

## La plataforma virtual como herramienta pedagógica en contexto de pandemia (Experiencia desde la Cátedra Práctica Integrada II-Carrera Licenciatura en Enfermería-UNSE)

Mirta Esther Paz<sup>1</sup>; Javier Heredia<sup>2</sup>; Mariela Revainera<sup>3</sup>; Carla Chejolan<sup>4</sup>



Recibido: 30 de septiembre de 2021/Aceptado: 19 de abril de 2022

**Resumen:** En este artículo se presenta la experiencia del equipo docente de la asignatura Práctica Integrada II de la carrera de licenciatura en Enfermería, que decidió realizar un análisis reflexivo el trabajo desarrollado desde la asignatura, durante el período de aislamiento social y obligatorio, utilizando como medio principal el aula virtual.

La situación de pandemia frenó la presencialidad y el desarrollo de las prácticas en terreno lo que impidió avanzar en la formación para obtener el título; esto llevó a trabajar en forma conjunta con la Coordinadora de Carrera en busca de las herramientas que permitan, a los estudiantes de 5to año, lograr los objetivos y competencias en el tiempo estipulado según plan de estudios, y culminar la formación según el calendario académico. Se presentó una propuesta que fue aprobada por el CD mediante resolución para poder dar curso al desarrollo de la asignatura.

Se trabajó en distintas instancias, para lograr el fundamento que respalde la propuesta a presentar, su factibilidad, los fundamentos, y beneficio para los estudiantes, como el aporte teórico al momento de elaborar los instrumentos que permitan la evaluación de los objetivos de la asignatura.

El objetivo final fue realizar un análisis reflexivo que nos permite evaluarnos de manera que surjan nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje en contextos virtuales capaces de generar nuevos modelos pedagógicos, producir cambios, generar nuevas herramientas y propuestas de investigación en educación superior.

**Palabras claves:** Rúbrica, PAE, prácticas en terreno, competencia.

<sup>1</sup> Docente de la Licenciatura en Enfermería en la FHCSyS – UNSE. Dirección de contacto: [mirta\\_paz@yahoo.com.ar](mailto:mirta_paz@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Docente de la Licenciatura en Enfermería en la FHCSyS – UNSE.

<sup>3</sup> Docente de la Licenciatura en Enfermería en la FHCSyS – UNSE.

<sup>4</sup> Docente de la Licenciatura en Enfermería en la FHCSyS – UNSE.

**Abstract:** This article presents the experience of the teaching team of the Integrated Practice II subject of the Bachelor's degree in Nursing, who decided to carry out a reflective analysis of the work developed from the subject, during the period of social and compulsory isolation, using as a main means the virtual classroom.

The pandemic situation slowed down the attendance and the development of field practices, which prevented progress in the training process to obtain the degree; This led to working together with the Career Coordinator in search of the tools that allow 5th year students to achieve the objectives and competencies in the stipulated time according to the study plan, and complete the training process according to the academic calendar. A proposal was presented that was approved by the Directive Board by resolution to be able to give course to the development of the subject.

Work was carried out in different instances, to achieve the foundation that supports the proposal to be presented, its feasibility, the foundations, and benefit for the students, such as the theoretical contribution at the time of elaboration of the instruments that allow the evaluation of the objectives of the subject. The final objective was to carry out a reflexive analysis that allows us to evaluate ourselves in such a way that new teaching-learning strategies will emerge in virtual contexts capable of generating new pedagogical models, producing changes, generating new tools and research proposals in higher education.

**Keywords:** Rubric, PAE, field practices, competition

## Introducción

El equipo docente de la asignatura Práctica Integrada II de la carrera de licenciatura en Enfermería, decidió realizar un análisis reflexivo, de todas las instancias vividas en el desarrollo de esta, llevadas a cabo durante el período de aislamiento social y obligatorio, relacionada con la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorientar sus prácticas pedagógicas. (Castellanos Galindo & Yaya Escobar, 2013).

Todos sabemos que la pandemia cambió el mundo, todo aquello referente a lo que pensábamos y nuestra forma de actuar fue modificada en un periodo de tiempo muy corto. Afectó la educación, los procesos pedagógicos, a nosotros, los y las docentes, todos nos

hemos visto afectados, nuestra persona, nuestras prácticas y, por lo tanto, nuestra labor cotidiana.

