

DEPÓSITO LEGAL ZU2020000153  
*Esta publicación científica en formato digital  
es continuidad de la revista impresa*  
**ISSN 0041-8811**  
**E-ISSN 2665-0428**

# **Revista de la Universidad del Zulia**

**Fundada en 1947  
por el Dr. Jesús Enrique Lossada**



**Ciencias**

---

**Sociales**

---

**y Arte**

---

**Año 13 N° 38**  
**Septiembre - Diciembre 2022**  
**Tercera Época**  
**Maracaibo-Venezuela**

## La enseñanza de la investigación cualitativa mediada por la tecnología. Aprendizajes del docente

Maite Jiménez-Peralta\*  
Carlos Zamora-Bugueño\*\*

### RESUMEN

La pandemia generó un cambio disruptivo en los procesos formativos que se dan en la educación superior, afectando las respuestas emocionales y aumentando el debate sobre el efecto de una realidad mediada por la tecnología. Ello usualmente abordado desde una racionalidad técnica, desconoce al efecto que las percepciones de los docentes tienen sobre la acción del currículum oculto. Este texto explora la perspectiva docente, en cuanto a las relaciones e interdependencias entre la tecnología y el aprendizaje auto dirigido. Un análisis interpretativo fenomenológico (AFI) permite comprender los retos y dilemas que debe resolver. La tensión principal se centra en la frontera entre las propias narrativas y las de los estudiantes, aspecto excluido de los análisis curriculares sobre los dilemas éticos y metodológicos de la enseñanza. Todo ello, en un contexto de comunicación en línea donde se reducen los espacios con acceso a información no verbal que ayuden a la comprensión de la narrativa

PALABRAS CLAVE: Universidad; enseñanza superior; educación de adultos; finalidad de la educación.

\* Observatorio de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2848-1662>. E-mail: Maite.jimenez@pucv.cl

\*\*Universidad Autónoma de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5226-6674>. E-mail: dr.psi.carlos.zamora.b@outlook.cl.

Recibido: 10/05/2022

Aceptado: 06/07/2022

## The qualitative research Education mediated by the technology: the learning of the teacher

### ABSTRACT

The pandemic added a disruptive change affecting emotional responses and increasing the debate about the effect of a reality mediated by technology. This is usually approached from a technical rationality, alien to the effect that the perceptions of teachers have on the action of the hidden curriculum. This text explores the teaching perspective, regarding the relationships and interdependencies between technology and the self-directed learning. We work from a phenomenological interpretative analysis that allows to understand the series of challenges and dilemmas that the professor must solve for an appropriation on its paradigmatic basis. The main tension centers on the boundary between the narratives themselves and those of the speakers, an aspect that should be incorporated into curricular analyses of the ethical and methodological dilemmas of teaching. This is in a context of online communication where spaces with access to nonverbal information that help the understanding of the narrative are reduced.

KEYWORDS: University; higher education; adult education; purpose of education.

### Introducción

La aparición de la Pandemia producto del SarsCovid-19 y las medidas de control sanitario que esta conllevó, han provocado prolongados confinamientos sociales, abriendo aún más espacio a las relaciones sociales por medios digitales de comunicación. Lo anterior armonizó de gran forma con el progresivo proceso de instalación en occidente de una realidad digitalizada que no ha dejado a nadie fuera, pues la mayoría de las interacciones humanas ya pueden ser realidad por la mediación de un dispositivo digital.

Las universidades de todo el mundo y en especial las chilenas, se vieron forzadas a resolver la crisis del confinamiento, junto con desarrollar la docencia sin presencialidad (Maqableh, 2021; Shin & Hickey, 2020). Esto, puso en tensión, la infraestructura, los recursos y las competencias digitales de docentes y estudiantes para el aprendizaje en ambientes virtuales (Babatunde Adedoyin & Soykan, 2020). Los resultados revelaron no solo que los participantes han experimentado pérdida de aprendizaje y falta de motivación, sino también que las desigualdades educativas y sociales preexistentes parecían exacerbadas y amplificadas durante la situación (Shin & Hickey, 2020). Si bien, previo a la pandemia ya se

había explorado la educación en línea (Mann, 2003; Oztok, Lee, & Brett, 2012; Rovai & Wighting, 2005; Zembylas, 2008), se ha focalizado en los estudiantes y las prácticas formativas (Jiménez-Hernández et al., 2018; Kiravu et al., 2016), pero poco se ha explorado en el rol, la percepción y construcción que hace el docente, de sí mismo y de su aula. Esto último no resulta trivial, pues asume una racionalidad técnica (E. Pascual, 1998) de la gestión formativa de la Enseñanza Superior, y desconoce el efecto que las percepciones de los sujetos tienen sobre la acción del currículum oculto (Melo & Teixeira, 2016).

Para comprender en profundidad completamente el proceso de adopción de una innovación como el eLearning, los modelos tradicionales de adopción de tecnología se centran en un solo interesado (el usuario final) lo que claramente es suficiente en el contexto actual (De Souza, Chimentí, & Ramos, 2021). Así, explorar cómo los docentes interpretan los condicionamientos y las contingencias que operan en esta nueva forma de enseñanza universitaria, reconoce también las necesarias transformaciones en una universidad que se comprende a sí misma como una comunidad, capaz de ofrecer un buen nivel de formación expresada en excelentes profesionales, guiados a la vez por una ética de la responsabilidad orientada al logro de resultados, no sólo profesionales sino también sociales y éticos (Ruiz-Corbella & López-Gómez, 2019).

El presente texto explora el desafío de armonizar técnica y pedagógicamente, las relaciones e interdependencias entre la tecnología y el aprendizaje auto dirigido de la enseñanza de los métodos de investigación cualitativa, en estudiantes de pregrado de la carrera de psicología, desde la perspectiva del docente. Para ello, el texto inicia ofreciendo una discusión en torno a las particularidades que posibilita un aula construido desde la mediación tecnológica, luego se discute desde la experiencia de aula las vivencias y significados desde la perspectiva del docente para, en una tercera parte y final, ofrecer a la discusión académica una interpretación de los alcances en la construcción del rol del docente en los procesos de aprendizaje auto dirigido mediado por la tecnología y elementos que aporten a la construcción de modelos teóricos que sustenten el constructo de las ecologías de aprendizaje y facilitan su análisis en el contexto de la sociedad en red.

