

## CAPÍTULO 3

### Lenguajes comunes e integración de identidades para la construcción de una cultura docente

MARIANA SÁNCHEZ SALDAÑA, HILDA PATRICIA GUTIÉRREZ CHÁVEZ,  
MARCO ANTONIO CONTRERAS RUIZ

A diferencia de lo que sucede en la educación básica, en la que el personal docente tiene una formación profesional específica para la docencia, en la educación superior las y los docentes provienen de diferentes ámbitos de la formación profesional y disciplinar, pero no necesariamente tienen de inicio una formación especializada en pedagogía, educación o didáctica que los habilite formalmente para el ejercicio de la docencia.

Su conocimiento sobre educación parte de la propia experiencia como estudiantes, y de la buena o mala relación con sus docentes, a lo largo de su paso por el sistema educativo. Esta experiencia alimenta sus interpretaciones sobre la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la calidad de la educación o la evaluación educativa, así como sobre los roles de docente y de estudiante en los procesos educativos.

Las concepciones sobre la docencia, así como los lenguajes, términos y significados asociados a ella, suelen ser heterogéneos entre los integrantes de las plantas académicas, y no siempre basados en marcos teóricos comunes, sino en un conocimiento empírico, no sistemático, que se integra en paradigmas.

Un paradigma alude a una manera determinada de ver la realidad, una forma de actuar o una visión parcial de la realidad, según un particular punto de vista, mediante el cual se asume que se está percibiendo la totalidad. De acuerdo con Ortiz (2015), Kuhn define al paradigma como un marco conceptual y metodológico en el cual son planteados y resueltos los problemas de las investigaciones y la manera como el investigador se relaciona con los objetos de estudio. Esto es aplicable también a la función docente, ya que cada persona dedicada a la docencia parte de su propio marco conceptual personal para abordar su tarea educativa.

El paradigma condiciona la lectura de los datos y hechos, da dirección y sentido a las emociones, sentimientos, pensamientos y vivencias, precisa las interpretaciones sobre los acontecimientos y las valoraciones acerca de los fenómenos, eventos y situaciones de la realidad. También es la base para la toma de decisiones en la práctica docente, y para la identificación de las necesidades de

formación, actualización y desarrollo de cada docente en particular y de las plantas académicas de las instituciones.

### **De doxa a episteme**

Todo docente, en algún momento de su historia, ha tenido una aproximación al conocimiento cotidiano, denominado doxa. Platón considera que la *doxa* es el tipo de conocimiento inseguro e incierto que corresponde al mundo visible, a diferencia del conocimiento científico (*episteme*) y del conocimiento racional del mundo de las ideas en general (*noesis*). Por ello, distingue claramente entre la auténtica *gnosis* o *episteme* que se remite al mundo de las ideas y la *doxa* que solo alcanza al mundo del devenir. El conocimiento cotidiano de los y las docentes sobre la educación, es decir la *doxa*, involucra términos asociados con la práctica pedagógica, que están presentes en sus narrativas, pero que no necesariamente comparten significados, fundamentos o sentidos, ni tampoco dan soporte a su acción educativa.

Para construir conocimiento *episteme* necesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los estereotipos, con los preconceptos, con lo evidente. Esa es la función de lo que Zemelman (2021) ha llamado el pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que se observa, pero sin quedarse reducido a lo que se observa, sino ir a lo profundo de la realidad y centrarse en plantear preguntas, y así reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir fundar un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.

Sin embargo, desde la función docente no es frecuente encontrar un cuestionamiento epistémico profundo sobre nuestra relación estrecha con el conocimiento:

- ◆ ¿Cómo aprendí lo que enseñé?
- ◆ ¿Sobre qué paradigmas epistemológicos baso mi práctica docente?
- ◆ ¿Cómo desaprender lo que me obstaculiza para generar un nuevo conocimiento?

En muchos de nuestros ambientes académicos universitarios, “la desorientación epistemológica sigue siendo uno de los rasgos más sobresalientes; y, en otros, se cabalga con feliz ingenuidad, se trabaja dentro de moldes teóricos y metodológicos, dentro de coordenadas teórico-prácticas que dan frutos en apariencia, sólidos únicamente porque no son cuestionados en su basamento epistémico” (Martínez, 2012).

Uno de los papeles fundamentales de los programas de formación docente en las instituciones de educación superior (IES) es transformar esas interpretaciones, lenguajes y paradigmas que, quienes se integran a las plantas académicas, tienen sobre la docencia y sobre la educación en general, es decir, transformar ese conocimiento popular, o *doxa*, en *episteme*, que contribuya a fundamentar las decisiones sobre las acciones educativas, formar una identidad como profesionales de la docencia y construir una cultura docente que fortalezca la misión de las IES y el desarrollo de sus estudiantes.

### **La construcción de la identidad docente**

Debido a la enorme variedad de disciplinas y profesiones en las que han sido formados los integrantes de las plantas académicas en la educación superior, no existe una identidad docente única, sino que se va construyendo mediante diversos procesos de interacción y formación, ya sean formales e intencionales o circunstanciales e informales.

La conformación de la identidad docente en cualquier nivel educativo o modalidad de la educación se antoja como un constructo dinámico que sintetiza el proceso de interacción simbólica y los significados que las personas atribuyen a los objetos, sean de naturaleza física, social o abstracta (Blumer, 1986). Aunque es cambiante en el tiempo y dependiente del contexto en el que se sitúa (Sáez et al., 2015), contradictoriamente, la identidad docente también reúne elementos que le permiten cierta estabilidad (Dubar, 1993), para que pueda ser identificada y caracterizada; y son aquellos que, a su vez, son relativamente estables en el tiempo y en el contexto en el que las personas docentes realizan su actividad educativa, pues brindan estabilidad a las creencias centrales que son fuente de identidad.

El pensamiento docente es la principal fuente de significados de los que emana la identidad. Perspectivas construccionistas como el interaccionismo simbólico (Blumer y Mugny, 1992) o las representaciones sociales (Moscovici, 1981) permiten comprender los procesos mediante los cuales las personas atribuyen significados a su función docente, desde su contexto biográfico-personal y cómo se integra al sociorelacional-institucional en el contexto educativo, hasta la conformación del constructo identitario docente (Saez, et al., 2015).

