

Cambios en las prácticas de enseñanza en la Licenciatura de Enfermería en contexto de virtualización de emergencia. Lados A y B de una investigación

■ **Marcela Agulló, María José Sabelli, Mariana Ferrarelli, Mariana Ornique, Luján Baez, Rogelio Miyar; Eva Silva, Gustavo Gagniere, Ayelén Bonifacio, Jorgelina Savoi.**

Agulló, Marcela. Magíster en Didáctica. Es coordinadora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.
Sabelli, María José. Magíster en Educación Superior. Es directora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.
Ferrarelli, Mariana. Magíster en Metodología de la Investigación. Es profesora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

Ornique, Mariana. Magíster en Gestión Educativa. Es profesora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.
Baez, Luján. Magíster en Educación. Es profesora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

Miyar, Rogelio Carlos. Magíster en Educación Superior. Es profesor del profesorado universitario de la Universidad ISALUD.

Silva, Eva L. Licenciada en Enfermería y Profesora Universitaria. Es Coordinadora de Experiencias clínicas en la Licenciatura de Enfermería.

Gagniere, Gustavo Mariano. Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor Universitario. Es asesor pedagógico de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad ISALUD.

Bonifacio, Ayelen. Licenciada y Profesora en Enfermería. Es profesora de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad ISALUD.

Savoi, Jorgelina. Licenciada y Profesora en Kinesiología y Fisiatría. Es profesora de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría en la Universidad ISALUD.

Introducción

Se presenta en este artículo la investigación denominada "Acerca de los cambios en las prácticas de enseñanza del primer ciclo de la licenciatura de enfermería en contexto de virtualización de emergencia", desarrollada desde la Universidad Isalud, en el marco de las becas Mario Astorquiza, con apoyo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la misma universidad.

Lxs investigadores que integramos el equipo¹ de investigación somos docentes de la Licenciatura en Enfermería y del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD, así como alumnxs y/o egresadxs² de dicho profesorado.

Esta comunicación se estructura en dos partes: las denominaremos lado A y lado B de la investigación.

Consideramos que ambas son relevantes para dar cuenta tanto de la investigación realizada, su metodología y resultados, así como el proceso de conformación de un equipo de investigación y de los aprendizajes construidos en tanto investigadores.

El lado A representa lo que habitualmente se muestra de las investigaciones: el lado epistemológico, estratégico y técnico, en términos de lo que se presenta a la comunidad académica. Aborda el proceso de investigación, sus objetivos, metodología, marco teórico y resultados de la misma. En cambio, el lado B es un aspecto que no suele tener visibilidad, pero resulta sumamente importante para analizar la conformación de grupos de investigación.

1. Integran el equipo Agulló, Marcela; Sabelli, María José (directora y coordinadora respectivamente); Ferrarelli, Mariana; Ornique, Mariana; Baez, Luján; Miyar, Rogelio; Silva, Eva; Gagniere, Gustavo; Bonifacio, Ayelén; Savoi, Jorgelina.

2. A partir de acá a los fines de la lecturabilidad generalizaremos por el masculino, advirtiendo que del equipo de investigación la mayoría somos mujeres.

Busca visibilizar aspectos que no suelen plantearse en la comunicación de los resultados de los procesos de investigación: los aprendizajes realizados como investigadores, las creencias revisadas sobre el propio proceso de investigación, las tensiones que se presentaron al investigar, etc.

Lado A: acerca del proceso de investigación

Nuestras decisiones metodológicas

El objetivo central de la presente investigación fue *comprender los cambios ocurridos en las prácticas de enseñanza en el primer ciclo de la licenciatura en enfermería en una universidad privada, en el contexto de la pandemia de 2020*. Hemos desarrollado un diseño **cualitativo y de generación conceptual**. Partimos de asumir una lógica cualitativa, la cual implica un proceso de construcción teórica creciente, inductiva, desde supuestos generales para orientar la construcción de la evidencia empírica en un ir y venir entre teoría-empiría, de tipo dialéctico:

La denominación de modo de generación conceptual, tiene su anclaje en la noción y centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social investigado. La naturaleza de los resultados buscados son conclusiones en términos de esquemas conceptuales que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación está referida a la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción del/los esquemas conceptuales y a la mencionada “fertilidad teórica.” (Sirvent, 2010)

En esta investigación hemos tomado el “caso de la formación de enfermería”. Conceptualizamos el caso como instrumental (Marradi, Archenti y Piovano, 2018) en tanto la formación en enfermería no es un fin en sí mismo, sino un medio para

entender los cambios en la enseñanza en la universidad en contexto de virtualización de emergencia. Además, diseñamos una muestra por conveniencia, la población está conformada por 10 docentes del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería, que están a cargo de 12 espacios curriculares con sus respectivas aulas virtuales.

Para la recolección de datos utilizamos dos herramientas: **la entrevista individual** semi-estructurada en profundidad y el **análisis de contenido** de las aulas virtuales. En ambas instancias, se trabajó en pareja o en grupos, se analizaron los datos obtenidos y se elaboró un registro “denso” con columnas –observables, implicancias y análisis– siguiendo los pasos de Método Comparativo Constante y *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada (Glaser-Strauss, 1967).

En el marco de la **Teoría Fundamentada** (TF) se ha buscado construir categorías teóricas a partir de los hallazgos del terreno y se presentan como un conjunto de conceptos interrelacionados en afirmaciones que puedan usarse para explicar un fenómeno social determinado como en nuestro caso los cambios en las prácticas de enseñanza de enfermería. Generalmente la teoría desarrollada es sustantiva, es decir que se obtiene a partir del estudio de un contexto específico –la carrera de enfermería en nuestro caso– y por lo tanto su aplicación se centrará principalmente en ese contexto o en entornos similares a modo de transferencia de categorías. En este proceso, subyace un razonamiento o enfoque inductivo como proceso cognitivo para recoger datos y para realizar un proceso analítico riguroso y sistemático y organizar los resultados. En este mismo sentido, este método nos permitió un análisis intensivo de nuestra empiría.

El método de la teoría fundamentada es el de **comparación constante (método comparativo constante)** en tanto connota una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría. Strauss (1970) define sus

procedimientos básicos en: recogida de datos, categorización, codificación, comparación y reflexión analítica en notas. Para elaborar teoría es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas; estas constituyen el elemento central para mostrar las relaciones entre ellas y los datos.

Codificación y categorización son, respectivamente, los aspectos físico-manipulativo y conceptuales de una misma actividad, a las que, indistintamente, suelen referirse algunos investigadores con una u otra denominación. **La categorización** hace posible clasificar conceptualmente las unidades o segmentos de la empiria que visibilizan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. dentro del registro de la empiria. **La codificación**, en cambio, es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que representan a las categorías, consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen.