### 1. La tecnología y los ambientes para el aprendizaje

La tecnología y la realidad creada por ella, ha provisto de nuevos medios a través de los cuales las comunidades pueden co-construir su realidad social, trascendiendo las barreras

geográficas y temporales (García Rodríguez, 2016). La comunicación mediada por ordenador (CMC) se centra en el papel de la interactividad entre las partes a través de canales de comunicación mediados (Rafaeli, 1988). CMC se enfoca en la relación de los mensajes nuevos con los mensajes anteriores, en lugar de en el número, el contenido, la frecuencia o la sincronización del intercambio de mensajes. La interactividad está presente tanto en la comunicación *cara a cara* como en la mediada y se centra en la capacidad de respuesta entre los interlocutores. La interactividad proporciona aceptación, satisfacción y engendra consideración, sociabilidad y atención plena (Rafaeli, 1988). Los medios interactivos (tecnología) aumentan la forma en que se produce la interactividad, desembolsando la comunicación de un intercambio punto a punto como se ve en la comunicación interpersonal cara a cara, a una red cuya interacción está respaldada por la naturaleza estructurada de la tecnología (Holmes, 2009). La tecnología ha proporcionado un nuevo medio a través del cual las comunidades pueden co-construir sus realidades sociales superando la geografía tradicional.

En la educación, el uso de tecnologías de la información y la comunicación [TIC] se ha posicionado como una alternativa dinámica e interactiva que permite la aplicación del conocimiento y ofrece retroalimentación durante el proceso de aprendizaje (De La Hoz, Palmera, Niño, & Palma, 2019; Gaviria, Arango, & Valencia, 2015). En este contexto, cabe reconocer que en el proceso formativo el estudiante como ser humano experimenta su vida con base en contingencias que le hacen definirse a partir del reconocimiento de sus dificultades (Muñoz Gaviria, 2011). De esta manera, educación y TIC se co-determinan la una a la otra, pues es el contexto, finalidad y uso efectivo que se hagan de estas últimas lo que acaba determinando la transformación de la enseñanza y el aprendizaje (Valencia Suárez, 2015).

## 2. El sujeto digital

Internet ha cambiado la forma en que nos comunicamos e interactuamos con otras personas. Las personas se relajan y se sienten menos restringidas para decir o actuar en línea, lo que normalmente no dirían y harían en el entorno fuera de línea ((Cheung, Wong, & Man Chan, 2020). La identidad digital no puede entenderse como un tema aislado que solo tiene interés ciertos grupos de influencia, ya que todos aquellos que cuenten con un dispositivo

con conexión a internet generan una identidad digital con implicaciones en aspectos sociales y profesionales (Martínez Molano & Rincón Cárdenas, 2021).

Así, aunque se pueden establecer paralelismos entre la vida real y la virtual, la identidad virtual es fluida y como tal, se valida en las prácticas sociales que la sostienen (Ossa, 2018); basándose en ajustes provocados por la naturaleza de las circunstancias, de manera que el comportamiento de los sujetos (virtualmente hablando) no tenga ninguna correspondencia con cómo lo harían en su vida cotidiana. El cuerpo virtual se localiza en un mundo donde los límites entre la persona y la máquina (el ordenador) se desvanecen en el espacio (Muros, 2011), cuyo único límite serían las potencialidades del dispositivo y el tipo de acceso a la red por medio de los cuales establece la comunicación..

El nivel relativo de límites en la interacción ha posibilitado que algunas personas se revelan a sí mismas o actúan con más frecuencia o intensidad de lo que lo harían en un relación físicamente presencial , a lo que Suler, (2004) ha llamado un efecto deshinibitorio, que descrito por medio de seis factores: anonimato disociativo, invisibilidad, asincronicidad, introyección solipsista, imaginación disociativa y minimización de la autoridad (Suler, 2004)

A pesar de ello, la literatura de aprendizaje en línea tiende a sobresimplificar la experiencia humana y considera que la identidad refleja las características inherentes de los diferentes grupos culturales, generalizando mediante la asimilación de los individuos en una identidad singular (Oztok et al., 2012). Sin embargo, investigaciones han mostrado que los sujetos experimentan el aprendizaje en línea combinando sus diferentes identidades y a medida que navegan por el curso y en consecuencia tienen diferentes experiencias y resultados de aprendizaje (Delahunty, Verenikina, & Jones, 2014; Jaber & Kennedy, 2017)

### 3. El docente digital

La creciente aceptación de la mediación tecnológica en los procesos educativos y el fuerte impulso a la incorporación de las TIC dentro de las aulas ha vuelto protagonistas del proceso a las/os docentes, desplazando el carácter facilitador o instrumental en el proceso de aprendizaje, que habían asumido en las últimas décadas. Así, el docente debe tener claridad en el propósito de su implementación y su rol se ha transformado a ser mediador o facilitador de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante por medio de las TIC (Muñoz Gaviria, 2011), es decir, se ha vuelto un operador de dispositivos que median el aprendizaje.

El docente digitalmente capaz, ha emergido como una nueva generación de profesores, confiados y adaptados al uso de una gama de tecnologías para comunicarse, resolver problemas, acceder y compartir información, entre otros comportamientos. Integrándose a un complejo sistema interconectado donde el conocimiento emergente está influenciado por el conocimiento, las creencias y las experiencias de las personas involucradas y el contexto y las conexiones a través de los cuales operan. Las creencias y valores de los docentes determinan fuertemente la forma en que integran las reglas de una docencia mediada por la tecnología (Starkey, 2010). Cuatro categorías de factores : predicen si los profesores integrarán las tecnologías digitales en su enseñanza: recursos disponibles (acceso), experiencia de tecnología digital, creencias y el contexto (incluido el apoyo disponible). (Sime & Priestley, 2005)

#### 4. Problema de investigación

Si bien hay una amplia literatura que expresa los alcances de una transformación en las formas de enseñanza y ha explorado la mediación de la tecnología en este sentido, la racionalidad técnica que ha primado en los contextos de aprendizaje *on line*, ha redundado en una sobre simplificación de la experiencia humana, quedando fuera del debate académico y de las políticas educativas el reconocimiento de que existen más elementos participando que solo procesos cognitivos, entre los que se precisan la conjunción de participación, prácticas y actividades dentro de su contexto social y cultural, (Oztok et al., 2012; Symeonides & Childs, 2015).

