

## **“LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS”**

**Autora: M<sup>a</sup> Fernanda González Londra**

Universidad Nacional de Educación a Distancia. fgonzalez@psi.uned.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.781>

*Fecha de recepción: 10 de Marzo de 2014*

*Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014*

### **ABSTRACT**

In our work we have studied the construction of identity in a group of students. They are teachers who are doing their studies in virtual environments. We have studied the discursive exchange in a forum -on the Moodle platform- in a course of Psychology and School (Portuguese Language Degree). This paper mainly introduce the analysis strategy that has been followed to study discourses exchanges . We performed three types of analysis. The first seeks to identify thematic content the Burkean pentad as organizer. The second and third were directed to identify the types and dynamics of exchange in the forum. The converging results of these analyzes suggest that the meaning of “being a teacher “ is dialogically constructed in discursive exchanges and focus on the teacher as an agent and as a mediator in the transmission of knowledge . Also appearing meanings about being good or bad teacher .

Keys words: Professional Identity. Teacher Education. Virtual Training Environments.

### **RESUMEN**

En nuestro trabajo hemos estudiado la construcción identitaria que acontece durante la formación docente universitaria en entornos virtuales. Para ello investigado los intercambios discursivos de 32 alumnos y un tutor, en un foro de la plataforma Moodle en la asignatura de Psicología y Escuela, de la Licenciatura en Letras Portuguesas, en la UNB (Brasil). En esta ponencia presentaremos sobre todo la estrategia de análisis que se ha seguido para estudiar los intercambios. Realizamos tres tipos de análisis, el primero busca identificar los contenidos temáticos usando la péntada burkeana como organizador, los otros dos buscan situar los tipos y las dinámicas de los intercambios en el foro. Los resultados convergentes de estos análisis sugieren que los significados sobre “ser profesor” se construyen dialógicamente en los intercambios discursivos y se centran en el profesor como agente y como mediador en la transmisión de conocimientos. También aparecen significados sobre ser buen o mal profesor.

Palabras-clave: Identidad Profesional. Formación Docente. Entornos Formativos Virtuales.

### **La identidad profesional del docente: reflexividad, compromiso y mediación**

Desde hace ya unos años se viene enfatizando en la formación de los docentes como profesionales reflexivos (Schön, 1992), es decir, capaces de analizar y de tomar decisiones sobre su práctica profesional. Al mismo tiempo, se resalta el valor que tiene la formación permanente del profesorado, vinculándola con un cierto modelo ideal de ciudadano: aquel que busca mejorar sus habilidades y competencias a lo largo de su vida. En nuestro trabajo, hemos reflexionado sobre un aspecto escasamente estudiado en el ámbito de la formación docente universitaria: la construcción identitaria que acontece durante la formación en entornos virtuales (Gonzalez, Castro y Carlucci, en prensa).

Los procesos formativos, independientemente del nivel educativo y los contenidos que traten, contribuyen a dos procesos interrelacionados: por un lado, a la construcción de significados alrededor de los contenidos curriculares (lo que habitualmente llamamos “aprendizajes”) y al mismo tiempo, a la configuración de nuevas y remozadas identidades (Wortham, 2004; 2006). Así entendido, el proceso de apropiación de conocimientos tiene una influencia potencial en el modo en que cada persona se percibe a sí misma (Wenger, 1998).

Desde este punto de vista, el recurso a la reflexividad se aplica no sólo al *qué hacer* práctico de los futuros profesores sino también al *quiénes serán*, es decir, al propio posicionamiento subjetivo e identitario.

Los entornos educativos se configuran como verdaderas actividades socioculturales, esto es, como escenarios fuertemente reglados en los que circulan herramientas culturales tales como los significados vinculados al ser profesor – insertos a su vez en un contexto y una historia específicos- y en los que se desarrollan unas prácticas concretas que favorecen formas particulares de relación y de construir comunidad (de la Mata, 2010). Coll y Falsafi (2010) entienden que la identidad del futuro profesor, en tanto aprendiz, encuentra su fundamento en las experiencias de participación en actividades de aprendizaje. Algunos autores incluso proponen que estos escenarios educativos son verdaderas “zonas de desarrollo próximo de la identidad” (ZDPI) (Polman, 2010) ya que los estudiantes se integran en actividades en los que son centrales los procesos de negociación identitarios. De este modo, el proceso formativo forma parte de trayectorias de identificación (Polman, 2010) a través del tránsito por diferentes comunidades de prácticas (Wenger, 1998) en las que se establecen conexiones entre modelos identitarios presentes y pasados.

