



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Afinidad de los profesionales de enfermería hacia la docencia virtual de posgrado

MARIA ROSER CUESTA MARTÍNEZ



**TESIS DOCTORAL
2017**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Maria Roser Cuesta Martínez

Afinidad de los profesionales de enfermería hacia la docencia virtual de posgrado

TESIS DOCTORAL

Dirigida por la Dra. Montserrat García Martínez

Departamento de Enfermería



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona, 2017

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Apunte

Para facilitar la lectura de este documento se ha utilizado la forma genérica masculina al referirnos a diferentes colectivos (enfermero/s, alumno/s, estudiante/s, ciudadano/s), tal y como recogen las indicaciones de la Real Academia Española (RAE). Este hecho no debe considerarse en absoluto una exclusión o descuido del género femenino por parte de la autora.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0



La abajo firmante, **Dra. Montserrat García Martínez**, profesora titular en el Departamento de Enfermería de la Universitat Rovira i Virgili,

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado “**Afinidad de los profesionales de enfermería hacia la docencia virtual de posgrado**”, que presenta la **Sra. Maria Roser Cuesta Martínez** para la obtención del título de Doctora, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Enfermería de esta universidad.

Y para su conocimiento y efectos oportunos, firmo la presente certificación.

CPISR-1 C
Montserrat
García Martínez
2017.06.09
09:58:43 +02'00'

Tarragona, 9 de junio de 2017

La directora de la tesis doctoral

Montserrat García Martínez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

A Hugo, mi tesoro

A Enrique, mi fuerza

A mis padres, José y Roser, mis guías

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

AGRADECIMIENTOS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Agradecimientos

Realizar una reflexión final de estos últimos cuatro años, es importante para tomar conciencia del significado personal del ecosistema, rico en emociones y aprendizaje, que me ha aportado realizar esta tesis doctoral. Un proyecto que jamás hubiese visto la luz sin el soporte, ánimo y cariño de muchas personas. Estas palabras van dirigidas a todas y cada una de ellas.

En primer lugar, a la Doctora Montserrat García Martínez, directora de esta tesis, por aceptarme bajo su tutela y creer en mí. Tu paciencia, rigor, disposición, humor, presencia y orientación me ayudaron a entender que, a pesar de mis esfuerzos, *La tesis tiene vida propia*.

A la Doctora M. Teresa Salvadó, por su inestimable experiencia y disponibilidad durante todo el análisis estadístico.

A la comisión académica del programa de doctorado de la Facultad de Enfermería de la Universitat Rovira i Virgili, por brindarme la oportunidad de realizar esta tesis y aprender a hacer crecer nuestra profesión.

A la Doctora Dolors Burjalés, por sus consejos y escucha activa en infinidad de momentos.

A mis compañeros de doctorado, Oriol y Manuel, por esas divertidísimas comidas y charlas metodológicas tan revitalizadoras, reconfortantes y llenas de aportaciones, proyectos y sueños. Ni os imagináis lo terapéuticas que me resultaron.

A mis otras compañeras de doctorado, Sonia y Diana, por sus aportaciones, compañerismo y contagiosa ilusión. Chicas, ¡sí se puede!

A mis compañeras y compañeros del Banc de Sang i Teixits de Tarragona i Terres de l'Ebre, por facilitarme el camino y apoyarme en este viaje de *La tesis*.

A todas las enfermeras y enfermeros, por convertir su arte en ciencia cada día, a pesar de los palos en las ruedas.

A mis amigas y amigos, que son más y mejores de lo que imaginaba, especialmente a Elena, Aida, Patri y Anna. Tampoco quiero olvidarme de todos los amigos de la *Edelweis*. A todos vosotros, gracias por entenderme y respetar mis ausencias.

Finalmente quiero agradecer a toda mi familia todo su amor y apoyo incondicional en este proyecto personal; en especial a mi madre, Roser, que sé que me sigue cuidando desde el cielo, y a mi padre, José, por seguir enseñándome y acompañándome en mi crecimiento. Todo mi amor.

A mi compañero de vida, Enrique, y a mi hijo, Hugo, perdonad el tiempo que os he robado. Por siempre, pasado, presente y futuro.

A todas y todos, muchas gracias de todo corazón.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Ha cambiado el mundo mientras la educación sigue siendo la misma

Eduard Punset i Casals, (1936-). Abogado, economista y divulgador científico catalán

Educar no es enseñar al hombre a saber, sino a hacer

Florence Nightingale, (1820-1910). Enfermera, escritora y estadística británica

*El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar
nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos*

Marcel Proust, (1871-1922). Novelista, ensayista y crítico francés

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

RESUMEN

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Resumen

La sociedad del conocimiento, junto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), han generado un cambio en el paradigma educativo. Las nuevas modalidades y entornos de docencia y aprendizaje cobran cada vez mayor relevancia, siendo el estudiante el eje central del sistema educativo. Este hecho incide en el logro de mayores índices de crecimiento y ocupación en la sociedad, mediante la formación continuada de las personas a lo largo de la vida.

En enfermería, la inserción de las Nuevas Tecnologías (NNTT) en la formación y el desarrollo profesional, requieren de una atención especial dadas las características del colectivo enfermero. La dificultad para compatibilizar estudios, trabajo y familia de los enfermeros se plantea como uno de los principales obstáculos para la formación continua. Este hecho puede incidir en la atracción de estudiantes próximos a finalizar sus estudios y profesionales titulados, por las formaciones *online*.

Con este trabajo se pretende conocer la afinidad de los estudiantes del último curso del grado y de los profesionales de enfermería de Cataluña, respecto a la docencia *online* de los estudios de posgrado. Para ello, se plantean tres retos específicos:

- 1) identificar el perfil sociodemográfico de los profesionales y estudiantes del último curso del grado de enfermería de Cataluña;
- 2) determinar las dificultades de los profesionales para realizar la formación presencial;
- 3) describir las actitudes de los profesionales y estudiantes en relación al aprendizaje *online*.

Se diseña un estudio descriptivo, transversal y cuantitativo. Se diferencian dos grandes bloques:

- 1) se revisa la literatura existente en relación a la formación *online* en enfermería, y se recoge la situación actual en diferentes países mediante

la exploración de diferentes másteres universitarios para enfermería, ofertados por una muestra de universidades que aparecen en un ranking;

- 2) se elabora una encuesta *ad hoc*, la cual es distribuida *online* entre estudiantes del cuarto curso del grado en enfermería y a profesionales titulados. En dicho instrumento se recogen datos sociodemográficos, profesionales, académicos y relacionados con la afinidad y opiniones de los participantes respecto a la formación *online*.

Los principales resultados encontrados evidencian que, a pesar de que en las universidades las TICs cada vez adquieren más importancia, existe poca oferta de formaciones para enfermería totalmente *online*; siendo la modalidad docente más habitual la semipresencial. Esta situación es común en los estudios revisados en Cataluña, y en el resto de países analizados.

La participación de los enfermeros catalanes en la encuesta es del 4,0%, y la de los estudiantes del 19,0%. Del total de participantes, el 67,1% son profesionales y el 32,9%, estudiantes. El 89,3% son mujeres, la edad media es de 35,2±12,1 años. El 59,9% está casado o emparejado, y el 43,4% tienen personas a su cargo. El 76,2% de la muestra trabaja. El 47,2% de los profesionales no estudia actualmente, a pesar de que piensan que la formación continua es necesaria en un 97,2%. El 94,3% de los participantes opina que la formación *online* es más accesible, y consideran que no presenta diferencias significativas con la formación presencial en un 72,0%. Más del 96,0% dispone de los recursos y conocimientos necesarios para formarse virtualmente. Más del 80,0% de los encuestados manifiestan que la formación *online* les facilita la elección del tiempo y lugar de estudio, y el 74,8% considera que su autonomía y responsabilidad respecto al aprendizaje se ve incrementada. El 62,8% de los profesionales enfermeros prefiere la educación *online*.

Este trabajo se plantea como punto de partida para futuras investigaciones relacionadas con las ofertas formativas *online* de los estudios posteriores a la obtención del título del grado enfermero; de modo que la docencia y el

aprendizaje en enfermería, incidan en el desarrollo y actualización de los cuidados enfermeros, alcanzando los mayores niveles de excelencia posibles.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Abstract

The knowledge society together with Information and Communication Technologies (ICTs) have generated a change in the educational paradigm. The new teaching and learning modalities and environments become increasingly more relevant, being the student the central axis of the educational system. This fact has an impact on the achievement of higher rates of growth and occupation in society through lifelong learning.

In nursing, the inclusion of the New Technologies (NTs) in educational training and professional development requires special attention given the characteristics of the nursing collective. The difficulty for the nurses to reconcile studies, work, and family is considered to be one of the main obstacles to continuing education. This fact can affect how students which are close to finish their studies and qualified professionals are attracted to online training.

This paper aims to know the affinity of students in their last year of the degree and the nursing professionals of Catalonia for postgraduate *online* teaching studies. For this purpose, three specific challenges are posed:

- 1) to identify the socio-demographic profile of professionals and students in their last year of the degree in nursing in Catalonia;
- 2) to determine the difficulties for professionals to receive classroom training;
- 3) to describe the attitudes of professionals and students towards *online* learning.

A descriptive, cross-sectional, and quantitative study was designed. There are two big blocks:

- 1) we review the existing literature on *online* nursing training, and the current situation in different countries is included through the exploration of different university masters in nursing, which are offered by a sample of universities that appear in a ranking;

- 2) an *ad hoc* survey is produced and distributed *online* to qualified professionals and students in their fourth year of the grade in nursing. This instrument includes data on socio-demographic, professional, academic, and affinity aspects as well as the participants' opinion on *online* training.

The main results show that, despite the fact that ICTs are becoming increasingly more important for universities, there is little provision of fully *online* training in nursing; being blended learning the most habitual teaching modality. This situation is common in the studies reviewed in Catalonia and the rest of the countries analysed.

The participation by Catalan nurses in the survey is 4.0%, and that by students is 19.0%. Of the total number of participants, 67.1% are professionals and 32.9% are students. 89.3% are women; the average age is 35.2 ± 12.1 years. 59.9% are married or in a relationship, and 43.4% have dependent members. 76.2% of the sample is employed. 47.2% of the professionals are not currently studying, although 97.2% of them believe that continuing education is necessary. 94.3% of the participants believe that *online* training is more accessible, and 72.0% consider that it does not present significant differences with classroom training. More than 96.0% have the necessary resources and knowledge to learn virtually. More than 80.0% of the respondents stated that *online* training facilitates the choice of time and place of study, and 74.8% consider that their autonomy and responsibility for learning are increased. 62.8% of nursing professionals prefer *online* education.

