



La construcción de la identidad docente digital en el contexto de disrupción tecnológica

The Construction of the Teacher's Digital Identity in the Context of Technological Disruption

Recibido: 12 de julio de 2024. Aprobado: 7 de octubre de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-2.4>

Francisco Javier Sandoval-Henríquez¹

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Concepción, Chile

fjsandoval@ucsc.cl

¹ Estudiante del Programa de Doctorado en Educación en consorcio, impartido por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, la Universidad del Bío-Bío, la Universidad Católica del Maule y la Universidad de Temuco. Posee un Magíster en Ciencias de la Educación y título de Profesor de Educación Física, ambos otorgados por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Además, cuenta con un Diplomado en Metodologías para la Investigación en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha publicado artículos académicos sobre la disrupción tecnológica en educación. Actualmente es beneficiario de la Beca Doctorado Nacional [Folio: 21230310] de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). <https://orcid.org/0000-0001-5974-6227>

RESUMEN



La disrupción tecnológica está transformando las visiones del mundo, al facilitar el acceso al conocimiento, modificar las interacciones sociales y reconfigurar las identidades. En el sector educativo, las escuelas y el profesorado están adaptándose y continuarán en evolución para preparar adecuadamente a las nuevas generaciones de estudiantes. Este ensayo se centra en analizar los factores que inciden en la construcción de la identidad docente digital, al utilizar como punto de partida el modelo cebolla de Fred Korthagen. Se discuten desafíos como el cambio de roles del profesorado, la formación continua, el desarrollo de comunidades educativas digitales y la necesidad de mayor práctica reflexiva en la formación inicial. Se concluye que la construcción de la identidad docente digital implica generar transformaciones a través de la integración de tecnologías digitales en las aulas, equilibrando los componentes pedagógicos y tecnológicos para crear entornos de aprendizaje radicalmente nuevos.

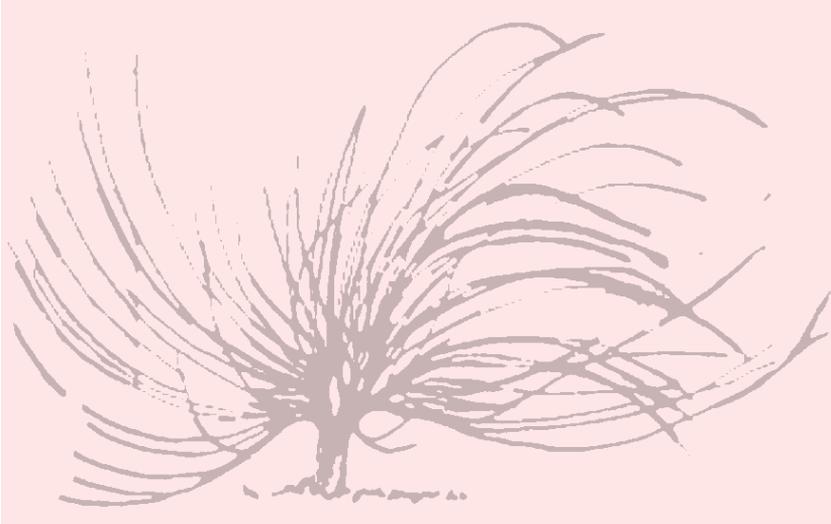
Palabras clave: Docente, disrupción tecnológica, formación inicial, identidad docente digital.



ABSTRACT

Technological disruption is transforming worldviews, facilitating access to knowledge, modifying social interactions, and reconfiguring identities. In the education sector, schools and teachers are adapting and will continue to evolve to prepare new generations of students adequately. This essay focuses on analyzing the factors that impact the construction of digital teacher identity, using Fred Korthagen's onion model as a starting point. Challenges such as changing teacher roles, continuing education, the development of digital educational communities, and the need for more reflective practice in initial training are discussed. It is concluded that the construction of a digital teaching identity implies generating transformations through the integration of digital technologies in the classroom, balancing pedagogical and technological components to create radically new learning environments.

Keywords: initial training, teacher, teacher's digital identity, technological disruption



Introducción

La humanidad está experimentando una fase de transición cultural que va de la modernidad a la postmodernidad, impulsada por una disrupción tecnológica que impacta la organización de la vida personal, colectiva y global (Careaga, 2020). Desde la perspectiva de Bauman (2000), el mundo sólido y estable que caracterizó parte del siglo anterior ha dado paso a un mundo líquido y cambiante, liberado de las dimensiones de tiempo y espacio. Lo conocido, lo que funcionaba y lo que estaba regulado, ya no explica lo que está sucediendo. Las estructuras que una vez fueron sólidas, como la familia y la escuela, son ahora espacios donde se hace visible la crisis.

