

Experiencias de educación a distancia en México: la enfermería en la Universidad Autónoma de Querétaro

Alejandra García-Aldeco^{*a}, Teresa Guzmán Flores^b y Leticia Pons Bonals^c

Universidad Autónoma de Querétaro, Centro de Investigación en Tecnología Educativa, Querétaro, México.

Recibido: 08 octubre 2019

Aceptado: 31 marzo 2020

RESUMEN. Estudio histórico que reconstruye el trayecto de los dos primeros programas ofrecidos en modalidad educativa a distancia (Licenciatura en Enfermería y Maestría en Ciencias de la Enfermería) en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. El análisis se realizó a través de un enfoque constructivista con técnicas fenomenológicas-hermenéuticas (análisis documental y entrevistas narrativas) para responder: ¿cuándo y por qué surge la educación a distancia? y ¿qué situaciones propiciaron el diseño de estos programas? Identificamos cinco etapas que marcan la historia de la enfermería en esta institución y cuatro categorías que agrupan las experiencias vividas por los participantes (innovación educativa, carga de trabajo, orientación profesionalizante y tecnología). Los resultados contribuyen a la comprensión de la historia institucional, ponen al descubierto problemas vigentes que frenan el desarrollo de la educación a distancia y brindan elementos de interés para las instancias responsables de incorporar modalidades semipresenciales y virtuales en esta universidad. A pesar de tratarse de un estudio de caso, los hallazgos pueden ampliar el debate sobre el tema y compararse con los derivados de estudios similares ampliando el conocimiento sobre la educación a distancia en el campo de la enfermería.

PALABRAS CLAVE. Educación en enfermería; educación a distancia; historia de la enfermería; narrativas personales.

Distance learning experiences in Mexico: Nursing at the Autonomous University of Querétaro

ABSTRACT. This is historical study that reconstructs the path of the first two programs offered in distance education modality (Bachelor of Nursing and Master of Science in Nursing) at the Autonomous University of Querétaro, Mexico. The analysis was carried out through a constructivist approach with phenomenological-hermeneutic techniques (documentary analysis and narrative interviews) to answer: when and why did distance education emerge? and what situations led to the design of these programs? We identified five stages that mark the history of nursing in this institution and four categories that group the experiences lived by the participants (educational innovation, workload, professional orientation and technology). The results contribute to the understanding of the history of the institution, reveal current struggles that hinder the develop-

*Correspondencia: Alejandra García-Aldeco. Dirección: Paseo Malbec 1901 Int 105 Paseo Natura IV Sonterra C.P. Correos Electrónicos: alejandra.garciaa@uaq.mx^a, gflores@uaq.mx^b, leticia.pons@uaq.mx^c.

ment of long-distance education, and provide elements of interest for the bodies responsible for incorporating blended and virtual modalities in the UAQ. Despite being a case study, the findings may broaden the debate on the subject, and the results can be compared with those derived from similar studies, all of which deepens the knowledge about long-distance education in the field of nursing.

KEYWORDS. Nursing education; distance education; history of nursing; personal narratives.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo reconstruye, a partir de la revisión documental y las experiencias relatadas por los participantes, el proceso que hizo factible la emergencia y operación de los dos primeros programas educativos ofrecidos en la modalidad a distancia en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), los cuales fueron diseñados e implementados en la Facultad de Enfermería. Exponemos resultados de una investigación más amplia registrada en el Doctorado en Tecnología Educativa de esta universidad con el propósito de analizar la evolución de estos programas para definir nuevos lineamientos que fortalezcan el modelo educativo institucional (Guzmán y Escudero, 2016).

El objetivo del trabajo es reconstruir parte de la historia institucional (Cohen, Manion y Morrison, 2007), para descubrir el tejido complejo en el que emerge la educación a distancia y, posteriormente, ante el fracaso de los primeros programas, diseñar estrategias que posibiliten la reincorporación de esta modalidad educativa en la Facultad de Enfermería, la cual fue pionera en esta materia en la UAQ y en México.

Se trata de un estudio histórico llevado a cabo desde un enfoque constructivista (Guba y Lincon, 2002, 2012) en tanto considera que la realidad no está dada, sino que se construye por parte de los actores, en este caso quienes fueron partícipes de la experiencia educativa analizada. Desde esta perspectiva se concibe importante el conocimiento personal subjetivo y único (Guba y Lincon, 2002).

El método de indagación asumió un cariz fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003). Fenomenológico puesto que permite dar cuenta de las experiencias y percepciones de los individuos sobre un fenómeno (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012); hermenéutico pues reconocemos que la investigación y la escritura son parte de un mismo proceso que brinda la posibilidad de otorgar nuevos sentidos interpretativos a los fenómenos del mundo. Así, este estudio se desarrolla en una relación dialéctica con el fenómeno por medio de la descripción e interpretación.

El recorrido realizado comprende el período previo a la emergencia de la Maestría en Ciencias de la Enfermería y la Licenciatura en Enfermería, programas que iniciaron en los años 2002 y 2003 respectivamente, dado que los cambios que entonces se suscitaron en relación con el desarrollo de la educación a distancia así como con la consolidación del campo de conocimiento de la enfermería en México son claves para comprender este devenir. El cierre del período investigado culmina con la clausura de los programas educativos entre 2012 y 2014.

Para el análisis del surgimiento y evolución de los programas se asumieron como ejes de reflexión los siguientes cuestionamientos:

- 1) ¿Cuándo y por qué surge la propuesta de educación a distancia?
- 2) ¿Qué situaciones propiciaron el diseño de estos programas?

Las respuestas a estos cuestionamientos se presentan en dos apartados. En el primero, se abordan los antecedentes y el momento en que surgen estos programas a través del análisis de contenido de documentos institucionales que dan cuenta del plan de desarrollo institucional y el modelo educativo (Cabrera, 2005; Iturralde, 2010; SEP-ANUIES, 2015; UAQ, 2015, 2016), los planes de estudio de ambos programas educativos (Facultad de Enfermería, 2002, 2003) y otros documentos históricos recuperados del archivo del Departamento de Servicios Escolares; entre los últimos destaca la descripción histórica de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) editada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2017) y la periodización del desarrollo de la Enfermería en Querétaro (González, 1997).

