

Cataño Saldarriaga, E. A., & Osorio Castaño, J. H. (2023, mayo-agosto). De la presencialidad a la virtualidad. Experiencias en docentes de enfermería de universidades de Medellín durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 70-97.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n69a4>

De la presencialidad a la virtualidad. Experiencias en docentes de enfermería de universidades de Medellín durante el confinamiento por COVID-19

From face-to-face to virtuality. Experiences in nursing professor at universities from Medellín city during confinement by COVID-19

Edwin Alexis Cataño Saldarriaga

Magister en Calidad en Salud

Grupo de Investigación Políticas Sociales y Servicios de Salud, Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

alexis.catano@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1941-8549>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000122642

Jhon Henry Osorio Castaño

Doctor en Enfermería

Grupo de Investigación Políticas Sociales y Servicios de Salud, Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

jhenry.osorio@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6272-722X>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001412161

Recibido: 15 de octubre de 2022

Evaluado: 3 de marzo de 2023

Aprobado: 28 de abril de 2023

Tipo de artículo: Investigación.

Resumen

Durante la pandemia, las instituciones de educación cerraron sus espacios físicos para dar continuidad a los procesos de formación a través de ambientes virtuales. El objetivo fue describir la experiencia de la presencialidad a la virtualidad en docentes de enfermería de la ciudad de



Medellín durante el confinamiento. Estudio cualitativo descriptivo exploratorio, en el que participaron 12 informantes con los cuales se logró saturación teórica a través de entrevistas abiertas, previo consentimiento informado; estas fueron transcritas en su totalidad y se analizaron bajo la técnica de análisis de contenido. En los resultados emergieron cuatro categorías: La presencialidad (indica la relevancia de la interacción cara a cara), el contexto de la virtualidad (describe la situación de incertidumbre frente a una metodología poco conocida), la vivencia en la virtualidad (se muestran los inhibidores y facilitadores de la transición a la virtualidad) y efectos de la virtualidad (se evidencian los cambios producidos como respuesta a la transición). Se concluye que, en la transición de la presencialidad a la virtualidad, se experimenta una situación de angustia, incertidumbre y desconocimiento que, al recorrerla, genera transformaciones en la manera de enseñar y aprender.

Palabras clave: Aprendizaje; Educación; Educación en enfermería; Enfermera; Enseñanza; Tecnología de la comunicación; Tecnología de la información.

Abstract

During the pandemic, educational institutions closed their physical spaces to give continuity to training processes through virtual environments. In this study, the objective was to describe the experience of face-to-face to virtuality in nursing professor in the city of Medellin during the period of confinement. Qualitative study of a descriptive exploratory type, with the participation of 12 informants with whom theoretical saturation was achieved through open interviews, with prior informed consent; which were transcribed in their entirety and analyzed under the technique of content analysis. Four categories emerged in the results: face-to-face, (the relevance of face-to-face interaction is indicated), the context of virtuality, (the situation of uncertainty in the face of an unfamiliar methodology is described); the experience in virtuality, (the inhibitors and facilitators of the transition to virtuality are shown) and the effects of virtuality, (the changes produced in response to the transition are evidenced). It was concluded that, in the transition from face-to-face to virtuality was experienced as a situation of anguish, uncertainty, and lack of knowledge that, as we went through it, generated transformations in the way of teaching and learning.

Key words: Learning; Education; Nursing education; Nurse; Teaching; Communication technology; Information technology.

Introducción

El 2020 fue un año de cambios para la sociedad, sus diferentes actividades culturales, económicas y estilos de vida, pues la pandemia por COVID-19 generó transformaciones relacionadas con el cuidado de la salud y el aislamiento obligatorio, buscando proteger la vida humana y disminuir la demanda en el uso de los servicios de salud, especialmente los servicios de urgencias.

Los procesos de formación tanto en primaria, secundaria como universitaria tuvieron que modificar sus metodologías de enseñanza y aprendizaje, transitando de espacios físicos a espacios virtuales, mediados por las tecnologías de la información y las comunicaciones -TIC-, para no afectar la continuidad en las actividades académicas y seguir ofreciendo, a las personas, la posibilidad de formarse aún desde otros contextos.

Como actores de la educación en tiempos de confinamiento se encontraban docentes y estudiantes, quienes a raíz de esta coyuntura mundial tuvieron que hacer incursión y transición de la educación y formación presencial a los ambientes virtuales de aprendizaje y uso de las TIC (Puerta Gil et al., 2020).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se inició una fase de transición, que es definida como la acción y efecto de pasar de un estado a otro distinto, en el ámbito educativo; la tensión generada por el cambio de lo presencial a lo virtual surge a la luz de las necesidades y transformaciones socioculturales, suscritas por la globalización y la virtualización de procesos sociales mediados por los ambientes virtuales de aprendizaje -AVA- y el uso de las TIC, que dan paso a la denominada sociedad del conocimiento y la información (Organización de las Naciones Unidas, 2018; Portillo Peñuelas et al., 2020; Vialart Vidal & Medina González, 2020).

Para la comunidad académica, la virtualidad ofrecería flexibilidad en los contenidos, conjuntamente la posibilidad de acceder a información en formatos digitales y distintos contenidos teóricos básicos y de profundización; indudablemente permitiría contextualizar, sincronizar,

ordenar y visualizar el avance de los procesos de formación. Al mismo tiempo, permitiría identificar falencias en el estudiante de manera personalizada, para así ofrecer seguimiento más integral a este (Stone et al., 2020).

Otro beneficio que aportaría la virtualidad para los estudiantes era la flexibilidad de tiempo y la programación de actividades, si bien esto facilita tomar decisiones, realizar actividades y priorizar de manera oportuna los compromisos académicos; otra característica trascendental y coyuntural es el costo-beneficio para la economía postpandemia, por no requerir de los costos de infraestructura, materiales, equipos y personal (Vásquez, 2020).

En Colombia, la educación superior venía incorporando de manera gradual los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los procesos de formación; algunas instituciones de educación reconocían ambas como herramientas que facilitaban la transferencia y gestión del conocimiento, además proporcionaban variedad de oportunidades para fortalecer la comunicación e interacción, la creación y gestión de contenidos, a través de la web y el internet, en donde finalmente se favorecía el intercambio de ideas, la discusión, el pensamiento crítico, entre otros procesos de la enseñanza y aprendizaje (Navas et al., 2020).

A pesar de reconocer las bondades antes mencionadas, no se tenía una intención consciente de la incorporación de las TIC y los AVA. Cabe notar que la gestión de procesos transformadores implicaba una serie de acciones y adecuaciones que incorporaban lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico, lo evaluativo, lo comunicativo y, por supuesto, lo económico; razón por la cual fue fundamental que los docentes que impartían formación desde la virtualidad recibieran formación profunda, específica y detallada sobre estrategias didácticas y transformación del rol docente en los AVA (Areiza-Padilla & Galindo-Becerra, 2022).

