of third space (Bhabha, 1994; Gutiérrez, 2008), strengthening university-school relationship. The development of this experience has allowed us to discover the educational possibilities offered by a change in the epistemology of teacher training, to establish a better relationship between personal and professional areas of students, and academic and practical dimensions during their training.

Keywords: Professional Identity, Teacher Knowledge, Teacher Training, ICT, Teaching Methods, Training Methods, Self Instruction.

1. Introducción

Uno de los aspectos que centra el debate respecto a la preparación del futuro profesorado se interesa por la búsqueda de enfoques educativos más integradores que permitan una articulación coherente entre la teoría, la práctica y el reconocimiento de la identidad y conocimiento del estudiante. La brecha que existe entre estas dimensiones dentro la formación inicial del profesorado, se ha intentado resolver mediante la propuesta de modelos enseñanza con un carácter más integrador (Cochran-Smith, 2003; Darling-Hammond, 2006; Korthagen, 2001; Zeichner, Payne y Brayko, 2015). La principal motivación que subyace a todas estas iniciativas de enseñanza se encuentra en el desarrollo de una formación del profesorado más holística que subraye la integración tanto de los aspectos profesionales como los personales (Korthagen, 2010).

Desde nuestra forma de entender la formación inicial del profesorado hemos conceptualizado el encuentro dialógico entre dichas dimensiones como un tercer espacio en el que discursos que se encuentran en los márgenes e incluso en conflicto, puedan servir para la construcción de nuevos significados de la realidad educativa. En este sentido, el planteamiento de la formación inicial del profesorado desde la perspectiva que aporta la noción del tercer espacio nos permite tomar consciencia acerca de la naturaleza híbrida que encierra el discurso de los futuros maestros y maestras durante su periodo formativo y a utilizarlo como un recurso para la innovación y ruptura con las concepciones y prácticas establecidas.

1.1. Nueva realidad educativa y formas emergentes de aprender

Las instituciones escolares se ubican dentro de un nuevo marco social caracterizado por la falta de permanencia y estabilidad lo que ha derivado en una serie de cambios dentro de las condiciones de la enseñanza (Day, Fernández, Hauge y Moller, 2000; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Sancho y Correa, 2013; Sancho y Hernández, 2011), y la funciones que desempeña el profesorado. En la actualidad, la profesión de maestro o maestra ha quedado bastante alejada de la mera transmisión de los conocimientos adquiridos previamente durante su periodo de formación en la universidad (Carlson, 1999).

Las nueva función docente se encuentra condicionada por los nuevas formas en las que nos relacionamos con el conocimiento. A este respecto autores como Putnam y Borko (2000) apuntan a que el conocimiento adquiere en la actualidad un carácter social, distribuido y situado. Desde la perspectiva social del aprendizaje defendida por Wenger (2001) se subraya la importancia del aprendizaje del individuo dentro de su propia experiencia de participación en el mundo. Mediante esta forma de aprendizaje social, el conocimiento transita hacia una cognición distribuida dejando de residir en el individuo para encontrarse disperso en las personas, objetos y herramientas. Asimismo, la sociedad ha comenzado a utilizar la potencialidad de una comunicación en red, participando en lo que Levy (2004) denomina "inteligencia colectiva". Según sostiene este autor, nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la comunidad. Por su parte, la concepción situada del aprendizaje encuentra en Gibbons et al. (1997) uno de sus principales referentes. Desde esta perspectiva, la evolución en la producción actual del conocimiento ha derivado hacia una contextualización social de los resultados. Las visiones disciplinares así como la búsqueda de principios fundamentales ha dejado paso a una personificación del conocimiento que se da entre las personas.

Las características que definen el conocimiento en la actualidad, así como las nuevas formas de relación entre las personas ha hecho que los límites que encierra la realidad escolar se tornen borrosos y marcados por la relevancia de los aprendizajes realizados fuera de los marcos reglados, principalmente a través de la expansión del aprendizaje que permiten los medios digitales e internet. Las posibles respuestas que damos hoy en día a preguntas del tipo dónde aprendemos, cómo y de quién es lo que marca la diferencia respecto a las formas de aprendizaje en el pasado siglo.

El aumento en las oportunidades de acceso a la información ha derivado en la aparición de nuevos comportamientos dentro la vida social y cultural de las personas. La variedad de equipamientos y dispositivos tecnológicos (ordenadores, dispositivos móviles, pizarras digitales interactivas, etc.), unido a una mayor posibilidad de conexión a la red, así como a la proliferación de servicios asociados a internet (wiki, blog, realidad aumentada, geolocalización, etc.) ha hecho que surjan formas alternativas de aprendizaje. La emergencia de las nuevas formas de aprender se caracterizan por su carácter ubicuo, característica que deriva al mundo educativo del planteamiento realizado por Mark Weiser (1991) al acuñar el término ubiquitous computing. Las posibilidades de acceso a la información desde cualquier lugar y en cualquier momento, favorece la creación de entornos de aprendizaje alternativos lo que lleva a una ruptura con la dicotomía existente entre el aprendizaje formal e informal (Burbules, 2013).

