# Capítulo 11

## Ambientes híbridos de aprendizaje para la formación del profesional de Enfermería en la Fundación Universitaria del Área Andina

*Martha Cecilia Veloza Morales**
*Ruth Beatriz Mora Rojas***
*Elcy Forero Beltrán****

* Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Programa de Enfermería. https://orcid.org/0000-0002-4433-9263, mveloza@areandina.edu.co
** Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Programa de Enfermería. https://orcid.org/0000-0001-5635-7648, rmora@areandina.edu.co
*** Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Programa de Enfermería. https://orcid.org/0000-0002-7299-9090, elfobe@hotmail.com

## RESUMEN

La formación de enfermeras(os) indudablemente exige procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales, que no pueden ser reemplazados por otras alternativas. Sin embargo, la estrategia de ambientes híbridos: presencialidad combinada con el uso de la tecnología optimiza ambos ambientes, permitiendo la construcción significativa del conocimiento y la exploración de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Con el propósito de determinar los elementos que conforman un ambiente híbrido de aprendizaje para la formación de profesionales de Enfermería, se describen las experiencias vividas en el entorno educativo durante la pandemia por el Covid-19, en la enseñanza del cuidado de enfermería dirigido a la familia, las personas, la comunidad, el entorno y de la investigación formativa del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina, consolidadas a través de la metodología "sistematización de experiencias", cuyo ejercicio educativo fue el centro de la reflexión crítica. La narrativa y la entrevista fueron las técnicas utilizadas y se acudió a la guía operativa para sistematizar la experiencia de Óscar Jara en cinco tiempos. Las matrices de registro de datos y la línea del tiempo fueron los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

Los resultados evidencian que el acceso al conocimiento de estudiantes y profesores es permitido sincrónica y asincrónicamente, dinamiza el aprendizaje individual y colectivo, reconociendo el aula de clase como escenario por excelencia para la socialización y la construcción del conocimiento. En conclusión, los ambientes híbridos transforman y amplían la manera de enseñar y aprender y modifica la relación profesor-estudiante, convirtiéndose en alternativa más incluyente y democrática en la construcción del conocimiento.

**Palabras clave:** aprendizaje, aprendizaje híbrido, construccionismo social, formación profesional.

## INTRODUCCIÓN

Las formas de enseñar y aprender deben responder a las demandas contemporáneas, cuando los espacios y tiempos de aprendizaje se vieron afectados por la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, covid-19, exigiendo la integración de los ambientes presenciales con las tecnologías, el desarrollo de soportes móviles y las

conexiones inalámbricas. Esta combinación de la presencialidad con recursos digitales, denominada modalidad híbrida, surge a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), representa un soporte enriquecedor para el aprendizaje del estudiante y cambia la concepción de los procesos enseñanza-aprendizaje, lo cual reclama especial atención en la selección, uso y evaluación de los recursos tecnológicos del aprendizaje centrado en el estudiante y obliga al profesor a resignificar y reaprender la vinculación de los recursos digitales con la presencialidad como estrategia alternativa para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje híbrido o aprendizaje combinado se apoya en teorías constructivistas en las cuales la interacción entre estudiantes y profesores es reconocida. Al respecto, Piaget, citado por Saldarriaga-Zambrano et al. (2016), plantea que el conocimiento se construye y reorganiza a partir de los conocimientos y experiencias previas. Este capítulo expone el marco teórico desde los postulados del construccionismo social de Gergen et al. (2007). El desarrollo del marco conceptual incluye los elementos esenciales de los ambientes híbridos de aprendizaje, la conceptualización sobre la sistematización de experiencias, así como lo que significa la disciplina profesional de enfermería y la práctica formativa de sus profesionales. Por su parte, el marco metodológico presenta la descripción de la sistematización de experiencias, las técnicas e instrumentos y los hallazgos que muestran el punto de partida, las preguntas iniciales y la recuperación del proceso vivido, obtenidos a través del registro y análisis de la información obtenida en los escenarios de alternancia desarrollados en el transcurso de la pandemia, para finalmente presentar los resultados y las conclusiones.

Según la Fundación Universitaria del Área Andina, la alternancia impuesta por la pandemia ocasionada por el covid-19 se implementó a partir del modelo de alternancia Areandina (Reyes, 2021) y, para hacerlo, contempló el ingreso a laboratorios, talleres y a las asignaturas que demandan presencialidad, cumpliendo las orientaciones gubernamentales, además de las estipuladas en el manual de bioseguridad de la institución y los manuales derivados, de acuerdo con las especificidades de las prácticas del Programa de Enfermería. De esta forma, se adelantaron procesos caracterizados por los elementos propios de los aprendizajes en ambientes híbridos.

Con la estrategia, los beneficios aportados a la comunidad universitaria se vieron reflejados en la gestión del conocimiento, y el aprendizaje se evidenció en la práctica profesional y la aplicación de herramientas virtuales que permitieron el acceso al conocimiento de los actores educativos comprometidos, a pesar de las barreras temporales y espaciales. El presente estudio muestra la importancia de la utilización de ambientes híbridos constituidos por dos elementos diferenciados, que se entrecruzan y cuyo resultado es inseparable: la presencialidad, que incluye el trabajo autónomo; y la tecnología, modalidad que permite la continuidad, flexibiliza y optimiza la cons-

trucción colectiva e individual del conocimiento y actúa como puente para disminuir las barreras de acceso a la educación.

El principal objetivo planteado para el avance de esta pesquisa fue determinar los elementos que conforman un ambiente híbrido de aprendizaje y contribuyen a la construcción de un modelo de enseñanza-aprendizaje para la formación de profesionales de enfermería en la Fundación Universitaria del Área Andina sede Bogotá. Por lo tanto, se formularon dos objetivos específicos: 1) identificar los elementos presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje en ambientes presenciales y no presenciales que favorecen positivamente la formación profesional de enfermeras(os) y 2) describir las experiencias utilizadas en el entorno educativo para la enseñanza del cuidado de enfermería dirigido a la familia, las personas, la comunidad, el entorno y de la investigación formativa del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina en ambientes presenciales y no presenciales.

# MARCO TEÓRICO

Estudio desarrollado desde el enfoque teórico del construccionismo social, entendido como la creación del conocimiento compartido socialmente, que explica cómo se construye la realidad social y el conocimiento desde los sujetos, en donde sobresale la calidad reflexiva del investigador, la importancia del lenguaje y las relaciones sociales para la construcción del conocimiento (Gergen et al., 2007).

