



<Sección especial extraordinaria>

Entre la autoridad y el autoritarismo: análisis del papel de las tecnologías digitales en la relación pedagógica

Aingeru Gutiérrez-Cabello-Barragán

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

En este artículo profundizo sobre el papel que adquieren las tecnologías digitales en la construcción de la relación pedagógica universitaria. Las tradicionales formas de control y organización educativa se esconden bajo la aparente sensación de modernidad que proporciona la utilización de las tecnologías digitales. Por ello, a través de la visión del estudiante planteo el análisis acerca de las formas de autoridad que desarrolla el profesorado mediadas por la utilización de estos nuevos recursos. Asimismo, realizo una aproximación a la influencia de estos medios en la construcción del conocimiento profesional de los futuros maestros en formación. El siguiente estudio parte de una perspectiva constructorista (Holstein y Gubrium, 2008) de la investigación y se basa en los relatos de experiencia (Connelly y Clandinin, 1995) generados por alumnado de Magisterio a partir del debate de un incidente crítico (Day, 2006). El relato de los estudiantes pone de manifiesto la falta de neutralidad que guarda toda tecnología, así como la necesidad de reflexión docente que conlleva su introducción en las aulas universitarias.

//Palabras clave

Relación profesor-alumno, tecnología de la educación, conducta del profesor, experiencia pedagógica.

// Referencia recomendada

Gutiérrez-Cabello- Barragán, A. (2015). Entre la autoridad y el autoritarismo: análisis del papel de las tecnologías digitales en la relación pedagógica. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 357-367. DOI:10.1344/reire2015.8.28225

// Datos de la autora

Aingeru Gutiérrez-Cabello- Barragán. Universidad del País Vasco, España.

aingeru.gutierrez-cabello@ehu.es

1. Introducción

Este estudio surge a raíz de mi experiencia docente en el ámbito de la formación inicial del profesorado. Dentro del contexto académico donde me desarrollo, transito entre los roles de profesor universitario e investigador, lo que me permite establecer relaciones entre aquello que estudio y las vivencias de aprendizaje que experimento con los estudiantes. A través de estos posicionamientos, analizo una temática en estrecha relación con mi labor educativa como es la formación de profesores; pero además, puedo explorar desde el extrañamiento las contradicciones, deseos e incertidumbres que supone aprender a ser maestra o maestro en una realidad tan compleja como la actual (Sancho y Correa, 2013; Sancho y Hernández, 2011).

En este sentido, una cuestión que me ha llevado a reflexionar es la idea de la autoridad pedagógica, no tanto como atributo sino como forma de relación. Cuestionarme acerca del sentido de ciertas formas de autoridad que se establecen en el aula, contribuye a que me replantee nuestras prácticas docentes en la formación del futuro profesorado. Asimismo, problematizar formas naturalizadas de relación pedagógica me lleva a explorar la trama de experiencias que los estudiantes viven durante su aprendizaje en la Universidad, a través de los afectos e ideas que emergen de la voz de sus narrativas.

Coincido con Hernández (2011) en que la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca, ya que afecta y nos afecta. Es por ello por lo que el profesorado debería asumir su posición de autoridad, en tanto que persona encargada de promover procesos de aprendizaje entre sus estudiantes, así como de su evaluación. Porque, como apunta Freire (1997), cuando el profesor renuncia o niega su autoridad, la libertad se convierte en licencia, de la misma forma que al olvidarse de la libertad del conjunto de los estudiantes, la autoridad se convierte en autoritarismo.

El autoritarismo del docente surge como consecuencia del ejercicio del poder, entendido tal y como lo plantea Castells (2009) como la forma asimétrica de influir en las decisiones de ciertos actores sociales (estudiantes) para que favorezcan la voluntad, intereses y los valores del actor (profesor) en su posición de poder. Dentro de los procesos de institucionalización de las normas y reglas, es fundamental "la capacidad para lograr el consentimiento o al menos para instalar el miedo y resignación respecto al orden existente" (Castells, 2009, p. 24). Ese conjunto de reglas y formas de conducta adecuadas representan las relaciones de poder que se han ido incorporando en las instituciones, contribuyendo a conformar un tipo de relación pedagógica.