Aprender es más que nunca una opción personal y los medios digitales nos ayudan a configurarnos bajo el desarrollo de nuevas identidades acordes con la época que vivimos. Las voces autorizadas desde las que acceder al conocimiento han dejado paso a todo un grueso de conocimiento accesible desde la red y construido con las aportaciones de todo aquél que quiera o tenga algo que decir en relación a un tema concreto. Algunas de estos nuevos posicionamientos, derivan en movimientos de aprendizaje social alternativos que encuentran en opciones como el DIY (Do It Yourself) o incluso en opciones más colaborativas como en el DIT (Do It Together), un alternativa desde la que responder a las derivas consumistas del capitalismo y a la falta de democratización en el acceso al conocimiento y la cultura.

Este conjunto de formas alternativas y auto-guiadas de aprender están viéndose favorecidas por plataformas digitales de compartición de videos como YouTube o de redes sociales como Twitter o Facebook, espacios que facilitan el intercambio entre iguales (Peer to Peer) y la relación social. La alternativa que promueve esta clase de prácticas en red supone una forma de resistencia y asimismo, una deconstrucción del modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional y de transferencia del conocimiento.

Los sistemas educativos observan cómo estas formas de aprendizaje adquieren un mayor impulso en la sociedad. Cada vez son más diversos los espacios desde los que aprendemos y adquirimos alfabetizaciones más ajustadas a las demandas de estos tiempos. En ocasiones sin embargo, resulta difícil que dichas nuevas habilidades obtengan un reconocimiento dentro de los marcos reglados de la educación (Pardo, 2014, p. 101). Precisamente, poner en valor las habilidades que poseen los ciudadanos supone uno de los desafíos para los sistemas educativos que se plantean el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2006) como uno de sus principales horizontes. Esta nueva circunstancia deriva en la necesaria reflexión acerca de que "la Web y otros espacios de aprendizaje informales ofrecen nuevas maneras de adquirir habilidades y experiencias, de crear redes de aprendizaje y de construir comunidades de trabajo, más allá de las instituciones tradicionalmente legitimadoras" (p.102).

1.2. Una aproximación teórica al concepto del Tercer Espacio dentro la formación inicial del profesorado

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta la formación inicial del profesorado se encuentra en la configuración esencialmente polarizada que encierran sus programas y discursos. Diferenciaciones del tipo teoría y práctica, conocimiento académico y conocimiento práctico conforman algunas de las perspectivas que tienden a encontrarse como enfrentadas. Este tipo de distinciones contribuyen a desarrollar un tipo de epistemología de formación basada en el conocimiento jerarquizado y que margina el discurso encerrado en ciertos aprendizajes realizados fuera del ámbito formal.

El concepto del tercer espacio, derivado de enfoques como el que aporta la teoría de la hibridad (Bhabha, 1994) reconoce que las personas construyen múltiples discursos para dar sentido al mundo. Su principal contribución se encuentra en unir el primer espacio, relacionado con el ámbito de experiencia dentro de las comunidades y redes a las que pertenecen las personas, y un segundo espacio, próximo a los discursos académicos que se dan dentro de los ámbitos de la educación formal (Moje et al., 2004). La construcción del tercer espacio posibilita integrar dichos conocimientos y experiencias personales, a priori opuestos a la narrativa académica tradicional, en nuevas formas discursivas capaces de expandir el sentido del aprendizaje. De hecho, bajo la conceptualización del tercer espacio existe la intencionalidad de trascender una visión binaria de curriculum académico y curriculum social hacia fórmulas mutuamente constituyentes y transformativas.

Gutiérrez, Rymes, y Larson (1995) proponen aproximarse a la noción del tercer espacio como un lugar donde intersecten los discursos de profesorado y alumnado favoreciendo el cambio en la organización del aprendizaje y el reconocimiento de otras formas conocimiento. No obstante, Gutiérrez (2008) mantiene la necesidad de entender el tercer espacio más allá del simple reconocimiento de los relatos individuales que dan cuenta de las diferentes alfabetizaciones y experiencia personales; sino más bien como un espacio transformativo donde se favorezca una idea ampliada del aprendizaje y la construcción de un nuevo conocimiento.