En el segundo apartado se recuperan las experiencias vividas por quienes participaron en el diseño, gestión e implementación de los programas, las cuales fueron rescatadas a través de entrevistas narrativas que fueron sometidas a un análisis categorial paradigmático (Bolívar, 2002; Moriña, 2017).

2. CONTEXTO DE SURGIMIENTO

La enfermería tiene como objeto de estudio el cuidado humano. Cuidar de otro es una labor que, en muchas ocasiones, es considerada como intuitiva pues requiere empatía, la preocupación por otro y la identificación de necesidades, cualidades innatas de nuestra especie (Tomasello, 2010). Al considerarse el cuidado una acción natural, durante mucho tiempo se obvió la necesidad de formación de profesionistas para esta área.

Es así que el ejercicio de la enfermería comenzó con la aplicación de conocimientos empíricos y a lo largo de su historia se fue instituyendo como una práctica profesional con identidad propia (Cuevas y Guillén, 2012; Letelier y Velandia, 2010). Este proceso asumió particularidades propias en cada contexto regional e institucional.

En el contexto que aquí nos ocupa, como resultado del análisis histórico documental, se identificaron cinco etapas (Tabla 1): Antecedentes (1928-1951); formación a cargo de profesionales de medicina (1951-1977); formación a cargo de profesionales de enfermería (1977-1988); nuevas modalidades educativas (1988-1994); programas de educación a distancia (1994-2003), en las que se devela una constante búsqueda y construcción de la identidad profesional así como el papel que jugó la educación a distancia en este proceso (Hernández, del-Gallego, Alcaraz y González, 1997).

Tabla 1. Antecedentes de la educación a distancia virtual en la UAQ.

Etapas	Período	Principales eventos
Antecedentes	1928-1951	-La enfermería se ejercía por herencia o tradición por lo que no existían programas institucionales de formación. -La formación estaba ligada al interés de los médicos y de las instituciones de salud del estado.
La formación de enfermeras a cargo de profesionales de medicina.	1951-1977	Se consolidan los programas de formación a través de: - Convenios de colaboración con instituciones hospitalarias. - Integración a la universidad. - Inicia profesionalización docente y participación en eventos académicos.

La formación de enfermeras a cargo de profesionales de enfermería	1977-1988	-Se impulsa la profesionalización de docentes y estudiantes. -Se aprueban y crean nuevos programas de estudio escolarizados para nivel licenciatura.
Incorporación de modalidades educativas para la superación académica	1988-1994	-Se promueven cursos de actualización disciplinaria y didáctica-pedagógica para profesores. -Se implementa la carrera de enfermería a través del sistema de Universidad Abierta (SUA). -Se forma el Comité Interinstitucional de Planeación.
Propuesta de educación a distancia	1994-2002	-Se profesionaliza enfermeras a través del SUA. -De forma interna se crearon programas de licenciatura y maestría profesionalizantes apoyados en recursos tecnológicos. -Surge la propuesta de incluir la modalidad educativa a distancia.

Fuente: Elaboración propia.

2.1 Antecedentes (1928-1951)

Los estudios profesionales en enfermería en la ciudad de Querétaro se reconocieron por primera vez hace poco más de 90 años, cuando en 1928, se presentó en la Legislatura del Estado el proyecto para crear la Escuela de “Enfermería y Obstetricia”. Esta institución comenzó sus funciones en 1929 dentro del Hospital Civil. El proyecto fue aprobado y publicado un año después, el 25 de diciembre de 1930, siendo su primer director el Dr. Esteban Paulín González (UAQ, 2016). La necesidad de formación, entonces, obedeció a que en los hospitales se abrieron plazas para enfermeras (González, 1997).

El requisito de ingreso a los estudios, considerados de corte técnico, era contar con estudios de educación primaria, además de tener buena salud y evidenciar una conducta honorable. El título obtenido al culminar era de “Profesora de Obstetricia”.

Es importante señalar que hasta mediados del siglo XX, el ejercicio de la enfermería en México fue determinado por dos factores: 1) se ejercía por herencia o tradición, por lo que no se creía necesario asistir a programas de formación y 2) la formación estaba ligada al interés de los médicos y de las instituciones de salud que se instauraron en el estado. Por ello, la formación era variable e incluía períodos diversos de formación: 3, 6 o 12 meses (Torres-Barrera y Zambrano-Lizárraga, 2010). Fue hasta 1945 que la enfermería fue reconocida como profesión a nivel nacional, al incluirse en la Ley de Profesiones; de acuerdo con la cual, toda persona que quisiera ejercer la enfermería debía tener título (Rubio, 2010).

Teniendo en cuenta que no existían profesionistas formados en las universidades, se comprende que fueran los médicos y algunos profesionales de salud quienes comenzaron a trabajar en la elaboración de un plan de estudios para profesionalizar a las y a los enfermeros que laboraban en el Hospital Civil. Así, se estableció dentro del Hospital Civil el primer programa formal de estudios en enfermería de la entidad (González, 1997).

Este programa académico se mantuvo vigente durante cuatro años (1947-1951) tiempo durante el cual se evidenció la necesidad de trabajar en la formación de esos profesionales del campo de la salud, razón por la cual, en 1951, la Escuela de Enfermería y Obstetricia fue incorporada a la UAQ, dando paso a la siguiente etapa de desarrollo.

2.2 Formación a cargo de profesionales de la medicina (1951-1977)

El programa curricular universitario comenzó siendo una adaptación del programa que se desarrollaba en ese momento en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), puesto que seis años atrás se había comenzado en esta institución la profesionalización de enfermería de forma independiente a la Escuela de Medicina, contando para ello con el respaldo de la Organización Mundial de la Salud (OMS), de las secretarías de Salubridad y Asistencia y de Educación Pública (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

El plan de estudios para las enfermeras en Querétaro se conformó por 14 asignaturas distribuidas en tres años; al finalizar los estudios se obtenía el título de: “Enfermera Hospitalaria”. Después de la titulación existía la posibilidad de realizar una especialización al cursar cinco asignaturas más en un período de dos años para obtener un segundo título, el de “Enfermera Obstétrica”.

Las clases se impartían dentro del Hospital Civil pero la adscripción de las estudiantes era de manera directa con la universidad, lo que representó un avance en el reconocimiento académico de la profesión, elevando los requisitos de ingreso a los procesos de formación que exigían como mínimo el certificado de secundaria (González, 1997).

