

**LA FORMACIÓN CONTINUA COMO ELEMENTO DE (RE) CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA DOCENCIA DIGITAL**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA DOCÊNCIA PRESENCIAL PARA A VIRTUAL**

**THE CONTINUING FORMATION AS AN ELEMENT OF (RE) CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY: REFLECTIONS ON THE TRANSITION PROCESS FROM CLASSROOM TO VIRTUAL TEACHING**

**<sup>1</sup>Jociano Coêlho de Souza**

Doctorando en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid, [jociano.coelho@alumnos.uva.es](mailto:jociano.coelho@alumnos.uva.es)

**<sup>2</sup>Alfonso Gutiérrez Martín**

Doctor, Universidad de Valladolid, [alfonso.gutierrez.martin@uva.es](mailto:alfonso.gutierrez.martin@uva.es)

**Contato do autor principal:**

[jociano.coelho@alumnos.uva.es](mailto:jociano.coelho@alumnos.uva.es)

## LA FORMACIÓN CONTINUA COMO ELEMENTO DE (RE) CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA DOCENCIA DIGITAL

### A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA DOCÊNCIA PRESENCIAL PARA A VIRTUAL

#### THE CONTINUING FORMATION AS AN ELEMENT OF (RE) CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY: REFLECTIONS ON THE TRANSITION PROCESS FROM CLASSROOM TO VIRTUAL TEACHING

Jociano Coêlho de Souza; Alfonso Gutiérrez Martín

#### RESUMEN

Este estudio es un recorte teórico de una tesis doctoral en curso y tiene como objetivo presentar algunas consideraciones sobre las implicaciones de la educación continua en el proceso de (re) construcción de la identidad del profesor que migra de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. Para eso, se ha realizado una investigación bibliográfica utilizando aportes teóricos que abordan la identidad profesional docente y los procesos de educación continua, especialmente aquellos relacionados con la enseñanza en línea, además de retratar sus modificaciones, (re) construcciones y repercusiones en las prácticas pedagógicas. Estas reflexiones surgen a partir de las lecturas y los primeros hallazgos de la investigación en curso. De momento, parece razonable decir que la educación continua de los docentes en servicio que trabajan en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), desarrollada en algunas instituciones, puede que no permita la constitución de identidades profesionales autónomas y reflexivas, sino la construcción de identidades que siguen el modelo más técnico. Por consiguiente, se cree que los docentes señalan la constitución de una mayor identificación con la enseñanza, ya que estas acciones promueven espacios para el diálogo sobre los desafíos e intereses relacionados con la enseñanza en línea. Además, el proceso de re(construcción) también dependerá de la identidad ya construida en la enseñanza presencial, ya que muchos profesores terminan transponiendo su práctica docente presencial en la virtual sin ningún tipo de re(construcción). También se enfatiza en esta discusión que la educación continua influye considerablemente en el proceso de re (construcción) de identidad del profesor ante la crisis de identidad, que puede presentarse diariamente durante las actividades de los docentes a través de la autoestima y de las incertidumbres que surgen en el desarrollo de la enseñanza. Además, debe tenerse en cuenta que la transición de la enseñanza presencial para virtual requiere mucho esfuerzo, dedicación y preparación para nuevos desafíos. Entonces, las experiencias con la enseñanza presencial pueden contribuir o crear resistencia al aprendizaje a distancia, lo que requiere, por ejemplo, la ruptura de las culturas educativas adquiridas y la enseñanza presencial. Concluimos, pues, que la (re) construcción constante de la identidad del profesor es parte del proceso de resignificación de su identidad profesional y que la forma como se desarrollan las acciones de educación continua impactan en este proceso, ya que en estos espacios existe un intercambio de experiencias y valores, provocando una identificación personal con un grupo / persona y con la cultura docente profesional, a partir de la acción de internalización e individualización de las prácticas en EaD.

**Palabras Clave:** Formación de docentes, identidad docente, educación a distancia, educación continua, construcción de (re) identidad.

#### RESUMO

O presente trabalho é um recorte teórico de uma tese de doutorado em andamento e tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre as implicações da formação continuada no processo de (re)construção da identidade do docente que migra do ensino presencial para o virtual. Para tal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica utilizando-se de aportes teóricos que abordam a identidade profissional docente e os processos de formação continuada, em especial, aqueles relacionados à docência online, além de retratar as suas modificações, (re)construções e repercussões nas práticas