1.3. Los fondos digitales de conocimiento e identidad

La formación inicial del profesorado se constituye como un etapa relevante dentro del proceso de aprender a ser docente (Sancho y Correa, 2016). Favorecer desde el tercer espacio el reconocimiento de los fondos de conocimiento del futuro profesorado dentro del marco de influencia del contexto y sistema social al que pertenecen, reduce la posibles discontinuidades entre el aprendizaje dentro y fuera del ámbito académico. La aproximación a la realidad del alumnado desde el constructo de los fondos de conocimiento supone incorporar al aprendizaje formal, las experiencias y recursos acumulados de los estudiantes, a menudo ignoradas y silenciadas (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015).

Desde la perspectiva sobre los fondos de conocimiento se sugiere que todas las personas disponen de recursos acumulados en su historia social, laboral y familiar. Moll (1997) define los fondos de conocimiento como los "cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar" (p. 47). En la actualidad, se han desarrollado complementariamente nuevos fondos de conocimiento vinculados a los procesos de participación en los medios digitales. Estos fondos digitales de conocimiento harían

alusión a aquellos “conocimientos, recursos y habilidades vinculadas a la utilización y participación en prácticas mediadas por dispositivos digitales en el funcionamiento y cultura familiar” (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015, p. 22).

Dichos fondos de conocimiento contribuyen a crear en las personas nuevos fondos de identidad que pasan a formar parte de la definición que cada persona hace de sí. Como tales se entienden aquellos “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos esenciales para la definición, expresión o comprensión de uno/a mismo/a” (Esteban-Guitart y Moll, 2014, p. 37). No obstante, los procesos de participación en la nueva cultura digital ayudan a desarrollar en las personas nuevas identidades vinculadas a las prácticas mediadas por la tecnología digital. Es por esto que los fondos de identidad digital pueden entenderse como aquellas “habilidades, saberes y prácticas vinculadas a medios digitales incorporados/as en las descripciones identitarias o formas de vida del hijo/a – alumno/a” (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015, p. 22).

2. Justificación y contexto de la experiencia de formación

Como formadores del futuro profesorado debemos hacer frente al reto de acompañar al alumnado en su proceso de construcción identitaria. Wenger (2001) nos sugiere aproximarnos a la noción de identidad como una forma de entender el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y cómo creamos historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades.

A este respecto, durante el curso 2014/15 nos planteamos desde nuestro centro de formación del profesorado la necesidad de promover un proyecto que ayudara a los futuros maestros y maestras a reflexionar acerca del peso que adquieren sus experiencias de aprendizaje en la construcción de su identidad docente, así como a cuestionarse el papel de la escuela en este nuevo siglo a través de una visión crítica. Por este motivo, participar dentro de la experiencia de formación que denominamos “La escuela del siglo XXI: Qué mantener, Qué cambiar”, ha supuesto una invitación a interrogarse acerca de qué elementos son aún necesarios dentro del actual sistema escolar y aquellos otros que sin embargo, necesitan ser introducidos o revisados.

Existe un sentimiento cada vez más generalizado de la necesidad de un cambio en la enseñanza, en la curricula y en el liderazgo pedagógico (Fullan y Hargreaves, 2000). El peso cada vez menor que adquieren las materias académicas, las formas de gestión menos centralizadas y el cambio en las formas de liderazgo hacen que las tradicionales estructuras y prácticas educativas cotidianas se desestabilicen.

Tal y como sugieren Fullan y Hargreaves (2000), la realidad educativa requiere de docentes que cuestionen sus propias acciones y permanezcan abiertos a nuevas ideas, sin dejar pasar por alto todas aquellas prácticas valiosas que existen en la realidad educativa presente. Por ello, hablar de construir la escuela que queremos (Fullan y Hargreaves, 2000) pasa por dar voz al docente para que se enfrente a las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas. Esta actitud desafía a la dinámica generalizada en la que se subestima el conocimiento del profesorado, sobrevalorando la veracidad de las investigaciones publicadas y la implementación generalizada de estrategias educativas exentas de toda crítica desde el punto de vista administrativo.

Este razonamiento nos llevó a querer construir un tercer espacio dentro de esta experiencia formativa. Desde nuestra posición, entendemos el tercer espacio como el lugar de encuentro entre diferentes responsables de la formación del futuro

profesorado como son los maestros y maestras tutoras de escuelas y el profesorado universitario, así como el propio alumnado. Asimismo, en este nuevo espacio perseguimos poner en diálogo las distintas formas de conocimiento (académico y práctico, además del personal y profesional) que permita desarrollar una visión más integral de la preparación del futuro profesorado.

2.1. Participantes

En esta experiencia de formación tomaron parte diecinueve estudiantes del centro de Magisterio de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián (UPV/EHU), cinco profesores universitarios, así como los maestros y maestras tutores en los centros de prácticas que colaboraron en su desarrollo.

No obstante, en esta contribución nos centramos en la experiencia de acompañamiento que desarrollamos junto a Ander durante el proceso de elaboración de su proyecto. En cuanto a Ander, es un estudiante de veintiún años que se encuentra cursando su cuarto año del Grado en Educación Primaria. La opción formativa por la que ha optado se vincula a la especialidad del Grado en Educación Especial.

