



## PROFESORES DE LA GENERACIÓN BOOMERS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

BOOMERS GENERATION PROFESSORS IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

Elizabeth Román-Machado, Edy Urdaneta

Universidad Tecnológica Oteima, David, Panamá.

[elizabeth.roman@oteima.ac.pa](mailto:elizabeth.roman@oteima.ac.pa) ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7863-9793>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Cabimas, Venezuela.

[edymaru91@gmail.com](mailto:edymaru91@gmail.com) ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1913-1313>

DOI <https://doi.org/10.48204/societas.v25n2.4122>

\*Autor de correspondencia: [elizabeth.roman@oteima.ac.pa](mailto:elizabeth.roman@oteima.ac.pa)

Fecha de recepción: 22/06/2023 / Fecha de aceptación: 23/07/2023

### Resumen

La educación a partir del 2020 ha resultado desafiante para la generalidad de los docentes. Por ello, surge la inquietud de comprender la experiencia de un grupo de profesores, con edades entre 61 y 72 años, inmigrantes digitales de la generación *boomers*, que comparten en una línea de investigación y trabajan sobre todo con estudiantes de las generaciones “Y” y “Z”. Se realiza un estudio cualitativo, de tipo fenomenológico descriptivo, por medio de la indagación narrativa, con un formulario de repertorio no estructurado, validado con la metáfora del cristal, que orienta el análisis del contenido atendiendo los diversos puntos de vista de los sujetos. Se revelan las siguientes categorías tratadas como áreas ante los docentes: personal, profesional, tecnológica e institucional. Se concluye que la vivencia se experimenta con un horizonte claro, soportado en actualización y planificación, con contenidos inherentes a los temas de interés, utilizando estrategias para propiciar un ambiente virtual de aprendizaje basado en la confianza, el respeto y el cumplimiento de pautas. La indagación narrativa eleva el sentido de logro de los docentes estudiados. Se prevé investigar la mirada de profesores de la línea de investigación que se desincorporaron del trabajo docente en la pandemia por su escaso dominio tecnológico.

**Palabras clave:** Profesores generación *Boomers*, inmigrantes digitales, entornos virtuales de aprendizaje, enseñanza remota de emergencia, indagación narrativa.



## Abstract

Since 2020, education has been challenging professors in general. That is why, the interest comes up to understand the experience of professors, digital immigrants, positioned in the so-called boomer generation, aged between 61 and 72 years, who work in a line of research especially with students from “Y” and “Z” generations. A qualitative, descriptive phenomenological study is carried out, through a narrative review, with an unstructured rubric, validated through the crystal metaphor, which guides the content analysis, considering the subjects’ different points of view. Personal, professional, technological, and institutional categories are presented to the teachers. It is concluded that the experience undergoes with a clear horizon, supported by updating and planning, with contents related to the topics of interest, using strategies to promote a virtual learning environment based on trust, respect, and accordance with guidelines. The narrative analysis raises the achievement sense of professors. It is planned to study the professors’ perception who use to work in the research field but quitted from teaching during the pandemic, due to their limited technological mastery.

**Keywords:** Boomers generation professors, digital immigrants, virtual learning environments, emergency remote teaching, narrative inquiry.

## Introducción

“La tecnología se convierte en educativa cuando pasa por las manos de un profesor”.  
Jorge Calvo.

En la actualidad, coexisten principalmente cuatro generaciones de docentes en la educación superior. Los tradicionalistas, nacidos antes de 1946, tienen más de 77 años. Los baby boomers, nacidos entre 1946 y 1964, tienen entre 59 y 77 años. La generación X, nacida entre 1965 y 1980, tiene edades entre 43 y 58 años. Por último, los millennials o generación Y, nacidos entre 1981 y 1996, tienen edades entre 27 y 42 años. Es importante tener en cuenta que estos rangos generacionales pueden tener pequeñas variaciones según los países occidentales (Fisher y Maghzi, 2022) y se ajustan según el año en curso.

En ese contexto, muchos docentes a partir de 2020 se han visto obligados a realizar diversas tareas que faciliten la interacción en entornos donde el aprendizaje no tiene límites de tiempo ni espacio, pero está condicionado por el acceso a dispositivos y la conexión a internet. Sin embargo, al recurrir a actividades en línea como una alternativa imprevista para continuar los procesos de



formación en momentos de incertidumbre y vulnerabilidad física y emocional, como lo fue la pandemia, se hace evidente que una gran cantidad de profesores carece de las competencias tecnológicas necesarias para desarrollar sus actividades didácticas, a pesar de la urgencia de hacerlo (Hizmeri et al., 2021). Es tanto así, que, la idea de trabajar de una forma diferente de la presencial puede generar temor e inseguridad en estos profesores, quienes no han tenido la formación apropiada para incursionar en las modalidades que implica hoy la Educación a Distancia [EaD], entendida de manera amplia y abarcadora, como toda actividad formativa que se basa “en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal.” (García, 2020, párr.4).

Eso representa un desafío para el docente que labora en los estudios para graduados y está habituado a trabajar en la educación convencional, porque sin importar que sea un experto en su área de conocimiento, el cambio de escenario le demanda una manera diferente de interactuar, para la que posee escasas competencias e ignora cuáles son las buenas prácticas que caracterizan la docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje [EVA], entendidas estas como las “intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logran con eficiencia los resultados formativos previstos y también otros aprendizajes de valor educativo” (Grupo DIM-UBA, citado por De-Vincenzi, Marcano y Macri, 2021, p.160).

Esa situación tiene singular importancia cuando se conjuga con el tema de la brecha tecnológica intergeneracional, ya que existe una presunción de que los docentes de rangos de edad más altos poseen competencias digitales en niveles de desempeño muy básicos o escasos (Auris et al., 2022). Es por ello por lo que, en este contexto, los profesores cuyas edades oscilan entre los 59 y 77 años, es decir, quienes forman parte de la generación de los *Boomers* según la clasificación asumida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019, rango actualizado), fueron de especial interés para este estudio, ya que constituyen, sin lugar a duda,



inmigrantes digitales (Prensky, 2015), quienes, como docentes de posgrado, además son académicos que conjugan la docencia con la investigación.

La enseñanza remota de emergencia se convierte así en un desafío para esos profesores *Boomers*, lo que debería traducirse en la búsqueda de las rutas de formación adecuadas para asistir a los estudiantes en estos espacios, ya que el momento impone modificar la práctica y renovar los conocimientos en correspondencia con su compromiso, es decir, “al nivel de plenitud con el que ...afronta la realización de... [su] tarea o responsabilidad” (Sánchez-Cortés y Suárez, 2019, p.312). Si bien es cierto que como en este caso, al iniciar cambios radicales, las personas consiguen obstáculos generalmente asociados con las pocas competencias desarrolladas para gestionar contenidos y temas de interés, también lo es que, deberían estar familiarizados con algunas herramientas tecnológicas, ya que resultan prácticamente indispensables para la manipulación de datos cuantitativos y cualitativos en su quehacer científico.