Así, a lo largo de la participación en procesos formativos se va construyendo una identidad de aprendiz (LI: Learning Identity, por sus siglas en inglés) que es al mismo tiempo estable y cambiante. Según Coll y Falsafi (2010) la estabilidad se logra a largo plazo, mientras que si observamos escenarios educativos concretos podemos percibir los cambios y transformaciones propios de actuaciones identitarias y de actos de reconocimiento mutuo entre los aprendices. Los autores sostienen que en los nuevos entornos virtuales, estos actos de reconocimiento son por ejemplo, la referencia explícita a la opinión de un compañero, la respuesta a una intervención anterior en un foro, el recabar la opinión y acuerdos entre compañeros, etc.

En nuestro caso, además, entendemos que la identidad de aprendiz se articula alrededor de dos momentos temporales, al modo de una prolepsis (Cole, 1999) ya que los participantes en la formación son aprendices en los entornos formativos presentes, y a su vez, se van construyendo como futuros profesores, a través de la negociación de modelos identitarios.

Los trabajos citados (Wortham, 2006; de la Mata, 2010; Wenger, 1998) asumen que es la participación conjunta en actividades de aprendizaje lo que favorece la conformación identitaria del aprendiz. En gran parte, esta participación toma la forma de intercambios discursivos y comunicativos, sobre todo cuando suceden en entornos virtuales.

Ahora bien, ¿qué particularidades introduce la mediación de las llamadas nuevas tecnologías en los procesos formativos y en especial en la configuración de las identidades de los futuros profesores? En este trabajo no pretendemos dar una respuesta acabada a esta pregunta sino, más bien, ofrecer algunos elementos de análisis teóricos y empíricos.

Sin duda, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) introducen formas novedosas de mediación de la actividad humana, que afectan no sólo a la organización material de la actividad sino a su organización simbólica y, por supuesto, a los sujetos que allí participan. Según Wertsch (2002) la introducción de las TIC supone un cambio cualitativo en el curso de la experiencia y de la acción humana. Algunos de estos cambios

pueden ser imprevisibles y se irán viendo en la medida en que estas tecnologías se inserten en diferentes entornos sociales, como el educativo. Sin embargo, según el autor, algunos cambios ya son evidentes. Por ejemplo, la prevalencia de la comunicación escrita en los entornos virtuales como los foros están promoviendo la aparición de metacomentarios de un modo diferente a como lo hace la comunicación oral, y con ello, la reflexión metacognitiva. El carácter asíncrono de la comunicación en los foros virtuales permite que los participantes puedan demorar o suspender temporalmente la comunicación, y de ese modo, tomarse el tiempo que necesiten para contestar a una intervención, hacer una pregunta, un comentario o introducir un tema de debate. Estas propiedades, cruciales en toda comunicación social, y presumiblemente en los procesos mentales, toman formas nuevas en y con el uso de las TIC.

También los trabajos de Nardi y colaboradores (Nardi, 1996; Nardi y O'Day, 1999; Kaptelinin and Nardi, 2006) entienden que la actividad se transforma por la mediación de las TIC, en tanto artefactos que llevan consigo su propia historia y que crean nuevas formas culturales. Esta autora entiende que los artefactos también introducen nuevas formas de control y organización de la actividad y de la propia conciencia de la actividad. Todos estos procesos pueden representarse, en definitiva, a través del triángulo mediacional básico propuesto por Engeström (1987) como ampliación de las teorías vigostkianas (Cole, 1999) y adaptado, en nuestro caso, a la construcción virtual de identidades a través de las TICs.

FIGURA 1: Proceso de configuración identitaria en un espacio virtual según la teoría de la actividad



### Un estudio exploratorio de la construcción de la identidad del docente en un entorno virtual de aprendizaje

En el estudio empírico que vamos a presentar intentamos analizar los significados que aparecen en relación a la futura identidad profesional docente y las dinámicas de intercambio y comunicación que se establecen para la creación de comunidad, en un foro de una asignatura de la formación docente universitaria. De este modo pretendemos, por un lado, estudiar las múltiples opciones identitarias que gestionan los aprendices en los entornos online bajo la forma de “modelos de profesor” sostenidas por múltiples voces y tradiciones; y por otro lado, caracterizar los intercambios discursivos que se establecen en estos entornos, analizando con especial cuidado la aparición de indicadores de reflexividad y de reconocimiento mutuo entre los aprendices.