pedagógicas. Essas reflexões surgiram em meio às leituras e aos primeiros achados da pesquisa em andamento. De momento, pareceu-nos razoável afirmar que as ações de formação continuada de professores em serviço que atuam na modalidade Educação a Distância, desenvolvidas em algumas instituições, podem não possibilitar a constituição de identidades profissionais autônomas e reflexivas, mas sim a construção de identidades que seguem o modelo mais técnico. Portanto, acredita-se que os professores sinalizam a constituição de uma maior identificação com a docência na medida em que essas ações promovem espaços de interlocução em torno dos desafios e interesses no que tange à docência online. Além disso, o processo de re(construção) também dependerá da identidade já construída na docência presencial, visto que muitos professores acabam transpondo a sua prática pedagógica presencial para a virtual sem nenhuma espécie de re(construção). Ressalta-se ainda, nesta discussão, que a formação continuada influencia consideravelmente o processo de re(construção) identitária docente frente à crise identitária, a qual pode se apresentar no dia a dia durante as atividades dos professores por meio da estima de si e das incertezas que surgem no desenvolver da docência. Ademais, é preciso destacar que a transição de um professor do ensino presencial para o virtual exige muito esforço, dedicação e preparação para novos desafios. Portanto, as experiências com o ensino presencial podem contribuir ou criar resistência para a modalidade a distância, necessitando, por exemplo, da quebra de culturas educacionais adquiridas e engessadas no ensino presencial. Concluimos, então, que a (re)construção constante da identidade do professor faz parte do processo de ressignificação da sua identidade profissional e que a forma como as ações de formação continuada são desenvolvidas impacta nesse processo, visto que nesses espaços ocorre uma troca de experiências e valores, ocasionando uma identificação pessoal com um grupo/pessoa e com a cultura profissional docente, a partir da ação de interiorização e de individualização das práticas na EaD.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores, Identidade Docente, Educação a Distância, Formação Continuada, (Re)construção da identidade.

#### **ABSTRACT**

This study is a theoretical outline of a doctoral thesis in progress and aims to present some considerations about the implications of continuing education in the process of (re) construction of the identity of the teacher who migrates in classroom to virtual teaching. For this, a bibliographical research was carried out using theoretical contributions that address the teaching professional identity and the processes of continuing education, especially those related to online teaching, in addition to portraying its modifications, (re) constructions and repercussions. in pedagogical practices. These reflections emerged amidst the readings and early findings of the ongoing research. At the moment, it seems reasonable to say that the continuing education of teachers in service working in Distance Education (EaD), developed in some institutions, may not allow the constitution of autonomous and reflective professional identities, but the construction of identities that follow the most technical model. Therefore, it is believed that teachers signal the constitution of greater identification with teaching as these actions promote spaces for dialogue around the challenges and interests regarding online teaching. In addition, the process of re (construction) will also depend on the identity already built in classroom teaching, since many teachers end up transposing their classroom teaching practice to virtual without any kind of re (construction). It is also emphasized in this discussion that continuing education considerably influences the process of teacher identity re (construction) in the face of the identity crisis, which can present itself daily during teachers' activities through self-esteem and self-esteem. uncertainties that arise in the development of teaching. Moreover, it should be noted that the transition from a classroom teacher to a virtual teacher requires a lot of effort, dedication and preparation for new challenges. Therefore, experiences with face-to-face teaching can contribute or create resistance to distance learning, requiring, for example, the breaking of acquired educational cultures and cast in face-to-face teaching. We conclude, therefore, that the constant (re) construction of the teacher's identity is part of the process of resignification of their professional identity and that the way in which continuing education actions are developed impact on this process, since in these spaces there is an exchange of experiences and values, causing a personal identification with a group / person and with the professional teaching culture, from the action of internalization and individualization of the practices in EaD.

**Keywords:** Teacher Training, Teaching Identity, Distance Education, Continuing Education, (Re) identity construction.

## INTRODUCCIÓN

Se sabe que nuestra sociedad actual es cada vez más dinámica, pues la globalización ha traído un torbellino de cambios, que se han traducido en profundas transformaciones, ya sean estructurales o sociales. Estas transformaciones han traído, por ejemplo, cambios en los paradigmas educativos actuales, como la inserción y el uso de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La educación a distancia ha sido impulsada más que nunca por el desarrollo de estas tecnologías y hoy, se ha convertido en un modo de educación que ha ganado más expresividad y más espacio en varios niveles de educación escolar, debido a su versatilidad y al mejor coste-beneficio para los estudiantes. Estos serían algunos de los aspectos que han beneficiado el aprendizaje a distancia en Brasil.

Cuando hablamos de EaD, es necesario identificar las materias que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor, por ejemplo, tiene múltiples funciones, lo que hace que su desempeño sea a menudo un proceso racionalizado, porque la división del trabajo y la fragmentación de la enseñanza causaron inicialmente la dificultad de identificar al profesor de EaD, ya que hay varios actores que componen la EaD y desempeñan roles que, dentro del contexto de la didáctica, se ajustan a la tarea de enseñanza.

