

# Concepciones de docentes universitarios peruanos sobre la docencia y su rol docente en la COVID-19

Gloria Gutiérrez Villa<sup>1</sup>; Lennia Matos<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (GCAD), Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. <https://orcid.org/0000-0002-8684-5068> [gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe](mailto:gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe). <sup>2</sup> Grupo de Investigación en Motivación y Emoción (MOTEM), Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. <https://orcid.org/0000-0003-2271-4816> [lmatosf@pucp.pe](mailto:lmatosf@pucp.pe)

---

**Citar como:** Gutiérrez-Villa, G. & Matos, L. (2026). Concepciones de docentes universitarios peruanos sobre la docencia y su rol docente en la COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 20(1), e2296. <https://doi.org/10.19083/ridu.2026.2296>

---

**Recibido:** 16/10/2025. **Revisado:** 23/02/2026. **Publicado:** 28/02/2026

## Resumen

**Introducción:** el arduo proceso de adaptación durante la educación remota debido al COVID-19 fue un desafío para los profesores de educación superior, pues si bien el sistema educativo había implementado mejoras antes de la pandemia, aún existían obstáculos que dificultaban el acceso a una educación universitaria de calidad. Estas dificultades exigieron a los profesores universitarios desplegar su labor docente en un contexto de virtualidad y a replantear su idea sobre la docencia y rol docente. **Objetivo:** caracterizar las concepciones de los docentes universitarios peruanos sobre la docencia y su rol durante la COVID-19. **Método:** se empleó un muestreo intencional con acceso por conveniencia mediante convocatoria abierta, que permitió contar con la participación de 29 docentes universitarios peruanos (21 mujeres, 7 hombres, 1 no binario) que enseñaban en diversas especialidades. Se les aplicó un cuestionario abierto cuyas respuestas fueron analizadas fenomenográficamente para identificar concepciones en base a las acciones intenciones y creencias sobre la docencia y rol docente interpretadas. **Resultados:** los docentes cumplieron diversos roles, principalmente, el de enseñar en entornos virtuales, pero dando mayor énfasis al apoyo socioemocional a sus estudiantes. Sobre esta base se identificaron concepciones de la enseñanza considerada igual que en la etapa prepandemia, pero impartida en un entorno diferente, y otra como distinta a la prepandemia, especialmente por el componente tan presente de acompañamiento. **Discusión:** los docentes priorizan el rol de la enseñanza sobre los demás roles reportados en la prepandemia como el de investigación, e incluyen el nuevo rol de acompañamiento socioemocional. Los hallazgos ofrecen información valiosa para tomar medidas de apoyo en situaciones de emergencia.

**Palabras clave:** Concepciones sobre docencia; profesión docente; papel del profesor; educación superior; COVID-19.

## University professors's conceptions about teaching and their role as a teacher in COVID-19

### Abstract

**Introduction:** The arduous process of adaptation to remote education due to COVID-19 posed a challenge for higher education professors. While the education system had implemented improvements before the pandemic, obstacles still existed that hindered access to quality university education. These difficulties required university professors to carry out

### \*Correspondencia:

Gloria Gutiérrez Villa  
[gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe](mailto:gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe)

their teaching work in a virtual context and to rethink their understanding of teaching and their role as professors. **Objective:** To characterize the conceptions of Peruvian university professors regarding teaching and their role during COVID-19. **Method:** A purposive sampling strategy with convenience-based access through an open call was employed, allowing the participation of 29 Peruvian university professors (21 women, 7 men, 1 non-binary individual) teaching across diverse disciplines. An open-ended questionnaire was administered, and the responses were analyzed phenomenographically to identify conceptions based on interpreted actions, intentions, and beliefs regarding teaching and teaching role. **Results:** Professors fulfilled diverse roles, primarily teaching in virtual environments, but with a greater emphasis on providing socio-emotional support to their students. Based on this, two conceptions of teaching were identified: one considered the same as in the pre-pandemic period but delivered in a different environment, and another distinct from the pre-pandemic period, especially due to the prominent role of providing support. **Discussion:** Professors prioritized the teaching role over other roles reported in the pre-pandemic period, such as research, and included the new role of providing socio-emotional support. These findings offer valuable information for implementing support measures in emergency situations.

**Keywords:** Conceptions of teaching; teaching profession; teacher role; higher education; COVID-19

## Introducción

La educación superior universitaria ha tenido históricamente como objetivo la transmisión de la herencia cultural como bien público, lo que ha estado en permanente tensión con lógicas mercantilistas (Clark, 1986). Antes de la pandemia por COVID-19, los sistemas universitarios europeos impulsaron procesos de renovación y unificación para el fortalecimiento de la calidad educativa, a través de la adopción del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) y la estructuración de la titulación en pregrado y posgrado (Mataranz, 2021), aunque aún se vinculaban estas acciones con el mercantilismo y fueron criticadas por su convergencia limitada con los contenidos formativos (Pomares Cintas & Álvarez García, 2020). Por el contrario, en Latinoamérica, la expansión y masificación de la educación superior, junto con la globalización e internacionalización (Austin, 2011; Zabalza, 2004), se desarrollaron en contextos caracterizados por desigualdades estructurales, como la limitada conectividad a internet, el acceso restringido a tecnologías educativas y la deficiente inversión en recursos bibliográficos digitales en muchos países de la región (UNESCO IESALC, 2020).

Específicamente, en Perú, la educación superior había crecido significativamente tanto en matrícula como en oferta formativa: pasó de 36 univer-

sidades en 1980 a 139 en el año 2019, y contaba con 91 privadas y 48 públicas (Rojas, 2021), aunque este crecimiento era inconsistente con la accesibilidad y la calidad educativa debido, sobre todo, a la masificación de las universidades de la década de los 90 (Rojas, 2021). Por ello, con el objetivo de regular la calidad, de propiciar el acceso equitativo y de proveer la mejora continua de las instituciones educativas de educación superior, se promulgó en el 2014 una nueva Ley Universitaria. Como resultado, solo 43 de las 94 universidades existentes en el 2014, en su mayoría privadas, lograron cumplir los requerimientos de la nueva ley y, por tanto, obtener su licencia de funcionamiento (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2021; Rojas, 2021).