La formación para el uso de los AVA y las TIC era una función de gusto, voluntad, motivación y exigencia, de acuerdo con la institución en donde se estuviese ejerciendo la docencia, pero llegó la pandemia y todo migró sin precedentes a la virtualidad, lo que generó cambios de los cuales hoy se conoce poco. Según Lopera Pérez et al. (2021), la alfabetización digital para afrontar la educación mediada por los AVA y las TIC, a causa de la COVID-19, produjo una mayor reflexión y gestión en el proceso formativo de los docentes, en donde se resaltaba la cualificación

para el ejercicio de la docencia, los retos, la demanda y las interacciones en los encuentros entre estudiantes y docentes.

De otro lado, la enfermería se considera una disciplina profesional delimitada por aspectos históricos, antropológicos, epistemológicos y se ha regido por unos valores, principios y un marco legal que le ha permitido ser reconocida socialmente. De la designación anterior, es oportuno mencionar que, independientemente de las múltiples definiciones de la enfermería, existe un postulado específico en las teorías de dicha disciplina; dicho postulado considera el *cuidado como el objeto del conocimiento, el cuidado como la esencia de la enfermería, enfermería como arte, enfermería como ciencia, enfermería como profesión, enfermería centrada en el cuidado de la persona y enfermería relacionada con la salud, su mantenimiento y su restauración* (Pinto Afanador, 2002, p.48). Por lo anterior, es fundamental formar nuevos profesionales de enfermería con bases sólidas y saberes que den respuesta a las necesidades de los colectivos sanos y enfermos.

Dado que el cuidado de la salud humana es el fundamento del conocimiento, del saber enfermero, y la construcción del conocimiento, este se construye en la relación teórico-práctica para lograr la formación integral de enfermería. Es lícito mencionar que los ámbitos de formación profesional son de carácter universal y dicha construcción está direccionada en cuatro áreas de ejercicio profesional, entre las cuales se encuentra la asistencia, la administración, la investigación y la docencia; esta última busca entregar conocimiento y acompañar al estudiante en el proceso de una forma integral que garantiza profesionales idóneos para el cuidado de la vida (Juárez-Rodríguez & García-Campos, 2009; Vialart Vidal & Medina González, 2020).

Para la antropología sociocultural las transiciones son experiencias de cambio a lo largo de la vida, derivadas de situaciones temporales, que presentan inestabilidad e incertidumbre ante la construcción de identidad y autonomía; las transiciones son acciones en las que se cambia un estado, una condición o una situación; en general, se puede afirmar que la transición es un concepto impreciso y difícil de cuantificar, debido a que obedece a experiencias subjetivas de la *persona* (Chiguasuque Bello, 2016).

Las situaciones de transición son un puente entre una situación y otra, en la que se espera lograr una nueva adaptación o maestría en el manejo de la nueva situación, favoreciendo el cambio. Pueden existir diversos tipos de transición, entre ellas las transiciones situacionales, las

transiciones evolutivas y, con ellas, las transiciones propias del desarrollo humano como las académicas y los cambios en el nivel de formación (Grau Company et al., 2013).

En cuanto a enfermería, Alligood (2018) indica que la teoría de las transiciones requieren de consciencia para entender y asumir el cambio, compromiso para llevar a cabo las modificaciones necesarias de la transición, tiempo para lograr llevar a buen término la transición y el reconocimiento de los puntos críticos, como momentos que marcan el transcurso de la transición. Adicionalmente, las transiciones pueden estar delimitadas por inhibidores y facilitadores que, como fuerzas contrarias, pueden contribuir con una transición saludable o no.

En enfermería, las experiencias de transición son eventos que impactan la realidad de las personas e influyen en las formas de ejecutar diferentes acciones tendientes a mitigar, controlar o disminuir los efectos que produce un tránsito, por lo que desde la disciplina enfermera, las transiciones deben ser saludables. Este proceso de transición está influenciado por factores diversos que van desde los personales y familiares, hasta los sociales y pueden facilitar o inhibir la transición. Entre los factores más relevantes que influyen en los procesos de transición se cuentan los significados y creencias alrededor de esta, la preparación para la transición y el conocimiento que se tenga acerca de cómo se manifiesta la transición y sus posibles resultados o efectos en la cotidianidad (Rojas Valdés et al., 2021). En general, las transiciones como estados o etapas siempre tendrán un antes, un durante y un después, lo que determina en cada individuo un estado de aceptación, adaptación o rechazo.

Para este estudio, las temáticas que rigieron el proceso investigativo fueron la teoría en enfermería de transiciones de Afaf Meléis (como se cita en Rojas Valdés et al., 2021), quien define las transiciones como sucesos en la vida de las personas donde se experimenta un cambio en la estructura organizacional desde lo personal, lo familiar o lo social, y que conlleva a la adquisición de nuevas perspectivas, prácticas, comportamientos y actitudes que favorecen el crecimiento en términos psicológicos, sociales, espirituales, culturales, entre otros. Las transiciones requieren de preparación y compromiso, y están influenciadas por los facilitadores o inhibidores que interactúan para avanzar o retroceder en la experiencia; donde finalmente se logra, de acuerdo con esta autora, una maestría en el manejo de las situaciones, y se logra un resultado denominado transición saludable (Wallace et al., 2021).

Otro concepto orientador fue el constructivismo, donde se afirma que existe un vínculo importante entre lo que se considera es la inteligencia y la cognición como capacidad para interpretar y aprehender situaciones del mundo y del contexto; por lo que los diversos ambientes del ser humano confluyen en la evolución psicológica y contribuyen con los procesos de asimilación y acomodación. Los dos conceptos de asimilación y acomodación se pueden entender como la capacidad de interiorizar y modificar un objeto o un comportamiento, pudiendo ser capacidades innatas del ser humano y que se utilizan para el logro o el desarrollo de un nuevo objetivo; en este proceso se utiliza la incorporación de nuevos datos a la interpretación y ejecución del objetivo (O'Connor et al., 2022).

Metodología

Este estudio fue de enfoque cualitativo, porque se centró en darle voz a los participantes a través de sus experiencias convertidas en relatos, expresados por medio de conversaciones informales, donde las personas interpretan sus vivencias a través del discurso que se genera en el intercambio de información (Hernández Sampieri et al., 2014).

Es de tipo descriptivo exploratorio, porque buscó y especificó las propiedades, características y los perfiles de las personas participantes que fueron sometidas a análisis; además es exploratorio, porque el objetivo fue examinar un problema o situación de investigación, del cual poco se conocía y, por ende, se decidió indagar. Desde varias perspectivas, permitió identificar conceptos, variables promisorias o establecer prioridades para investigaciones futuras en docencia mediada por las TIC (Hernández Sampieri et al., 2014).

En este estudio la población de referencia fueron docentes universitarios de enfermería de la ciudad de Medellín y la población de estudio fueron los docentes que aceptaron participar del estudio de manera voluntaria y se encontraban laborando al momento del confinamiento por la pandemia de COVID-19.

En cuanto a los criterios de inclusión, se contempló ser profesional de enfermería, desempeñarse como docente de pregrado, bajo cualquier modalidad de contratación, haber dictado clases virtuales durante el periodo de confinamiento y dar su consentimiento informado para ser aceptado en el estudio.