La enseñanza en los cursos de educación a distancia es diferente a la de los cursos presenciales. Para algunos autores, lo que sucede es una división del trabajo, para cada tarea (preparación de material didáctico, planificación, mediación, evaluación, etc.) hay un profesional específico. Para Mill (2014), este acto está configurado como una fragmentación de la enseñanza.

En esta perspectiva, Medeiros (2010) afirma que la enseñanza en educación a distancia, en el contexto brasileño, surge de los programas, proyectos y acciones del gobierno de manera fragmentada y basada en la racionalización y división del trabajo (fordismo / tecnicismo) y en la concepción tradicional de "tutoría". Así, esta indefinición conceptual revela las dificultades de su reconocimiento como profesión, de su educación continua, así como la profunda crisis de identidad de estos profesores de educación a distancia.

De este modo, como la enseñanza en la educación a distancia requería nuevas habilidades de los profesores, las políticas y prácticas de educación continua han venido ganando fuerza. En este sentido, para resolver esta falta de capacitación pedagógica centrada en la educación a distancia, por ejemplo, algunas instituciones de educación superior vienen llevando a cabo una capacitación continua con el objetivo de ayudar a estos profesores a

enfrentar las nuevas demandas didácticas, estructurales y sociales y también como una acción compensatoria.

Por lo tanto, reflexionar sobre la educación continua de los docentes para la modalidad de aprendizaje a distancia se hace cada vez más necesario, ya que las identidades profesionales se originan y reconfiguran a partir de las interacciones que los sujetos desarrollan entre ellos y con otros, en ciertos contextos, especialmente en educación continua en la que los profesores de diferentes campos del conocimiento interactúan, discuten, reflexionan y aprenden unos de otros.

Al mismo tiempo, también es esencial tener en cuenta la importancia de estas visiones para el proceso de (re) significar el papel del profesor, ya que el profesor deja un espacio (presencial) y se traslada a otro (en línea). Se puede considerar una transición simple, pero, en realidad, se trata de un acto complejo y paradigmático. Además, la comprensión de la constitución de la identidad de este profesor revelará aspectos relacionados con las prácticas docentes, propondrá mejores formas de actuar en las acciones de capacitación docente y promoverá la mejora de las prácticas educativas en la educación a distancia.

Ante estas afirmaciones, surgen algunas preguntas sobre el proceso de (re) configuración de la identidad docente: ¿a partir de qué momento, el profesor que viene de la enseñanza en el aula adquiere el sentimiento de pertenencia a la modalidad de educación a distancia? Además, ¿cómo contribuiría la educación continua a este proceso de transición? Para dar respuesta a estas cuestiones, proponemos debatir y reflexionar sobre la educación continua como elemento clave para el proceso de replanteamiento de identidad durante el proceso de transición de la enseñanza presencial a la virtual.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Con el fin de permitir una nueva redimensión de su nuevo rol de enseñanza frente a un paradigma comunicacional, la formación docente, especialmente la educación continua, tiene nuevas implicaciones que deben observarse cuidadosamente. De este modo, estamos de acuerdo con Moraes (1996) cuando afirma que,

O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de “vir a ser”, assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se dobram e se concretizam com processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação de reflexão sobre a ação. (MORAIS, 1996, P. 66)

Al ser un instrumento de formación desde el siglo XIX, la educación a distancia comenzó sus primeros pasos en la educación no formal y, al mismo tiempo, también comenzó

a asistir a la educación formal. En ese momento, muchos lo consideraban una política democrática de oportunidades para aquellos que no asistieron o no tuvieron éxito en la educación general.

Según Miranda (2012), la educación a distancia en Brasil ha pasado por varias formas de oferta. Inicialmente a través de cursos vocacionales, por correo, y luego con las escuelas de radio del Movimiento de Educación Básica (MEB); más tarde, a través de la televisión que, desde los años 60, empleó la oferta de telecursos; y, más recientemente, con el uso de internet y sus diversos medios y entornos interactivos que han sido evidentes desde la década de 1990.

Sin embargo, la inserción y el funcionamiento oficial de la educación a distancia en Brasil solo se materializó en 1996 a través del artículo 80 de la LDB (Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación N° 9394/96), que establece que “el Gobierno alentará el desarrollo y la difusión de programas de educación a distancia en todos los niveles y modalidades de enseñanza y educación continua” (BRASIL, 2006, p.20). En la misma ley, la educación a distancia se ve como una modalidad de educación y se fomenta a través de programas de capacitación en todos los niveles y modalidades, además de fomentar la modalidad como un aparato de educación continua para profesionales de la educación.

Por lo tanto, enfatizamos que, en medio de la ganancia legal y formativa de la educación a distancia, debe notarse que su papel, al comienzo de su proceso legal, estaba estrechamente relacionado con la función del aparato tecnológico que subsidiaba el proceso formativo de los docentes, especialmente en el área de educación continua, sin enfatizar en esta acción la importancia de los otros autores sociales involucrados que ejercen en toda la producción y operación en la EaD.