## Construccionismo social

El conocimiento implica una relación entre un sujeto y un objeto y desde la perspectiva de la construcción social, para Schutz y Luckmann (2009), surge de la interrelación compartida y condicionada por otros. Cada realidad es el resultado de una construcción social realizada por un grupo o una comunidad que comparte ideas, opiniones, creencias y percepciones de un mismo fenómeno (Berger et al., 2001). Así, el mundo de la vida cotidiana como realidad social posee significados construidos en la interacción del sujeto con sus semejantes y con el entorno en el que nace, vive, se desarrolla y envejece. En la medida en que surgen socialmente significados se consolida un acervo social de conocimiento materializado en símbolos y lenguaje, y es a partir de cada nueva situación vivida como se construye nuevo conocimiento (Schutz y Luckmann, 2009).

Una de las particularidades de dicho acervo de conocimiento es la forma en la que se distribuye socialmente, desde estar o no informado de un fenómeno hasta el conocimiento especializado del mismo. Este elemento estructura la sociedad, explica las acciones del sujeto en su vida cotidiana y, por tanto, permite comprender los diversos roles y desigualdades sociales (Schutz y Luckmann, 2009).

En el mismo sentido, una de las expresiones del constructivismo, el denominado construccionismo social de Gergen (1996), concibe al sujeto, esencialmente, como una construcción social que desempeña un rol legitimado por otros o por una comunidad; por ejemplo, el ser estudiante, profesor o carpintero. Esta corriente señala: "las formas que toma el conocimiento de la realidad están determinadas por la influencia que ejercen las estructuras sociales e ideológicas dominantes sobre las formas de pensar de los sujetos" (López-Silva, 2013, p.12), lo cual da como resultado significados que se manifiestan a través del lenguaje, caracterizado por la representación simbólica de la realidad de la vida cotidiana (Berger et al., 2001). Tal realidad cambia o se valida a partir de procesos sociales ocurridos en la interacción mediante la comunicación entre los sujetos. En consecuencia, la realidad no es única, es cambiante y está en continua negociación.

Para el constructivismo social el conocimiento surge de la interacción de las acciones humanas y su entorno: la familia, la escuela, la iglesia, el vecindario y las instituciones, entre otras instancias. De este modo, se crean significados que identifican la estructura del sujeto que conoce, quien participa de forma activa en la construcción de la realidad (López-Silva, 2013). Desde su visión construccionista, Gergen et al. (2007) propone enfatizar en la construcción colectiva del conocimiento, concebir la objetividad como un logro relacional y el lenguaje en tanto medio que construye las verdades e invita a transformar los procesos pedagógicos tradicionales individualistas en prácticas pedagógicas que conciban la construcción del conocimiento bajo el faro comunitario (Gergen et al., 2007), como alternativa para avanzar en la aprehensión de la realidad, sin desconocer las contribuciones de las prácticas tradicionales.

Bajo la perspectiva anterior, siguen vigentes las orientaciones de Vygotsky sobre la educación, cuando enfatiza en la relación entre el estudiante y el profesor (Bermúdez Morris et al., 2016). En este sentido, en la actualidad se examina la necesidad de pedagogías colaborativas que cambien las relaciones jerárquicas por diálogos más productivos e igualitarios hacia reconocer la capacidad y el posicionamiento discursivo del estudiante, fomentar su creatividad e innovación en las aulas de clase, como participante activo en la construcción del mundo, juntamente con el profesor (Gergen, 2007).

En ello, se abordan los roles de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir del desempeño participativo y colaborativo de los estudiantes y el de orientador del profesor, elementos indispensables para la construcción del conocimiento, desde sus propias realidades, en correspondencia con lo expuesto por Ruiz et al. (2020), quienes

plantean que la transformación de la realidad es construida en espacios más democráticos y participativos. Entonces, el estudiante requiere acompañamiento de profesores innovadores, contextualizados, suficientemente capacitados e interesados en la formación de profesionales competentes para responder a las exigencias de la fuerza laboral futura en el marco de las políticas educativas tanto globales como nacionales.

# MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se exponen las características y elementos de los ambientes híbridos de aprendizaje, la conceptualización de la sistematización de experiencias, la disciplina profesional de enfermería y los elementos de lo que representa la práctica formativa del profesional de enfermería.

## Ambientes híbridos de aprendizaje

Para definir ambientes de aprendizaje se hace necesario reconocer el significado de ambiente educativo, como el espacio destinado a la construcción de conocimiento que se realiza de forma permanente en la relación de los seres humanos con el medio en donde se transforman, precisamente a través del desarrollo del conocimiento, las capacidades, competencias, habilidades y valores, en condiciones favorables y dinámicas, posibilitando el proceso educativo para el alcance de los objetivos propuestos en la formación profesional (Gómez, 2011) en este caso, de la enfermera(o).

De otra parte, las condiciones contemporáneas y los cambios sociodemográficos, políticos, culturales, económicos y culturales han influido para que los escenarios académicos se modifiquen y tengan mayor alcance, de tal manera que las modalidades presenciales y no presenciales son parte de las nuevas propuestas formativas. De ahí que el concepto de *ambiente híbrido* se plantea como posibilidad continua y flexible en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la cual no solo los espacios de la presencialidad y no presencialidad son importantes, sino también el tiempo definido como sincrónico y asincrónico toma un importante valor (Osorio y Duart, 2011) en la construcción del conocimiento.

Con lo dicho, los ambientes híbridos de aprendizaje, entendidos como la convergencia del aprendizaje cara a cara, el uso de recursos tecnológicos y el trabajo autónomo (figura 1), no solo integran espacios y tiempos, sino además fortalecen la interacción de estudiantes y profesores y el aprovechamiento de los diferentes recursos materiales, tecnológicos, interactivos y culturales, sean estos presenciales o no presen-

ciales. Asimismo, un ambiente híbrido dinamiza el aprendizaje estructurado y disminuye las barreras de acceso a la educación, cuando se dispone de profesores capacitados y de recursos digitales suficientes (Gómez, 2011).