This work is proposed as a starting point for future research on the *online* training offered after obtaining the degree in nursing; so that teaching and learning in nursing have a bearing on the development and update of nursing care, reaching the highest level of excellence possible.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

ACRÓNIMOS Y GLOSARIO

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Acrónimos y glosario

3D Tres Dimensiones

ACODE Australasian Council on Open Distance and e-Learning

ABP Aprendizaje Basado en Problemas

AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

AR Augmented Reality

AV Augmented Virtuality

b-learning Blended Learning

BYOD Bring Your Own Device

COMAs Cursos Online Masivos Abiertos

CSBE Cuidados de Salud Basados en la Evidencia

CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas

EBHC Evidence Based Health Care

ECTS European Credit Transfer System

EEES Espacio Europeo de Educación Superior

eHealth Electronic Health

e-learning Electronic Learning

eSalud Salud Electrónica

EVEAs Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje

ICARE Introduction, Connect, Apply, Reflect, and Extend

IDESCAT Institut d'Estadística de Catalunya

m-learning *Mobile Learning*

MOOCs *Massive Open Online Courses*

MOODLE *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

MR *Mixed Reality*

MUVLEs *Multiuser Virtual Learning Environments*

NNTT *Nuevas Tecnologías*

OER *Open Educational Resources*

OMS *Organización Mundial de la Salud*

Online *En línea*

PLEs *Personal Learning Environments*

PLN *Personal Learning Network*

REA *Recursos Educativos Abiertos*

SCL *Student Centered Learning*

TELEs *Technology Enhanced Learning Environments*

TICs *Tecnologías de la Información y la Comunicación*

TSI *Tecnologías de la Sociedad de la Información*

UE *Unión Europea*

WWW *World Wide Web*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

ÍNDICES

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Índice de contenidos

JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN 43

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS 47

Capítulo 1. La aparición de un nuevo paradigma educacional en el siglo XXI 49

1.1. Las ciudades inteligentes y el capital humano 49

1.2. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento 52

1.3. Las TICs en el *continuum* formativo del estudiante 55

Capítulo 2. Nuevos entornos de docencia y aprendizaje mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) 59

2.1. Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEAs) 60

2.2. Entornos Personales de Aprendizaje o *Personal Learning Environments* (PLEs) 61

2.3. Cursos Online Masivos Abiertos (COMAs) o *Massive Open Online Courses* (MOOCs) 62

2.4. Entornos Virtuales Multiusuario de Aprendizaje o *Multiuser Virtual Learning Environments* (MUVLEs) 63

2.5. Nuevas tecnologías educativas en la educación superior 65

2.6. Calidad y eficacia de la educación y la formación *online* 68

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS EMPÍRICOS 79

Capítulo 3. Estado actual del tema: la formación posgrado *online* en enfermería 81

3.1. Motivaciones y dificultades del colectivo enfermero para la formación continuada 81

3.2. Prácticas y usos del *e-learning* en la docencia enfermera actual 83

3.3. Másteres para enfermería: características actuales 91

3.3.1. Situación global de los estudios de máster para enfermería 95

3.3.2. Situación en La Unión Europea (UE) 98

3.3.2.1. El caso de España 98

3.3.2.2. El caso de Italia 99

3.3.2.3. El caso de Noruega 100

3.3.2.4. El caso de Portugal 101

3.3.2.5. El caso del Reino Unido 102

3.3.3. Situación en países no europeos 104

3.3.3.1. El caso de Australia 104

3.3.3.2. El caso de Canadá 104

3.3.3.3. El caso de Brasil 105

3.3.3.4. El caso de Chile 106

3.3.4. Situación local 108

3.3.4.1. El caso de Cataluña 108

Capítulo 4. Hipótesis, objetivos y metodología 113

- 4.1. Hipótesis 113
- 4.2. Objetivos 113
- 4.3. Descripción del estudio 114
- 4.4. Población y ámbito del estudio 114
- 4.5. Variables del estudio 116
- 4.6. Instrumento de recogida de datos 118
- 4.7. Recogida de datos 119
- 4.8. Análisis estadístico 120
- 4.9. Implicaciones éticas 121

Capítulo 5. Resultados 123

- 5.1. Datos sociodemográficos de los participantes 123
- 5.2. Situación académica 126
- 5.3. Afinidad hacia los estudios virtuales 127
- 5.4. Afinidad respecto a la formación *online* según la edad 130
- 5.5. Afinidad respecto a la formación *online* según el sexo 133
- 5.6. Afinidad respecto a la formación *online* según los profesionales y los estudiantes 135
- 5.7. Afinidad respecto a la formación *online* según la existencia o no de familiares a cargo 138
- 5.8. Afinidad respecto a la formación *online* según se esté estudiando o no 139

Capítulo 6. Discusión 141

6.1. Discusión respecto a la oferta de docencia posgrado online en enfermería
141

6.2. Discusión respecto a la afinidad de los profesionales enfermeros por la
docencia virtual de posgrado 143

Capítulo 7. Conclusiones 147

7.1. Conclusiones respecto a los objetivos formulados 147

7.2. Conclusiones en relación a las hipótesis planteadas 149

7.3. Conclusión final 149

7.4. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación 153

DIFUSIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN 157

REFLEXIÓN PERSONAL 161

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 165

ANEXOS 177

- Anexo I. *Tablas de la revisión de la oferta de másteres universitarios por países* 181
- Anexo II. *Encuesta para valorar la afinidad de los profesionales de enfermería respecto a la formación virtual posterior a la obtención del título de grado* 199
- Anexo III. *Encuesta para valorar la afinidad de los profesionales de enfermería respecto a la formación virtual posterior a la obtención del título de grado (pre-test)* 207
- Anexo IV. *Enlace web para responder la encuesta (colegios profesionales de enfermería)* 215
- Anexo V. *Enlace web para responder la encuesta (facultades y escuelas de enfermería)* 219
- Anexo VI. *Solicitudes de autorización a los colegios profesionales de enfermería para distribuir la encuesta* 223
- Anexo VII. *Solicitudes de autorización a las facultades y escuelas de enfermería para distribuir la encuesta* 227

Índice de cuadros y tablas

- Cuadro 1. *Cambios en la sociedad del conocimiento* 55
- Tabla 1. *Factores “pegadizos” necesarios en el diseño de programas educativos online de CSBE* 88
- Tabla 2. *Tipología de los másteres para enfermería a nivel global* 95
- Tabla 3. *Tipología de los másteres para enfermería: Europa* 103
- Tabla 4. *Tipología de los másteres para enfermería: países no europeos* 107
- Tabla 5. *Tipología de los másteres para enfermería a nivel local: Cataluña* 111
- Tabla 6. *Titulados en enfermería colegiados. 2014. Provincias* 114
- Tabla 7. *Oferta de plazas de nuevo acceso en el grado de enfermería. Cataluña* 115
- Tabla 8. *Datos sociodemográficos y situación laboral de los participantes* 125
- Tabla 9. *Situación académica de los participantes* 126
- Tabla 10. *Resultados de las preguntas de la encuesta en relación a una mayor virtualización de los estudios de enfermería* 129
- Tabla 11. *Afinidad respecto a la formación online según de la edad* 132
- Tabla 12. *Afinidad respecto a la formación online según el sexo* 133-134
- Tabla 13. *Afinidad respecto a la formación online según los profesionales y los alumnos* 136-137
- Tabla 14. *Afinidad respecto a la formación online según la existencia o no de familiares a cargo* 138
- Tabla 15. *Afinidad respecto a la formación online según se esté estudiando o no* 139

Índice de gráficos

- Gráfico 1. *Estimación de la población urbana y rural del mundo, 1970 a 2050* 50
- Gráfico 2. *Número de créditos ECTS de los másteres (\bar{X})* 96
- Gráfico 3. *Finalidad académica de los estudios* 96
- Gráfico 4. *Modalidad docente de los estudios* 97
- Gráfico 5. *Oficialidad de los títulos* 97
- Gráfico 6. *Centros participantes en los estudios de máster* 98
- Gráfico 7. *Finalidad académica de los estudios en Cataluña* 109
- Gráfico 8. *Modalidad docente de los estudios en Cataluña* 109
- Gráfico 9. *Oficialidad de los títulos en Cataluña* 110
- Gráfico 10. *Centros participantes en los estudios de máster en Cataluña* 110

Índice de imágenes

- Imagen 1. *Características de una smart city* 51
- Imagen 2. *Estrategias europeas relacionadas con la educación y la formación (2020)* 54
- Imagen 3. *Aprendizaje centrado en el estudiante* 56
- Imagen 4. *Ejemplo de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)* 62
- Imagen 5. *Continuo de realidad-virtualidad* 64
- Imagen 6. *Adaptada del The NMC Horizon Report: 2016 Higher Education* 67
- Imagen 7. *Interacciones e influencias del aprendizaje* 72
- Imagen 8. *Dimensiones de calidad del aprendizaje online* 74
- Imagen 9. *Arquitectura del m-Learning System for Health Education* 90

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Justificación de esta investigación

Eppur si muove...

Y sin embargo se mueve...

Esta frase, cierta o apócrifa, atribuida a Galileo Galilei (1564-1642), en su retractación ante un tribunal eclesiástico, acerca de la copernicana teoría heliocéntrica que había evidenciado, simboliza la ideología de un importante cambio paradigmático en la cultura renacentista. Dicha transformación, permitió a la sociedad la evolución hacia la Edad Moderna, produciéndose la transformación de la economía, la política y la cultura conocidas hasta el momento.

Siempre he considerado imprescindibles la actualización de conocimientos y el aprendizaje de nuevos conceptos y teorías, que permitiesen comprender a los profesionales de la enfermería cómo facilitar y mejorar los cuidados que ofrecen a las personas y a la sociedad.

Pero en el proceso de docencia y aprendizaje enfermeros, algo ha cambiado.

Mi propia experiencia como estudiante y las incursiones docentes que he ido realizando a lo largo de los años, me sugerían cuan diferente hemos aprendido los enfermeros y enfermeras hasta finales del siglo XX, en comparación con las nuevas generaciones.

En pocos años, en las aulas, se había pasado de las máquinas de escribir *Olivetti*, a los *Intel Pentium*; de las enciclopedias en las estanterías, al *World Wide Web* (WWW); de los blocs de notas, al *Word*; de las presentaciones mediante el uso de transparencias, al *Power Point*; de las tutorías presenciales, al *Skype*; de los vídeos demostrativos en VHS, a *Youtube*, de los talleres dirigidos por un profesor, al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Tecnología y nuevas formas de instruir se habían introducido en la formación universitaria enfermera para quedarse definitivamente.

Paralelamente, se estaban gestando otras transformaciones en el quehacer profesional enfermero. El radiodiagnóstico por imagen digitalizada, la introducción de la historia clínica informatizada y la comunicación profesional e interprofesional a través del correo electrónico son algunos de los ejemplos más significativos de cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se han instaurado en los centros hospitalarios y de salud.