La muestra del estudio se logró a través de la saturación teórica, dando como resultado 12 participantes. La saturación, entendida como el punto en el cual se grabó y escuchó una cantidad de situaciones y no se encontró más información novedosa, o con observación adicional, que aportara a las categorías de análisis. En la presente investigación se tuvo rigurosidad en el aspecto antes mencionado, por lo cual se evitó excluir información relevante para el estudio; para esto, se garantizó que mientras seguían apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no se detendría.

La selección inicial de los participantes de este estudio se realizó por muestreo de conveniencia; para dicho momento, se tenían tres docentes disponibles y a los cuales fue posible acceder; para la captación de los otros nueve docentes, se empleó el método: bola de nieve, en donde los participantes iniciales recomendaron y ayudaron con la localización de otros participantes clave, quienes participaron y proporcionaron datos que permitieron ampliar la información. La selección de los participantes fue de manera rápida; debido al método bola de nieve y la modalidad de acceso con que se contó, ni el participante ni el investigador tenían que desplazarse a ningún lugar.

Técnicas de recolección de los datos

Para la recolección de información, se contactó los participantes de manera telefónica y a través de WhatsApp; no se tuvo interés particular en alguna universidad, sino que se buscó variación en los participantes, teniendo en cuenta no concentrarlos en una sola institución. Se les ofreció información resumida sobre los objetivos del estudio y estos dieron su aprobación inicial de participación. Posterior a la aceptación, se envió por correo electrónico y WhatsApp la invitación, con el enlace, las instrucciones de ingreso y el consentimiento informado. Cumpliendo con la citación en el canal, posterior al saludo, se leyó de nuevo el consentimiento y se solicitó consentimiento verbal para iniciar la grabación; con la aceptación de la entrevista se realizaron algunas preguntas sociodemográficas y, posterior a esto, se inició con el desarrollo de la entrevista, que tuvo una duración promedio de 60 minutos con cada participante. El tiempo de recolección de la información fue de seis meses aproximadamente.

Técnicas de análisis y procesamiento de datos

Los datos se analizaron bajo la técnica de análisis de contenido, siendo una de las más usadas en los estudios cualitativos, con mayor frecuencia en los descriptivos exploratorios. Para este tipo de análisis se tuvo en cuenta los pasos propuestos por Cáceres (2003) de preanálisis, definición de unidades de análisis, elaboración de códigos y definición de categorías. El análisis se inició con la primera entrevista, y a partir de allí se realizó lectura detallada de cada una de ellas para comprender de manera general los relatos de los participantes. La codificación y la categorización se realizó manualmente en un formato diseñado en Microsoft Excel. En la fase de definición de unidades de análisis y codificación se eligieron palabras, frases o párrafos que tuvieran significado y se asignó un código a cada una de ellas. En la etapa de categorización, se agruparon los códigos de acuerdo con sus similitudes y diferencias, para luego reagruparlas de acuerdo con el significado contenido como grupos de códigos y se procedió a darle un nombre preliminar a la categoría. Luego, se realizó una revisión exhaustiva para identificar posibles subcategorías dentro de las categorías identificadas y nombradas. En caso de identificar subcategorías, estas fueron construidas a partir de las similitudes en los códigos, y nombradas de acuerdo con el significado identificado y en relación con la categoría que la contenía.

Se tuvieron presentes los criterios de rigor de la investigación cualitativa. La credibilidad se logró a través del reconocimiento de los hallazgos como reales por parte de dos participantes en el estudio. La transferibilidad fue posible, describiendo el contexto bajo el cual se realizó la investigación, las características de los participantes y con una adecuada saturación teórica de la información. La confirmabilidad se alcanzó con la entrevista como el método de recolección de la información, una transcripción textual de esta y un contraste con la literatura existente (Cancio Velloso & Soares Tizzoni, 2020)

Consideraciones éticas

Este estudio tuvo presente los principios éticos de beneficencia, respeto a la dignidad de la persona, confidencialidad y anonimato. En este orden de ideas, se guardó la privacidad e identidad de las personas; se tuvieron en cuenta los criterios éticos de la investigación que plantea la

Resolución 8430 de 1993, donde se clasifica esta investigación como una investigación sin riesgo para su desarrollo; adicionalmente, todos los participantes firmaron el consentimiento informado (Resolución 8430 de 1993). Por ser un proyecto sin riesgo, no fue necesario el sometimiento a un comité de ética y tampoco se hizo solicitud de autorización a las universidades, por ser un estudio cualitativo donde los participantes se fueron obteniendo a través de un muestro por bola de nieve o por criterio.

Resultados

El total de participantes del estudio fue de doce. Las características demográficas, sociales y académicas pueden observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

Características sociodemográficas y académicas de los participantes

Identificación	Género	Edad	Estado civil	Hijos	Nivel de formación	Años de experiencia profesional	Años de experiencia docente	Universidad donde labora
E1- MHPS	F	40	Casada	Si	Maestría	17	10	UPB ¹
E2-MCTP	F	48	Unión libre	No	Maestría	20	14	UCES ²
E3-ALMC	F	41	Casada	No	Doctorado	16	10	UdeA ³
E4-JACM	M	32	Soltero	No	Maestría	10	4	UCO ⁴
E5- EADT	F	52	Soltera	No	Maestría	28	18	UdeA
E6-ODST	M	39	Unión libre	No	Maestría	16	7	CUR ⁵
E7-HAMS	M	57	Separado	Si	Maestría	37	20	UdeA
E8-AMDC	F	51	Soltera	No	Maestría	27	24	UPB
E9-SLLM	F	39	Casada	No	Maestría	15	7	UNAC ⁶
E10-MLPA	F	54	Separada	No	Maestría	30	20	UdeA
E11-DMMS	F	38	Unión libre	Si	Maestría	18	8	UdeA
E12-MCFP	F	70	Separada	Si	Maestría	40	34	UdeA

Nota. UPB:¹Universidad Pontificia Bolivariana. UCES:²Universidad CES. UdeA:³Universidad de Antioquia. UCO:⁴Universidad Católica de Oriente. CUR:⁵Corporación Universitaria Remington. UNAC:⁶Universidad Nacional Adventista de Colombia.

El análisis de la información permitió identificar cuatro categorías que fueron: presencialidad, contexto de la virtualidad, vivencia en la virtualidad y efectos de la virtualidad.

En la Tabla 2, se describe cada una de las categorías, subcategorías y relatos.