En el sector educativo, el qué y el cómo se enseña parecen no ser útiles ni apropiados para afrontar los desafíos de la disrupción tecnológica. Fullan (2013) expresa su desaliento ante reformas educativas que se centran en la parte equivocada del aprendizaje: estándares y exámenes, de manera que se descuida lo esencial: enseñar al estudiantado a aprender de forma autónoma.

Las tecnologías están cambiando el modo en que las personas viven y se relacionan. Ackermann (2015) argumenta que el estudiantado interactúa de manera diferente entre sí y con el mundo, en comparación con generaciones anteriores. Su sentido del yo es más fluido y está distribuido de manera más amplia; a través del uso de videojuegos, por ejemplo, las personas adoptan diferentes roles y exploran aspectos de sí mismos en diversos escenarios.

Por su parte, Prensky (2015) sostiene que la nueva generación de estudiantes, a quienes algunos aún denominan *nativos digitales*, demanda formas de enseñanza que tengan significado, metodologías que les demuestren que el tiempo en la escuela tiene valor y enfoques que hagan buen uso de las tecnologías, las cuales consideran un derecho de nacimiento.

En la transición cultural, se introducen nuevas tecnologías que abren un abanico de posibilidades para la personalización del aprendizaje, la interacción con el estudiantado y el acceso a recursos que expanden las fronteras del aula tradicional. Sin embargo, ¿cuánto más se modificará la circunstancia de las escuelas y las prácticas del profesorado?, ¿las aulas se transformarán en entornos flexibles y equipados con tecnologías digitales?, ¿el profesorado asumirá roles más centrados en guiar y facilitar el aprendizaje?

En este sistema educativo *líquido*, el profesorado se encuentra en una encrucijada entre dos polos opuestos: por un lado, dominar un conjunto de saberes pedagógicos y disciplinares adaptados a un tipo *uniforme* de escuela y estudiantes, con prácticas tradicionales; por otro lado, integrar tecnologías para crear entornos de aprendizaje radicalmente nuevos, con lo cual se enfrentan desafíos sin garantías de apoyo institucional ante posibles dificultades.

Según Vaillant y Marcelo (2021), de manera constante la formación inicial docente se ha movido entre la tradición y la innovación, de manera que ha perpetuado un currículum fragmentado y una desconexión entre teoría y práctica, con escaso espacio para reflexionar sobre la transformación de las prácticas pedagógicas. Estos autores proponen, como una sugerencia disruptiva, incorporar en los planes de estudio una reflexión sobre lo que siente y piensa el profesorado en formación cuando está en el aula.

La famosa frase de Ortega y Gasset (1914), “yo soy yo y mi circunstancia”, sostiene que la identidad y la existencia de una persona no pueden entenderse de manera aislada. El *yo* está intrínsecamente vinculado a su



circunstancia, la cual puede ser física, geográfica, política y social. Comprender las circunstancias del mundo actual es relevante para develar la realidad de cada persona, en este sentido, conocer el entorno en el que se desenvuelve el profesorado, su comportamiento, competencias y creencias, es fundamental para entender la configuración de su identidad.

En este caso, el profesorado se desenvuelve en una comunidad global que ha logrado superar las barreras de tiempo y espacio. Gracias a las tecnologías, puede colaborar y compartir recursos en tiempo real con colegas de todo el mundo (Selwyn, 2022), ya que las plataformas digitales y las redes sociales educativas permiten la creación de comunidades donde se intercambian experiencias, se discuten metodologías y se desarrollan nuevas estrategias pedagógicas. Esta hiperconectividad no solo transforma el modo en que se enseña y aprende, también da lugar a nuevas subjetividades, como la identidad docente digital, la cual redefine el rol del profesorado en este entorno (Engeness, 2020).

La identidad docente digital es un proceso de negociación y representación de la experiencia vivida dentro y fuera de la escuela. Este proceso abarca las visiones, creencias y expectativas sobre lo que significa ser profesor y el tipo de profesor que se desea ser en una sociedad marcada por la digitalización de la experiencia humana (Correa *et al.*, 2015).

Ahora bien, este ensayo sostiene la tesis de que la identidad docente digital incluye la interacción de diversos factores individuales, contextuales y sociales (Correa *et al.*, 2015; Cuadra-Martínez *et al.*, 2021; Zimmer *et al.*, 2021). El profesorado que reflexiona sobre dichos factores y que está dispuesto a participar activamente en su desarrollo profesional y a generar transformaciones en el aula, está mejor posicionado para construir esta nueva subjetividad (Engeness, 2020; Selwyn, 2022). La encrucijada mencionada anteriormente seguirá presente; sin embargo, cualquier intento de transformación implica liderazgos, riesgos, ensayos,

esfuerzos y, sobre todo, aprendizajes, ya que los resultados deseados no se obtienen de manera inmediata.

Por consiguiente, se busca analizar los factores que inciden en la construcción de la identidad docente digital, utilizando como punto de partida el modelo cebolla de **Korthagen (2004)**, el cual sirve como base para la formación docente. Se plantea la siguiente pregunta: ¿en qué aspectos debe reflexionar el profesorado en formación inicial y en ejercicio profesional para construir una identidad docente digital?

