

TRABAJO ORIGINAL

Los incidentes críticos: una herramienta reflexiva para la docencia de matronería.

Critical incidents: a reflexive tool for midwife professors.

Janet Altamirano D.^{*a}, Óscar Nail K.^{**b}, Carles Monereo F.^{***c}

* Departamento de Obstetricia, Facultad Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.

** Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Chile.

*** Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

a. Matrona, Magíster en Educación, Doctora[©] en Educación.

b. Psicólogo, Doctor en Educación.

c. Psicólogo, Doctor en Psicología.

Recibido el 3 de octubre de 2019 | Aceptado el 13 de mayo de 2020

RESUMEN

Introducción: Para mejorar la docencia universitaria es importante propiciar la reflexión en lo que hace y cómo lo hace el docente para que los estudiantes aprendan significativamente. Se ha demostrado que los incidentes críticos en el aula permiten un cambio radical de la identidad del profesor impulsado por un autoanálisis respecto al ejercicio de su práctica. No existen estudios nacionales ni internacionales que respondan a esta temática en las matronas formadoras. Estos antecedentes respaldan la elaboración de esta contribución a la disciplina. **Objetivos:** Identificar los incidentes críticos y las estrategias de afrontamiento experimentados por las profesionales de matronería con mayor recurrencia en el aula y en los campos docente-asis-tenciales. A partir de estos resultados, detectar posibles necesidades en la formación docente. **Material y Método:** Se desarrolló un estudio cualitativo basado en los principios de la teoría fundamentada por medio de 20 entrevistas semiestructuradas a matronas/es docentes de universidades chilenas. El método de comparación constante permitió la saturación teórica de los datos procesados en *Atlas.ti*. **Resultados:** Se reconocieron 45 incidentes críticos en los diversos contextos educativos, con predominio en el incumplimiento de normas de conducta de los estudiantes. Las estrategias de afrontamiento reflexivas fueron más frecuentes, sin embargo, no todas las resoluciones permitieron un cambio global en su identidad ni en la docencia misma, por ser de tipo transitorias. **Conclusiones:** Los incidentes críticos son un recurso de enseñanza útil en la innovación docente. Es necesario establecer políticas institucionales orientadas a las prácticas reflexivas entre los docentes de matronería y profesiones afines.

Palabras clave: Incidentes críticos, Reflexión, Educación médica, Matronas, Investigación cualitativa.

SUMMARY

Introduction: In order to improve university teaching it is important to promote reflection upon what is done and how it is done by the professor in order for students to experience meaningful learning. It has been demonstrated that critical incidents in the classroom allow for radical change in the identity of the professor promoted by a self-analysis regarding the exercise of their practice. There are no national or international studies that answer to this issue in midwife educators. This background information supports the elaboration of this contribution to the discipline. **Objectives:** To identify critical incidents and the coping strategies experienced by midwife professors that occur with a higher frequency inside the classroom and in instructor-assisted clinical field. Drawing from these results, to detect possible needs in teacher training. **Material and Method:** A qualitative study was developed, based on the principles of the grounded theory, via twenty semi-structured interviews to midwife professors from Chilean universities. The constant comparison method allowed the theoretical saturation of the data processed in *Atlas.ti*. **Results:** Forty-five critical incidents were recognized throughout the different educational contexts, with a prevalence of the non-compliance of the code of conduct from part of the students. The reflexive coping strategies were more frequent. Nonetheless, not all of the resolutions allowed for global change in neither their identity nor in teaching itself. This was due to their transitional nature. **Conclusions:** Critical incidents are a useful teaching resource in teaching innovation. It is necessary to establish institutional policies focused on reflexive practices among midwife professors and related professions.

Keywords: Critical incidents, Reflection, Medical education, Midwives, Qualitative research.

Correspondencia:

Janet E. Altamirano-Droguett.

Universidad de Antofagasta.

Avenida Angamos N°601. Antofagasta, Chile.