El análisis de datos de forma sistemática, contrastando incidentes, categorías, supuestos y propiedades que surgen durante estos procesos facilita esa comparación constante de similitudes y diferencias de incidentes identificados en los datos con el objetivo de descubrir patrones que se repitan. Luego de las primeras lecturas de nuestros registros y primeros análisis pudimos construir un **racconto holístico**, de los registros. Entendemos por **racconto holístico**³ un texto metodológico que permite visibilizar “ese hilo conductor” entre los registros, poder captar esos significados transversales que los actores

otorgan a sus relatos. Posteriormente fuimos definiendo las principales categorías a lo largo de nuestros registros, comparándolas y seleccionando las más recurrentes y significativas, que serían finalmente las que compondrían nuestro esquema conceptual en base a la teoría que emerge de nuestros datos. Del proceso de comparación surgieron una gama de categorías y propiedades que, en esta etapa, se integraron para formar el núcleo de la teoría emergente que se ilustra en nuestro cuadro de resultados.

Simultáneamente en nuestra investigación se llevaba a cabo el **desarrollo del marco teórico**, lo cual permitió durante el procesamiento profundizar el análisis de la empiria con los aportes de los autores. La TF establece la distinción entre la teoría formal y la teoría sustantiva, haciendo énfasis en la teoría sustantiva. *La teoría sustantiva* está relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de recolección de datos; de los cuales pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de los datos de campo mediante procesos de codificación y categorización (Glasser y Strauss, 1967).

La teoría formal se identifica con el estilo de recolección de datos y el análisis teórico que surge de la lectura de los primeros antecedentes, a través del cual se hace posible la construcción de primeros supuestos y se compara constantemente con la teoría de los datos que van surgiendo de la investigación. La TF surge de la convergencia de una serie de ejes o conceptos teóricos relevados de la bibliografía en uso, las cuales buscan ponerse en diálogo mediante la comparación constante con la realidad estudiada. Este trabajo se ubica dentro de la lógica cualitativa, que se vale de la **inducción analítica y la búsqueda de la generación de teoría, la comprensión** y la especificidad. Se buscó construir esquemas conceptuales adecuados a la realidad estudiada tal como la cuentan los actores sociales –docentes de enfermería– con los que se interactuó, más que verificar hipótesis predeterminadas por una relación causal entre

3. Racconto holístico, es un concepto que se utiliza desde hace varias décadas en el marco de la cátedra Investigación educativa I de la FFYL, UBA, Carrera de Ciencias de la Educación cuya referente es María Teresa Sirvent.

variables (Sirvent, 2003). Se buscó comprender a través de observaciones de aulas virtuales y entrevistas los sentidos que los propios actores otorgan a sus prácticas.

Durante el trabajo con la lógica cualitativa se generaron categorías nuevas además de las aportadas por la teoría canónica o legitimada, lo cual permite una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. Como arriba se esbozó, el énfasis se puso en el **raciocinio inductivo o de abstracción creciente de la teoría**, dado que a partir de “**incidentes**” de la realidad (base empírica) se construyeron categorías a partir de un avance en espiral (que combina obtención de información y análisis). Vale destacar que la lógica cualitativa pone su énfasis en el hecho que se construye, en la inducción analítica y en la posibilidad de generar teoría y la comprensión de la realidad. Con respecto al vínculo entre teoría y empiria en el marco de esta lógica, María Teresa Sirvent (2003) afirma que este modo de operar no es a-teórico sino que supone un modo diferente de trabajar con la teoría: la teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial y luego se construye teoría de base en el trabajo con la empiria.

En otras palabras, se propició un lugar de la teoría canónica o de los saberes legitimados que se interceptaban con los saberes de la TF y además con los saberes de la experiencia del investigador, de manera inductiva y en un movimiento de abstracción creciente, generando nuevas categorías teóricas articuladas en esquemas conceptuales. Fueron centrales las instancias internas de capacitación sobre esta tarea metodológica y que han aportado a nuestro rol como investigadores. La combinación de las estrategias de recolección de información (entrevistas, análisis de contenido de aulas virtuales) realizadas por los distintos investigadores, constituyeron estrategias de triangulación de datos e investigadores (Denzin, 2004) que permitirán aumentar la sensibilidad al descubrimiento de variaciones y casos atípicos, al tiempo que disminuir la tendencia al sesgo inherente al uso de un determinado y único método (Jick, 1994).

Este proyecto tiene la particularidad de que sus autores también son docentes. Esto imprime características

específicas en el involucramiento del investigador que se encuentra diseñando, poniendo en marcha y analizando la práctica profesional docente de colegas, es decir, es docente e investigador al mismo tiempo. Es interesante desarrollar y estar atentos como equipo al fenómeno de la implicancia. Elias (1983) señala al respecto que nuestra participación personal y nuestro compromiso constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que hemos de resolver como científicos. Tener conciencia de esta implicancia nos permitió estar alertas a la necesidad de cierto distanciamiento para poder comprender el fenómeno que se estaba estudiando, más allá de la familiaridad que se tenga con el mismo y así poder construir la teoría que emerge de los datos.

Algunos resultados: de los “datos codificados” a los “datos significados”

Las instancias de “terreno”, las entrevistas y análisis de contenido de las aulas virtuales de los espacios curriculares de nuestra muestra nos permiten obtener registros “codificados” o sea dejamos emerger algunas categorías que fueron dando forma a nuestra escultura teórica, a nuestra propia “teoría de base” que ha sustentado nuestros resultados y que dotó de “significación” nuestra evidencia empírica.

