


**Crisis de representaciones identitarias en docentes
universitarios. Desafío para la nueva normalidad***Crisis of identity representations in university teachers. Challenge for
the new normal*

pp:129-140

Yanet Amanda Maquera Maquera

Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú

 <http://orcid.org/0000-0002-2492-6428>**Luz Yohana Bermejo Gonzáles**

Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-4910-759X>**Saúl Bermejo Paredes**

Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú

saulbermejo@gmail.com <http://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: 10.5281/zenodo.5205156**Resumen**

En todos los niveles educativos, es preciso contar con una formación docente para ejercer la docencia, excepto en la universidad. La crisis del profesionalismo en la función de enseñanza universitaria se agrava, constituye un desafío no resuelto. Es objetivo del estudio comprender las representaciones identitarias predominantes que definen la actuación del docente universitario en una coyuntura de sociedad digital y nueva normalidad. Intervinieron 15 docentes universitarios, participantes del programa identidades en tiempos de pandemia, de la Red Peruana de Universidades. Los resultados muestran que, el abrupto cambio en los procesos formativos y académico-organizacionales universitarios, suscitados por la COVID-19, al exigir de nuevas funciones y competencias en la acción de la docencia universitaria, generan una tensión permanente que abruma, complica y menoscaba la dicotómica identidad profesional entre lo que es, y lo que debiese ser, poniendo en riesgo la legitimidad profesional del docente y el valor social de la universidad.

Palabras clave: enseñanza universitaria, identidad docente, función universitaria, sociedad digital.

Abstract

At all educational levels, it is necessary to have a teacher training to teach, except at the university. The crisis of professionalism in the university teaching function is worsening, it constitutes an unresolved challenge. The objective of the study is to understand the predominant identity representations that define the performance of the university teacher in a situation of digital society and new normality. Fifteen university professors participated, participants of the program identities in times of pandemic, of the Peruvian Network of Universities. The results show that the abrupt change in university training and academic-organizational processes, caused by COVID-19, by demanding new functions and competencies in the action of university teaching, generate a permanent tension that overwhelms, complicates and undermines the dichotomous professional identity between what is, and what should be, putting at risk the professional legitimacy of the teacher and the social value of the university.

Key words: University teaching, teaching identity, university function, digital society.

1. INTRODUCCIÓN

Inusitadamente, todo el sistema convencional de las estructuras de organización, funcionamiento y gobierno de las universidades, han sido derribadas, por la irrupción y propagación de la COVID-19, que simultáneamente, configura y acentúa el desarrollo de la sociedad digital, acelerando los flujos de conectividad global y convergencia tecnológica, fundamentalmente. Hasta hace poco para algunos, el pensamiento universitario se dirigía a la búsqueda de la verdad universal e intemporal, tenía una relación directa con las concepciones sobre el conocimiento universal (Barnett, 2005); se mostraba resistente a pensar en nuevas formas de diseño y efectividad de la práctica del desarrollo educativo; permanecía cautiva en los viejos paradigmas: aceptar cambiar para continuar siendo los mismos; se creía que había un lugar y tiempo específicos para tratar el conocimiento, con prevalencia del modelo de enseñanza tradicional, la clase magistral y la falta de conocimiento pedagógico experto (Amundsen y Wilson, 2012; Canales y Hernández, 2019). Hoy nada permanece invariable, todas las sociedades y formas de organización universitarias han sido sacudidas por la complejidad de los cambios coyunturales que cada vez, acrecientan el riesgo y la incertidumbre, atravesando todos los espacios y tiempos.

