

## El educador en línea: más allá de la digitalidad

### The online educator: beyond digitality

Marcelo Dorfsman

Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem. Israel

[marcelo.dorfsman@mail.huji.ac.il](mailto:marcelo.dorfsman@mail.huji.ac.il)

#### Resumen

La inclusión de la modalidad de enseñanza en línea en la educación superior ha derivado en investigaciones basadas en las características culturales de los alumnos. No obstante, no hemos encontrado suficientes investigaciones que analicen la práctica pedagógica en contextos virtuales multiculturales. En este trabajo nos proponemos identificar las características del discurso en línea; analizar su relación con la práctica del docente en línea e identificar en qué medida el entorno virtual impacta en las prácticas de enseñanza desde una perspectiva multicultural. La investigación es de corte cualitativo-interpretativo, y utiliza el método micro-textual. Los resultados señalan que el entorno virtual es un espacio fértil para la generación de un espacio académico multicultural. Se identifica la existencia de cuatro tipos de discurso: el personal-autobiográfico, el disciplinar, el profesional y el etno-cultural; y tres tipos de enfoque docente: personal-empático, académico y profesional. El trabajo invita a repensar líneas de formación en los entornos virtuales, sosteniendo que éstos desafían a la enseñanza y a su práctica, generando una necesidad de abordaje que excede lo digital y se instala en la necesidad de una práctica multicultural.

**Palabras clave:** entornos virtuales de enseñanza, multiculturalidad, discurso en línea.

#### Abstract

The inclusion of the online teaching in higher education has resulted in research works about the cultural characteristics of the students. However, we have not found enough research that examined the pedagogical practice in virtual and multicultural contexts. In this work, we aim to identify the characteristics of the online discourse; analyze their relationship with the teachers' practice online and identify how the virtual environment impacts on the teachers' practices from a multicultural perspective. This qualitative study entailed horizontal and vertical analyses of the discussion process, utilizing the micro-textual method. The findings suggest that the online environment is a fertile arena for creating an academic and multicultural learning context. In the course of the study, four types of discourse were identified: personal-autobiographical, disciplinary, professional, and ethno-cultural; as well as

three teaching approaches: the personal-empathic, the academic and the professional. The work invites to rethink ways of teacher training in virtual environments, holding that this environment challenges its practice, generating a need for an approach that exceeds the digital dimension, and is installed in the multicultural practice.

**Key words:** education, multiculturalism, discourse online, virtual environments.

## Introducción

La inclusión creciente en la enseñanza superior de la modalidad de enseñanza a distancia mediada por tecnologías, ha planteado una serie de desafíos que me propongo analizar en este trabajo (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2014; Moore, Shattuck, & Al-Harhi, 2012; Youssef, Dahmani, & Omrani, 2015).

En primer lugar, el surgimiento de los entornos virtuales ha favorecido el encuentro de estudiantes de diferentes orígenes, nacionalidades, religión y cultura en espacios compartidos, lo que permitió abrir líneas de investigación de la enseñanza desde una perspectiva multicultural, por ejemplo, investigaciones acerca de estilos de enseñanza y aprendizaje y su vinculación con las características culturales de los alumnos (Jung, Gunawardena, & Moore, 2015; Krish, Maros, & Stapa, 2012; Moore et al., 2012; Wood & Smith, 2004). En segundo lugar, la incorporación creciente de los entornos virtuales tiene, sin duda, un impacto directo en las prácticas de enseñanza y en las percepciones de los docentes acerca de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en dichos entornos (Huang, Lin, & Huang, 2012; Kahiigi Kigozi, Ekenberg, Hansson, Tsubira, & Danielson, 2008; Youssef et al., 2015). En tercer lugar, el paradigma narrativo en la enseñanza se visualiza como paradigma central en el análisis que llevamos a cabo, dado que basamos nuestro análisis en los diálogos y debates que se construyen en el foro (Alvermann & Eakle, 2007; Aviram et al., 2011; Jackson, 1995)

Este trabajo es el resultado de una investigación realizada en el programa de Maestría en Educación Judía que se lleva a cabo en el Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalén. El programa, que se dicta en inglés, está orientado principalmente a estudiantes extranjeros anglo-parlantes y se ha iniciado en marzo de 2016.

Los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, identificar las características del discurso que se desarrolla en los foros en línea; en segundo lugar, analizar la relación de dicho discurso con la práctica del docente en línea; en tercer lugar, identificar en qué medida el entorno virtual impacta en las prácticas de enseñanza de los docentes desde una perspectiva cultural y multicultural.

## Marco Teórico

Como resultado de la revolución tecnológica y del desarrollo acelerado de programas académicos en línea, encontramos frecuentemente estudiantes provenientes de diferentes marcos sociales y culturales compartiendo espacios de enseñanza en entornos virtuales (Avidov-Ungar & Eshet-Alkalai, 2014; Moore, Shattuck, & Al-Harhi, 2012; Youssef, Dahmani, & Omrani, 2015).

Diferentes investigaciones se han concentrado en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales; en algunos casos, enfocados en estudios comparativos de enseñanza presencial y virtual, o bien estudios sobre modalidad de interacción en los foros en línea, y también estudios sobre las percepciones de los estudiantes sobre los docentes en línea (Huang, Lin, & Huang, 2012; Kahiigi Kigozi, Ekenberg, Hansson, Tusubira, & Danielson, 2008; Youssef et al., 2015). En años recientes, diferentes investigadores se han abocado al estudio de los procesos de alfabetización - tanto digital como cultural - en los entornos multimediales (Alvermann & Eakle, 2007; Aviram & Eshet-Alkalai 2006; Eshet-Alkalai, 2004; Schachter & Galili-Schachter, 2012). Un desarrollo interesante en este sentido es el surgimiento de estudios acerca de los aspectos culturales sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales, que examinan el impacto de las características culturales de los participantes (nacionalidad, género, religión, valores, etc.) en las percepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Jung, Gunawardena, & Moore, 2015; Krish, Maros, & Stapa, 2012; Moore et al., 2012; Wood & Smith, 2004).