Bajo este esquema, en 1960, concluyó sus estudios la primera generación y se impuso la primera cofia de graduación. Un año después, en 1961, las estudiantes se integraron por primera vez al Consejo Universitario.

Entre 1961 y 1977 se generaron modificaciones en el plan de estudios para incluir los saberes prácticos dentro del currículum; se realizaron convenios con diversas instituciones hospitalarias y se llevaron a cabo modificaciones curriculares en diferentes asignaturas para fortalecer los conocimientos correspondientes al área médica: patología, farmacología y quirúrgica. Durante la administración del Dr. Emilio Saldaña (1965-1967) la Escuela de Enfermería se cambió de sede del Hospital Civil a las instalaciones facilitadas por el Instituto Mexicano del Seguro Social de Querétaro (IMSS), donde funcionó por un periodo de siete años (UAQ, 2016).

En este momento, el desarrollo del plan de estudios de enfermería se centró en el contenido que debía ofrecerse, la pregunta clave fue ¿qué enseñar?, dejando de lado el cómo debía enseñarse (mediación pedagógica). Fue hasta la gestión del rector Enrique Rabell Fernández (1973-1975), que por primera vez se documentó la necesidad de trabajar en la formación didáctica de los profesores, en específico en la creación de fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica educativa (González, 1997).

La especialización de los docentes rindió frutos y durante el siguiente período rectoral, encabezado por Rafael Montes Rodríguez (1975-1977), la planta docente incursionó en eventos académicos-científicos propios de la disciplina. El fortalecimiento académico se reflejó además en el ámbito político-administrativo universitario, cuando las enfermeras comenzaron a ocupar los cargos administrativos desplazando a los médicos. Al finalizar la dirección del doctor Montes tomó protesta como directora una enfermera con lo que comenzó un nuevo periodo para la Facultad (UAQ, 2016).

2.3 Formación a cargo de profesionales de enfermería (1977-1988)

La consolidación de la profesión de enfermería en Querétaro inició con la llegada a la dirección de la Escuela de Enfermería de la UAQ de la licenciada en enfermería, Rosa María Vega, en el año 1977. Desde entonces la planta docente se ha integrado preferentemente por personal de enfermería (ver Figura 1), interesados en reproducir los atributos de esta profesión como son la dedicación mostrada hacia los otros, entre otros valores y conductas que definen el actuar de los profesionistas (Luengo-Martínez, Paravic-Klijn y Burgos-Moreno, 2017).



Figura 1. Primeras “profesoras de obstetricia” en la UAQ

Fuente: sitio web Facultad de Enfermería, UAQ.

Para consolidar la profesión comenzó a trabajarse en la creación de cursos como opción de titulación, en la modificación de los planes de estudio y en el establecimiento de acuerdos con la ENEO, acciones que culminaron con el reconocimiento del plan de estudios en el nivel de licenciatura aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 3 de marzo de 1982 (González, 1997), lo que contribuyó al reconocimiento de esta disciplina como parte del campo de las ciencias de la salud.

Durante este período algunas enfermeras lograron concluir sus estudios al nivel de preparatoria y comenzaron a cursar estudios de nivel licenciatura. El nivel de estudios de esta profesión, hasta ese momento en la universidad, era menor al de los profesores universitarios por lo que incluso se adoptó un tabulador docente especial. Sin embargo, durante el período rectoral de Mariano Palacios Alcocer (1979-1982), la planta docente de enfermería se incorporó al tabulador general universitario (González, 1997).

Entre los años de 1982 a 1988, durante la gestión como directora de la enfermera Juana Sánchez Cabrera se promovió, junto con la licenciatura, la oferta de cursos post-básicos, la realización de eventos académicos a nivel nacional y la creación del puesto “Coordinador de Enseñanza”. En el año 1982, conscientes de la importancia de la extensión se crearon los cursos de nivelación que brindaban al personal de enfermería la posibilidad de obtener el nivel de licenciatura.

2.4 Nuevas modalidades educativas (1988-1994)

En la gestión como directora de la licenciada en enfermería Ma. Eugenia Peñaloza Servín (1988-1994) se creó el área de Investigación y Educación Continua, con la intención de promover la superación académica de las enfermeras de acuerdo con las necesidades del sector salud y, como resultado de un diagnóstico de necesidades, se enfatizó la formación del cuerpo docente. Como plan de acción se implementaron cursos de actualización disciplinaria y didáctica-pedagógica que se impartieron durante los periodos inter-semestrales y, para que quienes tenían muchos años de experiencia en el ejercicio de la profesión, se ofrecieron cursos de nivelación para obtener el título. Fue entonces cuando se comenzó a trabajar en un proyecto que buscaba la implementación de la carrera a través del sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM (González, 1997).

El SUA-UNAM se creó en 1973 en la máxima casa de estudios de México con la participación activa del personal académico de la ENEO, instancia responsable de diseñar los programas y elaborar los materiales instruccionales de esta área de conocimiento (Amador, 2012).

Por el papel destacado que jugó la ENEO en el SUA-UNAM se considera que esta área de conocimiento fue pionera en la impartición de programas educativos a nivel nacional en esta modalidad (Pérez, 2010). En 1976 el SUA inaugura las nuevas instalaciones de la ENEO en las que se imparte la educación a distancia, así como el Taller de Tecnología para la Enfermería, con la intención de apoyar a quienes ingresaran a esta nueva modalidad de estudio (UNAM, 2017). Este avance hizo posible que, en 1989, la Escuela de Enfermería de la UAQ desarrollara un plan de trabajo para que sus docentes hicieran uso del SUA (González, 1997). Éste, puede considerarse el primer antecedente de la educación a distancia en la Escuela de Enfermería de la UAQ.

El comienzo de la gestión administrativa, de Peñaloza (1987-1994) coincidió con la realización de coloquios y conferencias bajo el auspicio de la Organización Panamericana de la Salud, instancia interesada en contribuir en el proceso de consolidación profesional de la enfermería (OPS, 2019). En 1989, la Facultad de Enfermería de la UAQ se dio a conocer en el ámbito internacional, al participar en la Segunda Conferencia de Escuelas y Facultades de Enfermería y, un año más tarde, en el II Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería organizado por la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE, 2014; Cassiani, 2015).