Especialmente en el caso chileno, la pandemia forzó al desarrollo de una docencia sin presencialidad, donde la mediación tecnológica fue el único elemento que permitió la continuidad en la formación universitaria (Ramírez-Montoya, 2020). El salto forzoso a la educación virtual puso en evidencia asimetrías en diversos frentes como el acceso a la tecnología, la alfabetización digital, administración de la carga académica, oportunidades de aprendizaje entre varias más, y se generó un fuerte cuestionamiento hacia las universidades, junto con un malestar entre los estudiantes, quienes no reconocieron la equivalencia entre ambos modelos.

La fuerte resistencia generada frente a lo que parecía la oportunidad para que las universidades dieran el gran salto hacia la educación digital (García-Peñalvo, 2020), ofrece la oportunidad de indagar acerca del rol del docente, cuando los procesos de aprendizaje están

mediados por la tecnología. En una educación superior donde la enseñanza se ha resuelto históricamente en el agenciamiento de la relación docente-estudiante, la universidad digital requiere incorporar más agentes al sistema y articularlos en una red (García-Peñalvo, 2017).

De esta manera, se hace pertinente incorporar al análisis todas las perspectivas del proceso, si se desea avanzar hacia una perspectiva ecológica de la formación en la que se promueva la creación de comunidades de aprendizaje que enfatizan en el componente social y de aprendizaje entre iguales (Hernández-Sellés, González Sanmamed, Muñoz Carril, & González-Sanmamed, 2015). Un agente olvidado en esta línea suele ser el docente, por ello las preguntas que guían la presente investigación son ¿Cómo comprende, experimenta y significa el docente, el proceso de enseñanza mediado por la tecnología? ¿Qué representaciones le emergen, en la interacción con los estudiantes en ambientes virtuales? ¿Cómo esta experiencia va construyendo la realidad del aula?

## 5. Metodología

### 5.1. Enfoque del diseño

La investigación se desarrolló bajo el marco metodológico que ofrece el análisis fenomenológico interpretativo, centrado en cómo las personas dan sentido a su experiencia de vida (Smith, Flowers, & Larkins, 2009). Se produce de esta forma la co-creación de un relato donde el objeto de estudio son los sujetos y la especificidad del objetivo de la investigación viene dada por el problema concreto que se quiere investigar. Desde esta perspectiva, la investigación busca describir el significado de la experiencia docente, reconociendo que las estructuras fenomenológicas no son directamente observables y como tal, es necesaria la construcción de modelos de evaluación que reflejen las intenciones y significados de los actores (Marí Mollà, Bo Bonet, & Climent, 2010). Como investigador, se trata de descubrir códigos y significados a partir de las historias de las experiencias personales de los sujetos.

### 5.2. Participantes

Los participantes de la investigación correspondieron a los estudiantes de las versiones de los cursos dictados entre los meses de agosto y diciembre de 2020, en ambos casos correspondiente al sexto (de diez) semestre de formación de la carrera de psicología. El número de estudiantes de cada grupo fue 24 en uno y 45 en otro, con lo cual se conformaron

5 grupos de trabajo para el primero y 9 grupos para el segundo. Todos los estudiantes estaban en nivel de pregrado pero de un nivel intermedio de su formación, es decir, no están en primer año pero tampoco cercano a la obtención del grado.

### 5.3. Producción y análisis de datos

La producción de datos, se centró en la comprensión de las experiencias recogidas en el marco de dos asignaturas de pregrado de la carrera de psicología de dos universidades de Santiago de Chile, ambas por nombre de Metodología de Investigación Cualitativa. Las asignaturas tenían como estrategia metodológica, la ejecución de una investigación, con especial énfasis en abordar tutorialmente el proceso completo de investigación. En consecuencia, el tema, enfoque, estrategia, técnica de producción de datos, sistema de procesamiento de información y método de análisis de datos era de libre elección. Así se abordó desde el diseño hasta la comunicación de los resultados logrados. Las sesiones de las clases se desarrollaron íntegramente mediante dos servidores de decencia virtual, *Microsoft Teams* (curso de 45 estudiantes) y *Collaborate* (curso 24 estudiantes), para ambos cursos, las sesiones de clases se dictaban en dos partes, una de tipo lectiva con la participantes del total de estudiantes (docencia expositiva y de entrega de contenido) de 90 minutos de duración , y una segunda en formato “taller”, con asesorías grupales para la aplicación de los contenidos expuestos en la sesión previa en el desarrollo de una investigación

La producción de los datos se realiza en una primera ronda donde en retrospectiva se identificaron las diversas fuentes de información que para el docente cobraron significado en su experiencia, junto con reconocerlos como puntos de tensión en la construcción de su docencia. De este primer mapeo, expresado en la tabla I, una serie de entrevistas fueron levantando micro relatos, en diversos niveles de significación. Estos fueron organizándose e hilvanándose en un proceso inductivo, que puede ser descrito en la siguiente secuencia: (a) el material fue transcrito (en los casos de ser necesario), organizado, leídos y releídos varias veces para establecer una percepción general de los relatos de los sujetos, estudiantes y docente en este caso; (b) en entrevistas al docente se rememoró la experiencia, se hicieron comentarios exploratorios y se identificaron y organizaron temas emergentes; (c) se jerarquizó para identificar nodos de significado y establecer interrelaciones (d) Estos temas

se organizaron para elaborar una narrativa capaz de organizar una matriz de coherencia, dentro del marco de significados aportados por el docente.

Tabla I: Organización de las fuentes de datos

Fuente	Evidencia registrada	Dato a producir
Syllabus asignatura	de Discurso institucional Curriculum explícito	Lenguaje y representaciones que el docente espera transmitir Representación de la no presencialidad como componente curricular
Sesiones de clases	Interacciones estudiantes	de Construcción de vínculos no presenciales Afinidad tecnológica y su efecto en la comunicación
Sesiones de taller	Interacciones estudiantes	de Construcción de identidad en la asignatura Dinámicas de empoderamiento y autonomía
Comunicaciones asincrónicas	Interacciones estudiantes	de Construcción de identidad en la asignatura Dinámicas de empoderamiento y autonomía
Informes	Reflexiones de los estudiantes acerca del proceso Formas de expresión	Representaciones de la realidad Fracturas en los discursos
Entrevistas al docente	Relatos del docente	Experiencias, significaciones y representaciones del docente de sí mismo, sus estudiantes y su rol en aula

Fuente: Los autores

## 6. Resultados y discusiones

### 6.1. La deconstrucción del aula

Para comprender el efecto de la mediación tecnológica en la configuración del aula o de una e-aula, cabe definir previamente el aula clásica. Ella es entendida para efectos de este artículo como aquel espacio físico y simbólico donde confluyen docente y estudiantes en sincronía temporal y material, y donde la comunicación, aunque no está mediada por una pantalla, no está exenta de otras barreras. Por contraposición, la que se denominará como e-aula, representa el espacio no material, donde confluyen sincrónicamente el docente y sus

estudiantes y cuya interacción está medida por una pantalla, en consecuencia, materialmente el espacio físico se configura de manera diferente para cada uno y con una dinámica cambiante, más para el estudiante que para el docente.