En los siguientes apartados, se abordan sucintamente los conceptos de identidad, identidad docente e identidad profesional docente. Enseguida, se describe el modelo de niveles de reflexión. Finalmente, se exploran los factores que inciden en la construcción de la identidad docente digital y las interrogantes sobre las cuales el profesorado debe constantemente reflexionar en esta fase de transición cultural.

Aproximaciones a conceptos de identidad, identidad docente e identidad profesional docente

El concepto de *identidad* ha experimentado una notable transformación a lo largo de la historia, desde una visión esencialista y estática hasta una concepción más dinámica y multifacética. Esta evolución refleja el desarrollo del pensamiento social y la complejidad del ser humano. De acuerdo con **Beijaard (2018)**, la identidad no es un atributo con carácter fijo, sino un proceso permanente que involucra tanto al sujeto en sí mismo como al contexto.

En el sector educativo, el concepto *identidad docente* comienza a recibir mayor atención en la literatura, aunque sigue siendo poco explorado en la formación inicial. Según **Cantón y Tardif (2018)**, los cimientos de



esta identidad se forman desde la infancia, influenciados por las experiencias como estudiante. Durante la formación inicial, la identidad docente se consolida a medida que se profundizan las aspiraciones de convertirse en profesor y se adquiere conocimiento profesional para la docencia. Además, esta identidad continúa evolucionando a lo largo de la formación, mediante la práctica pedagógica y la interacción con las comunidades educativas.

Adicionalmente, [Beijaard \(2018\)](#) sostiene que la identidad docente es imbuida y alimentada por diversos factores, principalmente personales, como la propia biografía, las aspiraciones y las creencias sobre la educación. Este autor argumenta que la formación inicial es un proceso que conecta dos preguntas fundamentales: ¿quién soy como persona? y ¿quién soy como docente?

La identidad docente suele confundirse con la identidad profesional docente, aun cuando están estrechamente relacionados, estos conceptos no son exactamente lo mismo. La identidad profesional docente es un término más específico que se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que un profesor necesita para ser efectivo en su práctica. De acuerdo con [Cantón y Tardif \(2018\)](#), esta identidad comienza a tomar definición en los primeros años de ejercicio profesional.

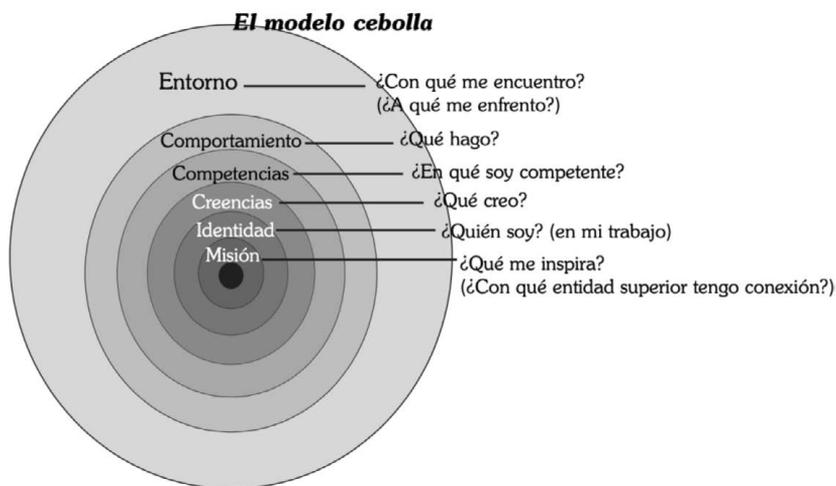
La literatura enfatiza que un mayor desarrollo de la identidad profesional docente promueve el bienestar y el desempeño del profesorado, así como altos niveles de compromiso con la profesión y una mayor adquisición de aprendizajes en el estudiantado ([Cuadra-Martínez et al., 2021](#); [Olave, 2020](#)). Un fuerte sentido de identidad profesional ayuda al docente a encontrar un propósito y un significado en su trabajo, lo cual puede reducir el estrés y el agotamiento, mejorando su satisfacción laboral. También se ha observado que docentes con una identidad profesional bien definida se dirigen más a participar en el desarrollo profesional continuo y a adoptar innovaciones educativas, lo cual beneficia directamente el aprendizaje ([Engeness, 2020](#)).

Modelo cebolla

El modelo cebolla de Korthagen (2010) ha sido ampliamente utilizado para apoyar la reflexión del docente. Este autor ha estudiado las propuestas de formación que involucran la dimensión socioemocional, en ese sentido, es crítico de aquellos marcos que solo consideran la dimensión competencial y buscan definir de modo estandarizado qué es ser un buen docente.