Ante este contexto, la enseñanza remota de emergencia por COVID-19 en el Perú resultó aún más desafiante (Bakhronova, 2021; Rojas, 2021; UNESCO IESALC, 2020; Vilela et al., 2021). Al principio de la pandemia se establecieron directrices poco claras sobre el modo de afrontar la novedosa situación de enseñanza (UNESCO IESALC, 2020). El rediseño de las actividades pedagógicas y de evaluación resultaron las más retadoras porque fue necesario el implemento de estrategias y recursos nunca antes utilizados que fueran aplicables a una clase a distancia (MINEDU, 2021; Rojas, 2021; UNESCO IESALC, 2020; Vilela et al., 2021). Más aún, muchos docentes tenían escasa o nula preparación para enseñar de manera remota, ya sea por escasa preparación

previa o por falta de acceso a la tecnología en sus instituciones (Bakhronova, 2021; Carballeira, 2020; MINEDU, 2021; Rojas, 2021; UNESCO IESALC, 2020). Sumado a ello, tanto algunos docentes como estudiantes carecían de dispositivos electrónicos como tablets o computadoras o de una conexión estable de internet, lo que era necesario para interactuar con los estudiantes (UNESCO IESALC, 2020) durante su proceso de aprendizaje (Bakhronova, 2021; MINEDU, 2021). Todo ello ocasionó un aumento en las horas de trabajo de los profesores, lo que, en adición a la incertidumbre y aislamiento social experimentados en esta época, generó estrés y ansiedad (Almhdawi et al., 2021; Coy, 2024), burnout (Coy, 2024; Rojas, 2021; Vilela et al., 2021) e incluso niveles de depresión (Almhdawi et al., 2021).

Sin embargo, aunque los docentes hubieran contado con conectividad, tuvieron dificultades de comunicación con sus estudiantes, debido a la falta de interacción presencial. Esto propiciaba un ambiente de aprendizaje poco motivador (Rojas, 2021; UNESCO IESALC, 2020) y afectaba su desempeño docente (Carballeira, 2020). Este conjunto de cambios abruptos supuso una transformación en las prácticas educativas de los docentes en medio de la crisis y de las desigualdades previamente existentes en la comunidad docente. Estas incluyen jerarquía, género, edad, formación previa en educación virtual (González & Morris, 2022), condiciones tecnológicas y de conectividad (Ricardo & Viera, 2023). La transformación en la práctica educativa respondería, a su vez, a cambios en el pensamiento docente. Adoptar una postura crítica y reflexiva sobre la situación experimentada en la COVID-19 promovería un cambio en el rol del docente a partir de las prácticas innovadoras diseñadas para adaptarse a este nuevo contexto, lo que, a su vez, respondería a un ajuste en sus concepciones sobre la docencia (González & Morris, 2022; Ricardo & Viera, 2023).

Pratt (1992) define las concepciones como significados particulares de sucesos específicos que intervienen en el modo de responder a estos mismos eventos, es decir, interpretaciones de flexibilidad y complejidad variadas que los docentes poseen sobre el proceso de enseñanza (Norton et al., 2005), que muestran distintos niveles de comprensión sobre el quehacer docente (Feixas, 2010)

y que guían de manera directa su práctica educativa (Ross, 2017).

Para comprender las concepciones docentes, es necesario analizar las acciones que lleva a cabo el docente en su práctica. También es crucial considerar las intenciones o propósitos que tiene al desarrollarla y las creencias o verdades personales del docente sobre el contenido que se debe aprender, sobre cómo debe ser la enseñanza, las características de los estudiantes y su proceso de aprendizaje, sus objetivos, roles o funciones docentes, así como los factores internos y externos que intervienen en la docencia (Pratt, 1992). En base a un análisis fenomenográfico, Pratt identificó cinco concepciones sobre la enseñanza. Estas están enfocadas en la transmisión eficiente del conocimiento, en el modelamiento de comportamientos y habilidades, en la facilitación de procesos de pensamiento, en el apoyo al crecimiento personal de los aprendices y en la promoción de cambios sociales y objetivos morales o políticos. Cada una de ellas caracterizada por un sistema particular de acciones, intenciones y creencias (Pratt, 1992).

En el contexto de la COVID-19, en una universidad del Caribe colombiano (Ricardo & Viera, 2023) se han observado concepciones que muestran diferentes aspectos parecidos a los que menciona Pratt (1992) en su estudio. El componente de la acción que propone Pratt podría ser equivalente a la dimensión de práctica de la enseñanza descrita en el estudio de Ricardo y Viera (2023), mientras que el componente de las creencias e intenciones se relacionaría con las percepciones de los docentes sobre la enseñanza remota de emergencia en dicho estudio. Las concepciones identificadas en este estudio fueron seis y se vinculan con el conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas y la disposición y gusto por reflexionar sobre la práctica docente. También, con el apoyo institucional para afrontar la modalidad remota. Además, con las evaluaciones sobre la suficiencia y efectividad de los recursos tecnológicos disponibles para valorar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, una concepción recae en el enfoque tradicional que valora la clase expositiva magistral. Finalmente, se reportó una concepción que considera que el docente debe dedicar más tiempo a guiar el trabajo autónomo de los estudiantes. Este estudio se llevó a cabo con métodos cuan-

titativos y cualitativos y se centró en identificar los cambios en las concepciones y creencias de 507 docentes a tiempo completo.

Adicionalmente, se ha encontrado en la literatura que durante la COVID-19, el rol docente experimentó un profundo cambio porque los profesores universitarios tuvieron que modificar sus prácticas desde un modelo educativo tradicional a otro virtual o híbrido abruptamente (Amaya et al., 2021; Cervantes Mata, 2024; García, 2021; Jara-Vaca et al., 2021; Tejedor et al., 2020). Ello requirió añadir nuevas funciones a su rol, como la de orientador en el aprendizaje para promover habilidades y competencias en los estudiantes en un entorno virtual (Cervantes Mata, 2024; Jara-Vaca et al., 2021; Sandoval, 2020; Villafuerte et al., 2020). Ello implicó el desarrollo de sus propias competencias digitales y de metodologías novedosas adaptadas a la virtualidad (Amaya et al., 2021; Cervantes Mata, 2024; García, 2021; Jara-Vaca et al., 2021; Tejedor et al., 2020). Este rol orientador contempló la planificación, diseño de estrategias innovadoras, evaluación adaptada a las necesidades de aprendizaje y contextuales de los estudiantes y manejo de la tecnología (Cervantes Mata, 2024; García & García, 2021; Jara-Vaca et al., 2021; Sandoval, 2020). Por tanto, el rol del docente, sobre todo en países como Argentina, México, Ecuador, España y Colombia, se ajustó para que sea posible la continuidad educativa (Ardini et al., 2020; Expósito & Marsollier, 2020; Portillo et al., 2020). Tomando en cuenta que las concepciones orientan la práctica educativa de los docentes (Coldron & Smith, 1999; Ross, 2017), que se ha evidenciado cambios en ellas en el contexto de la COVID-19 (Ricardo & Viera, 2023) resulta importante explorar las concepciones de los profesores universitarios sobre la docencia universitaria y sobre su propio rol docente durante la desafiante época de la COVID-19 específicamente, en el contexto universitario peruano. Al ser significados personales sobre la docencia (Pratt, 1992), constituyen un factor determinante para promover estrategias que fortalezcan la práctica pedagógica en tiempos de crisis.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo caracterizar las concepciones sobre la docencia y el rol docente de profesores universitarios del Perú durante la COVID-19 mediante un análisis fenomenográfico interpretativo.