Todas las sociedades se encuentran trastocadas por redes de comunicación digitalizada en todas las esferas de la vida política, social, económica, de relaciones personales, denominada

inicialmente por Castells (2006), como la sociedad red, que se articula por estructuras continuamente conectadas, descentralizadas y abiertas, sin restricciones de distancia, volumen y tiempo. Se trata de épocas de la sociedad digital, de rápidos cambios, dependencias globales y complejas, situaciones inciertas y de riesgo como posibilidad futura de ciertos acontecimientos y procesos (Beck, 2008; Chávarro, 2018; Negroponte, 1995; Orlova, et al., 2018), gestionados por proyectos orientados a la reingeniería social de enorme calado (Pérez-Tornero, 2005), con gran impacto en el desarrollo de los pueblos y de manera particular en la formación de los nuevos ciudadanos y la concepción e implementación de políticas educativas institucionales, fundamentalmente.

El profesorado es uno de los pilares centrales en la calidad, gobierno y funcionamiento de las organizaciones de educación superior, particularmente en la pertinencia y el valor de la enseñanza universitaria (González-Sammaned et al., 2018). Empero, la función docente es la más devaluada, reflejándose incluso en el lenguaje formal y la normatividad que hacen referencia a "carga" docente, para señalar el trabajo de la docencia en sí (Reboloso y Pozo, 2000). Esta disminución de la legitimidad en el desempeño del rol docente no sólo afecta a una individualidad, sino representa la pérdida del valor social de la institución (Barbero, 1999), de la universidad, sin perfiles adecuados de los docentes, la universidad estará impedida de concretar sus metas. Corresponde al profesorado universitario,

adaptarse e incorporar una serie de competencias para diseñar los nuevos escenarios y desafíos de la función docente que les permitan atender las demandas impuestas por los nuevos paradigmas (Aguilar, 2016; Montes y Suárez, 2016).

El ejercicio de la docencia universitaria es compleja, cada vez más exigente, cambiante y diversa. En este contexto, la tradicional frase: "los profesores enseñan tanto por lo que saben, como por lo que son", vuelve a convertirse en el centro de la discusión y desafío por resolver. El asunto del "profesionalismo" en el ejercicio de la docencia, se constituye en un nuevo enfoque para la instancia universitaria. Tardif y Canton (2018: 151), señalan: "¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza, excepto en la universidad".

Ser consciente de lo que uno mismo es y sentirse preparado para realizar adecuadamente, conforme a las expectativas con las que desarrolla su trabajo o función, se traduce en un componente clave, para la construcción de la identidad profesional (Ávalos y Sotomayor, 2012). Afirman Coll y Falsafi (2010: 18), "por la razón que sea, la identidad ha terminado por adquirir un posición central", en las agendas de diferentes disciplinas e instancias; la comprensión de la identidad profesional docente, se ha acrecentado en las últimas décadas, en todos los espacios y niveles educativos por su influencia en la práctica profesional y la manera cómo afecta en los diversos contextos escolares

(Avraamidou, 2016; Gajardo-Asbún, 2019; Nghia, L.H., y Tai, N., 2017). La identidad profesional docente generalmente, se ha definido a partir de los discursos relacionados con las características del trabajador (Lenuita, et al. 2013), como el "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una categoría social, la de los profesores" (Gysling, 1992: 12), los rasgos diferenciadores de la identidad docente no permanecen perennes, son inacabados, en permanente construcción (Prieto, 2019).

El estudio tiene por objetivo, comprender las representaciones identitarias predominantes que definen la actuación del docente universitario en la función de enseñanza en una coyuntura de impacto de la sociedad digital y la nueva normalidad (conviviendo con la pandemia COVID-19). Los resultados están orientados hacia el cambio en el gobierno y organización universitaria, que debe responder a las demandas de formación identitaria de sus docentes en equipos cooperativos, flexibles, creativos con competencias digitales, como una opción estratégica vinculada a la calidad de servicio educativo y mejora permanente y condición básica para la inserción en la sociedad digital.

2. DESARROLLO

2.1 Metodología

Método y técnica.- Estudio cualitativo, desde la perspectiva dialógica-hermenéutica (Vidal, 2012). La centralidad del diálogo radica en que las interacciones permiten la con-

strucción de significados, la estimulación del pensamiento crítico y la resignificación de los conocimientos (Arvanitakis, 2014; Monarca, 2013). La técnica utilizada para el recojo de datos consistió en el empleo de los focos grupales, fundamentalmente. El alcance de estudio es descriptivo-interpretativo, respecto a la identidad profesional de los docentes universitarios en tiempos de pandemia y sociedad digital.