Este modelo utiliza la metáfora de las capas de la cebolla para identificar seis niveles de reflexión anidados, desde los más externos hasta los más internos, los cuales se interconectan e inciden en la forma en que el profesor piensa, actúa y se percibe a sí mismo (Korthagen, 2010). La Figura 1 ilustra este modelo.

Figura 1
La cebolla: modelo de niveles de reflexión



Nota: tomado de Korthagen (2010, p. 95).



De acuerdo con Korthagen (2016), existen determinados niveles que son personales y profesionales. En el primer nivel, el profesorado puede reflexionar sobre la cultura escolar, las políticas educativas, las características del estudiantado, los contextos socioeconómicos y las expectativas de la comunidad. En el segundo nivel, puede analizar sus acciones en el aula, por ejemplo, las estrategias de enseñanza que utiliza, la forma en que interactúa con el estudiantado, la gestión del aula y las estrategias de evaluación. Los niveles *entorno* y *comportamiento* suelen captar la mayor atención del profesorado, ya que a menudo se enfocan en los problemas del aula y en cómo abordarlos.

En el tercer nivel, el profesorado puede meditar sobre sus *competencias*, entendidas como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. En el cuarto nivel, se toman en cuenta las *creencias* subyacentes, las cuales se forman a partir de las experiencias personales, la formación inicial y el ejercicio profesional (Korthagen, 2010).

En el quinto nivel, el profesorado puede reflexionar sobre su *identidad* en el plano personal o profesional, de esa manera, abordar las preguntas planteadas por Beijaard (2018): ¿quién soy como persona? y ¿quién soy como docente? Finalmente, en el sexto nivel, se analiza el sentido que encuentra en su trabajo. El nivel de *misión* incluye la visión de la educación, los objetivos profesionales, el impacto social que se aspira a lograr, los valores personales que guían la práctica pedagógica y la pasión por la enseñanza.

Korthagen (2010) argumenta que existe una influencia recíproca entre los niveles externos e internos. Los niveles externos, como el *entorno*, pueden influir en las *creencias*, la *identidad* y la *misión* del docente. Por ejemplo, un profesor que trabaja en un contexto de pobreza puede desarrollar la creencia de que la educación es una herramienta de transformación social. A su vez, los niveles internos también pueden influir en los externos, por ejemplo, un profesor con una fuerte identidad como profesional reflexivo

puede buscar oportunidades para colaborar con otros docentes y enriquecer su práctica pedagógica.

Factores que inciden en la construcción de la identidad docente digital

A partir del modelo cebolla, se pueden analizar los factores que inciden en la construcción de la identidad docente digital y los aspectos clave en los que el profesorado debe reflexionar en la actual fase de transición cultural impulsada por la disrupción tecnológica.

Entorno: ¿con qué me encuentro en el aula en el contexto de disrupción tecnológica?

Según **Feiman-Nemser (2001)**, la principal tarea del profesorado es enseñar. Sin embargo, independientemente del programa de pedagogía que hayan cursado, existe una tarea que solo se aprende en la práctica, lo cual repercute en que los primeros años de ejercicio sean de descubrimiento, adaptación y transición: el conocimiento sobre el estudiantado.

En la era digital, el profesorado se enfrenta a estudiantes con múltiples necesidades e intereses, quienes están constantemente conectados a través de dispositivos móviles. Esta conectividad les facilita el acceso a información, la comunicación con otros y la posibilidad de traspasar fronteras geográficas y culturales (**Prensky, 2015**). Así pues, el estudiantado actual está acostumbrado a realizar distintas tareas de manera simultánea, lo cual puede afectar su capacidad de atención en el aula, un aspecto frecuentemente identificado como problemático por profesores en formación y en ejercicio.



Prensky (2001) acuñó dos términos dicotómicos: nativos e inmigrantes digitales. Aunque luego se retractó, en este ensayo dichos términos se emplearán con el propósito de visibilizar las necesidades de cada grupo. Los nativos digitales son personas que nacieron y se formaron utilizando computadoras, videojuegos e internet, como podría ser el caso del estudiantado. Por su parte, los inmigrantes digitales han tenido que adaptarse a estas nuevas formas de comunicación, después de haber crecido en una era en la cual las tecnologías no estaban ampliamente disponibles, como podría ser el caso del profesorado.

El autor argumenta que los nativos digitales no pueden aprender de la misma manera que los jóvenes de generaciones pasadas, debido a las diferencias fisiológicas en sus cerebros, resultado de la exposición temprana a estímulos tecnológicos. Sin embargo, muchos inmigrantes digitales continúan utilizando metodologías tradicionales que prefieren porque son conocidas y cómodas para ellos, a pesar de que resultan obsoletas para el estudiantado.