La perspectiva del interaccionismo simbólico invita a una comprensión constructivista social de los significados que dan forma al pensamiento docente, a partir de lo que las cosas les significan en un plano individual y también colectivo (Villaroel, 2007), por la capacidad de ser individuos agentes para comprometerse a la acción social en virtud de la cual, al interactuar, se disponen a interpretar, negociar, establecer y transformar los significados que tienen los objetos (Blumer, 1986). Bajo la óptica del interaccionismo simbólico, la atribución de los significados no es, entonces, una síntesis de los elementos psicológicos de las personas, sino el resultado simbólico del proceso de interacción social (Blumer y Mugny, 1992).

Si bien el interaccionismo simbólico permite comprender el comportamiento social a partir de los significados e interpretaciones que emanan del intercambio colectivo de los grupos humanos, de su interacción con los objetos, y del reconocimiento de su capacidad de agencia individual y conjunta (Blumer, 1986), la teoría de las representaciones sociales suma otros elementos al proceso de significación, como los mecanismos de objetivación y anclaje, para poder asir el mundo abstracto de los significados, hasta volverlo reconocible, familiar e interpretable, comunicable; es entonces, cuando lenguaje compartido por los individuos, en sus diferentes formas de expresión, oral, textual o visual, principalmente, es crucial para transmitir las representaciones sociales en su forma de creencias, actitudes, conceptualizaciones o imágenes (Moscovici, 1981).

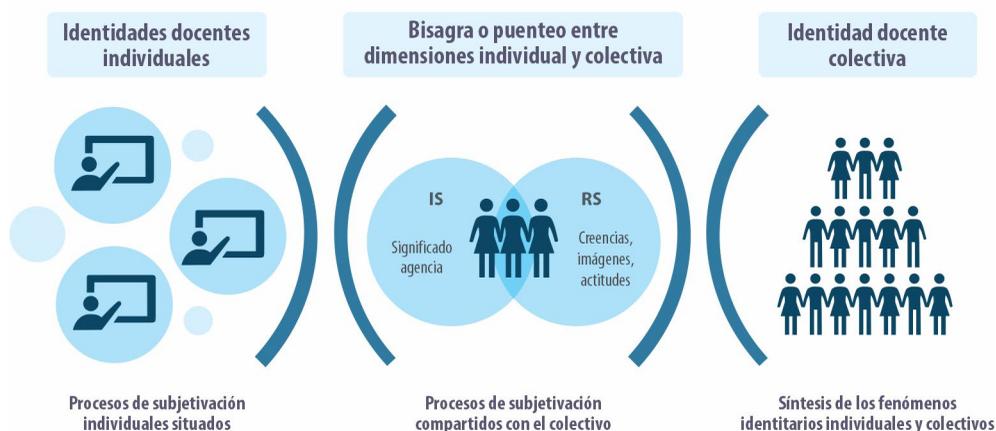
Como profesionales de diversos ámbitos del conocimiento, las personas docentes de educación superior llevan consigo una cultura profesional propia de su disciplina o campo de conocimiento, lo que Becher denomina “tribus” (Becher, 2001), y asumen la docencia por diversas razones, motivaciones, trayectorias profesionales e historias de vida. Cada persona interactúa con el colectivo docente e imprime sus creencias, actitudes y conceptualizaciones (representaciones sociales), con las que construye su marco interpretativo acerca de su papel como docente y las expectativas sobre sus estudiantes.

Las creencias quizás son las representaciones sociales más fácilmente identificables, pues se encuentran presentes en las narrativas docentes comunicadas a través del lenguaje oral o escrito, dan cuenta de quién se es según el autoconcepto docente (Morales, 2015), el rol que consideran que asumen en la labor educativa y los significados compartidos e integrados en sus creencias acerca del sentido de pertenencia a los diferentes colectivos en los que han interactuado a lo largo de su vida, según su biografía personal-académico-profesional (Castañeda, 2016), sin obviar las respectivas cargas valorales y significados compartidos acerca de los objetos sociales y abstractos en cada grupo social.

La construcción de la identidad individual y colectiva de los profesorados en la educación superior, se relaciona íntimamente con la atribución de significados que se negocia en la interacción de las personas docentes con los diversos elementos culturales, situacionales y personales en contexto educativo (Redondo, 2010).

Para explicar la conformación identitaria en su fase individual o en la colectiva, ya que son procesos interconectados, resulta útil servirse de la analogía de la bisagra, la cual ilustra los momentos en los que ocurren los procesos de subjetivación que llevan a cabo las personas docentes en su interacción con los elementos en la educación (López y Rodríguez, 2014), individualmente y como parte del colectivo. Si imaginamos una bisagra, en la primera hoja se encuentran las identidades individuales docentes llevando a cabo procesos de subjetivación propios respecto a su actividad educativa, enseguida, en el centro de la bisagra comparten la interacción simbólica y la negociación de significados con procesos de subjetivación comunes para quienes integran el colectivo docente y que, a la postre, en la siguiente hoja de la bisagra, emergerá la síntesis de los procesos de subjetivación individuales que dan forma al constructo de la identidad docente colectiva (figura 1).

**Figura 1. Interconexión de las dimensiones individual y colectiva del fenómeno identitario**



Fuente: Gutiérrez, 2022, con base en Blumer, 1986; Moscovici, 1981; López y Rodríguez, 2014.

De manera cíclica y permanente, mientras prevalezca la relación de la persona docente con la actividad educativa y con el colectivo, las identidades individuales tomarán atributos asimilados de la identidad colectiva y los resignificarán en una nueva interacción social al regresar al centro de la bisagra; finalmente, deconstruirán y reconstruirán su identidad docente individual con los atributos identitarios compartidos y asumidos como integrantes del colectivo docente (Gutiérrez, 2022).