Las formas asimétricas de relación se corporeizan habitualmente bajo visiones de la enseñanza marcadamente behavioristas, lo que conduce al desarrollo de modelos transmisivos y de control (y castigo) que caracterizan frecuentemente muchas de las prácticas docentes. Asimismo, dicha forma de relación pedagógica reduce la posibilidad de reconocer (Ricoeur, 2005) al estudiante como a un otro con el deseo de dar respuesta a sus cuestionamientos personales y que le vinculen a una temática concreta. Supone, además, una forma habitual de aplacar las iniciativas con las que el alumnado se introduce en sus estudios de Magisterio (Correa, Martínez-Arbelaiz, y Gutiérrez, 2013), limitando de esta manera su desarrollo identitario.

Sin embargo, “la autoridad pedagógica verdaderamente democrática nunca minimiza la libertad del estudiante, y entiende la verdadera disciplina no en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de los *inquietos*, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta” (Freire, 1997, p. 90). Tal y como plantean Kincheloe, McLaren, y Shirley (2011). la autoridad del profesor es dialéctica, y se caracteriza por la necesidad de poder abandonar su posicionamiento como proveedores de la verdad, y por el desempeño de su labor a través del planteamiento de problemas, así como mediante la acción de facilitar procesos de indagación entre sus estudiantes. Esta forma de relación promueve la emancipación de los estudiantes y la producción de un conocimiento propio.

Precisamente, las nuevas formas de relación con el conocimiento por parte de los futuros docentes es lo que les lleva a una nueva configuración identitaria (Beck y Young, 2005), y a replantear el rol tradicional del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La incorporación real de las tecnologías digitales en las aulas universitarias, así como el acceso a múltiples campos de información desde los que plantear otras formas más disruptivas de enseñanza que se vinculen a las formas actuales de aprender y relacionarse, podrían suponer un giro en las relaciones de poder.

La inquietud del profesorado no se encuentra en la incorporación de otro tipo de tecnologías en las aulas, sino en la posible transformación, precisamente, de esas relaciones de poder que conlleva el hecho de abrirse a una cultura donde aún no se encuentra demasiado definido cuál debe ser el papel de las instituciones educativas. En el intento por el control y el mantenimiento de *statu quo* anterior a la irrupción de las tecnologías digitales en la sociedad, se vienen introduciendo en el ámbito educativo nuevas plataformas y herramientas tecnológicas que, a pesar de las nuevas posibilidades que proporcionan, siguen utilizándose de forma que continúan dando cobertura a los modos tradicionales de enseñanza (Gewerc, 2008).

Por lo tanto, el reto en el ámbito educativo actual pasa por una enseñanza que se sume a las nuevas formas de aprender y de relación con el conocimiento, y que no suponga seguir manteniendo *el viejo vino en odres nuevos*, o dicho de otra manera, utilizar formas de enseñanza y de relación social tecnologizadas, sin deshacerse de concepciones de la enseñanza y aprendizaje más propias de otra época. Las tradicionales formas de control y organización educativa se están desarrollando bajo la aparente modernidad de las tecnologías digitales; sin embargo, de acuerdo con Burbules (2013) el aprendizaje de hoy es cada vez más ubicuo, colaborativo y de un carácter situado, donde los límites entre el aprendizaje realizado fuera y dentro de los contextos educativos reglados es cada día más difuso.

2. Metodología

El siguiente estudio parte de la necesidad de acercarme al papel que ocupan las tecnologías digitales en los usos y prácticas docentes que desarrolla actualmente el profesorado universitario. Supone, asimismo, un intento por profundizar en las experiencias de subjetividad del alumnado, ya que este puede sentirse vigilado y controlado mediante una plataforma digital que da soporte en la enseñanza universitaria.