Los datos de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia (ABED), en sus últimos censos, muestran que la capacitación específica para actuar en educación a distancia aún no ha llegado a todos los profesores que trabajan en este tipo de educación. Aproximadamente el 40% de las instituciones tienen solo profesores o médicos capacitados específicamente en este tipo de educación. Casi un tercio de todas las instituciones tienen profesionales graduados en educación a distancia. Al mismo tiempo y concomitantemente con las necesidades que han surgido, varias instituciones educativas intentan ofrecer una calificación profesional dirigida a los docentes en funciones que no tenían capacitación específica para este propósito. Este proceso se realizó a través de cursos de posgrado y pregrado, que tenían como objetivo mejorar el rendimiento del profesor en el contexto de la educación a distancia.

El censo de ABED de 2018 se ocupa de la educación continua para el uso de la

tecnología, específicamente en la capacitación de docentes para el uso de herramientas tecnológicas en los cursos de educación a distancia ofrecidos por las instituciones. El propósito de esta capacitación se puede resumir en lograr que el profesor aprenda a desarrollar cursos, a usar el entorno virtual de aprendizaje (EVA) y las herramientas proporcionadas en estos cursos.

En estas circunstancias, la educación continua, tal como se la considera para las políticas de educación a distancia, posiblemente no satisfaga las necesidades y/o expectativas reales de los profesores que trabajan o trabajarán en la educación a distancia, ya que ser un profesor en educación a distancia va más allá del dominio las TDICs y las plataformas de aprendizaje en línea.

Souza (2017), al hacer un análisis más amplio de las concepciones de educación continua adoptadas por estas formaciones y que están dirigidas a docentes que practican la enseñanza en educación a distancia en universidades públicas brasileñas, se dio cuenta de que hay una brecha en la comprensión de la educación como un proceso de reflexión, esto es, una vez más se entendió que estas formaciones están restringidas a las ideas de cursos de capacitación de carácter puramente técnico y práctico. En estos casos, la educación continua se consideraba sinónimo de cursos y capacitación. En términos de comprensión, estas acciones se basaron, básicamente, en la perspectiva racionalista, en la cual el objetivo es llenar los vacíos que ha dejado la capacitación inicial y también para remediar las dificultades relacionadas con el dominio de las tecnologías digitales, especialmente en el manejo de las herramientas del AVA.

El mismo autor, en su investigación, afirmó que estas características neotécnicas se evidencian a partir de los siguientes hallazgos:

centralidade nas ferramentas e recursos, centralidade nos métodos de ensino e na externalidade. A externalidade, neste caso, estaria relacionada ao fato de que os cursos ofertados se baseiam em uma política já pré-determinada e imposta pelo sistema, como a obrigatoriedade de elaborar, desenvolver e implantar o PCC (Plano anual de capacitação continuada) e não por uma necessidade expressada ou demandada pelos professores. (SOUZA, 2017, p. 91)

Este modelo encontrado por Souza (2017) también fue evidenciado por Silva (2001), quien también percibió la formación continua como un espacio para tratar de resolver problemas concretos y prácticos, un proceso de instrumentalización. Este tipo de modelo muestra una concepción de formación continua en la que no podemos percibir la existencia de un momento en el que se trabaja: la construcción de la autonomía; el reflejo de los procesos involucrados en la modalidad de enseñanza; la criticidad de estos mismos procesos y la

movilización del conocimiento docente. Así, esta perspectiva de formación se centra en intereses externos y legales que no contribuyen a un proyecto de formación más social. Por otro lado, García Aretio (2001, p.12-13) al hablar sobre una educación continua para docentes que trabajan en educación a distancia, predice que algunos temas/contenidos deben tenerse en cuenta, porque cuando se trata de enseñar con el uso de tecnologías digitales, también estamos refiriéndonos a la educación a distancia y, para enseñar en educación a distancia, debemos pensar en una formación que satisfaga las demandas del profesor que enseña a través de tecnologías digitales. Estos serían los temas propuestos por García Aretio:

1. Fundamentos, estructuras y posibilidades de la educación a distancia.
2. Identificación del estudiante adulto. Características biopsicosociológicas condicionantes del aprendizaje.
3. Teorías del aprendizaje. Formas de aprender, estilos, ritmos, posibilidades y métodos, recursos, concepciones etc.
4. Conocimiento teórico-práctico de la comunicación. Utilización de los distintos recursos tecnológicos que la facilitan. Y, de manera fundamental, si se trata de un curso *on line*, deberá dominar plenamente el entorno virtual que lo soporta.
5. Integración de recursos didácticos propios de la modalidad (impresos, audio, vídeo, informáticos, telemáticos etc.) adecuándolos al aprendizaje independiente y de los estudiantes.
6. Contenidos científicos, tecnológicos y prácticos del curso o materia en cuestión.
7. Organización del currículo individual. Adaptación del curso a las necesidades formativas del estudiante. Organización del plan de trabajo etc.
8. Técnicas de tutoría presencial y a distancia. Técnicas de dinámica de grupos, de tratamiento telefónico, postal y telemático con los alumnos. Técnicas de *feedback* etc.
9. Técnicas para fomentar en los alumnos la creatividad, la autonomía, el autoaprendizaje, el autocontrol, la automotivación, el autoconcepto y la autorreflexión sobre el propio estilo de aprendizaje.
10. Técnicas de evaluación (auto y heteroevaluación). ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? Criterios de corrección y calificación y modos de realizar comentarios a los trabajos y pruebas.