## Método

### Diseño

Se desarrolló una investigación cualitativa de diseño fenomenológico (Creswell, 2018), que siguió una ontología relativista y una epistemología constructiva interpretativa, pues se consideró que las concepciones docentes se construyen en base a experiencias subjetivas docentes vivenciadas durante la pandemia e interpretadas por las investigadoras a partir de la información recabada (Guba & Lincoln, 2000).

### Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 26 profesores universitarios de Lima Metropolitana y 3 docentes de otras ciudades (uno de Iquitos, otro de Huancayo y uno de Pucallpa). En total, participaron 21 mujeres, 7 hombres y 1 no binario. Las edades oscilaron entre 29 y 72 años, con un promedio de 47 años. En cuanto al máximo grado académico alcanzado, la mayoría tenía el grado de magíster, (n=18), de doctor (n=6), o de bachiller/licenciado (n = 4), y uno reportó contar con estudios postdoctorales. Es importante señalar que la mayoría enseñaba solo en universidades privadas (n=22), algunos en públicas (n=6) y tres en ambos tipos de universidad. Asimismo, los docentes enseñaban en distintas especialidades. Entre las más representadas se encontraron Psicología, (n=7), Educación, (n=3), diversas ingenierías (n=7), además de otras áreas como Derecho, Enfermería, Ciencia Política, Administración, entre otras. La dedicación de tiempo a la docencia fue a tiempo completo (n = 15), a tiempo parcial (n = 13) y un participante que menciona otra dedicación (Ver Tabla 1).

Los criterios de inclusión de participantes fueron que tuvieran más de 5 años en la docencia universitaria pre-pandemia, que hubiesen ejercido la labor docente durante la pandemia, y tenido que adaptar un curso que ya enseñaban presencialmente hacia por lo menos un semestre a la modalidad virtual.

El tipo de muestreo fue intencional y el acceso a los participantes por conveniencia mediante una estrategia de incorporación de convocatoria abierta (Creswell, 2018). Para ello, se invitó a docentes universitarios que cumplieran con los criterios de selección vía redes sociales como Facebook, Instagram y LinkedIn.

**Tabla 1**  
 Datos sociodemográficos de los participantes

Participantes	Sexo	Edad	Grado académico	Ciudad	Tipo de universidad	Dedicación	Especialidad en la que trabaja
1	Hombre	30	Magister	Lima	Pública y Privada	Tiempo parcial	Ciencia Política
2	Mujer	30	Magistra	Lima	Privada	Tiempo parcial	Educación
3	Mujer	33	Magistra	Lima	Privada	Tiempo parcial	Psicología
4	Hombre	41	Magister	Lima	Privada	Tiempo parcial	Ingeniería de sistemas
5	Mujer	34	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Educación
6	Mujer	60	Magistra	Lima	Pública	Tiempo completo	Agronomía
7	Mujer	68	Doctora	Lima	Privada	Tiempo completo	Psicología
8	Mujer	35	Doctora	Lima	Privada	Tiempo parcial	Administración
9	Mujer	31	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Psicología
10	Otro	29	Bachiller(a)/ Licenciado(a)	Lima	Privada	Tiempo parcial	Estudios Generales
11	Hombre	58	Magister	Lima	Privada	Tiempo parcial	Ingeniería de sistemas
12	Hombre	33	Magister	Huancayo	Privada	Tiempo parcial	Ingeniería Civil
13	Mujer	51	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Ing. De Computación y Sistemas
14	Mujer	50	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Gestión y Alta Dirección
15	Mujer	47	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Gestión y Alta Dirección
16	Hombre	44	Bachiller/ Licenciado	Lima	Privada	Tiempo parcial	Ingeniería de Sistemas
17	Mujer	51	Magistra	Lima	Privada	Tiempo parcial	Pedagogía para las Artes Escénicas
18	Mujer	72	Bachillera/ Licenciada	Lima	Pública	Tiempo completo	Trabajo Social
19	Mujer	67	Magistra	Lima	Pública	Tiempo completo	Arquitectura
20	Mujer	48	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Educación
21	Mujer	52	Doctora	Lima	Privada	Tiempo parcial	Derecho
22	Mujer	36	Magistra	Lima	Privada	Tiempo parcial	Estudios Generales
23	Hombre	47	Doctor	Iquitos	Pública	Tiempo completo	Ingeniería de sistemas
24	Mujer	58	Estudios Postdoctorales	Lima	Privada	Tiempo completo	Psicología
25	Mujer	53	Doctora	Pucallpa	Pública	Tiempo completo	Psicología
26	Hombre	42	Bachiller/ Licenciado	Lima	Privada	Otra	Psicología
27	Mujer	66	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Psicología
28	Mujer	72	Doctora	Lima	Pública	Tiempo parcial	Enfermería
29	Mujer	42	Magistra	Lima	Privada	Tiempo completo	Ingeniería Informática

A lo largo del estudio se aplicaron las consideraciones que constan en el reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CEI). Para ello, se puso en práctica un protocolo de consentimiento informado basado en la propuesta CEI. En ellos se señalan los objetivos del estudio, la técnica de recolección de información, el tratamiento confidencial de la información, la voluntariedad de la participación libre de compensación y el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencia alguna. Además, se incluye la posibilidad de acceder a los resultados globales de la investigación.

### Instrumentos

Se diseñó un cuestionario cualitativo, que permitió respuestas reflexivas, flexibles y accesibles para docentes de distintas regiones del país (Terry & Braun, 2017). El instrumento formó parte de un proyecto mayor sobre identidad docente universitaria y abordó sus tres dimensiones, enfatizando en las concepciones sobre el rol docente y la docencia (Del Mastro & Monereo, 2014; Monereo & Pozo, 2003). Inicialmente, incluyó 15 preguntas abiertas, tras su validación (ver la siguiente sección), se redujo a 11. Estas indagaron funciones docentes, propósitos, emociones asociadas a la docencia, conceptualización de la docencia (Gairín, 2003; Gutiérrez Villa & La Rosa Cormack, 2023; Monereo & Badía, 2011; Monereo & Pozo, 2003; Pàmies, 2018) y situaciones desestabilizantes, en coherencia con la evidencia teórica y empírica disponible (Del Mastro & Monereo, 2014; Monereo et al., 2009; Monereo, 2010; Monereo et al., 2013; Spencer, 2017; Weise & Sánchez-Busqués, 2013).

### Procedimiento

#### Etapa de validación de expertos

El instrumento inicial de 15 preguntas fue validado por tres psicólogos y un educador, todos expertos en el tema de cognición docente. Ellos sugirieron incluir en la ficha de datos preguntas que ayudaran a identificar mejor el perfil de los docentes y reducir las preguntas para explorar la dimensión emocional de la identidad inmediatamente después de consultar sobre las funciones y las situaciones desestabilizantes experimentadas por los docentes.