Población.- Conformada por 15 docentes universitarios de diferentes áreas de formación profesional (humanidades-ciencias sociales, bio-médicas e ingenierías), pertenecientes a universidades públicas del Centro y Sur del Perú, que participaron bajo consentimiento informado, con motivo de la realización del programa: identidades en tiempos de pandemia, organizado por la Red Peruana de Universidades, durante el I y II semestre 2020, respectivamente.

Recolección de datos.- Procedimientos utilizados: a) Coordinación previa con organizadores del programa identidades en tiempos de pandemia, Red Peruana de Universidades del Perú para viabilizar el propósito del estudio y consentimiento informado de los participantes; b) Empleo de entornos virtuales sincrónicas en línea para desarrollar los focos grupales y recojo de información; c) Garantizar que las interacciones comunicativas (empatía, diálogo) se perciban como una relación de colega a colega, y no como entre investigadores e investigados, para asegurar fiabilidad y validez de los datos.

Análisis de datos.- Las pautas seguidas fueron: transcripción de información producto de los focos grupales, revisión, análisis y selección de transcripciones registradas, empleo de estrategias de categorización, contextualización, codificación y análisis de contenido, relectura/interpretación de los textos a fin de identificar los patrones narrativos y frecuencia de expresión de emociones por parte de los docentes universitarios. Los códigos empleados fueron: H/CS (para identificar a docentes del área de Humanidades y Ciencias Sociales); B-M (docentes área de Bio-Médicas); e I (para identificar a los docentes del área de Ingenierías), respectivamente.

2.2 Resultados

Según los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido, los docentes universitarios perciben que, con el advenimiento de la pandemia COVID-19, las formas habituales de proceder en la enseñanza universitaria han cambiado de manera abrupta e inusual, situándolo al docente “entre la espada y la pared”, exigiéndosele tiempo completo más allá de los horarios habituales, nuevas capacidades y estilos para la incursión y manejo de las tecnologías de información y conocimiento.

Ya no se enseña como antes, ahora todos trabajan virtualmente, el COVID nos ha confinado a nuestras casas para que desde ahí se imparta la enseñanza (I-2). Para el manejo del moodle de la universidad tienes que estar capacitado, saber sobre las tecnologías modernas (B/M-2). Ahora tus horarios ya no se respetan, todo ha cambiado, y todo es virtual (I-5).

Al mismo tiempo, los docentes universitarios advierten que las fun-

ciones de la actividad docente se ven trastocadas por la presión de las autoridades académicas universitarias, las críticas internas y sociales, restricciones y pérdida de la libertad de cátedra, limitaciones de conectividad e interacción con los estudiantes que por lo general complican, desorientan, desmotivan y afectan notablemente los sentimientos, emociones y la identidad profesional. En esta nueva situación, los docentes universitarios asisten a relativo despojo de su "aura" de "gran profesional", como tradicionalmente fueron representados; el hacer, las actividades más profesionales o técnicas, que gozaban de mayor valoración en la enseñanza universitaria, ahora; el ser docente, las actividades morales-éticas, lo afectivo y emocional en los procesos de aprendizaje-enseñanza, cobran mayor sentido, auge e importancia.

Ahora es muy recargado, sin horarios, desde la casa (B/M-1). Las autoridades presionan, los estudiantes llaman en cualquier momento para consultar, y encima estás controlado, te graban las clases, ya no hay libertad de cátedra (B/M-5). El COVID nos ha encontrado sin armas, sin preparación, nadie te orienta, no se implementan planes de contingencia, prácticamente estás solo (H/CS-4).