Prensky (2015) también destaca que gran parte del aprendizaje ocurre fuera del aula, a través del uso de dispositivos móviles. Los nativos digitales siguen sus pasiones e intereses de manera autodidacta y se convierten en expertos en diversas áreas, gracias a la inmersión en contenidos digitales. Muchos estudiantes, que pueden parecer desinteresados dentro del aula, dedican horas a actividades como ver películas, videojuegos, de manera que centran su atención en lo que realmente les interesa.

Siguiendo a **Marcelo (2010)**, la identidad del profesorado se define en gran medida por las experiencias y dinámicas que ocurren dentro del aula, así como por la interacción directa con el estudiantado. Lo anterior implica que, en la fase de transición cultural, para formar una identidad docente digital se debe reflexionar sobre quiénes son los estudiantes de hoy, a fin de comprender que estos valoran la inmediatez, la interactividad y la

personalización en su proceso educativo. Además, la diversidad cultural y de intereses es una característica distintiva de las aulas contemporáneas, lo cual requiere metodologías de enseñanza más inclusivas y adaptables.

Comportamiento: ¿cómo adapto mi práctica pedagógica utilizando las tecnologías?

Para adaptar las prácticas pedagógicas es esencial comprender que la pedagogía centrada en la explicación, la memorización y los exámenes, predominante en los sistemas educativos, es cada vez menos efectiva y no prepara al estudiantado para afrontar los desafíos del futuro. En la mayoría de los casos, cuando el profesorado ha intentado adoptar tecnologías para innovar en el aula, sus prácticas pedagógicas continúan estando influenciadas por las tradiciones epistemológicas, sin cambios profundos.

No se trata simplemente de seguir dando clases e incluir recursos digitales; es necesario generar modificaciones sustantivas en las prácticas pedagógicas y en la cantidad y calidad de los aprendizajes, a fin de potenciar la autonomía del estudiante. Como bien señala Fullan (2013), la pedagogía debe guiar el uso de la tecnología e integrarla de manera planificada y meditada en el plan de estudios.

Sin embargo, Marcelo (2010) sostiene que existe una endémica desconfianza del profesorado hacia las tecnologías, pues estas se presentan como un producto acabado y listo para ser utilizado, lo cual no encaja con la idea del docente como artesano, acostumbrado a realizar sus propios diseños a través de sus técnicas basadas en el ensayo y error.

En la literatura existen diversos modelos pedagógicos que orientan la integración de tecnologías, los cuales el profesorado puede adaptar a



sus propios contextos, reconfigurando su subjetividad, pasando de ser visto como un artesano a ser considerado un diseñador. Esta idea les permite personalizar y ajustar las tecnologías de acuerdo con las necesidades del estudiantado y sus objetivos educativos (Harmes *et al.*, 2016; Mishra y Koehler, 2006; Puentedura, 2014).

Algunos modelos pedagógicos que contribuyen a la idea de docente como diseñador son:

- El modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Ofrece una estructura de tres categorías de conocimiento necesarias para el uso de las tic en la enseñanza: conocimiento pedagógico, conocimiento del contenido y conocimiento tecnológico (Mishra y Koehler, 2006).
- El modelo *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition* (SAMR). Contribuye a evaluar el grado de uso de las tic y su efectividad en el aprendizaje. Este modelo presenta cuatro niveles de integración: sustitución, aumento, modificación y redefinición, de manera que proporciona una guía para transformar las prácticas docentes (Puentedura, 2014).
- El modelo *Technology Integration Matrix* (TIM). Ayuda a seleccionar las tic en función de las orientaciones sobre el plan de estudios, las características del estudiantado y la disponibilidad de recursos. Este modelo ofrece un marco para evaluar y mejorar la integración de las tecnologías en el aula (Harmes *et al.*, 2016).

La reflexión sobre el comportamiento docente en el contexto de disrupción tecnológica exige un cambio profundo en la forma de enseñar. El profesorado puede reflexionar sobre cómo impartir los contenidos de herencia y de futuro utilizando el lenguaje del estudiantado. En este sentido, es fundamental apostar por enfoques pedagógicos innovadores y explorar

nuevas estrategias sin prejuzgar su efectividad, dejando atrás la tendencia de repetir metodologías del pasado.

Competencia: ¿qué significa ser competente digital? ¿cómo enriquecer mi práctica pedagógica?

Ser competente digital en la actual transición cultural implica mucho más que poseer conocimientos. Siemens (2004), precursor del conectivismo, una teoría del aprendizaje para la era digital, sostiene que el *saber dónde* sustituye al *saber qué* y al *saber cómo*, al enfatizar la importancia de enseñar el camino hacia el conocimiento y el desarrollo de habilidades para evaluar su pertinencia.

En el siglo pasado, la transmisión de conocimiento era la principal meta. En cambio, en el siglo actual, el énfasis está en el acceso y representación de la información, así como en la creación y transferencia del conocimiento (Careaga, 2020). El conocimiento crece exponencialmente, lo que ayer era válido puede volverse obsoleto hoy. Lo anterior subraya la necesidad de habilidades de aprendizaje continuo y adaptabilidad.