E-mail: janetaltamirano@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la docencia universitaria afronta demandas y desafíos que exigen a los formadores de profesionales responder a escenarios cambiantes y diversos ante los cuales, no solo se requiere un profundo dominio de la disciplina, sino también una sólida formación pedagógica que asegure el desarrollo de una enseñanza más eficiente¹. En el área de la salud aún persiste el antiguo paradigma de enseñar la profesión tomando como referencia sus propios formadores². Esta es una realidad de las matronas docentes de las universidades chilenas, quienes han asumido su formación didáctica junto con las tareas académicas. Para que las profesionales logren cambios profundos y perdurables en la docencia, es necesario la práctica reflexiva a partir de situaciones problemáticas en el aula que desestabilizan a las docentes, con el propósito de otorgarles herramientas de afrontamiento verdaderamente efectivas³. Esta condición converge en un cambio de la identidad docente, pues permite reflexionar sobre sus concepciones y creencias, sus estrategias pedagógicas y de evaluación, y las emociones que surgen al enseñar^{4,5}.

Para Dewey⁶, la acción reflexiva del profesor es una forma de responder a situaciones conflictivas, de esa manera mejora la experiencia educativa presente y futura. Según Schön⁷ se requiere la construcción de un espacio y un tiempo para reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción del docente se convierte en un objeto de conocimiento. Killion y Todnem⁸ añaden que, la reflexión guía la acción futura más que revisar el pasado o conocer los procesos metacognitivos que se viven mientras se actúa. Por lo tanto, la reflexión del docente debe estar enfocada en lo que hace y en cómo lo hace para que los estudiantes aprendan de manera significativa, impulsado por el plan formativo institucional, pero muy especialmente por su propio autoanálisis respecto al ejercicio de su práctica. De este modo, la reflexión contribuye en el cambio de la identidad profesional del docente, quien es capaz de actuar metacognitivamente, asumiendo sus decisiones y las consecuencias de éstas sobre el entorno educativo⁹.

Las matronas docentes desarrollan su docencia en el aula y en los campos docente-asistenciales. En ambos contextos se presentan incidentes críticos (IC) que se definen como sucesos inesperados y desestabilizadores acotados en el tiempo y en el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, desestabilizan su propia identidad profesional^{3,10}.

Según iniciativas internacionales, como *Learning & Teaching Centre de la University of Victoria* (2012) y trabajos posteriores^{11,12} plantean siete tipos de IC más recurrentes en las prácticas universitarias relacionados con diversas situaciones, tales son: 1) Las normas de conducta de los estudiantes; 2) La organización del tiempo, espacios y recursos; 3) La claridad de los contenidos transmitidos; 4) La motivación del estudiante y docente; 5) Los métodos de enseñanza; 6) La evaluación; y 7) Los conflictos personales entre docente y estudiantes. En su gran mayoría, se deben al perfil generacional de los jóvenes y a la inexperiencia del docente. Estos sucesos ocurridos en un lapso corto de tiempo se asocian a emociones negativas o positivas que influyen en su actuación. Las primeras, distraen de las metas educativas y obstaculizan los procesos de cambio. Las segundas, favorecen la capacidad de innovación en la enseñanza¹³. Por lo tanto, el grado de desestabilización dependerá de las características psicológicas y conductuales del docente, momento que demanda una respuesta improvisada de evasión/negación (de tipo temporal o simplemente irresoluble), reactiva (agresiva, expresiva o de ironía) o reflexiva (que permite una mejora en la actuación, previa toma de conciencia del contexto)^{11,14}. Estas respuestas despliegan una serie de estrategias de afrontamiento que pueden ser modificables dependiendo de las circunstancias desencadenantes, que van desde ignorar o negar el problema (estrategias de evitación o negación), solventar el conflicto de manera local con la posibilidad de que se reproduzca nuevamente (estrategia transitoria), hasta concretar un cambio global que suponga una innovación en la forma de pensar y actuar del docente (estrategia innovadora)^{14,15}. Cada tipo de resolución dependerá de la capacidad

reflexiva del profesor que permite relacionar, interiorizar y confrontar ideas nuevas con el pasado, que es aún más efectiva si se contrasta con las percepciones y vivencias de sus pares¹⁶.