Sin previo aviso, la pandemia nos deja sin el espacio del aula, nos quita nuestras herramientas de enseñanza, modifica los horarios, los tiempos y las prácticas a las cuales estábamos acostumbrados a utilizar para enseñar, y abre así una oportunidad para transformar e innovar en educación. Este nuevo escenario nos invita a pensar y a repensar nuestro lugar dentro del sistema educativo, buscando ensayar nuevos caminos por donde transitar, para lograr mejores procesos de enseñanza y aprendizajes.

De una manera repentina, la epidemia y la crisis sanitaria nos pone a los docentes frente a una computadora y nos obliga “sin preparación previa para muchas y muchos de nosotros” a planificar, organizar y dar clases en la virtualidad, una modalidad que muy pocos o en muy limitada medida conocíamos. Semejante reto nos coloca en el campo de acción, al igual que el personal sanitario, a nosotros los educadores nos ha tocado posicionarnos en primer plano en esta crisis, y sin las suficientes herramientas para dar respuesta al reto.

A los docentes de la carrera de licenciatura en enfermería, responsables a cargo de la última asignatura con actividades en terreno denominada Práctica Integrada II, nos llevó a repensar, a trabajar para que el dictado se pudiese efectivizar y que les permitiese a los estudiantes culminar la carrera en el tiempo estipulado. Se trabajó en la planificación, en adecuar los objetivos, en establecer las competencias ineludibles de esta asignatura, para elaborar una propuesta y presentar a las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y de la Salud, a la que pertenecemos, a fin de poder desarrollar la asignatura aplicando la virtualidad como una herramienta fundamental.

La situación de pandemia y los protocolos establecidos, nos obligó a pensar en propuestas innovadoras, creativas, factibles, con el objetivo de dar continuidad al cursado sin perder la esencia, los fundamentos y los objetivos que persiguen la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes.

La asignatura Práctica Integrada II, se encuentra ubicada en el 5to año, del segundo ciclo de la carrera, en el décimo Cuatrimestre; es la última asignatura con práctica en terreno. Al culminar el cursado y aprobada la instancia de prácticas estará en condiciones de defender el proyecto de tesis presentado en la asignatura Taller de trabajo final, y lograr el título de grado.

## Desarrollo

La necesidad de establecer estrategias que les permitan a los estudiantes cursar la asignatura utilizando como herramienta principal las plataformas virtuales, fue el fundamento para generar la propuesta.

En la Carrera de Licenciatura en Enfermería, el 46% de las materias tienen la exigencia de actividades prácticas en terreno supervisadas, las que están reglamentadas por la Resolución C.S: n° 106/2018. Una de ellas es Práctica Integrada II. A nivel general, en la Universidad y en la Facultad, a las que pertenecemos, se aprobó la continuidad de las actividades de las distintas asignaturas a través de aulas virtuales pero no se contempló la situación de las asignaturas con prácticas en terreno, por lo que fue necesario plantear sus condiciones específicas para permitir el cursado de la asignatura Práctica Integrada II, y así facilitar a los estudiantes el logro de los objetivos establecidos en el currículo, para la obtención del título.

El espacio curricular Práctica integrada II tiene una carga horaria total de 100 horas, distribuidas en 20 horas semanales con 4 encuentros por semana de 5 horas diarias cada uno, durante 5 semanas. La práctica en terreno se desarrolla en unidades de enfermería de hospitales públicos del medio o en centros de atención comunitaria, el estudiante que llega a esta instancia, ya cuenta con el título de Enfermero/a y en general la mayoría desempeña sus funciones laborales en instituciones de salud del sector público.

Las circunstancias no previstas generan escenarios valiosos para el aprendizaje puesto que la reflexión en acción y la reflexión sobre la acción son necesarias para tomar y poner en marcha intervenciones apropiadas. La primera se llevó a cabo con la búsqueda de bibliografía, revisión de programas, consensos y discusiones entre docentes a la luz de los conocimientos pedagógicos puesto que (Anijovich, 2009) afirma que la reflexión es un proceso consciente que se puede realizar de manera individual o grupal, a partir de diferentes estrategias: la capacidad de observación y el desarrollo de técnicas de observación y análisis.