Arredondo (2003) aún completa afirmando que la formación del equipo que trabaja con la modalidad EaD, especialmente la del profesor, debe insistir en un programa de educación continua que aborde los siguientes temas fundamentales:

- a) *Bases metodológicas de la educación a distancia.*
  - Diseño, programación y ejecución de un curso a distancia.
  - Elaboración de materiales didácticos para la educación a distancia.
  - Sistemas de intercomunicación didáctica a distancia.
- b) *Componentes de la educación a distancia.*
  - El alumno. Características peculiares. El aprendizaje a distancia. Ayuda Tutorial.
  - El Profesorado. Profesor titular. Profesor tutor. Competencias.
  - Personal de Administración y Servicios.
- c) *Aspectos organizativos.*
  - Sede Central. Cuerpo docente. Gestión de la matrícula.
  - Centros Tutoriales. Competencias. Intercomunicación.
  - Servicios varios. Producción y distribución del material didáctico.
  - Asistencia tecnológica. Incorporación de nuevas tecnologías. (ARREDONDO, 2003, p.3)

Por lo tanto, existe una gama de temas/contenidos fundamentales que deben elaborarse de manera colectiva y reflexiva. Además de las reuniones, talleres y debates guiados por estos temas, la educación continua también puede contribuir a repensar el conocimiento de la profesión docente en educación a distancia, teniendo en cuenta el conocimiento de la enseñanza, así como la realidad específica en la que realizan su trabajo, para que exista una articulación entre el conocimiento académico de su área, el conocimiento pedagógico, el conocimiento metodológico y otros conocimientos que puedan desarrollarse en las prácticas pedagógicas específicas de EaD.

Para Oliveira (2008), la Instituciones de Enseñanza Superior (IES) que tienen en su proyecto institucional la enseñanza en línea en el contexto de EaD, debe preocuparse por:

- establecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu programa para a docência online;
- iniciar a oferta da docência online somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver questões contingenciais, de forma a garantir continuidade e o padrão de qualidade estabelecido em seus processos educacionais;
- distribuir responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do AVA;
- identificar as competências de uso das tecnologias online como o computador e a Internet dos alunos potenciais;
- preparar seus recursos humanos para o desenho de um projeto que encontre o aluno onde ele estiver, oferecendo-lhe todas as possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, adquirir hábitos, habilidades e atitudes, de acordo com suas possibilidades;
- pré-testar materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem usados na docência online, programa, oferecendo orientações aos alunos;
- providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores e técnicos envolvidos no projeto de forma a assegurar a qualidade no processo;
- preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte técnico necessário. (OLIVEIRA, 2008 b, p.36)

Después de todo esto, repensar las prácticas pedagógicas y transformar su estructura centrada en la transmisión en una estructura flexible, dinámica y articulada a través de estrategias innovadoras se convierte en un proceso más posible y continuo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Inicialmente, podemos decir que las políticas de formación continua de los docentes implican un proyecto educativo que indica las propuestas de "calificación" profesional, que conduce a la relación con el ámbito educativo y a través de las competencias docentes.

En la década de 1990, con las reformas educativas, la formación del profesorado adquirió una nueva forma de estructuración. Esta reforma se estableció con base en la Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación - LDBEN / 96, que condujo al lanzamiento y

reformulación de varias regulaciones, parámetros, pautas y sistemas de evaluación con respecto a los diferentes niveles y modalidades de educación en el país.

De esta manera, la LDBEN / 96 proporcionó la base para las nuevas políticas de formación docente. Por ejemplo, destaca el papel de la formación en servicio que "la formación de profesionales de la educación tendrá [...] como base: la asociación entre teorías y prácticas, incluso a través de la formación en servicio" (art. 61, inc. II). Por lo tanto, la Ley aclara que los sistemas educativos deben, además de valorar a los profesionales de la educación, garantizarles un desarrollo profesional continuo.