A lo largo de todo el proceso de conformación identitaria, el lenguaje, si bien instrumental, es clave para mediar la construcción de significados sobre los conceptos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y los valores sociales que le convocan a ejercer la docencia (Charon, 1989). Aunque en su discurso y sus narrativas, las personas docentes utilicen una terminología

semejante, el sentido y el significado diferenciado que imprimen a un término depende de estos procesos identitarios y de interacción social en contextos determinados. Asimismo, la calidad de la educación está relacionada, entre otros factores, con la identidad docente del profesorado, con las interpretaciones y conceptos que ha desarrollado en torno a su labor educativa, así como con el lenguaje que las personas docentes empleen en su práctica, el cual tendrá un papel medular en la creación de climas propicios para el aprendizaje colaborativo y, verdaderamente, significativo.

Según Monereo, la identidad de los y las docentes se integra por representaciones sobre:

- ◆ Su propio rol profesional (especialista en su campo, docente, investigador).
- ◆ Los procesos educativos, es decir las interpretaciones y las teorías implícitas de qué y cómo se debe enseñar y evaluar.
- ◆ Los sentimientos y emociones vinculados con el ejercicio de la docencia (Monereo y Domínguez, 2014).

Estos elementos identitarios inciden en las prácticas educativas del personal académico, y el mismo Monereo ha estudiado su relación con las características de quienes han desarrollado competencias docentes consideradas deseables; sin embargo, los hallazgos de este tipo de investigaciones no siempre son considerados en el planteamiento de las estrategias institucionales de formación y actualización docente.

### **Compartir experiencias para construir lenguaje común**

Aunque inicialmente dijimos que las experiencias constituyen el conocimiento “popular” sobre a docencia, es decir la *doxa*, también es claro que la sola experiencia no basta. Es necesario realizar un proceso de reflexión y sistematización que la transforme en aprendizaje que pueda ser movilizado y convertido en competencias docentes.

La experiencia compartida, reflexionada, contrastada con marcos teóricos y con otras experiencias en diversos contextos, es de gran riqueza en los procesos de formación, de construcción de identidad docente y de integración de una cultura institucional en torno a la docencia, que fortalezca el desarrollo de las personas, tanto estudiantes como docentes.

Una de las maneras en que las y los profesores pueden cuestionar sus realidades y debatir en torno a sus problemáticas es por medio de su participación activa en comunidades de aprendizaje, ya que entre todos ayudan a conformar la identidad docente de personas provenientes de muchas profesiones y dan pie para compartir experiencias entre diversas disciplinas. Las relaciones que se dan al interior de la comunidad entran en juego para encontrar soluciones a problemas que les preocupan. Compartir experiencias con quienes participan en la comunidad genera intercambio de ideas que pueden ayudar a mejorar la enseñanza y a incorporar diversos significados pedagógicos a sus acciones y decisiones.

Esta noción de comunidad de aprendizaje también se ha utilizado como estrategias para repensar el trabajo docente (Murillo y Krichesky, 2011), como fuente de acceso al conocimiento en la universidad y como estrategia alternativa a los programas de formación del profesorado universitario (Bozu e Imbernón, 2009).

### ¿Por qué y para qué compartir las experiencias de las y los docentes?

Aunque aparentemente el ejercicio de la docencia es el mismo, la experiencia es singular, porque cada persona la vive, la experimenta, la goza o la padece de distinta manera. En ese sentido, la experiencia es un hecho ajeno a la persona, pero que le pasa a la persona... “la experiencia es <lo que nos pasa>” (Larrosa, 2003, p. 58). La docencia es para las y los docentes “algo que me pasa”, que requiere de reflexión para ser realmente una experiencia:

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2003, p. 62).

El contexto es un elemento fundamental en la integración y la interpretación de las experiencias, ya que, de no tomarse en cuenta, nos conduciría a “descripciones superficiales, formalistas y a veces triviales que analizan pobremente el discurso” (Van Dijk, 2012, p. 9).

Para Van Dijk, los contextos son constructos subjetivos, dinámicos, experiencias únicas que llevan a la construcción de modelos mentales que permiten interpretar los acontecimientos. “No es la situación social «objetiva» la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua” (Van Dijk, 2012, p. 10). Las experiencias docentes se interpretan desde los modelos construidos, que a su vez son actualizados a partir de las nuevas experiencias y los nuevos contextos en los que se ubican los sujetos. Las experiencias narradas adquieren un sentido relevante e integran una experiencia colectiva que, al ser pensada, narrada y compartida, se convierte en un proceso de cognición social que genera nuevos esquemas o modelos interpretativos (Brower, 2009). A partir de la reflexión, la experiencia abre puertas para la acción y se convierte en una travesía transformadora.

### Transformando la experiencia en aprendizaje

Las experiencias de las y los docentes suelen ser conocimiento tácito que radica en cada persona hasta el momento en que son explicitadas, compartidas y documentadas. En ese momento tienen el potencial de convertirse en conocimiento explícito, susceptible de ser transferido, que puede llegar a formar parte de un proceso de profesionalización docente y de aprendizaje organizacional y comunitario.

Nonaka y Takeuchi (citados por Fresno, 2018) plantean un ciclo de transformación del conocimiento tácito que radica en las personas hacia el desarrollo del conocimiento organizacional. Este ciclo transformativo se conceptualiza como un proceso en espiral en cuatro etapas:

1. **Socialización** del conocimiento tácito, personal y no formalizado, mediante el diálogo de una persona a otra y la interacción con los pares, para compartir las experiencias y modelos mentales (de conocimiento tácito a tácito).

2. **Exteriorización:** a partir del diálogo y la reflexión colectiva, se enuncia y se hace explícito el conocimiento tácito. Al enunciarlo se estructura y se convierte de conocimiento tácito a explícito.
3. **Combinación:** el conocimiento explícito se distribuye en redes de conocimiento y se asocia con otro conocimiento explícito existente, enriqueciéndose y transformándose en nuevo conocimiento compartido por la comunidad, que alimentará el aprendizaje organizacional.
4. **Interiorización,** mediante procesos basados en “aprender haciendo”, el conocimiento de la organización es aprendido por personas que lo convierten en nuevo conocimiento tácito, a partir del cual se puede iniciar un nuevo ciclo espiral, con un radio más amplio, en el que se desarrolle nuevo conocimiento, o se encuentren soluciones alternas a los problemas emergentes (Fresno, 2018, p. 47).