En este sistema educativo *líquido*, los contenidos tienen una vigencia limitada, por lo cual debemos adoptar una mentalidad de aprendices de por vida, abiertos a los cambios y dispuestos a descartar conocimientos para incorporar nuevos (Bauman, 2000). En este contexto, ¿por qué debería esforzarse un estudiante en comprender un contenido que quizás mañana ya no sea relevante? Los contenidos son efímeros, lo que perdura es la capacidad de buscar, seleccionar e interpretar información de manera efectiva.

Ser competente digital también implica establecer redes para compartir experiencias y colaborar con otros, lo cual amplía los horizontes y



enriquece la práctica pedagógica. Sin embargo, según **Fullan y Hargreaves (1992)** persiste una práctica donde el profesorado rara vez observa a sus colegas durante el ejercicio profesional. Esta falta de análisis y reflexión puede llevar a un estancamiento; sin revisar y evaluar lo que se hace, no hay posibilidad de avanzar.

Así las cosas, la competencia digital va más allá de solo integrar tecnologías en las aulas. Si el profesorado no modifica su práctica pedagógica, y se limita a reproducir el modo en que fue educado, no existirá un aprendizaje profundo. Para algunos, la innovación tecnológica se reduce a sustituir un recurso por otro, como cambiar la pizarra por una presentación de PowerPoint, pero manteniendo las mismas estructuras tradicionales, con el estudiantado sentado en filas escuchando la explicación del profesor.

Creencias: ¿cuáles son mis creencias respecto a la adopción de tecnologías en los procesos educativos?

De acuerdo con **Pajares (1992)**, las creencias se desarrollan a una edad temprana y, una vez establecidas, son difíciles de cambiar, a pesar de la lógica, la experiencia o la formación. Las creencias tienen una función adaptativa, ya que ayudan a las personas a definirse y comprender el mundo que las rodea. Además, actúan como un marco de referencia que influye en cómo interpretamos la información nueva y en cómo respondemos a los cambios.

Por consiguiente, el profesorado que ingresa al sistema educativo trae consigo creencias asentadas sobre qué es enseñar y qué es aprender, lo cual puede facilitar o dificultar la adopción de nuevas prácticas y tecnologías (**Marcelo, 2010**). Al respecto, la literatura enfatiza que el profesorado

con creencias centradas en el estudiantado utiliza con mayor frecuencia las tecnologías (Arancibia *et al.*, 2020; Habibi *et al.*, 2022; Polly *et al.*, 2022).

El profesorado con creencias constructivistas del aprendizaje, que ve al estudiantado como participante activo en la construcción de su propio conocimiento, tiende a incorporar recursos digitales que faciliten la colaboración, la exploración y la creación. Por su parte, aquellos con creencias conductistas pueden ser más reacios a adoptar nuevas tecnologías, al verlas como distracciones o complementos innecesarios, en lugar de tomarlas como recursos esenciales para el aprendizaje en esta fase de transición cultural.

Avello *et al.* (2021) identifican diversas creencias sobre las tecnologías en educación, muchas de ellas carentes de evidencia empírica y contraste con la realidad. Las más frecuentes reconocen a las tecnologías como inherentemente motivadoras para todo el estudiantado y consideran que su uso en el aula garantiza una mejora en el rendimiento académico. Estas creencias pueden llevar a una implementación superficial y poco efectiva de las tecnologías, sin una evaluación crítica de su impacto real en el aprendizaje y la enseñanza. Es crucial que el profesorado cuestione estas creencias y se base en investigaciones y evidencias empíricas al integrar tecnologías en sus prácticas pedagógicas.

Identidad: ¿cómo me percibo en cuanto docente en el contexto de disrupción tecnológica?

Según Marcelo (2010), el desarrollo de la identidad ocurre en el plano de lo intersubjetivo y se define como un proceso evolutivo de autointerpretación dentro de un contexto específico. La identidad se construye como una respuesta a la pregunta: ¿quién soy en este momento?



En la era digital, esta construcción de identidad adquiere nuevas dimensiones. Como docente en un entorno de disrupción tecnológica, la identidad se redefine continuamente en respuesta a las rápidas transformaciones y demandas de la educación y la sociedad. Desde la visión de Prensky (2015), pueden identificarse al menos tres categorías que caracterizan al profesorado:

- **Entrenador:** implica acercarse al estudiantado de manera individual y personal, a fin de ayudarlo a descubrir y seguir sus propias pasiones. En este rol, se comparte la responsabilidad del éxito educativo de manera equitativa entre docente y estudiante.
- **Guía:** consiste en facilitar el aprendizaje, al proporcionar recursos y apoyo mientras el estudiantado navega el vasto mundo de la información digital. Este rol demanda una adaptación continua a las nuevas tecnologías y metodologías, a fin de promover una educación más autónoma y personalizada.
- **Experto en instrucción:** involucra especialización en el uso efectivo de tecnologías, para integrarlas de manera innovadora en el currículum y la cultura escolar. Este papel requiere dominio de plataformas digitales y habilidades para diseñar experiencias de aprendizaje atractivas y efectivas.