En trabajos recientes nos hemos referido a las transformaciones que experimenta la profesión docente en la era de la información, en el marco del surgimiento de nuevos entornos tecnológicos. En este sentido, se destacan, por un lado, las dimensiones digital y global en la formación y práctica docente, que incluyen un conocimiento, mas no sea parcial, de los destinatarios del programa y de su cultura; una visión global del lugar de la enseñanza y la educación; competencias digitales que permiten reconocer el entorno y las herramientas a utilizar; y conocimiento acerca de los componentes didáctico-tecnológicos más adecuados a los contenidos disciplinares y al entorno a utilizar (Dorfsman, 2012). Por otro lado, la dimensión transnacional en la formación y práctica docente es una categoría de análisis que nos permite obtener una comprensión más profunda de las modificaciones que acontecen en la concepción del rol del docente y en la configuración de sus prácticas (Dorfsman, 2017). El concepto de "conciencia transnacional", le permite al docente sustentar su formación en un fuerte soporte en

redes virtuales transnacionales, y en un proceso de alfabetización digital que le permite acceder a nuevos conocimientos, compartirlos, transmitirlos y procesarlos de manera autónoma. El educador con consciencia transnacional concibe a la enseñanza como un proceso permanente de aprendizaje compartido con sus colegas, con sus propios docentes – en particular, las figuras fundantes en su formación – y con sus alumnos. Asimismo, la consciencia transnacional favorece el conocimiento del espacio educativo en tanto maleable y colaborativo, siendo que el aprendizaje se produce cuando el sujeto toma parte activa en el mismo. La consciencia transnacional supone que la comunidad con la cual el educador está comprometido no se reduce a determinadas fronteras geográficas, sino que se amplía a espacios transnacionales; y aporta al proceso de aprendizaje un componente cultural e identitario, que se suma al componente ético y comunitario ya establecidos.

Hasta la fecha, no hemos encontrado suficientes investigaciones que den cuenta de la práctica pedagógica del docente en contextos virtuales y multiculturales, considerando el análisis del discurso como eje central de la misma.

### **Metodología**

Este trabajo es el resultado del seguimiento de un año en el desarrollo de los foros de discusión en línea del programa de Maestría en Educación Judía del Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalén, en modalidad Blended Learning. El mismo se inició en marzo del 2016, con un grupo de 19 participantes provenientes de 9 países que cursaron 13 materias, 7 de ellas en modalidad virtual. Todo el programa se desarrolla en idioma inglés.

El grupo participante es heterogéneo; en su mayoría son educadores, las edades son dispares (entre jóvenes de 20+ hasta adultos de 60 y 70+); los hay norteamericanos, europeos, australianos, sudafricanos indios y chinos; en su mayoría de fe judía, pero los hay también de fe cristiana.

La investigación que se desarrolló es de corte cualitativo-interpretativo, utilizándose para el análisis el método micro-textual (Dorfsman, 2012, 2016). Este método se basa en el análisis de las intervenciones de los participantes en los grupos de discusión. Su propósito es examinar el tipo de discurso existente en los cursos en línea y su caracterización, utilizando criterios claros de clasificación, codificación e identificación de textos (Miles & Huberman, 1994).

El análisis se centró en dos focos: en el primer foco, se analizaron los tipos de discurso utilizados en el foro por todos los participantes, y sus características; en el segundo, se analizaron específicamente los discursos de tres docentes seleccionados durante la cursada, en base al muestreo de casos (Stake, 1995). La información recolectada son las intervenciones

efectuadas en los foros de discusión en línea, que en nuestra perspectiva reflejan los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en los mismos. El análisis que se realiza nos ha sido de utilidad para identificar la naturaleza y desarrollo de las discusiones acontecidas.

Los foros se llevaron a cabo en la plataforma Moodle de la Universidad Hebrea. Tanto estudiantes como docentes conocen la realización de la investigación y dieron su autorización para ello; a fin de respetar la confidencialidad, todos los nombres que aparecen en el trabajo son ficticios.

La pregunta de la investigación es: ¿De qué manera se puede caracterizar el discurso en línea que se desarrolla en los cursos virtuales de la Enseñanza Superior?

Las sub-preguntas son: ¿De qué manera los entornos virtuales en la enseñanza superior promueven – si es que lo hacen - el diálogo multicultural entre los participantes? ¿Cuál es la influencia del discurso – si es que existe - en la práctica pedagógica del docente en línea?

En el marco del método micro-textual, la investigación se realiza en tres etapas<sup>1</sup>: en la primera, se llevó a cabo una lectura vertical de los foros, examinando cursos completos a lo largo del cuatrimestre. En tanto los textos de los foros constituyen la “materia prima” de la investigación, hemos identificado hitos o señales, a los que denominamos “indicadores de contenido”, que caracterizan a los textos; comentarios, preguntas, adiciones, y otras que indican el tipo de contenido que prevalece en los diferentes diálogos y textos (Dorfsman, 2012, 2016; (Guba & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994). Hasta acá, hemos identificado cuatro tipos de “indicadores”: el disciplinar, el personal, el profesional y el etno-cultural (Dorfsman, 2016). En la Tabla A.1 se ejemplifica el desarrollo de los cursos; cada semana, uno o más indicadores prevalecen sobre los otros y marcan de alguna manera el tipo de discurso que se desarrolla. Los indicadores nos permiten comprender y caracterizar el tipo de discurso en desarrollo.

En una segunda etapa, llevamos a cabo una nueva lectura, vertical y también horizontal de los foros, enfocando nuestra mirada en los tres docentes seleccionados de acuerdo al muestreo de casos (Stake). Este proceso de análisis va generando un entramado intertextual que da cuenta de nuevos significados que se expresan en diferentes tipos de articulación entre los textos. En el proceso de construcción de esta segunda etapa de análisis, se utilizan dos herramientas conceptuales: los “eventos del habla” y las “palabras-clave”.

Un “evento del habla” es un fenómeno que transcurre en el espacio textual y produce un cambio en el desarrollo del discurso (Catriel, 1999). Las palabras-clave son palabras que se repiten en sus diferentes variaciones a lo largo de una discusión, y sirven de “puente” de significado entre los diferentes eventos que se van desarrollando (Catriel, 1999; Ortnier, 1973; Searle, 1989). En la tabla A.2 se pueden apreciar estas herramientas de análisis.

Finalmente, la tercera etapa consiste en un análisis profundo de los componentes identificados, su vinculación entre ellos, y la generación de nuevas conceptualizaciones que nos permitirán comprender en profundidad los fenómenos investigados. Donmeyer (2000) sostiene que uno de los desafíos en la interpretación cualitativa es el de la generalización. En este caso, el análisis de casos nos permitió la comparación y validación de categorías que se fueron construyendo y transfiriendo de caso a caso (Donmeyer, 2000).

## Resultados de la Investigación

De acuerdo con la metodología expuesta, los resultados de la investigación se presentan en dos etapas: en la primera, nos referiremos a la naturaleza del discurso en línea; en la segunda, nos referiremos a las características del docente en línea en tanto “usuario activo” de dicho discurso.

### La Naturaleza del Discurso en Línea

En esta primera etapa de la investigación, hemos identificado cuatro tipos de discurso: el personal-autobiográfico, el profesional, el disciplinario y el etno-cultural. Cada uno de ellos se articula con los demás constituyendo un entramado narrativo multidireccional y significativo. A continuación presentaré y ejemplificaré los diferentes tipos de discurso, su caracterización y su conexión con el entramado narrativo más general.