El desarrollo de su periodo de prácticas, decidió realizarlo en un centro de carácter concertado dentro de la red de "Ikastolas" del País Vasco del que fue antiguo alumno. Su motivación principal para elegir esta opción se encontraba en la proximidad que encontraba con los docentes en activo del centro, así como en el carácter innovador que posee la propia escuela.

3. Objetivos

El desarrollo de esta investigación persigue contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos:

- 1) Explorar los fondos de conocimiento e identidad digital de Ander a través de las diferentes estrategias de investigación desarrolladas.
- 2) Analizar los posibles vínculos entre los elementos biográficos de Ander y su práctica profesional como futuro docente.
- 3) Describir el proyecto educativo desarrollado por Ander durante su periodo de prácticas enmarcado en la experiencia de formación denominada "La escuela del siglo XXI: Qué mantener, Qué cambiar".

4.4. Diseño de la propuesta

4.1. Principios metodológicos sobre los que se fundamenta la experiencia

El desarrollo de esta experiencia de formación nos planteamos fundamentarla principalmente en tres principios de los que damos cuenta en los siguientes apartados.

Biografización de las formas de aprender

Con el propósito de documentar, analizar y estudiar los fondos digitales de conocimiento e identidad, utilizamos varias de las técnicas recogidas en la metodología autobiográfica extendida (MAE) que recoge el autor Esteban-Guitart (2012). Este conjunto de estrategias narrativas combina el uso de técnicas verbales como visuales con el objeto de expresar cómo, dónde y con quién aprenden los participantes en esta experiencia formativa.

Una de las estrategias de reflexión utilizadas se basa en la adaptación de la técnica del dibujo identitario de Bagnoli (2009). El propósito que guarda la utilización de esta técnica se encuentra en explorar cómo se representan los estudiantes como futuros docentes. Este tipo de representación visual supone una excusa para dialogar sobre el tipo de actividades, personas, espacios y maneras en las que aprenden a ser docentes en la actualidad.

Otra de las técnicas utilizadas se basa en la entrevista sobre fondos de conocimiento de González, Moll y Amanti (2005) modificada para el propósito de este experiencia. La finalidad de utilizar este formato de entrevista se encuentra en identificar qué elementos encierran las experiencias de aprendizaje significativas de los participantes, dentro de los ámbitos formales como no formales de la educación.

El desarrollo de esta clase de técnicas permite establecer vínculos entre la historia personal de los participantes, sus actividades de aprendizaje, así como las actitudes y posicionamientos que mantienen en torno a la educación.

Compartición de experiencias y resonancias de la comunidad

La colaboración entre los diferentes participantes que conforman la experiencia es algo a lo que quisimos dar un especial valor desde un comienzo. La reflexiones que realizaron los estudiantes durante la experiencia, intentamos que fueran compartidas a través de su participación en dos espacios principalmente.

Uno de ellos supuso un espacio de encuentro presencial como fueron los talleres desarrollados dentro la facultad. En cuanto al propósito que perseguían estos encuentros se encontraba reflexionar acerca de qué elementos presentes actualmente en las escuelas son necesarios mantener y cuáles cambiar. Para ello, en algunas de las sesiones se invitaba a los participantes a realizar una mirada retrospectiva sobre su experiencia de aprendizaje. Otras sin embargo, se enfocaron hacia la propuesta y debate de acciones que supusieran un cambio modesto en la escuela que vivimos hoy y que aunara con las reflexiones que derivaron de las dinámicas de participación en los talleres anteriores.

Otro tipo de espacios para el encuentro lo conformaron los diferentes foros virtuales que centraliza la red social del grupo ELKARRIKERTUZ¹. Este espacio daba la posibilidad a los participantes de subir reflexiones, preguntas o evidencias de su intervención en los centros escolares donde desarrollaban sus periodos de prácticas.

Vinculación práctica

En el diseño de esta experiencia formativa, nos planteamos vincular lo más posible la reflexión teórica en comunidad con la experiencia práctica que adquirirían los estudiantes en los centros escolares durante su periodo de prácticas. Las reflexiones realizadas de manera compartida junto al resto de estudiantes, maestros-tutores en activo y profesorado universitario que tomamos parte en la experiencia, suponía la fundamentación de la intervención que se desarrollaría en el centro educativo al que se acercaban los estudiantes durante su periodo de prácticas. No obstante, las expectativas iniciales de intervención de los futuros maestros y maestras debían debatirse con los maestros-tutores a través del diálogo y adecuarlas en función de la realidad educativa a la que se acercaban.