Si bien en los últimos años se han divulgado diversos estudios nacionales e internacionales sobre los incidentes críticos, sus estrategias de afrontamiento, y su aporte en la formación docente universitaria^{4,11,12,13,17}, no existen investigaciones que evidencien esta temática en la docencia de matronería. Precisamente, la presente investigación tiene por objetivo identificar los incidentes críticos y las estrategias de afrontamiento experimentados por las profesionales de matronería con mayor frecuencia en el aula y en los campos docente-asistenciales. A partir de los hallazgos, reconocer posibles necesidades formativas en las profesionales implicadas.

MATERIAL Y MÉTODO

La investigación adoptó un enfoque cualitativo interpretativo de tipo exploratorio. Se desarrolló siguiendo los principios de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin¹⁸.

La muestra estuvo conformada por 20 matronas/es que ejercen docencia en la carrera de Obstetricia y Puericultura de dos universidades privadas de la provincia de Concepción, Chile. Los participantes fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión: ser profesional matron/a y contar con un año de experiencia mínima en docencia. Todos los docentes fueron informados sobre la finalidad del estudio, aceptaron participar voluntariamente y firmaron el consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Concepción. De los participantes, un 90% ($n = 18$) fueron mujeres y un 10% ($n = 2$) fueron hombres, de los cuales un 55% ($n = 11$) eran magísteres y un 10% ($n = 2$) eran doctoras, con 9 años promedio de ejercicio docente.

La información se obtuvo a través entrevistas semiestructuradas por ser una técnica que adopta la forma de un diálogo coloquial entre la investigadora y el sujeto en estudio¹⁹. Se utilizó un guion de tipo abierto con preguntas relacionadas a los tipos de IC, causas, emociones, reacciones y estrategias de afrontamiento ante estos sucesos inesperados. Cada entrevista fue grabada y tuvo una extensión de 60 minutos. Luego, se transcribieron literalmente a un software procesador de texto y se analizó su contenido por medio de un trabajo de codificación inductiva con el uso del programa computacional *Atlas.ti* (V.7.5.12). La codificación abierta permitió organizar los datos en dos unidades de análisis, con sus respectivas categorías y subcategorías. Por medio de la codificación axial se vincularon los respectivos códigos para responder a los objetivos del estudio. Se aplicó el método de comparación constante para verificar semejanzas y diferencias entre las categorías emergentes hasta no evidenciar nuevas propiedades ni relaciones, momento en que se estableció la saturación teórica¹⁸. El rigor se garantizó cautelando los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Para mantener el anonimato de los participantes se les asignó un código de identificación compuesto por: el sexo (femenino: F, masculino: M) y el número de entrevista (01...20).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación de acuerdo a dos unidades de análisis, categorías y subcategorías respectivas. La Figura 1 representa un mapa conceptual de las interrelaciones entre códigos.

I. Incidentes críticos (IC) vivenciados por matronas docentes

I.1. Tipos de IC en aula y campos clínicos

Se identificaron un total de 45 IC, 30 en el aula y 15 en los campos docente-asistenciales. Según su frecuencia se distribuyeron en las siguientes subcategorías:

I.1.1. IC relativos a las normas de conducta ($n = 24$), causados por comportamientos disruptivos de los estudiantes que alteraron el funcionamiento en el aula o en la práctica. Esta cita lo representa:

«...antes de tomar una prueba, le solicité a un estudiante cambio de asiento. Éste tiró al suelo el examen y reclamó agresivamente su cambio de lugar...» (F, 15).