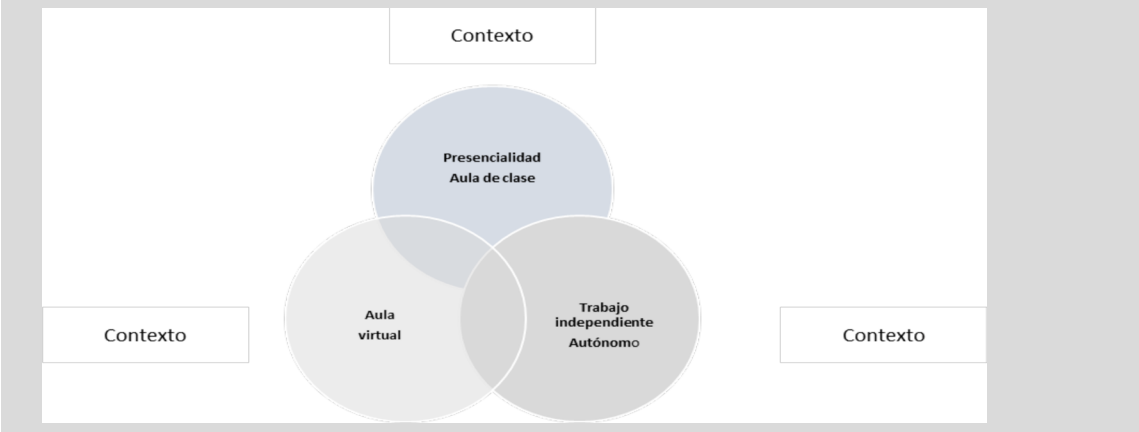


FIGURA 1.
**Ambiente híbrido de aprendizaje**
**Fuente:** adaptado de la figura Espacios y tiempos del ambiente de aprendizaje (Gómez, 2011, p. 37).

## La sistematización de experiencias

Es definida como la obtención de aprendizajes críticos de las experiencias mediante su clasificación, ordenamiento y reconstrucción, concibiendo como experiencias los procesos complejos en donde intervienen diferentes factores en interacción para la búsqueda y comprensión de sus enseñanzas. Básicamente, para Jara (2020), el proceso de sistematizar experiencias se lleva a cabo mediante las siguientes fases:

1. Ordenar y reconstruir el proceso vivido.
2. Realizar una interpretación crítica de este proceso.
3. Extraer aprendizajes compartidos.

## La disciplina profesional de enfermería

Es el estudio sistemático del área de enfermería, como ciencia humanística, en donde se relacionan el cuidado, la salud y el bienestar, que engloban los resultados de la investigación y el conocimiento de la enfermería para la práctica, sustentado en la historia, la filosofía, la práctica pasada y el sentido común para el desarrollo del cono-

cimiento (Durán de Villalobos, 2002). El conocimiento de enfermería evoluciona independiente e individualmente en la forma como interpreta el cuidado y la salud, acorde con los postulados de las diversas teorías de enfermería (Fawcett, 2000).

### La práctica formativa del profesional de enfermería

Dicha práctica constituye el proceso desarrollado en diferentes espacios: aula, laboratorio, campo de práctica (clínico, comunitario y otros) o en situaciones de salud real, caracterizados por la relación, interrelación y transrelación entre docentes, estudiantes, sujetos de cuidado, otros profesionales y personas involucradas en el proceso, centrada en la construcción y aplicación del conocimiento con aprendizajes compartidos (Flórez-Gutiérrez et al., 2017; Tejada et al., 2019).

## METODOLOGÍA

### Enfoque y descripción del trabajo

Este trabajo se desarrolla desde la perspectiva del construccionismo social, con enfoque cualitativo, en el cual se describen las experiencias de proyectos de investigación formativa, asignaturas disciplinares y de formación para la investigación desarrollados por las autoras, cuyos resultados obtenidos se consolidan a través de la metodología sistematización de experiencias, como reflexión crítica sobre y desde la práctica.

La sistematización de experiencias surge de la Investigación Acción Participación (IAP), con el fin de resaltar las experiencias e integrar los productos y resultados del trabajo y las investigaciones con la sociedad. Es entendida como una corriente crítica del pensamiento social (Jara, 2006), consistente en orientar el ordenamiento, la reconstrucción e interpretación crítica de lo obtenido de las propias experiencias, para cualificarlas y divulgarlas. El método utilizado es el inductivo, pues a partir de los significados de las experiencias se construye el conocimiento. Acá se conciben las experiencias como procesos históricos complejos en los cuales intervienen diferentes actores, de tal manera que se entiende e interpreta como consecuencia de reconstruir y ordenar los distintos elementos subjetivos y objetivos involucrados en los procesos vividos (Jara, 1994).

En la disciplina de enfermería, esta metodología permite la construcción del conocimiento a partir de la interacción de los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje para formar a las enfermeras(os) profesionales, en función de sus vivencias y saberes.

## PROCEDIMIENTO

Este trabajo contempló los pasos, denominados como tiempos por Óscar Jara Holliday (1994), de la guía operativa para sistematizar experiencias, que incluye:

1. Punto de partida: constituido por los registros de las experiencias, utilizando los ambientes presencial y virtual.
2. Preguntas iniciales: se formulan las preguntas ¿cuáles son las experiencias que queremos sistematizar?, ¿qué aspectos centrales nos interesa sistematizar de esas experiencias?, ¿para qué queremos hacer esta sistematización?
3. Recuperación del proceso vivido: consiste en organizar las experiencias, tomando como base los registros.
4. Reflexión de fondo: es la interpretación crítica y el análisis de los registros, teniendo en cuenta lo individual y colectivo para comprender y confrontar las experiencias con otras experiencias y las teorías.
5. Punto de llegada: conformado por las conclusiones del proceso, que a la vez pueden servir de puntos de partida para experiencias futuras. De igual manera incluye la proyección y el desarrollo de productos de comunicación sobre las experiencias.

## PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por profesores y estudiantes del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina sede Bogotá, orientadores de las asignaturas Fundamentos de Investigación, Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa, Cuidado de Enfermería a la Familia, la profundización de modelos y teorías de enfermería y la experiencia de investigación formativa (semilleros de investigación), durante 2019, 2020 y 2021.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se utilizaron la entrevista (individual y grupal) y la narrativa como técnicas.