Probablemente alguna de estas categorías identitarias fue adoptada por el profesorado durante la crisis sanitaria por el COVID-19, un contexto totalmente abrupto y nuevo que marcó un antes y un después al paralizar el mundo. El sector educativo tuvo que transitar a la virtualidad para continuar con el aprendizaje y el profesorado fue el principal pilar en dicha transición. Sin duda, este nuevo escenario llevó a repensar: ¿quién soy como docente?, ¿cómo ser docente en este escenario abrupto? Desde luego, algunos profesores se encontraron preparados y rápidamente lograron reformular

sus prácticas; mientras que para otros fue inevitable enfrentarse al desafío de las tecnologías.

Tras el confinamiento, seguramente algunas personas regresaron a las aulas manteniendo las categorías identitarias mencionadas por Prensky (2015) y otras retomaron la rutina habitual como si nada hubiese pasado. El profesorado debe reflexionar continuamente sobre su identidad docente digital y su papel en un mundo en constante cambio, a fin de que puedan seguir siendo entrenadores, guías o expertos efectivos en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Esta reflexión no solo fortalecerá su identidad profesional, sino que también contribuirá a la construcción de una educación más adaptable y resiliente frente a futuras transformaciones.

Misión: ¿cómo aporto a la formación de nuevas generaciones de estudiantes en el contexto de disrupción tecnológica?

Siguiendo el argumento de Selwyn (2022), el profesorado debe continuar siendo un elemento integral de la educación en la era digital. Así pues, en lugar de aferrarse a las nociones románticas de que la enseñanza es un proceso inherentemente humano, debe buscar el sentido y la pertinencia de su profesión. Lo anterior implica una transformación profunda en la forma en que entendemos y practicamos la enseñanza.

Fullan y Langworthy (2014) sostienen que nos encontramos en las primeras fases de una disrupción que definirá a los ciudadanos del futuro y, en ese sentido, todos debemos elaborar una lista propia de acciones personales. Según estos autores, el profesorado debe redefinir sus tareas de aprendizaje para y con sus estudiantes, con el fin de generar más oportunidades para el



desarrollo de conocimientos, la resolución de problemas y la vinculación con el mundo real, así como conectar las tareas con las aspiraciones del estudiantado. Es relevante, además, colaborar con otros docentes y actores educativos con respecto a lo que funciona para mantener el interés y hacer avanzar su aprendizaje.

Conclusiones

El modelo cebolla de Fred Korthagen fue utilizado como punto de partida, ya que no se limita a analizar solo un aspecto de la identidad, sino que la considera un conjunto de capas interrelacionadas que se desarrollan y se entrelazan a lo largo del tiempo. Lo anterior permite una comprensión más profunda de la identidad docente digital en comparación con otras propuestas, como el marco de competencias para docentes en materia de TIC de la Unesco y el marco de competencias digitales para educadores (Dig-CompEdu) de la Comisión Europea, los cuales se enfocan principalmente en habilidades técnicas y digitales del profesorado.

En el contexto de disrupción tecnológica, la construcción de la identidad docente digital se vuelve un proceso complejo y multifacético que requiere una reflexión profunda por parte del profesorado. A lo largo de este ensayo, se han analizado diversos factores que inciden en este proceso, desde los cambios en el entorno y las características del estudiantado hasta las creencias personales y las competencias del propio docente.

Como se mencionó al inicio de este trabajo, la profesión docente se encuentra en una encrucijada. Por un lado, existe la opción de aferrarse a metodologías tradicionales y conocidas, las cuales han demostrado ser pertinentes en el pasado, pero que pueden no ser adecuadas para la educación contemporánea. Por otro lado, se encuentra la opción de innovar, al adoptar

nuevas prácticas pedagógicas y tecnológicas que respondan a los desafíos actuales del aprendizaje. Sin embargo, esta ruta de innovación conlleva riesgos, ya que no siempre hay garantías de respaldo institucional o recursos suficientes para superar las dificultades que puedan surgir en el proceso de transformación.

La formación inicial docente juega un papel fundamental en la manera en que el futuro profesorado se prepara para enfrentar la encrucijada entre tradición e innovación en la enseñanza. En este sentido, es posible adherirse a las cuatro sugerencias disruptivas o llaves para el cambio propuestas por **Vaillant y Marcelo (2021)**:

- i. La formación inicial debe transitar hacia un enfoque más integrado e interdisciplinario, el cual permita un aprendizaje más profundo, rompiendo la estructura tradicional de especialización.
- ii. El plan de estudios debe incorporar el componente reflexivo sobre las creencias y pensamientos del profesorado, y reivindicar las emociones en la enseñanza. Entender que enseñar no solo es una actividad intelectual, sino también emocional, las interacciones en el aula generan emociones y estas inciden en el proceso educativo.
- iii. El plan de estudios debe promover el intercambio de prácticas y experiencias. Es esencial que el futuro profesorado aprenda a colaborar con otros para abordar desafíos en entornos dinámicos.
- iv. Los aprendizajes informales y los procesos de autoformación deben tener reconocimiento. Estas modalidades de aprendizaje son fundamentales para el desarrollo continuo del profesorado.