#### El discurso personal-autobiográfico

Un rasgo llamativo del discurso en línea es que los participantes sienten la necesidad de conectar sus mensajes y afirmaciones con sus propias historias y experiencias personales. En forma significativa, esto ocurre generalmente por propia iniciativa y no como requerimiento del docente o de otro participante. Por ejemplo, en el curso “Judaísmo Contemporáneo y Educación Judía”, el tema de discusión era la experiencia judía a la luz de los diferentes cambios demográficos. La consigna fue:

*“A la luz el material presentado en la clase 1 respecto de los cambios demográficos que impactaron el mundo judío, ¿qué es lo que usted ha aprendido acerca de la experiencia judía? ¿Puede usted identificar modelos que caractericen la experiencia judía?”*

Entonces, Helena<sup>ii</sup> refiere a su propia historia familiar:

*This lesson reinforced that this is my family’s story... We always knew that there was family who remained in various parts of Europe, yet my immediate family was not directly affected by the Shoah [Holocaust]<sup>iii</sup>.*

En otro curso, “Curriculum y la Enseñanza de Textos Judaicos”, Lucy refuerza el tema en cuestión – el cambio de los nombres de Abraham y Sara – ofreciendo un ejemplo personal:

*... a first example I might use of characterization is actually a direct one. I named our daughter Ruth and our son Yonatan for exactly this reason – that they are described explicitly in Tanach [Bible]...*

¿Por qué los estudiantes tienen esa necesidad de compartir sus historias personales? Parecería que la inclusión de una perspectiva personal basada en su propia autobiografía contribuye a la comprensión de los contenidos estudiados:

*... With no personal experience of severe repression and restriction in my lifetime, I feel totally inadequate to fully comprehend the depth of Russian Jewish experiences (Ashley).*

En ocasiones, los participantes son alentados a compartir sus experiencias personales, no solamente sus historias sino también sus sentimientos y emociones:

*... Since about Grade 5 I have really hated the school environment, the idiotic rules, lack of power, abuse of power... (Sam).*

*Wow – was I lucky ... Unlike at [name of school], fear was not the operating factor – it was imbuing a love of the religion and culture (Helena).*

El lenguaje del foro, narrativo por naturaleza, se orienta de manera natural hacia las historias personales, permitiendo no solamente la expresión de ideas, opiniones y argumentaciones sino también de sentimientos de alegría, emoción, enojo y angustia (McEwan, 1997). La historia personal puede traslucir dificultades y logros en el aprendizaje, y puede también ilustrar una situación como si fuera una imagen narrada. Este lenguaje permite también compartir cuestiones éticas y profesionales, en un ambiente de confianza y de confraternidad. En suma, el relato personal transforma el discurso virtual en un espacio íntimo y seguro para la enseñanza y el aprendizaje.

### **El discurso disciplinar**

El discurso disciplinar es el discurso “por excelencia” de los cursos académicos. En éste, los mensajes y afirmaciones de los participantes refieren a los contenidos estudiados, lo profundizan y fundamentan. El foco de este discurso son los conceptos, las expresiones y las fuentes académicas. Por ejemplo, en el curso “Currículum y la enseñanza...”, el docente propone la discusión de un fragmento específico – el episodio de Jacob y Esaú - la cual se desarrolla de la siguiente manera:

*One of the exclusive messages in this unit invites the reader to rethink what it means to “get even”. The lesson teaches the students that if they are “smart” as opposed to “foolish” they will treat each other kindly and care for one another... (Lea).*

*In this case, because the child has feelings of revenge against someone who did something wrong to them, he or she is labeled as “foolish”... (Ashley).*

*One of this lesson’s objectives is to explain the phrase “getting even” by focusing on Esau’s character ... I was not comfortable with the terms “smart” and “foolish”... (James).*

En este curso, la disciplina es la didáctica de la enseñanza de los textos. Entonces, hemos sido testigos de una interesante discusión en la cual las expresiones “smart” y “foolish”, se repiten tomando en consideración la trama central (el engaño de un hermano al otro). Se trata de un debate profundo entre educadores sobre la didáctica de los textos.

Un ejemplo similar podemos encontrar en el curso “Renovando la práctica de la Enseñanza sobre Israel”, cuando se discute la cuestión del turismo educativo.

*This article compares and contrasts the educational school trip to the family trip, the Shoah trip, the vacation, and the pilgrimage trip... (Samantha).*

*What is the Approach and Focus of the Piece? To emphasize the need to turn Israel trips from tourism to contemporary pilgrimage into true Israel Education by standardizing goals and programs ... (Jenny)*

*... Yitzhak and his staff turn tourists into pilgrims ... (Helena).*

*Birthing<sup>iv</sup> focuses on a trip as a pilgrimage (they go to religiously significant places and pray), a heritage trip (learning about Jewish history and connecting it to the participants) and as a rite of passage ... (Maia).*

El tema central de este debate es el turismo educativo como una forma de “peregrinaje”, pero a lo largo de los mensajes se visualiza una transición hacia el “turismo patrimonial”. Una de las características del lenguaje disciplinar es la transición de los conceptos en su desarrollo, y los diferentes significados que éstos obtienen y que impactan en la discusión misma.

El discurso disciplinar es profundo y fluctuante, los estudiantes discuten en torno de focos que se van alternando de acuerdo a cómo va avanzando el diálogo. Este discurso refiere siempre a fuentes, sea referidas a contenidos del curso, citas de otros estudiantes, referencias bibliográficas y otras. Siendo que en el texto puede haber también referencias personales o profesionales, lo específico de este discurso es su intención de referir al análisis de conceptos e ideas que son parte de los núcleos sustantivos de la disciplina estudiada (Schwab, 1969).

### **El discurso profesional**

El tercer tipo de discurso en línea es el discurso profesional (Schön, 1987). Esto incluye todos los mensajes en los cuales los participantes refieren a su rol en tanto educadores, y a la enseñanza en general. En el siguiente mensaje del curso “Renovando la enseñanza...”, por ejemplo, nos encontramos con una discusión que se genera en torno de la ética profesional del educador; El educador ¿debe ser neutral o, por el contrario, expresar posiciones claras en torno a cuestiones ideológicas? En la siguiente secuencia, Samantha le responde a Jenny:

*Jenny, I totally agree after reading this. I think these critical thinking ideas are great, but critical thinking, at least in my mind, must remain neutral ...*

Los problemas de la vida real también tienen cabida:

*... In order to allow Israel curriculum to be part of the teaching in the school, we first need to find time in the school day, designate specific amount of time in the course of a day/week/semester (Lea).*

En otro curso, “Ética y Educación Judía en el Pensamiento de Emmanuel Levinas”, mientras se discute el tópico “Religión para adultos”, una de las participantes no puede dejar de lado la cuestión que realmente le concierne:

*I think Levinas' adult religion, as I perceive it, is what should be taught to kids in Hebrew school at a young age, especially in the Diaspora ... (Samantha).*

El foro es también un espacio en el cual los participantes pueden compartir experiencias y recursos:

*To make these skills accessible to my students, I might use a work of William Shakespeare to draw literary parallels to (and characterization analysis with) biblical stories (Lucy).*

*... I know it is not directly connected, but here is MAKOM Program introducing a very interesting approach using their Matrix, <https://www.youtube.com/watch?v=KArqoxiSVfQ...> (James).*

En suma, el discurso profesional es aquel que posibilita a los participantes colaborar y compartir recursos, asumir posiciones y discutir experiencias y perspectivas con el resto del grupo, así como compartir éxitos y fracasos en sus prácticas. A diferencia del discurso personal-autobiográfico, el discurso profesional está basado en el conocimiento de la ética y el conocimiento de la enseñanza y no solamente en sentimientos y sensaciones; pero dado que la mayoría de los participantes en el programa son educadores, es inevitable que el discurso personal también se vea involucrado de alguna manera, dado que la experiencia profesional es parte de su propia experiencia de vida.

### **El discurso etno-cultural**

En un curso virtual en el cual participan estudiantes de diferentes países, cultura y religiones, he identificado un cuarto tipo de discurso al que he denominado discurso etno-cultural. En éste, los estudiantes se conectan – a través de uno de los discursos existentes – con un discurso que da cuenta de su filiación cultural, religiosa o nacional (Dorfsman & Horenczyk, 2014; Schachter & Rich, 2011; Schachter & Galili-Schachter, 2012).

Por ejemplo, en el curso “Currículum y la enseñanza...”, se solicita de los participantes observar un video educativo sobre la historia del patriarca Abraham y los ángeles, y se desarrolla entonces la siguiente discusión:

*The first question is regarding the theological assumptions that are present in this video. It seems pretty clear to me that the main message was if you trust in God then everything will be ok ... The second theological assumption from the video is that Jesus came from Abraham due to the fact that Abraham believed in God's promise (Ben).*

El comentario de Ben se encuadra en el discurso disciplinario, y refiere a los supuestos básicos del video educativo.

*Hey Ben! I definitely agree with your last point and actually wrote something similar in my comment. I wanted to add a third possible outcome to teaching God in this way.*

Christian, un estudiante de fe cristiana, agrega:

*The first character introduced is that the LORD visited Abraham. In the Hebrew this is the tetragrammaton of Yod, Hey, Vav, Hey. My personal opinion is that this was a pre-incarnate appearance of Yeshua.*

En otras circunstancias, hubiera considerado este párrafo como perteneciente al discurso disciplinario. Pero Christian no dice simplemente, como Ben, que Jesús “proviene” de Abraham, sino que incluye conceptos como la “aparición pre-encarnada”, que es una afirmación diferente. En mi opinión, esta no es una afirmación común; de la impresión que representa para Christian una creencia religiosa esencial para su existencia, y esto caracteriza a su vez su participación a lo largo del programa.

Respecto de la cuestión de Abraham, y la promesa divina, Karen se refiere a la tradición de Fe absoluta:

*The theological assumption is simple yet profound; G-d presented a promise and carried it out to completion. Even in the face of great difficulty, disaster, and disappointment, He will respond in His time and honor His commitment as He has a greater purpose that many times we do not see.*

La misma cuestión puede a veces ser percibida en forma diferente, dependiendo de los círculos de pertenencia. Jo, una estudiante china y cristiana, se refiere - mediante un texto apócrifo - a la tradición de la compasión:

*This text also remind me of the verse in Hebrews 13:2, "Do not neglect to show hospitality to strangers", for by doing that some have entertained angels without knowing it ...*

Por otro lado, Lea, una estudiante de fe judía, parece tener una posición más crítica sobre ese mismo asunto:

*Understanding the character of God in the text is definitely one of the more important elements of the teaching for me. Students will come into the class with all kinds of understandings of what God means for them and how (if) they see God in the context of the Torah.<sup>v</sup> Analyzing whether God is intervening or observing in the stories can be utilized as a tool to help students learn about the chronology of the bible and can maybe even lead into a discussion about God's presence in the world today...*

Cuando el tema de discusión es el rol del educador y el lugar de la "verdad y la reverencia", y las tensiones experimentadas entra ambas, Lea sostiene:

*I think it when it comes to truth and reverence it's all very personal and as an educator it's important to address that, and help each student make their own meaning of it. Personally, I think it really depends on how we define truth.*

Y Christian dice:

*There should be no tension for the educator when one is rightly handling the Word of God. In Bible education, it is not the educator, but rather the Spirit of God who reveals truth.*

En el siguiente ejemplo del curso "Judaísmo Contemporáneo..." podemos ver una contribución de una estudiante, Jo, basada en el hecho de pertenecer a una determinada etnia:

*...The history and demographic change of the world Jewry, unlike most students in this program whose family being part of it, is quite a new topic for me as a Chinese. But I have once learned a little about the Jewish immigration to China which also reflects the pattern introduced in this lesson...*

Para finalizar, quiero presentar este dramático mensaje, sorpresivo e impactante, que Christian envía a sus colegas en el marco del mismo curso de "Judaísmo Contemporáneo..."

*As a Christian, I am embarrassed, and deeply ashamed for the Christian part of persecution of Jews in history. This is something we will answer to God for. I firmly believe that those who have persecuted the Jewish people will have to give account for their actions against His people ...*

Y la igualmente interesante respuesta de Lea:

*Hey Christian! I can really connect to this sentiment. If I didn't feel I had a personal connection with God, a lot of "Jewishness" would be lost on me. Not to say that my actions towards others around me doesn't also include an element of godliness ... It does. But I think I would have a much harder time keeping up with my faith if it wasn't for my everlasting relationship with God.*

En síntesis, podemos apreciar que el discurso etno-cultural es introducido por otro discurso existente, ampliando el espacio de discusión mediante la inclusión de una dimensión de identidad, pertenencia y compromiso con el grupo y la comunidad. Su aparición como una dimensión adicional en el discurso en línea parece favorecerse cuando el grupo está constituido por participantes procedentes de diferentes mundos y culturas, transformando el discurso rutinario en discurso multicultural.

Esta tipología abre una línea de investigación que no se agota en este trabajo, sino que, por el contrario, se inaugura e invita a futuros investigadores a seguir revisando los diferentes discursos existentes en otras áreas disciplinarias<sup>vi</sup>.

### **Las características del docente en línea**

En una segunda etapa, resultante del análisis de los tres casos estudiados, hemos identificado tres enfoques en la práctica del docente en línea: el enfoque académico, el enfoque personal-empático y el enfoque profesional. Estos enfoques, que se basan en el trabajo de Fenstermacher y Soltis (2004), se caracterizan por el uso particular que hace cada docente del discurso en línea (Fenstermacher & Soltis, 2004).