Tabla 2

Categorías finales, subcategorías y relatos

Categoría	Subcategorías	Relatos
Presencialidad	Ninguna	“En la presencialidad se podía hacer laboratorio, se interactuaba mucho con el chico, se resolvían dudas, se hablaba de casos, de situaciones” (E1)
Contexto de la virtualidad	Contexto de inicio en la virtualidad	“A mí no me preguntaron si quería, realmente hubo que asumirlo; porque esa era la opción de empleo, tomarlo o quedarse en la casa, porque realmente esa fue una situación imprevista que a todos nos tomó de sorpresa” (E1)
	Contexto del confinamiento	“El confinamiento nos obligó a trabajar desde la virtualidad todo el tiempo; los primeros días digamos que fueron difíciles, pero uno se iba adaptando a toda esa transición, pero llego un punto en donde concluí que para el trabajo desde la virtualidad no estábamos preparados” (E3)
Vivencia en la virtualidad	Inhibidores de la virtualidad	“Cuando comenzó la virtualidad no tenía formación ni experiencia con las TIC, pero con paciencia fui aprendiendo y me nivelé con todos los profes” (E10)
	Facilitadores de la virtualidad	“Cuando inicio todo el proceso de la virtualidad, siempre tuve una actitud positiva que me favoreció para enfrentar ese nuevo reto” (E1)
Efectos de la virtualidad	Efectos académico-laborales	“Antes de la pandemia varios docentes éramos reacios con la virtualidad, porque estábamos convencidos que enfermería no encetaba de ella, pero llego el COVID y cambio todo” (E5)
	Efectos psicosociales	“La virtualidad me genero ansiedad, tuve que consultar el estrés y el agotamiento me cogieron ventaja” (E3)
	Efectos percibidos en los estudiantes	“La docencia desde la virtualidad permitió conocer otras dimensiones de la vida de los estudiantes, algunos con problemas de conexión y otros con problemas de tecnológicos” (E6)
	Enseñanzas de la virtualidad	“La experiencia con la virtualidad me enseñó a desarrollar la actividad docente las TIC, a adquirir habilidad para emplear nuevas estrategias de enseñanza” (E5)
	Enfermería y virtualidad	“En las clases virtuales me siento muy mal, necesitaba ver la cara de los estudiantes, las risas, tener ese contacto visual, establecer esa conexión e interacción” (E10)

Presencialidad

Para los docentes, en la presencialidad, la interacción es una fuente de interpretación de las experiencias de formación, reflejadas en los rostros alegres, motivados o preocupados de los estudiantes; en donde el tiempo es ilimitado y la planeación no es una limitante para el logro de los objetivos; otra apreciación de los participantes, relacionada con la interacción, son las dinámicas de retroalimentación y los métodos de enseñanza que en la presencialidad eran de mayor impacto y participación de los estudiantes.

En la presencialidad se podía hacer laboratorio, se interactuaba mucho con el chico, se resolvían dudas, se hablaba de casos, de situaciones” (E1). “Pues en la presencialidad, es

más fácil la interacción porque eh vos, uno como docente tiene el estudiante face to face; uno logra ver, el lenguaje gestual de los estudiantes, uno logra ver el ceño fruncido, la cara de aburrimiento. (E5)

Los participantes refirieron que en la presencialidad las clases son largas, pero permitían impartir más conocimientos; además, lograr mejor control del tiempo y planeación de los encuentros; otro aspecto mencionado está relacionado con la teoría y la práctica, elementos ligados a la construcción del pensamiento crítico del saber enfermero.

Aunque la mayoría de los participantes expresaron que en la presencialidad había mayor comodidad, existían tensiones constantes y exigencias de innovar la enseñanza de la enfermería; lo antes mencionado, se fundamentó en el reconocimiento de que en la presencialidad los estudiantes son receptores del conocimiento y las clases se dictaban con modelos pedagógicos, metodológicos y didácticos magistrales, ancladas a una malla curricular que llevan tiempo tratando de modificar. “Toda la vida me ha parecido de la universidad, pero ese es nuestro pensum; es que las clases son muy largas; pero es más por cuestión de tiempo, porque tenemos que dividir práctica y teoría” (E1); “En la docencia presencial, eh, pues uno tenía más horas para preparar las clases, eh y otro tiempo pues de asistencia directa y se hacían en las aulas” (E4).

Contexto de la virtualidad

La segunda categoría, denominada contexto de la virtualidad, significa para los participantes la disyuntiva entre el inicio de la virtualidad y el inicio del confinamiento; los docentes relataron que dicha situación generó cambios sin precedentes, en los ritmos de vida y las relaciones sociales, que permitieron identificar patrones del comportamiento y afrontamiento, los cuales dieron paso a los hitos de la experiencia de transición hacia la virtualidad.

Para los docentes, la llegada de la virtualidad desplegó una serie de capacitaciones que favorecieron la aceptación y la adaptación. En este aspecto, los participantes expresaron que la virtualidad no dejó otra opción que aceptarla; refirieron que el apoyo y la formación que recibieron para el manejo de plataformas y las tecnologías de la información y las comunicaciones fue fundamental para el logro de los objetivos; además, indicaron que la disrupción de la presencialidad y el inicio en la virtualidad los desafió a capacitarse en un corto periodo.

En la categoría denominada contexto de la virtualidad, se logró evidenciar las consecuencias de la falta de voluntad y la ausencia de preparación anticipada para el manejo de las TIC en la docencia; lo antes mencionado, obligó a las universidades a realizar procesos de capacitación y a los docentes a recibirlas en tiempo récord. Otra situación que quedó en evidencia es que para ser docente en estos espacios se requiere actitudes positivas, motivación y formación.

Contexto del confinamiento

Para los participantes el confinamiento estuvo precedido por una serie de eventos fortuitos que cambiaron las tendencias en la educación. Los participantes expresaron que con el inicio del confinamiento todo fue complejo, porque no se sabía cuál era el rumbo, no se podía tener una planeación formativa; también, en ocasiones se sentía incertidumbre sobre cómo abordar las clases y, además, no se tenía formación ni experiencia en la virtualidad.

El confinamiento nos obligó a trabajar desde la virtualidad todo el tiempo; los primeros días digamos que fueron difíciles, pero uno se iba adaptando a toda esa transición, pero llegó un punto en donde concluí que para el trabajo desde la virtualidad no estábamos preparados. (E3)

Vivencia en la virtualidad

La tercera categoría denominada vivencia en la virtualidad estuvo caracterizada por factores inhibidores y facilitadores de la experiencia. Para los participantes, significó el resultado de la preparación anticipada o la lucha por la falta de esta, que finalmente favorecieron o agudizaron la experiencia.

La mayoría de los docentes expresaron que muchos de ellos no tenían formación ni dominio de los ambientes virtuales de aprendizaje y las tecnologías de la información y las comunicaciones; situación que les obligó a gestionar y a buscar ayuda de otros docentes para lograr nivelarse a las exigencias del medio. Para otros docentes, las vivencias en la virtualidad no generaron ninguna situación estresante; expresaron que la preparación previa y la experiencia de formación en programas virtuales, ofrecidos por la universidad, favorecieron la vivencia. En general, todos los

participantes hablaron de situaciones de afrontamiento y pensamiento positivo que les ayudó a concluir la experiencia de manera trascendental.

Inhibidores de la virtualidad

Para los docentes, los inhibidores de la virtualidad son hábitos, percepciones o condiciones personales que impedían el desarrollo de la virtualidad. Los participantes expresaron que a los estudiantes es difícil hacerles entender que la docencia, desde la virtualidad, es un espacio formal que exige etiqueta. La falta de etiqueta hace que se pierda la interacción y las clases se conviertan en monólogos en donde los docentes perciben estar hablando solos.

Los participantes expresan que el ejercicio de la docencia desde la virtualidad fue complejo con grupos tan numerosos de estudiantes, debido a que, en vez de generar gusto, generó estrés, cansancio, agotamiento y la percepción de descanso en los docentes por parte de los directivos, quienes desconocieron que la virtualidad trajo desventajas para las personas que en la presencialidad hacían las cosas bien.