Es por ello, que se considera relevante abordar el cómo el docente *boomers* afronta las condiciones de sus competencias frente a la educación en línea, para descubrir junto a ellos, sus avances y oportunidades de mejora, a través de la apertura de un espacio para conocer su práctica y su compromiso por medio del intercambio de ideas. De esta manera, se espera que la presente indagación pueda servir de base para tomar decisiones en relación con su actuación y su formación. Con este fin se formula una interrogante y objetivos que fungen de hilo conductor de la investigación:

¿Cómo es la vivencia de un grupo de docentes universitarios pertenecientes a la generación *boomers* en cuanto al desarrollo de actividades académicas en entornos virtuales de aprendizaje? Lo anterior, a partir de dar respuesta al objetivo general del presente artículo, el cual intenta interpretar la experiencia de un grupo de docentes universitarios pertenecientes a la generación *boomers*, que desarrollan actividad académica en EVA, luego de describir las vivencias del docente *boomers* que orienta la actividad académica en EVA; definir las situaciones significativas



del docente *boomers* que realizan la actividad académica en EVA; comprender la dinámica de interacción que se establece entre los miembros del grupo de la actividad académica en entornos virtuales de aprendizaje; y, reflexionar sobre los aspectos relevantes de la experiencia expuesta por los integrantes de la actividad académica en EVA.

## Referentes conceptuales y teóricos

En la educación superior, y en particular en los estudios para graduados, las diferencias entre los actores del proceso formativo relacionadas con las competencias tecnológicas en el escenario de la educación presencial, hasta cierto punto no eran tan evidentes como lo son a partir de la pandemia. Los estudiantes de posgrado en su mayoría, pertenecen a las generaciones X y Y, por lo que se asume deben tener mayor dominio de la tecnología debido a que a ellos llegó a corta edad o nacieron con esta. En cambio, muchos de sus docentes, investigadores y académicos con dilatada experiencia, son en un número todavía importante, provenientes de la generación *baby Boomers* o simplemente *Boomers* (Schafer y Oliveira, citado en Da Silva et al., 2019), quienes tienen gran conocimiento y experiencia en su área y en la investigación científica, pero que han tenido que ir incorporando el dominio tecnológico de forma muy rezagada en comparación con sus otras competencias.

Sin embargo, Mercader (2019) en su investigación encuentra que:

un elemento paradójico en cuanto a la edad y la utilización de las tecnologías digitales en la docencia ...los jóvenes utilizan mucho las TIC a nivel personal pero no las utilizan mucho en la docencia. En cambio, los mayores (más de 55 años) aunque las utilizan menos que los jóvenes a nivel personal, a nivel docente hay una parte que considera que las utiliza mucho (p.172).

Cabe considerar entonces que, la solución al desafío que ha representado la entrada abrupta a los EVA de este tiempo apunta a una convergencia de “saber hacer” entre estudiantes nativos digitales, en especial provenientes de las generación X, con una creciente generación Y, y un buen



número de docentes inmigrantes digitales, procedentes de la generación *Boomers*; toda vez que tienen una presencia cuantitativamente importante en los estudios de posgrado, por lo tanto, entre ambos grupos se concentra un cúmulo de conocimientos y habilidades que juntos pueden aportar al desarrollo científico y tecnológico si esta relación se adereza con competencias blandas para conformar equipos de alto desempeño y de elevada satisfacción (Marturet, 2017; Echeverría et al., 2017; Salas, 2020). Además, no debe olvidarse a los docentes en formación, ya que hay evidencia que demuestra que las concepciones del aprendizaje en línea pueden estar subdesarrolladas en muchos de ellos (Tarchi, et al., 2022)

Ese desafío se presentó para los docentes en los diversos países del mundo, por lo que la construcción de competencias pedagógicas y tecnológicas en los profesores universitarios para el diseño de sus cursos en EVA resultaría impostergable (Buitrago-Bohórquez y Sánchez, 2021). En consecuencia, se prepararon acciones para dar respuesta a esta situación, como el modelo desarrollado por Torras (2021), el cual surge por la falta de acuerdos en su institución para tomar decisiones e incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] en la dinámica educativa durante el escenario de la emergencia sanitaria por el Covid 19, lo que la lleva a generar un diseño en tres etapas: análisis, localización y organización.

Es así como la citada autora considera que es importante tener una estructura tecnopedagógica para responder a la enseñanza remota de emergencia, sea por pandemia o por otra situación sobrevenida local o regional. El aporte se visualiza como una manera de orientar la actividad de aprendizaje en contextos virtuales, para ello estima como fase de inicio, el revisar y analizar el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes para desarrollar las actividades con las TIC. Con ese diagnóstico se construye un esquema organizativo correspondiente al espacio educativo de interés. En relación con la fase de localización, plantea precisar tanto los recursos digitales como las estrategias metodológicas, los cuales deben ser seleccionados en atención a su utilidad, facilidad de manejo, cómodo aprendizaje y que propicien la participación de los grupos de interés. Para ello, procura apoyo y orientación de especialistas en la materia. Adicionalmente, el modelo



prevé el requisito de establecer una interacción para conocer los niveles de avance y las carencias que se puedan presentar, esto pone de manifiesto que el *feedback* es fundamental. Finalmente, agrega la fase de organización, cuya aplicación permitiría ubicar cada elemento en el lugar correspondiente e instaurar la vinculación pertinente.

Con la implementación del modelo, se logró dar claridad a la interacción del docente con el alumno, del alumno con sus pares y con los materiales, el contexto y los recursos digitales propuestos. Otro beneficio fue el de la integración de los aspectos socioemocional, cognitivo y práctico en un proceso generador de aprendizaje en espacios virtuales con asesoría y orientación para desarrollar competencias individuales y colectivas. La evaluación de la propuesta puso de manifiesto de manera rápida la adaptación de las plataformas tecnológicas, estimando el perfil del alumnado, docentes y directivos quienes intervienen en la actividad de aprendizaje.

En ese mismo espacio de interés por plantear una alternativa a la enseñanza remota de emergencia, Navarro, López y Caycho (2021) consideran que lo importante es construir vías para la ejecución de experiencias de aprendizaje virtuales, para lo que formulan unas líneas de acción soportadas en tres aspectos: el socio-motivacional, el diseño instruccional y el ambiente virtual. El primero, el socio-motivacional, implica propiciar un espacio para la autonomía de los estudiantes, es decir, para la regulación de sus propias decisiones, además de la promoción de la interacción entre los ellos y con los objetos de aprendizaje al fomentar el trabajo en grupo que impulsa la socialización del conocimiento. El segundo aspecto, denominado diseño instruccional, lo abordaron por medio de las cinco fases de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación de las experiencias de aprendizaje del conocido modelo ADDIE, en el que contemplan la selección de las herramientas adecuadas para las actividades y plantean como factor prioritario, la atención a las necesidades del grupo de estudiantes en la virtualidad para impulsar su adaptación, por lo que contemplaron importante ceder cierto grado de control en el orden de acceder a los materiales, y el poder repetir su consulta para posterior análisis. El tercer aspecto, referido al ambiente virtual, lo caracterizaron por el uso de algunos sistemas de manejo del aprendizaje, tales



como: *Canvas, Paideia o Blackboard*, los cuales son plataformas que facilitan la gestión de los contenidos y permiten generar informes detallados de actividades de docentes y estudiantes, lo que ayuda al seguimiento del proceso de aprendizaje individual y colectivo, para brindar retroalimentación acerca de sus niveles de avance.