#### **El enfoque académico**

Las características principales de este enfoque las hemos obtenido del primer docente analizado, Jeff.

El docente que adopta el enfoque académico, se caracteriza por centrar su práctica discursiva en el discurso disciplinar. Jeff, en tanto exponente de este enfoque, es un docente organizado y disciplinado. Cada semana, se preocupa por abrir su clase y su foro en línea en forma ordenada. En la apertura, refiere siempre a los objetivos de la clase, las tareas de la misma, la consigna del foro y sus exigencias. En general, este docente no incluye cuestiones personales en su práctica discursiva, salvo que las mismas tengan que ver con la marcha de la clase:

*Dear students,*

*The purpose of the forum is to get to know one another and understand a little better our relationship to Jewish education. So I will begin the forum by speaking a little about myself...*

Cada semana el docente académico cierra el foro resumiendo los temas que surgieron, agregando sus propias ideas y conclusiones y sugiriendo bibliografía adicional:

*I just wanted to close the forum for this week. I am quite happy that in the forum for this week we are beginning to engage one another and a lively discussion is emerging. (...) As part of the forum I also want to suggest additional reading....*

El docente académico se dirige a los estudiantes de manera formal - "Dear students". Como decíamos en un comienzo, su discurso es predominantemente disciplinar: presenta los conceptos principales del contenido a estudiar, lo analiza, articula, profundiza. Su discurso se focaliza en los núcleos sustantivos de la disciplina (Schwab, 1969), y en sus fuentes. Por ejemplo, en el foro de presentación, en el que los estudiantes cuentan sobre sí mismos y sobre sus países de origen, dice:

*Dear Sam,*

*Thank you for sharing and introducing yourself. As you begin to introduce yourselves, the deep diversity of the group is emerging: geographically, professionally and ideologically... At this stage I want to throw out a question: how much is our educational vision effected by the geographic context in which we teach (what Seymour Fox based on Schwab called taking into account the "milieu")?*

En este caso, vemos un ejemplo de cómo el docente toma el discurso del alumno (personal) y lo convierte en disciplinario, reforzando su afirmación con la ayuda de una cita bibliográfica.

Al método del docente que adopta el enfoque académico lo hemos denominado "refracción discursiva"; el docente capta el discurso y lo "refracta" en tres etapas: en la primera lo reitera y traduce, sintetizando las ideas principales; en la segunda, lo conecta con otro texto de la clase, básicamente con una fuente bibliográfica; en la tercera, formula un interrogante que devuelve a la clase.

En el siguiente ejemplo, la refracción discursiva consiste en la traducción de un discurso profesional (en este caso, de Samantha) y etno-cultural (de Christian) a su propio discurso disciplinar. En la refracción, el docente articula entre los textos de los alumnos y los textos propios del curso:

*Samantha provided an example of the institutional need to train students for their bnei mitzvah collides with her educational vision. Christian is firm in his conviction that his educational-theological vision should be implemented vis-a-vis each Christian group that he teaches in an uncompromising and undiluted manner. Danielle provided an example of her*

*struggle with this question and the dilemma of "compromising" due to the difficulty to implement her vision in a particular context (...) This problem also impacts upon Israeli schools as I noted above. Eliezer Schweid, one of the most important contemporary Jewish thinkers... (Jeff, week 4).*

El docente académico considera que el estudiante es responsable casi exclusivo del éxito del curso; conceptos como "participación", "profundización", "involucramiento", "aprendizajes" y "diferentes perspectivas", son centrales en su concepción educativa, tal como se muestra en la siguiente cita:

*I just wanted to thank everyone who participated in the final forum and began a discussion which reflects upon the course (...) So many of us (including me) could not fully participate extensively in this discussion. I therefore encourage you to think more deeply about the strengths and weaknesses of the course and bring your thoughts to the discussion that we will conduct in Jerusalem shortly (...) An on-line course--even more than a standard academic course--is dependent on the active and thoughtful participation of the students. The success of the course therefore is primarily due to you and I thank you deeply for your willingness to share your perspectives and insights throughout the course.*

Palabras clave en su discurso son: *Philosophy, important, think, issue, questions, approach, different, context.*

En síntesis, el docente que adopta el enfoque académico se focaliza en el contenido y en la administración organizada de la clase. Este docente representa "lo esperado" en un curso académico; se concentra en el conocimiento disciplinar, es ordenado y organizado. Su método es la "refracción discursiva" y su tendencia es a privilegiar siempre el discurso disciplinar en su práctica. En cierto modo, este enfoque se vincula con el "enfoque del ejecutivo", de Fenstermacher y Soltis (2004).

### **El enfoque personal-empático**

Las características principales de este enfoque las hemos obtenido del segundo docente analizado, Brad.

El docente que adopta el enfoque personal-empático se caracteriza por mostrar una práctica multidiscursiva. En primer lugar, este docente intenta vincularse con cada uno de los participantes a través del uso "empático" del discurso; a su vez, este docente - a diferencia del docente que adopta el enfoque académico - se involucra de manera plena en el desarrollo del curso, tanto en forma personal como profesional.

*Dear All,*

*I am Dr. Brad Johnson and I wanted to welcome you all to our joined course of study. Preparing this course has been a very demanding, intense but also satisfying process for me.*

De igual manera que el anterior, este enfoque incluye también organización y buen funcionamiento en todos los niveles:

*N.B. This week I am opening the week's lecture for you today, i.e. Monday and it will be open till next Tuesday evening. As of next week, the lecture will be opened for you every Wednesday morning (Israel Time). Please add your comments on the forum etc. no later than Tuesday evening (...) I will be online every Monday and Wednesday morning. I look forward very much to seeing all of you participate in the discussions in this forum...*

El docente personal-empático, así como el académico, inicia su semana de clase haciendo uso del discurso disciplinar, y a través del mismo se propone sintetizar el contenido de la clase, señalar las cuestiones centrales que serán debatidas, etc. Su primera intervención es general, explicando al grupo la cuestión a debatir, las perspectivas a tomar en cuenta y el eje propuesto del debate pero, una vez comenzado el mismo, este docente dirige sus respuestas a un participante en particular cada vez y en las mismas incluye referencia también a otros participantes:

*Thanks Sam. You are really grappling with the question here (...) Christian. Your post raises a question that I am grappling with and have been working on for years (...) Thanks Lior for this really thoughtful post...*

A diferencia del docente que adopta el enfoque académico, este docente no se limita a utilizar el discurso disciplinario, sino que se maneja libremente con los diferentes tipos de discurso, de acuerdo con las circunstancias del debate y los participantes a los cuales responde. En este ejemplo, el docente transforma el discurso disciplinario en profesional, cuando se dirige a un participante que es a su vez docente, y lo desafía en forma directa:

*Fred. This is a passionate and moving plea on behalf of the religious Zionist vision and its expectations from the rest of the world. The deep desire that people around the world will see history this way is something that I have encountered and felt on many occasions. The challenge for you is to address this not as an educational "message" and not as a an ideology, but as a philosophy...*

En este enfoque, el docente incorpora el discurso del estudiante, y le responde desde su propio discurso. A continuación, un ejemplo en el cual se utiliza el discurso etno-cultural:

*"The journey to Israel is the journey to the self" The notion of finding oneself, the possibility for self discovery and healing, is a powerful one. It is related to our understanding of Israel and of ourselves" (Lucy).*

*I actually think this inward approach is a very productive way to think and to move things forward. The challenge is how does one politicize this kind of ontological phenomenology? How do you take the inwardness you describe and build it into the experience of a collective living in a land? That's almost the same as asking, how do you bring about a redemption? Not easy and not a prerequisite for designing an educational philosophy, I hope! (Brad)*

En su intervención, el participante habla de la posibilidad de la experiencia de Israel como una experiencia de autodescubrimiento, casi desde un lugar de experiencia místico-espiritual. La respuesta, acorde con el posteo, habla de una *"experience of a collective living in a land?*, y luego, ...*"how do you bring about a redemption?"* y el final: *"I hope!"* Sin duda, una reacción en el nivel de la espiritualidad planteado en la intervención de origen.

Otro ejemplo de la misma naturaleza es la secuencia entre Brad y Christian, un participante cristiano cuyas intervenciones son, en general, de fuerte corte religioso:

*The questions that need to be asked are: From where did they find this strength? Could it be that the Sovereign God of the Universe imparted into their hearts and minds this determination to fulfill the prophecies that were spoken of centuries ago?... (Christian).*

En este caso, Brad intenta "traducir" este discurso etno-cultural en un discurso disciplinario, y lo hace aclarando que también él es una "persona religiosa":

*As a religious person with deep religious convictions, I know that the academic conversation can sometimes feel very stifling (...). In my heart of hearts, I think this is an ontological and spiritual exercise. But, as an academic, I can see where the scholarly approach can be useful...*

Tal como decíamos al inicio, este docente suele compartir con el grupo historias personales, y a través de ellas, además de darse a conocer, transmite diferentes contenidos relacionados con el curso. Por ejemplo, la clase posterior al Día de la Independencia y el Día de Conmemoración por los Caídos. En el siguiente párrafo, Brad relata su experiencia personal, vivida unos días atrás, acompañando a jóvenes alumnos de su esposa al cementerio militar en Jerusalén, experiencia que reitera cada año:

*So, what held me back this week? As you all know, we celebrated Yom Ha'atzmaut and also commemorated on Yom Hazikaron<sup>vii</sup> the lives of the soldiers who have fallen in battle since the foundation of the State of Israel. Instead of spending Wednesday morning in front of my*

*computer, I took my wife's high school students on a tour around Har Herzl, the national military cemetery here in Jerusalem...*

Y agrega:

*These experiences are my little vignette. They say so much about how Israel has changed... desde donde retoma el contenido de su clase.*

En el docente que asume este enfoque, se puede notar el uso flexible de una multiplicidad de discursos: personal, profesional y etno-cultural. Un lenguaje íntimo y cálido, en el cual predominan palabras como “enjoy”, “lovely”, “sensible”, “together”, crea un ambiente agradable y cómodo para el debate. El lenguaje se constituye en ambiente e invita a la expresión libre de ideas y opiniones.

*...I see in the meantime that Shaila shared how much she enjoyed it as well. That is great to see and I hope many of you are feeling the same. It is also lovely to see how the discussions are gradually building up your anticipation for the time you will be spending together as a group here in Israel ...*

Este docente considera que lo esencial en el estudio es la posibilidad de saber formular preguntas, comprender textos en profundidad, poder escribir y básicamente comunicarse y conocerse el uno con el otro.

*Dear All,*

*It is hard to believe, but our course has come to an end (...) I feel that we have grappled with really important questions, studied texts, written a lot, communicated and interacted with each other more than in any online course and though I have not met most of you, I really feel that I have had an opportunity to get to know you. I hope you feel the same way about me and about each other as well...*

Palabras clave de este docente son: *Values, feel, think. way, idea, challenge, religious, secular, collective, experience*

He denominado al método pedagógico por excelencia en este enfoque “negociación discursiva”, esto es, la negociación de significados a través del uso del discurso en línea. Esta negociación se verá favorecida por el involucramiento del docente y su vinculación personal con cada estudiante. El enfoque de este docente es personal, empático: Brad se propone conducir un proceso de aprendizaje alentando al alumno a formular preguntas e involucrarse de manera personal. El docente construye puentes mediante el uso inteligente del discurso, y la posibilidad de “navegar” entre diferentes tipos del mismo. Lo personal se integra con lo empático en base a una estrategia “discursiva” para posibilitar la conducción del proceso de

aprendizaje. En cierto modo, este enfoque se vincula con el “enfoque terapéutico”, de Fenstermacher y Soltis (2004).

### **El enfoque profesional**

Las características principales de este enfoque las hemos obtenido del tercer docente analizado, Gabriel.

El docente que adopta este enfoque, se caracteriza por presentar los contenidos del curso básicamente a través de sus propias investigaciones (study cases) o de investigaciones de colegas; se presenta a sí mismo como investigador y considera a sus estudiantes como una especie de “ayudantes de investigación”:

*By the way, in personal terms, it was kind of thrilling seeing you all pile in with comments on a piece of mine. It's like getting feedback from a whole team of collaborators. Thank you .*

*First, it's really exciting to see how much the Camp Stone study resonated with so many of you. It was one of the most enjoyable – and inspiring – pieces of research in which I've been involved. I'm pleased you share my fascination.*

*We're asking you to look at another study that I did with my good friend and colleague, John May, of this phenomenon. We developed an approach for analyzing and comparing curriculum...*

Gabrieles, como Brad, un docente cálido y agradable; pero a diferencia de él no se dirige en forma personal a cada estudiante, sino que se dirige en forma general como “Chevre” (amigos) y en ocasiones, como “colegas”.