A partir de entonces, la Escuela de Enfermería incorporó la investigación como un eje de formación profesional (Nájera y Castrillón, 2001), puesto que la investigación es un campo indispensable para lograr avances, mejorar la práctica, enriquecer los conocimientos y evaluar el servicio que la enfermería presta a la sociedad.

Durante la década de 1990 la Escuela de Enfermería de la UAQ promovió la participación de su personal en eventos académicos y culturales. Adicionalmente, cuatro de sus docentes concluyeron sus estudios de maestría, se constituyó un Comité Interno de Trabajo para la Reestructuración Curricular y se promovió ante la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEP) la formación del Comité Interinstitucional de Planeación para la Formación en esta disciplina. Se trabajó también el proyecto para convertir la escuela en Facultad. Estas líneas de trabajo sentaron las bases para que en los años siguientes el área de enfermería de la UAQ fortaleciera su proceso de expansión y consolidación (González, 1997).

En el tenor de estos cambios emerge la educación a distancia en la Facultad de Enfermería en la UAQ, en un contexto nacional donde la enfermería buscaba reconocimiento a nivel internacional. Entre 1994 y 2003 la ENEO se convirtió en Centro Colaborador de la OMS. Además, se buscó

profesionalizar a la mayor cantidad de enfermeras a través del SUA por medio de convenios con el Sector Salud. En la UAQ, bajo la dirección de Alejandrina Franco Esguerra (1994-2000) se impulsa el desarrollo curricular, se mejoran las instalaciones de la entonces Escuela de Enfermería impulsó la construcción de un laboratorio de cómputo como apoyo a la labor escolar.

Esta visión orientada al fortalecimiento de la enfermería hizo posible construir un diagnóstico curricular institucional que, en 1996, permitió el diseño del nuevo plan de estudios de la carrera de Enfermería del Nivel Técnico y la creación de la Maestría en Ciencias de Enfermería, que comenzó a operar un año después en 1997, posibilitando el tránsito de Escuela a Facultad de Enfermería. Dos años más tarde, se diseñó el plan de estudios de la Especialidad en Salud Laboral y el de la Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte.

Prosiguiendo en esta línea de desarrollo curricular se diseñaron los dos primeros programas a distancia: la Maestría en Ciencias de la Enfermería en 2002 y la Licenciatura de Enfermería en 2003 (González, 1997).

2.5 Programas de educación a distancia (1994-2003)

Durante el período que va de 2002 a 2014 la Facultad de Enfermería de la UAQ ofreció en modalidad a distancia la Maestría en Ciencias de la Enfermería, y de 2003 a 2012 la Licenciatura en Enfermería. De acuerdo con datos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares de la UAQ, a dicha licenciatura ingresaron 1,750 estudiantes (1,612 mujeres y 138 hombres), de los cuales, a enero de 2019, se habían graduado 1,601, a través de las siguientes formas de titulación: 1,366 por promedio (mínimo de 9) y 235 por examen de conocimientos. En la maestría ingresaron 676 estudiantes (621 mujeres y 55 hombres), de los cuales, a enero de 2019, se habían graduado solo 156 (UAQ, 2016).

Aunque la Licenciatura en Enfermería en modalidad a distancia inició en el año 2003, fue reconocida oficialmente hasta 2005 una vez que fue aprobada la actualización del Plan 2003 por el Consejo Universitario. En el 5to. Informe de la Rectora Dolores Cabrera se mencionó éste como un logro de la universidad que incorporaba el uso de las tecnologías de información con propósitos educativos:

El proyecto educativo fue aprobado con la finalidad de ampliar la cobertura, se aprobaron por este Honorable Consejo modalidades educativas no convencionales, basadas en la educación a distancia, cursos en línea y semipresenciales. También, se abrieron sedes de nuestros programas de posgrado en Sonora, Michoacán, Jalisco, Baja California, Guanajuato, Colima, Veracruz y Chiapas, en las áreas de Ingeniería, Informática y Enfermería (Cabrera, 2005).

En el caso de la maestría, el plan de estudios en modalidad educativa a distancia inició en agosto de 2002, como una variante del plan de estudios presencial que se autorizó en 1996, aunque desde 1998 se comenzó a ejercer una modalidad educativa semipresencial que consistía en acudir los fines de semana a estados cercanos a Querétaro para dar sesiones en aula y dejar trabajo a realizar durante la semana de forma independiente.

En 2014 se propuso una reestructuración al programa de maestría que no fue aprobada. Hoy día permanece vigente el mismo plan de estudios que se ofrece solo en modalidad presencial.

3. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FACULTAD DE ENFERMERÍA

A continuación, exponemos las experiencias vividas por quienes participaron en estos dos programas pioneros de la Facultad de Enfermería de la UAQ, las cuales se agrupan en temas que fueron producto del proceso de categorización e interpretación llevado a cabo, mismo que explicamos a continuación.

El proceso de análisis consistió en transcribir las voces de los participantes y buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en los datos de campo (Sparkes y Devís, 2007 en Moriña, 2017). En segundo lugar, interpretamos los textos hacia el interior del mismo (perspectiva etic). En tercer lugar, realizamos lecturas múltiples de las transcripciones (Miles y Huberman, 1994, en Moriña, 2016, s.p.) con fines de reducción de la información. En este proceso que realizamos en repetidas ocasiones se utilizó el software Atlas TI versión 2.0.

Después de identificar temas comunes generamos las categorías que permitieron redactar los resultados de la investigación. Para la redacción de este artículo se tomaron en cuenta las siguientes que agruparon la mayor cantidad de etiquetas: innovación educativa, carga de trabajo, orientación profesionalizante y tecnología.

Para reconocer las voces de los participantes se utilizan las letras: D- para personal directo y administrativo, P- para profesorado y T- para el personal encargado de tecnología, acompañado de un número que identifica el número de participantes y la fecha en que fue realizada la entrevista.

4. RESULTADOS

4.1 Innovación educativa

En las experiencias relacionadas por quienes participaron en el diseño de los programas educativos ofrecidos en modalidad a distancia se descubre un sentimiento de orgullo por considerarse pioneros de esta modalidad educativa ya que esta fue:

una de las primeras Facultades del país que empezó a trabajar de esta manera, [...] de manera completa de educación a distancia, porque ya había otros programas, estaba por ejemplo la Universidad de Nuevo León. Enfermería de la Universidad de Nuevo León tenía programas a distancia, pero era semi-presencial (D1, octubre 2017).