¹ <http://elkarrikertuz.ning.com/>

5. Resultados

Los resultados que hemos obtenido en esta investigación se encuentran divididos en tres apartados. Por un lado, exponemos la información relativa a los fondos de identidad que hemos detectado junto al participante mediante las diferentes técnicas de investigación utilizadas. En el siguiente de los apartados, damos cuenta de los fondos de conocimiento compartidos por el participante en esta experiencia formativa. Por último, mostramos cómo el estudiante colaborador vincula ciertos elementos relacionados con sus fondos de conocimiento e identidad, a una propuesta de intervención educativa desarrollada posteriormente en su centro escolar de prácticas.

5.1. Representarse como docente

Al inicio de este proyecto, aún en su etapa más prospectiva, nos planteamos que una experiencia formativa que mira principalmente hacia el futuro en su intento por imaginar la escuela que queremos, debía prestar atención hacia las concepciones identitarias que marcan las visiones educativas de los futuros docentes. Tal y como apunta Watson (2006), las configuraciones identitarias poseen un peso relevante en las formas en cómo actuamos como docentes. Por ello, es interesante valerse de las oportunidades que ofrecen dos etapas sensibles en la constitución de la identidad docente, como son la formación inicial y las primeras experiencias profesionales (Sancho & Correa, 2016), para poder reflexionar sobre ellas.

En este sentido, durante las diferentes aproximaciones que realizamos a los fondos de identidad de Ander en esta experiencia de formación, pudimos observar muchos de los significados que atribuye a ser docente. De hecho, el uso del dibujo identitario (Figura 1) nos permitió establecer un diálogo junto a Ander acerca de aquellos elementos que influyen su visión acerca de la enseñanza y en él como futuro maestro.

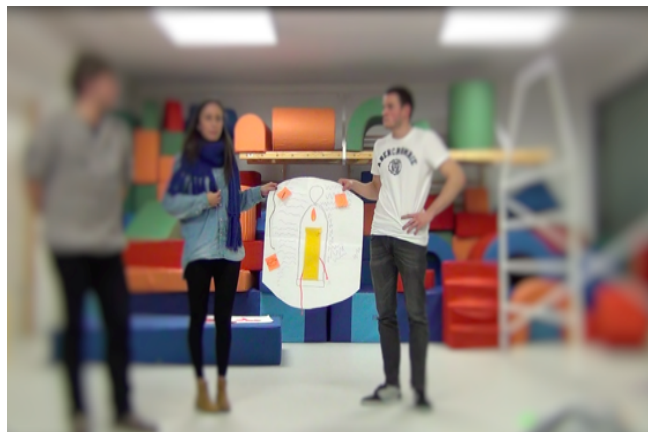


Figura 1. Dibujo identitario realizado durante los talleres por un grupo de estudiantes.

Diferentes autores (Esteban-Guitart y Moll, 2014; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015) entienden los fondos de identidad como aquellos recursos, habilidades, saberes y prácticas que cada persona incorpora a la forma de auto-definirse. En el caso del dibujo identitario realizado por Ander y el resto de su grupo de trabajo, muestra

varias de las concepciones que encierra su propia visión del maestro o maestra. Por una parte, la figura del docente viene caracterizada por la silueta de una persona en el centro de la representación visual. Asimismo, el alumnado se simboliza a través de una vela con la llama encendida intentando subrayarse la necesidad de poner en valor su individualidad y no caer en la estandarización de prácticas educativas que lleguen a invisibilizar sus necesidades. En base a lo expuesto por los participantes para justificar su dibujo, existe en el sistema educativo actual una falta de atención a las singularidades de cada alumno, que atribuyen a su vez a un proceso constante de mercantilización de la enseñanza.

“...no queremos ver la escuela como un negocio donde lo importante sea solo dar una buena imagen de la escuela y que todos los niños tengan buenas notas...entendemos la escuela como un sitio donde se eduque a los niños sin olvidar sus particularidades...” [T.01]

Otras de los elementos que constituyen su dibujo, representa la necesidad de desarrollar como docentes la capacidad de escucha atenta a las necesidades de cada estudiante. La visión que aportan acerca del rol del docente es la de un persona que persiga atender a las diferentes dimensiones de sus estudiantes.

“...el colegio tiende a dar una respuesta solamente a aquellos niños que dan problemas académicos,...sin embargo, un niño que académicamente pueda estar bien y que sin embargo tenga problemas de autoestima, no recibe ninguna ayuda...” [T.01]

Otro de los elementos simbólicos del dibujo identitario elaborado lo constituye unas porciones de cuerda que representan la dimensión social que guarda el aprendizaje. Desde su postura, señalan que “somos con otros” y por lo tanto, “debemos enseñar a relacionarnos con los demás”. A este respecto, Ander reflexiona sobre el papel que adquieren las tecnologías digitales en las formas de comunicarnos diariamente fuera de los ámbitos académicos.