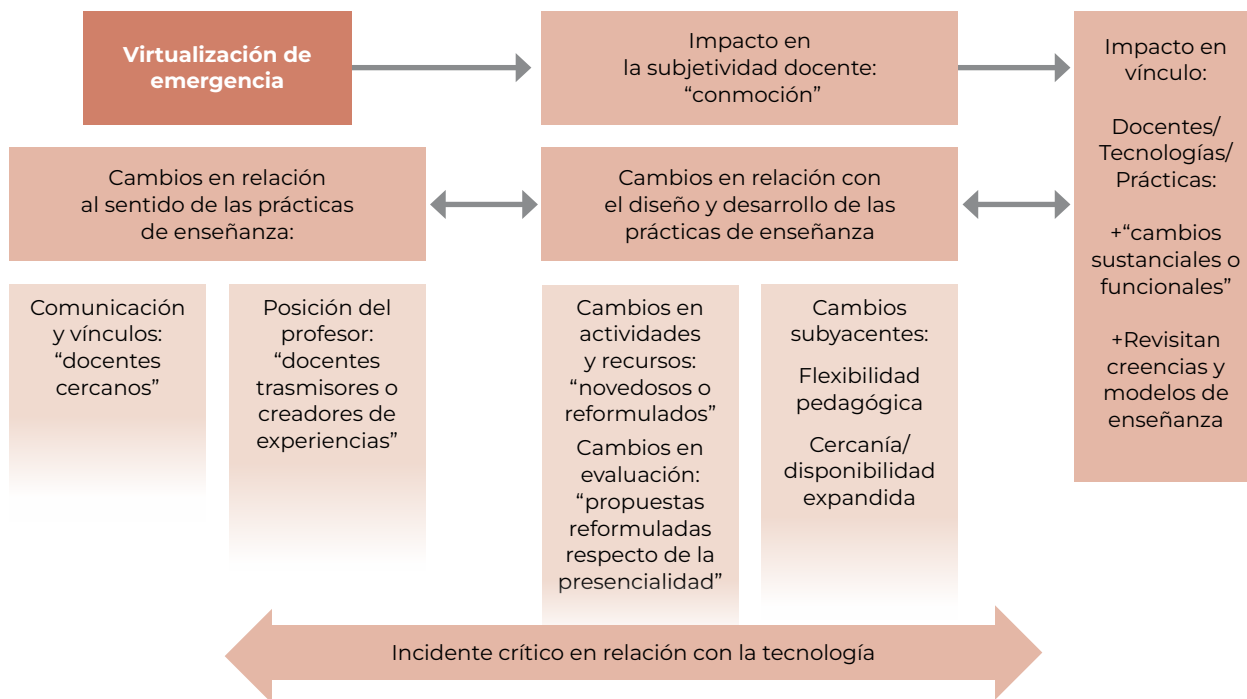
Entonces, a partir de las instancias empíricas de las entrevistas y del análisis de aulas virtuales, así como de las retroalimentaciones al interior del equipo y de la lectura de antecedentes teóricos elaboramos un cuadro a modo de *escultura teórica* que permite comunicar nuestros puntos de llegada, nuestros hallazgos y resultados.

En los apartados siguientes expandimos resultados. El Cuadro 1 grafica los aportes centrales.

Sobre la virtualización de emergencia y la subjetividad: de la conmoción al empoderamiento

Los docentes en las entrevistas mencionan una desestabilización de gran magnitud (aluden a palabras relativas a catástrofes naturales tales como “tsunami” “huracán” “aplastamiento” al referirse al estallido de la pandemia

Cuadro 1: Resultados de la investigación: “virtualización de emergencia y cambios en las prácticas de enseñanza”



Fuente: Elaboración propia

y posterior virtualización o describiendo el momento como “catastrófico”. En todos los casos la virtualización de emergencia impactó en cómo ellos enfrentan sus propuestas de clase y en el vínculo con las tecnologías. Así lo expresan algunos docentes en las entrevistas:

- “El primer semestre fue muy catastrófico a nivel personal, pero hoy entiendo que fue a nivel general.” (E3⁴)
- “Eso para mí en el primer año fue terrible, un tsunami lo que pasó y lo que tuvimos que atravesar.” (E2)
- “Tenía un miedo terrible porque estaba acostumbrada a estar en el aula. Le tenía terror al campus (...) Me preguntaba ¿cómo voy a subir una clase?” (E5)

Esa “conmoción” fue más intensificada en el primer cuatrimestre del 2020 y continuó, aunque un poco atenuada, en el segundo cuatrimestre. Cabe advertir que se evidencia una resignificación de lo ocurrido a partir del tiempo transcurrido, lo que empezó como algo forzado que desestabilizó subjetivamente fue cediendo

hacia el descubrimiento de nuevas modalidades de trabajo que se consideran instancias valiosas de aprendizaje docente y su empoderamiento en la virtualidad.

Sobre los cambios en relación al sentido de las prácticas de enseñanza: los vínculos, la comunicación y la posición del profesor

Respecto del vínculo con los estudiantes y el entorno encontramos docentes que caracterizamos como cercanos. En muchos casos, contemplan situaciones particulares –de los distintos escenarios familiares de los estudiantes ya sea en relación a la organización familiar o a casos de enfermedad o fallecimiento de familiares por Covid-19–, situaciones económicas o socio ambientales –dificultades para acceder a un dispositivo tecnológico o dificultades en la conectividad –o situaciones laborales– tal como el agotamiento del personal de salud durante la pande-

4. Se incluirá el código de registro del entrevistado utilizado en la investigación con su numeración cada vez que se haga mención a las palabras de los entrevistados.

mia. A estos profesores atentos a las realidades de los estudiantes hemos dado en llamar docentes empáticos/contextuales, en contraposición a otros docentes (muy pocos de los entrevistados) que no priorizaron estos aspectos. Respecto de los docentes empático contextuales, registran activamente el contexto, no lo toman como dado sino como algo que se puede transformar dado que impacta sobre el carácter inclusivo de las propuestas.

Por ejemplo, en las entrevistas expresaron lo siguiente respecto de la relevancia del vínculo con los estudiantes:

- *“Traté de buscar medios para acercarme a los alumnos. Con el Zoom sentí que tenía un contacto con los alumnos, como que yo, a través de esa cámara me podía volver a insertar en el aula y estar con ellos. (...) Después abrimos un grupo por WhatsApp y tenía ese contacto que fue muy rápido y me permitía acercarme a ellos. Sinceramente necesitaba tener el contacto con el alumno, no me conformo con subir el material. El WhatsApp fue lo primero, después me anime a las clases por Zoom.” (E3)*

La mayoría de los docentes consideraron como algo central el contexto de los estudiantes, aún con todo lo que les sucedía en el suyo propio, algunos docentes lo expresan de esta manera:

- *“Entiendo el contexto de los alumnos. Ellos y yo tenemos problemas con la conectividad, muchas veces. No todos nuestros alumnos tienen la disponibilidad de dispositivos, por ejemplo, una computadora o que en la familia haya dos o tres computadoras o dos o tres celulares, entonces tengo por ahí la dificultad que una alumna que es mamá tiene que usar el celular la hija, el otro hijo y entonces tenemos dificultades con respecto a eso.” (E1)*
- *“La comunicación vía whastapp era lo mejor, rara vez x plataforma...los foros cuesta mucho que participan...es más inmediato el wapp... el trabajo colaborativo se veía más x wapp qué foros. distintas herramientas se complementaban, muchos hacen todo desde el teléfono.” (E6)*

Para la mayor parte de los docentes los encuentros sincrónicos tenían un propósito de “encuentro vincular”, además de espacio de “aprendizaje” en términos de sostener lazos de “empatía y cercanía” con los estudiantes. Estos docentes “abrieron” distintos canales

para conectar de muchas maneras con los estudiantes casi cotidianamente.

Respecto de la **posición del profesor**, pudimos advertir que algunos docentes en los encuentros sincrónicos por Zoom se posicionan como “creadores” de experiencias formativas. Se prioriza la interactividad, la permanente participación de los estudiantes y las lecturas y actividades previas por parte de estos últimos. Otros docentes se posicionan en un rol de “transmisores”. Para ellos el encuentro estaba centrado en la explicación y exposición de su parte. Finalmente encontramos un grupo de profesores que en determinados momentos toman una u otra postura, en función de la necesidad de cada clase.