Por ello, mediante esta investigación me planteo cubrir los siguientes objetivos:

- Analizar el uso educativo de las tecnologías digitales y su influencia en la construcción del conocimiento profesional del futuro profesorado
- Explorar la experiencia de subjetividad del alumnado dentro de la relación pedagógica universitaria

El planteamiento de esta investigación parte de una perspectiva construccionista (Holstein y Gubrium, 2008) con el objeto de recoger e interpretar las representaciones discursivas desarrolladas por el alumnado de Magisterio a raíz del debate de un incidente crítico. Para Day (2006) los incidentes críticos son aquellos acontecimientos indicativos de tendencias, motivos, estructuras, patrones y valores subyacentes, que se producen en momentos claves de nuestra vida y de nuestro trabajo, y que se traducen en cambios personales y profesionales importantes. Derivado del debate reflexivo que surge de la forma de relación pedagógica acontecida, surgieron 14 relatos de experiencia (Connelly y Clandinin, 1995) de una extensión aproximada de entre 2 y 5 páginas, de entre los cuales se ha realizado una breve selección para esta presentación.

En cuanto a su análisis, opté por actuar de forma inductiva a partir de las evidencias que ofrecían los textos y con la intención de hacer emerger (B. Glaser, 2001; B. Glaser y Strauss, 2012) las temáticas que posibilitaran comprender el fenómeno de estudio. A partir del análisis de los datos encontré la posibilidad de organizar el relato en torno a tres ámbitos de interés que se encontraron identificados.

3. Resultados

Construyendo una relación pedagógica en la Universidad

En sus investigaciones, Foucault (1999) plantea que es posible entender los centros educativos como *panópticos* donde se ejercen relaciones de poder a través de la observación y el control. Asimismo, se refiere a este concepto como una *tecnología política* que permite un estado de consciencia y permanente visibilidad en la persona observada. Su utilización se convierte así en una vía para el ejercicio de la disciplina, garantizando que el poder llegue a funcionar de manera automática. No obstante, los panópticos de la actualidad, lejos de adquirir la estructura arquitectónica ideada por Bentham, se materializan en muchas otras formas diversas, tales como los medios digitales.

En cualquiera de sus configuraciones, lo cierto es que su mecanismo bien podría servir de modelo explicativo para ciertos usos educativos de la tecnología digital en los ámbitos universitarios actuales. Y es precisamente en las narrativas del alumnado donde se evidencia cómo el control ejercido a través de esta tecnología educativa sirve para justificar una performatividad de las prácticas docentes (Ball, 2003). Este hecho nos debería llevar a repensar el sentido de nuestras acciones como formadores y, por lo tanto, plantear formas

alternativas de “*ser-con*” (being-with) dentro de las relaciones pedagógicas como apunta Thompson (2013).

“[...] porque muchos profesores en vez de utilizar Moodle para compartir información lo utilizan como una herramienta para controlar a los alumnos. Según ellos a través de esta aplicación saben si los alumnos recogen o no la información en donde ellos la colocan. Para hacer esto, algunos profesores toman nota acerca de quién se ha metido en ese apartado de la asignatura y cuánto tiempo ha pasado. Por poner un ejemplo, uno de los profesores registra en una tabla esos datos para después ir donde cada alumno a decirle cuál ha sido la utilización que ha dado al Moodle [...]” (Ane).

En ocasiones, las clases se convierten en lugares donde este tipo de vigilancia se naturaliza y tanto el alumnado como el profesorado moderan su comportamiento adecuándolo al papel que de ellos se espera. La relación pedagógica se construye finalmente bajo esquemas de dependencia con el profesorado, tal y como apunta Amaia al señalar que lo pragmático pasa por adecuarse a las conductas que se les exigen.

“[...] ¿Es necesario tanto control para hacer la valoración del proceso de los estudiantes? En mi opinión, no lo es. Si bien es importante hacer una evaluación continua, bajo mi punto de vista no se tendría que tomar en cuenta las ocasiones en las que se conecta un alumno a un sitio como el Moodle. El meterte en un sitio y ver los archivos que allí se encuentran, no significa que un estudiante esté estudiando o trabajando más que otro, sino que ha visto un archivo, solamente eso. Además, sabiendo esto el alumno empezará a meterse más en Moodle, solamente para que el profesor sepa que se ha metido a ver [...]” (Amaia).