Por otra parte, durante mis estudios de máster en ciencias de la enfermería, pude percibir que las características del estudiantado del curso, se diferenciaban en gran medida a las de los alumnos del grado enfermero. A diferencia de novales, los enfermeros que decidían continuar con su formación académica, comentaban que les era muy complicado el hecho de poder compaginar su formación con el trabajo y la familia. Cambios de turno, solicitud de permisos a la empresa, dejar a los hijos en el comedor escolar, desplazamientos y pernoctaciones por residir fuera de la provincia en la que se impartía el máster, etc., eran temas recurrentes en los descansos entre clases, que se desarrollaban presencialmente con una frecuencia quincenal. Muchos de ellos incidían en la necesidad de encontrar formaciones totalmente virtuales u *online*, que les permitiesen estudiar cuando y donde ellos escogiesen.

El conjunto de estos pensamientos y percepciones, me indujeron a la búsqueda de referencias de autores que se hubiesen interesado en la materia. Y, si bien es cierto que existía una amplia literatura respecto a los temas de manera aislada, en su conjunto, me resultó sorprendente la dificultad encontrada para la recuperación de documentos que permitiesen conocer las preferencias de los enfermeros respecto a la modalidad de aprendizaje y docencia que más se ajustaba a sus necesidades.

De este modo, surgió la razón de ser de la presente tesis doctoral, que bajo el título *Afinidad de los profesionales de enfermería hacia la docencia virtual de posgrado*, pretende ser una primera aproximación acerca de la predisposición y opiniones del colectivo enfermero hacia la educación y formación de posgrado en la modalidad *online*.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Primera parte: aspectos teóricos

En esta primera parte del trabajo, se elabora un marco teórico y conceptual en las que se refleja la evolución de la sociedad respecto al proceso de aprendizaje de los individuos que de ella forman parte, mediante la aparición e instauración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), y su repercusión en la formación de posgrado de la educación superior. Las principales bases de datos y motores de búsqueda, utilizados para recopilar los documentos utilizados en este apartado, fueron: Medline / PubMed, Cinahl, Scopus, ERIC y Google Scholar.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Capítulo 1. La aparición de un nuevo paradigma educacional en el siglo XXI

En este primer capítulo, nos disponemos a explorar las teorías, normativas, recomendaciones, opiniones y sugerencias relacionadas con la evolución de las personas en las ciudades en el siglo XXI. Revisaremos lo que dicen diferentes autores acerca de las ciudades inteligentes y la evolución social hacia una nueva forma de aprender determinada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs); en la que el estudiante se sitúa como centro del proceso aprendizaje a lo largo de toda la vida.

1.1. Las ciudades inteligentes y el capital humano

Actualmente, la mayor parte de la población que habita en el mundo vive en zonas urbanas (gráfico 1). Por este motivo, la complejidad del orden de estas zonas se ha visto incrementada. Destaca el hecho de que, en la actualidad, las mayores aglomeraciones poblacionales se ubican en ciudades de tamaño medio; siendo la previsión su incremento y situándose este hecho como uno de los mayores retos de este siglo (Organización de las Naciones Unidas, 2014).

Así pues, es necesario cuestionarse cuál será la situación de las urbes en el futuro y cómo se reubicarán a las personas si los espacios son reducidos. En este sentido, el estudio del desarrollo y crecimiento poblacional en las metrópolis se presenta como uno de los objetivos del análisis de las ciudades inteligentes o *smart cities* (López Pol & Segarra-Oña, 2013).

Diversos estudios muestran que la migración a las *smart cities* se produce con la intención de que las personas puedan desarrollarse profesionalmente con mayor facilidad. Una vez que las personas han logrado un elevado valor profesional, permanecen en las ciudades puesto que suelen estabilizarse dado que existe una mejor y mayor oferta laboral. Esto provoca un *feedback* entre los ciudadanos y la ciudad, que se torna más competitiva y sostenible (López Pol & Segarra-Oña, 2013; Shapiro, 2003; Winters, 2011).

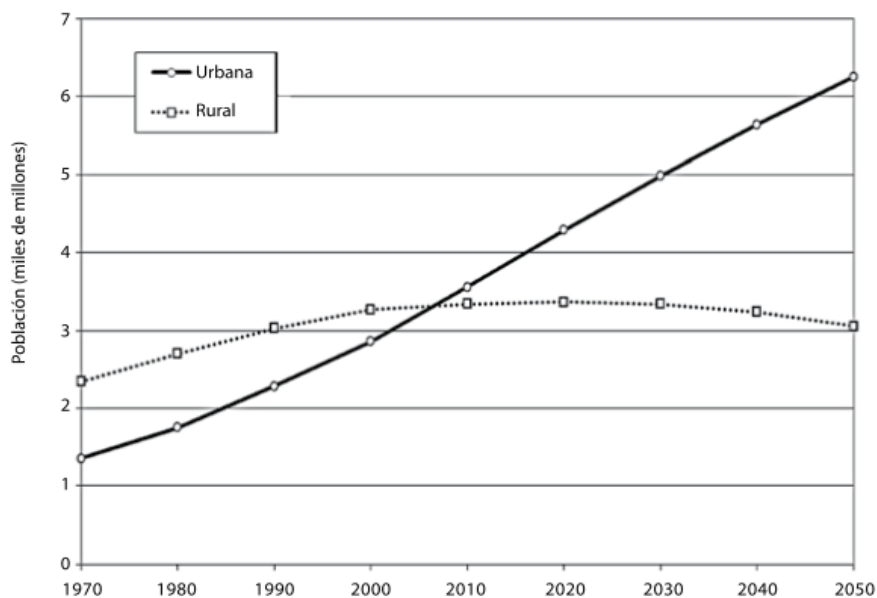
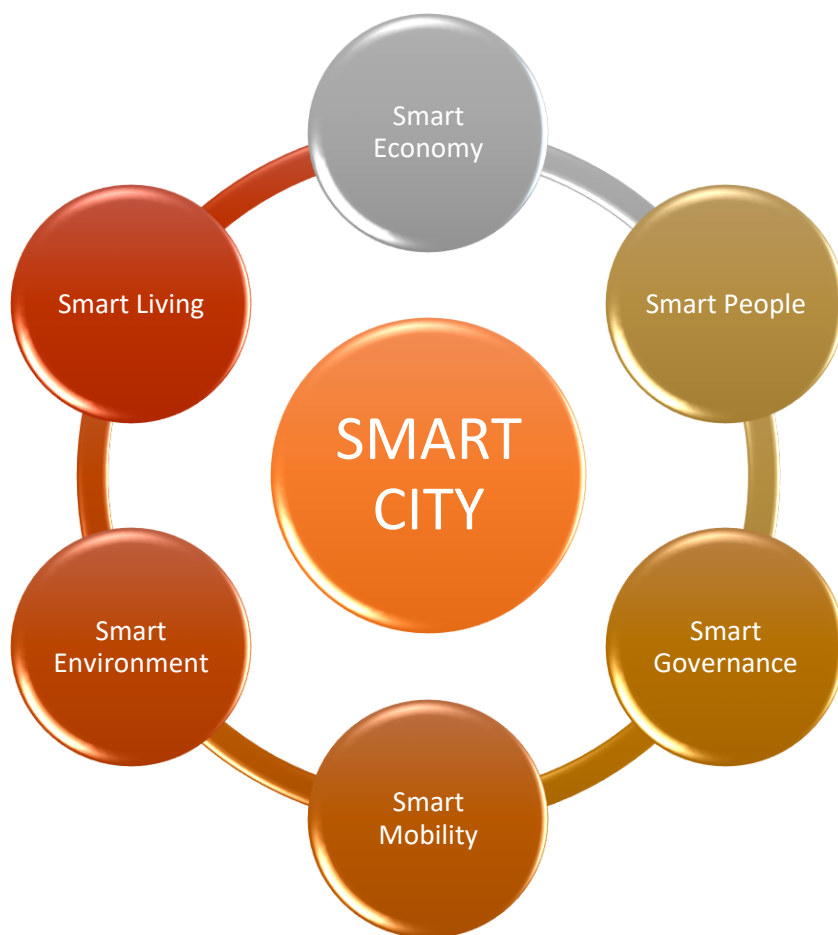


Gráfico 1. Estimación de la población urbana y rural del mundo, 1970 a 2050
Fuente: ONU, 2014

En diversos estudios, se relaciona el concepto de *smart city* con el incremento de las salidas profesionales y la cultura de los habitantes de dicha ciudad. Existen autores que indican que dicho crecimiento se debe a la repercusión, o bien su aprovechamiento como recurso, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TICs, y al aumento de la infraestructura en las zonas urbanas (Caragliu, Del Bo, & Nijkamp, 2009; López Pol & Segarra-Oña, 2013; Odendaal, 2003; Shapiro, 2003).

En una *smart city* (imagen 1) es indispensable la inversión en sus habitantes (*smart people*), transporte y tecnologías (*smart mobility*), en la sostenibilidad económica (*smart economy*) y el bienestar (*smart living*), gestionando adecuadamente sus recursos naturales (*smart environment*) y con la existencia de un gobierno implicado y próximo (*smart governance*) (Caragliu et al., 2009; Giffinger et al., 2007; López Pol & Segarra-Oña, 2013).



*Imagen 1. Características de una smart city
Fuente: Smart Cities Ranking of European medium-sized cities, 2007*

En el capital social y humano presente en una ciudad inteligente, se identifican siete factores definitorios: el nivel de cualificación de los habitantes, su afinidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, su pluralidad social y étnica, su flexibilidad, su creatividad, su cosmopolitismo y tolerancia y su participación en la vida pública (Giffinger et al., 2007).

En las ciudades en las que su capital humano presenta niveles socioculturales elevados, con un uso frecuente de las TICs, la probabilidad de ser consideradas *smart cities* se magnifica considerablemente (Enerlis, Ernst and Young, Ferrovial, & Madrid Network, 2012).

La calidad de vida de una zona se ve influenciada tanto por su capital social y humano, como por la oferta formativa en educación superior. Esta influencia puede darse en conjunto o por separado de ambos factores. Diversos expertos indican la importancia de que los habitantes de un lugar, con un elevado nivel de formación, son necesarios para la sostenibilidad y el crecimiento económico. Así, según los investigadores, los centros educativos de educación superior se posicionan como entes influyentes en la cantidad de personas de un lugar y, en consecuencia, en los espacios próximos a dichas instituciones en un 26% aproximadamente. Añaden también que la atracción de jóvenes estudiantes hacia una ciudad inteligente, se cuantifica mejor en urbes de pequeño y mediano tamaño. La evidencia sugiere que estos desplazamientos se producen dentro del mismo estado y no desde otros países; generándose de este manera un traslado de la población hacia zonas con más oferta en educación superior (López Pol & Segarra-Oña, 2013; Winters, 2011).

Ante todo, una *smart city* es un colectivo de ciudadanos inteligentes; por lo tanto, una de sus metas a conseguir es el hecho de generar personas instruidas y preparadas (Manville et al., 2014).