**Figura 2. Ciclo de creación de conocimiento organizacional según Nonaka y Takeuchi**



Fuente: Elaboración a partir del modelo de Nonaka y Takeuchi (1995).

Las distintas formas en las que las y los docentes afrontaron el reto de la docencia se convierten en experiencias en la medida en que son objetivadas mediante la narración y son compartidas como conocimiento tácito al socializarlas con sus pares. Se inicia así el proceso de transferencia necesario para pasar de la vivencia personal y el aprendizaje individual hacia la experiencia compartida que dará lugar a procesos de enriquecimiento mutuo.

En la medida en que estas experiencias son analizadas con criterios pedagógicos que rebasen lo anecdótico, entonces se podrán convertir en aprendizaje organizacional y estarán en proceso de transformarse en prácticas que fortalezcan la docencia y que generen códigos y lenguajes comunes que contribuyen a la construcción de una cultura docente.

### **Experiencia de una comunidad de aprendizaje**

La trayectoria académica nos exige prepararnos de manera intelectual y científica; cada profesión desarrolla sus propios códigos y lenguajes especiales, dando significado y sentido al conocimiento adquirido. Si bien Wittgenstein, Russel y Heidegger dieron énfasis al lenguaje y su entendimiento para comprender los significados, saberes y uso en la ciencia, la realidad posmoderna demanda distintos tipos relacionales con el conocimiento y con los significados que se desprendan de esta relación.

A pesar de las tradiciones científicas y disciplinares de los gremios, la complejidad y el dinamismo cambiante de la multidisciplinariedad nos exige desarrollar puentes no tradicionales para comprender los problemas de la realidad actual, enmarcada por los cambios vertiginosos que produce el desarrollo tecnológico, para lo que se requiere un pensamiento basado en la *episteme* que desarrolle la complejidad (Morin, 1998).

De acuerdo con los planteamientos de Zemelman (2021), cuando los docentes se colocan frente a la realidad están en posibilidad de construir una relación de conocimiento, desde la que comienzan a plantear los problemas susceptibles de teorizarse. Significa que, al acercarse a la realidad sin precipitar un juicio, pero aludiendo a su conocimiento teórico y sus experiencias previas, pueden identificar y analizar los problemas a los que se enfrentan y hacer nuevas preguntas orientadas a construir conocimiento.

Las comunidades de práctica (Wenger, 2001) son espacios en los que se reúne un grupo de personas para identificar problemas comunes y establecer de manera conjunta soluciones aceptables para todos, en un proceso horizontal y colaborativo, diferente a los procedimientos institucionales verticales que frecuentemente generan resistencias en la comunidad. El resultado del trabajo dialógico de estos grupos es fuente de aprendizaje para todos sus integrantes, que se convierten por tanto en una comunidad de aprendizaje.

Es el caso de esta experiencia de una comunidad de aprendizaje integrada por 30 docentes de tiempo completo del Departamento de Ingeniería Química, Industrial y de Alimentos de la Universidad Iberoamericana, que da cuenta de un proceso de apropiación de significados teóricos y pedagógicos. Este proceso inició en 2018, tuvo el acompañamiento de un facilitador-asesor pedagógico, y comenzó a implementarse en todo el departamento hacia 2020.

El detonante del proyecto fue la preocupación por el grado de cumplimiento de algunos indicadores de calidad educativa, lo que llevó al departamento a iniciar una estrategia de intervención para mejorar la operación curricular y la formación de sus académicos, con la intención de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, mediante la implementación de un sistema de calidad. Estos 30 docentes después replicaron la experiencia de la comunidad de aprendizaje con otros 100 docentes de asignatura pertenecientes a estas áreas académicas.

En muchas ocasiones, las sesiones de trabajo entre los docentes se destinaban al debate y a compartir experiencias e inquietudes respecto del trabajo colegiado. Después de algunas sesiones, esto les permitió generar acuerdos para el desarrollo de un instrumento de planeación que incorporara los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas, las actividades y el método de trabajo en sintonía con sus procesos de evaluación, en un proceso de alineamiento constructivo.

Posteriormente, con otros docentes de la maestría de Ingeniería de Calidad, decidieron impulsar una propuesta sistémica para la operación de sus planes de estudios. Este sistema integró indicadores de calidad educativa, derivados tanto de las necesidades de docentes y estudiantes del departamento, como de los lineamientos de las acreditadoras externas.

El sistema recopila información sobre la planeación que realiza cada docente, la cual es analizada por el responsable de academia, quien ofrece retroalimentación a los docentes. Se registran también

portafolios de evidencias de los procesos de aprendizaje de cada periodo, que son objeto de retroalimentación por parte de pares académicos, a partir de la cual se realiza la planeación del siguiente periodo, introduciendo elementos de mejora continua (figura 3).

Figura 3. Sistema de Calidad



Fuente: Elaboración en conjunto con el Departamento de Ingeniería Química, Industrial y de Alimentos, Ibero.

Con este ejemplo podemos observar que, mediante la implementación de una comunidad de aprendizaje, los docentes que comparten esta área de conocimiento incorporaron significados pedagógicos en las planeaciones de sus clases, lo que los llevó a la reflexión de su práctica. También construyeron un lenguaje común para referirse a los procesos pedagógicos, que les permitió un mayor entendimiento y colaboración en su práctica docente, mejorar su capacidad de identificar sus propias necesidades de formación y actualización docente y generar procesos encaminados a mejorar la calidad de la educación en el departamento.

### Incidentes críticos detonadores de una alfabetización docente

A raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19 que inició en 2020 y que originó la suspensión de actividades educativas presenciales en prácticamente todo el mundo, la mayor parte de las instituciones educativas pusieron en marcha acciones de habilitación de sus plantas académicas para el uso de medios y recursos tecnológicos que apoyaran actividades educativas no presenciales. Estas acciones emergentes, que debían tener un alcance masivo, consistieron básicamente en cursos, *webinars*, conferencias, tutoriales o manuales en distintos formatos, para el uso de plataformas LMS, de

medios de interacción como Zoom o Teams y de otros recursos para la comunicación y la gestión de las actividades docentes, que permitieran continuar rápidamente con las actividades académicas no presenciales.