El discurso predominante en este docente es el profesional, si bien no duda en utilizar otros discursos como vimos en el enfoque anterior:

*As some of you ask, what to do then? Soft-pedal? Ease off? These are the questions that educators are always asking themselves, and for which there are no easy answers. The choice isn't between immersion and staying out of the water. We somehow need to figure out how to get wet without drowning.*

Este docente es consciente de que cada cual aprende de acuerdo con su propio discurso; en la 5ta semana del curso se da este diálogo:

*I work in the Center for Israel engagement on campus. Although pretty self explanatory, the idea is to bring together all Israel-involved students, events, activities, ideas, opinions... together and channel all of the programming through one source. Although it really is a wonderful idea, it's simply not possible... (Lea).*

Su respuesta:

*Lea, you make a compelling case for the challenge posed by the plethora of narratives in this field. I wonder, though, how much this is a problem unique to Israel education... all us teach what is a personal curriculum (or what they elsewhere call our personal practical knowledge).*

En este enfoque se verifican componentes metacognitivos:

*...I think, the great anxiety that many feel about distance from Israel.) In large measure, that's the problem this course tries to address.*

El componente metacognitivo (que en la frase anterior se entiende como “distancia de Israel – curso a distancia” – es una resultante natural de un método por el cual Gabriel modeliza al docente en tanto investigador y ve a los estudiantes como sus “colegas” y socios en su investigación. Este proceso metacognitivo llega a su máxima expresión en la última semana, cuando se habla del concepto de “encuentro” en educación: en esta clase, se habla específicamente del “encuentro” (Mifgash) entre estudiantes de diferentes orígenes, como herramienta educativa y se analiza un texto perteneciente a la bibliografía del curso.

*While reading Stewarts' description of the Mifgash as well as the comments below, it occurred to me that this entire course could be described as a Mifgash experience (Ben).*

Y la respuesta de Gabriel:

*Ben, I think you nailed it! Remarkably, despite the extraordinary distances that separate us, this course really is a mifgash, In intellectual and sociological terms.*

Las palabras clave en el discurso de Gabriel son: *Education, school, schools, think, course, lesson, work, curriculum, reflections*

En síntesis, Gabriel es un docente que no duda en hacer uso de diferentes tipos de discurso, pero el énfasis está en el discurso profesional con componentes metacognitivos. Gabriel, como Brad, son docentes que buscan generar un ambiente cómodo, agradable e intimista para el debate en el foro; se dirige a los alumnos de forma cálida, como “amigos” o “colegas”, pero a diferencia de los anteriores, su propuesta es de enseñanza a través del modelaje. Hemos denominado a su método “modelaje discursivo”.

Este enfoque encuentra puntos de comparación con el “enfoque del liberador”, en el planteo de Fenstermacher y Soltis (2004). En su planteo, la liberación consiste en la posibilidad de la propia realización y autonomía del alumno, que adquiere las herramientas adecuadas para hacerlo. En el caso del enfoque profesional, el docente tiende a transmitir al estudiante, mediante los repetidos estudios de casos, herramientas propias del investigador en la disciplina a fin de que los estudiantes puedan adquirir sus propios conocimientos y autonomía (ver Tabla A.3).

## Análisis y Conclusiones

Este trabajo de investigación se ha focalizado en el estudio de los foros en línea en cursos académicos en la enseñanza superior. Para ello, se ha tomado como caso de análisis el primer año del funcionamiento del programa de Maestría en Educación Judía, del Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalén.

La pregunta de investigación es: ¿De qué manera se puede caracterizar el discurso en línea que se desarrolla en los cursos virtuales de la Enseñanza Superior? A lo largo de la primera parte de los resultados, hemos verificado la existencia, en principio, de cuatro tipos de discurso en los foros en línea: el discurso disciplinario, el personal-autobiográfico, el profesional y el etno-cultural. Cada uno de estos discursos responde a un particular modo de construir el vínculo en el entorno pedagógico.

En trabajos previos, hemos identificado algunas dimensiones a tomar en cuenta en la caracterización del rol y la formación docente. En 2012, hacíamos referencia a la dimensión digital en la formación y práctica docente y al docente global, cuyo componente principal es el liderazgo; *“liderazgo asumido merced a las posibilidades del entorno, a la invitación a producir y a compartir, a exceder los límites del aula para fortalecerla; a exceder los límites de su institución para enriquecerla, a exceder sus propios límites para profesionalizarse”* (Dorfsman, 2012, p.15). En un trabajo posterior, hacíamos referencia a la dimensión transnacional, y a la consciencia transnacional en la formación docente, que atraviesa las diferentes dimensiones de la formación y la convierte en un eje central en la misma (Dorfsman, 2017). La consciencia transnacional supone una posición de apertura hacia la diversidad, de articulación con colegas en diferentes espacios y ámbitos, consciencia de trascendencia en espacios reales y virtuales.

En el presente trabajo, el método micro-textual nos ha permitido identificar la modalidad de expresión y vinculación de los participantes del foro en línea, siendo desde nuestra perspectiva el discurso etno-cultural el más saliente de entre los discursos, dado que expresa el origen diverso de los participantes en el mismo. En este sentido, la primer sub-pregunta, que se interroga acerca de la existencia de un diálogo multicultural en el foro en línea, puede ser respondida positivamente. Este diálogo multicultural, como rasgo que emerge en los nuevos escenarios de enseñanza, debe ser considerado en todo proceso de definición del rol docente y de las herramientas pedagógicas a su disposición.

En la segunda sub-pregunta, pudimos identificar, mediante los casos seleccionados, tres enfoques de enseñanza basados en el trabajo de Fenstermacher y Soltis (2004). En cada uno de esos enfoques, hemos señalado el uso del discurso como la expresión por excelencia de la práctica pedagógica del docente en línea. Cada uno de ellos - el académico, el personal-empático y el profesional - se caracteriza por utilizar el discurso en línea de una manera particular y por desarrollar un método pedagógico predominante: “*la refracción discursiva*” para el caso del enfoque académico; la “*negociación discursiva*”, para el caso del enfoque personal-empático; y el “*modelaje discursivo*” para el caso del enfoque profesional.

En cada uno de estos casos, el docente hace uso del discurso como medio y como práctica. En el primer enfoque, el docente “recibe” el discurso del estudiante, lo “traduce” a su propio discurso - el disciplinar - y lo “devuelve” en ese mismo formato; en el segundo enfoque, el docente recibe el discurso del estudiante, también lo traduce pero se mantiene en el tipo de discurso del estudiante - lo negocia - y lo devuelve en el lenguaje que el estudiante puede leerlo; en el tercer enfoque, el docente utiliza el discurso para “modelar” el aprendizaje en un formato metacognitivo, y utiliza su propia práctica (la investigación) para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Refractar, negociar y modelar son tres modalidades de práctica pedagógica en el entorno en línea. En los tres, el discurso es el medio y también el entorno en el cual se desarrolla la práctica. El entramado discursivo que se desarrolla en el entorno en línea es el nuevo escenario en el cual se desarrolla la práctica docente. En este entramado, destacamos el uso del discurso como práctica pedagógica y el surgimiento del discurso etno-cultural que acentúa el carácter multicultural de la enseñanza y del docente que enseña.