I.1.2. IC relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos ($n = 5$), originados por problemas de gestión de salas de clases y equipamiento de enseñanza, descoordinación entre el equipo docente, y escaso tiempo para actividades prácticas. Este es un ejemplo:

«Yo tenía a cargo tres estudiantes en práctica y el hecho de movilizarme de sala para observar cada desempeño significó que una de las alumnas me reclamó en forma violenta porque había perdido oportunidades de procedimientos...» (F, 20).

I.1.3. IC relativos a la claridad de los contenidos transmitidos ($n = 5$), como selección inadecuada de temáticas por parte del docente, dificultad en su comprensión y estudiantes bloqueados ante situaciones clínicas alteraron el proceso de aprendizaje. Este es un ejemplo:

«...en práctica, un neonato se descompensó y yo esperaba que mi alumno iniciara la reanimación, y quedé en shock...» (F, 14).

I.1.4. IC relativos a la motivación ($n = 4$), surgen por problemas personales y desinterés de los estudiantes por la clase, inclusive causaron desmotivación en el docente. Esta cita refleja este tipo de IC:

«Yo estaba dictando mi clase y veía a los estudiantes mirando su celular y conversando. Solicité silencio y no hubo respuesta. Me detuve y les dije: 'hasta acá dura la clase! Agarré mis cosas y me fui de la sala...'» (F, 16).

I.1.5. IC relativos a los métodos de enseñanza ($n = 3$) no consensuados con los estudiantes e incomodidad de ellos en su aplicación. Así se describe en esta cita:

«En una asignatura modifiqué la clase expositiva por el estudio de casos clínicos. Esto generó disconformidad en los estudiantes, pero lo supe por alumnos de otros niveles...» (F, 13).

I.1.6. IC relativos a la evaluación ($n = 3$), causados por disconformidad con la calificación tanto en exámenes escritos como en el desempeño clínico de la práctica. Esta cita lo representa:

«Yo entregué una evaluación de práctica y el estudiante no aceptó sus debilidades, rebatió mis comentarios y se retiró disruptivamente...» (M, 12).

I.1.7. IC relativos a los conflictos personales ($n = 1$), principalmente de tipo verbales entre docente y estudiantes.

«...un día fui a supervisar práctica, y encontré a la docente clínica y a la estudiante discutiendo con el mismo nivel de voz...» (F, 08).

I.2. Factores causales de IC

Según su predominancia estos elementos se distribuyeron en las siguientes subcategorías:

I.2.1. Factores asociados a relaciones interpersonales entre el docente y estudiantes, como displicencia, inmadurez e impaciencia de los jóvenes. Así lo representa esta cita:

«Yo pienso que los incidentes críticos se deben al factor alumno, su inmadurez, su entorno social, su personalidad y sus valores...» (F, 18).

I.2.2. Factores asociados a la enseñanza, como la inexperiencia del docente por la falta de herramientas pedagógicas y el manejo de conflictos en cursos numerosos. Esta cita evidencia lo descrito:

«Yo pienso que la razón de mis situaciones críticas se debe a la falta de conocimientos en educación...» (F, 17).

II. Estrategias de afrontamiento ante IC identificados

II.1. Tipos de emociones asociadas a IC

Representó la dimensión afectiva asociada al impacto del IC, distribuida en dos subcategorías según recurrencia:

II.1.1. Emociones negativas como rabia, frustración y humillación frente a IC relativos a las normas de conducta, motivación, organización del tiempo, espacios y recursos incidieron en la autoestima de las docentes. Esta cita lo describe:

«El inventar suicidio de la progenitora me hizo sentir mucha ira e impotencia, nunca hubo un verdadero arrepentimiento de la estudiante...» (F, 09).

II.1.2. Emociones positivas, como motivación y satisfacción, influyeron en la readecuación de contenidos y metodologías de enseñanza. Este es un ejemplo:

«Ese evento fue un regalo porque me permitió mejorar los contenidos de la asignatura...» (F, 05).