#### Etapa Piloto

En esta parte, se realizó un piloto con cinco profesores (dos varones (v) y tres mujeres (m)) de distintas disciplinas (ciencias administrativas (v), ciencias exactas (v), ciencias sociales (m), educación (v) y artes escénicas (m), quienes participaron de forma voluntaria. Luego de su aplicación, los participantes del piloto recomendaron cambios en la presentación del cuestionario, específicamente en la presentación en una sola sección de las preguntas sobre las situaciones que resultaron desafiantes en la COVID-19. Los demás participantes estuvieron de acuerdo con las preguntas formuladas, aunque sugirieron aumentar la duración anunciada del cuestionario, de 15 a 25 minutos.

Luego de todos los cambios, el cuestionario quedó solo con 11 preguntas divididas en tres áreas, las cuales se explicaron con anterioridad.

#### Etapa de recolección de información

La convocatoria de participantes, que incluyó todos los criterios de selección, fue difundida mediante redes sociales con un enlace al cuestionario cualitativo en Qualtrics, disponible por un mes.

Luego de la aplicación, las respuestas se descargaron y ordenaron según datos sociodemográficos y preguntas del instrumento para iniciar la codificación. El estudio forma parte de un proyecto con dictamen de aprobación N.º 024-2021 del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

#### Análisis de datos

El análisis identificó las acciones, intenciones y creencias expresadas o inferidas en las respuestas al cuestionario, a fin de organizar los significados construidos sobre la docencia durante este tiempo de crisis. Se empleó un análisis fenomenográfico interpretativo para comprender cómo los participantes entienden la docencia e identificar las distintas concepciones (Pratt, 1992).

Los datos se sistematizaron de manera manual en Microsoft Excel mediante una codificación abierta (Strauss & Corbin, 2002). Primero, se establecieron códigos y categorías según el contenido semántico de la información. Después, se identificaron acciones ("¿qué hizo?"), las intenciones ("¿para qué lo hizo?") y las creencias ("¿por qué lo hizo?"). Luego, se agruparon los códigos según significados

compartidos y en base a su consistencia interna se denominaron las concepciones.

## Resultados

### Concepciones sobre la docencia

Se identificaron dos concepciones sobre la docencia en base a las acciones, intenciones y creencias interpretadas (Pratt, 1992). La primera concibe la docencia durante la pandemia como una práctica similar a la presencialidad, pero en el entorno virtual. La segunda caracterizó la docencia como una práctica distinta a la realizada presencialmente, pues requirió transformaciones metodológicas, personales e institucionales importantes (Ver Tabla 2).

### Docencia como práctica similar a la presencialidad

En esta concepción, los docentes priorizaron la continuidad en el servicio de la educación superior y en el mantenimiento de los estándares (ver Tabla 3), adaptando metodologías y herramientas sin alterar sustantivamente la estructura de sus clases presenciales. Sus acciones se centraron en el dictado de clases, adaptación de contenidos, elaboración de materiales, gestión de plataformas digitales, aplicación y registro de evaluaciones, participación en capacitaciones y resolución de incidencias administrativas y técnicas, sobre todo de conectividad.

Estas acciones respondieron a la intención de favorecer el aprendizaje, garantizar la continuidad y calidad educativa y cumplir con las responsabilidades profesionales y los propósitos del curso. Estas intenciones responden a creencias que conciben la docencia como una labor muy importante y de

mucha responsabilidad, orientada a la promoción del conocimiento científico y caracterizada por su naturaleza multifacética. Además, se interpretaron creencias sobre la adaptabilidad a la virtualidad, la que les pareció posible con capacitación, práctica o experiencia previa, y sobre las oportunidades y desafíos de ella. Más aún, la virtualidad fue entendida como un medio para superar la distancia y mejorar las discusiones, por lo que se requiere estar siempre actualizado en su uso. Finalmente, se consideró que el dominio de herramientas digitales tipo Moodle y la gestión de situaciones complejas fortalecieron la competencia docente.

### La docencia como diferente a la presencialidad por sus múltiples transformaciones

En esta concepción, se considera que la docencia se transformó porque se dieron cambios estructurales en la docencia. Esto exigió un esfuerzo personal y profesional extraordinario y una redefinición de la interacción durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, trajo consigo costos emocionales y de tiempo, es decir cambios más profundos que los de una simple adaptación, como en la concepción anterior.

En la concepción anterior pudieron distinguirse dos subconcepciones. Primero, la docencia de acompañamiento y guía de sí mismos y de los estudiantes, y el segundo, la docencia como interacción pedagógica a través de la tecnología.

En cuanto a la primera (ver Tabla 4) se identificaron acciones ligadas al acompañamiento socioemocional a los estudiantes, a la implementación de espacios colaborativos para afrontar situaciones de vulnerabilidad de los estudiantes y la coordinación con áreas psicopedagógicas para apoyar casos críticos.

**Tabla 2**

*Concepciones docentes sobre la docencia en la COVID-19: docencia similar vs. diferente*

Concepción	Citas Representativas
Docencia como similar a la presencialidad	"Corresponde lograr un resultado similar al que se logra con docencia presencial aun con las limitaciones que algunos alumnos presentan por sus problemas de conectividad u otros." (P19).
Docencia como diferente a la presencialidad	"La docencia en el contexto COVID es un ejercicio de enseñanza y aprendizaje al cual normalmente estamos acostumbrados, pero tiene un elemento de apoyo, ayuda, consejo, acompañamiento psicológico mucho mayor que en otro tipo de situaciones" (P15).