**La entrevista.** Técnica que permite recoger información necesaria para una investigación, es un diálogo orientado entre dos o más individuos, siendo uno de los individuos el entrevistador y el otro u otros los entrevistados. En investigación se cuenta con un objetivo claro y se debe contar con una guía o plan de preguntas, de acuerdo con la clase de entrevista realizada (estructurada, semiestructurada o no estructurada). Al dar mayor libertad al entrevistado y al entrevistador, la entrevista no estructurada es la más utilizada en la investigación cualitativa, en la cual el entrevistador conduce el diálogo, considerando los objetivos e interés de la investigación y facilitando a los entrevistados autonomía en sus respuestas, de manera que, en la narración oral de su vivencia y sentir, utilice sus propios términos y lenguaje (Zapata, 2005).

**La narrativa.** Expresa relatos que se realizan sobre sucesos o experiencias vividas. Como técnica es utilizada en las investigaciones con enfoque cualitativo, con el propósito de interpretar la experiencia humana (Cornejo et al., 2008).

Los instrumentos utilizados en esta investigación se clasificaron en dos grupos de acuerdo con el tipo de sistematización: sistema de experiencias y sistemas descriptivos.

## Sistema de experiencias

***Guía operativa para sistematizar la experiencia en "cinco tiempos.*** El punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada" (Jara, 2020, p. 7).

***Guía de entrevistas individuales y grupales (narrativas presenciales y digitales).*** Es un manuscrito conformado por los temas, preguntas y aspectos que se conversarán en la entrevista, sea esta individual o grupal.

## Sistemas descriptivos

***Línea de tiempo.*** Consiste en una recta en la cual se dibujan segmentos que representan el tiempo en años, siglos o, como en este caso, momentos organizados cronológicamente. Contribuye a una mayor comprensión de eventos y situaciones representadas por las experiencias, lo cual facilita el ordenamiento de los hechos y ofrece una imagen de sucesión lineal de los acontecimientos Instituto Nacional de Formación Docente (Infod, 2020).

***Matrices de registro y análisis de información.*** Recogen y organizan cronológicamente la experiencia, permitiendo la identificación de momentos significativos, etapas y características que facilitan el análisis de la información.

***Herramientas virtuales y tecnológicas (plataforma Moodle, plataforma Meet, plataforma Teams, herramientas web 2.0, medios audiovisuales).*** Son las diferentes herramientas empleadas en los entornos de aprendizajes que pueden variar de acuerdo con las funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluyen las llamadas *learning analytics* (formatos para la recopilación y el análisis de datos sobre los estudiantes y sus entornos con el fin de comprender y mejorar los resultados del aprendizaje), que se han incorporado a las plataformas Moodle y Teams, permitiendo la retroalimentación y como repositorio de archivos, es el caso de los Recursos Educativos Abiertos (REA), utilizados para compartir materiales digitalizados de manera abierta, impulsar la alternancia académica y fomentar la relación entre los estudiantes y profesores (Unesco, 2020).

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este estudio tuvo en cuenta las consideraciones éticas internacionales para la investigación, los principios de la Resolución 8430 de 1993 para investigación en salud y el consentimiento informado.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan a la luz del referente propuesto por Óscar Jara Holliday, sobre la experiencia de formar profesionales de enfermería, en diferentes entornos educativos correspondientes a las asignaturas de Fundamentos de Investigación, Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa, Cuidado de Enfermería a la Familia y la Profundización de Modelos y Teorías de Enfermería y la experiencia de investigación formativa (semilleros de investigación).

Los ambientes educativos de las experiencias corresponden al aula de clase presencial y al aula virtual o clase no presencial y los tiempos corresponden a 2019, 2020 y 2021, caracterizados por el inicio y transcurso de la pandemia por el Covid-19.

## Punto de partida

Se determina qué experiencias se sistematizan y se registran las experiencias vividas, con la participación de las profesoras investigadoras y los estudiantes del semillero Semillas de Guanaco, estudiantes que toman las asignaturas de Fundamentos de Investigación, Investigación Cuantitativa, Investigación Cualitativa, Cuidado de Enfermería a la Familia y la Profundización de Modelos y Teorías de Enfermería. El punto de partida se toma en el 2019 antes del inicio de la pandemia por el Covid-19.

**Preguntas iniciales.** Se formulan las preguntas:

1. ¿Cuáles son las experiencias que se quieren sistematizar?

El interés de esta investigación es reconocer las experiencias del proceso de enseñanza- aprendizaje de asignaturas disciplinares de enfermería: modelos y teorías y Cuidado de Enfermería a la Familia y de la investigación formativa (semilleros de investigación) que se desarrollaban en la modalidad presencial y debido a la pandemia por el Covid-19 se requirió su desarrollo a través de los ambientes virtuales y remotos.

Por otro lado, las asignaturas de formación para la investigación que se desarrollaban de manera virtual antes de la pandemia y por solicitud de los estudiantes al inicio del segundo semestre del 2021, se modificó su desarrollo a la modalidad presencial.

2. ¿Qué aspectos centrales son de interés para sistematizar de esas experiencias?

El aspecto central de la sistematización de las experiencias lo constituyen los elementos presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje en ambientes presenciales y no presenciales que faciliten la apropiación del conocimiento y favorezca positivamente la formación integral del profesional de enfermería.

3. ¿Para qué se quiere hacer esta sistematización de las experiencias?

Para facilitar:

- La comprensión y reflexión sobre el trabajo y experiencia de los participantes: estudiantes y profesores del proceso enseñanza-aprendizaje para la formación profesional de las enfermeras(os).
- La apropiación y construcción individual y colectiva del conocimiento vinculado al cuidado de enfermería en los estudiantes.
- El intercambio de experiencias, para la construcción colectiva del conocimiento.
- Propuestas que favorezcan el desarrollo de un modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en la formación de las enfermeras(os).

- El análisis de la experiencia formativa en un ambiente híbrido de aprendizaje.
- La identificación de herramientas y recursos virtuales como una alternativa didáctica que dinamice la formación del profesional de enfermería.

## Recuperación del proceso vivido

Se realiza una reconstrucción ordenada cronológicamente de momentos que exponen eventos y situaciones representadas por las experiencias de enseñanzas y aprendizajes vividas por estudiantes y profesores, como se muestra en la figura 2.