Desde su diseño, la intención era desarrollar programas a distancia tal como lo expresa una colaboradora que participó en el desarrollo de la innovación: “en realidad lo que quería era construir un modelo totalmente a distancia” (D1, octubre 2017). Lo que llevó a enfrentar críticas y sortear obstáculos relacionados con

la falta de visión, el no confiar en esos programas, [la idea] de que el que estudia a distancia es el que se mete nada más, pierde el tiempo y le dan su papelito, cuando [quienes criticaban] ni siquiera [habían] tomado un curso en esa línea... [desconociendo] que realmente no te regalan nada, que tienes que trabajar, que también te tienes que esforzar y [que] son otros mecanismos diferentes a los presenciales (P9, enero 2018).

Al ser una propuesta innovadora en la UAQ, hubo que convencer a las autoridades universitarias que se mostraban reacias como se observa en el siguiente relato:

yo recuerdo en una ocasión que me mandaron llamar por que el secretario académico quería desconocer ese tipo de educación, porque para él pues no podía darle un reconocimiento y quería cambiar...el título que se expedía era de maestra en ciencias de la enfermería y ellos querían que dijera educación a distancia maestra en ciencias de la enfermería, con modalidades de distancia y decíamos:-¿y por qué? en otras instituciones no ponen otro apellido más que se tituló que tenemos registrado ante la SEP, es este no tienes por qué ponerle ningún apellido en el título y tuvimos que ir a México hoy todo pues bueno a estarnos peleando allí con los de allá para que en los títulos no se expidiera como tal porque era ponerle un sello para perder credibilidad, entonces ¡sí batallamos con eso! (D1, octubre 2017).

Como afirmó un docente que colaboró en el estudio: “fue muy interesante pero no fue nada sencillo” (P2: noviembre 2017). El siguiente fragmento expresa la satisfacción personal de una colaboradora que se reconstruyó como docente al incorporarse al programa, ya que esto le permitió ser:

mejor maestro, porque yo considero que como nos estábamos formando nos hizo madurar muy rápido porque a quien tenías para preguntarle estaba igual de perdida que tú, recibíamos los mismos cursos, si me quedé dormida y ella no, pues me ayudaban (P2, noviembre 2017).

Igual de satisfactoria resulta la experiencia relatada por otra colaboradora, la cual se presenta a continuación:

es un trabajo muy grande, satisfactorio pero muy grande, tener que buscar tu material, subirlo a la plataforma, entender la plataforma. Hay ocasiones en que las personas no son del área de informática, si bien es cierto, contamos con que ya las plataformas son amigables. Sí implica un tiempo conocer el ambiente, ver qué colores, calificar trabajos (P4: octubre 2017).

Pero este esfuerzo, compartido por quienes permanecieron en los programas, no es generalizable a todos los docentes, ya que “hubo maestros que sí iniciaron y que sí probaron pero que dijeron: - no, ¡esto no es para mí! y se tuvo que buscar a otros maestros” (P3, marzo 2018). En algunos pervivió la nostalgia de la educación presencial y la idea de pérdida del contacto humano: “trabajas con los documentos, pero el contacto humano también es muy importante, así que si son semipresenciales para mí es lo mejor (P1, enero 2018); así también la idea de que “no es lo mismo que yo tenga al maestro físicamente” (P7, enero 2018).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos que el impulso de la educación a distancia resultó atractivo y generó sentimientos favorables entre los participantes, quienes manifestaron estar orgullosos y satisfechos. No obstante, es necesario reconocer que la incorporación de esta modalidad educativa no depende solo de las voluntades sino que precisa del desarrollo de capacidades y la institucionalización de procesos académico-administrativos que permitan su ejecución.

4.2 Carga de trabajo

La incursión en la educación a distancia demandó a los docentes no solo un cambio en la lógica de la enseñanza, sino que fue acompañada de una mayor carga de trabajo. Un hecho que destacó en las entrevistas es la planeación cuidadosa que demanda el proceso de enseñanza ya que la información que se sube a la plataforma responde a tiempo previos a la consulta que realizarán los estudiantes:

... las clases no se frenan porque no hay plumón o porque no hubo luz. No puedes parar, lo que nos enseñaron a la hora que nos dieron los cursos, que a mí en lo personal me forjó, es la planeación, [...] ¿que me quedé volando a un tema por semestre? no 'mbre ¡nunca! (P2, noviembre 2017).

A diferencia de la educación presencial en la que,

cuando no encuentras información del tema lo puedes modificar y no pasa nada porque va más o menos a la par o va acorde y se vale. [En la educación] a distancia no lo puedes hacer tienes que tener todo antes de que las chicas entren a la plataforma (P2, noviembre 2017).

Desde luego que esta planeación requiere de mayor trabajo y tiempo de dedicación:

porque tienes que hacer tu antología, tu guía del estudiante, porque les dábamos una guía de estudio, su guía de actividades; y el diseño de todas las actividades te implica trabajo y en la parte presencial tu les dices estudien esto y ya (P7, enero 2018).

Hicimos un tipo de estudio de los tiempos que utilizábamos para entregar correos, contestar, revisar trabajos, preparar material y demás. Y nos dimos cuenta que era el doble, a diferencia de un maestro presencial (P8, enero 2018).

Durante el proceso de diseño de los programas “se entendió que no era lo mismo el aula de manera tradicional que a distancia. Trajeron profesores de otras universidades a capacitación” (T2: abril 2018). Y, a pesar de la alta demanda de trabajo y de los retos que implicó, para quienes continuaron el proceso la educación a distancia resultó atractiva en ese momento porque se descubrió en esta modalidad la oportunidad de:

fortalecer esa parte de la independencia, tanto de alumno como del docente, fortalecer el trabajo colaborativo o la responsabilidad en muchos sentidos, como docentes, la parte de poder diseñar un programa de ser más claros en instrucción, ser más claros en actividades, ese fue un reto tremendo. Y de parte de los alumnos, sentirse totalmente responsables de sus tiempos, de sus manejos de actividades, de recursos etc... Incluso del desarrollo de habilidades en computación, fue tremendo y también la de nosotros mismos como docentes mejora de la comunicación, mejora de los procedimientos, creo que pudiera hacer una lista muy grande de cosas (P3, marzo 2018).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos la falta de planeación e integración de un equipo multidisciplinario que respaldara la operación de los programas a distancia, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje siguió manteniendo un patrón basado en la presencialidad que implicó mayor carga para los docentes, quienes tuvieron que asumir más funciones (administración, diseño, impartición de clases en videoconferencias, informatización, entre otras).