**Tabla 3**

Concepción de la docencia como similar a la presencialidad: rol de continuidad

Categoría	Código	Cita representativa
Acciones	Dictado de clases y adaptación a clases virtuales	"Dictar clases virtuales, revisar y corregir exámenes, colgar información [...] revisar foros de discusión." (P2)
	Preparación de material didáctico	"Hacer guiones de videos de clase fue muy estresante y agotador." (P9)
	Gestión de plataformas y entornos virtuales	"Actualizar los ambientes virtuales de los estudiantes (subir grabaciones, separatas y ppts)." (P10)
	Evaluaciones y registro de aprendizajes	"Establecer [...] procesos de revisión para garantizar que los estudiantes están siguiendo el curso." (P4)
	Desarrollo profesional (capacitaciones y práctica)	"Revisé manuales de capacitación y practiqué fuera del horario de clases." (P12)
	Crear conexión a través de la cámara	"Tuve que aprender nuevos métodos para crear conexión con los chicos a través de la cámara." (P4)
	Gestión de incidencias administrativas	"Las dificultades de conexión eventuales de estudiantes y la mía propia." (P3)
Intenciones	Reuniones de coordinación y asesorías	"Reuniones de coordinación con otros docentes [...] asesorar tesis." (P27)
	Fomentar y optimizar el aprendizaje	"Es fundamental que los estudiantes tengan estructura clara [...] para sostener su proceso de aprendizaje." (P17)
	Asegurar continuidad y calidad educativa	"Son necesarias para mantener la operación de la institución." (P4)
	Cumplir responsabilidades docentes	"Cumplí con el dictado de clase [...] porque son parte de mi labor docente." (P13)
Creencias	Mantener estándares equivalentes a la presencialidad	"Corresponde lograr un resultado similar al que se logra con docencia presencial." (P19)
	Docencia como labor importante y responsable	"Una labor muy importante y de mucha responsabilidad, ya sea presencial como virtualmente." (P13)
	Docencia como promoción del conocimiento científico	"La docencia es un conjunto de acciones orientadas a la promoción del conocimiento científico." (P9)
	Docencia multifacética	"La docencia para mí es multifacética [...] comprende diversas tareas y funciones." (P27)
	Virtualidad manejable mediante capacitación	"Revisé manuales [...] ahora no tengo problemas con el uso de las plataformas." (P12)
	Adaptación compatible con vida personal	"El trabajar desde casa me ha permitido tener más tiempo con mi familia." (P12)
	Adaptación fácil si había experiencia previa	"La adaptación [...] me resultó sencilla porque recordé habilidades en diseño virtual." (P3)
	Superar distancia y mejorar discusiones	"Los estudiantes requieren un espacio virtual claro, amigable y actualizado." (P10)
	Virtualidad exige actualización constante	"Un reto porque te exige conocer más y más de la virtualidad." (P20)
	Herramientas digitales efectivas	"El disponer de la plataforma Moodle [...] facilita el trabajo y supera limitaciones." (P19)
Ser mejor docente al manejar herramientas y situaciones complejas	"Me siento empoderada porque manejar herramientas online me da tranquilidad para manejar situaciones complejas." (P27)	

**Tabla 4***Concepción de la docencia como diferente a la presencialidad: rol de acompañamiento*

Categoría	Código	Cita representativa
Acciones	Acompañamiento socioemocional	"Dedicar los primeros 10 minutos a preguntar cómo están [...] siento que ayudaba a relajarse porque se sentían escuchados." (P26)
	Espacios colaborativos para la vulnerabilidad	"Hablar de todo menos de temas académicos [...] permitía que se escucharan entre compañeros." (P26)
	Coordinación psicopedagógica	"Comunicación constante [...] comunicación con los docentes y departamento psicopedagógico." (P5)
	Establecimiento de canales de comunicación	"El establecimiento de canales de comunicación fue clave para manejar las dificultades de la virtualidad." (P6)
	Metodologías dinámicas y desafiantes	"Promover la participación activa de los estudiantes en contextos tan adversos como la pandemia." (P3)
	Inversión de tiempo adicional	"Revisar lo que ya estaba avanzando en planeamiento [...] revisar nuevamente los resultados del curso y actividades." (P6)
	Extensión de jornada laboral	"Las correcciones y elaboraciones de clase debieron ser cuando mis hijos ya estuvieran dormidos." (P18)
	Atención de reclamos y consultas	"Atender los reclamos, consultas, dudas y demás requerimientos de mis estudiantes." (P21)
Intenciones	Continuidad incluso estando enfermos	"Cumplirlas [funciones docentes] a pesar de estar contagiada [...] y atender a mi esposo." (P22)
	Acompañar de manera integral	"Aprender nuevos métodos para crear conexión [...] mantener al alumno cocreando con el docente." (P4)
	Brindar experiencias significativas	"Generar retroalimentación y mantener al alumno cocreando." (P4)
	Promover participación activa	"Promover la participación activa [...] en contextos tan adversos." (P3)
	Garantizar formación integral	"Abrir opciones como foros [...] para mantener el ritmo de aprendizaje y participación." (P18)
	Contribuir al bienestar emocional	"Comunicación constante [...] revisión de metas [...] comunicación con psicopedagógico." (P5)
	Flexibilidad para reducir estrés académico	"Preguntar cómo están [...] ayudaba a relajarse porque se sentían escuchados." (P26)
Creencias	Docencia exigente, emocional e intensa	"Un nuevo desafío que en algunos casos sobreexigió a muchos docentes." (P22)
	Deber de acompañar en lo académico y emocional	"Comunicación con el estudiante de manera constante [...] comunicación con psicopedagógico." (P5)
	Deber de actitud empática, rigurosa y flexible	"El rol del docente ético que no solo se enfoca en el contenido y desarrollo de competencias profesionales; sino en el acompañamiento del estudiante para el logro de sus competencias. Un docente [deber ser] empático, y también riguroso pero flexible." (P18)

También, los docentes establecieron múltiples canales de comunicación como grupos de WhatsApp para generar cercanía con los estudiantes y adaptaron metodologías con actividades más dinámicas y desafiantes. También, invirtieron más tiempo en preparar materiales para lo que extendieron su jornada laboral, atendieron reclamos y

consultas de sus estudiantes y se organizaron para continuar con su práctica pedagógica incluso estando enfermos o al cuidado de familiares.

La intención de estas acciones fue acompañar integralmente a los estudiantes mediante del desarrollo de habilidades socioemocionales, para brindarles experiencias significativas y para pro-

mover la participación activa en las sesiones de clase. Más aún, se especificaron como propósitos garantizar la formación integral, contribuir con su bienestar emocional y ser flexibles con ellos para reducir su estrés académico.

Todo ello se sustenta en la creencia de la docencia como una actividad exigente, emocionalmente intensa y multidimensional, pues se reconoce la sobrecarga derivada de los retos de la virtualidad y la necesidad de aprender permanentemente la gestión de la propia vulnerabilidad docente en este

contexto. Por tanto, es deber del docente acompañar tanto en lo académico como en lo emocional manteniendo una actitud empática, rigurosa y flexible como principios centrales de la docencia.

La segunda subconcepción (ver Tabla 5) se centra en el docente como transformador pedagógico y tecnológico, pues la docencia se consideró como una oportunidad para innovar e interactuar con los estudiantes mediante la implementación de nuevas tecnologías que transformaron su enseñanza.