II.2. Tipos de respuestas ante IC

De acuerdo a su frecuencia se distribuyeron de la siguiente manera:

II.2.1. Respuesta reflexiva ante IC debidos a la metodología, a la adecuación de las temáticas e incumplimiento de tareas. Este es un ejemplo:

«...respiré, y fuera de la sala hablé con los grupos de jóvenes que no cumplieron con sus presentaciones...» (F, 04).

II.2.2. Respuesta reactiva, mayoritariamente ante IC debidos a las interrupciones de estudiantes y desorganización del tiempo, espacios y recursos. Así se evidencia en esta cita:

«...Srta. estoy haciendo la clase, si usted no quiere escuchar porque veo que está en el celular, ¡sal de la sala!...» (F, 14).

II.2.3. Respuesta de evitación/negación se evidenciaron ante IC relativos a las normas de conducta, adecuación de contenidos, métodos de enseñanza, motivación y evaluación. Esta cita la describe:

«...yo nunca conversé con los estudiantes directamente, insistí clase a clase en mantener esta metodología, pero igual fue incómodo...» (F, 13).

II.3. Tipos de estrategias de resolución ante IC

De acuerdo a su recurrencia se presentaron en el siguiente orden:

II.3.1. Estrategia transitoria, presente en los siete tipos de IC con respuestas adecuadas según el docente, pero con alta probabilidad de recurrencia. Esta cita representa esta tipología:

«...era un curso masivo, la sala era pequeña y hacía mucho calor. Me conseguí un ventilador, pero no había otro espacio físico disponible. Debo preocuparme antes...» (F, 05).

II.3.2. Estrategia de evitación aplicada como autoprotección ante IC relacionados con motivación, normas de conducta y evaluación. Esta cita la representa:

«...la reprobación de la asignatura fue informada por el secretario docente, yo no quería tener contacto con el estudiante. Después lo analicé y me di cuenta que no fue lo correcto...» (F, 07).

II.3.3. Estrategia innovadora ante IC relativos a organización del tiempo, recursos y espacios; a la claridad y adecuación de los contenidos; y a la evaluación. Este es un ejemplo:

«Hoy encauzo mejor el diálogo con los alumnos, les digo que por mis años de experiencia tengo más argumentos, pero eso no significa que tenga la razón. Me sirvió mucho haber vivido incidentes relacionados con la materia...» (F, 16).

II.3.4. Estrategia de negación aplicada ante IC por normas de conductas. Este es un ejemplo:

«...hubo estudiantes de otras carreras que golpearon la puerta, pero me negué a abrirles, mis alumnos querían seguir con la clase independiente de la paralización estudiantil. Luego lo conversé con mis pares, si hubiera sabido de esta movilización, no hago la clase...» (F,16).

DISCUSIÓN

Los incidentes críticos se presentaron en los diversos contextos educativos de la matronería. El factor estudiantil y la inexperiencia del docente fueron las razones que originaron los IC identificados en nuestro estudio; concretamente el incumplimiento de las normas de conducta, la falta de claridad de algunos contenidos, la desorganización del tiempo, espacios y recursos, y la desmotivación de los estudiantes. Se trata de hallazgos similares a otras investigaciones^{3,11}, salvo los IC debidos a la adecuación de las temáticas⁴. Los IC relacionados con los métodos de enseñanza y evaluación no fueron frecuentes a diferencia de otras investigaciones⁴.

En relación a las estrategias de afrontamiento, quedó de manifiesto la capacidad reflexiva de las matronas docentes ante IC relativos a la metodología, contenidos y motivación; sin embargo, ante los sucesos de incumplimiento de normas de conducta, la reactividad es preponderante, aunque no garantice el aprendizaje de los estudiantes^{4,11}. Si bien, las estrategias transitorias favorecen la solución inmediata del IC, no conducen a una solución sostenible^{13,15}. De modo que, para recuperar el autocontrol de la situación se requieren estrategias innovadoras que permitan un cambio en la identidad del docente. Por ende, los mecanismos psicológicos involucrados deben ser profundos para que realmente se configure una nueva versión de sí mismo^{9,12}. En este sentido, desarrollar este potencial requiere de espacios reflexivos para aprender