Por último, se llevan a consideración los hallazgos de Brunetto et al. (2021) quienes encontraron que, independientemente de la edad de los docentes, al ser parte de un sistema, se generan dos tipos de reacciones ante el cambio que surge con la pandemia hacia la educación en línea de forma abrupta; la primera es una resistencia en bloque, como un todo, o la segunda, el sistema cambia como un todo. Para esto, es necesario que cambien las prácticas, las creencias y el conocimiento por parte de los profesores.

Los elementos teóricos expuestos, ponen de manifiesto la relevancia de la enseñanza remota de emergencia en la actualidad, en el ámbito mundial, regional y de países. Con ello, se percibe la preocupación que se tiene en las instituciones educativas por diseñar y aplicar alternativas para lograr que los procesos escolares y académicos sigan adelante, independientemente de eventualidades sobrevenidas, así como la importancia del docente en la participación de propuestas y ejecución de experiencias de aprendizaje en los diferentes contextos de interés.

## **Métodos y materiales**

El proceso de esta investigación se soportó en el paradigma cualitativo, cuyos postulados de acuerdo con Torres (2021) se corresponde con la manera inductiva de pensamiento y, privilegia los contextos naturales de los actores. En la misma línea de pensamiento, Herrera (2018) asocia el paradigma cualitativo con el estudio de una situación de manera intensa, sin interés en la explicación sino en la comprensión del fenómeno, de tal forma que en este enfoque las acciones se estudian y comprenden desde las mismas percepciones de las personas investigadas y el sentido de sus planteamientos son obtenidos de sus propias realidades, así que de una u otra forma, y como





suele suceder con los estudios cualitativos, se inserta en la hermenéutica (Urdaneta y Román, 2021). Estos autores coinciden también en la idea de asumir la interactividad del individuo y su capacidad para comunicarse e intervenir en eventos, actuando en concordancia con su carga referencial.

Esos planteamientos resaltan como aspectos clave: lo experiencial, vivencial y situacional; es decir, que se trata, como en este caso, de investigaciones que privilegian la experiencia de los actores integrantes de los grupos de interés, sus actividades, hábitos y cómo se desenvuelven en sus espacios y en circunstancias específicas y naturales. La condición de los agentes investigadores como parte activa del proceso, facilita la interpretación de los hechos, así como su comprensión y evaluación.

Otro aspecto importante del paradigma es su flexibilidad para ejecutar el recorrido, el cual se crea de forma iterativa, es decir, progresivamente y ajustándose a las exigencias de los miembros del conjunto investigado y su contexto. Esto le da el carácter reflexivo, lo que aumenta la oportunidad para analizar detenidamente, las posiciones que proyectan los individuos en las acciones realizadas dentro de un ámbito determinado y sin diseños preempaquetados (Crabtree y Miller, 2022).

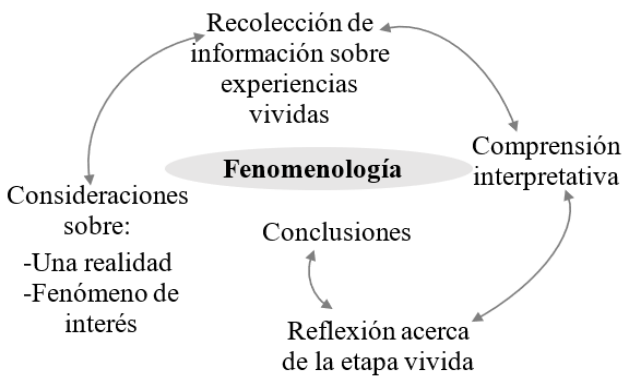
En cuanto al tipo de investigación, esta se ubica en la fenomenología descriptiva, la cual según Husserl (citado en Oyola et al, 2021), tiene el fin de descubrir la esencia de un fenómeno, por lo que se estima que es válida universalmente y útil para la ciencia. Lo interesante en esta modalidad de estudio, es la reflexión que se hace sobre las vivencias de los actores; en este sentido, procura entender las expresiones que reflejan sus condiciones internas, sus pensamientos, su sentir en relación con el tema estudiado que, en el estudio asumido se trata de conocer las experiencias de docentes *Boomers* en sus espacios interactivos virtuales, comprender el verdadero significado de los fenómenos e interpretar, desde la percepción de las investigadoras, estas vivencias.



Para desarrollar la investigación, se precisó entonces un recorrido con cinco momentos fundamentales (Figura 1), considerando la interacción entre estos y ejecutando y atendiendo una visión integral del fenómeno; es decir, que cada componente tiene su vinculación con el todo, es holístico y global. Las revisiones, reflexiones, y las observaciones en escenarios reales, integradas a las propias vivencias, dan lugar a la selección del tema de la investigación. Con esa base se inicia la selección de las técnicas para recoger la información y la elaboración de los instrumentos correspondientes.

### Figura 1.

Recorrido del proceso fenomenológico de la investigación.



Nota: El ciclo fenomenológico permite definir el problema, decidir quiénes harán parte del estudio, la mejor ruta en cuanto a técnicas e instrumentos e iluminar la comprensión del fenómeno de forma holística.

En coherencia con el ciclo fenomenológico, una vez recabada la información, se realiza la comprensión interpretativa, que consiste en organizar, analizar y condensar el conjunto de ideas más relevantes para expresar la posición de los actores en relación con el tema. El paso siguiente es reflexionar sobre las vivencias expresadas por las personas que forman parte de la investigación. En ese momento, es cuando se realiza un análisis más profundo, apoyado en su carga referencial de conocimientos, puntos de vista, capacidades, entre otros, que permitan pensar con mayor vigor



sobre los argumentos planteados por los informantes. Esa revisión repetida de los textos y el análisis intenso proporcionan argumentos para fijar criterios, establecer las relaciones entre los aspectos que han surgido, configurar categorías y presentar las conclusiones, completando el último momento de la ruta diseñada.

Para obtener la información, se acude a la indagación narrativa. En este sentido, Meneses y Cano (2009) plantean que esta técnica facilita un espacio para que el individuo estudiado exponga las ideas que representan su mundo y sus esquemas interpretativos. Se trata de narrar su historia en relación con un hecho, que en este caso es un evento real, por lo que se considera como una manera de trasladar información, experiencias, opiniones y puntos de vista, que pueden tener un rico contenido, ya que se busca información sobre las vivencias relatadas por el grupo de docentes *Boomers*.

La selección del instrumento se hizo atendiendo los requerimientos del estudio y en coherencia con la técnica. Por esa razón y para lograr los relatos de los docentes pertenecientes a la generación de migrantes digitales, se configuró un formulario con características de repertorio no estructurado, como una vía para presentar la narración de sus planteamientos de manera flexible, para que tuviesen la libertad de expresar sus vivencias.