En muchas instituciones de educación superior, fue claramente visible la enorme heterogeneidad en la formación de los docentes. Fue posible observar casos de docentes que eran considerados competentes en los formatos presenciales, y que ahora se enfrentaban a un reto descomunal debido a que habían salido de su zona de seguridad y tenían que buscar nuevas formas de trabajo con sus estudiantes. Este cambio en el contexto de la práctica docente puso en entredicho incluso la visión que algunas personas tenían sobre sus propias competencias como docentes, y colocó frente a sus ojos nuevas interpretaciones sobre sus prioridades y necesidades en materia de capacitación y formación para la función docente.

En este periodo ha sido más evidente que nunca la necesidad de procesos sistemáticos de alfabetización tecnológica docente, no solo desde el punto de vista de la habilitación instrumental para el uso de recursos, sino sobre todo como una oportunidad de redefinir los roles de docentes, estudiantes y tomadores de decisiones en el marco de procesos educativos incluyentes, disruptivos y de calidad.

Para recuperar las experiencias de quienes participaron en los procesos de docencia remota de emergencia en la primera etapa del aislamiento, la Universidad Iberoamericana, a través de su revista *DIDAC*,<sup>1</sup> lanzó la convocatoria “Docencia en Contingencia”, en la cual se invitaba al personal docente a compartir sus experiencias en torno a tres elementos:

- ◆ Los retos y obstáculos que surgieron desde el momento que tuvieron que suspender las actividades presenciales.
- ◆ Las acciones que pusieron en marcha para enfrentar los retos, destacando las soluciones que permiten dar continuidad a los procesos educativos frente a nuevos escenarios, retos y contextos.
- ◆ Los aprendizajes personales o colectivos logrados de la experiencia.

Las múltiples experiencias y testimonios compartidos<sup>2</sup> muestran que cada persona enfrenta las situaciones desde su marco de referencia, interpretando el contexto, definiendo el problema y planteando estrategias de solución. Las estrategias micro planteadas por las y los docentes que respondieron a la convocatoria ofrecen interpretaciones sobre las situaciones que enfrentaban en el momento de inicio del aislamiento, dotándolas de significado que se traduce en “reto”.

Afrontar la docencia emergente ha puesto a prueba la capacidad de adaptación, de aprendizaje y de creatividad de todos. Las situaciones inesperadas, el cambio en la dinámica de la vida cotidiana, la necesidad de reconfigurar las actividades y las formas de relación entre las personas, es decir, los incidentes críticos que menciona Monereo (2010), son desafíos a los que nos enfrentamos.

Los procesos de reflexión de las y los académicos dieron como resultado la identificación de al menos cuatro grupos de retos: los vinculados con las competencias para el manejo de dispositi-

---

<sup>1</sup> La Revista *DIDAC* es una publicación académica semestral de la Universidad Iberoamericana, que tiene como finalidad difundir conocimientos, opiniones y reflexiones en torno a la educación, con el objeto de contribuir en la formación del profesorado de diferentes niveles, en especial el de la educación superior.

<sup>2</sup> Las experiencias docentes fruto de esta convocatoria pueden ser consultadas en <https://comunidad-didac.ibero.mx/docencia-en-la-contingencia/>

vos y aplicaciones tecnológicas para la docencia, los relacionados con las estrategias de comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, los de planeación y puesta en marcha de estrategias pedagógicas y los asociados a la salud física y socioemocional de los actores del proceso educativo y su entorno familiar. Todos estos retos son líneas para el establecimiento de acciones de formación docente que implican cambios en los lenguajes, las identidades y las interpretaciones culturales sobre los roles de cada uno de los actores involucrados en los procesos educativos.

#### ***a) Retos y estrategias sobre manejo de las TIC***

Las narraciones ilustran una primera interpretación del reto como un problema de habilitación instrumental de todos los actores, ante la necesidad de aprender a usar, además de la plataforma institucional, dispositivos y aplicaciones con las que no todos los docentes y estudiantes estaban familiarizados.

Para una parte del personal académico, el uso de herramientas tecnológicas no estaba en su repertorio de competencias docentes, al menos no para soportar la totalidad de un curso. Además de la formación ofrecida institucionalmente, una buena parte del personal emprendió acciones de formación autodidacta a partir de sus propios diagnósticos de necesidades.

El reto del manejo de plataformas y aplicaciones para el proceso de aprendizaje no se limitaba a los docentes: para muchos de ellos fue clara la necesidad de garantizar que sus estudiantes también tuvieran acceso a equipos de cómputo, a servicios de Internet y que estuvieran preparados para esta nueva forma de interacción. Esta conciencia de las condiciones de los estudiantes abrió un curso de acción para afrontar la contingencia, orientado a garantizar el acceso de los estudiantes a los recursos necesarios para continuar con el trabajo académico:

Abundan los ejemplos de narraciones en las que se mencionan los procesos de formación en el uso de los recursos tecnológicos, ya sea a partir de las estrategias institucionales de capacitación o de la formación autodidacta. Si bien el uso adecuado de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para atender la emergencia era el reto más evidente y urgente, las narraciones recogidas dan cuenta de otras situaciones a las que los docentes se enfrentaron.

#### ***b) Los retos y estrategias para la comunicación entre los actores del proceso educativo***

La interacción entre docentes y estudiantes en la educación presencial gira en gran medida en torno a elementos de lenguaje no verbal, difíciles de integrar en la docencia de emergencia, sobre todo en sus etapas iniciales. Para muchos docentes, en especial para los más experimentados, el no contar con la retroalimentación inmediata que da el gesto, la mirada, la expresión facial de sus estudiantes, se convirtió en un verdadero reto.

La situación se hacía más complicada cuando los estudiantes no encendían la cámara, ya sea por problemas técnicos y de conectividad, o bien por cuestiones de privacidad personal y familiar.