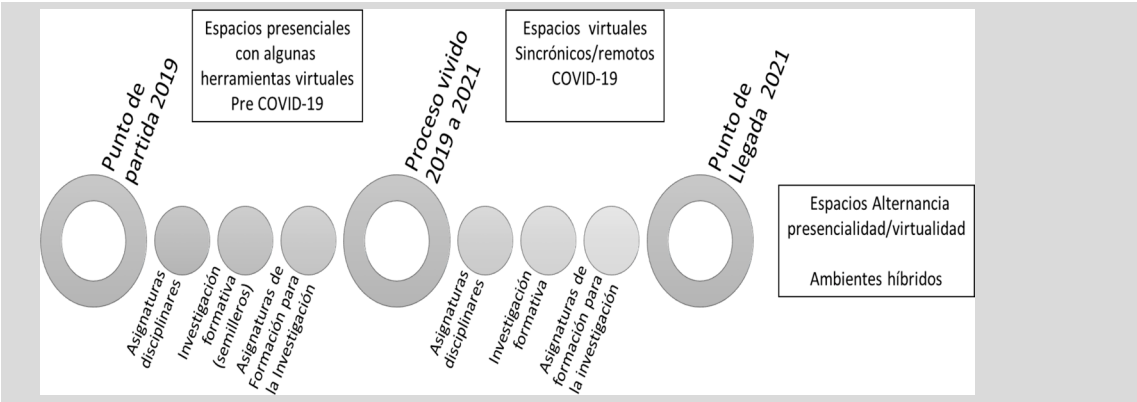


FIGURA 2.
**Línea de tiempo del proceso de sistematización**
**Fuente:** elaboración propia.

Las experiencias vividas en los diferentes momentos descritos en la línea de tiempo se recogieron a través de entrevistas individuales y grupales, las narrativas de los participantes, el registro de herramientas virtuales y plataformas tecnológicas utilizadas. Luego, se registraron en un cuadro matriz cuyo formato se aprecia en la tabla 1.

TABLA 1.
**Registro experiencias vividas**

| **Experiencias vividas Momento: punto de partida ___ Transcurso ____ Punto de Llegada ___** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Experiencia | Descripción breve de la experiencia | Modalidad | | | Participantes | Observaciones |
| | | Presencial | No Presencial | Alternancia | | |

*(Continúa)*

| Experiencias vividas Momento: punto de partida ___ Transcurso ____ Punto de Llegada ___ | |
|---|---|
| Investigación formativa (semillero) | |
| Asignaturas disciplinares de enfermería | |
| Asignaturas de formación para la investigación | |

**Fuente:** elaboración propia.

Los principales hallazgos de las experiencias vividas por los estudiantes y profesores participantes desde el punto de partida, proceso vivido y punto de llegada se describen a continuación.

## Punto de partida 2019

**Espacios presenciales con algunas herramientas virtuales. Antes de la pandemia por el Covid-19.** El desarrollo presencial de las asignaturas disciplinares y de la investigación formativa muestran las diferentes didácticas y estrategias aplicadas y el uso de la tecnología, plataforma Moodle y la web 2.0 (uso de la internet individual), como herramientas para la construcción del conocimiento. La presencialidad en la educación propicia por excelencia procesos de socialización enriquecidos por la interacción humana permanente; genera motivación en los estudiantes y profesores, manifestada en la participación activa del estudiante en el proceso de construcción y apropiación del conocimiento; fomenta el trabajo individual y colaborativo; y permite visualizar los avances del estudiante a través del logro de las competencias del saber, del ser, del saber hacer (habilidades) y del saber convivir.

El estudio evidencia cómo la presencialidad en la formación de los enfermeros es indispensable y esencial para el desarrollo de competencias éticas, del saber y de las habilidades propias del saber hacer disciplinar mediante acciones simuladas y la práctica clínica vivencial, debido a la complejidad y responsabilidad profesional que implica una atención y cuidado de calidad.

## Proceso vivido 2020-2021

**Los espacios virtuales - sincrónicos/remotos. Durante la pandemia por el Covid-19.** Antes de la pandemia por el Covid-19 no se concebía la formación de las enfermeras(os) y profesionales de la salud por medios virtuales, pero esto cambió los procesos de la educación y permitió explorar el uso de otras herramientas tecnológicas que facilitaron el avance en los procesos educativos teóricos, aunque no lo suficiente, pues no permiten la inmersión a escenarios reales para experimentar la realidad de los problemas y ambientes propios de la profesión.

La enseñanza remota, si bien facilita la interacción mediante la utilización de la web 3.0 a través de la videollamada, el manejo de datos y de información de manera sincrónica por varias personas, no permite reconocer las expresiones del lenguaje no verbal y la expresión de la corporalidad que influyen directamente como fuentes en la construcción del conocimiento. En la misma línea, el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión característica de los procesos de aprendizaje es limitado dado que se estudia a través de supuestos, como la revisión de estudios de casos clínicos y simulaciones alejadas de los contextos reales y en consecuencia de la realidad.

Esta modalidad educativa sirvió durante la crisis de la pandemia para avanzar en el desarrollo teórico de los procesos educativos. Sin embargo, se presentaron barreras como las dificultades de conectividad por la ubicación geográfica y carencias económicas de los estudiantes, reflejadas en la falta de disponibilidad de internet y de los dispositivos tecnológicos. En este sentido, se presentaron casos de estudiantes que no accedieron a las sesiones de clase por no contar con espacios adecuados, internet o presentar conexiones débiles, y por la necesidad de compartir los dispositivos con otros integrantes de la familia, quienes también estaban adelantando trabajo o estudio remoto. Dichos factores afectaron de manera significativa la calidad del proceso pedagógico. Algunos estudiantes refieren esta experiencia como una etapa académica "traumática", por tener que atender simultáneamente la sesión de clase con la atención de los hijos o familiares y a la vez responder a las exigencias laborales. Entre tanto, para otros estudiantes fue la oportunidad de explorar la utilización de nuevos recursos tecnológicos.