Los sujetos de interés fueron seleccionados con atención al criterio de percepción directa y en concordancia con la pregunta fenomenológica (¿cómo conocemos?). Con estos elementos de base, se eligieron 10 de 16 docentes quienes se desempeñan en estudios de posgrado y participan en una línea de investigación interinstitucional en común, seis (6) forman parte del sexo femenino y cuatro (4) del sexo masculino, y al iniciar la pandemia asumen sus clases en línea, cuentan con edades que oscilan entre los 61 y 72 años, por lo que se consideran inmigrantes digitales ubicados en la llamada generación *Boomers* que trabajan, sobre todo, con estudiantes de las generaciones “Y” y “Z”.



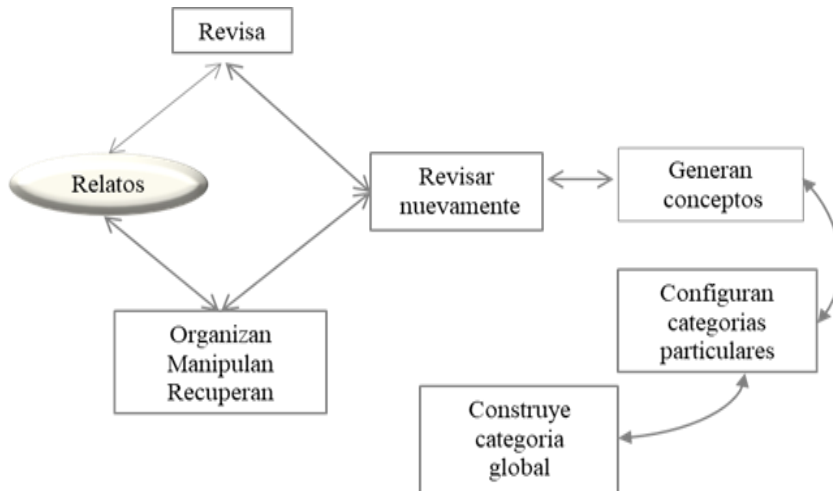
En el contexto del paradigma cualitativo en el que está inserta esta investigación, la validez se define con los criterios de cristalización de Richardson y St. Pierre (citados en Susinos, 2013). Desde esta perspectiva se hace el reconocimiento de las visiones de diferentes actores que plantearon sus contribuciones en relación con la temática. Esta modalidad de validez cualitativa permite asimilar que no hay una verdad singular, lo interesante es entrar en la realidad de cada significado.

Eso permite reflejar la situación estudiada, impidiendo que la intervención de los investigadores sea la que se imponga sobre la de los sujetos de la investigación. En este caso se revisan las posiciones en relación con la actividad académica en los EVA y se plasman los aspectos encontrados similares y diferentes, que enriquecen la construcción de un mapa representativo final. La aplicación de las visiones de los informantes en la formación de categorías proporciona mayor relevancia al estudio.

Para darle sentido a los datos, se siguen, por una parte, las orientaciones de Martínez (2017) en relación con los dos aspectos que facilitan el análisis de la información; estos son la descripción y la estructura, y se complementa con las ideas que surgen del proceso de indagación. Estas revisiones permiten diseñar una secuencia para lograr concretar las interpretaciones de los textos examinados (Figura 2). Dicho proceso se inicia con la revisión exhaustiva de los contenidos en los relatos; esto significa que se tratan todos los datos, es decir, se toma en cuenta la mayor parte de la información obtenida. Posteriormente, se manipula y recupera la información que se considera relevante, todas las veces que se piensa necesario, hasta llegar a la saturación.

**Figura 2.**

*Dinámica interactiva para el análisis de los datos*



Nota: Todo el proceso es iterativo, en la búsqueda de lograr por medio de la categorización lograr información exhaustiva y de calidad.

Ese proceso proporciona conceptos para ir configurando las categorías particulares, las cuales al integrarse conforman la categoría global o espectro de la investigación. Este procedimiento se atiende en este estudio en la revisión y análisis del contenido en cada formulario recabado.

## Resultados y discusión

El análisis de los textos en los relatos permitió descubrir las ideas relevantes expuestas por los informantes. Con ello, se elaboró un sistema de perspectivas y conceptos interpretativos. Este momento inicial se enriqueció con la incorporación de otros textos y la revisión repetida de los ya leídos, lo que facilita el agotamiento de nuevos hallazgos y respalda el criterio de saturación para orientar la organización y describir la situación desde la visión particular. Ya con los segmentos detectados por separado, se escogió como estrategia para establecer los aspectos comunes, la



comparación y la selección de los elementos, en atención a la relevancia dada por los actores. Siguiendo la dinámica de análisis, se logró cotejar los datos planteados por los actores para establecer analogías y diferencias. Con la comparación de las apreciaciones de los informantes, se encuentran grandes similitudes en sus relatos. Esta acción proporciona suficientes fundamentos para ordenar y construir las categorías a partir de elementos descriptivos.

Con esos patrones clave, se configura la visión global de la actividad académica en Entornos Virtuales de Aprendizaje [EVA], experimentada por el grupo de interés, conformado por profesores pertenecientes a la generación *Boomers*, como son mencionados por Schafer y Oliveira (citado en Da Silva et al., 2019). El material textual analizado suministra segmentos significativos por la claridad de las ideas plasmadas, por esa razón se conforma una relación entre los elementos descriptivos, la disposición de categorías y los comentarios ilustrativos. (Tablas 1 y 2)

**Tabla 1.**

Configuración de categorías individuales

| Categorías    | Elementos descriptivos              | Comentarios ilustrativos   |
|---------------|-------------------------------------|--|
| Área personal | Disposición para el trabajo virtual | -El inicio fue un poco traumático por la inexperiencia en el área, pero a medida que se desarrollaban las actividades y al mismo tiempo me preparaba...en cuanto a estrategias virtuales fui adquiriendo competencias. |
|               | Actitud frente a las creencias      | -El principal temor era perder la relación humana, que la tecnología se convirtiera en la protagonista, generando un ambiente distante y poco empático.  |



---

|                  |  |  |
|------------------|--|--|
|                  | Aceptación de retos  | -Con lo poco que manejo, he logrado dictar mis cursos a través de la plataforma <i>Moodle</i> y me parece que este tipo de actividad virtual cambia la forma tradicionalista de dar las clases.      |
|                  | Dominio personal   | -He aprendido mucho, pero he desarrollado más seguridad apoyando a otros para que aprendan. He descubierto en el aula virtual un ambiente cálido, que precisa mi reinención permanente como docente. |
|                  | Motivación para el cambio de administración de aprendizaje | -Se puede tener un clima psicológico de motivación y entusiasmo en el aula virtual.  |
|                  | Conocimientos  | -A veces yo misma construyó plantillas de trabajo como varias rondas de preguntas.   |
| Área profesional | Actualización permanente                                   | -Pude comprender la importancia de una preparación para trabajar en estas modalidades.   |
|                  | Planificación  | -Se requiere ser sumamente planificado, muy organizado, porque en estas alternativas no es admisible la improvisación.   |
|                  | Ejecución de planes  | -La actividad pautada para la siguiente sesión se corresponde con lo contenido en el plan de trabajo.  |

---




---

Evaluación de procesos -Tener un proceso más individualizado y una evaluación formativa, ayudando al alumno a alcanzar sus propias metas.