Por lo expuesto y, de manera que los/las estudiantes logren culminar el cursado se propuso que, los estudiantes realicen sus prácticas en terreno, en sus ámbitos de desempeño laboral. Esto era factible, porque todos los estudiantes de este año se encontraban cumpliendo funciones asistenciales en centros de salud hospitalarios del sector público; teniendo en cuenta lo anterior, se pensó en actividades que promuevan el aprendizaje experiencial basado en el “Ciclo de Kolb”, quien refiere que para que haya un aprendizaje efectivo,

idealmente el estudiante debería pasar por un proceso que incluye cuatro etapas. Kolb esquematiza este proceso por medio de un Modelo en forma de rueda llamado “Ciclo del Aprendizaje” (también conocido como “Ciclo de Kolb”) (Kolb, 2001). Básicamente, las cuatro etapas del ciclo serían:

- 1) Hacemos algo, tenemos una experiencia concreta;
- 2) Luego reflexionamos sobre aquello que hicimos, sobre la experiencia, estableciendo una conexión entre lo que hicimos y los resultados obtenidos (etapa de observación reflexiva)
- 3) A través de nuestras reflexiones obtenemos conclusiones o generalizaciones, que son principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular (etapa de conceptualización abstracta);
- 4) Por último, probamos en la práctica las conclusiones obtenidas, utilizándolas como guía para orientar nuestra acción en situaciones futuras (etapa de experimentación activa).

Estas actividades propuestas serían seguidas y guiadas por los docentes tutores a través de la virtualidad, con actividades sincrónicas y asincrónicas, con presentación de programación, por semana con objetivos y actividades a desarrollar; sin omitir en ninguna instancia las competencias y objetivos establecidos en el plan de estudios.

Kolb refiere que “cada una de las etapas tiene su propio valor, ya que cuando estamos en cada una de ellas generamos una forma particular de conocimiento. Hacer, observar y reflexionar, desarrollar conceptos y generalizaciones, y experimentar activamente con nuestras ideas, son diferentes modos de generar conocimiento, por lo que para lograr un aprendizaje efectivo deberíamos idealmente pasar por las cuatro etapas del ciclo” (Kolb, 2001).

En este sentido se propuso que los estudiantes aplicarán la herramienta básica del quehacer enfermero, el Proceso de Atención de Enfermería (PAE), que le permita, en primera instancia, la obtención de una experiencia concreta, para la posterior reflexión, contribuyendo al desarrollo del ser, el saber y el saber hacer atravesados por la utilización de un pensamiento crítico, las herramientas de la comunicación y la ética.

Por otra parte, para la elaboración de la propuesta, fue imprescindible reflexionar, analizar y elaborar instrumentos de evaluación que aseguren el logro de los objetivos de la asignatura, así como el desarrollo de competencias que serán evaluadas, sin dejar de poner la mirada en las capacidades y habilidades del docente para conseguir un proceso de aprendizaje eficaz en el estudiante. Vale la pena considerar que la práctica profesional docente debe ser

deconstruida y reconstruida (Perreneud, 2008) y para resulta necesario enfrentarse a la complejidad de las situaciones problemáticas de la práctica con el propósito de abonar su comprensión, formular hipótesis y avanzar en planes de acción que puedan ponerse a prueba (Castellanos Galindo & Yaya Escobar, 2013).

Durante la pandemia, el contexto para el aprendizaje fue modificado y con esto se presentaron circunstancias no previstas para el ejercicio profesional, sin embargo, valiosas para el aprendizaje. Por todo ello los docentes de la asignatura Práctica Integrada II pusieron en marcha lo que Schon denomina “saber tácito”, un tipo de conocimiento que se origina en la experiencia y está integrado a la acción (Schon, 1992).

Para la propuesta se elabora un cuadro donde se detalla lo que se espera que logren los estudiantes: competencias/resultados, conocimientos/el saber, habilidades/ saber hacer y los criterios de verificación y evaluación de cada instancia. Las competencias o resultados tienen base en la descripción del perfil del licenciado en Enfermería y se centraron en 3 áreas específicas: el área de aplicación del PAE, el área de gestión y el área de educación.

Otro desafío fue el instrumento de evaluación a poner en práctica, teniendo en cuenta que la misma sería virtual, en un contexto de enseñanza aprendizaje nuevo, en lo que también trabajó el equipo a fin de unificar y objetivar criterios precisos. Se analizaron diversas propuestas estratégicas, respaldadas por los referentes teóricos, y se acordó como herramienta la elaboración de rúbricas que contemplen las principales variables a considerar y que constituyan una guía para el análisis del proceso.