La dimensión digital, relevante en la formación, se convierte en entorno obligado para la práctica discursiva. El discurso es el medio, y la multiculturalidad en tanto discurso emergente, es parte integral de la práctica.

No obstante, debemos decir que los entornos digitales, que desafían a la enseñanza y a su práctica, han generado una necesidad de abordaje que excede lo digital y se instala en una práctica multicultural con consciencia transnacional.

El educador de nuestra era - así como la mayor parte de las profesiones existentes - se instala en un contexto global transnacional. Los entornos en los que se mueve son, en su mayoría, espacios virtuales - redes, comunidades, equipos de trabajo - en los cuales la práctica multicultural es parte de su día a día. De una manera cuasi-paradójica, la revolución digital se convierte en un “sobrentendido” y produce el “relegamiento” de lo digital y la necesidad de asumir la dimensión multicultural y transnacional como prioridad en la formación y en la práctica profesional.

Futuras investigaciones ampliarán la indagación de los diferentes tipos de discurso existentes, y podrán identificar nuevos enfoques en las prácticas de la enseñanza.

Presentación del artículo: 18 de septiembre de 2017

Fecha de aprobación: 11 de enero de 2018

Fecha de publicación: 31 de enero de 2018

Dorfsman, M. (2018). El educador en línea: más allá de la digitalidad. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/56/dorfsman.pdf>

### Agradecimientos

La presente investigación se realiza en el marco del programa de enseñanza mixta (*Blended Learning*), y cuenta con el apoyo del Centro Melton de Educación Judía.

El autor agradece la colaboración de los participantes del programa, quienes gentilmente han accedido a que sus textos sean utilizados con fines académicos, atendiendo a las normas éticas y de confidencialidad.

Toda consulta sobre este programa debe ser dirigida a Marcelo I. Dorfsman, Centro Melton de Educación Judía, Universidad Hebrea, Monte Scopus (91905).

### Financiación

Esta investigación no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

### Referencias

- Alvermann, D. E., & Eakle, A. (2007). Challenging literacy theories and practices from the outside. *Adolescent literacy instruction: Policies and promising practices*, 64-81.
- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). TPACK Revisited: A Systemic Perspective on Measures for Predicting Effective Integration of Innovative Technologies in School Systems. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(1), 19-31.
- Aviram, A., & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1).

- Catriel, T. (1999). *Milot Mafte'ah: Dfusei Tarbut ve-Tikshoret be-Yisrael*. . Tel Aviv: Haifa University Publishing/Zemora-Bitan.
- Donmoyer, R. (2000). Generalizability and the single-case study. In Martyn Hammersley, Roger Gomm, Peter Foster (Ed.), *Case study method: Key issues, key texts* (pp. 45-68). London: Sage.
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. [<http://www.um.es/ead/reddusc/6>]. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6.
- Dorfsman, M. (2016). El método micro-textual como herramienta de análisis de foros en línea en contextos multiculturales. *Revista De Educación A Distancia*, 0(51). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/275171>
- Dorfsman, M. (2017). El Educador Judío Transnacional: Nuevas Perspectivas Para Su Formación y Actualización en Contextos Globalizados. In AMLAT (Ed.), *Judaica Latinoamericana VII - Estudios Históricos, Sociales y Literarios* (Vol. VIII, pp. 513-530). Jerusalem: Editorial Universitaria Magnes.
- Dorfsman, M., & Horenczyk, G. (2015). La dimensión ideológico-identitaria en un proyecto multicultural de educación museal. *Revista De Educación a Distancia*, 0(41). Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/234481>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1).
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 163-194.
- Huang, E. Y., Lin, S. W., & Huang, T. K. (2012). What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction. *Computers & Education*, 58(1), 338-349.
- Jackson, P. (1995). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. In *Hunter Mac Ewan y Kieran Egan* (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. . Buenos Aires: Amorrortu.
- Jung, I., Gunawardena, C. N., & Moore, M. G. (2015). *Culture and online learning: Global perspectives and research*. LLC: Stylus Publishing.
- Kahiigi Kigozi, E., Ekenberg, L., Hansson, H., Tusubira, F., & Danielson, M. (2008). Exploring the e-learning state of art. *Electronic Journal of e-learning*, 6(2), 77-88.

- Krish, P., Maros, M., & Stapa, S. H. (2012). Sociocultural factors and social presence in an online learning environment. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 12(1), 201-213.
- McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE publications, Inc.
- Moore, M. G., Shattuck, K., & Al-Harhi, A. (2012). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-learning and knowledge society*, 1(2).
- Ortner, S. B. (1973). On Key Symbols. *American anthropologist*, 75(5), 1338-1346.
- Schachter, E. P., & Galili-Schachter, I. (2012). Identity literacy: Reading and teaching texts as resources for identity formation. *Teachers College Record*, 114(5), 1-37.
- Schachter, E. P., & Rich, Y. (2011). Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222-238.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass San Francisco.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Searle, J. R. (1989). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*: Cambridge University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. USA: Sage.
- Wood, A. F., & Smith, M. J. (2005). *Online communication: Linking technology, identity, & culture*: New York and London: Psychology Press.
- Youssef, A. B., Dahmani, M., & Omrani, N. (2015). Information technologies, students'e-skills and diversity of learning process. *Education and Information Technologies*, 20(1), 141-159.

---

<sup>i</sup> Las dos primeras etapas se desarrollan en los resultados de la investigación; la tercera, en la discusión.

<sup>ii</sup> Todos los nombres en el artículo son ficticios

<sup>iii</sup> Los textos citados quedan en su idioma original (inglés) para no perder fidelidad en el análisis.

<sup>iv</sup> Birthright es un programa de turismo educativo en Israel, mediante el cual jóvenes que nunca han viajado, pueden pasear 10 días a lo largo del país, a un costo simbólico.

<sup>v</sup> La palabra "Torah" en su uso coloquial puede significar el Pentateuco o la Biblia hebrea entera. El estudiante probablemente usa esa palabra en su segunda acepción,

<sup>vi</sup> Los cursos virtuales investigados en este trabajo pertenecen al campo de las humanidades. Los hallazgos y resultados del mismo refieren estrictamente al tipo de discurso identificado en estos cursos. Una investigación cualitativo-interpretativa como la que se está llevando a cabo no puede negar la posibilidad de que estudios adicionales en diferentes campos puedan identificar otro tipo de discursos. De este modo, no considero esta tipología en forma definitiva; el discurso humano es rico y complejo, y

los tipos de discursos definidos no pretenden ser puros ni absolutos, sino que cada uno de ellos puede contener componentes variados, y el tipo de discurso se definirá por la hegemonía de algunos de los componentes sobre los otros.

<sup>vii</sup> Yom Hazicaron: Día de la Recordación de los Caídos en las Guerras de Liberación del Estado.

Yom Ha'atzmaut: Día de la Independencia