Imbernón (2010), mientras trata de reflexionar sobre el estado del campo de la educación continua, elabora el siguiente concepto para el término "educación docente continua":

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercícios. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 115)

Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que, desde la década de 1990, la formación continua de los docentes ha sido muy influenciada por la investigación y las discusiones sobre el desarrollo profesional (NÓVOA, 1991), las discusiones reflexivas de los docentes (SCHÖN, 1992) y idea de profesor-investigador (ZEICHNER, 1998), además de las aportaciones históricas (IMBERNÓN, 2010). Por lo tanto, la educación continua es polisémica, compleja y multifacética y un escenario de debate en torno a las concepciones existentes.

Basado en las ideas de Bourdieu (1983), es posible afirmar que las prácticas sociales tienen lugar en un espacio social estructurado a través de posiciones de poder e intercambios simbólicos que son independientes de los ocupantes de esas posiciones. De este modo, para que estas relaciones sociales sucedan, debe haber una oportunidad, algo que motive a los sujetos a provocar una cierta disputa que, a su vez, generará intercambios y relaciones sociales.

Con esta idea, comenzamos con el punto relevante que reflexionaremos sobre lo que se está investigando en el curso de doctorado, que es establecer una relación entre la participación de los profesores de educación a distancia en el proceso de educación continua y su repercusión en la identidad del docente, teniendo en cuenta también la relación entre esta modalidad de educación y la transformación de la práctica docente.

Para eso, necesitamos entender que la identidad profesional se forma en paralelo con

los otros roles que los individuos asumen en la sociedad y está influenciada por los procesos que ocurren durante esta formación. Segundo Dubar (2005), podemos encontrar el origen de las categorías relacionadas con la identidad profesional en la modalidad de capacitación del individuo y las especificidades del trabajo, que es la referencia principal para el proceso de identidad profesional.

Agiar (2004) agrega que el concepto de identidad profesional del profesor se integra con los estudios de socialización profesional, que se centran en los procesos de adaptación del profesor al entorno profesional al que pertenece.

En este contexto, se puede decir que la identidad se forma a partir de las relaciones sociales en la medida en que el profesor se apropia de los valores, normas y formas de pensar de su cultura. Según Santos (2000), tener una identidad es ser alguien único, con características idiosincrásicas y, al mismo tiempo, ser alguien como los demás, con la idea de compartir significados comunes.

Según Pimenta (1999) la identidad:

É um processo de construção do sujeito historicamente situado, sendo esta construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante e das tradições. Podendo ainda ser construída pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida a ser professor (PIMENTA, 1999. p. 18).

En esta idea, Rankel (2009) afirma que la construcción de la identidad docente presupone por parte del profesor algunas actitudes, como verificar cuál es el "significado social de la profesión" y realizar una revisión constante, reafirmando las prácticas culturalmente adoptadas y consideradas como significativas para satisfacer las necesidades de la realidad y, finalmente, confrontar teorías y prácticas así como analizar esas prácticas a la luz de las teorías existentes para la construcción de nuevas teorías. Al mismo tiempo, es esencial tener en cuenta la importancia de estas visiones para el proceso de resignificación del papel del profesor, ya que el hecho de que el profesor deje un espacio (presencial) y se traslade a otro (en línea) no puede considerarse una simple transición, sino algo bastante más complejo y paradigmático.

En una investigación de Tavares (2000), por ejemplo, se descubrió que la mayoría de los profesores que trabajan en educación en línea provienen de la enseñanza en el aula, por lo que muchas investigaciones han estado ocupadas tratando de establecer un puente entre los dos tipos de actuación. De este modo, se ha dado cuenta de que la transición a la enseñanza en línea puede ser más fácil y sencilla para aquellos profesores que tienen una práctica

pedagógica centrada en el alumno, ya que consideran los problemas de comunicación e interacción con más detalle.

El problema es que en la sociedad contemporánea se enfatizan los problemas de identidad en todos los contextos. Es como si fuera necesaria la pertenencia de los sujetos que viven en el contexto social. Así, en este proceso de transición a la enseñanza en línea, ocurriría algo que Santos (2000) llama la transición paradigmática, cuya atmósfera social está marcada por crisis, incertidumbre, complejidad, disturbios. En este sentido, la constitución de identidades profesionales surge como una necesidad de demarcar campos profesionales, ya que en el período sociohistórico se caracteriza por diferentes áreas de conocimiento.

Además, actualmente existe una intensa preocupación por la formación continua de los docentes. Este hecho a menudo está relacionado con el discurso de que la educación continua es el medio en el que el profesional busca suplir eventuales debilidades de su profesión. En las justificaciones, casi siempre se señala el problema de la formación inicial precaria. Por otro lado, las demandas de la sociedad contemporánea también causan inseguridad y despiertan las diversas reacciones de miedo, especialmente las preocupaciones con la profundización de los problemas relacionados con la construcción y (re) construcción del conocimiento.