Las rúbricas constituyeron una fortaleza: les permitió, a los estudiantes, tener un marco de referencia claro para la realización de los trabajos solicitados y una herramienta para autoevaluarse y mejorar progresivamente. Al respecto, Alsina (Alsina Masmitjà, 2013) establece que las rúbricas constituyen una "guía u hoja de ruta de las tareas, y muestran las expectativas que el profesorado tiene y comparte sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento, desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficientes hasta lo excelente".

En el contexto de las prácticas integradas, que se desarrollaron con seguimiento mediante modalidad virtual, consideramos aún más importante el disponer de un instrumento que oriente al estudiante sobre los logros esperados en cada área durante todo el proceso, y que reduzca la subjetividad de la evaluación. Al respecto (Alsina Masmitjà, 2013) refiere que las rúbricas muestran expectativas de alcanzar las diferentes actividades con relación a los

distintos grados de consecución. Esto facilita que el estudiante sea consciente de hasta dónde llegan sus aprendizajes y cuál es el máximo nivel deseable.

En cuanto a las posibilidades para evaluar de las rúbricas, Moskal B. (2003) insiste en que estas permiten la orientación y evaluación en la práctica educativa, particularmente destaca su valor en la autoevaluación de los aprendizajes por los estudiantes, ya que los guía, fomenta el aprendizaje cooperativo y constituye una herramienta ágil, útil y coherente que impulsa el aprendizaje. Por su parte, (Stevens & Levi, 2005) afirman que el empleo de rúbricas no sólo favorece una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que es una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, por lo que contribuye a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Para la elaboración de las rúbricas se partió de las competencias que se esperan que el estudiante alcance en el desarrollo de la asignatura Práctica Integrada II, y se establecieron criterios específicos vinculados al "Saber", "Saber Ser" y "Saber Hacer".

Por su parte, Díaz Barriga (2006) establece que las rúbricas pueden ser globales o analíticas, considerando las primeras, aquellas que hacen una valoración general del desempeño del estudiante, pero sin determinar los componentes del proceso evaluado. Por su lado las rúbricas analíticas se utilizan para evaluar las partes del desempeño desglosando sus componentes. Esto permite que los estudiantes conozcan los aspectos a evaluar, facilitando la retroalimentación de estos desde la identificación de fortalezas y debilidades.

Así mismo, Malini y Andrade (2010) destacan entre las ventajas de las rúbricas, la identificación clara de los objetivos docentes, los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante, la cuantificación de los niveles de logro a alcanzar, la reducción de la subjetividad de la evaluación, y el fomento de la autoevaluación y coevaluación. En el mismo sentido (Shipman, Roa, & Hooten, 2012) proponen que las matrices definen con detalle los criterios para evaluar la calidad de los desempeños, para lo cual deben basarse en tres características claves: los criterios de evaluación (como factores que determinan la calidad del trabajo del estudiante), la definición de calidad (que provee una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar), y las estrategias de puntuación (considerando cuatro niveles: desempeño ejemplar, desempeño maduro, desempeño en desarrollo y desarrollo incipiente).

Alsina Masmitja (2013) Menciona que, “el proceso de elaboración de la rúbrica obliga al profesorado a reflexionar profundamente sobre cómo quiere enseñar y cómo lo va a evaluar. Por eso, la rúbrica puede llegar a ser un potente motor de cambio metodológico”.

Para el proceso de elaboración de las rúbricas para aplicar en la asignatura PI. II, se tuvieron en cuenta tres ejes: Área de Gestión, Área de Educación y Área de aplicación del PAE, las mismas constituyen áreas de competencias que en el marco de la asignatura se espera que los estudiantes logren a través la integración de los saberes, adquiridos en su proceso de formación. En cada una de las áreas se establecieron y acordaron con el equipo docente, los criterios específicos que constituyeron la rúbrica analítica, para configurar la misma en 4 logros factibles de alcanzar por los estudiantes:

**Logro Destacado:** considerado como el logro más elevado, en el cual el estudiante demuestra dominio en el área, utilizando todas las herramientas de forma oportuna y demostrando nivel de eficiencia para el alcance de los objetivos.