Estos nuevos escenarios de práctica docente exigieron flexibilidad de parte de todos los actores, estableciendo nuevas reglas y acuerdos sobre la comunicación: medios, disponibilidad de horarios, etiqueta de uso de la cámara, nuevas formas de participación y retroalimentación. En general, estos nuevos acuerdos entre docentes y estudiantes dieron como resultado nuevas formas de interacción que intensificaron la comunicación de los estudiantes con sus docentes y con sus compañeros de curso: “gracias al contacto visual directo en pantallas: de pronto nos sentimos más cercanos” (Docentes de Derecho).

### *c) Los retos y estrategias pedagógicas*

La nueva situación implicaba también reconstruir la estrategia pedagógica, en particular en aquellas asignaturas que implicaban un trabajo práctico: laboratorios, talleres, práctica clínica, trabajo de campo. La reorientación emergente de las actividades buscaba asegurar el aprendizaje mediante nuevas estrategias y actividades.

Aquí las reflexiones integran un elemento más: no solo el uso de los dispositivos, sino la manera en que estos se vinculan o no con los estilos y necesidades de aprendizaje de cada estudiante en el escenario de la educación remota.

Las estrategias micro planteadas por las y los docentes frente al reto de la reconfiguración pedagógica de los cursos son múltiples y muestran distintos niveles de creatividad y apertura. Algunos afirman que no modificaron la esencia de sus cursos y realizaron adaptaciones sobre los medios; otros incorporaron nuevos materiales disponibles ya sea en las bases de datos y recursos en línea de bibliotecas, así como de otras fuentes y plataformas, tales como YouTube o portales de instituciones educativas o de organizaciones académicas o de la sociedad civil, afines a la temática de la asignatura.

En algunos casos, las actividades de aprendizaje planteadas a las y los estudiantes consistían precisamente en buscar y seleccionar materiales adecuados para el curso en diversas fuentes, calificadas previamente por su seriedad. Este tipo de actividades permitían no solamente enriquecer el acervo de materiales de estudio, sino sobre todo formar el juicio crítico y profesional de los estudiantes para seleccionar los más adecuados para favorecer el aprendizaje, tomando en cuenta también criterios de protección de la propiedad intelectual.

En esta reconfiguración de estrategias pedagógicas destacan los casos de quienes convirtieron la situación de emergencia sanitaria en el eje del curso, sobre el cual se abordarían los temas y competencias propios de la asignatura. De esta forma, cursos sobre producción de medios de comunicación, metodología de investigación, negocios, ética, nutrición humana, diseño industrial, entre otros temas y disciplinas, partieron de la situación mundial para desarrollar proyectos acordes con los objetivos de la asignatura.

Con estas estrategias micro, los estudiantes aprendieron investigación etnográfica realizando bitácoras sobre su experiencia y las de sus familiares sobre la vida cotidiana en confinamiento, analizaron escenarios económicos del impacto de la pandemia en las empresas, elaboraron guiones o documentales sobre sus experiencias de aislamiento, tomaron en cuenta las nuevas circunstancias para el diseño de productos a partir de los nuevos problemas y necesidades en este inesperado contexto, reflexionaron acerca de los aspectos éticos y filosóficos sobre la enfermedad y la muerte, identificaron elementos significativos en la práctica clínica de la nutrición o de la psicoterapia, o indagaron sobre las implicaciones de la pandemia en las trayectorias estudiantiles.

Otro reto importante era propiciar el trabajo colaborativo desde el aislamiento. Las acciones emprendidas para continuar con la colaboración como estrategia de aprendizaje se multiplicaron: además del uso de las aulas para pequeños grupos que se generan en Zoom o en Teams, las y los docentes establecieron algunas acciones para favorecer la interacción y el trabajo conjunto de sus estudiantes, ya sea mediante aprendizaje basado en proyectos que tenían que ser abordados por equipos, o propiciando la retroalimentación entre pares como actividad intencional y sistemática por medio de foros de discusión, mesas redondas o seminarios para la presentación de avances de trabajos o proyectos.

Aunado a las necesidades de reconfigurar y adaptar las estrategias docentes, emergió también la necesidad de rediseñar la estrategia de evaluación para dar un seguimiento adecuado al aprendizaje de las y los estudiantes. Algunos docentes aprendieron a desarrollar exámenes a través de las plataformas, o establecieron exámenes orales individuales. Algunos fueron más lejos y diseñaron es-

trategias de evaluación formativa que permitían a los estudiantes mejorar sus niveles de desempeño mediante la retroalimentación.

Para quienes interpretaron la situación como una oportunidad de cambio o de innovación, la evaluación se centró en los productos de los proyectos desarrollados a lo largo del curso y en su presentación a través de medios virtuales, frente a la comunidad y a sus familiares, como se acostumbraba en los tiempos previos a la pandemia, e incluso frente a sinodales externos, que no conocían a los estudiantes, y que ofrecían una retroalimentación valiosa desde la mirada de expertos ubicados en los contextos de la práctica profesional. También se incorporó la coevaluación, como una estrategia poderosa para el aprendizaje tanto de quien evalúa como de quien es evaluado, ya que permite una reflexión profunda a partir de una serie de criterios establecidos en una rúbrica que, por cierto, casi siempre se construía y acordaba de manera conjunta entre docentes y estudiantes.

#### ***d) Los retos emocionales y de salud y las estrategias para afrontarlos***

*La vida no es lo que pensamos de ella, sino lo que se nos presenta en forma de vida, y lo más importante, que la inteligencia intelectual y emocional de un ser humano, está en cómo resolvemos y enfrentamos eso que se nos presenta como vida.*

(DOCENTE DE COMUNICACIÓN)

Para todos los actores involucrados, docentes, estudiantes y autoridades universitarias, el cambio en la dinámica de las prácticas académicas en un contexto de incertidumbre y vulnerabilidad significaba retos para la salud física y mental.

En muchos casos había incremento del estrés, frustración por no contar con todos los recursos tecnológicos y de infraestructura para realizar las labores académicas, por el cambio abrupto en las dinámicas familiares y en las rutinas cotidianas.