**Tabla 5**  
Concepción del docente como transformador pedagógico y tecnológico

Categoría	Código	Cita representativa
Acciones	Manejo de plataformas complejas (Moodle, Trello, Miró)	"Aprender a utilizar la plataforma Moodle, herramientas colaborativas como Miro y otras de gestión de proyectos: TRELLO, JIRA, Azure." (P11)
	Rediseño completo de cursos	"Rediseñar mis cursos, aprender a utilizar las plataformas..." (P15)
	Articulación de actividades sincrónicas y asincrónicas	"Si la clase va a ser asincrónica [...] Si es sincrónica se hace en vivo [...]" (P7)
	Promoción de la participación de los estudiantes	"Fomentar la participación." (P15)
	Diseño de materiales interactivos	"Cargar las plataformas con material [...] ver videos, entrar en cursos gratuitos..." (P15)
Intenciones	Diseño de evaluaciones flexibles	"Tener mucha flexibilidad con fechas [de evaluación] por los problemas presentados." (P15)
	Comunicación transparente de cambios en los cursos	"Se actualiza cada semana la bibliografía del sílabo y cambios hechos en tareas." (P7)
	Innovar para motivar	"Tuve que rediseñar mis cursos completamente, buscar nuevas herramientas y probar formas distintas de enseñar para que los estudiantes se mantengan conectados y motivados." (P25)
	Interactuar	"Interactuar virtualmente... dar la clase ante cámaras apagadas..." (P7)
	Facilitar aprendizajes	"Facilitar información tratando, de la máxima manera posible, de despertar el interés de los estudiantes." (P10)
Creencias	Acompañar procesos de descubrimiento	"Que los estudiantes apliquen lo aprendido en sus prácticas o trabajo." (P11)
	Mantener motivación académica	"Motivar a mis alumnos..." (P15)
	Lograr aplicación futura del aprendizaje	"Que el mayor porcentaje cumpla con los resultados y que los aplique en sus prácticas o trabajo." (P11)
	Docencia como reto formativo exigente	"Practicar y ver tutoriales por YouTube." (P11)
	Fue necesario aprender nuevas tecnologías que favorecen interacción	"Aprender a utilizar la plataforma Moodle, herramientas colaborativas como Miro..." (P23)
Creencias	Fue necesario desarrollar competencias digitales avanzadas	"Aprender a utilizar [...] TRELLO, JIRA, Azure." (P23)
	Fue necesario redefinir el rol docente como facilitador	"Facilitar información [...] despertar el interés de los estudiantes." (P10)

Las acciones vinculadas con esta concepción incluyeron el uso de plataformas complejas como Moodle, Trello y Miró, el rediseño integral de cursos y la combinación de actividades sincrónicas y asincrónicas. También, se promovió la participación estudiantil mediante materiales interactivos, evaluaciones flexibles y una comunicación transparente de los cambios implementados. Estas acciones tuvieron como intención innovar, favorecer la interacción y facilitar aprendizajes significativos que mantuvieran la motivación y permitieran la aplicación futura del conocimiento. Estas ideas se sustentaron en la creencia de que la docencia en la COVID-19 significó un reto formativo difícil, que exigió el desarrollo de competencias digitales avanzadas y la redefinición del rol docente como facilitador y acompañante del aprendizaje, lo que generó sentimientos de logro y satisfacción personal.

### Otros Roles Docentes

Adicionalmente, los docentes continuaron desarrollando actividades de investigación y, en algunos casos, asumieron funciones de gestión académica, acreditación y responsabilidad social (ver Tabla 6).

En cuanto a variables sociodemográficas, los docentes más jóvenes tendieron a concepciones de continuidad, mientras que los de mayor edad y grado académico, a roles más transformadores. Hubo más sobrecarga y acompañamiento socioemocional en universidades públicas, mientras que en las primó la continuidad con apoyo tecnológico. Los docentes de carreras afines a la psicología y la educación se ubicaron en roles que tendieron al acompañamiento y a la sensibilidad hacia los estudiantes, los de ciencias aplicadas e ingenierías, al rol de transformación tecnológica y uso de plataformas complejas, y los de ciencias sociales y humanidades se orientaron también al acompañamiento, pero con énfasis en el establecimiento de comunicaciones eficientes, así como a la preocupación por la desigualdad tecnológica en los estudiantes.

Por último, los profesores a tiempo completo evidenciaron mayor sobrecarga y diversificación de roles que los docentes por horas, por lo que ellos hicieron hincapié en funciones de continuidad e intenciones de cumplimiento del deber y un menor involucramiento con procesos de innovación y acompañamiento.

**Tabla 6**

*Otros roles docentes asumidos durante la COVID-19*

Categoría	Cita representativa
Investigador	"Dictado de clases, investigación; asesoría de tesis; participación en colectivos de investigación fuera y dentro de la universidad; asesoría técnica; calidad académica y acreditación de facultad; proyección social; capacitación en técnicas digitales..." (P6)
Difusor de eventos	"Enseñanza en pregrado y posgrado... investigación, difusión de la investigación, actividades de responsabilidad social, miembro de comisiones por encargo institucional..." (P21)
Gestión académica	"Docencia, tutoría e investigación... miembro de comisiones y las demandadas por distintas unidades académicas." (P18)
Evaluación, acreditación y mejora continua	"Participación en procesos de evaluación curricular, coordinación como especialista en procesos de autoevaluación y gestión de la calidad, directivo de programa..." (P21)
Gestión y coordinación académica	"Enseñanza de curso, asesoría de tesis... gestión de programa de posgrado, coordinadora de comisión, consultorías, investigación propia." (P9)
Responsabilidad social universitaria (RSU)	"Docencia, tutoría e investigación... Vigente, dinámica y con RSU." (P25)
Participación en comunidades académicas y eventos	"Asistir a eventos académicos (webinars, conferencias, conversatorios, etc.), leer artículos y textos actualizados..." (P14)
Investigación en docencia	"Diseñar, impartir y evaluar los cursos... Capacitarme constantemente. Hacer investigación en docencia." (P29)

En lo que a los criterios de rigor empleados respecta, se aseguró la credibilidad mediante la codificación sistemática e iterativa basada en [Pratt \(1992\)](#) y uso de citas textuales; la confirmabilidad y dependabilidad mediante registro y coherencia analítica; y la reflexividad, por medio de la revisión crítica constante, que consideró la experiencia docente de las investigadoras ([Lincoln & Guba, 1985](#); [Meyrick, 2006](#); [Pistrang & Barker, 2012](#)).

## Discusión

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar las concepciones de la docencia y el rol docente de profesores universitarios peruanos en el contexto de la COVID-19. En primer lugar, se encontró que la docencia fue comprendida mayoritariamente como sinónimo de enseñanza, pues las acciones, intenciones y creencias se centraron en esa función sin considerar de forma significativa otros roles mencionados en la literatura ([Flórez, 2002](#); [Gairín, 2003](#); [Prieto et al., 2014](#); [Rama, 2011](#); [Zabalza, 2004](#)).