**Logro Esperado:** el estudiante muestra de forma satisfactoria la utilización de estrategias para el alcance de los objetivos propuestos, pero omite algunos de relevancia.

Logro en Proceso: el estudiante utiliza con precisión sólo algunas herramientas para la consecución de los objetivos.

Logro en Inicio: el estudiante presenta escaso dominio de las estrategias a implementar para el alcance de los objetivos propuestos.

Las Variables utilizadas en las rúbricas por Áreas:

**Área de Gestión:** se consideró como competencia a alcanzar “La capacidad de dirigir personal, trabajar en equipo y gestionar recursos...”, para ello en la rúbrica de esta área se tomaron como variables: diagnóstico de situación del lugar, propuesta de resolución, gestión de pedidos e insumos, evaluación en el cuidado del paciente y evaluación del funcionamiento de la unidad.

**Área de Educación:** se tomaron como referencia las variables de desempeño en las diferentes etapas: Etapa de valoración de la necesidad educativa, etapa de planificación de proyecto educativo, etapa de ejecución y etapa de evaluación.

**Área de Aplicación del PAE:** en esta área se tomaron las variables orientadas a la aplicación del Proceso de Atención Enfermería en los pacientes y su familia en el ámbito hospitalario, considerando: Informe de admisión, Etapa de valoración, Etapa diagnóstica, Etapa de Planificación, y Etapa de Ejecución y Evaluación.

Las rúbricas fueron presentadas a los estudiantes al inicio de la asignatura y puestas a disposición en la plataforma virtual, al igual que el programa cronograma de actividades, consignas semanales, y foros a fin de que conozcan los criterios que se tendrán en cuenta para el proceso de evaluación.

La evaluación de los trabajos presentados por los estudiantes permitió, a los docentes, tener criterios específicos de valoración, como así también identificar con claridad y mayor exactitud las fortalezas y debilidades en el proceso, de tal forma de trabajar conjuntamente con los estudiantes para mejorar los aspectos omitidos y contribuir a un mejor logro en las instancias posteriores.

Se logró con éxito desarrollar y culminar el dictado de la asignatura Práctica Integrada II. Al final se realizó una evaluación de la trayectoria en forma conjunta de docentes y estudiantes. “El uso de la rúbrica facilita un feedback casi inmediato, puesto que permite acortar sustancialmente el tiempo de retorno al ofrecer unos resultados cuantitativos y cualitativos basados en estándares conocidos previamente al desarrollo de la tarea” (Alsina Masmitjà, 2013). En relación con esto, los estudiantes de la asignatura manifestaron que en el contexto de la virtualidad, en donde no se encuentra constantemente el docente para orientar el logro de las competencias, las rúbricas constituyeron una fortaleza, y destacaron que les permitió tener un marco de referencia claro para la realización de los trabajos solicitados y una herramienta para autoevaluarse, mejorar progresivamente, tener un seguimiento y evaluación y favorecer la responsabilidad antes los aprendizajes.

Otra de las estrategias implementadas, fue el cuaderno de campo, herramienta que le permitirá al estudiante registrar todo lo que considere de relevancia para él, con la finalidad de que vaya redactando sus experiencias (ya que no estaría el docente acompañando su práctica en terreno). Esto de poder escribir, no solo significa lo que van realizando en el día a día sino también reflexionando acerca de las competencias que van incorporando y aquellas que requieren aprehensión y refuerzo como profesionales de la salud. La autora Anijovich, R. identifica la acción de reflexionar como “explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones” (Anijovich, 2009).

Marta de Souto destaca que la práctica “reflexiva” se fundamenta en permitir dar lugar a procesos donde el pensamiento, la emoción o el relato escrito u oral se constituyen en material a ser pensado, cuestionado, analizado en un movimiento de transformación que da lugar a la generación de nuevos aprendizajes (Souto, 2016). Por ello la reflexión es

“transformadora”, ya que permite realizar transformaciones en tanto modifica acciones, pensamientos, actitudes y comportamientos.

La reflexión sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. (Perreneud, Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, 2010).