Los estudios muestran que muchos de los profesores que han ingresado a este escenario no han tenido la oportunidad de vivenciar una educación inicial enfocada en el área de Educación a Distancia (EaD) y esto genera una gran preocupación, ya que la enseñanza en línea requiere que el profesor tenga un perfil de enseñanza diferente ya que el entorno en línea tiene diferentes características y potencialidades.

Además, según algunos investigadores como Berg (1997) y Tavares (2000), la mayoría, -sino todos-, los docentes que practican la enseñanza en línea provienen de la enseñanza presencial y, por razones de demanda, terminan migrando o asumiendo asignaturas en los cursos de aprendizaje a distancia. Por lo tanto, incluso actuando durante un largo período de tiempo, muchos de estos profesores no se identifican con la modalidad y esto tiene un impacto en su identidad y, en consecuencia, en su práctica pedagógica.

Para Cardoso (2010), este sentimiento de no pertenencia se genera por la tensión permanente que impregnan las formulaciones de identidad de los docentes, constituyéndose a partir de procesos dinámicos, que pueden representar fases de rupturas, discontinuidades o reelaboraciones. Esta tensión también involucra múltiples dimensiones, ya sean relacionadas con contextos sociohistóricos o relacionadas con las múltiples experiencias relacionales individuales y colectivas por las que atraviesan los profesores, tanto en su práctica profesional

como en lo que respecta a su pertenencia social.

Se cree que, al asumir la enseñanza en línea, muchos profesores de la enseñanza presencial sienten que sus identidades se debilitan, como si no pudieran realizar sus funciones ordinarias anteriores, ya que la mayoría no tiene una educación específica o no se sometió a un proceso de "formación del profesorado". Muchos tampoco entenderán su papel en el trabajo en la educación a distancia, mostrando una sensación de angustia que conduce, por lo tanto, a una cierta "fragmentación" de sus identidades.

En este contexto, los docentes pueden reconocer la necesidad, por ejemplo, de un proceso de educación continua que trabaje en la construcción del conocimiento específico de una enseñanza para la educación a distancia que pueda contribuir a la (re) construcción de su identidad profesional docente. Por lo tanto, se cree que atribuirán al proceso de educación continua una representación de un elemento constitutivo de identidad, que es fundamental para su práctica pedagógica, ya que ofrece una mayor seguridad para ejercer su actividad docente y proporciona una reflexión sobre las acciones tomadas, además de conducirlos a un cambio en la práctica docente.

Problematisando el tema, según Dubar (2005), la identidad profesional se forma en paralelo con los otros roles que los individuos asumen en la sociedad y está influenciada por los procesos que ocurren durante esta formación. Podemos encontrar el origen de las categorías relacionadas con la identidad profesional en la modalidad de capacitación del individuo y las especificidades del trabajo, que es la referencia principal para el proceso de identidad profesional.

Así, partiendo de la comprensión de que la formación de la identidad profesional docente está entrelazada con las interacciones sociales en los diversos contextos, podemos considerar en esta propuesta de investigación el enfoque de la producción de identidad cultural, porque, ante esta complejidad para reflexionar sobre la identidad profesional docente, es necesario una aproximación con los estudios culturales, ya que cuando se realiza una discusión teórica sobre la identidad profesional, los estudios contemporáneos señalan este tema como una guía para nuevas perspectivas en el análisis de la diversidad y en las relaciones de poder y dominación que existen en el escenario de transformación en la educación superior. En este sentido, Hall (2003) presenta el concepto de lo que él llama "identidades culturales" como aspectos de nuestras identidades que surgen de nuestra "pertenencia" a las culturas étnicas, raciales, lingüísticas, religiosas y, sobre todo, nacionales.

Por lo tanto, en este escenario, al analizar la identidad del sujeto, la categoría de clase social ya no se puede usarse como la única dimensión de identificación, ya que otras

categorías como género, etnia, regionalidad, profesión y otros movimientos sociales mueven a la sociedad y provocan rupturas en las identidades que se constituyen, no desde una única referencia, sino desde varias. Para Hall (2003), este desplazamiento de identidades es causado por un complejo proceso de fuerzas que él llama pos-modernización, que aún cruza fronteras integrando y conectando comunidades y organizaciones en nuevas combinaciones espacio-tiempo.

Para ello, la configuración de la identidad debe entenderse como un espacio de síntesis y como un movimiento dialéctico de la realidad que ocurre entre el sujeto y el espacio social. Dubar (2005) afirma que cada configuración de identidad está marcada por una mezcla de conflicto y aceptación entre viejas lógicas y nuevos intentos de racionalización económica, administrativa o social.

Por lo tanto, sostenemos que la formación continua desarrollada en la perspectiva de la reflexión ayuda en la estructuración, organización y, sobre todo, en la reconfiguración de la identidad profesional del profesor que trabaja en la modalidad de educación a distancia, ya que estos profesores comienzan a reflexionar sobre su percepción de la enseñanza, sobre su práctica docente y el propósito del ejercicio de su función; reconstituyendo así su identidad docente profesional.