1.2. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento

En Europa, existen actualmente diferentes retos económicos, demográficos, tecnológicos y medioambientales; en los que la enseñanza e instrucción de sus ciudadanos adoptan un significado neurálgico. La apuesta del desarrollo de los europeos a través de los sistemas educativos y formativos, se posicionan como eje imprescindible para alcanzar elevados índices de crecimiento y empleabilidad. De este modo, el desarrollo del conocimiento con fines de crecimiento personal, la cohesión social y una participación activa de los ciudadanos configuran la esencia de ser de la Estrategia de Lisboa (Parlamento Europeo, 2009).

Las variaciones sociales y demográficas desarrollan la necesidad de revisar y desenvolver, de manera constante, nuevas habilidades, poniendo especial

énfasis en los sistemas educativos y de aprendizaje, haciéndolos más receptivos a los cambios globales que acaecen en el mundo (García Aretio, 2014; Parlamento Europeo, 2009)

Parte de los objetivos de Educación y Formación 2020 y Europa 2020 es el Proceso de Bolonia. Inicialmente, este proceso se ajustaba a la forma estructural de los estudios universitarios, diferenciándose estos en dos ciclos: grado y posgrado. Hoy en día, se han agregado otros factores relacionados con los métodos docentes, los sistemas de control de los alumnos, los procedimientos de mejora y seguimiento de la calidad de los centros y los títulos otorgados, entre otros (Parlamento Europeo, 2009; Vidal Prado, 2012).

En este sentido, el Consejo de la Unión Europea enmarca cuatro estrategias de cooperación europea relacionadas con la educación y la formación hasta 2020, las cuales se reflejan en la imagen 2 (Parlamento Europeo, 2009).

La sociedad influye tanto en el desarrollo y organización del trabajo, como en el concepto y articulación de la educación. Debido a los requisitos sociales actuales respecto a la administración de la información y conocimiento, el trabajo y aprendizaje colaborativos se valoran como una competencia básica fundamental de las personas dentro de su contexto social (Harasim, Hiltz, Turof, & Teles, 2000; Sangrà Morer, 2009).

Los nuevos métodos docentes indicados en el Proceso Bolonia, emplean mecanismos tecnológicos cada vez con mayor asiduidad. La intención es que dichos medios faciliten su labor a estudiantes y profesores (Vidal Prado, 2012).

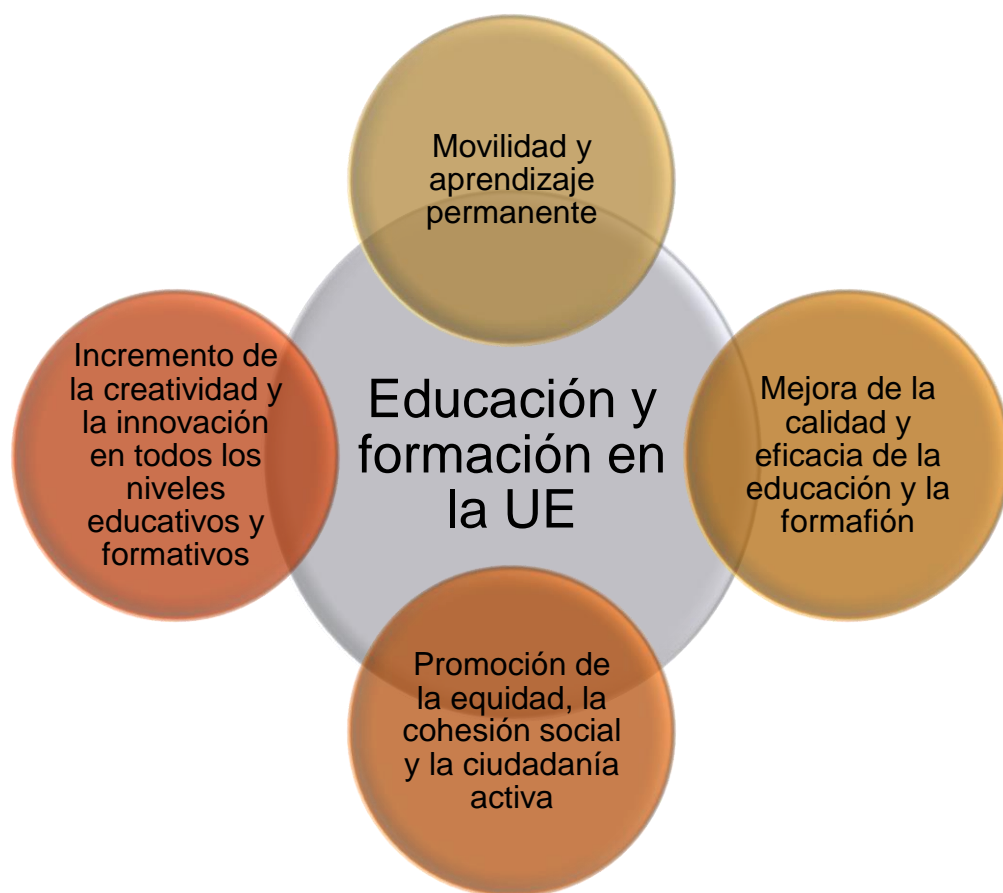


Imagen 2. Estrategias europeas relacionadas con la educación y la formación (2020)
Fuente: Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea, 2009

Las TICs, proporcionan la accesibilidad a la información. Estos recursos determinan las características de una sociedad, convirtiéndose en una herramienta necesaria para la mejora contextual y el crecimiento en cultura, economía y conocimiento. En este sentido, la enseñanza y aprendizaje del manejo de la información debe ser gestionada de modo eficaz. Localizarla, seleccionarla y almacenarla son acciones necesarias para aprovechar al máximo el conocimiento. Todo ello se ha visto influenciado por diversos cambios acaecidos en la sociedad actual. Dichos cambios se recogen en el cuadro 1. Estas modificaciones en el actual entorno social, ha conllevado la evolución de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (García Aretio, 2014; Santoveña Casal, 2014).

- ✓ Distribución del tiempo de trabajo, con menos trabajo fijo y más trabajo temporal, más trabajo a tiempo parcial y más personas desocupadas
- ✓ Distribución espacial, mucho más flexible mediante el trabajo virtual y a distancia
- ✓ Utilización de nuevas tecnologías (NNTT) que aumentan el intercambio informativo y tecnológico
- ✓ Aparición de nuevos requerimientos laborales que exigen nuevas competencias que requieren entrenamientos constantes
- ✓ Nuevas relaciones entre empleados, con una redistribución de los beneficios y de las responsabilidades en la que los trabajadores son ahora más responsables de sus carreras profesionales
- ✓ Requisito de habilidades sociales para interactuar mejor con los pares y colaboradores
- ✓ Aumento de la movilidad laboral y menor permanencia en el puesto de trabajo
- ✓ Hoy nadie puede saberlo todo, pero entre todos podemos saber mucho (inteligencia colectiva)
- ✓ Del comportamiento analógico a la cultura digital
- ✓ Consumo y producción de información sin filtros previos gracias a Internet
- ✓ Utilización de las redes sociales para la realización de acciones colectivas
- ✓ De una información escasa, simple, homogénea, fija y poco asequible llegamos a otra abundante, compleja, reiterativa, densa, heterogénea, ubicua y asequible
- ✓ De un conocimiento objetivo, estable y generado por expertos pasamos a otro subjetivo, dinámico y de producción colectiva

*Cuadro 1. Cambios en la sociedad del conocimiento
Fuente: Modificado de García Aretio, 2014*

1.3. Las TICs en el *continuum* formativo del estudiante

Como hemos visto anteriormente, la sociedad del conocimiento ha generado la necesidad de desarrollar y mejorar las aptitudes y competencias individuales a lo largo de la vida. En una realidad dinámica y variable, como la que actualmente nos envuelve, el principal desafío de la formación es la creación de un modelo educativo que acompañe a la persona en todas sus etapas vitales (ARGET et al., 2014; Comisión Europea, 2007; Gisbert Cervera & Johnson, 2015; Johnson et al., 2016; Sangrà Morer, 2009).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) dirige hacia un importante cambio paradigmático educativo, en el que el aprendizaje está centrado en el estudiante, en inglés *Student Centered Learning* (SCL), y se fundamenta en el desarrollo de sus capacidades para adquirir y construir nuevo conocimiento (imagen 3) (Attard, Di Ioio, Geven, & Santa, 2010; Esteve Mon & Gisbert Cervera, 2011; Students at the Center Hub, 2017).

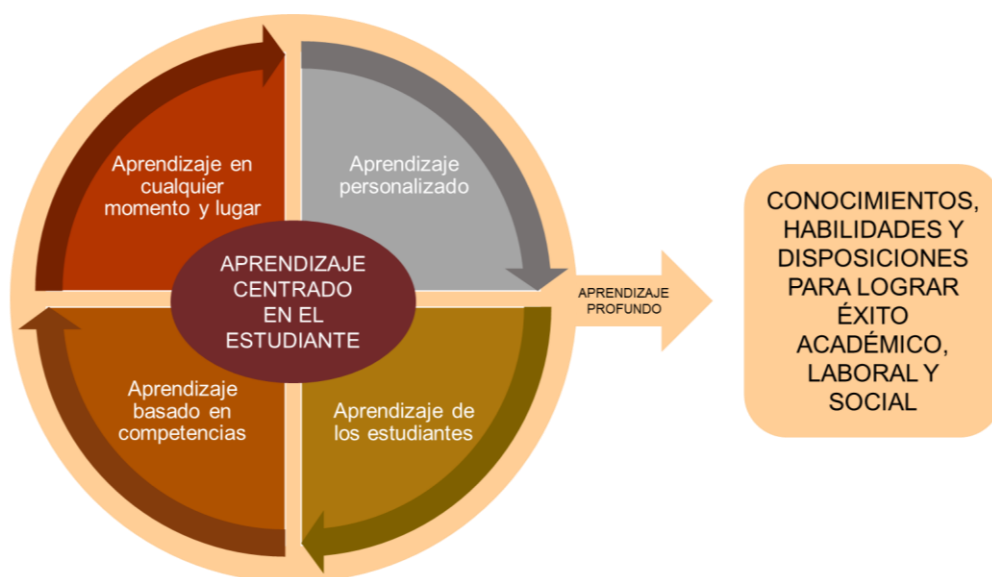


Imagen 3. Aprendizaje centrado en el estudiante
Fuente: adaptado del Students at the Center Hub, 2017

Para que la transformación del prototipo educativo sea una realidad, los centros universitarios han de delinear y desplegar proyectos formativos en los que el eje transversal sea el alumnado. Esteve y Gisbert (2011) abogan por proporcionar el uso de métodos docentes flexibles e interactivos basados en el conocimiento, la innovación, la productividad, la competitividad, la internacionalización y la calidad; con el fin de formar a personas adaptables tanto académica como laboralmente (Attard et al., 2010; Esteve Mon & Gisbert Cervera, 2011).

En este modelo, las TICs adoptan un significado distinguido en la instauración de los programas formativos (Gisbert Cervera & Esteve Mon, 2011). El

desarrollo de competencias digitales implican el conocimiento, comprensión y uso crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) en el trabajo, la sociedad y la vida personal (Comisión Europea, 2007; Parlamento Europeo, 2006) y se tornan, *per se*, en imprescindibles en cualquier currículo nuclear o programa formativo (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2008; Espuny Vidal, González Martínez, & Gisbert Cervera, 2010; García Martínez, 2011).