El inicio en la constitución de la identidad profesional del futuro profesorado puede comenzar, tal y como apunta Vaillant (2010), en las experiencias de su formación inicial. De ahí que el contexto a través del cual se desarrolla el aprendizaje, así como el conjunto de elementos que lo acompañan, condicionen inevitablemente el conocimiento profesional del futuro maestro. El tipo de formación recibida por el futuro profesorado durante su época universitaria contribuye a conformar un conocimiento sedimental (Rivas, 2014) que condiciona las visiones sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica profesional que se va construyendo. Por lo tanto, ofrecer oportunidades al futuro profesorado para repensar formas naturalizadas de relación pedagógica contribuye a conformar una visión más fundada sobre sentido las prácticas educativas actuales.

“[...]Esta plataforma atenta contra la intimidación que por derecho tiene el estudiante y le presenta ciertos dilemas morales. ¿Dónde está la libertad que tengo como estudiante, mi derecho a la privacidad?, ¿por qué se pone en cuestión mi trabajo?, yo no pongo en duda el trabajo del profesor, ¿por qué tiene que poner él en duda el mío?, ¿por qué tiene presencia aún en la educación, esta jerarquización de poderes que ha impuesto el sistema [...]” (Uxue).



El valor de un modelo en la formación docente

La enseñanza del futuro profesorado se encuentra condicionada por aquellas rutinas ritualizadas (Nuthall, 2005) que llevan a que las experiencias individuales de los estudiantes y de su aprendizaje queden normalmente invisibles para sus formadores. Sin embargo, sabemos que la construcción del conocimiento que genera el profesorado en formación se halla ligado a procesos de observación y emulación (Korthagen, 2001, 2004). En este sentido, una de las ideas que es puesta en valor de manera repetida en las narrativas del futuro profesorado es que los docentes universitarios suponen una referencia de comportamiento en su proceso formativo.

"[...] Creo que tenemos que poner en cuestión la manera de trabajar de algunos profesores, más aún teniendo en cuenta que ellos nos ayudan a formarnos profesionalmente. Ellos son nuestros referentes y con esa clase de métodos, el mensaje que se le transmite al alumnado es demoledor. Todos somos personas y nadie es juez de nadie. La mejor manera de formarse y de establecer relaciones es a través del diálogo con los estudiantes y junto a esto, creer en el alumnado y fortalecer con respeto las áreas de confianza [...]" (Uxue).

Su conocimiento profesional se desarrolla a partir de toda una serie de experiencias anteriores, modelos de conducta, necesidades, valores, sentimientos, imágenes y rutinas, que son evocados frecuentemente de manera inconsciente (Korthagen, 2001). Se trata de aquel conocimiento subliminal al que alude Mlodinow (2013) y que, al llevarlo a un plano consciente y cuestionarlo a través de la reflexión, sirve para proyectarse hacia el futuro tipo de maestra que se quiere llegar a ser.

"[...] Los profesores tienen que fomentar en su alumnado el uso adecuado de cada cosa. De alguna manera le corresponde asumir el papel de guía y modelo. [...] Como maestras tenemos que ser ejemplo de un uso adecuado de las TIC, porque no es adecuado, por ejemplo, hablar acerca de la importancia de la privacidad a tu alumnado y caer después, nosotros mismos, en ese error. Por ello, el profesor debe ser ejemplo de un buen uso del Moodle [...]" (Nerea).

El conjunto de creencias y representaciones a los que aluden Uxue e Nerea suponen poner en evidencia su posicionamiento ante las conductas docentes que no quieren llegar a emular como maestras. Sus narrativas reflejan, asimismo, la elaboración de toda una serie de concepciones acerca de las funciones que debe cumplir el profesorado en la relación con su alumnado, legitimándolas moral y personalmente y dando sentido a su visión de la enseñanza.

La ética en el diseño y uso del software

En una entrevista realizada por Sancho y Hernández (1994), el catedrático emérito en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), Joseph Weisenbaum, argumentaba acerca de la intencionalidad y falta de neutralidad que guarda toda tecnología. Desde su visión, los científicos y tecnólogos no se encuentran exentos de responsabilidad en cuanto a la utilización que se realiza de su trabajo.



A este respecto, Nerea reflexiona poniendo de alguna manera en cuestión los intereses a los que atienden el diseño del software en la actualidad. Las evidencias de su postura apuntan a la necesidad de problematizar la necesidad de control que poseemos como sociedad y, por ende, como maestros.