Lo anterior, porque el estudiante no siempre privilegia un espacio único para participar de una clase, no siempre se conecta del mismo dispositivo e incluso a veces lo hace desde la calle y en movimiento. Una de las características de la e-aula es que el espacio cotidiano e íntimo, muchas veces se funde con el momento académico, con interrupciones como timbres de la casa, ruido ambiental, conexiones deficientes y retrasos por la calidad de la señal. Otra característica, es que mientras el aula clásica es de ocurrencia episódica (se experimenta una vez), la e-clase, queda almacenada y puede ser repetida o experimentada en forma desfasada por el estudiante. Se suma a ello, que en la perspectiva del docente, es una sesión sin rostros, ya que se da la dinámica que los estudiantes apagan sus cámaras y micrófonos, de modo que la interacción es mayormente con la pantalla en un monólogo académico.

La conversión de aula clásica en e-aula, tuvo como primer efecto la irrupción de un aula asincrónica, más que como un efecto técnico, como un reflejo acentuado de las inequidades del sistema social (Shin & Hickey, 2020), ya que no todos los estudiantes tenían acceso en igualdad de oportunidades a las formas y tiempos de conexión, pero a la vez, pone al docente en el dilema de tutelar la integridad del proceso formativo:

Esta nueva realidad de aula, respondió a que mientras la educación en línea requiere de una planificación adecuada y diseños de instrucciones con varias teorías y modelos disponibles, el proceso de migración de las universidades del aula clásica a esta e-aula respondió a una estrategia de crisis por la emergencia de la pandemia y se limitaron a una respuesta en la entrega, sin atender al diseño. (Babatunde Adedoyin & Soykan, 2020). Aspectos que participan de la efectividad de los modelos en línea como (a) cuestiones administrativas, (b) interacción social, (c) habilidades académicas, (d) habilidades técnicas, (e) motivación del alumno, (f) tiempo y apoyo para los estudios, (g) costo y acceso a Internet, y (h) problemas técnicos. (Muilenburg & Berge, 2005) necesitaron ser abordados directamente por el docente. El resultado fue una simulación de aula clásica, incapaz de hacerse cargo de las problemáticas particulares de una e-aula. Una de ellas y que resultaba fundamental, eran las competencias digitales del estudiante y del profesor, ya que junto con

incorporar la variable tecnofóbica a los procesos experimentados en la e-aula y un efecto desinhibitorio “en línea” (Suler, 2004) en la comunicación docente-estudiante. Los límites temporales entre la carga académica y la vida personal se diluyeron, con un efecto negativo en la autoidentificación del docente como tal, que comienza a fracturarse:

nuestras labores como docentes son muchas, y me parece sinceramente una sobrecarga [Sobre leer las consultas del Chat], ante lo cual respondí con sinceridad que haría los esfuerzos, pero si los estudiantes consideran que no les es satisfactorio, probablemente no sea el docente que cumpla a las expectativas de los estudiantes para este curso.

Se producen nuevos códigos de interacción, donde los estudiantes, reconstruyen las formas de socialización en la e-aula, conduciendo al docente a redefinir o fortalecer los límites implícitos en el aula clásica. El siguiente fragmento es la respuesta del docente ante requerimientos de modificar la estructura de trabajo de la planificación semestral:

un estudiante propuso que se votara sobre las medidas a tomar en el curso, y le indiqué con claridad que la clase no era una democracia por el que responsable del curso era yo, por tanto, las decisiones pasaban por mí y estaba dando las posibilidades que consideraba las adecuadas (testimonio del docente).

Entonces, aunque la educación en línea se presentó como un modo de entrega flexible en la educación superior no siempre los procesos de autoidentificación como estudiante universitario son naturales (Ragusa & Crampton, 2018). En especial porque debido al confinamiento, ninguna universidad tenía habilitada el aula clásica. Este estudiante digitalizado, no pareció asimilar de la misma forma el trabajo en el aula clásica que en la e-aula. La flexibilidad fue traducida como asistencia libre y clases grabadas, consultas al docente por redes sociales y una demanda explícita por disminuir la carga de trabajo académico. También se diluyen los límites entre lo académico y lo personal, quedando el primero sometido al segundo:

De la misma forma, la e-aula no se organiza con la misma significación espacio temporal y el docente requiere abordar otros aspectos de la realidad del estudiante, el cual, exige del docente una sensibilización, que impacte positivamente en su desempeño académico:

hoy debíamos entregar el certamen a las 00:00, ya son casi las 1.45 y aún no he podido terminar de responder mi certamen, quisiera pedirle más plazo ojalá hasta

mañana, he tenido unos meses complejos. Estoy luchando con mi negocio para sacarlo adelante desde el estallido social y estos meses desde la crisis sanitaria no he podido abrirlo, por lo tanto estoy reinventándome para ver como genero ingresos, soy madre sola de dos niñas ( 22-15 años estudiando también ), la semana pasada tuve que cambiarme de casa, a causa de la crisis económica que hoy a todos de una u otra forma nos ha tocado y el viernes pasado el cuerpo comenzó a pasarme la cuenta y esta semana he estado en cama y me ha sido muy difícil poder concentrarme en los temas de la U, aun así he tratado de cumplir con los plazos esta semana que fue bien sabido para todos, fue semana de certámenes [testimonio de una estudiante].

El docente de la e-aula, requiere abordar y atender las inequidades, crear y mantener un sentido de comunidad y, lo que es más importante, proporcionar apoyo socioemocional, ternura y cuidado amoroso: TCA (en inglés Tender Loving Care; TLC) como expresión, que describe una atención adicional para hacer que alguien o algo se vea o se sienta mejor, como expresión de compasión y solidaridad hacia los estudiantes universitarios en lo que identifican como tiempos de incertidumbre (Shin & Hickey, 2020).