En esta situación, la relación profesor-estudiante se ha visto alterada, el afecto, el respeto y la confianza mutua ahora se hacen gélidos, es evidente el desgaste emocional. Los estudiantes no están físicamente presentes, se encuentran en diversas partes del país, inmovilizados por la pandemia COVID-19, muchos no logran la conectividad deseada, situación que genera incomunicación, retraso y hasta desesperanza. En este medio los docentes señalan

que, ponen en empeño todo su vigor, toda su fuerza motivadora-emotiva orientada hacia la concreción de las metas, pero la dimensión del problema es más compleja e impredecible y escapa a sus posibilidades, hecho que finalmente conduce a la desmoralización en la tarea docente, al sentirse exhaustos, criticados y maltratados hasta por los medios de comunicación social.

Se hace lo mejor que se puede en este momento, el asunto escapa de nuestras posibilidades (H/CS-3). Hay problemas de conectividad y otros estudiantes no cuentan con los equipos requeridos (H/CS-4). Se extraña la calidez del aula, hay apatía y distanciamiento entre docente y estudiante (B/M-4).

En esta coyuntura, el docente es el que define la programación de las actividades de aprendizaje y por consiguiente la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje-enseñanza, deviene en pasiva, no se evidencia una clara concepción del carácter interactivo del proceso aprendizaje-enseñanza, sino por el contrario; se evidencia una primacía de la instrucción, la enseñanza sobre el aprendizaje. En la práctica, todas las acciones didácticas, se ven mediadas por el uso de herramientas digitales, llegando a confundirse con las estrategias de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los docentes advierten que, la normatividad académica establecida en la universidad es inflexible y cerrada, sin opciones para la creatividad e innovación.

Más no se puede hacer, hay normas, esquemas que debe cumplir (I-5). Solo el docente tiene la responsabilidad de elaborar el sílabo (B/M-3). Uno cumple con las actividades y programa clases según la programación de las unidades de aprendizaje (H/CS-1).

Los docentes universitarios estiman que, un buen docente es aquél que ejerce el dominio y conocimiento de su disciplina de formación; la profundidad de conocimiento de la materia que enseña y el período de extensión dedicado al desarrollo de un curso universitario, definen la calidad de la función docente. Prima la percepción de un profesional disciplinar autónomo, reflexivo y dedicado a la investigación en su propia área de conocimiento o formación. La formación pedagógica y didáctica que son necesarios para el desempeño del rol docente, no afloran en las narrativas registradas, evidenciándose de este modo, que las representaciones identitarias de doble origen: uno como profesional de una rama disciplinar y otro como docente universitario, son manifiestas en el curso del ejercicio de la función docente.

Si manejas y conoces el curso que enseñas, de hecho eres buen docente (H/CS-4). Ahora te distribuyen tu carga docente por la especialización que tienes en el curso, ya voy por más de 05 años casi llevando los mismos cursos, entonces estoy especializándome profundamente en esas materias (B/M-2). El profesor universitario es un especialista de alta formación y conocimiento en su respectivo campo profesional (I-2). Es autoridad como profesor porque domina su campo profesional, es un experto, un investigador (I-3).

Cuando los docentes señalan que los procesos comprendidos para la formación de los nuevos profesionales, inician con un conjunto de acciones como la preparación de sílabos según estructuras curriculares, materiales de enseñanza, etc. evidencian que la distinción entre formación disciplinar y pedagógica, es difusa. A esto debe agregarse que,

los docentes universitarios atribuyen como meta primordial de la enseñanza universitaria a la preparación de profesionales competentes, acorde a los perfiles de acreditación, según cada campo profesional, enfatizando incluso los recursos y laboratorios, antes que el factor docente, como política institucional universitaria.

Se inicia con una buena planificación de la enseñanza y todo está detallado en el sílabo, por unidades, sistema de evaluación, materiales y todo lo necesario (H/CS-4). Tienes que fijarte en lograr el perfil de competencias, según tu perfil de egreso, entonces todo lo que haces, enseñas es, para cumplir estos estándares para acreditarte y así preparar buenos profesionales H/CS-3). La misión de la universidad es formar buenos profesionales y para eso debemos tener gente preparada, recursos, laboratorios bien implementados (B/M-1).