Estas posiciones se pueden evidenciar en algunos pasajes de las entrevistas:

- *“El Zoom lo uso para dar clases. En los avisos les mandaba el mensaje que iba a hacer la conexión, les dejaba abierta la reunión. En el Zoom explicaba el power, daba la explicación de lo que yo subía en la plataforma.” –Posición de transmisor– (E7)*
- *“Ellos en el aula tienen un caso clínico que es sobre lo que se trabajará la clase próxima, con anticipación le ponemos un título, tema y consignas, de antemano lo tienen...en el Zoom se rodaba el role playing; papeles de enfermero/s, paciente, familia y observadores. Al finalizar hacemos debriefing y si no da el tiempo, lo seguimos x plataforma, es un post que queda como tarea en el aula. Si eso estaba sin dificultades la próxima clase planteamos un nuevo caso...si hay inconvenientes se retoma. Esas reflexiones del post, se las comentamos x plataforma.” –Posición de creador de experiencias formativas– (E2)*

Sobre los cambios en relación al diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza

Los docentes expresan cambios en relación con el recorte o reacomodamiento de los contenidos y la bibliografía utilizada; pero más que nada, modificaciones sobre las **actividades** (transposiciones respecto de las actividades a la virtualidad, actividades novedosas, etc.), **recursos nuevos**, o **recursos resignificados**, etc. Todos hacen alguna alusión a los cambios en relación

con las actividades. Respecto de éstas, algunos docentes refieren haber incorporado actividades que nunca habían realizado –“novedosas”–, o bien actividades “reformuladas” por la virtualidad. Incluso algunos refirieron haber incrementado la cantidad de actividades en una misma clase. Respecto del primer aspecto, actividades que no se habían explorado antes, advertimos:

- “En el 1er cuatrimestre ellos tuvieron que elaborar videos. Fue una buena experiencia tanto de 1er año como de 2do. Fue sobre procedimientos, signos vitales, todo lo que puedan hacer en sus casas y sin gastar en materiales. lo filmaban. Tuvo una buena respuesta y se comprendió el tema, hubo detalles, pero se trabajó perfecto. Compartían los videos por el foro (los vinculan por drive). Nunca había realizado esta actividad.” (E4)
- “Utilicé herramientas que aprendí, por ejemplo, el padlet, el Mentimeter, con la lluvia de ideas para los comienzos de las clases o para cierres, nunca las había utilizado.” (E1)

O bien advertimos también la resignificación de cursos conocidos con otros sentidos:

- “Con el Drive aprendí a trabajar este año con el enlace. Yo tenía que encontrar la facilidad para para mí como para el estudiante porque creo que el estudiante necesita tener la devolución de los TPs. Me organicé un Drive específico y les pasaba el link. Ahí trabajamos todos juntos. El primero fue catastrófico, pero con el segundo organicé una hoja por grupo y ellos ya tenían sus consignas con los requisitos que debían cumplir. Pero también tengo trabajos en el campus.” (E8)

El Zoom y el Campus Virtual aparecen como los dos pilares de aprendizaje tecnológico, no necesariamente asociado a cómo modificaron la propuesta pedagógica, sino en su uso herramental (en sintonía con lo que posteriormente se planteará de un uso de la tecnología como sustitución o funcional).

La evaluación también implicó modificaciones respecto a las prácticas pre pandémicas y, a la vez, resultó un componente que tuvo numerosas modificaciones en el año 2020 y 2021. En principio los docentes expresan haber planteado evaluaciones con consignas diferentes a las que siempre se habían utilizado, en todos los casos observamos propuestas de evaluación “necesariamente

reformuladas”. Además, otros advirtieron que las mismas evaluaciones favorecían la copia y/o aprendizajes reproductivos, eso llevó a algunos a modificar las evaluaciones en otros cuatrimestres:

- “Sobre la evaluación fuimos evolucionando. Empezamos a ver lo difícil que era unir lo práctico y teórico. Propusimos casos clínicos, les explicamos a los alumnos. Al principio, fue un fracaso –se habían trabajado pocos casos previos–... luego empezamos a generar un contexto para que puedan entender las consignas y no frustrarse...” (E2)
- “En el primer cuatrimestre armamos un tipo de evaluación como en la presencialidad, un examen donde se pregunta 40 minutos y listo... y se copiaban... Sin embargo, la virtualidad, lo que me mostró fue que me di cuenta que hay que elaborar evaluaciones que planteen si realmente el alumno comprendió. Después del primer cuatrimestre cambiamos los exámenes, ya no los hacíamos como en la presencialidad.” (E4)

Sobre algunos principios que subyacen en los cambios en las prácticas de enseñanza

Interesa focalizar en **aspectos subyacentes del cambio que no son expresados directamente por los docentes sino que los inferimos**. Entre ellos, mencionamos la flexibilidad, la recomposición de la cercanía/ presencia de lo presencial a lo virtual y la recomposición de la participación presencial a la virtual.

La **flexibilidad pedagógica** parece ser una condición para haber transitado la virtualidad. Advertimos que los docentes asumen – en este nuevo contexto– una “planificación flexible y abierta” de sus clases, atendiendo a variables de tiempos y espacios alterados por la situación pandémica y de virtualización. En este sentido, ésto parece resultar un “cambio” relevante respecto de su posición anterior (pre pandémica). Veamos un ejemplo:

- “Mirá lo que me pasó la primera clase del segundo cuatrimestre, ahora haciendo memoria: Yo estaba dispuesta para empezar la clase, el viernes a las 9. A las 8.45 se corta Internet. Esperamos media hora de la clase, digo bueno: vamos a dar la clase por WhatsApp, ese día mandé el material, como era la primera clase retomamos en un Zoom después. El

primer cuatrimestre me enseñó que había que estar atento a modificar lo que se planificaba.” (E8)

Además, en otros fragmentos de la empiria se visualiza la búsqueda generalizada por construir **cercanía-presencia** a través de una **disponibilidad expandida** del docente, fuera del horario de clase. Esto es un cambio realizado por casi la totalidad de los docentes, quienes recompusieron las maneras de estar cerca de los estudiantes en un momento tan complejo.