“...Las tecnologías forman parte de la realidad todos nosotros y también de los niños... lo normal es que en casa tengan alguna Tablet, ordenador,...los entornos son cada vez más tecnológicos y somos los maestros quienes debemos adaptarnos a los niños y no los niños a nuestra manera de enseñar. La tecnología hay que utilizarla con sentido y buscando la mejor manera de integrarla en el aula...” [A.HV.01]

5.2. Fondos de conocimiento

Dentro de las entrevistas que realizamos con el alumnado sobre sus experiencias de aprender, Ander nos subraya el papel tan relevante que siempre han ocupado la experimentación, la autonomía en el aprendizaje y el uso de recursos digitales. A raíz de la emergencia de estos temas durante la entrevista, pudimos explorar que su aprendizaje está fuertemente marcado desde su etapa escolar por la utilización de recursos disponibles en la red. Asimismo, estos medios le han permitido acceder a otro tipo de conocimiento que conectase con sus motivaciones personales y que le ayudase a trascender el aprendizaje de contenidos exclusivamente académicos.

“Aun así, gracias a la autonomía que desarrollé desde bien temprano, me di cuenta de que podía encontrar solución a muchas de mis preocupaciones simplemente con un ordenador y acceso a internet, por lo que me apoyé en las TIC para informarme sobre esos aspectos que no trabajaba en el colegio pero que me importaban bastante más que los meros estudios.” [A.PG01]

Los fondos de conocimiento de Ander vinculados al aprender, se muestran a través de ciertos ejemplos que revelan como los ámbitos no formales del aprendizaje nos sirven para desarrollar toda una serie de nuevos alfabetismos vinculados al uso de la tecnología digital y a un aprendizaje socialmente conectado. Algunos de sus fondos de conocimiento, entendidos como aquellos conocimientos, recursos y habilidades relacionadas con el uso y participación con dispositivos digitales, se encuentran unidos al uso de video-tutoriales colgados en la red. Durante las conversaciones mantenidas se dan cuenta de algunas de las estrategias que ejemplifican nuevas formas en las que Ander aprende en su vida diaria a través de las herramientas digitales.

“...hace unas semanas me puse a limpiar cristales y no conseguía que acabaran limpios...empezaba a limpiar y quedaban peor...y empecé a mirar “cómo limpiar cristales” en Youtube... que si unos utilizaban dos trapos, uno para limpiar y otro para secar... Luego preguntando también por WhatsApp al grupo de amigos...“oye, ¿alguien ha limpiado cristales alguna vez? Y me decían “a pues mira...siempre quedan mal...yo utilizo...”. Se tiene que dar una situación en la que te ves forzado a hacer algo, para ver realmente qué hacer...experimentar...”[T.02]

Esta clase de prácticas cada vez más naturalizadas por parte de la sociedad, suponen otro modelo de relación social y con el conocimiento, diferenciado en gran medida de la forma en que tradicionalmente accedíamos a la información y la compartíamos. La inmediatez en los intercambios realizados con diferentes personas que pueden colaborar para resolver un tema concreto o la accesibilidad a un conocimiento específico que ayude a dar solución a una demanda situada en nuestra realidad, son algunos de sus elementos diferenciadores.

5.3. Proponer una forma alternativa de aprender entre los maestros

La forma en la que Ander se relaciona y aprende, más centrada en el aprendizaje experimental y auto-dirigido, nos sugirió la posibilidad de desarrollar su proyecto en el centro de prácticas al que se acercaba en base a estos principios. La escuela en la que realizó sus prácticas, se encontraba inmersa desde los últimos años en un proceso de reflexión acerca del sentido de sus planteamientos pedagógicos, tal y como nos los señaló la orientadora del centro con la que tuvimos la oportunidad de colaborar.

“había que hacer un cambio en la forma de exponer las actividades a los chavales con el fin de que fueran ellos los que tomaran parte cada vez más activa en su proceso de aprendizaje.” [E.P01]

Asimismo, existía un nuevo proyecto en la escuela denominado Aula de Desarrollo que nacía con el propósito de convertirse en “un entorno tecnológico avanzado para niños con dificultades”. Más allá de convertirse en un espacio para el uso exclusivo de los alumnos con especiales necesidades, suponía en voz de la propia orientadora como

“un espacio en el que la participación tenía que ser de todos los niños, porque aunque no tuvieran dificultades especiales, la diversidad está presente en todas las aulas de la ikastola” [E.P01]

Fue a raíz de este proyecto cuando la escuela empieza a analizar ciertas aplicaciones digitales (Apps) para los diferentes recursos educativos que disponen (tablets, ordenadores, etc.). Pero conscientes del esfuerzo que conlleva el análisis de todos esos recursos educativos, surgió la idea de desarrollar otra manera de funcionar dentro del centro, dando lugar a crear un espacio denominado Revista Digital que sirviera para centralizar las diferentes aplicaciones, tal y como apunta Ander. Algunos

de los beneficios que encerraba este formato digital respecto al blog o web, era su facilidad para visualizar su información desde móviles y tablets, centralizando fácilmente todos los recursos audiovisuales.