## 6.2. Renegociando el acuerdo pedagógico

En escenarios no presenciales, el docente se vuelve una paradoja dentro de la e-aula, ya que, aunque en apariencia se mantienen los mismos discursos pedagógicos, se produce con la mediación tecnológica, un cambio no explicitado en las maneras de relacionarse y el surgimiento de un acuerdo pedagógico en constante renegociación. Esto, no debiera resultar especialmente extraño, pues hay una relación relevante entre los estilos de aprendizaje, las necesidades de apoyo y las expectativas de los estudiantes. Por lo tanto, reconociendo que no existe un único estilo de aprendizaje entre los estudiantes y que estos requieren ayuda técnica como: instructores flexibles, información previa sobre el curso, material de adicional y continuidad de la plataforma de gestión, hay una diversidad en las expectativas de los mismos (Mupinga, Nora, & Yaw, 2007). Estas últimas, generan una incertidumbre que la práctica académica busca resolver en la primera sesión del curso, ya que “para comprender plenamente la satisfacción de los estudiantes, es fundamental examinar y conocer sus expectativas” (Wieser, Seeler, Sixl-Daniell, & Zehrer, 2017, p.113), con la acción de presentarlo y aproximarse a contrato didáctico, donde el diálogo promueva un acuerdo pedagógico entre interlocutores que se reconocen como tales y se enmarcan en un objetivo común (Przesmycki, 2000).

Así, el docente en esta instancia entra en una negociación profesor-estudiante e intenta acortar la brecha entre el diseño que dice lo que debe ser el curso y lo que el estudiante espera que sea. A la vez constata en la sesión inicial, las resistencias que estos paradigmas, introducirán a las sesiones y que no están abordadas en el diseño. El siguiente testimonio de un estudiante, muestra su posicionamiento frente a los procesos que solicita el curso, justificada en las restricciones dadas cuarentenas y desplazando la resolución hacia el docente: “¿en este ramo haremos entrevistas y esas cosas? ¿Tenemos que hacerlo presencial? ¿Cómo lo haremos? Si no se puede salir”.

Se genera entonces una brecha que debe ser cerrada, pues de no hacerlo, incidirá en las formas de comunicación habitual y eficiente con los docentes, la sistematicidad del trabajo académico y pronta devolución de la retroalimentación necesaria al curso (Mupinga et al., 2007), teniendo un efecto en el fracaso o éxito durante la experiencia de aprendizaje online, tal como refiere la Teoría de la Expectativas de Vroom (1964), actualizada por Wieser et al., (2017) para entornos virtuales, y se expresa en que quienes participan de curso online se desempeñaran conforme a las expectativas de éxito o fracaso que generen sobre la asignatura. Se produce un *Paradigma de la confirmación/desconfirmación* donde se correlaciona expectativas y rendimiento, definiendo la satisfacción del estudiante (Wieser et al., 2017).

Otro aspecto que no suele ser expresado en la planificación, es el efecto que sobre este diálogo tiene la preconcepción del estudiante acerca de un cierto *deber ser*, influenciado por sus experiencias previas de aprendizaje, tal como expresa este estudiante al referirse a cursos previos de metodologías, pero cuantitativas: “en los anteriores cursos de métodos se planteaba solo la investigación y no se esperaba que se hiciera, o sea, no era obligatorio sacar los datos y analizarlos, ¿acá será igual?”. Esto, resulta especialmente relevante en la didáctica de métodos cualitativos, ya que entra en tensión con formas de aprendizaje más estructuradas (“Profe, ¿acá es igual que en cuanto, que hay que hacer hipótesis y esas cosas?”).

### 6.3. El Syllabus versus la didáctica de los métodos cualitativos

El rechazo a la improvisación por parte del docente es un discurso común, en cualquier aula y nivel formativo. En consecuencia, los diferentes sistemas de calidad de la educación promueven importantes esfuerzos de planificación que, para este estudio, es materializado en la forma del Syllabus como una herramienta exigida institucionalmente; determinando el contenido y estructura de cada sesión junto, con las condiciones evaluativas.

El uso de un programa de estudios atractivo puede beneficiar a los instructores que buscan obtener una percepción favorable del curso inicial por parte de los estudiantes. (Ludy et al., 2016) Sin embargo, la reclusión mandatada por la pandemia, derivó en que el Syllabus diseñado para el curso tradicionalmente presencial, se aplicara en un formato de virtualidad. Este nuevo contexto de enseñanza online incorporó elementos que complejizaron la planificación de la asignatura, ya que su carácter altamente estructurado y su significación contractual en aula, deja al docente con la percepción que hay poco espacio para flexibilizar los elementos emergentes y el rol del estudiante, es abordado en la literatura en un rol de usuario (Rahimpour, 2010; Tokatli & Keşli, 2009) más que como contraparte negociadora.

El siguiente fragmento, presenta al docente en un diálogo con la representante de los estudiantes luego de la sesión introductoria y se observa en dos niveles, el primero desde el syllabus con énfasis en lo técnico y el segundo desde lo hedónico y la percepción de carga académica que se sobrepone a lo técnico.

..entonces yo le expliqué todo [del Syllabus] y lo que la representante [de los estudiantes] me dice: “es que lo que usted me dice es un pelo de la cola, lo importante es que a nosotros nos parece mucha carga” aah ...-dije yo- entonces, no tengo nada más que conversar con ustedes, si usted dice que es un pelo de la cola que yo esté explicándole la fundamentación técnica, pedagógica, usando el programa y los aspectos evaluativos que está detrás de mi opción pedagógica, si usted dice que es un pelo de la cola porque usted dice que lo único que importa es que es mucha carga, no tenemos nada más que hablar entonces [entrevista al docente].

La tensión en el relato es evidente y muestra una incapacidad de acortar la distancia entre ambos. El syllabus, como un programa establecido por la institución, no está dentro del dominio de flexibilidad que puede dar el docente y el estudiante se resiste ante lo que percibe como un exceso de trabajo académico. Así, lejos de fortalecer la relación en la e-aula, se transforma en un elemento de confrontación; hecho que no se condice con lo que propone la literatura, (Barros, Tapia, Chuchuca, & Chuchuca, 2018; Jones, 2018; Ludy et al., 2016). Las dudas planteadas por los estudiantes respecto de las condiciones de realización del curso en el contexto de pandemia, permite inferir una predisposición algo dubitativa sobre el curso, incluso algo pesimista sobre el posible éxito del diseño propuesto.