4.3 Orientación profesionalizante

Entre las justificaciones de ofrecer un programa educativo a distancia se destaca su carácter profesionalizante, orientado a la mejora de la práctica profesional de las enfermeras o de la enseñanza de la enfermería y, por ello, fue que:

estuvo enfocado a la gente que ya trabajaba, prácticamente la mayoría de nuestros estudiantes [fueron] maestras en algunas universidades o trabajaban en varias asistencias administrativas, entonces tenían una necesidad de seguirse formando y la mayoría eran ya personas con mucha experiencia en la parte asistencial administrativa (P8, enero 2018).

Los colaboradores reconocen, como fortaleza de este tipo de programas, el dar respuesta a los anhelos de muchas enfermeras que no habían logrado tener el título:

En ese sentido tiene esa fortaleza, aparte poner a la mano de muchas enfermeras, que batallan todo el día, una herramienta como ésta para poder tener un título, que es lo que se sueña y se busca siempre, un título que me avale, esa sería la fortaleza, revisar a qué se refiere con que se trabaje de forma indirecta, se deja ver que en la modalidad a distancia se pierde el contacto humano (P4, octubre 2017).

Se entendió, entonces, que quienes se inscribían a un programa a distancia eran personas adultas con un compromiso consigo mismas para continuar formándose, ya que “el éxito de un programa a distancia tiene que ver con el rango de edad de los estudiantes y el compromiso que ellas manifiesten” (P2, noviembre 2017); de ahí, la importancia que asume “la selección muy puntual de los estudiantes” (P3, marzo 2018), porque se espera que los estudiantes-profesionistas administren sus tiempos y momentos porque, en palabras de una colaboradora:

...te haces independiente ya no dependes del profesor, buscas cómo hacerle, buscas cómo encontrar el conocimiento, cómo reflexionar, cómo analizar, adquieres muchas habilidades que el presencial no lo tiene (P4, octubre 2017).

Como varios docentes compartían la idea de que “todo lo que se da se tiene que aplicar” (E3, enero 2018) o que “enfermería no podemos estudiar sin una parte práctica, tienes que tener el contacto con el paciente y solo lo da el programa presencial”(P4, octubre 2017); esta justificación fue adecuada ya que suponía que quienes estudiarían contaban ya con la práctica suficiente y ahora la idea era reflexionarla y aplicar mejoras. “Para un chico que va saliendo de prepa, pues no sirve, porque aquí no hay esta parte de la experiencia, la parte práctica que es muy necesaria para enfermería” (P4, octubre 2017).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos el potencial que tiene la educación a distancia cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a la aplicación de conocimientos en el entorno laboral de los estudiantes, como fue el caso de la profesionalización en el campo de la enfermería. Se identificaron estudiantes motivados que capitalizan en un programa educativo la experiencia de su campo laboral. Este mismo impulso podría mantenerse hoy día pensando en la actualización de este campo de conocimiento lo que conlleva a la redefinición de los perfiles de ingreso de quienes optan por estudiar un programa a distancia.

4.4 Tecnología

Para quienes participaron en esta innovación educativa, el uso de las tecnologías permitió paliar las carencias que se presentaban en términos de contacto directo docente-estudiantes, lo que le llevó a centrar su atención en aquellas que mantienen mayor cercanía con la presencialidad, lo que se expresa claramente en la siguiente afirmación: “sí es viable, factible, un programa para enfermería en línea, con el apoyo de la videoconferencia” (P3, marzo 2018). El uso de la videoconferencia demandó a los docentes diversos aprendizajes como los siguientes:

cómo vestirse para estar ante la cámara, cómo peinarse, por ejemplo, ropa rayada no suele utilizarse porque hace un efecto distractor, cómo pararse ante la cámara y a mí por ejemplo me ayudó para saber cómo tenía que enfocar, cómo no hacer movimientos bruscos de la cámara, cómo hacer antologías digitales (T2, abril 2018).

Así también les demandó el desarrollo de habilidades de comunicación que se fueron desarrollando de acuerdo no solo con los aprendizajes sino con los avances de la propia tecnología, dado que, como lo expresa una docente:

En la videoconferencia es lo mismo, pero va hacer un poco más complicado, porque yo estoy hablándole a 20 ...80. Y si en ese momento diez me hablan al mismo tiempo entonces es peor, entonces se tiene que seguir un protocolo donde dice el profesor:

-bueno primero yo expongo y después pasamos a la parte de preguntas-,

-vamos a entrar en la parte de preguntas,

-a ver Salamanca ¿tienen alguna pregunta?

-a ver los de Colima ¿tienen alguna pregunta?

y entonces se va otorgando el turno. Un poco diferente a ahora. Ahora hay muchos mecanismos en donde puedes estar chateando y así haces tú haces preguntas y entonces no importa que haya 20 preguntas a la vez, yo voy a ir contestando de una en una (T1, octubre 2017).

Con la práctica, los docentes fueron reconociendo las diferencias entre la educación presencial y la educación a distancia, así como los aportes de los diversos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “se entendió que no era lo mismo el aula de manera tradicional que a distancia” (T2, abril 2018); “obviamente no era igual a la presencial” (P8, enero 2018), “es otra metodología de trabajo, es más de estructurar diapositivas o teatro guiñol, por ejemplo” (P7, enero 2018); hasta llegar a afirmar que “cuando dicen que se pierde ese encuentro personal, no, ¡para nada!” (D1, octubre 2017), el docente está presente “estás virtual inclusive sin tener la videoconferencia, aunque sea por fax o por mensaje” (T1, octubre 2017).