"[...] No puedo abrir la cámara porque el internet está muy malo entonces no puedo participar en la clase [...] se oye entrecortado". E2

"[...]Donde estoy no entra el internet estoy con los datos del teléfono [...]". E6

"[...] Para mí fue una experiencia 'traumática', tenía que acompañar y apoyar a mi hijo en las clases y tenía que compartir el computador y además no tenía dinero para

comprar otro equipo, además me faltaba la interacción con mis compañeros y las discusiones que se dan en clase". E1

Por otro lado, la experiencia del manejo de la virtualidad implicó para los profesores una rápida adaptación a esta modalidad, obtener cualificación en el menor tiempo posible sobre el uso de las plataformas y tecnologías virtuales, generando sentimientos de estrés y ansiedad frente a la improvisación, el uso inadecuado de la tecnología y la respuesta de los estudiantes ante las exigencias académicas, al no querer participar de forma activa e interactuar con el profesor, situación evidenciada cuando no abrían la cámara o participaban de las discusiones, en muchos casos bajo la excusa de no contar con un dispositivo, tener débil conectividad o problemas con internet o no contar con este recurso.

"[...]En algunos casos solicité abrir la cámara y observé que el estudiante estaba con uniforme en su sitio de trabajo, manipulando las bombas de infusión y escuchaba el ruido de los monitores hospitalarios [...]. En otras ocasiones los estudiantes manifestaban que estaban llegando a su casa y observaba que se transportaban en sus motos o vehículos desde donde escuchan la clase poniendo en riesgo su vida y la calidad del aprendizaje [...]. Me generó mucho miedo y temor la posibilidad de no tener internet o que se fuera la luz". P1

"[...]Al pedir participación del estudiante, no se obtenía respuesta a pesar de que se veía su usuario conectado [...]. En mi caso particular ya manejaba la plataforma Moodle y Canvas al igual que otros recursos tecnológicos, por lo tanto, fue más fácil adaptarme a esta nueva modalidad de compartir la clase, pero escuché a compañeros que esto los estresaba porque tenían mínimo conocimiento del uso de estas herramientas". P2

"[...] Sentía mucho estrés y frustración al no obtener participación de algunos estudiantes o las dificultades por la conectividad [...] y la falta de concentración de los estudiantes en las actividades de aprendizaje". P3

En la misma dirección se evidenció cómo un gran porcentaje de estudiantes utilizaron simultáneamente los tiempos académicos para desarrollar actividades laborales, escuchando las sesiones de clase a través de un micrófono desde el sitio de trabajo, sin participar de manera alguna en ellas, lo cual pone en riesgo tanto la actividad laboral como los procesos de construcción y apropiación del conocimiento. Pese al hecho, el compromiso de los profesores en los procesos educativos superó esta dificultad y permitió el avance de las actividades académicas planeadas, aun cuando queda en discusión la calidad educativa por la actitud y responsabilidad de los estudiantes frente a su proceso académico.

Por su lado, para responder a las exigencias impuestas por la pandemia del Covid-19, la institución, aunque con suficiente experiencia en la virtualidad y uso de las tecnologías, se vio obligada a invertir y ampliar la estructura tecnológica en plataformas, recursos y medios tecnológicos, así como en la cualificación docente, estrategias que le sirvieron para afrontar de manera oportuna y eficiente la crisis educativa y permitirle al mismo tiempo brindar acompañamiento a otras instituciones educativas.

## Punto de llegada 2021

**Espacios de alternancia y ambientes híbridos.** Grupos de estudiantes conectados en las plataformas y estudiantes en la modalidad presencial. También presentó algunos beneficios como permitir el acceso del estudiante al aula de clase. Sin embargo, la asistencia presencial de los estudiantes fue mínima, en ocasiones se contó con la presencia exclusiva del profesor y la presencialidad se restringió a aquellos estudiantes que se mostraron más comprometidos y motivados por el desarrollo de las asignaturas y su proceso académico. Mientras tanto, un porcentaje de estudiantes prefirió continuar en la virtualidad, a pesar de presentar las dificultades mencionadas de conectividad; pues para ellos resultó ser de gran beneficio el poder permanecer con sus actividades labores en los sitios de trabajo, las labores domésticas, el cuidado de los hijos u otras ocupaciones, con mínima o nula participación en el desarrollo de las actividades académicas, como se ha mencionado.

Para atender las dos modalidades de forma simultánea los profesores tuvieron que hacer grandes esfuerzos. Aun así presentaron dificultades, siendo las principales el manejo de los estudiantes por las razones antes expuestas, la falta de participación y las barreras para verificar los aprendizajes, sumado a las fallas de conectividad tecnológica, situación que generó sentimientos de frustración entre los profesores y demandó la adecuación de las aulas de clase por parte de la institución.

No obstante, el uso adecuado de los ambientes híbridos, caracterizado por la expansión del ámbito de aprendizaje, implica reconocer todos los tiempos y espacios: integra la presencialidad, el uso simultáneo de la tecnología y el trabajo autónomo que se articulan como didáctica y apoyo en el proceso educativo, privilegiando la interacción social, la reflexión, el trabajo y la construcción individual y colectiva del conocimiento y, en consecuencia, fortalece la formación de los profesionales de enfermería.

# ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

## Reflexión de fondo

El análisis de los hallazgos y la interpretación crítica se organizó frente a los ambientes de aprendizaje que hicieron parte de las experiencias en los diferentes momentos vividos.

**Presencialidad.** Un resultado importante de la presente pesquisa muestra cómo el aprendizaje desde la perspectiva construccionista social resalta la construcción del conocimiento a partir de la interacción entre los sujetos, en contextos significativos como el aula de clase, espacio que propicia la relación estudiante-profesor, privilegia la socialización, la reflexión permanente sobre la práctica pedagógica, el trabajo autónomo y colaborativo y el desarrollo de contenidos en ambientes reales de aprendizaje, en tanto escenarios de las prácticas formativas, constituyéndose en estrategias favorecedoras del aprendizaje significativo.

Lo dicho, en correspondencia con el estudio de Pino Benardis (2020), quien plantea que el conocimiento es construido socialmente donde las relaciones sociales se articulan como eje central en la configuración de la realidad y otorga un lugar importante al lenguaje, vía a través de la cual se materializa la interacción social y la consolidación del conocimiento (Berger et al., 2001). Es en el aula donde el sujeto aprende a interactuar con otros que difieren en costumbres y creencias, y esta es el lugar donde se logra formar integralmente al profesional (Aguilar Gordón, 2020).