A partir del análisis fenomenográfico se interpretaron dos concepciones principales asociadas con la idea de la docencia como similar y diferente a la presencialidad. Dentro de la primera, se identificó el rol de continuidad, que coincide con lo señalado por [UNESCO IESALC \(2020\)](#) respecto del principal objetivo de la docencia en la pandemia: mantener la calidad y estándares académicos durante el pico de la pandemia para garantizar el servicio educativo. Por ende, para un grupo de docentes, la enseñanza mantuvo una orientación vinculada a la enseñanza tradicional, cuyo propósito es la transmisión eficiente del conocimiento centrada básicamente en el profesor y en los contenidos ([Pratt, 1992](#)). Es importante señalar que el rol de continuidad se mantuvo a pesar del complejo proceso de adaptación reportado, el mismo que se enfrentó a través de capacitaciones y a pesar de las brechas digitales que ya existían ([Coy, 2024](#); [González-Zamar & Abad-Segura 2024](#); [Vilela et al., 2021](#)). Esto significó un medio para sostener su actividad docente, aunque pudo haber constituido una oportunidad de innovación, lo cual en este grupo se observa de forma muy inicial (MINEDU, 2021; [UNESCO IESALC, 2020](#)).

En cambio, para los docentes con la concepción de docencia diferente a la presencialidad, la docencia sí dio pie a una transformación de la enseñanza más allá de la adaptación a las exigencias de la pandemia, pues se evidenció una reconfiguración profunda en sus acciones, intenciones y creencias, lo que significaría una transformación identitaria por el replanteamiento obligatorio de sus prácticas debido al contexto, pero sobre todo de sus intenciones en su labor docente ([Rojas, 2021](#); [UNESCO IESALC, 2020](#)). Ello porque la transformación y las tipologías de concepciones encontradas coinciden con el carácter multidimensional y humano de la docencia presentado en otros estudios, en los que se resaltan roles asociados a la tutoría y consejería ([Sandoval, 2020](#); [Villafuerte et al., 2020](#)), añadiendo a la docencia un propósito más empático y flexible, vinculado con la promoción del bienestar socioemocional de los estudiantes ([Coy, 2024](#); [González-Zamar & Abad-Segura, 2024](#)). Este modo de ejercer la docencia se relaciona con la concepción de apoyo al desarrollo personal y facilitación de procesos de pensamiento ([Pratt, 1992](#)), lo que ilustra una transición desde la enseñanza basada en los contenidos hacia prácticas centradas en el estudiante. Se podría decir que, para cumplir con esta intención novedosa y necesaria, surgió esta otra tipología de la docencia transformada pedagógica y tecnológicamente, pues era necesaria para, se infiere, propiciar aprendizajes más significativos, activos y flexibles metodológicamente y de este modo favorecer mejores interacciones que propicien bienestar ([González & Morris, 2022](#); [Lee, 2022](#); [Vilela et al., 2021](#)). Esto se vincula con estudios que han encontrado incremento de burnout docente e intensificación del trabajo académico en la época de la pandemia ([Almhdawi et al., 2021](#); [Coy, 2024](#)), lo que significa que los esfuerzos por innovar trajeron consigo un desgaste emocional.

También se evidencia una contradicción con lo sugerido por la literatura sobre el cambio en la preponderancia del rol de enseñanza en la docencia de la educación superior ([Flórez, 2002](#); [Prieto et al., 2014](#); [Rama, 2011](#)), aunque hay congruencia si se compara con la literatura de la docencia en pandemia ([Almhdawi et al., 2021](#); [Cervantes Mata, 2024](#); [Coy, 2024](#); [Sambrano, 2024](#)). Sin embargo, la preocupación por afrontar la situación de enseñar

durante la COVID-19 fue tan apremiante y retardadora que los docentes pudieron haber invertido mayor tiempo y esfuerzos en preparar y desarrollar sus sesiones de clase usando tecnologías y afrontar el escenario de enseñanza virtual, que, para muchos, era desconocido (UNESCO IESALC, 2020) y así convertir la enseñanza en la protagonista del rol docente en esta etapa: por la dificultad en la apropiación tecnológica que requería la enseñanza mediante tecnologías (Calle-Álvarez, 2022). A partir de esta idea se interpreta que el rol de continuidad y el de transformación podrían coexistir dinámicamente, predominando ante condiciones del contexto, trayectorias profesionales, motivaciones personales, entre otros atributos. Más aún, durante la COVID-19, se ha acentuado la presencia de un rol vinculado con el apoyo a los estudiantes, pues quienes manifiestan que es importante la facilitación del aprendizaje (Flórez, 2002), en su mayoría, mencionan también la necesidad de apoyarlos constantemente a nivel académico y personal, por lo que sería oportuno vincular esta idea con el rol tutor y de acompañamiento ya reportado por la literatura pre-COVID (Flórez, 2002; Gairín, 2003; Prieto et al., 2014; Rama, 2011; Zabalza, 2004).

Por último, el contexto de los participantes orientó sus roles y concepciones sobre la docencia. Los docentes mayores y con mayores grados académicos adoptaron concepciones más transformadoras y vinculadas al acompañamiento socioemocional asociadas a su mayor experiencia y a situaciones desestabilizantes de su práctica (González & Morris, 2022; Ricardo & Viera, 2023). En cambio, profesores más noveles y con menor formación mostraron prácticas de continuidad al trasladar esquemas preestablecidos aplicados en etapas iniciales de la pandemia cuando se recabaron los datos (Carballeira, 2020; Rojas, 2021). Las brechas del contexto COVID-19 (UNESCO IESALC, 2020; Vilela et al., 2021) fueron confirmadas, especialmente en universidades públicas donde mayores dificultades materiales para la adaptación a la virtualidad, propiciaron un rol más centrado en el acompañamiento. Asimismo, docentes de psicología y educación se orientaron a la transformación tecnológica (Amaya et al., 2021). Por ende, las concepciones se explican por la interacción entre atributos personales, institucionales y laborales de los participantes.

Como conclusión, la docencia en pandemia fue una labor polifacética que demandó flexibilidad, innovación y nuevas competencias. Los resultados evidencian posible cambio identitario, pues los docentes afrontaron desafíos, como la reformulación de las clases, el uso de tecnologías de la información y comunicación, y la conservación de la motivación de los estudiantes. A pesar de las dificultades, mantuvieron una conexión humana y un acompañamiento psicológico con los estudiantes, actuando como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y promotores del desarrollo integral. Asimismo, las discusiones en el aula se enriquecieron con las experiencias personales de estudiantes provenientes de diversas regiones del país.

También, la docencia durante la pandemia también presentó ventajas como la posibilidad de organizar y preparar mejor los materiales, evitar la exposición al virus y pasar más tiempo con la familia. Además, fue relevante establecer claramente los objetivos del curso, comunicar de forma efectiva las expectativas y los métodos de enseñanza y evaluación, y fomentar un clima favorable de aprendizaje para maximizar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Las características de la docencia están relacionadas con los diversos roles que cumplen los profesores en la universidad, vinculados con los cargos o funciones particulares de cada docente, así como variables ligadas a la experiencia del profesor, que en este estudio se configura como la edad y el grado académico, el tipo de universidad y la disciplina ejercida.