---

**Tabla 2.**

Configuración de categorías colectivas

| Categorías      | Elementos descriptivos                       | Comentarios ilustrativos  |
|-----------------|--|---|
| Área tecnología | Manejo de las plataformas                    | -En pocos meses yo era la administradora de esa plataforma.   |
|                 | Utilización de las herramientas tecnológicas | -Foros, chat, trabajos individuales y grupales, <i>blogs</i> , pizarra interactiva, grupos de chat en <i>WhatsApp</i> o de <i>Facebook</i> para intercambiar información y aclarar dudas.   |
|                 | Elaboración de recursos                      | -El trabajo colectivo puede ser una <i>wiki</i> , que pueden hacerse dentro de la misma plataforma <i>Moodle</i> o utilizando, por ejemplo, una página web creada con <i>Google site...</i>   |
|                 | Diseño de ambientes virtuales                | -Manejar distintas herramientas que complementen las asignaciones o retos que se les colocan a los estudiantes de manera que resulte un ambiente variado, de ser posible divertido y que al mismo tiempo se profundice el conocimiento. |

---





---

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
|                    | Creación y gestión de contenidos             | -Trabajar árbol de problema, diagrama de Ishikawa para el estudio de casos... Así que son muchas las estrategias y muchos los recursos para que estas.   |
|                    | Ventaja en el uso de tiempo y espacio        | -Se pueden realizar actividades síncronas y asíncronas. Se pueden realizar tutorías en línea.  |
|                    | Establecimiento de normas                    | -Es importante atender el horario establecido por la institución.  |
| Área institucional | Dotación de equipos                          | -En la plataforma que utiliza la institución donde laboro, se pueden anexar vídeos, plantear foros de discusión, hacer vídeos conferencias, se pueden realizar actividades síncronas y asíncronas. |
|                    | Programas de formación                       | -Continúo revisando y haciendo cursos, últimamente en el Centro Simón Rodríguez y como Ceo del Instituto de Profesionalización de Colombia IPC, Instituto de Formación y Actualización Digital.    |
|                    | Apoyo para el desarrollo en trabajo virtual. | - [La universidad] igualmente ofrecía asesorías para responder y ayudar en problemas que se presentaban no solo en lo técnico sino también en lo académico.  |

---

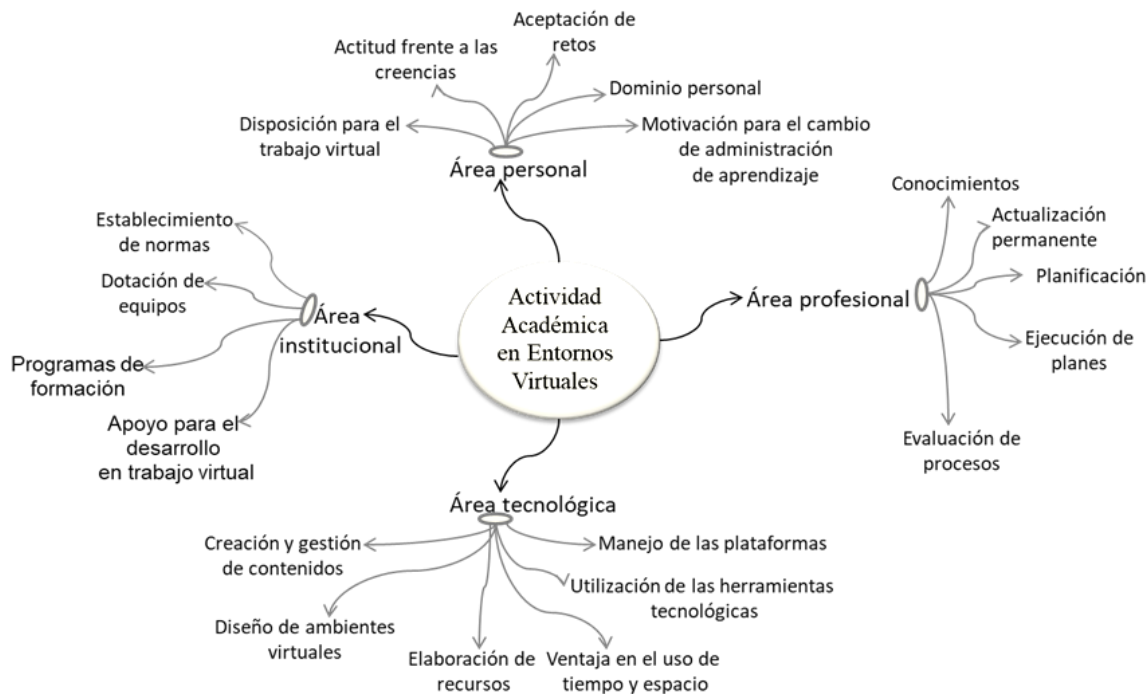
Después de estudiar minuciosamente el material relacionado con los grupos de categorías designadas como: área personal, área profesional (subcategorías individuales), área tecnológica y área institucional (subcategorías colectivas). Se presenta una sencilla definición para cada una.

La primera tiene que ver con las características, cualidades, valores y capacidades propias de un individuo. La segunda se asocia con las actividades que realiza una persona para cumplir con un trabajo específico. Se refiere a las tareas que le corresponde ejecutar en su espacio laboral. La tercera se vincula con los conocimientos y prácticas que tiene una persona para utilizar técnicas y recursos en su entorno virtual y están sujetas a pautas para el colectivo de docentes. En la cuarta se especifica el mecanismo que procura guiar y normalizar la actuación de los miembros de un grupo académico organizado.

Las cuatro categorías expuestas representan la visión compartida de los informantes. Para efectos de su composición, se diseñó un mapa con la clasificación correspondiente (Figura 3). En la proyección se amplía la interpretación de los patrones clave, surgidos del repertorio utilizado.

**Figura 3.**

Categorías que integran la actividad académica individual y colectiva en EVA





Nota: la actividad académica en los EVA, desde la perspectiva de los actores genera cuatro categorías, de las cuales se desprenden sus elementos descriptivos

Con la idea de desarrollar las cualidades inherentes a las cuatro áreas específicas, se describe cada una, haciendo énfasis en que existe una interacción entre estas. La primera área, la personal se conformó con cinco elementos: disposición para el trabajo virtual, que evidencia la actitud positiva de los informantes hacia el trabajo a distancia, lo cual parece confirmar los hallazgos de Mercader (2019), en relación con la tendencia de los profesores *Boomers* a utilizar las herramientas TIC en educación, aunque no las prefieran para sus relaciones interpersonales fuera de las aulas. En sus planteamientos resaltaron la importancia de la educación en línea en la actualidad. Consideran que es una herramienta para generar respuesta a las expectativas y muy especialmente por las condiciones que se vivieron en el mundo con el confinamiento de las familias en sus hogares.