De este modo, la identidad profesional del docente universitario, fluctúa entre el hacer y el ser, es ambivalente. El hacer está vinculado a la disciplina de formación y el ser, representa el ejercicio de la función docente en sí. Cabe destacar que conforme a los resultados obtenidos, la identidad profesional en docentes universitarios procedentes del área de bioquímicas e ingenierías, es predominantemente disciplinar; la identidad docente se define como ingeniero, médico, químico, etc. dejando en segundo orden, la actividad pedagógica o función docente que asume en la universidad. En todo caso, la identidad profesional del docente universitario, no está resuelto.

Soy ingeniero de profesión (I-4). Sí, docente universitario y biólogo de profesión (B/M-4). Destacando como un buen profesional en tu rama, de por sí eres un buen docente (H/CS-5).

Conforme a los resultados obtenidos, es evidente percibir entre los docentes universitarios el reconocimiento de una situación inestable, cambiante de la función docente, la disminución de la legitimidad y el valor social de la universidad producto de los efectos generados por la COVID-19 y el avance de la sociedad digital.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El factor más determinante en el desarrollo de las políticas y funciones conferidas a la universidad es el docente, no obstante; producto de los cambios abruptos en la incorporación de las tecnologías de información y conocimiento en la enseñanza universitaria y las tensiones generadas por el avance de la pandemia COVID-19, la docencia universitaria coincidiendo con Troman (2000), enfrenta una aguda crisis de identidad profesional, aún no advertida formalmente por los decisores de políticas universitarias, hecho que pone en riesgo no solo, la credibilidad y confianza del trabajo docente, las emociones e interacciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sino se proyecta hacia el cuestionamiento social de los roles que le competen a la misma organización universitaria.

La confluencia de profesionales de distinto origen en la enseñanza universitaria, genera una manifiesta doble identidad profesional, entre la profesión de origen y el desempeño docente, sin bien no son contradictorias, empero devienen en una mixtura de guiones de actuación docente, siendo la más destacable lo referido

a la dicotomía entre las competencias disciplinares y pedagógicas. En esta dicotomía, al igual que los resultados encontrados en otros estudios (Zabalza, et al. 2014), predomina la perspectiva orientada a la disciplina. Resultados como estos, coincidiendo con Talanquer (2004), llevan a deducir que, el mero dominio disciplinar no es suficiente garantía de éxito en la docencia, hace falta incorporar la habilidad para transformar el conocimiento disciplinar en formas que resulten significativas para los estudiantes, que le permitan el desarrollo de competencias profesionales de alto nivel (Paricio, et al. 2019), y no constituyan una repetición de comportamientos carentes de una debida reflexión sobre los fundamentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Alba y Porlan, 2017). Por consiguiente, el abordaje de la construcción de la identidad profesional docente es compleja, y debe analizarse sistemáticamente vinculando por igual, las dimensiones identitarias que tiene el docente sobre su disciplina de formación, las que tiene sobre el aprendizaje y el componente emocional (Pineda y Duarte, 2020); de este modo, focalizarse en el desarrollo profesional identitario, contribuiría al desarrollo e innovación permanente de las destrezas pedagógicas, la interacción estimulante y positiva con los estudiantes y sus logros de aprendizaje, en lugar de discusiones abstractas sobre educación (Chung, et al. 2010).

Esta crisis identitaria del profesionalismo en la labor de enseñanza universitaria, merece ser priorizada

como parte de las nuevas agendas o políticas de desarrollo de la educación superior, contar con profesores universitarios que sean referente de ostentar las competencias necesarias para actuar y responder a los desafíos tanto de orden interno como externo en esta coyuntura de la nueva normalidad y sociedad digital; es vital, condición sine qua non, para el desarrollo institucional universitario. De lo contrario, así como señalan Tardif y Canton (2018: 215), estar ejerciendo la docencia sin serlo, es jugar al personaje, en cambio ser docente "es otra cosa, lo llevas en el ADN, lo vives, te acompaña en cada momento del día, lo disfrutas y lo sufres". La primera consideración a tener en cuenta "es que toda profesión es trabajo, pero no a la inversa" (Saramona, et al. 2009: 98), es una profesión dinámica, dialógica-afectiva, que transcurre con mucha intensidad emotiva, las emociones constituyen el corazón del rol docente, te atrapa, es una dedicación con pasión (Day (2014), finalmente.