- *“Me encantó esto de la posibilidad que uno esté en tan lejos y pueda estar tan cerca. Me costó, pero salió. El Zoom ayudó a eso, el WhatsApp también.” (E5)*

Sobre los tipos de cambios en las prácticas de enseñanza en relación al uso de la tecnología

Finalmente, identificamos dos tipos de cambios en relación al uso de la tecnología: **cambios a los que denominamos superficiales o de mejoras funcionales** (en muchos casos de espejo con las clases presenciales) y **cambios sustanciales**. Estas categorías surgen en base a los aportes teóricos abordados de Puentedura (2008, 2012a, 2012b, 2012c) quien distingue el sentido que adquieren las tecnologías en las propuestas de enseñanza en función de la forma en que los docentes las incorporan en su propuesta. Veamos una referencia empírica sobre una **relación sustancial**:

- *“Necesito que ellos aprendan, que comprendan con cierta profundidad, para eso hacemos grupos pequeños el Zoom con actividades específicas para que ellos puedan así relacionar lo que leyeron y entendieron y después al final las dudas que han quedado. Muchas veces comparto videos que están en YouTube de especialistas del campo, en el Zoom o asincrónico ponen en común las lecturas en un muro interactivo o en un foro. Ojo, también uso el pizarrón que tengo atrás, acá en mi casa, para hacer algún gráfico o cuadro.” (E7)*

En cambio, otros docentes **replican en la propuesta por Zoom aquello que realizan en el aula presencial**. Veamos un ejemplo:

- *“buscar el compromiso del alumno, que esté conectado a las 8 o las 9, que entren al Zoom, nos saludamos, tomamos presente, planteamos la actividad, vemos cómo la resolvemos,*

llegamos a alguna conclusión. Es respetar la rutina de la universidad, como si estuviéramos dentro del aula.” (E9)

- *“Uno después se dio cuenta de que estábamos mandando mucha actividad a los alumnos queriendo compensar la falta de presencialidad.” (E6)*

La comparación de los relatos anteriores nos permite advertir posicionamientos diferentes de los docentes: el primero reconoce que el mero encuentro virtual (como el presencial) no garantiza que los estudiantes aprendan. Se ve compelido a realizar diversidad de actividades para desarrollar la comprensión. En cambio, en el segundo relato el docente hace una descripción de sus tareas como profesor en términos de “rutinas” a la manera de un “check list” que es necesario cumplir del mismo modo que en la presencialidad y sin interrogarse por el aprendizaje.

Al analizar la *organización de las aulas virtuales* podemos advertir que en la mayoría de los casos se constituyeron en emulación con el “aula física”. Notamos así que los docentes sustituyeron aula por aula (presencial por virtual): así se diseñó la siguiente correlación:

1. Exposición presencial por videograbación o a través de presentación de Power Point (con o sin audio).
2. Textos en papel por textos digitales.

En los casos en los que el Power Point carecía de explicación, se advierte cierta dificultad para que los estudiantes comprendan el sentido en la construcción de ese material por parte del docente, quedando opacadas las articulaciones entre dicho material y el resto de la propuesta.

También encontramos matices: en algunas aulas se evidencia una parte de sentido de sustitución, como fue mencionado en otros párrafos, pero que también lograron multimodalizar los materiales, modificando el sentido habitual. Podríamos decir que parecen ser cambios más cercanos a mejoras funcionales al decir de Puentedura (Op. Cit).

Caracterizamos como **“aulas vivas”** a la mayor parte de las aulas analizadas, con múltiples canales con divergencia de actividades y recursos, tiempos asincrónicos y sincrónicos y **“aulas coyunturalmente vivas”**, o sea aulas funcionales, a los fines de sostener la continuidad, pero muy en espejo a las prácticas presenciales con escasos

recursos, con primacía de un uso de repositorio de materiales y/o agenda de eventos de la materia como fechas de parciales.

Entendemos que es en la complejidad de los vínculos de los docentes con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología emerge como un elemento para facilitar y acompañar dichos procesos. La relación que los docentes de enfermería establecen con la tecnología, creemos, influye en cómo los docentes abordan sus prácticas de enseñanza en este contexto necesariamente virtualizado.

Sobre la particular relación de los docentes con las tecnologías

Kap (2014), al referirse al vínculo que los docentes establecen con las tecnologías, identifica aquellos profesionales a los que denomina **vanguardistas**: ávidos de alternativas pedagógicas en un afán por motivar a los estudiantes y seducirlos con propuestas innovadoras que en algunos casos tienen poca o nula conexión con el contenido o el conocimiento a enseñar. Estos profesores y profesoras toman riesgos dentro del aula, se exponen y buscan acercarse a sus estudiantes mediante el uso de redes sociales, las plataformas de moda y el acercamiento a las prácticas que los jóvenes desarrollan por fuera de la institución académica.

Sumamos dos tipologías a las de Kap: una que visibiliza una relación con la tecnología basada en el temor a lo desconocido, pero con intención de explorar algunas alternativas en consideración a la emergencia: los llamamos **temerosos**. Lo vemos en entrevistas con comentarios recurrentes sobre el temor a explorar alternativas:

- “El WhatsApp fue lo primero, después me animé a las clases por Zoom.” (E7)
- “Siempre está constante la comunicación, necesito comunicarme con el alumno. Por eso traté de hacer el aula lo más parecida posible y cuando logré superar esto del Zoom, porque para mí era un misterio porque yo nunca había hecho Zoom, y me daba miedo, que te graban, esas cosas que uno se persigue.” (E5)

Otra tipología de vínculo con las tecnologías es la de **añorantes de lo previo**, una docente lo expresa de la siguiente manera:

- “El formato virtual me genera resistencia, siento que me robaron el espacio (...) En lo presencial cuando entraba al aula todos ya estaban en grupos para debatir, porque les enseñé a debatir y cambiar opiniones.” (E9)

Sobre las prácticas de enseñanza: creencias en juego y modelos de enseñanza

Asimismo, advertimos que las prácticas de enseñanza en enfermería a propósito de la virtualización de emergencia tienen rasgos tanto de **tradiciones miméticas** como de **tradiciones transformadoras** de la enseñanza, tomando aportes de Jackson (2012). Las primeras están centradas en la transmisión de conocimientos fácticos y parten de la premisa de que su adquisición se efectúa a través de la imitación. Las segunda, las transformadoras, en cambio, dan cuenta de modificaciones profundas en los estudiantes. Los docentes que las representan son conscientes de los aspectos no previstos del aprendizaje y están abiertos a situaciones nuevas, no necesariamente previstas.

El análisis de los relatos de los docentes entrevistados da cuenta, en algunos docentes, de cierta tensión entre ambas tradiciones. Esto no responde estrictamente a un cambio, sino más bien a una continuidad respecto de lo anterior (pre pandemia).

La virtualización de emergencia parece haber profundizado el **modelo de transmisión**, tomando aportes clásicos de María Cristina Davini (1989), al menos en el primer año y en especial en el primer cuatrimestre de la virtualización. Esto se visualiza en algunos docentes en particular, en tanto las prácticas presenciales de enseñanza de la enfermería han tenido históricamente rasgos del modelo de adiestramiento (Davini, 1989, Medina Moya y Prado, 2009), la virtualización de emergencia parece haber “corrido” ese modelo de la escena en parte. Lo que aparece como continuidad es la racionalidad en juego. Primero explicación, luego aplicación. Se puede visualizar esa racionalidad técnica imperante en la formación de enfermeros (Op. Cit., 2009).