Además de afrontar las propias emociones ante una situación de gran incertidumbre y potencial amenaza, era importante crear un clima para dar confianza a las y los estudiantes. Las experiencias compartidas muestran que destinar unos minutos de cada sesión para preguntar al grupo de estudiantes sobre su salud, la de sus familiares y amigos, los problemas que enfrentan, sus emociones y sentimientos, se volvió una práctica frecuente y permitió establecer lazos de comunicación y cercanía, lo que propiciaba un mejor ambiente de aprendizaje. Esta práctica, fundamentada en la premisa del cuidado de la persona (*cura personalis*) como uno de los pilares del modelo educativo de la Ibero, también favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales tales como el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración.

#### **Los aprendizajes y la resignificación de la experiencia**

Las experiencias docentes recopiladas fueron compartidas en sesiones virtuales colectivas abiertas a la comunidad docente. No solamente asistieron quienes compartirían la experiencia, sino también colegas que querían conocer lo que otros habían hecho para afrontar los retos compartidos. Esta oportunidad de socialización desencadenó procesos de reflexión colegiada que han desembocado en lazos de colaboración y en la conformación de algunas comunidades de aprendizaje, incipientes aún, en las que poco a poco se va explicitando el conocimiento tácito y se va construyendo un aprendizaje colectivo, semilla para un aprendizaje organizacional que impulse procesos de innovación docente.

Las consecuencias positivas de impartir y tomar clases en línea y a distancia “hicieron importante lo no importante” desde la perspectiva de los actores, es decir, las cosas que dábamos por hecho tomaron relevancia. Mediante la reflexión sistemática y compartida, las experiencias, eso que “nos

pasa”, se exteriorizan y verbalizan, pasan de ser conocimiento tácito, a conocimiento explícito capaz de ser compartido y transferido. Es entonces cuando una experiencia puede llegar a convertirse en una buena práctica que potencialmente puede enriquecer el repertorio de saberes, competencias y experiencias de la comunidad universitaria.

Los aprendizajes más inmediatos y visibles entre los integrantes de la planta docente, son los relacionados con el manejo de recursos tecnológicos que enriquecieron las competencias digitales de la planta docente.

Aunado al manejo de aplicaciones y plataformas, el aprendizaje reconocido por las y los docentes apela también a la creatividad para encontrar usos alternos e innovadores a los recursos que ya se manejaban en otros contextos. Este aprendizaje sobre uso de las TIC no se limita ya a los tiempos de contingencia, sino que abre caminos para nuevas formas de práctica docente en diversos escenarios, no necesariamente de confinamiento:

“un mensaje importante es no trasladar el diseño presencial a la modalidad en línea, es necesario considerar las características propias de cada modalidad. Esto nos lleva a revisar nuestra planeación para seleccionar recursos, actividades y formas de evaluar que sea eficiente, coherente y pertinente...” (Docente de Educación).

La contingencia también ha traído el descubrimiento y la configuración de nuevas formas de relación entre docentes y estudiantes, no solamente en términos de los canales de comunicación, sino sobre todo, en la asignación de roles intercambiables entre docentes y estudiantes, en los que ambos aprenden y ambos enseñan. En algunos de los testimonios se reconocen aportaciones de estudiantes que han enriquecido el curso, el aprendizaje del grupo y han planteado ideas novedosas para alimentar la propia experiencia del docente. También se reconoce que en la aventura del aprendizaje a distancia se puede construir a pesar de la incertidumbre:

“El día que escuché a los estudiantes presentar sus proyectos finales aprendí que, a pesar de la incertidumbre que todos sentimos en alguna parte del proceso, habíamos compartido una nueva forma de conectar con los demás y co-aprender” (Docente de Diseño).

Se reconoce que la construcción del conocimiento y el aprendizaje en este nuevo contexto no puede lograrse sin el trabajo colaborativo, en el que juega la participación de los distintos actores:

“Uno de los principales aprendizajes es que la construcción del proceso de aprendizaje es colectiva, es decir, entre los alumnos y los facilitadores, ya que cada uno aporta elementos claves para el desarrollo del mismo” (Docente de Economía Social).

Palabras como tecnología, contexto, multiculturalidad, interdisciplinariedad, inclusión, globalización, interactividad e innovación forman ahora parte del vocabulario de las y los docentes, y adquieren sentido al interior de las comunidades docentes cuando son producto de la reflexión compartida como proceso formativo.

No es trivial mencionar los aprendizajes del ámbito socioemocional, tan importantes en el contexto actual.

“Requerimos además algo de humildad, imaginación y creatividad para cuestionarnos y reformular nuestros hábitos docentes, para reconocer nuestras actuales limitaciones y transformarnos con la propia ayuda de la tecnología; sabiendo que detrás de un equipo de tecnología de punta, siempre se requerirá de un mediador cognitivo y afectivo que sea efectivo para acompañar a los demás a discernir, motivar, provocar y gozar el conocimiento que el mundo presenta” (Docente de Ingenierías).

Poner nuevamente en el centro a la persona, sus necesidades, sus temores y expectativas y favorecer sus competencias de autonomía, resiliencia y autorregulación es un aprendizaje de gran valor acorde con las necesidades del mundo actual, que contribuye a la transformación de paradigmas y al desarrollo de la cultura docente.

### **Del conocimiento tácito al aprendizaje organizacional**

Aún es pronto para saber si todas estas experiencias se convertirán en aprendizajes cristalizados, pero es alentador ver que incluso en tiempos de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, existe voluntad de compartir y aprender de otros. Cabría preguntarse si experiencias como estas contribuyen a que los docentes se cuestionen su proceder pedagógico y a que reflexionen sobre su postura epistemológica y sobre la relación que tienen con el conocimiento o si solo se quedan como algo anecdótico, o como un proceso técnico con intenciones administrativas o remediales.

Si bien encontramos múltiples experiencias orientadas a promover buenas relaciones entre docente y estudiantes, impulsando el aprendizaje colaborativo y activo, abriendo espacios para la retroalimentación continua y estableciendo relaciones de respeto ante la diversidad de estilos de aprendizaje, es preciso emprender ahora acciones para evaluar el alcance de las experiencias y su efectividad en los resultados de aprendizaje.