Algunos participantes expresaron que la falta de competencias técnicas, metodológicas y didácticas en ambientes virtuales generó dificultades con el manejo de plataformas, déficit en el desarrollo de contenidos, y fracaso en los encuentros educativos y en los métodos de evaluación, lo cual generó rechazo en los estudiantes e incluso en ellos.

“Ellos apagan la cámara y el micrófono; entonces eh (...) las clases se convertían en un monólogo, en donde las interacciones se daban de manera forzada” (E4); “La virtualidad no me generó estrés, tampoco preocupación; el haber hecho un posgrado virtual favoreció el trabajo desde la virtualidad” (E6); “Cuando comenzó la virtualidad no tenía formación ni experiencia con las TIC, pero con paciencia fui aprendiendo y me nivelé con todos los profes” (E10).

Facilitadores de la virtualidad

Para los participantes, el apoyo, las actitudes personales y la motivación facilitaron la experiencia de trascendencia en la virtualidad. Los participantes manifestaron que la actitud positiva, la apertura de la mente, la capacitación y el apoyo recibido por las instituciones favoreció

la aceptación de la virtualidad, la búsqueda del conocimiento, la autogestión y la reflexión; de igual manera, expresaron que el recurso económico, humano y tecnológico estuvo a disposición de los docentes y estudiantes.

“Cuando inició todo el proceso de la virtualidad, siempre tuve una actitud positiva que me favoreció para enfrentar ese nuevo reto” (E1); “Cuando comenzó la virtualidad abrí mi mente y mi corazón a una nueva experiencia de aprendizaje que me permitió reinventarme” (E5).

Efectos de la virtualidad

La cuarta categoría, denominada efectos de la virtualidad, significa para los participantes el resultado de los patrones de afrontamiento y respuesta al proceso de transición, en donde se produjeron situaciones de inestabilidad, vulnerabilidad, favorabilidad, enseñanzas y desafíos.

Efectos académico-laborales

El cambio de metodología obligó a quienes se resistían a incursionar en nuevas estrategias de enseñanza, a innovar en las formas de interacción con los estudiantes y a cambiar paradigmas que le permitieron formarse en las TIC. El trabajo desde la virtualidad produjo cambios laborales y familiares que se convirtieron en una situación de estrés, que además generó sobrecarga de trabajo, incertidumbre y agotamiento por estar largos periodos de tiempo frente al computador.

“El no estar prepeado para la virtualidad se convirtió en una doble tarea, capacitarse y responder por el trabajo al mismo tiempo, sumado a las tareas del hogar” (E3); “La pandemia nos obligó a innovar estrategias de enseñanza, a manejar las TIC y a mejorar la interacción con los estudiantes desde la virtualidad” (E8).

Efectos psicosociales

Algunos participantes expresaron que el desarrollo de la virtualidad generó múltiples problemas en la salud mental de los docentes que amaban dictar sus clases presenciales; para ellos,

los principales problemas fueron el estrés, la angustia, la incertidumbre, el miedo, la desesperanza, la inseguridad y la pérdida de la empatía.

Para los docentes, dictar clases desde la virtualidad generó la sensación de quererse enloquecer, además se tiene la sensación de estar hablando solo; las clases son monólogos donde no hay discusión y solo se ven bolas, no hay risas, se pierde la interacción y se siente frustración. Se perdieron momentos de gran valor social, como compartir un café, recibir abrazos y manifestaciones de cariño; ahora todo se limitaba a escribir correos y reuniones virtuales.

“La virtualidad me generó ansiedad, tuve que consultar; el estrés y el agotamiento me cogieron ventaja” (E3); “Las clases virtuales generan frustración y desesperación, no hay risas y se pierde la interacción” (E12); “En la virtualidad no se pueden recibir abrazos y ya no se dan las manifestaciones de cariño por parte de los estudiantes” (E8).

Efectos percibidos en los estudiantes

Algunos participantes expresaron que la formación desde la virtualidad permitió visualizar en los estudiantes riesgos de deserción, problemas familiares, agotamiento, temor, rechazo, alteración de la privacidad y dificultades de acceso a tecnología y conexión de internet; en especial, en las familias numerosas donde solo tenían un computador.

Los docentes expresaron que con los estudiantes se debía tener mucha paciencia en las clases virtuales, porque se distraían con otros asuntos de su entorno que desviaban la atención; además, otros solo se conectaban, dejaban al docente dando clase solo y se relajaban, porque podían ver la clase cuando quisieran, además buscaban toda clase de excusas.

“La docencia desde la virtualidad permitió conocer otras dimensiones de la vida de los estudiantes, algunos con problemas de conexión y otros con problemas tecnológicos” (E6); “En la virtualidad los estudiantes no tenían espacios acondicionados para recibir las clases y en ocasiones tenían que compartir un computador para varios” (E10).

Enseñanzas de la virtualidad

Para los participantes, las enseñanzas en la virtualidad son habilidades, hábitos, ideas, conocimientos y experiencias que se adquirieron en el proceso de transición. Algunos docentes expresaron que la virtualidad les enseñó a desmitificar y aclarar dudas frente los aprendizajes en esta modalidad, a favor del vínculo docente-estudiantes, en donde se fue ganando mayor interacción, participación y recuperación del rol docente.

En cuanto a la educación desde la virtualidad, los participantes manifestaron que se puede educar con calidad, si se tiene la disposición y la formación pedagógica mediada por las TIC. Para algunos participantes, la virtualidad es una modalidad de educación que ofrece oportunidades a personas con dificultades de acceso a la presencialidad; además, es viable para ofertar asignaturas con baja carga horaria, lo cual favorece la flexibilidad, la economía y se convierte en una oportunidad para los nuevos profesionales que buscan innovar el patrón estético de los aprendizajes del cuidado de enfermería.

Los docentes expresaron que la modalidad virtual le ofrece al estudiante herramientas de autodisciplina y autoconocimiento que favorecen el paso de un modelo tradicional a un modelo activo, flexible, sincrónico, asincrónico, en donde el estudiante será más crítico y reflexivo.

“La experiencia con la virtualidad me enseñó a desarrollar la actividad docente las TIC, a adquirir habilidad para emplear nuevas estrategias de enseñanza” (E5); “Pienso que, para educar con calidad desde la virtualidad, se requiere saber de pedagogía, didácticas virtuales, manejo herramientas y plataformas que generen impacto en el estudiante e innovación en la educación” (E2); “La virtualidad permite ser más flexible y dar oportunidades a personas que deben trabajar para ayudar a sus familias” (E5).

Enfermería y virtualidad

Para los participantes, la formación en enfermería desde la virtualidad es un desafío de aprendizaje, en donde el docente debe hacer una reflexión profunda que le permita pensar en formación pedagógica, en formación didáctica y en formación curricular; de esta forma poder

transitar a modelos innovadores de formación con apoyo de las TIC, y de esta manera permanecer activos en la docencia desde cualquier lugar del mundo.