“lo que pasaba era que cada vez veían que había más aplicaciones que se podían utilizar, entonces llegó el punto donde tenía que de alguna manera clasificar todas la aplicaciones...y para eso se creó la revista digital y ahí es donde entré yo” [T. 02]

La creación de este espacio digital donde se centralizaban una serie de aplicaciones, supone algo más que el desarrollo de un repositorio institucional de video-tutoriales que facilitara la orientación del profesorado en el manejo de Apps educativas y en sus posibilidades didácticas. La elaboración de este material se encontraba vinculado estrechamente a las necesidades formativas del profesorado que encontraban en este espacio un lugar donde adquirir una formación adecuada y contextualizada a las necesidades que presentaba el alumnado en su aula. El desarrollo de este espacio digital supone asimismo una invitación al profesorado a participar en otro tipo de cultura del aprendizaje dentro del centro, como nos señalaba la orientadora al valorar el proyecto.

“El tema de los tutoriales es algo muy nuevo. No se habían utilizado antes. Hasta ahora era todo con protocolos de utilización, los normales “punto 1, punto 2, punto 3 ...”. Es una cosa emergente, pero es un soporte estupendo, porque lo tienes ahí todo. No tiene nada que ver el leerlo con el verlo, leerlo y oírlo, mucho más completo”. [E.P01]

El proyecto desarrollado supuso un intento por vincular al profesorado en la selección de sus propios recursos educativos, así como en el aprendizaje de Apps educativas y sus posibles aplicaciones didácticas. El papel del profesorado estuvo presente en todo el proceso de desarrollo de la revista, sugiriendo aplicaciones digitales para poder añadir las y reflexionando sobre sus posibilidades educativas junto al resto de docentes. La orientadora del centro reflexionaba junto a nosotros en relación a las dinámicas de participación que podrían surgir entre los docentes a partir de la creación de la revista.

“Creo que en este momento que ya hemos detectado cuál puede ser el camino, lo que hay que hacer es ayudar a que la gente lo haga. Y eso es ofrecer, es enseñar ... Ese es el trabajo más importante porque sino lo van a utilizar tres y no queremos eso” [E.P01]

5.4. El desarrollo de la Revista Digital

El proceso de elaboración de la Revista Digital al que se prestó a desarrollar la escuela, supuso un proceso participativo en el que profesorado y alumnado en prácticas desarrollaban diferentes tareas para la selección de apps y la construcción de los tutoriales.

“ahí estábamos distintos,... ahí estábamos los alumnos de prácticas, la auxiliar también y la psicóloga y todos estábamos trabajando en la revista digital y hubo.. y había momentos en los que yo grababa y hacía el tutorial y otras veces no...” [A.E.02]

La elección de los tutoriales implicaba la necesidad de explorar el recurso más adecuado y que a su vez se ajustase a las necesidades del alumno y el tipo de actividad que se quería desarrollar.

“se bajaban distintas aplicaciones y veías si le podría servir al alumno o que era fácil de utilizar y si desde el punto de vista de la Psicóloga era buena aplicación...” [A.E.02]

“eran aplicaciones que podían utilizarse con cualquier tipo de alumno... no solo para hacer algo concreto sino para plantear proyectos...” [A.E.02]

Tras la elección de la aplicación se decidía si crear un tutorial (Figura 4), que explicara sus principales características y sus posibles usos didácticos mediante la colaboración del propio alumnado y el personal del centro, o si por el contrario era suficiente con alguno disponible en la red.

“veíamos que había tutoriales de veinte minutos o en inglés...que no se entendían muy bien y lo que buscábamos es que se hicieran de una manera más entendible.” [A.E.02]



Figura 2. Hoja de la revista digital donde se encuentra el acceso al video-tutorial

El diseño de la propia revista utilizaba diferente iconografía (Figura 5) para informar al profesorado sobre las características de cada aplicación. El objetivo era elaborar un recurso para el profesorado intuitivo y que respondiera a sus necesidades.

“...estaba clasificada dentro de diferentes ámbitos... lo que queríamos es que se hicieran de la manera lo más comprensible...” [A.E.02]



Figura 3. Guión explicativo de la iconografía utilizada en la revista para exponer las características de cada aplicación.

6. Conclusiones

El desarrollo de esta experiencia dentro de la formación inicial del profesorado nos ha permitido aproximarnos al conjunto de conocimientos y concepciones identitarias que guardan los futuros docentes. En este sentido, profundizar sobre los fondos de conocimiento e identidad que guardan ha supuesto un valioso recurso para promover aprendizajes reales que ayudasen a vincular el conocimiento que promueve la formación del profesorado, con aquellos elementos biográficos que guarda cada estudiante.