Para ello, hemos puesto en marcha un estudio en la asignatura de Psicología y Escuela, en el segundo curso de la Licenciatura en Letras (Portugués) de la Universidad Abierta de Brasil/UNiversidad de Brasilia. La UNB es

## “LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS”

una universidad a distancia, creada en el año 2005 por el gobierno brasilero, y dedicada sobre todo a la formación inicial y continuada de profesores de educación básica. Su creación se enmarca en la nueva Ley de Educación Básica que promueve, entre otras cosas, la obligatoriedad de obtener una titulación universitaria a todos los profesores del sistema público de enseñanza.

La asignatura se impartió durante ocho semanas, en total tuvo una carga horaria de 60 horas. Hubo 4 grupos de 32 alumnos, todos ellos profesores de enseñanza primaria y/o secundaria provenientes de diferentes estados brasileros, cada grupo tenía un profesor tutor que creaba, guiaba y coordinaba las actividades, entre ellas los foros. La asignatura fue organizada de la siguiente manera: se abrieron dos foros de discusión que estuvieron abiertos durante tres semanas, además hubo tres actividades de evaluación. También se pidió —como actividad optativa— la apertura de un blog académico. El foro que analizaremos contenía tres actividades diferenciadas. En la primera semana los alumnos debían debatir y profundizar en algunos conceptos estudiados en la asignatura. En la segunda semana, el tutor colgó una noticia sobre un conflicto en una escuela y buscó de este modo alentar la participación activa de los estudiantes enfocando en cuestiones identitarias y morales. Por último, en la tercera y última semana se cerraron las discusiones resumiendo las principales contribuciones de los estudiantes.

Para analizar las interacciones estudiante-estudiante-tutora realizamos tres tipos de análisis que buscan estudiar los contenidos temáticos o significados identitarios y las dinámicas que se producen durante los intercambios en el foro. Los tres tipos de análisis son:

- turno de habla
- análisis diacrónico
- análisis sincrónico.

En la primera, turno de habla, consideramos el orden de las intervenciones. Para ello construimos una tabla en la que recogíamos el nombre de quien intervenía en el foro, el día y hora de la intervención, el orden de la intervención (si era la primera vez o sucesivas) y finalmente si en esas intervenciones los estudiantes aludían o no intervenciones de los compañeros. En el segundo análisis, *diacrónico* analizamos las entradas en forma cronológica de cada uno de los participantes e hicimos un mapa temporal con los números de intervenciones, las dinámicas establecidas entre ellas. Para completar este análisis diacrónico adaptamos las categorías utilizadas por Pontecorvo (2005) y distinguimos entre 1º: mención ampliada (cuando el estudiante menciona a un colega, acuerda con él pero no aporta nueva información); 2º: réplica elaborada (el estudiante menciona la opinión del compañero/a, acuerda con él/ella y además aporta nueva información); y 3º réplica con contraargumentación y justificación (el estudiante retoma la opinión del compañero/a, contraargumenta y justifica su nuevo punto de vista o argumento).

El tercer análisis fue el sincrónico, inspirado en la *péntada burkeana*, y en el que realizamos una caracterización temática de los significados o contenidos construidos y compartidos por los participantes en sus entradas en el foro. En este análisis creamos cinco categorías distintas para los temas del foro: identidad, motivación, contexto, finalidad y otros significativos (estudiantes). Los significados dentro de la categoría “identidad” hacen referencia a quién es el profesor y qué se necesita o qué caracteriza al profesor. En relación a la “motivación”, los significados se refieren al motivo por el cual se escogió la profesión docente. En la categoría “contexto”, los significados se refieren a dónde y cuándo se realiza el trabajo docente. La categoría “finalidad” se refiere a aquello que el profesor necesita hacer para realizar su trabajo. Por último, la categoría “otro-estudiante” son los significados o sentidos construidos por los estudiantes-profesores sobre el ser estudiantes. Por último, para el estudio del funcionamiento del foro establecimos una relación entre estos tres análisis: turno de habla, diacrónico y sincrónico. Analizamos si los estudiantes interactúan o no entre ellos de forma cronológica y si en esas interacciones hacen menciones o réplicas elaboradas o con contraargumentación y justificación, y si utilizaban las categorías temáticas generadas en el propio discurso del foro para mediar y generar identidad docente.

Los resultados que aquí presentamos sirven para ilustrar también los tres tipos de análisis que hemos realizado. En el primero, turno de habla, notamos que a pesar que el número de estudiantes del grupo analizado era de 32, sólo 22 de ellos participaron al menos una vez en el foro. De esos 22 sólo 13 interactuaron entre ellos y

generaron 44 entradas en el foro, incluida la primera entrada de la tutora. Por tanto, en los análisis sincrónicos y diacrónicos hemos incluido sólo aquellas entradas que incluían alguna mención a opiniones o intervenciones de otros estudiantes o de la tutora.