A medida que la sociedad digital y la coyuntura del COVID-19 avanzan notoriamente, de acuerdo a los resultados, se han incrementado nuevas necesidades y expectativas que reclaman respuestas y nueva gestión del cambio en la instancia universitaria, conminada a rediseñar su misión, enfoques, proyectos y recursos de manera estratégica y sistemática. Definitivamente, esta nueva coyuntura según percepciones de los docentes universitarios y estudios anteriores coinciden en confirmar que el mundo cotidiano ha cambiado hacia la

innovación, nuevos estilos de vida (Tapscott y Williams, 2006), nuevas destrezas y capacidades denominadas competencias digitales (Ilomäki, et al., 2006), referida por los docentes y Engen (2019), como las habilidades, conocimientos y actitudes respecto al uso de las tecnologías de información y conocimiento, que van más allá de las actuales estructuras organizativas universitarias, por cuanto hay un nuevo orden de la comunicación con gran impacto en la educación, en lo cultural y social (León, 2006), que lleva a cabo procesos de información y organización de la información, mediante el uso de las tecnologías digitales (Ramos, 2019).

Se espera que las clases y contextos de interacción en la nueva normalidad, mutarán hacia escenarios de trabajo diversos, el rol docente debe experimentar cambios con despliegue de procesos didácticos más innovadores y estimulantes, a través del uso cotidiano de las tecnologías de información y conocimiento, construyendo nuevos ambientes de aprendizaje orientados a la atención particular de las inteligencias múltiples y procesos cognitivos de los estudiantes, fundamentalmente. Las universidades al estar vinculadas con el servicio de la calidad de educación superior y los estándares de acreditación, están comprometidas ipso facto, a reorganizar su aparato administrativo-institucional y sus políticas de gobierno hacia la incorporación de las tecnologías digitales, no sólo para asimilarse a la corriente de prevalencia de los entornos virtuales sobre la presencial (Reyes, 2018) o

satisfacer la necesidad interna de formación inicial y del profesorado en competencias digitales (Esnaola, 2019), sino también para organizar el retorno de la generación del conocimiento hacia la sociedad (Blanco, et al. 2018; Castillo y Álvarez, 2015), desarrollar la capacidad individual para utilizar las TIC por una persona específica, en la práctica (Namiot, et al. 2017), haciendo incidencia de un uso sostenible y prolongado de la tecnología (Vásquez, et al. 2020).

Si la institución universitaria y sus docentes pretenden ser contemporáneos a los profundos y complejos procesos coyunturales en esta nueva normalidad, deben afrontar el desafío de gestionar el cambio con versatilidad (Cervera y Torregrosa, 2011), asumir enfoques diferentes a los tradicionales, rediseñar sus políticas organizacionales menos centradas en individuos, cargos y aparatos burocráticos, construyendo en su lugar, proyectos colectivos para impulsar al conjunto en una unidad de acción (Danet, et al., 2016), activando necesidades superiores orientadas a potenciar las capacidades deseables y relaciones de comunicación óptima, en ambientes de trabajo motivacionales (Díaz-Gibson, et al. 2015), sostenibles, diferenciados e interculturales. En un contexto de diversidad cultural, la universidad está llamada a trascender sus muros y ser capaz de interpretar las demandas y expectativas del entorno, para vincular la institución con la construcción de procesos sociales de inclusión, corresponsabilidad y transformación (Bermejo y Maquera, 2019). La apuesta

por el cambio y la transformación, no puede situarse en un solo contexto e institución, ninguna parte funciona aislada de la otra, debe formar parte del sistema, de “una manera de pensar en términos de interconexión, relaciones y contexto” (Segredo, et al., 2015: 120). Las organizaciones educativas que son particulares, dependen del entorno cultural, político, económico, medioambiental, etc. que conforman sistemas más complejos, globales y a su vez, éstos surgen de las interacciones y relaciones entre las partes.