Los participantes expresaron que desde el rol docente se debe comprender que no son los dueños del saber, que la virtualidad llegó para quedarse, que se le debe dar la bienvenida a favor del cuidado y beneficio de la humanidad; si bien esos esfuerzos deben estar dirigidos a defender la práctica con los colectivos humanos, la interacción y el contacto con los sujetos de cuidado.

Los participantes concluyeron que la educación en enfermería desde la virtualidad requiere análisis político, económico y social, para asumir retos, disminuir los paradigmas culturales que se tienen sobre las TIC, además de incluir la formación pedagógica y didáctica en los posgrados de enfermería para fortalecer la enseñanza.

“Para poder avanzar en enfermería desde lo virtual no se debe rechazar las TIC, por el contrario, se debe conocer sus bondades” (E7); “Para una mejor docencia es importante capacitarse en pedagogía, didáctica y currículo y así se hace todo más dinámico” (E9).

Discusión

El propósito de este estudio fue describir la experiencia de transición de la presencialidad a la virtualidad en los docentes de enfermería de las universidades de la ciudad de Medellín durante el confinamiento por COVID-19. En este estudio, emergieron cuatro categorías; entre estas categorías, la *presencialidad* fue una de ellas. Esta se describió como fuente de comunicación, interacción e interpretación de experiencias de formación. En relación con lo anterior, Hernández Falcón et al. (2020) argumentan que, la práctica de enfermería como profesión requiere de un aspecto central como es la interacción con el otro; es a través de esta que se logra ofrecer cuidado y responder a las demandas de apoyo y ayuda por parte de las personas; la interacción no solo es posible desde lo verbal, sino también desde lo corporal.

Se evidencia, entonces, que la presencialidad era la modalidad que predominaba en los procesos de formación, y para la mayoría de los participantes había generado una zona de confort y de fluidez que favorecía los procesos de enseñanza y de aprendizaje; esta situación demuestra la importancia que tiene en la educación universitaria la exploración de nuevas metodologías que contribuyan con multimodalidad en las actividades de formación.

Otra de las categorías que emergió fue el *contexto de la virtualidad*, como inicio de la transición de la presencialidad a esta nueva modalidad de enseñanza; y surge como categoría que permite conocer la experiencia y el significado de esta, como la disyuntiva entre el inicio de la vivencia de la presencialidad y el confinamiento. Esta situación generó cambios sin precedentes, en los ritmos de vida y las relaciones sociales, y además permitió validar patrones de comportamiento y afrontamiento que dieron paso a los hitos de la experiencia de transición hacia la virtualidad.

En relación con lo planteado previamente, Pérez Cardoso et al. (2018) indican que la sociedad contemporánea es dinámica, cambiante y utiliza espacios virtuales que promueven los procesos educativos de una manera diferente; no obstante, Tovar et al. (2011) argumentan que en la experiencia de introducción de las TIC en los programas de enfermería implica cambios en la estructura mental de los docentes, para considerar como posible y prometedora la inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este orden de ideas, la llegada de la virtualidad, obligada por el confinamiento, no dejó otra opción que ser aceptada por los participantes, lo que implicó el desafío de capacitarse en nuevas tecnologías y métodos de enseñanza y aprendizaje en tiempo récord.

Significó, además, enfrentarse al desconocimiento y a la ausencia de habilidades tecnológicas que favorecieran los procesos de enseñanza y aprendizaje; situación que incrementó la ansiedad e incertidumbre, sumada a la obligatoriedad del confinamiento. Esto demuestra la relevancia que tiene para las instituciones de educación superior la formación, entrenamiento y capacitación de los docentes no solo en herramientas educativas, sino también en habilidades para la vida y el crecimiento personal, pues durante el confinamiento no solo se pusieron a prueba las habilidades profesionales y técnicas, sino también las personales.

De otro lado, el ingreso de la virtualidad fue secundario al *contexto social del confinamiento*, donde lo vivido trajo consecuencias de ansiedad, estrés e incertidumbre, sobre las nuevas experiencias en donde no se tiene formación ni experiencia, para el caso de la virtualidad y el teletrabajo. En el estudio de factores psicosociales durante el confinamiento por COVID-19 en Perú, Apaza et al. (2020) encontraron que la situación de confinamiento social obligatorio estuvo relacionada con la presencia de estrés, ansiedad, depresión e incertidumbre, en una comunidad universitaria; en dicho estudio, se consideró que la situación estaba relacionada con

actividades laborales y académicas; otra particularidad fue que estos eventos estuvieron asociados con el sexo femenino.

La deficiencia de competencias técnicas, metodológicas y didácticas en ambientes virtuales generó dificultades con el manejo de plataformas, el desarrollo de contenidos y fracasos en los encuentros educativos, por falta de mecanismos reguladores en los métodos de enseñanza, interacción y evaluación que llamaran la atención de los estudiantes, para lograr su aceptación, evitar el rechazo y la deserción.

Con respecto a lo encontrado en este estudio, González Alarcón y Martínez Falcón 2013), en su estudio, argumentan que lo más positivo de la experiencia de transición de la formación presencial a la formación apoyado en TIC y AVA, es que los docentes consideran importante incursionar en procesos de entrenamiento en el uso de TIC, ya que estas tecnologías han demostrado ser eficientes, válidas y útiles para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, entonces, se establece que los docentes tienen como tarea encontrar los usos que pueden hacer con la amplia variedad de las TIC existentes, para que los alumnos aprendan los contenidos que deben enseñarles (González Alarcón & Martínez Falcón, 2013); también, recomiendan que los docentes que inician con el apoyo de las tecnologías para sus procesos de enseñanza no experimenten angustia ni ansiedad por todas las herramientas y didácticas existentes, ni por el hecho de que sus estudiantes sean nativos digitales; pues estos pueden convertirse en aliados a la hora de apoyar la formación con tecnologías.

Autores como González Alarcón y Martínez Falcón (2013), argumentan adicionalmente que para lograr una transición exitosa, el docente requiere de flexibilidad, una mentalidad abierta y positiva frente a las tecnologías y los recursos virtuales, ya que estos son una posibilidad de potencializar y diversificar los procesos de enseñanza y las fuentes de la misma.

Es así como el estudio sobre calidad en entornos virtuales de aprendizaje (Francisco, 2012) enfatiza que el apoyo institucional debe estar enfocado al desarrollo de planes y políticas orientadas al diseño y construcción de redes e infraestructuras tecnológicas; así como planes de formación y entrenamiento al personal docente e incentivos no monetarios que contribuyan a favorecer la apertura hacia nuevas alternativas de formación. Así mismo, es indispensable que se integren nuevas teorías y modelos pedagógicos a la formación a través de las TICs.

Por otro lado, se identificó que el trabajo desde la virtualidad produjo cambios laborales y familiares que se convirtieron en una situación de estrés, y que además generó sobrecarga de trabajo, incertidumbre y agotamiento por estar largos periodos de tiempo frente al computador; situación que afectó la calidad de vida y obligó a replantearse aspectos relacionados con los comportamientos que se deben asumir en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Es así, entonces, como surge en la literatura el concepto de netiqueta; Fernández Cárdenas et al. (2015), en su estudio de Prácticas morales y normas de etiqueta en las interacciones virtuales, mencionan que las normas de cortesía en línea existen desde que las comunicaciones virtuales, como el uso de correos electrónicos, los mensajes de texto y las notas de voz, son parte de la vida cotidiana, y en donde, además, el proceso educativo que incorpora las TIC no es la excepción.