Un aspecto que se deriva de ello, es la imposibilidad de comunicar la didáctica que requiere la enseñanza de métodos cualitativos, ya que requiere formas de pensamiento que se

contraponen al enfoque positivista (métodos cuantitativos), donde los estudiantes han tenido entrenamiento previo. Existe por tanto un *conocimiento de contenido pedagógico* (Paz, Esteban, & Institucional, 2003), donde el resguardo por la coherencia del proceso obliga al docente a renegociar continua y situacionalmente los productos/resultados del desarrollo formativo, generando una tensión con la estructura de diseño plasmada en el syllabus, que presupone una puesta práctica de un plan bien pensado y articulado (Caravaca Barroso et al., 2008) y por lo mismo, una resistencia en estudiantes con baja tolerancia a la incertidumbre y a flexibilizar sus expectativas. Para el docente, es una primera resistencia que debe negociar con el estudiante:

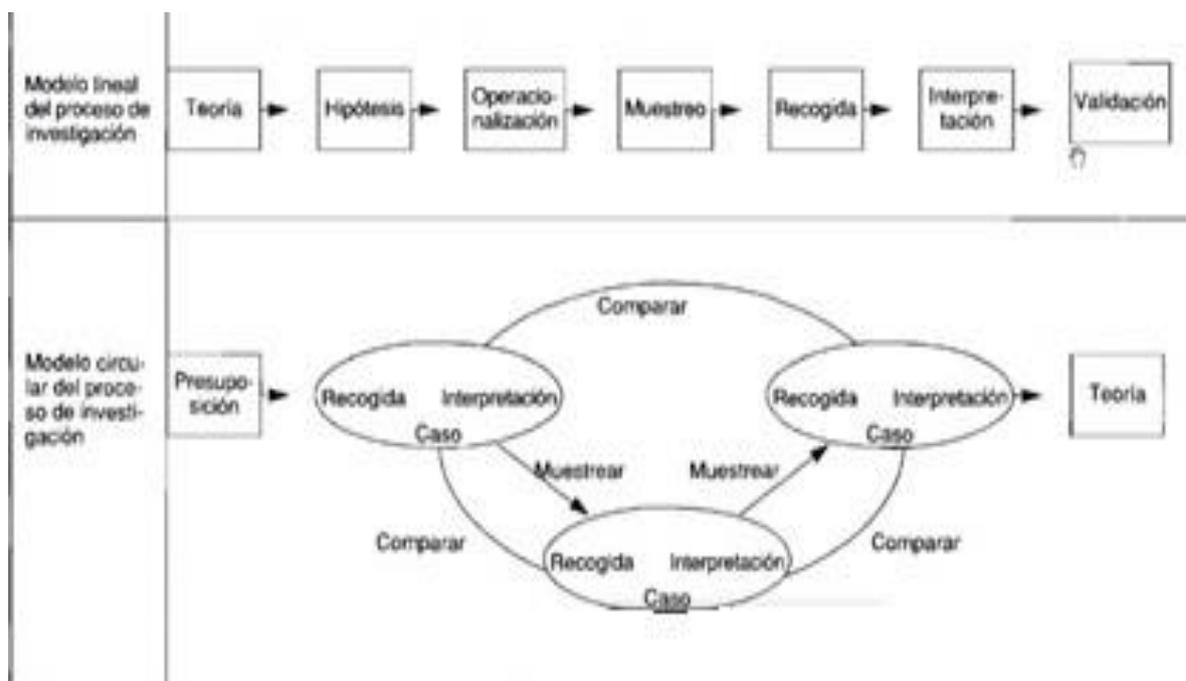
la primera sesión hay que hacer una explicación enorme para sujetos que vienen con la idea de que va a ser como cuanti, cachay, tenía que ser como la expectativa con base en la experiencia, pero los sujetos vienen de un curso de cuanti, donde todo es.. o sea...cuanti lo puedes hacer en tu casa sentado y *cagao* de la risa, si a lo más vai a hacer una cuestión en google form [entrevista al docente]

El testimonio muestra, que la primera sesión no solo es una negociación de expectativas, si no el momento para transformar un paradigma de aprendizaje en el estudiante, ya que afectará significativamente su desempeño y relación en y a lo largo del desarrollo del curso

Es reconocible que había veces que nos frustraba solo el hecho de pensar en la investigación y otras veces que estábamos motivados a seguir hasta el final costara lo que costara. Creemos que de eso se trata estos procesos, de aprender que no siempre todo será fácil o que se nos dará de manera expedita y que a veces existirán momento donde obviamente existirán desacuerdos o momentos donde todo se ve mucho más dificultoso de lo que alguna vez fue [reflexiones en un informe]

Existe entonces una didáctica de los métodos cualitativos, en respuesta a la necesidad de encontrar el equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar del docente y el aprendizaje de los estudiantes (Abreu, Gallegos, Jácome, & Martínez, 2017). La figura 1 presenta una diapositiva presentada a los estudiantes y que expresa de manera gráfica la diferencia entre ambos paradigmas:

Figura 1: proceso de investigación cualitativo y cuantitativo



Fuente: Material del curso

Se observa una manera diferente de comprender el proceso investigativo, donde en la perspectiva cualitativa propia del curso, se ve fortalecida en una recursividad que no siempre es abordable de manera fácil por el estudiante y que tampoco puede ser resuelta en el Syllabus, ya que mientras este último busca estructurar los procesos y mejorar la calidad en los resultados, la investigación cualitativa trabaja desde: (a) un resultado que es emergente y (b) la coherencia de un proceso que es situacional.

Esta capacidad de ajustarse continuamente, es un elemento propio en la didáctica de métodos cualitativos y en consecuencia generó un pulso de tensión en la relación profesor-estudiante. Un grupo de ellos, expresan cómo fue necesario en ellos trabajar la incertidumbre y adaptarse a nuevas formas de hacer:

Al comienzo del semestre la idea de investigación que teníamos era completamente diferente al que terminamos realizando, ya que cambiamos desde el grupo objetivo que íbamos a investigar, profesores en general que luego paso a ser específicamente profesores diferenciales, además de que todo este tiempo entre decidir entre un tema y otro estaba lleno de dudas y nerviosismo. La búsqueda de bibliografía fue bastante difícil considerando lo nuevo del tema que es la pandemia al nivel que llego este año [reflexiones en un informe]

Este párrafo ilustra que para ellos, la reflexión es intimista y hedónica, sin información acerca de cómo estructuran decisiones acerca de la restitución de los datos de una investigación a los investigados, o cómo desarrollan habilidades para una vigilancia reflexiva, así como tampoco expresa la capacidad de gestión de ellos, como investigadores. Esto posibilita la discusión acerca de la puesta en práctica de una didáctica de la investigación, como praxis docente, capaz de encaminar a los estudiantes hacia la intersubjetividad sistémica (Canton, 2016), como una cualidad característica en la investigación cualitativa.