Adicionalmente, en este ensayo se proponen cuatro sugerencias disruptivas para ser abordadas en la formación inicial, con el propósito de promover la construcción de la identidad docente digital:



- i. La formación inicial debe considerar los cambios en el perfil del estudiantado actual y preparar a futuros profesores para adoptar metodologías de enseñanza que sean más interactivas, personalizadas y alineadas con las características y necesidades del aula contemporánea.
- ii. La formación inicial debe fomentar una reflexión crítica sobre la adopción de tecnologías, ya que estas, por sí solas, no generan aprendizaje y pueden ser perjudiciales si no se utilizan con fines pedagógicos. McLuhan (1964) recuerda que, al igual que los peces que no son conscientes del agua hasta que se exponen al aire, los seres humanos a menudo utilizan tecnologías para ampliar sus capacidades innatas sin reflexionar sobre el impacto en sus vidas. En este sentido, es fundamental que la formación inicial promueva el uso ético, responsable y consciente de las tecnologías en la educación.
- iii. La formación inicial debe promover la creación de contenido educativo digital, lo cual contribuya a la creatividad e innovación entre futuros profesores. Se les debe animar a experimentar con nuevas formas de representación de contenido y a desarrollar materiales que también sean inspiradores e inclusivos.
- iv. Si bien el plan de estudios incorpora prácticas progresivas en establecimientos educativos, se pueden adoptar plataformas de simulación de prácticas pedagógicas y juegos de rol en los primeros años de formación. Esto permite que el futuro profesor, a través de un avatar, pueda desenvolverse en diferentes escenarios de aula, reflexionar sobre su práctica y transferir lo aprendido a aulas reales con mayor preparación y confianza.

La construcción de la identidad docente digital es un viaje continuo que requiere compromiso, dedicación y una mente abierta. El profesorado que esté dispuesto a embarcarse en este viaje estará mejor preparado para liderar el cambio en la educación y para preparar a futuros estudiantes para el éxito en un mundo cada vez más digitalizado.

Referencias

- Ackermann, E. K. (2015). Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 689-717. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076265>
- Arancibia, M. L., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Avello, R., Villalba-Condori, K. y Arias-Chavez, D. (2021). Algunos mitos más difundidos sobre las TIC en la educación. ¿Cómo evitarlos? *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1359-1375. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000401359&lng=es&tlng=es
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Beijaard, D. (2018). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Careaga, M. (2020). *Aproximaciones a la pistemología para universitarios*. RIL editores.
- Correa, J. M., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D. y OchoaAizpurua, B. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.45>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C. y González-Palta, I. N. (2021). Teacher's professional identity during university education: a systematic review of qualitative research. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Engeness, I. (2020). Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in Science & Technological Education*, 38(1), 42-62. <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1576604>



- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Open University.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Habibi, A., Riady, Y., Al-Adwan, A. S. y Albelbisi, N. A. (2022). Beliefs and Knowledge for Pre-Service Teachers' Technology Integration during Teaching Practice: An Extended Theory of Planned Behavior. *Computers in the Schools*, 40(2), 107-132. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2124752>
- Harmes, J. C., Welsh, J. L. y Winkelman, R. J. (2016). A framework for defining and evaluating technology integration in the instruction of real-world skills. En *Leadership and Personnel Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 481-506). IGI Global.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 83-101. <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/2747439/247824.pdf>
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughran y M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education volume 1* (pp. 311-346). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>
- McLuhan, M. (1964). *The extension of man: Understanding media*. McGrawHill.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/3>
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. <https://ia800207.us.archive.org/24/items/meditacionesdelq00orte/meditacionesdelq00orte.pdf>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/02/pajares-1992-teachers_-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf
- Polly, D., Martin, F. y Byker, E. (2022). Examining Pre-Service and In-Service Teachers' Perceptions of Their Readiness to Use Digital Technologies for Teaching and Learning. *Computers in the Schools*, 40(1), 22-55. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2121107>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Puentedura, R. R. (2014). *SAMR and TPACK: A hands-on approach to classroom practice*. Hipassus.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology. Key issues and debates*. Bloomsbury.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://atenu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Zimmer, W. K., McTigue, E. M. y Matsuda, N. (2021). Development and validation of the teachers' digital learning identity survey. *International Journal of Educational Research*, 105, 101717. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101717>