El concepto de netiqueta se conoce como “las normas de comportamiento en las plataformas de la red, el correo electrónico, las páginas de la Internet, la mensajería, las redes sociales y todo aquel espacio donde se lleva a cabo el intercambio de información” (Fernández Cárdenas et al., 2015, p. 60). Sin embargo, Fernández Cárdenas et al. (2015) resaltan que en los procesos educativos se ha logrado la universalidad de valores elementales, como las relaciones e interacciones con respeto por el otro.

Otra de las categorías relevantes fue los efectos de la virtualidad, que implicaron el vencimiento de las resistencias personales, endógenas y exógenas al cambio; para el logro de lo anterior, se considera necesario valorar las perspectivas positivas y negativas de las personas implicadas en las innovaciones tecnológicas, ya que al tenerlas en cuenta ayudarán a mejorar los procesos y evitar que se comentan errores (Francisco, 2012).

En relación con los efectos de la virtualidad, Rodríguez Gázquez (2020), en su escrito *Reflexión desde la docencia virtual en enfermería en tiempos de pandemia*, argumenta que las circunstancias vividas por la COVID-19 no solamente han afectado la forma como los enfermeros trabajan en los hospitales, pues también tienen afectada a la comunidad académica y las instituciones formadoras de recurso humano en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Dentro de los efectos de la virtualidad, se evidenció que se perdieron momentos de gran valor social, como compartir un café, recibir abrazos y manifestaciones de cariño; ahora todo se limita a escribir correos y reuniones virtuales. En el artículo *COVID-19 la vulnerabilidad en el ojo*

del huracán, Serrano Gallardo (2021) suscita que las cuarentenas tienen impactos negativos que repercuten en la salud mental de las personas, que además estas tienden a desarrollarse a corto y mediano plazo. En relación con lo antes mencionado, Tovar et al. (2011), en el artículo “Las TIC una experiencia transformadora”, argumentan que las TIC contribuyen a mejorar la práctica docente y, por esa vía, a mejorar la calidad de la educación, además de traer cambios que simultáneamente van permitiendo la reflexión y los cambios en los estilos de vida.

Lo anterior concuerda con Rodríguez Gázquez (2020), quien argumenta que los docentes se quejan de las clases virtuales sincrónicas, porque se sienten hablando solos por la baja participación de los estudiantes; además, se evidencia la necesidad de cercanía con ellos. De igual manera, argumentan que se evidencian situaciones de inexistencia de recursos necesarios para el desempeño de las clases, como dispositivos, internet o sitios adecuados para interactuar adecuadamente.

Antes del confinamiento no se le había dado a la virtualidad la importancia que se merece, y que el conocimiento y la formación sobre las TIC solo comenzaron a ser útiles a partir de ese momento. Para González Alarcón y Martínez Falcón (2013), “Hoy en día se aprecia lo cercano, lo práctico, atractivo, flexible, intuitivo y útil”. Cuando antes de la pandemia no se valoraba y reconocía que lo bueno era bueno durante décadas, ahora los alumnos aprenden más con el uso de la tecnología, el internet, los medios de información y comunicación. Por esta razón, para Pérez Cardoso et al. (2018), innovar en la educación implica experimentar nuevos escenarios, incluidos los virtuales, y de esta manera es posible lograr los mismos resultados de formación. Adicionalmente, los espacios de aprendizaje virtuales permiten la construcción de visiones enmarcadas en comunidades digitales que interactúan más allá del plano físico y favorecen aprendizajes colaborativos, tan necesarios en la sociedad actual.

En consonancia con lo mencionado hasta aquí, Torres et al. (2018) mencionan que permitirse la integración de plataformas virtuales al rol docente de la enseñanza permite cambiar las formas de transmitir y hacer disponible el conocimiento y la información; además de forzar la creatividad a nuevas estrategias que permitan hacer uso de lo que ya se encuentra disponible en la web; lo que a su vez conlleva a la modificación de resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. En relación con la formación en enfermería, López Colmenares (2019), argumenta que, en la actualidad, enseñar en enfermería requiere de innovación, en donde el enfoque educativo

sea multicéntrico y multivisionario, y el objetivo sea hacer partícipe al estudiante y al mismo docente, pues el aprendizaje se da en dos vías; y lograr así la autogestión formativa con el fin de garantizar un profesional crítico, con capacidad de asimilación, creación y aplicación de sus conocimientos en contextos reales.

En general, los participantes sustentaron que la virtualidad era una necesidad, que llegó para quedarse, pero todos deben hacer parte de ella. Haciendo referencia a lo antes mencionado, González Alarcón y Martínez Falcón (2013) concluyen que lo más positivo de la experiencia es que los docentes consideran importante formarse en el uso de TIC, y esto queda corroborado con el estudio de Vialart Vidal y Medina González (2020) donde se plantea que enfrentarse a nuevos desafíos, como la formación a través de ambientes virtuales de aprendizaje y al uso de las TIC, permite incrementar la competitividad y la especialización docente.

Conclusiones

La experiencia de los docentes que transitaron de la presencialidad a la virtualidad muestra las dificultades vividas no solo desde lo profesional, sino desde lo personal; además, el encuentro con las tecnologías de la información y las comunicaciones termina revelando una serie de carencias técnicas y operativas para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

La presencialidad como hito en la formación universitaria se vio cuestionada y fragmentada por la pandemia del COVID, obligando a los participantes a replantearse la funcionalidad de esta modalidad de enseñanza, y a encontrar en algunas ocasiones, en contra de sus deseos, nuevas estructuras metodológicas que permitieran favorecer la construcción de conocimientos y del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

La llegada inminente de la virtualidad generó en los docentes emociones diversas, pero la angustia y la incertidumbre fueron los sentimientos experimentados en el diario vivir, no solo por los efectos en la cotidianidad, sino por las implicaciones educativas y los cambios en los roles.

La transición a la virtualidad trajo consigo una sobrecarga laboral, familiar y personal, pues todo se trasladó al entorno del hogar, lo que hizo que se mezclaran, en un mismo espacio y

escenario, diversos roles, funciones y responsabilidades, sumado a el tiempo para capacitarse y dar respuesta a las demandas académicas desde un espacio virtual que era desconocido.

Transitar a la virtualidad tuvo efectos negativos y positivos en los docentes y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las actitudes iniciales tuvieron que ser transformadas para dar apertura a nuevas modalidades de formación y con ello a nuevos aprendizajes que pudieron ser integrados a una formación que se consideraba ciento por ciento presencial, como la enfermería.