Siguiendo el diagrama, se ubica la actitud frente a las creencias. Este aspecto se aborda desde dos aristas, una desde el propio pensamiento, creer que es imposible manejar la situación por no estar inmerso en el mundo virtual, y la otra por los juicios externos, asociados con las discrecionalidades de personas aferradas a la forma tradicional de ejercer la docencia.

Los profesores *Boomers* plantean que no es fácil cambiar una manera habitual por otra que implica mayor esfuerzo, conocimiento y desarrollo de habilidades para intervenir, en un espacio desconocido donde se es inmigrante digital. Paralelamente, en el análisis surgió otro elemento, designado como aceptación de retos. Ellos estiman que es necesario asumir los desafíos que impone la realidad, porque un docente debe estar a la vanguardia y preocuparse por definir una nueva visión que le permita emprender nuevas rutas en el proceso de facilitar el aprendizaje. En esto coinciden Buitrago-Bohórquez y Sánchez (2021), en cuanto a que la actualización tecnológica de los docentes universitarios, debe ser permanente e impostergable, sin distinción de edades.



Desde el análisis realizado a lo aportado por los docentes-investigadores sujetos de este estudio, no se pudo conocer si la interacción con los participantes u otros docentes de las generaciones X y Y tuvo alguna relevancia en sus creencias o en el sentido de satisfacción por la “nueva docencia” realizada, como lo plantean, Marturet (2017), Echeverría *et al.* (2017) y Salas (2020); y, se desconoce si los docentes en formación con quienes compartieron tienen subdesarrolladas sus concepciones acerca de la educación en línea, como lo encontraron Tarchi *et al.* (2022) en su estudio.

Continuando con la descripción del área personal, se cita el dominio personal. Los comentarios pusieron en evidencia la amplitud y apertura de conocimientos y competencias para alcanzar las metas propuestas. Los sujetos expresaron potenciar la creatividad y el compromiso con sus labores como docente, mediante el desarrollo de conocimientos y habilidades juntamente con los valores. Asumen la necesidad de claridad para enfocarse en lo que quieren obtener en el futuro. Con esa carga referencial logran la motivación para el cambio de administración de aprendizaje que es el último elemento de esta área en discusión. Los actores dejan ver que poseen un punto de vista holístico, para observar los fenómenos de una manera global e integral. Están conscientes de la complejidad del escenario donde se tienen que desenvolver, por esa razón se mantienen actualizados.

En relación con el área profesional, esta es considerada como el conjunto de aspectos que interactúan para propiciar un ambiente laboral que contribuye con el aprendizaje en el espacio virtual. Los aspectos emergentes son: conocimientos, vinculado con las destrezas, habilidades y procesos mentales que desarrolla la persona para conducir sus prácticas personales y profesionales. Ese respaldo lo adquieren con la actualización permanente que es otro aspecto del área de atención. Los sujetos hicieron énfasis en el compromiso que como profesionales tienen con la sociedad. Estiman que para cumplir con las obligaciones que exige el dinamismo social, es imperante mantener vigente los conocimientos para actuar en concordancia con esos requerimientos. En consecuencia, se deben realizar actividades académicas para renovar las habilidades y destrezas que permitan generar impacto en el espacio laboral.



Otro aspecto de interés derivado del análisis de los textos es la planificación, considerada por los actores como la vía para preparar la propuesta de trabajo que facilite la práctica, con lo cual se reafirma lo planteado por Torras (2021), en cuanto a la necesidad de contar con un modelo y fases definidas y manejar una estructura tecnopedagógica. En este sentido, destacan los profesores consultados la relevancia de conocer las situaciones de aprendizaje y en virtud de ello diseñar el perfil estructural de las actividades. De allí que se visualicen los contenidos por desarrollar, los objetivos por lograr, las competencias y el tiempo de dedicación. Adicionalmente, señalan el aporte de formular los planes que contienen todas las acciones por realizar para administrar el aprendizaje. Estos aspectos se organizan siguiendo los criterios definidos por la institución, siendo enriquecidos con los conocimientos y experiencia del docente. Es por ello por lo que estos docentes asumen como factor principal plantear la propuesta y atender los comentarios y aportes de los grupos con los que se realiza el trabajo en línea.

Los dos últimos componentes del área profesional son: la ejecución de los planes y la evaluación de los procesos. El primero está relacionado con las acciones que se siguen para interactuar en un escenario virtual. Paralelamente, asocian la experiencia obtenida, como agente impulsor para los cambios que demanda el mundo digital. Consideran que es necesario ser flexible y tener apertura hacia la actuación de los estudiantes, entendiendo que la modalidad de trabajo es diferente. Señalan la utilidad de herramientas y recursos variados y el acompañamiento para lograr un ambiente de confianza. Están convencidos del valor que tienen la planificación, ejecución y evaluación de las actividades académicas virtuales, para garantizar la motivación, efectividad y prosecución en el proceso de aprendizaje, con lo que se alinean a las ideas expresadas por Navarro, López y Caycho (2021) al resaltar como esenciales los aspectos socioemocionales, el diseño instruccional y el ambiente virtual.

El segundo componente mencionado en el párrafo anterior, denominado evaluación de los procesos, lo vinculan con la oportunidad para saber la evolución del aprendizaje. Valoran que de esa manera pueden analizar el avance o paralización del proceso. Manifiestan también, que utilizan la interacción para propiciar la reflexión individual y grupal, y en consecuencia replanifican o



continúan de acuerdo con el resultado obtenido. Precisan que lo importante, es brindar un contexto apropiado para el intercambio de ideas y opiniones sobre el logro del aprendizaje, y que la manera compartida como se asume la evaluación, permite conocer las carencias, las fallas y las potencialidades de cada cual y del colectivo. En este sentido se trabaja para madurar y actuar en forma sincera y honesta en la elaboración de los trabajos, tareas y todas las asignaciones correspondientes.

Continuando con la configuración de categorías, se menciona el área de tecnología. Los actores hacen referencia a un método o procedimiento que demanda conocimientos, habilidades y técnicas para guiar el flujo de trabajo entre el docente y los estudiantes. La integración del contenido de los textos analizados refleja una variedad de aspectos que permiten conformar el entramado de esta categoría con seis elementos: manejo de las plataformas, utilización de las herramientas tecnológicas, empleo del tiempo y espacio, elaboración de recursos, diseño de ambientes virtuales, y creación y gestión de contenidos.

El común denominador en las posiciones de los sujetos de investigación es la responsabilidad y el compromiso de manejar las plataformas, para atender las clases virtuales de manera adecuada. Plantean que el inicio es difícil por estar habituados a las actividades presenciales, pero al lograr la formación por interés individual, el apoyo de las instituciones y la realización de cursos y talleres es cuando surge el cambio de percepción. Pareciera que hay coincidencia con los resultados de Brunetto et al. (2021), en el sentido de que los docentes generaron una reacción en bloque, ante la asimilación del cambio del sistema para unos, mientras que otros (quienes no participaron en este estudio), manifestaron también su rechazo en bloque. Para los primeros, fue importante adaptarse y ser responsivos, desarrollan el trabajo de manera muy básica al principio y con el aprendizaje, es enriquecido con el dominio de las plataformas designadas por las instituciones.