AGRADECIMIENTOS

Gratitud al Dr. Rigoberto Macías Peraza por haber guiado como Director el presente estudio durante el Curso Internacional en Cultura de la Investigación (CIECI) 2020, Universidad Internacional de La Rioja-España. Del mismo modo, agradecer a GRADE-Perú por auspiciar la participación en CIECI-2020, cuyo resultado se expresa a través del presente trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, Ruth-Marlene (2016). Una mirada a las competencias y funciones del profesor universitario; en Nicoletti, J.A. (coord.). **Desafíos en educación superior** (pp. 95-110). Buenos Aires. Editorial UNLAM.

Amundsen, Ch. y Wilson, M. (2012). ¿Estamos haciendo las preguntas correctas?. Una revisión conceptual de la literatura sobre desarrollo educativo en la educación superior. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654312438409>

Arvanitakis, J. (2014). La masificación y la gran sala de conferencias:

del pánico a la emoción. *High Educ*, 67, 735-747. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9676-y>

Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328167005.pdf>

Avraamidou, L. (2016). Historias de uno mismo y de la ciencia: el trabajo de identidad de los maestros de primaria en servicio a través del tiempo y en todos los contextos. *Pedagogías: un revista internacional*, 11(1), 43-62. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1554480X.2015.1047837?journalCode=hpmed20>

Barbero, M. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, (13), 13-21. <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25272>

Barnett, R. (2005). Recuperando lo universal en la universidad. *Filosofía y Teoría Educativa*, 37(6), 785-797. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2005.00158.x>

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial*. Paidós

Bermejo-Paredes, S. y Maquera-Maquera, Y.A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

Blanco, I. J., Pérez, R., Arjona, E. y Cordón, O. (2018). Aspectos organizativos y estructurales de una iniciativa MOOC institucional: el caso de la UGR. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for big Companies (IJISEBC)*, 5(1), 101-110. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/17109/Aspectos.pdf?sequence=2>

Canales, P. y Hernández, A. (2019). Metodología flipped classroom en la enseñanza universi-

taria. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 10(28), 116-130. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2019.28.432>

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.

Castillo-Vergara, M. y Alvarez-Marín, A. (2015). La transferencia de investigación en instituciones de educación superior mediante spinoff. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20983>

Cervera, S. y Torregrosa, L. (2011). El liderazgo como una competencia fundamental para el residente de cirugía general. *Revista Colombiana de Cirugía*, 26(3), 164-170. <https://www.revistacirugia.org/index.php/cirugia/article/view/179>

Chávarro, L.A. (2018). Riesgo e incertidumbre como características de la sociedad actual: ideas, percepciones y representaciones. *Revista Reflexiones*, 97(1): 65-75. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/31509>

Chung Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2010). *Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Technical Report*. School Redesign Network, Stanford University.

Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, (353), 17-27. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_01.pdf

Danet, A., García, I. y March, J.C. (2016). Liderazgo transformacional en las organizaciones sanitarias. Una revisión bibliográfica. *Revista de Comunicación y Salud*, 6(6), 81-95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5786978.pdf>

Day, C. (2014). *Pasión por enseñar*.

La identidad personal y profesional del docente y sus valores (5ª ed.). Narcea.

De Alba N. y Porlan, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlan (Coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-53). Morata.