En concordancia con lo anterior y con los planteos de Báez (2021), una creencia que subyace a los relatos de varios docentes, que se agudiza en este contexto pero que no es privativo de él, es la de suponer que enseñar signi-

fica transmitir información y que la actividad central del estudiante es la de recibirla. La secuencia en la que primero se presenta la teoría y luego la práctica se constituye en una creencia en tanto parece no estar reflexionada, cuestionada. Solo un docente expresó que a razón de la virtualización de emergencia:

- “La pareja pedagógica permitió que ambos participemos: los que damos teórico y la práctica...eso se fue mechando y combinando.” (E8)

Se evidencia escasa reflexión sobre esta lógica de relación teoría y práctica en los comentarios de los docentes. La deconstrucción más grande pareciera advertirse en los aspectos comunicacionales, en los que los profesores habilitaron una diversidad de canales (casi la totalidad de ellos), que no habían explorado previamente, buscando estar “cerca” de los alumnos.

Respecto de la relación **entre cambios en las prácticas de enseñanza y la categoría de incidentes críticos**, y remitiendo que el incidente crítico, tal como expresa Monereo (2010) puede definirse como *un suceso no planificado y problemático que ocurre en la enseñanza* cuyo análisis y la reflexión posibilitan revisar los modos habituales de actuar docente, encontramos en los relatos de los entrevistados que la virtualización de emergencia fue una conmoción para todos los docentes, un gran evento desestabilizador del modo habitual de enseñar. Sin embargo, parece no haber traccionado a la revisión de las concepciones habituales de enseñanza de los docentes. Para quienes ya venían transitando un camino de deconstrucción de creencias sobre la enseñanza y de propuestas que iban en la vía de dar protagonismo al estudiante, la desestabilización de la virtualización los llevó a repensar cómo hacían para transponer esto en un nuevo escenario. Y para quienes sostenían creencias sobre la enseñanza desde prácticas miméticas y transmisivas la virtualización de emergencia pareció traccionar a buscar en “espejo” esto mismo. De ahí que las aulas virtuales emulan la transmisión presencial y funcionaran más a modo de repositorio.

Podemos expresar que la **virtualización de emergencia parece haber resultado en un incidente focalizado en la relación de los docentes con las tecnologías**. En este

sentido se configuró como incidente crítico que posibilita revisar este aspecto, sin embargo, no implicó necesariamente la revisión de la propuesta pedagógica.

Lado B: aprendizajes sobre la investigación y el rol de investigadores

Este apartado responde a “el otro lado” de la investigación, a nuestros procesos de organización en el trabajo de indagación, a la historia natural de la investigación (retomando a Sarle, 2003 en términos de esa herramienta central de objetivación en el trabajo cualitativo tanto para el propio proceso de investigación como para el mismo investigador), como veremos a continuación, y centralmente a nuestros aprendizajes como investigadores.

Respecto de nuestros procesos de organización en el trabajo de la investigación, a partir de la aprobación de nuestro proyecto de investigación iniciamos una serie de encuentros sincrónicos para consolidar el equipo de trabajo. Por unanimidad en reuniones plenas, hemos celebrado algunas fortalezas del equipo: en especial, la presencia de representantes de dos carreras de grado a partir de sus docentes y estudiantes colaboradores, así como también egresados de ambas carreras. Durante estas reuniones decidimos algunos pasos a seguir durante estos primeros meses de trabajo, a saber:

- Desarrollar reuniones sincrónicas periódicas, mensuales o en algún momento quincenales.
- Confeccionar un espacio colaborativo de trabajo unificado en un Drive donde se suben nuestros avances y todo aquel material en relación al proyecto que fuera de interés para su desarrollo.
- Organizar este espacio colaborativo en dos subgrupos donde se comparten los avances: El subgrupo de marco teórico y el subgrupo de marco metodológico.

En el interior del subgrupo de *marco teórico* indagamos antecedentes sustantivos vinculados en especial al campo de la enseñanza de la enfermería y de la tecnología educativa. Avanzamos en caracterizar las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeros, como así también las prácticas de enseñanza en

contexto de virtualización de emergencia y los posibles “tipos” de cambios realizados en las mismas poniendo foco en los cambios en relación con las tecnologías.

En el interior del subgrupo ocupado de desarrollar el *marco metodológico* identificamos la importancia de diseñar herramientas que nos permitieran ir a terreno y confrontar teoría y empiria. En nuestras reuniones de trabajo y de manera consensuada distinguimos herramientas para acceder al campo. Las entrevistas que se realizaron siempre se hicieron en parejas.

Al avanzar en los primeros meses de la investigación nos planteamos comprender qué estábamos aprendiendo sobre el rol de investigadores y sobre el proceso de investigar, qué tensiones se nos presentaban, una suerte de actividad metacognitiva como investigadores.

Así, además de las reuniones y de las memorias de reuniones poniendo foco en el proceso de investigación, nos propusimos “trabajar” entre nosotros sobre qué estábamos aprendiendo, qué creencias advertimos que se nos jugaban al investigar, y qué tensiones identificamos en este proceso.

Para ello nos inspiramos en aportes sobre la *historia natural de la investigación* o bitácora del investigador (Sarlé, 2003) a fin de identificar el grado de conciencia adquirido sobre el proceso de investigación y explorar el valor formativo que el pensar reflexivo conlleva. Además, nos apoyamos en los aportes e investigaciones sobre la metacognición (Flavell, J, 1979; Ritchart, Church y Morrison, 2014) en tanto favorecedores de nuestros aprendizajes como investigadores. Nos resulta central abonar una formación como investigadores reflexivos de sus prácticas (Roget, 2020), sosteniendo una posición que vuelve sobre el proceso de investigación y el rol de investigadores, implicando: pensar qué se aprende, cómo se aprende, qué creencias se juegan, qué se podría haber realizado diferente, para revisar las acciones para futuras investigaciones.

Para profundizar sobre nuestros aprendizajes, tensiones y creencias como investigadores diseñamos distintos dispositivos para indagar al respecto: por un lado, contamos con nuestros registros al momento de desarrollar acciones de campo (notas de campo, impli-

caciones, etc.) y, por otro lado, realizamos una actividad específica con consignas para desarrollar de manera escrita sobre aprendizajes, tensiones, creencias como investigadores que luego intercambiamos en reuniones plenarios sobre lo escrito.

Así es que pudimos advertir algunas **tensiones** que se sostuvieron a lo largo de la investigación:

Producto rápido vs. construcción: aparecieron en la trayectoria de la investigación algunas situaciones que remiten a la búsqueda de certezas, la ansiedad por el producto rápidamente concluido en tensión con la construcción que deviene de un tipo de trabajo cualitativo como el que nos propusimos.