Y, entre las diferencias que abogan a favor del uso de tecnologías se consideró, en primer lugar, la posibilidad de ampliar la oferta educativa:

mi opinión es que es buena, es buena la modalidad porque llega, ahorita con la tecnología que tenemos, llega a los lugares que no lo tienen y era algo que me decían mucho las sedes foráneas: maestra la oportunidad que nos está dando la universidad no lo hemos visto en otra, el darme la oportunidad de hacer mi nivelación y de ahí buscar hacer una maestría (P1, febrero 2018).

En cuanto a los resultados obtenidos prevaleció una idea positiva que llevó a afirmaciones como: “Yo siento que sí funciona” (P2, noviembre 2017); que se asume como una buena opción educativa “independientemente de la edad que tenga [es un camino para] buscar lo profesional y creo yo que si vuelvo abrir esta modalidad en línea [...] habría la misma respuesta de la gente” (P1, febrero 2018).

No obstante, el hecho de que la innovación educativa funcionará dependía, en gran medida, de su evaluación y mejora constante, ya que “No es, ¡que padre!, ya lo tengo y ahora automatizo” (T2, abril 2018) y a veces pensamos que con tomar un curso de qué es un modelo y qué es otro, ya vas

a poder hacer el cambio y no es cierto, no es cierto, te vas a topar con un montón de cosas que no vas a saber cómo resolverlas (T1, octubre 2017).

De las experiencias relatadas en esta categoría destacamos que desde que se impulsaron estos programas en la universidad se han generado cambios que incluyen el desarrollo de infraestructura tecnológica. Esto puede ser un factor favorable para atender las fallas y problemas enfrentados por los primeros programas que se impulsaron en modalidad a distancia. Esto incide en el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo y de diseño instruccional que pueden ser incorporadas en una nueva oferta educativa.

5. CONCLUSIONES

Las experiencias relatadas por quienes participaron en el diseño e implementación de los dos primeros programas educativos que se ofrecieron en modalidad a distancia en la UAQ develan dos cuestiones importantes. La primera resalta el papel de la enfermería como profesión pionera que incursiona en esta modalidad, en un contexto nacional en el que se consolidaba la autonomía disciplinaria, el reconocimiento de sus profesionistas al interior del campo de la salud y la identidad profesional (Cuevas y Guillén, 2012; Hernández et al., 1997; Letelier y Velandia, 2010). La segunda cuestión llama la atención respecto de la necesidad de impulsar acciones que consoliden los cambios educativos ya que, si bien la integración de Tecnologías de Información y Comunicación ofrece ciertas ventajas, el mantenimiento e incluso crecimiento de las innovaciones educativas propuestas por la Facultad de Enfermería de la UAQ enfrentó problemas que evidenciaron la falta de acuerdos, estrategias de crecimiento y de evaluación que permitieran consolidar la educación a distancia (Chávez y Murguía, 2010).

Entre los problemas que destacaron quienes participaron en el diseño e implementación de la Licenciatura en Enfermería y la Maestría en Ciencias de la Enfermería en la UAQ se encuentran los siguientes que se han agrupado en las categorías que guiaron el estudio:

Innovación educativa. Si bien la intención de impulsar una enseñanza a distancia resultó atractiva y generó sentimientos favorables entre los participantes, de orgullo y satisfacción por el trabajo realizado; se reconoció que resultó un proceso complejo que requirió de actualización constante, autonomía, construcción de conocimientos disciplinares y tecnológicos, así como del apoyo institucional para implantar la innovación.

Carga de trabajo. La indefinición de lineamientos que guiarán la distribución de las cargas de trabajo que demandaba esta modalidad educativa, fue un problema que se tradujo en exceso de carga de trabajo, incapacidad de atención a la demanda recibida y falta de definición de funciones específicas para cada uno de los actores que participó en el proceso, responsabilizando a los docentes del logro de los objetivos.

Orientación profesionalizante. La propuesta respondió a la necesidad de profesionalizar al personal del área de enfermería que antes de este momento no requería de estudios de nivel superior. El hecho de que esta necesidad social laboral coincidiera con la propuesta educativa fue un factor que posibilitó el desarrollo de los programas educativos que quedaron insertos en una red de colaboración interinstitucional. Hoy día sigue prevaleciendo la necesidad de profesionalización aunque en términos de formación y/o actualización continua.

Tecnología. Entre los retos enfrentados para el desarrollo de la educación a distancia en la Facultad de Enfermería de la UAQ destacan los relacionados con la falta de disposición de los recursos

tecnológicos, así como con fallas en las conexiones y transmisiones de videoconferencias, pero, de manera prioritaria, la falta de competencias tecnológicas que permitieran a todos los actores involucrados (docentes, estudiantes, personal técnico de apoyo y autoridades universitarias), responder en tiempo y forma a las necesidades de comunicación que requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Una vez reconstruida la historia institucional y expuestos los factores que evidencian el tejido complejo en el que emerge la educación a distancia en la Facultad de Enfermería de la UAQ se proponen a continuación las siguientes líneas de acción que buscan la modalidad educativa:

1. *Concebir la integración de nuevas modalidades bajo un modelo teórico.* La inclusión de modalidades educativas b-learning, e-learning, m-learning, u-learning es un proceso complejo que va más allá de adquirir herramientas tecnológicas, por lo que requiere de sistematización. Existen diferentes modelos y herramientas de planeación y construcción de diseños instruccionales. En nuestro caso optamos por la inclusión del modelo TPACK puesto que integra conocimientos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares (Almenara, Roig-Vila y Mengual-Andrés, 2017; Flores, Ortiz y Buontempo, 2018).

2. *Integrar un equipo multidisciplinar.* La modalidad educativa a distancia tiene particularidades que la diferencian de la educación presencial. Requiere para su operación un equipo de trabajo compuesto al menos por un diseñador, un informático, un pedagogo, un diseñador instruccional, expertos en las disciplinas que se pretende enseñar y personal que brinde acompañamiento académico permanente (tutores). Además de un equipo administrativo sensibilizado con las características de esta modalidad (flexible, autónoma, asincrónica) de manera que sea capaz de responder a las necesidades de los estudiantes a distancia.

3. *Elaborar un programa de formación y acompañamiento del equipo de trabajo.* La institución debe garantizar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar de su equipo. La unión de estos tres componentes en el modelo TPACK es concebida como necesaria para la integración de la modalidad e-learning de calidad. La formación continua favorece la creación de una comunidad de aprendizaje que trabaja desde la cooperación.