La autonomía ante el estudio y el trabajo del aprendizaje centrado en el estudiante, le exige el desarrollo de una elevada concienciación sobre su propio proceso educativo (De Miguel Díaz et al., 2006). Este hecho, junto con el uso de las herramientas y recursos ofrecidos por las TICs, motiva y promueve que el alumno se implique completamente en su formación, tornándose más crítico y creativo, integre mejor los conocimientos adquiridos y desarrolle competencias duraderas en el tiempo (Esteve Mon & Gisbert Cervera, 2011; Michavila, 2009). Consecuentemente, dicho discípulo se tornará en un profesional autónomo y capacitado ante cualquier situación a la que deba enfrentarse (De Miguel Díaz et al., 2006).

A pesar de lo expuesto anteriormente, en las universidades españolas, permanecen las estructuras y normas tradicionales; dificultando el cambio paradigmático propuesto por Europa (Comisión Europea, 2007; Píriz Durán, Jiménez García, & Gumbau Mezquita, 2015; Sangrà Morer, 2009). Probablemente, las dificultades al implantar definitivamente las TICs en las instituciones, sean debidas a motivos tanto internos como externos a los propios centros. En muchos casos, la falta de formación y capacitación de los docentes, junto con las políticas presupuestarias reduccionistas derivadas de la crisis económica global, se posicionan como las principales precursoras de la falta de consolidación e infraestructuras de las TICs en las universidades españolas (Esteve Mon & Gisbert Cervera, 2011; Píriz Durán et al., 2015; Valverde Berrocoso, 2014).

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Capítulo 2. Nuevos entornos de docencia y aprendizaje mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)

Los contextos de enseñanza y aprendizaje que conocemos tradicionalmente, se han modificado por la incorporación de las TICs.

Las oportunidades ofrecidas por los diferentes recursos y alternativas de aprendizaje configuran una serie de ambientes que se complementan y refuerzan entre sí. Estos entornos, que se hallan inmersos en constantes cambios y actualizaciones, facilitan el acceso al autoaprendizaje del estudiante, permitiéndole que pueda configurarlo respecto a sus propias necesidades (ARGET et al., 2014; Castañeda & Adell, 2013; Gisbert Cervera & Johnson, 2015).

Las principales aportaciones de estos nuevos escenarios de aprendizaje se dirigen en primer lugar, a la administración y explotación de la tecnología en beneficio de las formaciones; a la elaboración de diseños de entornos personalizados y sencillos de ser compartidos, en segundo lugar; y, finalmente, a la introducción y uso de tecnologías avanzadas, que sitúen al alumno como centro de referencia, permitiéndole un aprendizaje contextualizado de realidades complejas (ARGET et al., 2014; Gisbert Cervera & Johnson, 2015).

Referente a estos escenarios, se habla de Entornos de Aprendizaje Mejorados por la Tecnología, del inglés *Technology Enhanced Learning Environments* (TELEs) y sitúan al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje, facilitando su colaboración, comunicación e interacción con los docentes. En este sentido, la adaptación al entorno por parte del aprendiz se torna fundamental; favoreciendo su percepción de la vivencia en dicho entorno como única, especial y personal (ARGET et al., 2014; Esteve González, 2015; Gisbert Cervera & Johnson, 2015).

Veremos a continuación algunos ejemplos de estos nuevos entornos de aprendizaje. Posteriormente, revisaremos la importancia de las nuevas tecnologías educativas en la educación superior. Finalizaremos el capítulo

revisando las recomendaciones y opiniones en materia de calidad en la formación *online*.

2.1. Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEAs)

Los EVEAs son las plataformas virtuales diseñadas para la elaboración de formaciones y cursos, que incluyen una serie de instrumentos aforados en un mismo lugar; como por ejemplo recursos informativos, cibercharlas o chats, contenidos wiki, correo electrónico, blog, foros, calendario, portfolio, encuestas, grupos, juegos, pruebas, etc. Y en el que interaccionan centros docentes, profesorado y estudiantes. Probablemente *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE) sea el EVEA de libre difusión más utilizado y conocido (Castañeda Quintero & López Vicent, 2007; Simón, 2008).

Los EVEAs suelen estructurarse en diferentes bloques: personas, actividades, búsqueda, administración, categorías, novedades, próximos eventos, actividades recientes, administración de bloques, etc. De este modo, la configuración de este espacio facilita la construcción de diferentes actividades formativas (Castañeda Quintero & López Vicent, 2007).

El trabajo en este tipo de plataformas varía en función de la finalidad de los cursos, pudiendo ser privado o público. Los materiales adjuntos a los EVEAs suelen ser multimedia: texto, imágenes, documentos audiovisuales, entre otros. Las interacciones entre los diferentes usuarios de las plataformas, ya sean docentes o discentes, se desarrollan con fluidez y son susceptibles de ser compartidas (Simón, 2008).

2.2. Entornos Personales de Aprendizaje o *Personal Learning Environments* (PLEs)

Podría decirse que un PLE recoge todos aquellos recursos, instrumentos, fuentes informativas y actividades empleados que una persona utiliza para aprender. En otros términos, los individuos configuran su PLE de manera personal, en función a sus experiencias, estrategias y metodologías de aprendizaje; dentro del actual contexto sociocultural, determinado por las TICs. En estos entornos dinámicos, las personas adquieren el control de su autoaprendizaje, utilizando todos los recursos a su alcance, a lo largo de toda la vida y compartiendo y reflexionando aquello aprendido con el resto de la sociedad, generándose así nuevos conocimientos (Castañeda & Adell, 2013; García Aretio, 2014).

En PLE se estructura alrededor de tres componentes no excluyentes (Castañeda & Adell, 2013).

El primer componente de un PLE integra los instrumentos, medios y acciones necesarios para leer y acceder a la información. Comprende a aquellas fuentes de información que el aprendiz utiliza asidua u ocasionalmente, sea cual sea su formato.

El segundo de los elementos de un PLE, se refiere a las herramientas, mecanismos y actividades para hacer y reflexionar haciendo; es decir, se realiza la modificación de la información obtenida y el estudiante reconstruye el conocimiento a partir de la reflexión de lo que ha leído previamente.

El último de los elementos de un PLE, se refiere a los recursos, métodos y actividades que el discente utiliza para compartir y reflexionar socialmente a través de una Red Personal de Aprendizaje o *Personal Learning Network* (PLN). Es en este punto cuando el aprendizaje se sociabiliza y se verifica con el grupo lo aprendido individualmente. En un PLN el estudiante comparte, reflexiona, pregunta, debate y rehace con otros lo aprendido. Probablemente este componente social es el aspecto más relevante de un PLE (Castañeda & Adell, 2013). En la imagen 4 puede observarse un ejemplo de este tipo de entornos.



Imagen 4. Ejemplo de un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)
Fuente: elaboración propia

2.3. Cursos Online Masivos Abiertos (COMAs) o *Massive Open Online Courses* (MOOCs)

Los MOOCs se caracterizan por ser entornos bastante similares a las aulas tradicionales. Son cursos definidos en el tiempo, con evaluaciones finales y que se ofrecen online, gratuitamente, con acceso abierto en la web, sin criterios de admisión y en los que participan multitud de personas (Cabero Almenara, Vázquez Martínez, & Llorente Cejudo, 2013; Castaño & Cabero, 2013; Global Campus Nebrija, 2016).

El ejemplo de MOOC más habitual se impartiría en cuatro y diez semanas, de las que en dos de ellas el alumno realizaría sus actividades evaluadoras; el tiempo lectivo de estudio que implicaría al estudiante sería de dos a seis horas semanales; los materiales didácticos se ubican permanentemente en la red; y el número de participantes en los cursos generalmente sobrepasa la decena de miles, si bien es cierto que la certificación final probablemente sea alcanzada por el millar (Valverde Berrocoso, 2014).

Las características destacadas de los MOOCs se relacionan con la certificación, accesibilidad económica y calidad; alegando esta última cualidad a la autoría de los materiales contenidos, los cuales suelen ser elaborados por profesionales y centros universitarios de elevada reputación (Cabero Almenara et al., 2013).

En diferentes informes Horizon sobre la educación superior, se insinúa la consolidación estos cursos en las instituciones de educación superior, argumentando su importancia educativa debido a la universalización de los recursos y la interacción entre los diferentes actores del binomio enseñanza-aprendizaje, el uso de la red de un modo abierto y la facilidad de acceso a la formación para todas las personas (Cabero Almenara et al., 2013; Johnson et al., 2016).

Los MOOCs han puesto de manifiesto la importancia de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en las universidades; ya que muestran la necesidad social de formación especializada e interuniversitaria, a través de cursos que se adapten y sean accesibles a las personas, adaptándose a las nuevas tecnologías que facilitan la formación online (Valverde Berrocoso, 2014).

2.4. Entornos Virtuales Multiusuario de Aprendizaje o *Multiuser Virtual Learning Environments* (MUVLEs)

Es fundamental que aquellos que utilicen los contextos virtuales para aprender, perciban que su presencia es real dentro de estos entornos virtuales, tanto a nivel individual como colectivo; por lo tanto, deben sentir tanto su propia existencia, como su pertenencia social dentro del entorno seleccionado. Para lograr esta sensación existen diferentes instrumentos que facilitan la inmersión del individuo y su colaboración con otros, siendo este el caso de los MUVLEs (Esteve González, 2015).

Dichas herramientas se ubican en una Realidad Mixta o *Mixed Reality* (MR), definido por Milgram et al., en lo que se comprende como un continuo que discurre entre un escenario totalmente real y otro completamente virtual; tal y como se refleja en la imagen 5. Ambos entornos se complementan y enriquecen

mutuamente, entrelazando y combinando elementos propios de cada uno de ellos. (Esteve González, 2015; García Aretio, 2014; Milgram, Takemura, Utsumi, & Kishino, 1994).

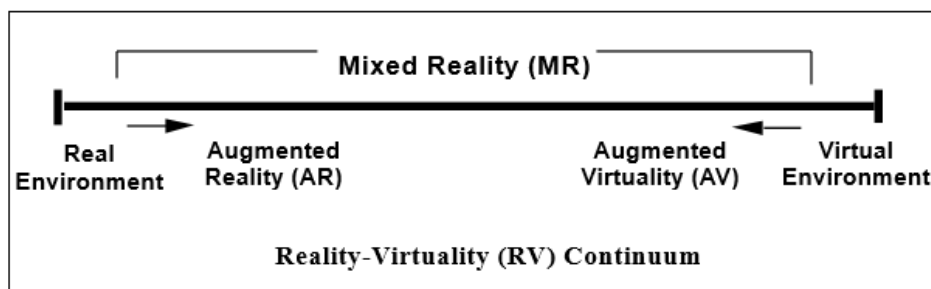


Imagen 5. Continuo de realidad-virtualidad
Fuente: Milgram et al., 1994

Los MUVLEs facilitan la interacción entre un elevado número de participantes, conectados simultáneamente desde diferentes lugares geográficos. Los propios usuarios son los que crean las actividades y fines en estos entornos virtuales, con aproximaciones al mundo real. La sensación de inmersión en el entorno por parte del individuo, su interacción con otros, su personalización e identificación a través de la creación de avatares, su accesibilidad y la facilidad para que puedan ser programados, son características esenciales de dichos entornos. Estas características permiten la realización de actividades que representan el conocimiento espacial, la experimentación, la pertenencia e implicación, y el aprendizaje contextualizado y colaborativo (Esteve González, 2015).