Díaz-Gibson, J., Cívís, M., Cortada, M. y Carrilo, E. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 59-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.03

Engen, B. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes, *Comunicar*, 61, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>

Esnaola, G., Reis, M. y Marín, D. (2019). Del portal al aula: interacciones de los materiales didácticos digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 141-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151665>

Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217

Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7329>

Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., y Kantosalo, A. (2016). Competencia digital: un concepto emergente de límites para la investigación política y educativa. *Educación y Tecnologías de la Información*, 21(3), 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>

Lenuta, C., Raluca, A., Luiza, O. y Apostol, L. (2013). Identidad profesional de los docentes: un análisis de contenido. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.302>

León, J. (2006). Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica. *Psicología Educativa*, 12 (2), 149-151. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/97d0145823aeb8ed80617be62e08bd-cc>

Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: Condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 53-62. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2013.9.83>

Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>

Namiot, D., Kupriyanovsky, V., Samorodov, A., Karasev, O., Zamolodchikov, D. y Fedorova, N. (2017). Ciudades inteligentes y educación en economía digital. *Revista Internacional de Tecnologías de Información Abierta*, 5(3), 56-71. <http://injoit.org/index.php/j1/article/view/397>

Negroponte, J. (1995). *El mundo digital*. Ediciones, B.

Nghia, L.H. y Tai, N. (2017). Desarrollo de la identidad de los docentes en servicio durante la pasantía docente. *Revista Australiana de Formación Docente*, 42 (8), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.1>

Orlova, L.V., Afonin, Y.A., Pronina, N.N. y Kdyrguzhina, A.N. (2018). Esfera educativa virtual: lugares de trabajo inteligentes para docentes, *Espacios*, 39 (40), 1-9. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p16>

pdf

Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Marco de desarrollo académico docente. Un mapa de la buena docencia universitaria basado en la investigación*. REDU, Red de Docencia Universitaria.

Pérez-Tornero, J. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios, *Comunicar*, 25, 247-258. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-035>

Pineda-Alfonso, J. A. y Duarte, O. M. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. *Educación XX1*, 23(2), 95-118. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/25409>

Prieto, L.Á. (2019). Identidad profesional docente. *Foro Educativo*, (32), 131-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7232781>

Ramos, H.A. (2019). Ciudadanía e información en ambientes digitales. *Investigación Bibliotecológica*, 33(78), 143-163. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.78.58045>

Reboloso, E. y Pozo, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Revista Psicología Educativa*, 6 (1), 27-50. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/88a199611ac2b85bd-3f76e8ee7e55650>

Reyes, G. (2018). Análisis comparativo de programas de maestría en tecnología educativa, tendencias actuales en la formación de futuros profesionistas. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for big Companies (IJISEBC)*, 5(2), 29-40. <http://uajournals.com/ojs/index.php/ijisebc/article/view/395>

Sarramona-López, J., Noguera-Arrom, J. y Vera-Vila, J. (2009). ¿Qué es ser profesional docente?. *Teoría de la Ed-*

ucación. *Revista Interuniversitaria*, 10, 95-144. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2812>

Segredo, A.M., García, A.J., López, P., León, P. y Perdomo, I. (2015). Enfoque sistémico del clima organizacional y su aplicación en salud pública. *Revista Cubana de Salud Pública*, 41(1), 115-129. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsalpub/csp-2015/csp151j.pdf>

Talanquer, V. (2004). ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? *Educación Química*, 15(1), 52-57. <http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/view/66216>

Tardif, M. y Cantón Mayo, I. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.

Tapscott, D., y Williams, A.D. (2006). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0270.2008.864.2.x>

Troman, G. (2000). Estrés docente en la sociedad de baja confianza. *Revista Británica de Sociología de la Educación*, 21 (3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/713655357>

Vásquez, E., Gómez, J. Infante, A. y López, E. (2020). Incidencia de un uso no sostenible de la tecnología en el rendimiento de lectura de los estudiantes en Pisa. *Sustainability*, 12(2), 749. <https://doi.org/10.3390/su12020749>

Vidal, R. (2012). Hacia una hermenéutica del saber científico: un diálogo con el pensamiento (dialógico) de Hans-Georg Gadamer, *Sociología y Tecnología*, 2(2):44-71. <https://revistas.uva.es/index.php/sociotecnologia/article/view/614/585>

Zabalza, M.A.; Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-03.pdf>