El estudio forma parte de una tesis doctoral más amplia. No obstante, el instrumento empleado limitó la riqueza de la información al no permitir repreguntas. Su elección respondió a las condiciones de la pandemia, caracterizadas por alta carga académica y administrativa de los participantes. Asimismo, algunas respuestas fueron breves o ambiguas, lo que complejizó su interpretación. La participación fue limitada por su carga laboral y tiempo requerido. A pesar de ello, con estos hallazgos se pueden establecer fundamentos para repensar si la formación inicial y continua de los profesores los prepara realmente para afrontar diversas, inesperadas y a menudo desafiantes situaciones que ponen a prueba la enseñanza en educación superior.

Futuras investigaciones podrían emplear técnicas de recolección de información de mayor profundidad como entrevistas o diseños de investigación longitudinales que permitan analizar la evolución de las concepciones docentes a lo largo del tiempo y en distintos contextos y coyunturas. Más aún, se podrían integrar metodologías mixtas que articulen datos cuantitativos y cualitativos para comprender los procesos de transformación identitaria de manera más amplia. En ese sentido, sería importante investigar las prácticas pedagógicas y factores asociados a ellas que podrían favorecer la flexibilidad, el acompañamiento y la motivación en tiempos de crisis.

## Referencias

- Almhdawi, K. A., Obeidat, D., Kanaan, S. F., Hajela, N., Bsoul, M., Arabiat, A., Alazrai, A., Jaber, H., & Alrabbaie, H. (2021). University professors' mental and physical well-being during the COVID-19 pandemic and distance teaching. *Work*, 69(4), 1153–1161. <https://doi.org/10.3233/WOR-205276>
- Amaya, A., Cantú, D., & Marreros, J. G. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea durante la contingencia del COVID-19. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.426371>
- Ardini, C., Barroso, M., Contreras, L., & Corzo, L. (2020). Estudiar durante una pandemia: Una mirada al rol de estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco de la pandemia COVID-19. *Mutual Conexión*, 3(41). <http://hdl.handle.net/11086/15888>
- Austin, A. E. (2011). *Promoting evidence-based change in undergraduate science education*. National Academies Press. [https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse\\_072578.pdf](https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse_072578.pdf)
- Bakhronova, D. (2021). COVID-19 y educación superior: La mundialización de la educación en línea. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(28), 62–69. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i28.809>
- Carballeira, M. T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education*. Compostela Group of Universities. <https://web.gcompostela.org/wp-content/uploads/2021/02/Publication-The-impact-of-COVID19-on-Higher-Education.pdf>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2022). A nuevos retos y posibilidades, iguales estrategias: docencia universitaria durante la pandemia. *Educación y Educadores*, 25(2), e2523. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.3>
- Cervantes Mata, C. M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa post-COVID: Formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>
- Clark, B. R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Coy, K. (2024). When COVID-19 disrupted university teaching: The university fought back. *International Journal of Educational Reform*, 36(1), 1–21. <https://doi.org/10.1177/10567879241238362>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Del Mastro, C., & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3–20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.117>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19: Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1–27. <https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4134>
- Flórez, R. (2002). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill.
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía* pp. 114–140. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García Martín, J., & García Martín, S. (2021). Uso de herramientas

- tas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 151–173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- González, F., & Morris, M. (2022). La docencia universitaria en pandemia: Reconfiguraciones en el tiempo y el espacio de trabajo. *Revista de la Carrera de Sociología*, 12(12), 311–339. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.18836/pr.18836.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18836/pr.18836.pdf)
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2024). Analysing the teaching-learning process in the university virtual classroom at the beginning of the COVID-19 pandemic. *Culture and Education*, 36(1), 190–217. <https://doi.org/10.1177/11356405241235087>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). El Colegio de Sonora.
- Gutiérrez Villa, G. G., & La Rosa Cormack, M. I. (2023). Teorías subjetivas de profesores universitarios sobre el rol docente. *Educação E Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349257985>
- Jara-Vaca, F. L., Chávez-Guevara, J. E., Villa-Escudero, I. C., & Novillo-Novillo, J. L. (2021). Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades. *Polo del Conocimiento*, 6(11), 30–45. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3248>
- Lee, K. C. S. (2022). Teaching entrepreneurship education online during COVID-19 pandemic. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221082126>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book8427>
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 153–173. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11(5), 799–808. <https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *El sistema universitario peruano frente al COVID-19*. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/el-sistema-universitario-peruano-frente-al-covid19.pdf>
- Monereo, C., Badía, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237–256. <https://doi.org/10.1080/113564009789052343>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monereo, C., & Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 57–76). Narcea.
- Monereo, C., Weise, C., & Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323–340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Monereo Font, C., & Pozo Muncio, J. I. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía. *Síntesis*. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25879/21554>
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Pámies, M. (2018). *La identidad docente de profesores de Educación Superior Tecnológica sin formación inicial en educación, a partir de los incidentes críticos ocurridos en su práctica* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12306>
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Pomares Cintas, E., & Álvarez García, F. J. (2020). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, 13 años después: la destrucción del saber en las universidades españolas. *Eunomía Revista En Cultura de la Legalidad*, (19) 184–213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5708>
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 12(23), 10128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>

- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Prieto, M., Mijares, B., & Llorent, V. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Reducción y Comunicación Social*, 9(18), 273-293. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/14970>
- Rama, S. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 117–121. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.015>
- Ricardo, C., & Viera, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el contexto de COVID-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 17–37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>
- Rojas, V. (2021). *Educación superior en tiempos de pandemia: Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi118.pdf>
- Ross, M. (2017). Conceptions of teaching: An illustrated review. *The Clinical Teacher*, 14(1), 8–14. <https://doi.org/10.1111/tct.12622>
- Sambrano, A. Y. (2024). Rol cambiante del docente universitario en la era post-COVID-19. *Revista ARJÉ*, 18(34), 207-226. <https://www.arje.bc.uc.edu.ve/arje34/art11.pdf>
- Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del COVID-19: Herramientas TIC y nuevo rol docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Spencer, L. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9311>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://scispace.com/pdf/bases-de-la-investigacion-cualitativa-gxsqu1joun.pdf>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1–21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Terry, G., & Braun, V. (2017). Short but Often Sweet: The Surprising Potential of Qualitative Survey Methods [Breve, pero a menudo dulce: El potencial sorprendente de los métodos de encuesta cualitativa]. En V. Braun, V. Clarke & D. Gray (Eds.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual and virtual techniques* (pp. 15-44). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107295094.003>
- UNESCO IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia. *Desde el Sur*, 13(2), e0016. <https://doi.org/10.21142/des-1302-2021-0016>
- Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., & Bermello, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134–150.
- Weise, C., & Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561–576. <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.