El uso de los MUVLEs destaca por convertirse en soporte para simulaciones 3D por parte de los estudiantes. De esta manera, estos entornos permiten a los alumnos recrear virtualmente una realidad específica, con el fin de adquirir competencias y habilidades similares a las que adquirirían en escenarios absolutamente reales. Por otra parte, dichos entornos incorporan al aprendizaje un componente ocioso con finalidades educativas, generándose espacios atractivos para el alumnado (Esteve González, 2015).

2.5. Nuevas tecnologías educativas en la educación superior

Aunque la era digital permite la formación en cualquier momento y lugar, y con un acceso mediante diferentes dispositivos y recursos; las nuevas perspectivas formativas necesitan ser revisadas a nivel pedagógico para lograr maximizar sus posibilidades (ARGET et al., 2014).

Los métodos que configuran la transmisión y adquisición del conocimiento, presentan limitaciones si los contenidos informativos facilitados en las clases presenciales no se complementan con otras pedagogías que faciliten el desarrollo de la creatividad y madurez en el autoaprendizaje por parte del alumno (Michavila, 2009).

Para asegurar los beneficios que aportan los nuevos entornos educativos, las políticas educativas, las instituciones formadoras, los docentes y los estudiantes deben implicarse completamente. Además, los planes formativos deben ajustarse a la realidad y posibilidades de cada centro y disciplina (Michavila, 2009).

En este sentido, el Informe Horizon de 2016 señala las tendencias clave que impulsan la adopción de la tecnología en la educación superior (INTEF, 2016; Johnson et al., 2016; Octeto, 2016):

- En el plazo de uno o dos años, las tendencias se dirigirán a incrementar tanto el enfoque en la medición del aprendizaje, en función de las capacidades y competencias requeridas en el mundo laboral; como los programas de aprendizaje mixto, en los que la modalidad semipresencial o *blended learning* será prioritario.
- Entre tres y cinco años, el horizonte se inclinará hacia el rediseño de los espacios de aprendizaje, mediante nuevas formas de enseñanza como la clase invertida o *flipped classroom*; y hacia la evolución a enfoques de aprendizaje profundo o *deeper learning*, asegurando la conexión exitosa del estudiante con el mundo real.

- Finalmente, en el plazo de cinco años o más, se debe tender hacia el avance en cultura de la innovación, también deberá de replantearse el funcionamiento de los centros educativos, permitiendo el aprendizaje basado en competencias.

Para lograr estas presunciones, es necesario la inserción de una serie de instrumentos tecnológicos en las aulas (INTEF, 2016; Johnson et al., 2016; Octeto, 2016):

- A corto plazo, en menos de un año, los alumnos deberían de traer su propia tecnología a clase, lo que se conoce como *Bring Your Own Device* (BYOD); y acostumbrarse al uso de tecnologías de aprendizaje adaptativo, que facilite los métodos de aprendizaje *online* se adapten a las necesidades individuales de los alumnos.
- En dos o tres años, uso de la realidad virtual o *Augmented Virtuality* (AV) y de la realidad aumentada o *Augmented Reality* (AR) se incrementaría considerablemente.
- En cuatro o cinco años, la computación afectiva nos acercará a herramientas tecnológicas capaces de simular las emociones humanas con fines educativos. La robótica, por su parte, destaca en el caso de las ciencias de la salud.

En el mismo informe, también se plantean una serie de desafíos a los que determinaran el impacto de las nuevas tecnologías en educación superior (INTEF, 2016; Johnson et al., 2016; Octeto, 2016). Según la dificultad de los retos se clasifican en:

- Resolubles, cuando se haya respuesta a los planteamientos. Destacan la mezcla entre el aprendizaje formal e informal, y la mejora de la alfabetización digital.
- Difíciles, si la solución al problema comporta un esfuerzo extra. Como ejemplo de ellos topamos con los modelos educativos basados en competencias y la personalización del aprendizaje.

- Extremadamente difíciles, cuando los desafíos son incluso complejos de entender. Alcanzar un equilibrio del uso de la tecnología en nuestras vidas, y que el papel de la educación siga considerándose fundamental son los máximos retos que se plantean.

En la imagen 6 se reflejan las principales tendencias, retos y herramientas tecnológicas que repercutirán en los próximos años en la educación superior.

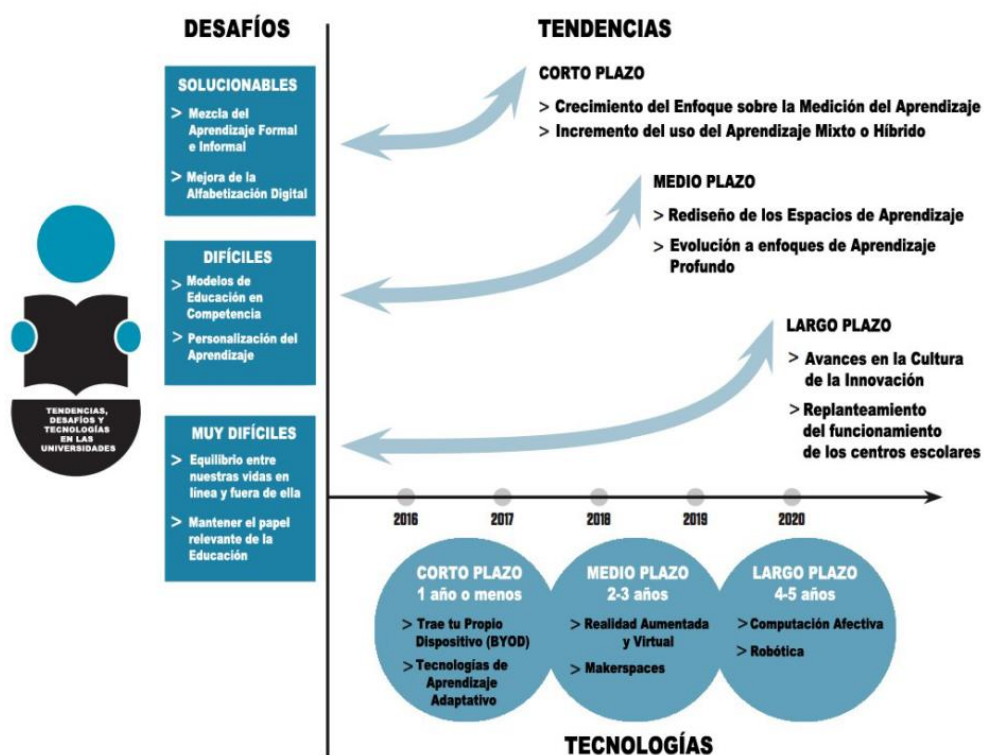


Imagen 6. Adaptada del The NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition
Fuente: INTEF, 2016

5.8. Calidad y eficacia de la educación y la formación online

Las universidades online se postulan como ejemplo máximo de los programas educativos virtuales en educación superior. Los criterios de calidad de estos entes, han de ajustarse de un modo similar a las directrices seguidas por los centros en los que la formación es presencial. Así, los planes de estudio de su oferta formativa, su organización y medios tecnológicos, sus instrumentos didácticos y de estudio, su personal docente y la creación de nuevo conocimiento deberían de seguir los mismos estándares cualitativos que los centros no virtuales (Sangrà, 2001).

Con esta intención, diversos grupos de expertos en docencia virtual, respaldados por *l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU), elaboraron diferentes guías evaluatorias de los estudios universitarios no presenciales; cuya misión es asegurar la calidad de las titulaciones ofertadas a través de entornos virtuales en el EEES (Mateo Andrés, Sangrà Morer, Rodríguez Espinar, & Prades Nebot, 2006, 2007; Universitat Oberta de Catalunya (UOC), 2009).

El concepto de calidad del aprendizaje *online* es complejo. La definición de diversos puntos de referencia o estándares de calidad, en diferentes contextos mundiales, coinciden en los aspectos comunes en este tipo de formación. El apoyo de las universidades, facultades y docentes, el desarrollo y estructura de los cursos, la tecnología utilizada, la evaluación del curso y de los estudiantes, el apoyo que reciben los alumnos y la seguridad en la red, se postulan como los principales pilares de garantía de la calidad en la docencia y aprendizaje *online* (Uvalic´-Trumbic´ & Daniel, 2013).

Para Uvalic´ et al. (2013) las instituciones deben adquirir un compromiso, liderazgo y planificación cualitativamente sólidos respecto al aprendizaje online. Fomentar la innovación y la calidad del *e-learning* en los centros docentes, se torna necesario si este tipo de aprendizaje es inexistente, o se utiliza como complemento a los métodos tradicionales. En este sentido, el *Australasian Council on Open Distance and e-Learning* (ACODE), propone a las instituciones

que pretenden mejorar la calidad de su oferta formativa *online*, una serie de directrices (Uvalic´-Trumbic´ & Daniel, 2013):

1. Implementación de planes estratégicos y operacionales, respaldados en las TICs, que faciliten la enseñanza y el aprendizaje.
2. Implementación de planes relativos al uso de las TICs, acordes con los planes estratégicos y operacionales.
3. Adquisición de las TICs acordes con el equilibrio presupuestario institucional.
4. Adquisición de políticas institucionales a favor del *e-learning*, teniendo presente a todas las partes interesadas.
5. Correcta difusión y aplicación de la política institucional.
6. Presencia de responsables, dentro de la institución, comprometidos con el aprendizaje y docencia *online*.
7. Gestión transparente de los responsables del *e-learning*.
8. Adopción de las nuevas tecnologías (NNTT) acorde con las normativas vigentes.