## Conclusión

Si algo ha demostrado esta crisis, es la necesidad de estar capacitados para aprender y adaptarse a un entorno científico y laboral cada vez más cambiante e impredecible. Como docentes pensar en las herramientas tecnológicas, cuando se produzca el retorno a la presencialidad, ya que puede ser muy útil, permitiría ampliar nuestras aulas, donde el docente con su rol de mediador, su proximidad, la resinifica y le da sentido. La nueva forma de educación, es mucho más que una conferencia virtual por ZOOM, requiere de nuevas herramientas, técnicas y actividades; pero, sobre todo, requiere del compromiso real del docente por explorar y pensar nuevas alternativas para compartir, difundir y construir nueva información y conocimiento

Quedó demostrado que la tecnología es una herramienta valiosa en los modelos de enseñar y de aprender. Esto se refleja en que, pese a tener los edificios educativos cerrados, ¿la universidad? ¿el sistema educativo? ¿la cátedra? siguió funcionando. La pandemia aceleró el cambio de paradigma y nos muestra una universidad más flexible que sale de su zona de confort dándole mayor protagonismo a sus verdaderos actores: por un lado, los alumnos y por otro los docentes.

La relación pedagógica es lo central, los recursos tecnológicos son un medio coyuntural, lo que se planifique u organice debe considerarse temporal, preparatorio, complementario, útil para llevar mejor el aislamiento.

Los resultados del dictado de la asignatura fueron positivos para el estudiante y para el equipo docente. Esto se reflejó en las evaluaciones y autoevaluaciones presentados por cada estudiante, al culminar el dictado. Los resultados invitan a trabajar realizando ajustes en base a las circunstancias y las características de los estudiantes y la situación independientemente de la pandemia. El ejercicio reflexivo de los docentes sobre su práctica pedagógica contribuye a que estos realicen una revisión crítica sobre sus propias acciones, es decir que la reflexión es un proceso indivisible de la formación docente y su práctica.

Si algo deja la pandemia es la importancia de valorar al otro. Los docentes deberían continuar siendo ese otro para los estudiantes, el otro que está, que acompaña, que escucha, que entiende y tranquiliza, en cualquier plataforma y de cualquier manera seguir estando presente, seguir buscando convertir los elementos de conocimiento a transmitir en una realidad que interpele y movilice a cada uno de los estudiantes y al grupo.

## Bibliografía

- Alsina Masmitjà, J. (2013). *Rubrica para la evaluacion de competencias*. Barcelona: Octaedro.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formacion pedagogica: dispositivos y estrategias*. Ciudad de Buenos Aires.: Paidos.
- Arceo, D. B., & Abreu Hernandez, L. (s.f.). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos. Perfíles Educativos*, 32 (130).
- Castellanos Galindo, S., & Yaya Escobar, R. (2013). La reflexion docente y la contruccion de conocimiento: una experiencia de . *Revista Electronica de Educacion* , 41.
- Diaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mexico: Mc. Graw Hill.
- Fiorina, G. (2013). “¿cómo elaborar una rúbrica?”. Universidad Nacional: de Mexico.
- Figueira, E. (2013). “La rúbrica como instrumento para la autoevaluación”. *Revista de docencia Universitaria, España*.
- Kolb, D. (2001). *La teoria del Aprendizaje Experiencial*. Boston .
- Malini, R., & Andrade, H. (2010). A rewew of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35.
- Martinez Rojas, J. (2008). *Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso*. 6: 129-138.
- Moskal, B. &. (2000). *Scoring rubric development: Validity and reliability*. . Recuperado el 11 de mayo de 2009, de Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(10). : <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>.
- Moskal, B. (2003). *Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Obtenido de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>.
- Perreneud, P. (2008). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia.La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias . Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Perreneud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.

- Schon, D. (1992). *la formacion de porfesionales reflexivos. hacia un nuevo diseño de la formacion y el aprendizaje en los profesionales* . Madrid: Paidos.
- Shipman, D., Roa, M., & Hooten, J. (2012). Using the analytic rubric as an evaluation tool in nursing education: The positive and the negative. *Nurse Education Today*, 32(3):246-249.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Obtenido de <http://www.introductiontorubrics.com/>

**Como citar:** Paz, M. E.; Heredia, J.; Revainera, M.; Chejolan, C. (2022). La plataforma virtual como herramienta pedagógica en contexto de pandemia (Experiencia desde la Cátedra Práctica Integrada II-Carrera Licenciatura en Enfermería-UNSE), en Revista *Yachay*, 2, pp. 19-30.