4. *Reconocer las necesidades sociales y las herramientas pedagógicas que pueden llevar a los estudiantes a responder a ellas.* La pertinencia y calidad de un programa educativo se fortalece en la medida que el capital humano que lo integra tenga claridad en las necesidades sociales que atiende y seleccione las herramientas pedagógicas adecuadas (aprendizaje basado en servicio, aprendizaje basado en proyectos, análisis de casos, resolución de problemas, gamificación, espacios makers).

Los resultados obtenidos no son exclusivos de este entorno institucional ni de este campo de conocimiento por lo que se considera conveniente continuar ahondando en estudios particulares que permitan comprender las historias de las instituciones (Cohen et al., 2007). Esto con la finalidad de poner al descubierto los retos que enfrenta el desarrollo de la educación a distancia como alternativa educativa. Adicionalmente se considera la conveniencia de continuar esta indagación, que por el momento queda limitada a la descripción histórica, y la creación de líneas estratégicas de acción institucional viables que permitan reincorporar la educación a distancia en la Facultad de Enfermería de la UAQ, respondiendo a las expectativas de quienes fueron pioneros en esta institución.

REFERENCIAS

- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74. Recuperado de <http://bit.do/eVBXw>.
- ALADEFE (2014). *Sitio web de la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería*. Recuperado de http://132.248.141.62/aladefeweb/homedir/public_html/creditos.htm.
- Almenara, J., Roig-Vila, R., y Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 0(32), 73–84. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2017.32.73-84>.
- Amador, R. (2012). 40 años del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Crónica histórica. *Perfiles Educativos*, 34(137), 194–212. Recuperado de <http://bit.do/eVBX4>.
- Bolívar, B. A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1)- Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Cabrera, D. (2005). *Quinto informe de la Rectora Dolores Cabrera*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de <https://www.uaq.mx/5informe/informe/directorio.html>.
- Cassiani, S. (2015). *Prioridades regionales de investigación en enfermería para la promoción del acceso universal a la salud y la cobertura universal de salud*. Recuperado de <http://tiny.cc/4yzk8y>.
- Chávez, F., y Murguía, M. (2010). La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa. *Apertura Número especial: inclusión social y convivencialidad*, 18-31. Recuperado de <https://goo.gl/HaeyFt>.
- Cuevas, L., y Guillén, D. (2012). Breve historia de la enfermería en México. *Cuidarte “El Arte Del Cuidado,”* 1(1), 73–80. Recuperado de <http://tiny.cc/90zk8y>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sixth Edition) [Investigación de Métodos en Educación, sexta edición]. Recuperado de <http://tiny.cc/u0zk8y>.
- Facultad de Enfermería (2002). *Plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la enfermería, modalidad a distancia*. Documento de archivo de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- Facultad de Enfermería (2003). *Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería, modalidad a distancia*. Documento de archivo de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- González, M. (1997). *Breve historia de la Facultad de enfermería. Informe elaborado en el marco del 46° aniversario de la Facultad de Enfermería Universidad Autónoma de Querétaro* (Documento inédito disponible en la Facultad de Enfermería Campus Cerro de las Campanas).
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora, Hermosillo, Sonora.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Denzin y Lincoln, coordinadores. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, volumen II (38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guzmán, T., y Escudero, A. (2016). *Cuadernos de Planeación No. 2 El Sistema Multimodal de Educación*. Recuperado de <http://bit.do/eVBVY>.

- Hernández, F., del-Gallego Lastra, R., Alcaraz, S., y González, J. M. (1997). *La enfermería en la historia. Un análisis desde la perspectiva profesional*. Recuperado de: <https://cutt.ly/MoHJg0>.
- Iturralde, R. (2010). *Primer informe de Rectoría*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de <https://urlzs.com/FXoCJ>.
- Letelier, M., y Velandia, A. L. (2010). Profesionalismo en enfermería, el hábito de la excelencia del cuidado. *Avances En Enfermería*, 28(2), 145–158. Recuperado de <http://bit.do/eVBV6>.
- Luengo-Martínez, C., Paravic-Klijn, T., y Burgos-Moreno, M. (2017). Profesionalismo en enfermería: una revisión de la literatura. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 131–142. doi:<https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.001>.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Madrid: Narcea (versión digital Kindle-Amazon).
- Nájera, R., y Castrillón, M. (2001). *La Enfermería en América Latina situación actual, áreas críticas y lineamientos para un Plan de Desarrollo*. Recuperado de <http://bit.do/eVBWn>.
- OPS (2019). *Acerca de la Organización Panamericana de la Salud (OPS)*. Recuperado de <http://bit.do/eVBWp>.
- Pérez, I. (2010). Memorias de la escuela de Enfermería y Obstetricia ENEO-UNAM. *Enfermería Universitaria*, 7 (2), 4-8. Recuperado de <http://enfermeria.uaq.mx/index.php/conocenos/historia?showall=1>.
- Rubio, S. (2010). Profesionalización de Enfermería en México. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 18, 4-6. Recuperado de <http://bit.do/eVBWE>.
- SEP-ANUIES (2015). *Agenda de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de <http://bit.do/eVBYS>.
- Tomasello, M. (2010). *Origins of Human Cooperation*. Recuperado de <http://bit.do/eVBYZ>.
- Torres-Barrera, S., y Zambrano-Lizárraga, E. (2010). Breve historia de la educación de la enfermería en México. *In Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 18(2), 105-110. Recuperado de <http://bit.do/eVBWR>.
- UAQ (2015). *Plan de Gran Visión. Universidad Autónoma de Querétaro. Dirección de planeación*. Recuperado de https://www.uaq.mx/planeacion/pide/PGV_UAQ_2015-2045.pdf.
- UAQ (2016). *Sitio web de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Recuperado de <http://uaqedvirtual.uaq.mx/>.
- UAQ (2016). *Sitio web de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Recuperado de <http://enfermeria.uaq.mx/index.php/conocenos/historia>.
- UNAM (2017). *Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Archivo Histórico de la UNAM*. Recuperado de <http://bit.do/eVBW3>.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2018). *Licenciatura en Enfermería*. Recuperado de <http://bit.do/eVBZc>.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Books, SA.