nuevas estrategias de afrontamiento, ante lo cual el análisis de incidentes críticos permitirá a las matronas docentes adelantarse a los hechos y manejar sus acciones adecuadamente¹². Las profesionales de matronería reconocieron que por medio de los IC vividos habían adquirido mayor seguridad en el ejercicio docente¹¹. Además, el hecho de socializar las vivencias, compartir las soluciones e identificar los errores permite un accionar consensuado por una mayoría importante de docentes, que se verá reflejado en el aprendizaje significativo de los estudiantes, en los niveles de motivación y en la convivencia positiva en el aula¹⁶.

Si bien, este estudio es un tema poco explorado en la disciplina, levanta los primeros sustentos teóricos-empíricos para futuras investigaciones. En un futuro próximo nos proponemos considerar otros métodos cualitativos como el Journey Plot que amplíen la mirada indagatoria en una muestra mayor de participantes.

Para concluir, los IC son una herramienta reflexiva que contribuye en la docencia de matronería. Esto abre nuevas opciones de desarrollo profesional importante en la formación docente.

Actualmente, existen diversas alternativas de formación a partir de IC, pautas de análisis, dramatizaciones, diarios de vida, narraciones, entre otras¹⁵. Es un recurso de enseñanza práctico, económico y útil que pueden instaurar las universidades chilenas. Sin embargo, se requiere que estos organismos avalen este tipo de formación. Por lo tanto, las proyecciones son muchas, lo importante será instaurar políticas institucionales orientadas a estas prácticas reflexivas que mejoren la docencia universitaria.

CONCLUSIONES

Los incidentes críticos son un recurso de enseñanza útil en la innovación docente. Es necesario establecer políticas institucionales orientadas a las prácticas reflexivas entre los docentes de matronería y profesiones afines.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moscato F, Hernández A. *La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo*. Rev Cubana Educ Sup. 2015; 34(3): 140-154.
- Herskovic P. *La formación pedagógica de académicos clínicos en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile*. Rev Hosp Clín Univ Chile. 2009; 20: 315-318.
- Bilbao G, Monereo C. *Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente*. REDIE. 2011; 13(1): 135-151.
- Del Mastro C, Monereo C. *Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP*. RIES. 2014; 5(13): 3-20.
- Monereo C, Badía A. *Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza*. En: Monereo C, Pozo J (eds). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea; 2011.
- Dewey J. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada; 1971.
- Schön D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós; 1987.
- Killion J, Todnem G. *A process for personal theory building*. Educational Leadership. 1991; 48(6): 14-16.
- Monereo C, Badía A, Bilbao G, et al. *Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta*. Culture and Education. 2009; 21(3): 237-256.
- Everly J, Mitchell J. *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. 2nd ed. Ellicott City: Chevron; 1999.
- Aguayo-González M, Castelló-Badía M, Monereo-Font C. *Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad*. Rev Bras Enferm. 2015; 68(2): 219-227.
- Contreras C, Monereo C, Badía A. *Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?* Estud. Pedagóg. 2010; 36(2): 63-81.
- Weise C, Sánchez-Busques S. *Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural*. Culture and Education. 2013; 25(4): 561-576.
- Martín M, Jiménez M, Fernández-Abascal E. *Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E³A)*. REME. 2000; 3(4): 1-4.
- Monereo C. *La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. RIE. 2010; 52(1): 149-178.
- Nail O, Gajardo J, Muñoz M. *La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar*. Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad. 2012; 11(2): 56-76.
- Contreras C. *El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos*. Estud. Pedagóg. 2014; 40(Especial): 49-69.
- Strauss A, Corbin J. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia; 2002.
- Denzin N, Lincoln Y. *Manual de investigación cualitativa: Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa; 2013.