Otro de los aspectos que garantiza la calidad del aprendizaje *online*, se relaciona con el desarrollo del personal docente, y con los diseños de los cursos por parte de las propias facultades. Entre otros, deberían ser los principales objetivos de las facultades a la hora de asegurar la calidad del aprendizaje *online* (Uvalic´-Trumbic´ & Daniel, 2013):

- Promoción de nuevas experiencias de aprendizaje *online*
- Desarrollo de materiales didácticos
- Adecuación de la carga de trabajo al diseño del curso
- Conocimiento y uso de los docentes ante las NNTT
- Evaluación y resultados obtenidos del *e-learning*
- *Feedback* entre pares
- Conocimiento práctico del profesorado respecto a los servicios de apoyo a los estudiantes

A pesar de la existencia de la percepción de que el aprendizaje en línea se desarrolla sin la presencia del docente o tutor, la figura del instructor o facilitador

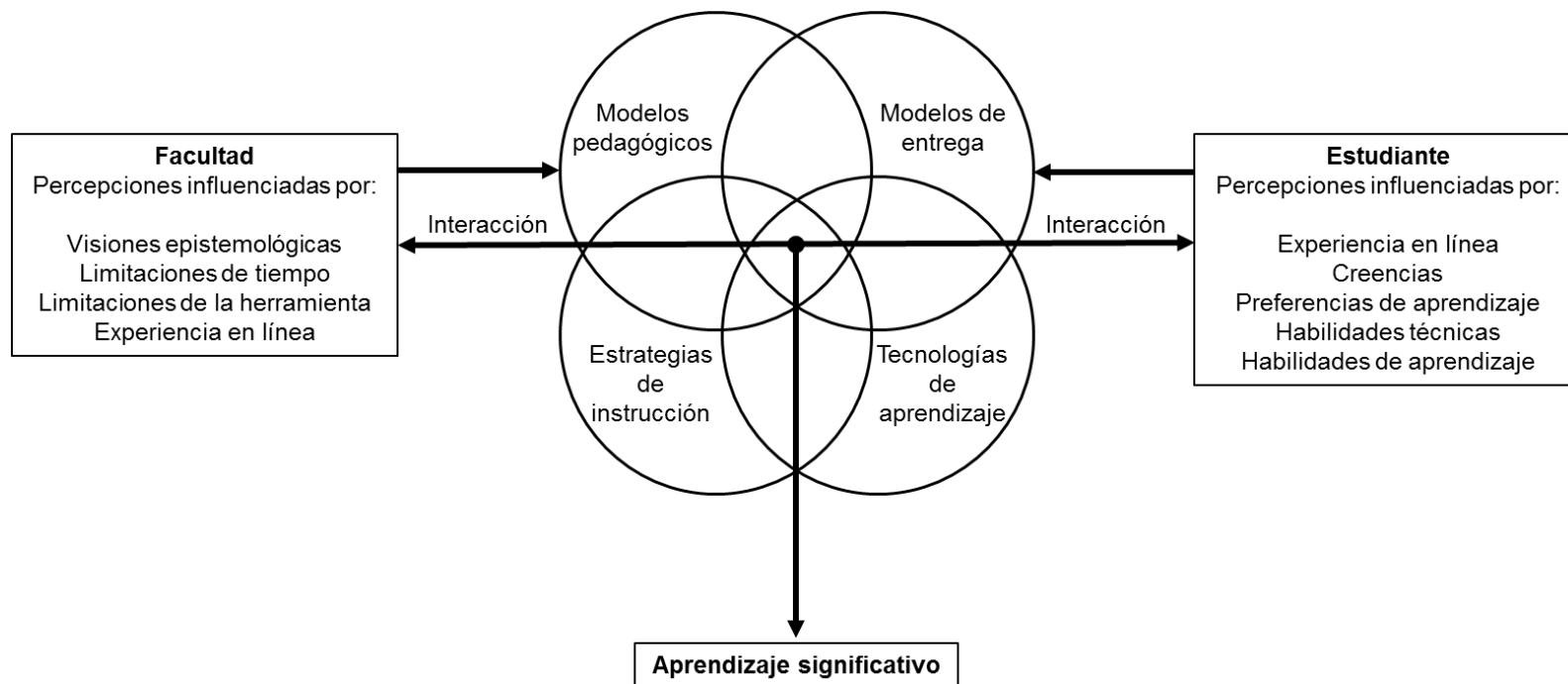
del aprendizaje *online* desempeña un rol imprescindible y crucial en la calidad del *e-learning*. En consecuencia, el desarrollo profesional para la enseñanza en línea es imprescindible para cumplir con los estándares de calidad (Uvalic'-Trumbic' & Daniel, 2013).

Desde la perspectiva de que se está trabajando con seres humanos, los docentes deben conocer los pensamientos, opiniones, necesidades y características de los estudiantes. De esta manera, conseguirán transmitir su "presencia" a los discentes a lo largo del proceso de aprendizaje *online*. Por este motivo, las funciones de los profesores en línea comprenden actuaciones como la creación de un contexto de aprendizaje significativo basado en experiencias vitales y educativas; el acceso en línea a materiales teóricos adaptables a casos prácticos; el acceso equitativo a los estudiantes para asegurar su progreso a lo largo del curso; la flexibilidad, respeto, motivación y escucha activa; el compromiso con el éxito de los estudiantes; la actualización del progreso y evaluación de los alumnos; la creación de un entorno colaborativo y de retroalimentación entre los propios estudiantes; la crítica constructiva; el análisis de casos y resolución de problemas; y la presencia continuada que asegure la percepción de acompañamiento por parte de los aprendices (Uvalic'-Trumbic' & Daniel, 2013).

Los estudiantes, por su parte, como buscadores de un aprendizaje *online* de calidad y económicamente asumible, valoran positivamente la tutoría virtual; la comunicación y cooperación; la normativa técnica; la coherencia entre el costo del curso en línea con sus propias expectativas de aprendizaje; la transparencia, apoyo e información acerca de los estudios por parte de la institución y la administración; y la estructura, contenido, recursos y flexibilidad de las enseñanzas. (Uvalic'-Trumbic' & Daniel, 2013).

Hathaway (2009), tal y como se observa en la imagen 7, enfoca su trabajo hacia el logro de un aprendizaje en línea realmente significativo, resultante de la combinación de los modelos pedagógicos, las estrategias de instrucción, las tecnologías de aprendizaje y el modo de entrega. Los docentes que forman parte de las facultades, están influenciados por sus propios puntos de vista

epistemológicos, su experiencia y conocimiento sobre los entornos de aprendizaje en línea, las restricciones de tiempo y las limitaciones de herramientas. Las percepciones de los estudiantes acerca de su aprendizaje están influenciadas por sus experiencias anteriores en línea, las creencias sobre el aprendizaje en línea, preferencia de aprendizaje, habilidades técnicas y habilidades de aprendizaje.



*Imagen 7. Interacciones e influencias del aprendizaje online
Fuente: traducido de Hathaway (2009)*

En su revisión, Hathaway tuvo en cuenta otros estudios en los que se recomienda que, el diseño de cursos en línea, sitúen al estudiante como centro del proceso de aprendizaje significativo y de calidad, considerando la multidimensionalidad de dicho procedimiento (Hathaway, 2009).

Para diversos autores, la calidad de este aprendizaje significativo, está condicionado por seis dimensiones centradas en el alumno; configurándose así la teoría acerca de la calidad del aprendizaje *online* descrita por Hathaway (Hathaway, 2009; Templeton, Ballenger, & Thompson, 2015). Las dimensiones de calidad del aprendizaje en línea descritas por dicha autora se describen a continuación:

- Dimensión 1: Interacciones el instructor y el alumno. Los docentes *online* adquieren un rol facilitador, que es percibido por los estudiantes como su función más relevante.
- Dimensión 2: Interacciones entre el alumno y el alumno. La creación de un conocimiento social, aporta significado a la información recibida por el alumno, siendo integrada a través de la experiencia y comunicación entre los estudiantes.
- Dimensión 3: Interacciones entre el estudiante y el contenido. La transferencia de conocimientos objetivos de manera eficaz, son el resultado de la interacción entre el alumno y el contenido.
- Dimensión 4: Interacciones entre los alumnos y la interfaz. El primer contacto del estudiante con *e-learning*, se realiza a través de Internet y las tecnologías de aprendizaje utilizadas en el curso.
- Dimensión 5: Estrategias de instrucción. Se relacionan con las técnicas utilizadas por los docentes para involucrar a los estudiantes y facilitarles el aprendizaje.
- Dimensión 6: Presencia social. Cuando la adquisición de nuevo conocimiento, se transforma desde una actividad personal, a una social, la sensación de aislamiento de los estudiantes causada por el impacto

en las distancias geográficas y temporales, se minimiza considerablemente.

En la imagen 8, se reflejan las interacciones entre las seis dimensiones de calidad del aprendizaje online descritas por Hathaway.



*Imagen 8. Dimensiones de calidad del aprendizaje online
Fuente: adaptado de Hathaway (2009)*

A pesar de lo expuesto hasta el momento, no se encuentran demasiadas investigaciones específicamente relacionadas con los diseñadores de entornos de aprendizaje *online*. En este sentido, estos expertos deben de conocer ampliamente la epistemología, pedagogía, características sociales y psicológicas de todos los actores implicados, y el diseño de interfaces para crear

dichos contextos de aprendizaje (Czerkowski, 2016; Czerkowski & Lyman, 2016). Otros autores, afirman que, independientemente de los contextos culturales, los diseñadores de entornos de aprendizaje *online*, generalmente consideran importantes los mismos elementos clave para un curso en red de buena calidad (Sharif & Gisbert, 2015).

Teniendo presente los constantes avances en las TICs, la consolidación del el *e-learning* y los entornos de aprendizaje virtuales en educación superior, sólo van a seguir creciendo. Este hecho comporta la creación de formaciones de calidad (Li, 2015).

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS EMPÍRICOS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Segunda parte: aspectos empíricos

En esta sección, se repasan las principales motivaciones y dificultades que los profesionales de la enfermería presentan para la formación continuada a lo largo de la vida. Veremos también algunos ejemplos en los que el *e-learning* se ha integrado en la docencia y aprendizaje de la disciplina.

Revisaremos la oferta de másteres universitarios de enfermería de diferentes países, con el fin de realizar una primera aproximación a las características de estos estudios.

Posteriormente, se plantean las hipótesis y objetivos de la investigación; y se describen los materiales y métodos utilizados para dar respuesta a los mismos.

A continuación, se describen los resultados encontrados, y se discuten en base a la literatura revisada con anterioridad.

Finalmente, se concluye en función de los propósitos y teorías planteados en este trabajo, indicando las limitaciones halladas y sugiriendo diversas líneas de investigación futuras.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Capítulo 3. Estado actual del tema: la formación posgrado online en enfermería

En este apartado se realiza una revisión de las principales motivaciones y problemáticas que encuentran los profesionales de la enfermería para poder continuar con su formación. Además, se revisan diferentes trabajos en los que el *e-learning* es utilizado en diversos programas de formación enfermera.

Posteriormente, con el objetivo de identificar las características de los estudios de posgrado en enfermería, en España y otros países se realizó una revisión en el Ranking Web de Universidades (Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2016). El análisis de la formación posgrado se centró en la oferta formativa de los estudios de máster con el fin de obtener una visión global de la tipología de estos estudios, especialmente en su modalidad docente.

3.1. Motivaciones y dificultades del colectivo enfermero para la formación continuada

En enfermería, las principales motivaciones que conducen a los profesionales a realizar estudios de posgrado, se focalizan hacia la adquisición de capacitaciones en nuevas áreas profesionales, o bien, la ampliación de conocimientos relacionados con sus funciones asistenciales actuales (Estrada Masllorens, 2014).