Otro elemento que forma parte del área tecnología, es el uso de herramientas tecnológicas, las coincidencias en los relatos se perfilan hacia la idea de que estos instrumentos, son empleados para



realizar el trabajo con mayor facilidad y lograr aplicar los recursos en forma eficiente, y así obtener resultados satisfactorios en el aprendizaje.

Otros dos elementos de la categoría área tecnología son: el uso del tiempo y espacio y la elaboración de recursos. El primero se conecta con escenarios virtuales preparados para la interacción, acerca de la cual los actores mencionan dos tipos de clases: en las síncronas, tanto el docente como los estudiantes, se conectan en el contexto virtual simultáneamente. Señalan que el trabajo se desarrolla con reuniones, donde los involucrados se leen o se ven al unísono sin que la ubicación de los espacios físicos sea una barrera. Por otra parte, las clases asíncronas, las refieren como un proceso valioso porque amplía la oportunidad de prácticas, pues puede suceder en conexión o sin estarlo. Para ambos tipos de actividad, los docentes preparan materiales como videos, tareas individuales o actividades en grupo, y sostienen la actitud de propiciar en los estudiantes una mayor autonomía para fomentar madurez y el desarrollo de su potencial.

En relación con el elemento "elaboración de recursos", lo caracterizan como el material que diseñan para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Consideran que debe servir para satisfacer las necesidades y expectativas de los grupos de interés. En este sentido, atienden los requerimientos de los contenidos y construyen guías didácticas, formularios para orientar video foros, y protocolos para presentar proyectos. Complementan su trabajo con foros, chats, blogs, pizarra interactiva, entre otros. En esa misma línea, se pronuncian sobre el elemento diseño de ambientes virtuales. Para los informantes, es fundamental propiciar confianza en el trabajo en línea, por eso preparan con claridad las actividades, para que a través de estas los estudiantes entiendan las tareas, accedan a los contenidos que van a desarrollar, los materiales y medios para fomentar el proceso de aprendizaje.

El último componente de la categoría área tecnología, es creación y gestión de contenidos. Al respecto, se destaca la preocupación por diseñar material relevante que permita captar la atención e interés de los estudiantes, con base en ellos y su proceso de aprendizaje. Igualmente estiman que el contenido tiene que promover el pensamiento creativo y crítico, y la dinámica para



lograrlo está conectada con la oportunidad para analizar y reflexionar en forma particular y colaborativa. Además, sostienen que es imprescindible relacionar con el entorno virtual, y de esa manera conocer los planteamientos de la institución, la de otros docentes, revisar otros contenidos, generar nuevas propuestas de gestión, y emplear formas creativas, para lograr el posicionamiento en los escenarios virtuales donde se aplican.

Para culminar con la descripción, se expone la categoría área institucional, es decir, el espacio que se encarga de impulsar los procesos académicos virtuales existentes en la organización. Los docentes *Boomers* refieren un conjunto de eventos que permiten delinear los aspectos que la conforman. Primero, se destaca el apoyo para el desarrollo del trabajo en el aula virtual, lo asocian con la posibilidad de activación en plataformas, respaldo técnico y servicios que necesita el docente para dinamizar su actividad académica. Sienten que el soporte institucional facilita el trabajo interactivo y promueve la sinergia, que vitaliza el esfuerzo para lograr el aprendizaje.

El siguiente aspecto en el área institucional son los programas de formación. Los informantes afirman que las universidades donde trabajan se han ocupado de desarrollar procesos para la actualización en EVA, como factor relevante para atender la Educación a Distancia [EaD]. Estiman que han recibido formación para gestionar el aprendizaje de manera flexible, que permita la participación de cada persona como alternativa de desarrollo personal y profesional. Integrado a este componente, citan la dotación de equipos como otro factor relevante. Para responder a las exigencias del entorno tecnológico, las organizaciones se equipan con tecnologías adecuadas para realizar las actividades propias del intercambio educativo, y propiciar el aprendizaje virtual interactivo. Ofrecen equipos de computación, hacen el seguimiento o monitoreo y acompañamiento a los docentes en la dinámica de trabajo.

El último componente de la categoría área institucional, es el establecimiento de normas. Esto lo vinculan con el sistema de directrices y disposiciones que orientan las actividades virtuales en la institución. Lo plantean como principios que guían las funciones de interacción virtual en el logro del aprendizaje. Consideran muy importante la obligación de atender las normas que





contribuyen con el mantenimiento de las actividades virtuales tales como: respetar las reglas de entrada a la sala virtual, registrar la asistencia de los integrantes del grupo, tener preparado el material de la interacción cuando inicie, ser puntual en cada sesión programada, el trato respetuoso, revisar el equipo y comunicar cualquier problema que detecte y tratar con cuidado los equipos que utilice.

## Conclusiones

La investigación permite representar las vivencias de los docentes *Boomers* en las actividades que realizan en los Entornos Virtuales de Aprendizaje [EVA]. Las reflexiones sobre la base de la fenomenología descriptiva abren el panorama para conocer su posición al narrar las vivencias sin limitaciones, esto por la flexibilidad que brinda el método. De esa manera, se acentúa la libertad para ampliar el valor de los aportes, al utilizar el criterio de cristalización para dar validez a la investigación.

La intervención de los informantes cobra relevancia, porque sus planteamientos son los que sirven de referencia para configurar un mapa representativo de la realidad estudiada. Una situación que conciben, desde lo individual y colectivo, en cuatro grandes aristas: lo personal, lo profesional, la tecnología y lo institucional. Son cuatro aspectos vinculados para impulsar la dinámica educativa en ambientes virtuales.

La vivencia como mediador del aprendizaje en los EVA ha resultado en una serie de cambios en los docentes *Boomers* producto del conocimiento que han alcanzado al entrar en un medio no convencional, que trae una serie de exigencias para conducir la práctica con nuevas actividades, estrategias, recursos, manejo de equipos y cumplimiento de normas inherentes al trabajo con tecnología digital. Tal como lo señalan los sujetos de investigación, la experiencia ha generado un alto nivel de desarrollo y ha potenciado la capacidad para gestionar el aprendizaje desde otra circunstancia diferente a la que estaban acostumbrados.

Por otra parte, coinciden en plantear como situaciones significativas en esta vivencia, el enfrentar el reto ante una práctica distinta y en muchos casos nueva para ellos. Lo interesante ha



sido superar el temor que inspiraba abordar la labor docente desde un aula virtual, alejados físicamente de los estudiantes. Un inicio difícil, pero con la convicción de poder generar el escenario apropiado para construir el conocimiento en forma colaborativa. Lo más relevante es la responsabilidad y el compromiso con el grupo de estudiantes, el poder cumplir con las expectativas y necesidades que traen relacionadas con su curso, en la búsqueda de su desarrollo. La formación y actualización juegan un papel preponderante, el apoyo institucional, la preparación individual y la realización de talleres en instituciones privadas, brindan las herramientas para el manejo de la tecnología, el dominio al utilizar materiales, recursos y estrategias. Se puede decir que, las vivencias han sido positivas y fundamentales para continuar el desarrollo.