Lo cual a diferencia de lo cuanti como no es lineal, siempre es global, holístico y eso si los cabros se dividen el trabajo, matan el trabajo, entonces los grupos que se dividieron, que más encima lo virtual ayuda a esa división, porque tú no podís estar todo el rato conectado, *cachay* [entrevista al docente]

Aunque la propuesta del docente habitualmente tiende que considerar variados aspectos para diseñar la asignatura previo a su ejecución, las emociones, rara vez son reconocidas como un aspecto moderador del aprendizaje; sin embargo, no por ello dejan de presentarse. En la e-aula, pueden verse desinhibidas (Suler, 2004) y el profesor, no tiene acceso a la información de contextos, como pistas no verbales, posibilitadas por la presencialidad.

...a pesar de todo, sentimos que tratamos de trabajar lo mejor posible pese a todas las circunstancias que se nos presentaron en el camino y creemos que lo que más valoramos es que este tipo de trabajos nos uniera más como equipo, siendo nosotros mismos la base para que toda esta investigación saliera adelante además del apoyo que nos dieron las clases y las asesorías [reflexiones en un informe]

A los efectos emocionales, se suma limitaciones materiales en temas que podían ser tan simples como perder la señal en medio de una conversación. Limitando al estudiante en su agenciamiento, durante el proceso formativo y en consecuencia, la relación con el docente. Ante la pregunta, el docente describe, las dificultades en los diálogos al interior del grupo de estudiantes y cómo eso afecta el proceso de aprendizaje de los métodos:

lo digital como que no estimula que ellos conversen, como que estimula que ellos se dividan el trabajo que las comunicaciones entre ellos es ponerse de acuerdo en qué le toca hacer a cada uno y darse como orientaciones general [...] la asincronía, se le quedó pegado, no me escuchó decir todo, que eso aunque pueda ser claro lo que se diga muchas veces te quedai pegado en lo que escuchaste, lo que no escuchaste [Entrevista del docente]

## Conclusiones

- ¿Cómo comprende, experimenta y significa el docente, el proceso de enseñanza mediado por la tecnología?

Para los estudiantes del curso es difícil resolver la brecha entre un Syllabus construido desde un paradigma que no responde a la didáctica que requiere la investigación cualitativa y la mediación tecnológica resultó en una barrera adicional. Así, este ideal de establecer un *acuerdo pedagógico* entre el docente y los estudiantes en la primera sesión antagoniza con un proceso formativo que está sostenido en lo interpretativo, fenomenológico y hermenéutico de los métodos a aplicar. El Syllabus no logra comunicar este nuevo contexto, más aún, se aplicó ajeno a las condiciones dadas en pandemia. La consecuencia fue un distanciamiento y desajuste en las maneras de relacionarse curricularmente, deconstruyendo el aula y dejando al docente en una continua tensión ante la necesidad de renegociar en forma dinámica un Syllabus que el estudiante reconoce como estático y descontextualizado.

- ¿Qué representaciones le emergen, en la interacción con los estudiantes en ambientes virtuales?

En la didáctica de métodos cuantitativos, confluyen muchas habilidades previas (tecnológicas, dialógicas, relacionales, materiales, entre otros) que no siempre convergen en un mismo sujeto y van generando malestar en el estudiante, afectando su relación en y con el aula. Éste, lo resuelve desplazando su resolución al docente, generando así una espiral donde la mediación tecnológica en vez de facilitar, actúa como una barrera al eliminar el efecto moderador de la presencialidad.

El docente, requiere realizar esfuerzos significativos para que el diálogo tradicional centrado en la calidad de los productos (propio del syllabus) sea reemplazado por el que requiere la didáctica de métodos cualitativos, enfocado en una coherencia del proceso. Este hecho, genera una tensión adicional en los diálogos del docente y estudiante(s), donde las expectativas de estos últimos vienen fuertemente moldeadas por sus experiencias previas, requiriéndose su disposición a renegociarlas.

- ¿Cómo esta experiencia va construyendo la realidad del aula?

El estudiante requiere renegociar continuamente sus expectativas y comprensión del proceso, aspecto que no es reforzado por el syllabus (que es rígido) y le demanda tolerancia a

la frustración. Así, en la perspectiva del docente, se requiere de ciertas capacidades o competencias emocionales en el estudiante que no siempre son explícitas ni desarrolladas, como afrontar problemas y sus incomodidades y la capacidad de comprender y desempeñarse en realidades múltiples.

El resultado, es un proceso formativo que va generando diálogos entre estudiantes y el docente, en continua adaptación y que no siempre resultaron exitosos; aspecto acentuado por la pandemia y la mediación tecnológica. Esta última, mostró que tuvo un efecto perturbador en la calidad relacional requerida para el dialogo pedagógico.

## Referencias

Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). *La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador*. *Didactics: Epistemology and Definition in the Faculty of Management and Economics at the Technical University of Northern Ecuador*, 10(3), 81–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>

Babatunde Adedoyin, O., & Soykan, E. (2020). *Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

Barros, R., Tapia, S., Chuchuca, F., & Chuchuca, I. (2018). Syllabus universitario actuante en ciencias pedagógicas potencialidades y limitaciones en la Universidad de Guayaquil. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 327–339. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a25>

Canton, I. (2016). Reseña: Laneve, C. (2015) *Manual de Didáctica*. Barcelona: Davinci Continental, 2015. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 203–206.

Caravaca Barroso, I., Fernández Salinas, V., García García, A., González Romero, G., López Lara, P., Silva Pérez, R., ... Voth, A. (2008). Recursos patrimoniales y organización territorial: el caso de Andalucía. *Ciudad y territorio: Estudios territoriales*, 40(156), 297–311. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/81804>

Cheung, C., Wong, R. Y., & Man Chan, T. (2020). Online disinhibition: conceptualization, measurement, and implications for online deviant behavior. *Industrial Management & Data Systems*. *ahead-of-print*, 121(1), 48–64. <https://doi.org/10.1108/IMDS-08-2020-0509>

De La Hoz, F., Palmera, O., Niño, H., & Palma, H. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global. *Información Tecnológica*, 30(1), 255–262.