## **CONCLUSIONES**

En esta discusión, hemos intentado dilucidar mejor la relación entre la participación de los docentes en los procesos de educación continua y sus repercusiones en su carrera como docentes de educación a distancia, centrándose en la influencia de estas formaciones en la reconstrucción (construcción) de la identidad del docente.

La apropiación de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) por parte de los docentes en la educación superior va más allá de la mera incorporación instrumental, ya que también requiere la elaboración y adopción de políticas públicas que permitan la conexión entre los docentes y otros actores sociales, en cualquier momento y espacio, a través de las propias TDIC. Por lo tanto, desde la formación de esta sociedad conectada, sería posible hablar de un proceso de educación continua que aborde el tema de la enseñanza en línea y establezca bases conceptuales como las nociones de tecnología, educación a distancia, cibercultura y entornos virtuales de aprendizaje.

Por lo tanto, al comenzar a ejercer la enseñanza virtual, marcada por la inserción y el dominio de las TIC, el profesor construye representaciones y adopta posturas intencionales que tienen el propósito de identificación. Sin embargo, en este proceso, surgen

enfrentamientos y contradicciones que afectan la identidad.

Además, también entendemos que las demandas de los docentes surgen de una capacitación que no debe limitarse simplemente a contribuciones teóricas o a enfoques puramente prácticos o técnicos. En nuestra opinión, una interpretación más apropiada sería enfatizar una práctica que valora las dificultades y demandas existentes, es decir, propondría acciones formativas reales que satisfagan las expectativas y necesidades de los profesores. Confirmamos que puede haber un aumento en las posibilidades de éxito de las acciones y una mayor comprensión y "mejora" de la práctica docente.

Finalmente, en este proceso, creemos que son fundamentales las relaciones entre el proceso de constitución de identidades y las acciones de educación continua desarrolladas en las instituciones que trabajan con EaD. Imaginamos que los profesores tienen preferencia por los tipos de capacitación en los que pueden reflexionar sobre la práctica, con énfasis en la actualización del conocimiento, la elaboración de material pedagógico y la búsqueda de respuestas a los problemas que experimentan en el entorno virtual.

Las reflexiones hechas en este texto nos llevan a decir que las identidades de los profesores que enseñan en la enseñanza presencial y, por alguna razón, se trasladan a la enseñanza virtual, atienden a diversos factores, a veces unificadores o divergentes. Las imágenes de identidad resultantes de esta transición abarcan experiencias relacionales individuales y colectivas, historias de vida, desafíos y logros por los que los profesores atraviesan en su camino. Dada la complejidad de este proceso y su relevancia para la práctica profesional en educación a distancia, concluimos que las instituciones deben reevaluar sus procesos de capacitación y considerar a los docentes como el centro de las acciones de educación continua, favoreciendo la construcción de identidades autónomas y reflexivas, y el sentimiento de pertenencia necesario para la identificación con la identificación del oficio.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A Formação Contínua do Docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação em Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2004.

ARREDONDO, S. C. Formación / capacitación del profesorado para trabajar en EAD. **Revista Educar**, Curitiba, n. 21, p. 13-27. 2003. Editora UFPR, 2003.

BERG, Zane. **Characteristics of Online Teaching in Post-Secondary, Formal Education**. Educational Technology, v.37, n3, 1997.

BRASIL, **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 15 ago de 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 8, jul./dez. 2010, p. 35–51. Disponível em [http://www.jpe.ufpr.br/n8\\_4.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n8_4.pdf). Acesso em: 18 de nov. 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

GARCIA , ARETIO. **La educación a distancia**. De la teoría a la práctica. Madrid: Ariel, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância**. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, p. 23-40, 2014.

MEDEIROS, Simone. A docência e a formação docente na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.q, n.2, p. 231-354, jul./dez,2010.

MORAES, Maria Cândida. C. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. 1996

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, 1991.

OLIVEIRA b., Maria Estela de. **Docência Online no Ensino Superior: o desafio da formação de professores**. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

RANKEL, L. F.; STAHLSCHMIDT, R. M. **Profissão Docente**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. (2<sup>a</sup>.ed.). São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, J. F. da. **Políticas de Formação de Professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**, 2001. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001

SOUZA, Jociano Coêlho de. **A Formação Continuada dos Professores do Ensino Superior na Modalidade EaD/UFPB: Um olhar sobre as políticas públicas e concepções docentes**, 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

TAVARES, K. **O papel do professor: do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa**, 2000. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/conectados/kátia.papel.htm>> Acesso: nov. 2016.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.

**Submetido em: 20.08.2020**

**Aceito em: 30.08.2020**

**Publicado em: 31.08.2020**