Compartimos con Dall'Alba (2009) que el proceso de aprender una profesión implica no solo aquello que debemos saber o llegar a hacer, sino también interrogarnos acerca de quiénes queremos llegar a ser. Por este motivo, trabajar los fondos de identidad junto a Ander nos ayuda a profundizar tal y como sugiere Sugrue (1997), acerca de quiénes somos en un continuo ejercicio de redefinición de nosotros mismos como docentes y abierto siempre a las circunstancias sociales que nos envuelven. La experiencia desarrollada nos ha desvelado asimismo, las influencias que los contextos de tipo social, económico y cultural tienen en las visiones identitarias de los participantes y los posicionamientos construidos.

Por otra parte, el reconocimiento de los fondos de conocimiento del alumnado los entendemos como una fuerte recurso para facilitar aprendizajes con sentido que ayuden a los futuros docentes a construir relaciones entre los aprendizajes realizados dentro y fuera de los contextos académicos. Tal y como apunta Cochran-Smith et al., (2015), ofrecer la posibilidad de narrar y compartir nuestras prácticas personales de aprendizaje dentro y fuera de los ámbitos académicos supone reconocer la diversidad de nuestros conocimientos personales como un fuerte recurso para enfrentarse a los desafíos del siglo XXI. Entendemos por lo tanto que es necesario dar legitimidad a las nuevas formas de aprendizaje y conocimiento dentro de los ámbitos de formación del profesorado y permitir interrogarnos acerca de los roles y funciones que debería ocupar el docente dentro de la realidad actual.

Por último, nuestra motivación por crear oportunidades reales para que los futuros docentes desarrollen sus iniciativas educativas dentro de sus centros de prácticas, lo consideramos un reto en su proceso de construcción identitaria. Aún conscientes de las dificultades y resistencias a las que se enfrentan los futuros maestros en sus propuestas de cambio dentro de la nueva cultura escolar a la que acceden (Correa, Martínez-Arbelaiz y Gutiérrez, 2013), nuestro planteamiento perseguía precisamente invitar a desarrollar procesos de negociación entre los estudiantes y sus maestros tutores.

El futuro profesorado que se encuentra en su periodo formativo así como los iniciados en la profesión de maestro o maestra, lejos de la vulnerabilidad que se les achaca por su falta de experiencia al enfrentarse a la realidad de las escuelas (Correa, Martínez-Arbelaiz y Aberasturi-Apraiz, 2015), desarrollan estrategias ajustadas para hacer frente a las demandas de la profesión. En este sentido a través de esta experiencia de formación encontramos más evidencias que nos fortalece la idea del futuro profesorado como agentes con capacidad para desarrollar propuestas de cambio en los centros educativos en los que se desarrollan.

7. Referencias

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research, 9*(5), 547-570.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (2013). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education, 13*, 2-14.
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice, 5*(2), 203-218.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*, 5-28.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T. y Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II *Journal of Teacher Education, 66*(2), 109-121. doi: 10.1177/0022487114558268
- Comisión Europea. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apráiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education, 48*(0), 66-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Gutiérrez, L. P. (2013). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review, 66*(4). doi: 10.1080/00131911.2013.800956
- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory, 41*(1), 34-45. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. y Moller, J. (2000). *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 2*(17), 51-64
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology, 20*(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067x13515934
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- González, N. , Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, N.J. y London: Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad. Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11*(2), 20-25.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. M. Ewan y K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 82-92). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly, 43*(2), 148-164.

- Gutiérrez, K.D., Rymes, B. y Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65, 445-471.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, N. J. : L. Erlbaum Associates
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(68), 83-102.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Recuperado de <http://www.textos.pucp.edu.pe/pdf/2281.pdf>
- Lieberman, A. , & Wood, D. (2004). Cuando los profesores escriben. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-224). Barcelona: Octaedro.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. doi: 10.1598/RRQ.39.1.4
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (A. Álvarez ed., pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pardo, H. (2014). *Opportunity Valley. Lecciones <aún> no aprendidas de treinta años de contracultura digital*. Barcelona: Outliers School.
- Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*(436), 18-21.
- Sancho, J. M., & Correa, J. M. (2016). Aprendiendo a enseñar. La constitución de la identidad docente en la educación infantil y primaria. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física*, 22(2), 471-484.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. *Cuadernos de pedagogía*, 410, 44-49.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509-526. doi: 10.1080/13540600600832213
- Weiser, M. (1991). The computer for the 21st century. *Scientific American*, 265(3). doi: 10.1145/329124.329126
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zeichner, K. M., Payne, K. A. y Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66, 122-135. doi: 10.1177/0022487114560908