De Souza, M. A., Chimenti, P., & Ramos, A. (2021). An exploration of eLearning adoption in the educational ecosystem. *EDUCATION AND INFORMATION TECHNOLOGIES*, 26(1), 568–

615. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10276-3>

Delahunty, J., Verenikina, I., & Jones, P. (2014). interactions . A literature review. *Faculty of Social Science-Paper*. 925., 1–24.

E. Pascual. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23(diciembre), 13–72. Recuperado de <file:///C:/Users/Sonia/Desktop/129-334-1-PB.pdf>

García-Peñalvo, F. (2017). *Aprendizaje servicio. Experiencia en la asignatura de gobierno titel máster en ingeniería informática de la Universidad de Salamanca*. Madrid: Grupo Grial.

García-Peñalvo, F. (2020). Evaluación online : la tormenta perfecta. Recuperado de Ensinar A Distância website: <https://bit.ly/2yO3K39>

García Rodríguez, M. C. (2016). “The Stories We Tell Each Other”. En *Emotions, Technology, and Health* (pp. 125–147). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-801737-1.00007-x>

Gaviria, D., Arango, J., & Valencia, A. (2015). Reflections about the Use of Information and Communication Technologies in Accounting Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 992–997. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.01.569>

Hernández-Sellés, N., González Sanmamed, M., Muñoz Carril, P., & González-Sanmamed, M. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 147–163.

Jaber, R., & Kennedy, E. (2017). ‘Not the same person anymore’: groupwork, identity and social learning online. *Distance Education*, 38(2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1324732>

Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J. J., Tornel-Abellán, M., Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J. J., & Tornel-Abellán, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 157–172. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300157>

Jones, N. N. (2018). Human Centered Syllabus Design: Positioning Our Students As Expert End-Users. *Computers and Composition*, 49, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.05.002>

Kiravu, C., Yanev, K., Tunde, M., Jeffrey, A., Schoenian, D., & Renner, A. (2016). eLearning hands-on: blending interactive eLearning with practical engineering laboratory. *International Journal of Information and Learning Technology*, 33(5), 278–299. <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2016-0023>

Ludy, M.-J., Brackenbury, T., Folkins, J., Peet, S., Langendorfer, S., & Beining, K. (2016). Student Impressions of Syllabus Design: Engaging Versus Contractual Syllabus. *International*

*Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2).  
<https://doi.org/10.20429/ijso.tl.2016.100206>

Mann, S. J. (2003). A personal inquiry into an experience of adult learning on-line. *Instructional Science*, 31(1-2), 111-125. <https://doi.org/10.1023/A:1022539915163>

Maqableh, M. (2021). Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 pandemic: The online learning experience and students' satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 106160. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2021.106160>

Marí Mollà, R., Bo Bonet, R. M., & Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 113. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>

Martínez Molano, V., & Rincón Cárdenas, E. (2021). Problemas y desarrollo de la identidad en el mundo digital. *Revista Chilena de Derecho y Tecnología*, 10(2), 251-276. <https://doi.org/10.5354/0719-2584.2021.59188>

Melo, F. C., & Teixeira, M. (2016). Quais são as vozes do currículo oculto ? *Revista Evidence*, 12(12), 195-203.

Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Students Barriers to Online Learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>

Muñoz Gaviria, D. (2011). El compromiso social de las facultades de educación: reflexiones pedagógicas en torno a la educación y la crisis de la modernidad. *Agora*, 11(1), 125-153.

Mupinga, D., Nora, R., & Yaw, D. (2007). The Learning Styles, Expectations, and Needs of Online Students. *College teaching*, 54(1), 185-189. <https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.185-189>

Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 49-56.

Ossa, Y. de J. (2018). Los nuevos espacios sociales para la construcción de la identidad líquida. Un acercamiento al pensamiento de Zygmunt Bauman. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), 209-225. Recuperado de <https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=fua&AN=131870968&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Oztok, M., Lee, K., & Brett, C. (2012). Towards Better Understanding of Self-Representation in Online Learning. En T. Bastiaens & G. Marks (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2012--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. (Vol. 1, pp. 1867-1874). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/41879/>.

Paz, M., Esteban, S., & Institucional, E. L. M. (2003). *La enseñanza de la investigación cualitativa*. 37-52.

Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía de contrato El contrato didáctico en la educación*. Madrid: Grao.

Rafaeli, S. (1988). Interactivity: From new media to communication. *Sage Annual Review of Communication Research: Advancing Communication Science*, Vol. 16, pp. 111–134. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Interactivity:+From+New+Media+to+Communication#0%5Cnfile:///Users/Home/Dropbox/Masters+Thesis/Articles/Interactivity/Rafeili?.Interactivity.pdf>

Ragusa, A., & Crampton, A. (2018). Sense of connection, identity and academic success in distance education: sociologically exploring online learning environments. *Rural Society*, 27(2), 125–142. <https://doi.org/10.1080/10371656.2018.1472914>

Rahimpour, M. (2010). Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1660–1664. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.254>

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), 123–139.

Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8(2), 97–110. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001>

Ruiz-Corbella, M., & López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo xxi: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1–19. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602019000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Shin, M., & Hickey, K. (2020). *Journal of Further and Higher Education* ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/cjfh20> Needs a little TLC: examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261>

Sime, D., & Priestley, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: Implications for initial teacher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 130–142. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00120.x>

Smith, J., Flowers, P., & Larkins, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, Method and Research*. Londres: SAGE Publications Ltd.

Starkey, L. (2010). Supporting the digitally able beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1429–1438. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.05.002>

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>

Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning: An interpretative phenomenological analysis. *Computers in Human Behavior*, 51(PA), 539–545.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.015>

Tokatli, A. M., & Keşli, Y. (2009). Syllabus:how much does it contribute to the effective communication with the students? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1491–1494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.263>

Valencia Suárez, B. (2015). ¿Por qué utilizar tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? *Páginas: Revista académica e institucional de la UCPR*, 1(98), 31–36.

Wieser, D., Seeler, J. M., Sixl-Daniell, K., & Zehrer, A. (2017). Online Students' Expectations Differ: The advantage of assessing students' expectations in online education. *3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'17*, 1113–1120. <https://doi.org/10.4995/head17.2017.5525>

Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29(1), 71–87. <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>