"[...]Es evidente que a la hora de diseñar Moodle, además de los aspectos positivos que he señalado antes, se encontraba la intención de diseñar algo con lo que poder controlar al alumnado, y eso es precisamente lo que está de más. Asimismo, no sé hasta dónde interesa, hoy en día, diseñar una plataforma que no permita controlar al usuario, porque, de hecho, esto no tendría éxito y no respondería a los intereses de los mercados y, en definitiva, no interesaría al poder [...]" (Nerea).

En esta realidad postmoderna (Bauman, 2009) parece que tenemos que aprender a vivir sin la garantía de una conducta moral en las personas, aun diseñando el mejor contexto posible. Si bien el uso de un determinado instrumento tecnológico puede satisfacer determinadas intenciones de partida en su diseño, quizá no sea menos cierto que la ambivalencia en la moral de las personas nos lleve a conductas socialmente cuestionables.

"[...]Esta plataforma tiene una característica intrínsecamente maliciosa y es que el profesorado tiene todo control para gestionarla y, por lo tanto, para algunos profesores es tentador saber para qué la utilizan algunos alumnos, porque permite la opción para ello. La culpa de esto, claro está, se encuentra en la moralidad y maneras de hacer de algunos profesores. Sin embargo, los responsables directos son los creadores de esta aplicación y los que han dado la opción a ello. Qué intención se encuentra detrás de esto: ¿juzgar? ¿Controlar el tiempo? ¿Fijar fechas? ¿Establecer los niveles de poder de siempre? [...]" (Uxue).

En este sentido, parece adecuado destacar la reflexión acerca de la tecnología, no solamente como recurso didáctico sino como portadora de valores. Como señalaba Raymond Williams (2003), la tecnología nunca es neutra, tiene el potencial y la capacidad para ser utilizada socialmente y políticamente para diferentes propósitos. Por ello, el desarrollo de posturas críticas acerca de cómo actuamos con estos medios, así como del valor de su idiosincrasia puede resultar de gran importancia en el camino de llegar a ser maestro.

4. Conclusiones

A través de este texto perseguía aportar otra lectura acerca de los usos y formas de relación que mantenemos con los medios digitales en los ámbitos educativos actuales. Esta experiencia me ha permitido observar una cara de la tecnología invisibilizada y desplazada de los discursos que mantienen instituciones, gobiernos y muchas de las organizaciones dedicadas al ámbito educativo, interesadas en capitalizar el interés compulsivo de la sociedad por hacerse con el último dispositivo tecnológico.

A la luz de las evidencias, ciertas prácticas docentes se empeñan en domesticar y controlar el caos que podría suponer la verdadera integración de las tecnologías digitales en las aulas. Sin embargo, la pedagogía del nuevo siglo está llamada a modificar los roles tradicionalmente asignados a cada uno de los agentes implicados en la educación, así como a promover acciones que favorezcan la toma de conciencia en el uso de la tecnología. De hecho, pensar críticamente acerca de la naturaleza y efectos de la tecnología es lo que nos convierte en mejores usuarios de la misma (Stommel, 2014).

La relación cada vez más estrecha que mantenemos con los medios digitales nos lleva a una mayor preocupación por nuestra privacidad y por el control de nuestros datos. Asimismo, se trata de una cuestión que, tal y como señala Boyd (2014), inquieta desde edades cada vez más tempranas. Este hecho es una señal de que la construcción de la identidad se extiende sin solución de continuidad entre la vida analógica y la digital. Comenzamos a considerarnos cada vez más como residentes digitales (White y Le Cornu, 2011), preocupados por las implicaciones que conlleva desarrollarse en un mundo en red.

El carácter híbrido de la realidad actual, donde lo digital y analógico forman parte de un mismo continuo, requiere poner sobre la palestra cuáles son los intereses y valores que encierra la arquitectura de las tecnologías de internet, así como las aplicaciones de las que hacemos uso. Atrás quedan formas de análisis como las que aporta el determinismo tecnológico al sugerir que la sociedad se modela a partir de la influencia que ejerce la tecnología. Contrariamente a esta visión causal de la realidad, a medida que existe una mayor interactividad entre las personas a través de estos medios se hace más evidente que las formas de uso y las decisiones que adoptamos son consecuencia de la intencionalidad de los actores sociales involucrados. Por lo tanto, resulta arriesgado realizar un examen simplista de la relación que mantenemos actualmente con la tecnología, porque podemos acabar acercándonos quizá a posturas naif que poca profundidad aportan a esta reflexión.