Las experiencias de los docentes en esta situación de emergencia son valiosas, no solamente por los resultados directos al resolver, total o parcialmente, los problemas y retos que enfrentaron, sino también como insumos para la reflexión sobre diversos ámbitos:

- ♦ Las necesidades actuales y futuras de formación docente frente a nuevas formas de abordaje de la práctica que requieren, entre otras cosas, el desarrollo de lenguajes comunes y una nueva alfabetización tecno pedagógica.
- ♦ La reorientación de las estrategias de formación docente que recuperen los aprendizajes tácitos y los conviertan en aprendizajes que enriquezcan a la comunidad.
- ♦ Los cambios y reorientaciones en las políticas y normas institucionales que deben ser actualizadas para responder a nuevos marcos de acción.

Además del acceso y la disponibilidad de recursos, es preciso impulsar procesos de innovación docente que favorezcan el desarrollo de aprendizajes relevantes y pertinentes, que faculten a nuestros estudiantes y egresados para contribuir a la solución de problemas sociales y profesionales en un marco de ética y justicia.

Estamos viviendo una era de disrupción y resiliencia, que a decir de Forés y Subías (2018), es sustrato valioso para los procesos de innovación:

“Igual que las semillas necesitan lugar y tiempo para crecer, los procesos creativos necesitan un refugio desde donde pueda emerger lo nuevo. La innovación necesita un lugar y un tiempo para evolucionar y hacerse realidad a su propio ritmo. De la misma manera, las primaveras pedagógicas como procesos

emergentes necesitan un espacio y una época. En otras palabras, una primavera pedagógica responde a la sincronización de un espacio (el Cinturón Europeo del Sol) y una época (la Era de la Resiliencia). También las innovaciones pedagógicas necesitan un lugar mental (el protagonismo de las personas generadoras de oportunidades) para poder consolidar y cristalizar su germinación” (Forés y Subías, 2018, p. 31).

Esto implica también cambiar nuestros paradigmas sobre el aprendizaje y el conocimiento, sobre las estructuras rígidas y las trayectorias “tubulares”, sobre falsas polémicas sobre las tipologías de asignaturas, sobre los horarios y los calendarios, sobre los roles de los actores, sobre el papel de la universidad como espacio privilegiado para el desarrollo de competencias profesionales, sobre nuestro propio papel en los procesos de cambio.

### Reflexiones finales

Las experiencias personales, familiares y profesionales, cuando se reflexionan profunda y sistemáticamente, con una actitud de pensar epistémico, son fuente de significados que, al socializarse y compartirse, dan lugar a la construcción de identidades.

Tanto los procesos de construcción de identidad colectiva, producto de la interacción de los docentes con sus pares, así como las acciones que se producen en las comunidades docentes como consecuencia de incidentes críticos, abren la puerta a nuevos procesos de aprendizaje individual y colectivo que se traducen en formas de construcción de lenguajes comunes y cultura docente.

El incidente crítico de la pandemia nos permitió ver que los procesos de alfabetización docente no pueden hacerse en solitario, sino que se realizan en comunidad, con la participación de agentes con enfoques interdisciplinarios que integran los lenguajes disciplinares, tecnológicos y pedagógicos. El cambio de paradigmas requiere la generación de una cultura docente, en la que se construyan lenguajes y significados comunes, a partir de procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias docentes basadas en la reflexión sistemática y continua de las comunidades académicas.

Esta es la oportunidad para transformar la docencia de emergencia en una docencia emergente. No la dejemos escapar.

### Referencias

- Alonso Sáez, I., Lobato Fraile, C., & Arandia Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Universidad de California.
- Blumer, H., & Mugny, G. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. *Psicología social. Modelos de interacción*. CEAL. Bs. As, 1-14. [https://www.academia.edu/43137747/La\\_posici%C3%B3n\\_metodol%C3%B3gica\\_del\\_interaccionismo\\_simb%C3%B3lico\\_en\\_Blumer](https://www.academia.edu/43137747/La_posici%C3%B3n_metodol%C3%B3gica_del_interaccionismo_simb%C3%B3lico_en_Blumer)
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: Una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6(1).
- Brower B, J. (2009). La Teoría del Contexto de T. Van Dijk como proyecto analítico derivado del pragmatismo Peirciano: un aporte a la comprensión semiótica del discurso. *Revista de Documentacao de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(2), 427-463.

- Castañeda Cantillo, A. E. (2016). *Identidad del docente de posgrados en educación: una mirada compleja*. [Tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://hdl.handle.net/11634/2987>
- Charon, M. (1989). *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. Prentice-Hall.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice. *American Association for Higher Education Bulletin* (Mar 1987), 3-7.
- Dubar, C. (1993). *La Socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_2\\_4248](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4248)
- Forés Miravalles, A., & Subías Vallecillo, E. (2018). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fresno Chávez, C. (2018). *¿Qué es la gestión del conocimiento?* Argentina: El Cid Editor. <https://elibro.net/es/ereader/bibfxc/36741?>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. 16(1), 58-68. doi:<https://doi.org/10.14201/eks2015161>
- Gutiérrez Chávez, H. P. 2022. *Identidad docente del profesorado de educación continua: un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, H., & Rodríguez Dorantes, C. (2014). El debate sobre identidad individual e identidad colectiva: Aportes de la Psicología Social. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-108.
- Lovera Aguilar, M. (2009). La organización creadora de conocimiento. Una perspectiva teórica. *Omnia*, 15(2), 178-193.
- Martínez, M. (2012). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 148-179.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7063050005>
- Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En D. Fried (compiladora), *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad* (pp. 421-453). Buenos Aires: Paidós. Segunda reimpresión.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. Forgas (Ed.), *Social Cognition: perspectives on everyday understanding* (pp. 181-210). New York, Academic Press. [https://www.researchgate.net/publication/335241052\\_On\\_Social\\_Representations](https://www.researchgate.net/publication/335241052_On_Social_Representations)
- Morales Osorio, C. A. (2015). Perspectivas de estudios relacionados con la identidad del maestro. *Textos y Sentidos*, 12, 131-159. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/286>
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Creates the Dynamics of Innovation?* N.Y.: Oxford University Press.
- Redondo Campillos, A. B. (2010). Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 3-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537015>

- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. (A. Lizosain, Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.
- Zemelman, M. H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>.