Los resultados expuestos señalan que, dada la responsabilidad social que ello representa y, por tanto, los escenarios reales que demanda, dentro la formación de enfermeras(os) profesionales, la presencialidad es un elemento imprescindible en la construcción del conocimiento disciplinar para adquirir las competencias necesarias hacia afrontar debidamente la vida laboral. Esto, en similitud con el estudio de Paniagua et al. (2018).

En efecto, estos autores afirman que los procesos de aprendizaje requieren tanto contextos aptos como profesores motivados y calificados para implementar las estrategias para el adecuado desarrollo de competencias; igualmente, recursos físicos y virtuales óptimos, laboratorios que complementen el aprendizaje y alianzas con otras universidades. Además, consideran que el uso de las TIC permite trabajar de forma colaborativa y constituye un recurso importante en los procesos de aprendizaje. En relación con el estudiante, Paniagua et al. (2018) reflexionan sobre que ellos deben de-

sarrollar habilidades para interpretar, argumentar y resolver problemas y comprender su responsabilidad profesional y ética, así como estar en capacidad para comunicarse de forma efectiva, en coherencia con los resultados de este estudio.

**Virtualidad**. En la educación tradicional, para formar profesionales de la salud no se concebía la virtualidad como estrategia para alcanzar las competencias requeridas por estos. No obstante, la pandemia impuso este recurso, lo cual permitió avanzar en los procesos pedagógicos, según lo demuestra este estudio, aun con dificultades, incertidumbres, miedos y frustraciones por parte de profesores y estudiantes, en correspondencia con el estudio de Franco-Coffré et al. (2021), quienes presentan como alternativa para afrontar la pandemia el uso de las TIC; acudir a la simulación; las diversas plataformas y el trabajo independiente en la modalidad remota, aunque con limitaciones para la comunicación efectiva; y el acceso a los escenarios reales de la clínica, convirtiéndose en desafío para estudiantes y profesores para acceder al aprendizaje durante este periodo de crisis educativa producto del confinamiento.

Por su parte, la Fundación Universitaria del Área Andina, a la vanguardia de la virtualidad, amplió su infraestructura y facilitó el proceso pedagógico, lo cual permitió a quienes poseían los recursos tecnológicos acceder a los aprendizajes, con el resultado de ser una herramienta positiva para la continuidad y accesibilidad del aprendizaje, conforme a los estudios de Aguilar Gordón (2020) y Agu et al. (2021). Sin embargo, son innegables las barreras presentadas por algunos estudiantes, evidenciadas en la dificultad económica que pone de manifiesto desigualdades sociales para acceder a la educación a través de esta modalidad, por la carencia de recursos digitales y conectividad.

Por tal razón, la experiencia de la virtualidad fue percibida como negativa por estudiantes y profesores; pero, al mismo tiempo, presentó beneficios: la apropiación de nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje, la interacción entre los actores del proceso educativo, la posibilidad de permanecer en los hogares y la disminución de los costos de transporte, coherentemente con los planteamientos de Silva et al. (2021).

**Alternancia y ambientes híbridos.** El mundo de hoy esta permeado por los profundos avances de las tecnologías de la información y los intercambios virtuales, que amplían las interacciones sociales e influyen de manera directa en el alcance de la construcción del conocimiento, convirtiéndose en oportunidad para el aprendizaje. Las nuevas tecnologías emergen como espacio que favorece la interacción estudiante-profesor, consolidándose como elemento que hace parte de los llamados ambientes híbridos que potencializan la aprehensión de la realidad y también imponen retos a la educación, como son: las nuevas formas de relaciones en la construcción del conocimiento y la cultura de autorregulación de los sujetos en formación frente a su proceso de aprendizaje, entre otros.

En el caso estudiado, el desarrollo remoto de las actividades académicas presentó falencias de la educación en torno a la adaptación de profesores y estudiantes para trascender de una educación tradicionalmente presencial a una mediada por la tecnología, el aula virtual y la utilización de medios digitales (Pardo y Cobo, 2020). Ante la posibilidad de la alternancia se demostraron dificultades, como la falta de tiempo para desarrollar las actividades autónomas y colaborativas y principalmente la carencia de autorregulación para responsabilizarse del autoestudio, es decir, la realización de lecturas, el uso de otras formas de aprendizaje e incluso para asistir a las sesiones presenciales programadas (Balladares, 2017).

Durante el periodo de la pandemia hubo esfuerzos por parte de las instituciones educativas y del profesorado, pues, aunque no todos contaban con la infraestructura, capacitación y experiencia suficientes, incursionaron en la generación de ambientes híbridos de aprendizaje, combinando las actividades sincrónicas con las asincrónicas, alternando el uso de las plataformas con las aulas de clase, propiciando el trabajo autónomo y colaborativo (Herrera Pavo et al., 2020; Herrera et al., 2020). Esta estrategia favoreció la continuidad, fortaleció el proceso educativo y se vislumbra como clave en el retorno a la presencialidad (González et al., 2021). Además, complementa la docencia de manera asincrónica y se consolida como herramienta que amplía los ambientes educativos, como en el caso en la formación de las enfermeras(os). Por último, invita a repensar sobre el hecho de que la mezcla de presencialidad y virtualidad, los encuentros sincrónicos y asincrónicos redundan en una educación más incluyente y de calidad.

## CONCLUSIONES

Las experiencias vividas en el entorno educativo para la enseñanza del cuidado de enfermería dirigido a la familia, la persona, la comunidad, el entorno y de la investigación formativa, durante la pandemia, ofrece información valiosa a los profesores formadores de profesionales de enfermería sobre los beneficios de los ambientes híbridos de aprendizaje como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento y enriquece las bases teóricas disciplinares de enfermería.

Con la utilización de los ambientes híbridos de aprendizaje para formar enfermeras(os) profesionales, se transforma la manera de enseñar y aprender y se modifica la relación profesor-estudiante, siendo una alternativa que integra el contexto presencial, el trabajo autónomo y el aula virtual y dinamiza el proceso de aprendizaje. Esta modalidad se ajusta en la medida en que se articula la presencialidad con la virtualidad, reconociendo el aula de clase como escenario de interacción y construcción de un sujeto y profesional integral.