Los aspectos éticos imprevistos que derivan de la utilización de la tecnología nos alertan de la responsabilidad que poseemos como usuarios. Abordar el estudio acerca de las implicaciones que conlleva el uso de los medios tecnológicos para el desempeño de la labor docente nos lleva a revisar los principios éticos que poseemos como sociedad. Asimismo, cuestiones emergentes como el derecho a la privacidad y el control sobre nuestra información deben tratarse desde una mirada que cuestione lo facilitado desde la tecnología. Es por ello por lo que este análisis requiere establecer vínculos con el compromiso político y social que lleva aparejado el ejercicio de la educación.

Por último, acercarme a esta temática de estudio a través de una aproximación narrativa me ha supuesto profundizar en las implicaciones que conlleva investigar junto a otro. Dar voz a los estudiantes para que hablen en primera persona sobre cómo aprenden a ser maestros, supone desarrollar una forma de investigar más democrática y con una mayor grado de responsabilidad ética y social. Sin embargo, el cambio de posicionamiento que lleva aparejado esta forma de reflexión conjunta me abre a otra forma de relación, donde mis certezas pueden ser cuestionadas y donde no solamente investigamos lo que ya sabemos, sino que también abrimos la puerta a profundizar en aquello que pueda emerger. Borrar los límites entre el investigador y el investigado me coloca en una situación de vulnerabilidad porque me permite interrogar el sentido de mis prácticas en la formación inicial del profesorado y al mismo tiempo se convierte en algo que me vincula al compromiso por atender a los nuevos cuestionamientos que me presenta mi profesión como docente.

<Referencias bibliográficas>

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, J., y Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197. DOI: 10.1080/0142569042000294165
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. E.E.U.U.: Yale University Press.
- Burbules, N. C. (2013). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 12, 2-14.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp.11-59)*. Barcelona: Laertes.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., y Gutiérrez, L. P. (2013). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*. DOI: 10.1080/00131911.2013.800956
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Círculo de Lectores.



- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Gewerc, A. (coord.) (2008). *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de elearning en universidades españolas y propuestas de desarrollo. Informe final*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Glaser, B. (2001). *The grounded theory perspective: conceptualisation contrasted with description*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2012). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick [u.a.]: AldineTransaction.
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Depósito Digital <http://hdl.handle.net/2445/20946>.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (2008). The Constructionist Mosaic. En J. F. Gubrium y J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 3-10). Nueva York: Guilford Press.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. y Shirley, R. S. (2011). Critical Pedagogy, and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. En D. Norman y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, N. J. : L. Erlbaum Associates
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97. DOI: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Barcelona: Crítica.
- Nuthall, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record, 107*(5), 895-934.
- Ricoeur, P. (2005). *The Course of Recognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología, 7*(1), 487-494.
- Sancho, J. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía, 436*, 18-21.
- Sancho, J. y Hernández, F. (1994). La ideología de los ordenadores y la ética de los informáticos: Entrevista a Joseph Weizenbaum. *Telos : Cuadernos de Comunicación , Tecnología y Sociedad, 38*, 133-145.

Aingeru Gutiérrez-Cabello- Barragán. *Entre la autoridad y el autoritarismo...*

Sancho, J. y Hernández, F. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 44-49.

Stommel, J. (2014). Critical Digital Pedagogy: a Definition. Recuperado de <http://www.hybridpedagogy.com/>

Thompson, Ch. (2013). Evaluations and the Forgetfulness of Pedagogical Relations: Remarks on Educational Authority. *Educational Theory*, 63(3), 283-298. DOI: 10.1111/edth.12024

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 234, 4-11.

White, D. S. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). DOI:10.5210/fm.v16i9.3171

Williams, R. (2003). *Television: Technology and cultural form*. Londres: Routledge.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