En relación con la dinámica de interacción entre los miembros de la actividad académica, los informantes consideran que han tenido la oportunidad de diseñar un escenario flexible para generar confianza y claridad en el flujo de la información. El ambiente resulta propicio para presentar propuestas de trabajos y reconfigurar en atención a las sugerencias y aportes de los estudiantes. Esto significa que los planes de acción no son rígidos, lo que facilita gestionar el aprendizaje de manera colaborativa.

Lo interesante de la experiencia ha sido el cumplimiento de las normas institucionales complementadas con las ideas de los integrantes del grupo de trabajo. Las sesiones síncronas de reuniones virtuales, foros, chat de preguntas y respuestas, propician los encuentros grupales y por otra parte las actividades asíncronas, como los proyectos individuales y ejercicios en equipo, fijados para un tiempo determinado, han sido satisfactorias.

Al revisar los planteamientos de los docentes en relación con sus vivencias, se puede decir que la formación y actualización en esta era de trabajo en línea es indispensable. La carga referencial potencia el desarrollo y fomenta la madurez personal y profesional. Al tener herramientas para desenvolverse en nuevos escenarios aumenta la seguridad y minimiza el temor para enfrentar los retos. Desde esta perspectiva, se tienen como elementos significativos en las vivencias de los docentes, la formación, el compromiso, el dominio personal, el manejo adecuado del escenario de la enseñanza en línea y el apoyo institucional. Se perfila la interacción entre las



áreas personal, profesional, tecnología e institucional como el fundamento de una práctica eficiente en contextos de aprendizaje.

La vivencia del grupo de actores sirve para superar las falsas creencias sobre el no poder asumir el trabajo académico en los EVA por tener el hábito de trabajar de manera convencional y estar limitados por la edad para el desarrollo de sus competencias tecnológicas, al formar parte de la generación *Boomers*. Es relevante la disposición para activar nuevas formas de ejercer la docencia, con una visión actual y con respuestas acertadas a la era tecnológica. Se puede considerar que las experiencias académicas de los sujetos de investigación generan el desarrollo para seguir gestionando el aprendizaje con procesos asociados al escenario virtual. Finalmente, la indagación narrativa, como vía para acercarse a la realidad de los actores, se evalúa de forma muy positiva, ya que da la oportunidad de hacer un balance entre el momento inicial y el del recabado de la información, lo cual en este caso propició en los docentes la concienciación de una autopercepción de logro y satisfacción.

## Referencias Bibliográficas

- Auris, D., Saavedra, P., Quispe, E. y Paucar, J. (2022). Una mirada a la educación universitaria en el Perú: política, calidad y docencia. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 489-505. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.049>
- Buitrago-Bohórquez, B. y Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(2), 82-100. <https://doi.org/10.25214/27114406.1054>
- Brunetto, D., Bernardi, G., Andrà, C. y Liljedahl, P. (2022). Teaching as a system: COVID-19 as a lens for teacher change. *Educational Studies in Mathematics*, 110 (1), 65-81.
- Crabtree, B. F. y Miller, W. L. (2022). *Doing qualitative research*. 3th Ed. Sage Publications, Inc.
- Da Silva, S., Veloso, M., Bento, V. y Hernández, L. (2019) La teoría de las generaciones entre los profesores universitarios: la percepción de calidades de google apps for education. *Revista Científica Hermes*, (23), 98-121. <https://www.redalyc.org/journal/4776/477658117005/html/>



- De Vincenzi, A., Marcano, D. y Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 159–176. <https://doi.org/10.25214/27114406.1033>
- Echeverría, S., Martínez, S., Carmona, M., Alamilla, J., Benítez, J. y Caamal, J. (2017) Una formación docente acorde a los cambios generacionales, tecnológicos e innovadores en los programas de postgrado nacionales. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 21(63), 33 – 38. [https://www.utm.mx/edi\\_anteriores/temas63/T63\\_E009-2017.pdf](https://www.utm.mx/edi_anteriores/temas63/T63_E009-2017.pdf)
- Fisher, M. y Maghzi, K. (2022). Millennials, tchnology, and teaching: leading the way for active engagement with a community. *The Changing Faces of Higher Education: From Boomers to Millennials*, 145-166.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Herrera, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Hizmeri, J., Hormazábal, R., Nocetti, A. y Guzmán, P. (2021). Acoger la vida para encender lo educativo. Una indagación narrativa de experiencias vividas por futuras docentes. *Aula Abierta*, 50(3), 729-736. <https://doi.org/10.17811/rifi.e.50.3.2021.729-736>
- Martínez, M. (2017). Epistemología de la pedagogía en tiempos de postmodernidad hermenéutica de los “datos” y del “realismo ingenuo”. *Revista Electrónica: Entrevista Académica REEA*, 1(1), 46-62. <https://www.eumed.net/rev/reea/> <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7832417.pdf>
- Marturet, V. (2017) Desafíos y soluciones frente a nuevas generaciones de estudiantes y profesores. *Reflexión Académica de Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo. <https://bit.ly/33jdnpu>
- Meneses, M. y Cano, A. (2009) Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (38). <https://bit.ly/33EsD0m>



- Mercader, C. (2019) La resistencia del profesorado universitario a la utilización de las herramientas digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019>
- Navarro, R., López, R. y Caycho, G. (2021). Retos de los docentes universitarios para el diseño de experiencias virtuales educativas en pandemia. *Desde el Sur*, 13(2). <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0017>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). *Under pressure: the squeezed middle class*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/689afed1-en>
- Oyola, A., Acevedo, L., Agüero, J. y Trujillo, Y. (2021). Contribuciones significativas de la fenomenología de Edmund Husserl, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer a la investigación en enfermería. *ACC CIETNA: Revista de la Escuela de Enfermería*, 8(2), 85-94. <https://doi.org/10.35383/cietna.v8i2.686>.
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/290>
- Salas, M. (2020). Convergencia entre nativos digitales e inmigrantes digitales. *Sinergias Educativas*, 1(5), 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821581013/index.html>
- Sánchez-Cortés, I. y Suárez, J. (2019). Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning. *Aula Abierta*, 48(3), 311-320. ISSN: 0210-2773. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.311-320>
- Tarchi, C., Brante, EW, Jokar, M. y Manzari, E. (2022) Pre-service teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it? *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103669>
- Torras, M. (2021). Emergency remote teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122-136. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>



Torres, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Cientific*, 6(20), 275–295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>

Urdaneta, E. y Román, E. (2021). El estudio de caso cualitativo como estrategia para evaluar un programa de innovación de los Procesos de Formación, en J. Sanabria, J. Fernández, J. Matos y L. Guillén (Eds.). *Sociedad holística II* (1era. Ed., pp. 58-81). Editorial FUNGADE. <https://bit.ly/3twIx7D>