En la tabla 1 se presentan los resultados de los análisis diacrónicos y sincrónicos.

*Tabla 1: Frecuencias de dinámicas y contenidos de las intervenciones en el foro.*

Categorías análisis diacrónico: dinámicas	Categorías análisis sincrónico: contenidos
a) mención ampliada: 6 intervenciones	- contexto: 5 menciones - identidad: 3 menciones - otro: 1 mención - motivación: 1 mención
b) réplica elaborada: 5 intervenciones	- contexto: 3 menciones - motivación: 2 menciones - identidad: 1 mención - finalidad: 1 mención - otro: 1 mención
c) réplica con contraargumentación e justificación: 2 intervenciones	- motivación: dos menciones - identidad: 1 mención

Un primer resultado a destacar es que son muy pocas las intervenciones (11 sobre un total de 44) en las que hay reconocimiento mutuo de opiniones de otros estudiantes y de la tutora. Esto indica que los estudiantes tienden a realizar intervenciones únicas en las que manifiestan su opinión o aportaciones sin dialogar o establecer comunicación con otros participantes. En el análisis diacrónico, en relación con las tres categorías – mención ampliada, replica elaborada y replica con contraargumentación y justificación– observamos que la primera categoría –mención ampliada– es la más utilizada por los estudiantes, con seis intervenciones en total. Dentro de esa categoría, las temáticas más mencionadas en el foro son, en ese orden: contexto, identidad, otro-estudiante y motivación. Luego siguen las réplicas elaborada, con cinco entradas en total, en las que los estudiantes mencionan: contexto, motivación, identidad, finalidad y otro. Por último, las réplicas con contraargumentación y justificación son solo dos, y las temáticas más mencionadas son las vinculadas con motivación e identidad.

Es de destacar que la mayoría de los intercambios en el foro fueron predominantemente de concordancia, teniendo solo dos intercambios de discordancia. Muchos de esos acuerdos se dan en relación con la identidad docente, con el contexto práctico de la profesión y las motivaciones al elegir la profesión.

En nuestro estudio hemos podido identificar algunos temas o contenidos que se elaboran en el foro virtual y las dinámicas que se establecen cuando los estudiantes –futuros profesores– intercambian sus opiniones sobre la actuación y la identidad docente. En relación a los contenidos, ellos se centran sobre todo en tres categorías: contexto de actuación, motivación e identidad del profesor. Creemos que los contenidos giran alrededor de diferentes modelos de profesor que están presentes en diferentes tradiciones de la formación y la práctica docente en

## **“LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS”**

Brasil, y que aquí se hacen explícitos en las negociaciones que se establecen entre los estudiantes, tutor y contenido. En esta interacción notamos que a medida que los estudiantes se posicionaban y se posicionaban a los demás a lo largo de las secuencias de mensajes en el foro, ellos se iban identificando en función de diferentes modelos identitarios que iban desde el profesor que se encuentra en constante formación y reflexión profesional, a otros que se definen como pilares y transmisores de conocimiento, como principal referente en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ese mismo movimiento se registra en las concepciones sobre los estudiantes (y ellos mismos como estudiantes) que oscilan entre verse como pasivos o como activos.

Por último, en relación con las dinámicas de comunicación y participación que hemos analizado diacrónicamente podemos destacar los siguientes resultados. Por un lado, al menos en este foro virtual, los intercambios comunicativos genuinos (entre dos o más compañeros y la tutora) han sido escasos aunque la mayoría de los estudiantes han participado en el foro. Esto puede interpretarse de varias maneras. En primer lugar, nuestros estudiantes tienen aún escasa experiencia en la formación virtual universitaria y por ello pueden estar poco familiarizados con las herramientas virtuales (en este caso, el foro) y con los formatos de comunicación que allí se utilizan. En segundo término, el tipo de participación puede ser efecto de las reglas enunciadas por los formadores (la tutora y los profesores responsables del curso) en relación con la evaluación: los estudiantes debían intervenir al menos dos veces durante el desarrollo del foro, pero no se les pedía explícitamente que retomaran o comentaran las opiniones de los demás.

Aún así, los resultados obtenidos sugieren que la construcción de los significados sobre el ser profesor en el foro virtual se da por la construcción de acuerdos entre los participantes. En ese sentido, la poca atención a los argumentos de los otros participantes y el escaso debate que se estableció a lo largo del foro hacen que aparezcan muy pocas intervenciones reflexivas y metareflexivas.