Referencias

- Alligood, M. R. (2018). *Modelos y teorías en enfermería*. Editorial Elsevier.
- Apaza, C., Seminario Sanz, R. S., & Santa-Cruz Arévalo, J. E. (2020). Factores psicosociales durante el confinamiento por el Covid-19 – Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 402-413. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32385>
- Areiza-Padilla, J. A., & Galindo-Becerra, T. (2022). Quality as a drive-up digital teaching: Analysis of virtual classes in Colombian business schools [La calidad como motor de la enseñanza digital: análisis de las clases virtuales en las escuelas de negocios colombianas]. *Heliyon*, 8(6), Article e09774. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09774>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cancio Velloso, I., & Soares Tizzoni, J. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. *Ciencia y Enfermería*, 26, 1-10. <https://doi.org/10.29393/CE26-22CEIS20022>
- Chiguasuque Bello, O. N. (2016). *Las Transiciones académicas y socio- emocionales de los estudiantes no promocionados del grado sexto del Colegio Luis López de Mesa IED en el año 2014* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1000/TO-19273.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández Cárdenas, J. M., Yañez Figueroa, J. A., & Muñoz Villareal, E. K. (2015, septiembre-diciembre). Prácticas morales y normas de netiqueta en las interacciones virtuales de los

- estudiantes de educación secundaria. *Innovación Educativa*, 15(69), 57-71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179443505005>
- Francisco, J. (2012, julio-diciembre). Calidad en entornos virtuales de aprendizaje. *Compendio*, 15(29), 97-107. <https://www.redalyc.org/pdf/880/88028701006.pdf>
- González Alarcón, G., & Martínez Falcón, P. (2013). *Algunas reflexiones en torno al proceso de transición del docente presencial al docente e-learning* [Ponencia]. 7th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, España.
<https://educatic.unam.mx/publicaciones/ponencias/4-reflexiones.pdf>
- Grau Company, S., Álvarez Teruel, J. D., Moncho Pellicer, A., Ramos Hernando, M. del C., Crespo Grau, M., & Alonso Cadenas, N. (2013). *Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo*. Universidad de Alicante.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/43145>
- Hernández Falcón, J., Jiménez Mendoza, A., & Pérez Cabrera, I. (2020). La comunicación espectral en el cuidado de enfermería y los riesgos de la virtualidad. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 625-635. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).625-635](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).625-635)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a Ed.). McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Juárez-Rodríguez, P. A., & García-Campos, M. L. (2009). La importancia del cuidado de enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 17(2), 109-111. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2009/eim092j.pdf>
- Lopera Pérez, M., Arias, V., Jiménez, M. M., Ospina Pineda, D. P., & Valderrama Muñoz, Á. M. (2021, enero-abril). Aportes de la revisión de literatura al diseño de una ruta de apropiación TIC, vinculada con el modelo tecnológico-pedagógico-disciplinar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 276-307. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a11>
- López Colmenares, G. N. (2019, septiembre-octubre). Aplicando las TIC en el aprendizaje de la enfermería profesional. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-11.
<https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n5.a8>
- Navas, L. P., Montes, F., Abolghasem, S., Salas, R. J., Toloo, M., & Zarama, R. (2020). Colombian higher education institutions evaluation [Evaluación de instituciones de educación superior

- colombianas]. *Socio-Economic Planning Sciences*, 71, Article 100801.
<https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100801>
- O'Connor, S., Kennedy, S., Wang, Y., Ali, A., Cooke, S., & Booth, R. G. (2022). Theories informing technology enhanced learning in nursing and midwifery education: A systematic review and typological classification [Las teorías que informan la tecnología mejoraron el aprendizaje en la educación de enfermería y partería: una revisión sistemática y una clasificación tipológica]. *Nurse Education Today*, 118, Article 105518.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105518>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *ODS en Colombia: Los retos para 2030*.
<https://www.undp.org/es/colombia/publications/ods-en-colombia-los-retos-para-2030>
- Pérez Cardoso, C. N., Suárez Mella, R. P., & Rosillo Suárez, N. A. (2018). La educación virtual interactiva, el paradigma del futuro. *Atenas*, 4(44), 144-157.
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055154009/html/>
- Pinto Afanador, N. (2002). El cuidado como objeto del conocimiento de enfermería. *Avances en Enfermería*, 20(1), 43-51.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/16312>
- Portillo Peñuelas, S., Castellanos Pierra, L., Reynoso González, Ó., & Gavotto Nogales, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), Artículo e589.
<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Puerta Gil, C. A., Rendón Urrea, D. L., & Mosquera Perea, N. J. (2020, julio-diciembre). Impacto del microcurso enseñar en la virtualidad: Competencias digitales para docentes en AVA. Fundación Universitaria Católica del Norte. *Revista Reflexiones y Saberes*, (13), 11-22.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1284>
- Ministerio de Salud. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430*, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

- Rodríguez Gázquez, M. de los Á. (2020). ¡Hola! ¿Me escuchan? Reflexión desde la docencia virtual en enfermería en tiempos de pandemia. *Journal Health NPEPS*, 5(2), 8-10. <https://doi.org/10.30681/252610104876>
- Rojas Valdés, Y., Izquierdo Machín, E., Aldama Pérez, L., Cuba Rodríguez, A., & Ravelo Lamas, K. (2021). Concepción de la teoría de las transiciones, posibilidades de aplicación para la enfermería. *Investigaciones Medicoquirúrgicas*, 13(3), Article 3. <https://revcimeq.sld.cu/index.php/imq/article/view/732>
- Serrano Gallardo, P. (2021). COVID-19: La vulnerabilidad en el ojo del huracán. *Enfermería Clínica*, 31, S2-S3. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.05.020>
- Stone, R., Cooke, M., & Mitchell, M. (2020). Undergraduate nursing students' use of video technology in developing confidence in clinical skills for practice: A systematic integrative literature review [Uso de la tecnología de video por parte de estudiantes de pregrado de enfermería para desarrollar confianza en las habilidades clínicas para la práctica: una revisión sistemática e integradora de la literatura]. *Nurse Education Today*, 84, Artículo 104230. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104230>
- Torres, S. V., Chiarani, M. C., & Ledesma, A. (2018). *Prácticas docentes a través de la virtualidad en la Universidad Nacional de Villa Mercedes*. <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/Emdyf0dpuGjJlsjimKSJuKvzn9FmXLhSAQbEX1EM.pdf>
- Tovar, M. C., Argote, L. Á., & Ocampo, M. P. (2011). Las TIC en la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle: Una experiencia transformadora. *Colombia Médica*, 42(2), 134-143. <http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v42n2s1/v42n2s1a16.pdf>
- Vásquez, D. (2020). Ventajas, desventajas y ocho recomendaciones para la educación médica virtual en tiempos del COVID-19: Revisión de Tema. *CES Medicina*, 34, 14-27. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.COVID-19.3>
- Vialart Vidal, M. N., & Medina González, I. (2020). The Challenges of Nursing Professors in Teaching and Learning Virtual Environments [Los Desafíos de los Profesores de Enfermería en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje]. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(1), 1-11. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=97042>

Wallace, S., Schuler, M. S., Kaulback, M., Hunt, K., & Baker, M. (2021). Nursing student experiences of remote learning during the COVID-19 pandemic [Experiencias de estudiantes de enfermería de aprendizaje remoto durante la pandemia de COVID-19]. *Nursing Forum*, 56(3), 612-618. <https://doi.org/10.1111/nuf.12568>