La presencialidad en la formación de los profesionales de enfermería es insustituible, al tratarse de una profesión humanista caracterizada por la exigencia de la interacción e interrelación permanente entre los sujetos de cuidado y los cuidadores, a través del cuerpo y del lenguaje expresado en la comunicación. Aunque, se reconocen los beneficios de utilizar ambientes híbridos de aprendizaje para la apropiación efectiva del conocimiento y la formación integral de los profesionales.

La pandemia deja lecciones sobre la marcha de la enfermedad y su tratamiento, lo cual indica que el conocimiento científico no está terminado, sino que se encuentra en permanente construcción y evolución. La crisis desatada aceleró los avances de la tecnología para mantener informado al mundo, así como avanzar en los procesos académicos y pedagógicos.

Finalmente, existe la necesidad de mejorar y garantizar la conectividad a toda la población colombiana para afrontar el trabajo y el estudio remoto, permitir el acceso a la información, flexibilizar la educación y dar continuidad a los procesos educativos cuando se presentan limitaciones como la generada por la pandemia.

## REFERENCIAS

Agu, C. F., Stewart, J., McFarlane-Stewart, N., y Rae, T. (2021). Covid-19 pandemic effects on nursing education: looking through the lens of a developing country. *International Nursing Review*, *68*(2), 153-158. https://doi.org/10.1111/INR.12663

Aguilar Gordón, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *46*(3), 213-223. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Balladares, J. (2017). Educación digital y formación del profesorado en modalidad semipresencial y virtual (b-learning y e-learning). Estudios de caso. En *TESIS DOCTORAL*. https://www.uasb.edu.ec/publicacion/educacion-digital-y-formacion-del-profesorado-en-modalidades-semipresencial-y-virtual-b-learning-y-e-learning-estudios-de-caso/

Berger, P. L., Luckmann, T., Zuleta, S., y others. (2001). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu Buenos Aires.

Bermúdez Morris, R., Pérez Martín, L., Travieso Valdés, D., Armas Velasco, C. B., Arzuaga Ramírez, M., D'Angelo Hernández, O. (2016). *El pensamiento de Lev Semiónovich Vigostsky. Su vigencia en la educación*. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.

Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe (Santiago)*, *17*(1), 29-39.

Durán de Villalobos, M. M. (2002). *Vista de Marco epistemológico de la enfermería*. https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/17/35

Fawcett, J. (2000). *Analysis and evaluation of contemporary nursing knowledge: Nursing models and theories*. FA Davis Philadelphia.

Flórez-Gutiérrez, C., Mayorga-Palacios, A. del P., y Vargas-Escobar, L. M. (2017). La práctica formativa como escenario de aprendizaje significativo del cuidado de enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*, *14*(12), 93-103. https://doi.org/10.18270/RCE.V14I12.2031

Franco-Coffré, A. J. I., Mena-Martin, F. I., Victoria Gordillo-Ojeda, M. I., y Marivel Vargas-Aguilar, G. I. (2021). La Educación virtual en la formación profesional de enfermeros, durante la pandemia provocada por la Covid 19. *Polo Del Conocimiento*, *6*(12), 762-775. https://doi.org/10.23857/PC.V6I12.3403

Gergen, K. J. (1996). Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision. *The Message of Social Psychology: Perspectives on Mind in Society*, 113-128.

Gergen, K. J., Diazgranados Ferráns, S., y Estrada Mesa, A. M. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. http://hdl.handle.net/1992/8050

Gómez, O. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, *1*(58), 29–44. https://ciencia.lasalle.edu.co/ap

González, D. O., Álvarez, C. L. A., Cabrera, F. O., y Cruz, Y. D. (2021). Retos de la educación contemporánea ante la virtualización y ubicuidad de los entornos sociales. *Revista Conrado*, *17*(78 SE-Artículos). https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1638

Herrera Pavo, M. Á., Amuchástegui, G., y Balladares Burgos, J. (2020). La educación superior ante la pandemia. *Revista Andina de Educación*, *3*(2 SE-Editorial), 2-4. https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0

Instituto Nacional de Formación Docente. (2020). *¿Qué es una línea de tiempo? Instituto Nacional de Formación Docente*. https://red.infd.edu.ar/lineas-de-tiempo-en línea/

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias* (361.4/J37). Alforja San José.

Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano-una aproximación histórica. *Piragua, (23)*.

Jara, O. (2020). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.

López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta Moebio*, *46*, 9-25. www.moebio.uchile.cl/46/lopez.html

Osorio, L. A., y Duart, J. M. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, *19*(37), 65-72. https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-06

Paniagua, P. M. M., Osorio, G. A. F., Contreras, P. A. R., y Castaño, D. A. (2018). La dinamización de las estrategias pedagógicas actuales: una necesidad aplicable a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de ingeniería del siglo XXI. *Revista Lasallista de Investigación*, *15*(1), 46-56. https://doi.org/10.22507/RLI.V15N1A4

Pardo, H., y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. *Outliers School*, *enseñanza remota de emergencia*, 8. http://outliersschool.net/project/universidadpostpandemia/

Pino Benardis, E. (2020). *Educación y Aprendizaje desde la relación entre Construccionismo Social, la Desescolarización y el Humanismo de Iván Illich* [Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179820/La-muerte-de-Prometeo.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. (1993). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.

Reyes, M. C. (2021). *¿Cómo será el modelo de alternancia en el regreso a clases? | Areandina*. https://www.areandina.edu.co/blogs/modelo-de-alternancia

Ruiz, P., Miguel, C., Niebles Núñez; Alejandro, W., Palma; Hernández, y Gaspar, H. (2020). Transformación social a partir de la educación en el aula Social transformation from education in the classroom Contenido. *Revistas Espacios*, *41*, 5-10.

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de Las Ciencias*, *2*(3 Especial), 127-137.

Schutz, A., y Luckmann, T. (2009). Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu.

Silva, M. M. de J., Panobianco, M. S., y Clapis, M. J. (2021). Tecnologias da informação e comunicação no ensino de pós-graduação em enfermagem na pandemia de covid-19. *Revista Mineira de Enfermagem*, *25*, 1-6.

Tejada, S., Ramírez, E. J., Díaz, R. J., y Huyhua, S. C. (2019). Práctica pedagógica en la formación para el cuidado de enfermería. *Enfermería Universitaria*, *16*(1 SE-artículos de investigación). https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.577

Unesco. (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias

Zapata, O. A. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas: la aventura del pensamiento crítico*. Editorial Pax México.