### **CONCLUSIONES**

En este artículo hemos presentado una serie de elementos teóricos y empíricos que pueden ayudar a caracterizar la construcción de la identidad docente en entornos formativos virtuales.

Según el modelo que hemos propuesto, la construcción de la identidad docente se integra en diferentes trayectorias que transitan por diferentes tipos de prácticas y discursos, entre ellas, las formativas. Como en toda actividad sociocultural, los entornos formativos configuran y relacionan diferentes elementos entre los que hemos destacado al sujeto-aprendiz, los artefactos materiales y simbólicos y la propia identidad como objeto que se construye relacionamente.

En los entornos formativos —en nuestro caso, virtuales— se van construyendo conocimientos al mismo tiempo que se van articulando diferentes proyectos identitarios (Coll y Falsafi, 2010). Como ya hemos dicho, la identidad del aprendiz se construye dialógicamente a través de su participación en prácticas de intercambios discursivos, como los que se producen en los foros de nuestro estudio. Allí se hacen presentes diferentes significados sobre la identidad y la práctica docente, que provienen de los procesos de mixtura entre el mundo “real” (por ejemplo, las diferentes imágenes sociales sobre qué es, qué hace y cómo debería ser un profesor) y los procesos concretos de intercambio que se dan en el entorno virtual. En nuestro caso, estos significados muestran la tensión y la dialogicidad que aparecen cuando los estudiantes, futuros docentes, elaboran diferentes modelos identitarios docentes y sus motivaciones. Sin duda, las tensiones se establecen entre imágenes que tienen a su vez una inscripción histórica en la propia práctica docente en Brasil, y que van del profesor como transmisor de conocimientos, portador de saber, al profesor como elemento guía para la construcción de conocimiento significativo en el aula. Esto también se recoge en relación a la motivación: del docente movido por el amor y el altruismo a aquel que elige ser profesor por necesidad o imposición social. Sin duda, la contraposición de estas imágenes constituye un juego de espejos muy interesante para la configuración identitaria de los futuros profesores. Sin embargo, los procesos de interacción en el foro no muestran ese mismo dinamismo, lo que nos lleva a reflexionar sobre la mediación que introducen los artefactos, en nuestro caso, las TIC.

Según algunos autores (Wertsch, 2002; Nardi, 1996) la mediación de la escritura en los entornos virtuales podría facilitar la aparición de formas novedosas de intercambio caracterizadas por la reflexión metacognitiva y

otras formas de conciencia de la propia actividad. En nuestro estudio, hemos encontrado algunos ejemplos de estos procesos en las intervenciones en el foro que expresan desacuerdos y contrargumentaciones. Sin embargo, estas formas de participación son muy escasas prevaleciendo aquellas donde los participantes expresaban acuerdo y apoyo a opiniones de compañeros. Desde nuestra perspectiva, las intervenciones que transmiten acuerdo ayudan a la creación de comunidad y apuntalan los intercambios genuinos entre estudiantes, sin llegar a una reelaboración crítica del contenido expresado. Esto tendría consecuencia en el modo en que los estudiantes gestionan las diversas imágenes identitarias docentes que aparecen en el foro. En general, en sus participaciones, los estudiantes van nombrando diferentes modos de ser profesor, diferentes motivaciones y prácticas docentes sin ponerlas realmente en crisis y someterlas a un intercambio crítico.

Todo ello nos conduce a ponderar el valor mediacional de las TIC en la formación docente, ya que por un lado éstas muestran toda su potencialidad en crear espacios formativos ricos en información e intercambios pero que al mismo tiempo pueden resultar limitados para la formación de profesionales reflexivos si no se promueven intercambios comunicativos críticos y genuinos.

## REFERENCIAS

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353 pp. 211-233.
- de la Mata, M. y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353 pp. 157-186.
- Gonzalez, M.F; Castro, J. y Carlucci, A. P. (en prensa) *Identidade profissional na formação docente em contextos virtuais*. *Linhas Críticas*.
- Kaptelinin, V. & Nardi, B.A. (2006). *Acting with Technology. Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Nardi, B.A. & O'Day, L. (1999). *Information Ecologies. Using Technologies with heart*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Nardi, B.A. (ed.) (1996). *Context & Consciousness. Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Polman, J. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, 353 pp. 129-155.
- Pontecorvo, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Paidós.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2002). Computer mediation, PBL, and Dialogicality. *Distance Education*, 23 (1) pp. 105-108. DOI: 10.1080/01587910220124008
- Wortham, S. (2004). The interdependence of social identification and learning. *American Education Research Journal*, vol. 41, n. 3, pp. 715-750.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identity and Academic Learning*. New York: Cambridge University Press