Encajar o construir/deducción vs. inducción: identificamos tensiones entre hacer “encajar la empiria en la teoría” vs. una construcción dialéctica entre ambas. Si bien algunos miembros venían de otras investigaciones cualitativas, la mayor parte del equipo era novel respecto de la TF y no había transitado la perspectiva de la TF, en tanto requiere un ida y vuelta continuo.

Involucramiento vs distanciamiento: se evidenciaron tensiones propias de la implicación en tanto docentes e investigadores al mismo tiempo. Esto resultó visible al realizar y analizar las entrevistas, las cuales fueron resignificadas en lecturas sucesivas. Advertimos nuestro involucramiento sobre cómo se nos jugaba nuestra concepción de enseñanza (y de la enseñanza en situación de emergencia en particular) en el análisis de las entrevistas y fue necesario distanciarse temporalmente y compartir siempre con otros el análisis.

Los saberes que traemos en relación a qué es investigar y cómo se investiga en educación presentan diversas tensiones al colocarnos desde la perspectiva de la TF, a su vez el involucramiento por ser docentes / investigadores nos planteó el análisis sostenido de nuestra implicación. Asimismo, algunas tensiones identificadas son propias de mantener una concepción dialéctica del conocimiento (producto rápido vs. construcción)

Entendemos que las tensiones pueden visibilizar creencias que construimos sobre la investigación, cómo se realiza, quiénes participan, etc. Algunos autores expresan la relevancia que tienen las creencias

epistemológicas o bien teorías personales que poseen los individuos sobre la naturaleza del conocimiento y del proceso de llegar a conocer (Schommer-Aikins, 2004). Las creencias de los y las investigadoras ya se han estudiado y observado a lo largo del tiempo (Blanco y Latorre, 2008) pero hemos tenido la capacidad de advertir cuáles eran nuestras representaciones y prejuicios sobre el rol del investigador y sus estereotipos.

Entendemos que las formaciones profesionales (de las que todos provenimos) no siempre llegan a deconstruir estas creencias y que por ende se juegan en las investigaciones sin reflexionar. A continuación identificamos creencias que consideramos “se nos jugaron” en la investigación y como investigadores:

Algunas creencias que el equipo identifica

Tarea solitaria (no en equipo): varios integrantes vinculaban en los primeros meses la tarea de investigación a una tarea de pocos y solitaria. Aparecía en algunos relatos la sorpresa por visualizar que la investigación puede ser una oportunidad para trabajar en equipo, que no es solo una labor individual y de puertas adentro. Hemos advertido la importancia de esta modalidad de trabajo, como un proceso donde cada uno de nosotros, dentro de una amplia heterogeneidad, aprendió a respetar el conocimiento y las habilidades de cada miembro, participó en la toma de decisiones y formó parte activa del proceso.

Tarea para “elegidos”: sistematizar las notas de campo de cada uno de los integrantes de este equipo heterogéneo de profesionales, nos ha permitido visualizar algunas representaciones que se tenían en torno al proceso de investigación y el perfil del investigador. Algunas ideas que surgieron fueron que “para investigar hay que ser un sabio, un científico, o un experto en metodología de la investigación”, convirtiéndose ésta en una tarea solo para “elegidos”, en contraposición a comprenderla al revés, investigando se accede al conocimiento, se construye ciencia, y se aprende a investigar. El equipo fue construyendo la idea que el trabajo colaborativo y las redes de colaboración son como estrategias claves dentro de la sociedad del conocimiento. (Domínguez-Gaona, et. al., 2015).

Algunos aprendizajes que destacamos sobre el rol del investigador y sobre la investigación

Nos resultó relevante profundizar cuáles nos resultaron los aprendizajes más significativos sobre el proceso de investigación y el rol de investigadores en el campo de la educación. Así pudimos sistematizar lo que a continuación compartimos que toma lo intercambiado en las reuniones y en la actividad escrita sobre los aprendizajes construidos en este proceso:

Deconstruir prejuicios: un aprendizaje que casi la totalidad identifica es haber podido deconstruir representaciones previas sobre las características que debía tener un investigador y sobre el proceso de investigación en sí mismo. Iniciado el proceso de deconstrucción (que consideramos sigue en proceso) nos pudimos acercar al objeto de investigación de otra manera y desde otra posición.

Construir un equipo de investigación: fue resaltado por la mayoría de los integrantes como un aprendizaje valioso. Los más novatos destacan que durante el desarrollo de la investigación los sorprendió cómo se iba “armando” este equipo de investigación heterogéneo, interdisciplinario, con variados niveles de conocimiento.

Participar como protagonistas de la investigación: se destaca que la participación activa es central en favorecer los aprendizajes sobre la investigación y el rol del investigador. La idea de la participación como protagonistas se entiende desde ser parte de la planificación de las tareas del grupo investigador, elegir cada uno de los integrantes las tareas y compromisos a llevar adelante e identificar tareas más desafiantes y gratificantes.

Construir una matriz conceptual y metodológica nueva: todos advertimos que aprendimos sobre un abordaje diferente de la investigación cualitativa, en términos del marco teórico nuevos autores y categorías. Nuevos términos que representan formas diferentes de pensar la investigación y la enseñanza.

Advertir modos de construcción/ participación: un aprendizaje que no fue esperado (así lo expresan algunos integrantes), es que se evidenciaron herramientas

y formas de la comunicación intergrupal, así como se vivenciaron modos de cohesión del grupo.

Por último, queremos destacar que nos caracterizó/a la heterogeneidad como equipo de investigadores, contamos con diferentes formaciones de base (Lic. en Educación, Lic. en Enfermería, Lic. en Comunicación, Lic. en Kinesiología y fisioterapia), tenemos edades diversas, experiencias disímiles en la enseñanza universitaria y en la investigación. Aprendimos “junto con” esta experiencia de investigación. Entendemos que esta diversidad nos potenció como investigadores, compartimos, intercambiamos y reflexionamos en grupo total de investigadores, en subgrupos, en parejas, tríos, etc.

Algunas ideas para cerrar

A modo de síntesis, desde **el Lado A** de nuestra investigación que pone el foco en la construcción empírica de nuestro estudio, comprendimos que los cambios en la enseñanza durante la emergencia sanitaria han estado en estrecha relación con una primera conmoción subjetiva de los docentes que luego dio paso al descubrimiento de nuevas herramientas y en muchos casos les permitió reconcebir sus propias clases. En este contexto de virtualización los docentes se vieron atravesados por la forma y el sentido que le otorgaban a la tecnología. Esto les permitió poder repensar propuestas de clases y construcción de aulas virtuales que en algunos casos aparecían con cambios *superficiales*, como en espejo de las clases presenciales, pero en otros casos se incluían *mejoras funcionales*, y en las entrevistas la mayoría de los profesores manifestaron su avidez en la búsqueda de la inclusión genuina de la tecnología en sus clases. Las aulas durante la pandemia han estado *vivas*, con movimiento y convocando –de distintas maneras y con diversos énfasis– a los estudiantes.

Algunos docentes, no sólo echaron mano a plataformas como Zoom o Meet y un uso del aula virtual institucional, sino que esto lo realizaban *articuladamente o unificadamente*. Los docentes en este sentido, entendieron que lo asincrónico del aula necesariamente debía acompañarse de cierta cercanía o presencia del docente, lo-

grando esto con *múltiples canales* que se integraban –muchas veces– entre sí. En este sentido, los docentes –en su totalidad– se han mostrado muy *empáticos con* el contexto de sus estudiantes: familiar, económico, laboral, etc. Pusieron en juego variedad de formas de comunicación y presencia para con sus estudiantes en línea a una decisión férrea de continuidad pedagógica. El vínculo de los docentes con las tecnologías los coloca –a varios– como docentes vanguardistas. Para quienes ya venían transitando un camino de deconstrucción de creencias sobre la enseñanza la desestabilización de la virtualización los llevó a repensar cómo hacían para transponer esto en un nuevo escenario. Y para quienes sostenían creencias sobre la enseñanza desde prácticas miméticas y transmisivas la virtualización de emergencia pareció traccionar a buscar en “espejo” esto mismo.

En este proyecto hemos podido visualizar la complejidad del fenómeno estudiado, lo que queda plasmado en nuestro gráfico. Las distintas y variadas categorías convergen en un esquema conceptual integrador que ha pretendido mostrar algunos hallazgos que conforman en primera instancia, esa *teoría de base* que fundamos con nuestra propia evidencia empírica.

Por otra parte, visibilizamos el **Lado B** de la investigación, en tanto devela las creencias y prejuicios que hemos construido como investigadores, así como las tensiones propias del proceso de una investigación cualitativa. Advertimos, en sintonía con los planteos de Sarlé (2003) sobre la historia natural, que resulta una herramienta para la formación profesional y la reflexión sobre el oficio/rol del investigador.

Para esta tarea Krause (en Sarlé, 2003) hace referencia a dos términos que nos parecen pertinentes mencionar: **“transparencia y contextualidad”**. La transparencia hace alusión a la posibilidad de entender el cómo llegó a esos resultados el investigador y la contextualización como descripción del contexto de descubrimiento. Consideramos estos dos procesos como facilitadores de aprendizajes significativos, puntos de partida para el proceso metacognitivo y finalmente una invitación para la deconstrucción de creencias sobre el oficio y perfil del investigador para

dirigirse finalmente hacia una nueva mirada sobre la investigación más colectiva/grupal y accesible.

Un aspecto fundamental de esta investigación es que se desarrolló enteramente de manera virtual. Esto permitió descubrir formatos novedosos de escritura colaborativa mediados por tecnologías de la comunicación. En concordancia con Doueihy (2010) la producción colaborativa mediada por las tecnologías se diferencia de otros modos de escritura porque permite combinar conocimientos diversos, generar producciones altamente creativas y dar respuestas más originales. Las tecnologías hicieron difusas las jerarquías tradicionales en la composición del equipo y pusieron a su disposición recursos propios

tales como la creación de mensajes y la escritura en los márgenes que dialogaban con el texto principal. En este sentido, la propia condición de virtualización dejó marcas en el modo de investigar que necesariamente asumió el equipo para realizar la presente investigación. Asumir una posición metacognitiva, analizado el lado B, nos permitió mirar(nos) y así ampliar la propia comprensión del objeto de estudio pero también de los modos de acercarnos a él en tanto sujetos implicados.

Alentamos a otros equipos de investigación a explorar y transitar el lado B de la investigación, a compartir los aprendizajes, los desafíos y los aspectos que habitualmente no se transparentan en las comunicaciones académicas.

Bibliografía

- Báez, L., Orniq, M., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (2021). Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad: pistas para la reconstrucción. En: M. Orniq, S. Zambonini y M. Sabelli. *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en el nivel superior*. Ediciones ISALUD.
- Blanco, F. J. y Latorre M. J. (2008). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación, *Docencia e investigación*, (15), 7-29.
- Davini, M. (1989). *Bases metodológicas para la educación permanente del personal de Salud*. Publicación. OPS/OMS.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. (2004). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publication.
- Domínguez-Gaona, M. R., Crhová, J. y Molina-Landeros, R. C. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas, *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 119-134. DOI: 10.1016/j.rides.2014.09.001
- Doueihy, M. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1983). *Compromiso y distanciamiento. ensayos de sociología. del conocimiento*. M. S.
- Fernández González, J., Elórtegu Escartín, N. y Medina Pérez, M. (2003). Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 263- 270.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *The Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. DOI: 10.1037/h0061470
- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - development inquiry. *American Psychologist*, 34(10): 906-911.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Jackson, P. (2002). Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador. *En Práctica de la enseñanza*. Amorrotu
- Jick, T. (1994). Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: triangulación en acción. En: Bertaux y Jick, T. *Metodología de investigación cualitativa*. Documentos de Trabajo N° 5. IICE, FFyL, UBA. Buenos Aires.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías*. Prometeo.
- Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. *Contribuciones de la Tecnología Educativa Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), 9-24. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36279>
- Marradi, A, Archent, N., Piovani J. P. (2007). Metodología de las ciencias sociales. 14ª ed. Emecé Editores
- Medina Moya, J. L. M. y Prado, M. L. (2009). El currículum de enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica. *Texto & Contexto*, 18(4), 617–626. DOI: doi:10.1590/s0104-07072009000400002
- 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. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Puentedura, R. (2008). *Models for enhancing technology integration* (excerpted from Ruben R. Puentedura TPCCK and SAMR). Recuperado de <http://www.msad54.org/sahs/TechInteg/mlti/SAMR.pdf>
- Puentedura, R. (2012a). *SAMR: thoughts for design*. Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/SAMR_ThoughtsForDesign.pdf
- Puentedura, R. (2012b). *The SAMR model: background and exemplars*. Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf
- Puentedura, R. (2012c). *SAMR: guiding development*. Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/01/19/SAMR_GuidingDevelopment.pdf
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Roget, D. (2020). Profesorado reflexivo e investigador. Narcea.
- Sarlé, P. (2003). La historia Natural en la investigación cualitativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 11(21), 25-30.
- Sirvent, M. (2005). *El proceso de investigar*. Opfyl.
- Sirvent, M.T. (2003). *El proceso de investigación*. OPFyL.
- Sirvent, M. T. (2010). Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 2(3), 129-158.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Strauss, A. (1970). *Discovering new theory from previous theory*. Prentice Hall.