Otro aspecto que tienen en cuenta los profesionales a la hora de seguir la formación continuada, es la valoración por parte de la institución en la que desempeñan su labor. En este sentido, los cursos más demandados suelen ser aquellos que están relacionados con su puesto de trabajo, independientemente de la modalidad docente en la que se realizasen. Otros cursos que también mantienen una demanda constante son aquellos que facilitan la adquisición de competencias investigadoras, de gestión del estrés, de evidencia científica y de trabajo en equipo, entre otros (Martí Ejarque, 2015).

No obstante, se debe tener muy en cuenta la realidad profesional del colectivo enfermero para seguir formándose, una vez incorporados al mundo laboral.

Las barreras percibidas por los profesionales de enfermería hacia la formación continua a lo largo de su vida, se relacionan con el tiempo disponible, la repercusión económica que les supone, el esfuerzo personal, la diversidad de funciones y capacidades que presenta la profesión, la distancia geográfica al centro de estudios y el valor personal que se otorgue al aprendizaje individual (Morgenthaler, 2009).

La inestabilidad profesional y las dificultades para conciliar la vida laboral con la familiar, suelen hallarse como los principales inconvenientes para asistir a las formaciones (Ainsley & Brown, 2009; Rodríguez Mondejar, Sánchez García, & Fernández Alemán, 2010). Es por ello, que la formación *online* se posiciona como una posibilidad real para lograr que los profesionales consideren continuar con su progresión académica y profesional (Estrada Masllorens, 2014; Martínez Corbalán & López Montesinos, 2011).

Los enfermeros y enfermeras pueden ver su reincorporación al estudio como un reto, especialmente si hace mucho tiempo que no realizaban ningún curso. Los avances tecnológicos, su capacidad investigadora, el uso de gestores bibliográficos y sus habilidades a la hora de redactar pueden ser elementos intimidatorios para este colectivo (Morgenthaler, 2009; Pintz & Posey, 2013).

La edad, puesto que suelen ser más mayores que los recién graduados, también puede convertirse en otro de los hándicaps que encuentran al volver a estudiar, especialmente si lo hacen a distancia, dada la independencia, regularidad y autorregulación que este tipo de formaciones exige; junto con la falta de familiarización con el uso de las TICs en el aprendizaje (Morgenthaler, 2009; Pintz & Posey, 2013).

Una revisión sistemática cuyo fin era conocer el impacto del *e-learning* en el conocimiento, capacidades y satisfacción entre enfermeros y estudiantes de enfermería, en comparación con la docencia tradicional, evidencia que la adaptación del estudiante al aprendizaje electrónico es más eficaz. A pesar de

ello, la existencia de literatura y estudios al respecto es sumamente escasa. El nivel de conocimiento adquirido no muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambas modalidades docentes; aun así, parece que elementos incluidos en el aprendizaje electrónico como por ejemplo la interactividad, los ejercicios prácticos, la repetición y la retroalimentación mejoraron los resultados del aprendizaje (Lahti, Hätönen, & Välimäki, 2014; Rodriguez Mondejar et al., 2010). La integración de lo aprendido a la práctica clínica enfermera se torna indispensable, así los estudiantes han de lograr adquirir una serie de competencias transversales. Por este motivo, es necesario el desarrollo de programas de docencia y aprendizaje *online* para enfermería (Lahti et al., 2014).

A pesar de las ventajas y posibilidades que ofrece la formación *online* en enfermería, la mayoría de proyectos pedagógicos que se encuentran en nuestro país en la actualidad son semipresenciales o *blended learning*, relegándose las formaciones totalmente virtuales a unos pocos casos (Fernández Alemán & Carrillo de Gea, 2010); o bien, manteniéndose la modalidad presencial en el 95,9% de los cursos (Estrada Masllorens, 2014).

Diferentes autores indican que el desarrollo e implantación de programas docentes para enfermería a través del aprendizaje electrónico, generando un cambio paradigmático en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la disciplina, optimizaría el campo de conocimientos profesional, y aportaría un valor añadido a los cuidados ofrecidos a las personas y su entorno (Padalino & Ciqueto Peres, 2007; Pilcher & Bedford, 2011).

3.2. Prácticas y usos del e-learning en la docencia enfermera actual

En el *Llibre Blanc de les Professions Sanitàries a Catalunya*, ya se sugiere que las TICs influenciaran en gran medida en la planificación de las necesidades de los profesionales sanitarios, en sus formaciones, en la aparición de nuevas especialidades expertas en estas herramientas, en la comunicación con los usuarios de los sistemas sanitarios, en el acceso a la información por parte de

los ciudadanos y, finalmente, en la transparencia en todas las transformaciones acaecidas en el sistema de salud (Girbau Garcia, Galimany Masclans, & Salas Miravittles, 2010; Oriol i Bosch & de Oleza, 2003).

A principios del siglo XXI, diversos autores indicaban la necesidad de llevar a cabo algunas acciones respecto a la educación, formación y docencia entre los profesionales sanitarios. Se proponía la realización de programas de eSalud, la investigación y progreso de formaciones virtuales, flexibles y a distancia entre los trabajadores; así como la de las materias y contenidos para llevar a cabo la docencia y el aprendizaje (Añel Cabanelas, 2008; Fernández Alemán & Carrillo de Gea, 2010; Monteagudo & García Santesmases, 2001; Rosa de la Fuente, 2011; Wilkinson, Forbes, Bloomfield, & Fincham Gee, 2004).

Diversas publicaciones indican que la formación en enfermería mediante el uso de las TICs facilita el acceso a los conocimientos sin importar las barreras espaciotemporales, el aprendizaje autónomo y responsable por parte del alumno, y la cooperación entre estudiantes de diferentes centros, facilitándose así la internacionalización de los estudios. Además, la aproximación a las TICs durante la formación, comporta la adquisición de capacidades necesaria para el desarrollo en la práctica profesional, lográndose de este modo el *continuum* formativo de los profesionales y se postula como un método muy atractivo para los discentes, presentando menores probabilidades de abandono (Fernández Alemán & Carrillo de Gea, 2010; Galimany-Masclans, Garrido-Aguilar, Estrada-Masllorens, & Girbau-García; M. Rosa, 2013; Padalino & Ciqueto Peres, 2007).

En la literatura, se encuentran diversas revisiones, estudios y conferencias acerca de las prácticas y usos del *e-learning* en la docencia enfermera actual. Veamos algunas de estas experiencias.

En 2011, un estudio realizado en diversas Escuelas Universitarias de Enfermería, identifica el predominio del sexo femenino sobre el masculino entre los estudiantes, siendo todos ellos menores de 24 años. Todos los alumnos tenían los recursos tecnológicos y capacidades suficientes para aprender mediante el uso de las TICs, no hallándose diferencias estadísticamente

significativas según el sexo. Los estudiantes se posicionaron favorablemente en la repercusión de estas herramientas en su aprendizaje; aunque parece ser que el uso de las TICs era poco habitual entre el colectivo docente en sus métodos de enseñanza. (Fraile Calle, 2011).

Salyers *et al.* (2014) realizan una doble reflexión a partir de dos estudios relacionados con el uso de plataformas y estrategias de cursos *online* para enfermería, y las implicaciones que estos cursos tienen en la formación en adultos. El primero de los estudios que revisaron, describe la utilización de un modelo denominado *Introduction, Connect, Apply, Reflect, and Extend* (ICARE), y se centra en la introducción, conexión, aplicación, reflejo y extensión del *e-learning* para la educación enfermera. Destacan de ese modelo la ruptura de fronteras geográficamente distantes, la interacción educativa entre los participantes, y la facilitación de la reinserción al mundo académico de los profesionales. Seguidamente, los autores realizan una reflexión acerca de las estrategias y compromisos adoptados por los profesionales de enfermería en contextos de formación *online*. Destacan la importancia del docente en línea, que presentan como mentor para los estudiantes, y como nexo de unión entre la teoría y la realidad ante la adopción de del *e-learning*, para beneficiar al estudiante adulto, promoviéndose así la formación a lo largo de la vida (Salyers et al., 2014).

Kurucz *et al.* (2015) describen las experiencias de un programa de doctorado *online* en enfermería de una Escuela Universitaria Enfermera de la *University of Victoria* en Canadá. El principal motivo por el que se optó en dicho centro por la virtualización del programa de doctorado, fueron las barreras encontradas por las enfermeras que residían en lugares geográficamente distantes de las instituciones, o que requerían más flexibilidad en su educación; como por ejemplo por motivos para poder compatibilizar los estudios con la vida personal o familiar, y la laboral. La cohorte de estudiantes de doctorado en enfermería en la modalidad *online*, progresaba en sus investigaciones y trabajos del mismo modo positivo, que los doctorandos que optaron por el modo presencial. Aun así, es necesario esperar a la finalización de los estudios para poder resolver el

éxito del programa. La experiencia de los autores indica que, las modalidades de aprendizaje virtuales del doctorado en enfermería del centro mejoran el acceso y ofrecen programas académicamente rigurosos (Kurucz et al., 2015).

Por su parte, Elf *et al.* (2015) propusieron implementar una serie de Recursos Educativos Abiertos (REA), del inglés *Open Educational Resources* (OER), en un programa de enfermería en una universidad sueca. El programa de enfermería de la *Dalarna University*, lleva apostando desde hace tiempo por el *e-learning*; siendo galardonado recientemente por la Asociación Europea de Universidades de Enseñanza a Distancia *E-xcellence Associates Quality Label*, por el diseño de un programa de formación en línea continua y la implementación de REA. En su trabajo, los investigadores consideran los REA como aquellos materiales de enseñanza, de aprendizaje o de investigación que están en el dominio público o han sido liberados con una licencia de propiedad intelectual que permite su libre uso, adaptación y distribución; como apoyo tanto al aprendizaje universitario en línea, como al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se encontró una valoración positiva acerca del uso de los REA por parte de los estudiantes y de los docentes; considerándolo una nueva metodología de aprendizaje. Apreciaban la facilidad de acceso a los REA y su gratuidad, objetaban la gran cantidad de material disponible, y cuestionaban su calidad. Los autores recomiendan un cambio de actitud y práctica entre estudiantes y docentes para que el uso de los REA sea sostenible (Elf et al., 2015).

Ward *et al.* (2015) consideran la educación continua en línea, como un método eficaz para difundir rápidamente las nuevas prácticas educativas de los Cuidados de Salud Basados en la Evidencia (CSBE). Aun así, expresan que la metodología predominante en la formación de los CSBE continúa siendo la presencial, y los métodos *online* no son explotados completamente. Plantean la cuestión de si el *e-learning* en los CSBE es capaz de facilitar la adquisición de competencias prácticas a los profesionales. Para ello, los autores identifican siete factores “pegadizos” en relación al compromiso de los estudiantes y a los programas en línea orientados a la práctica. Adoptan el término “pegadizo” o *sticky*, de Szulanski (2000), que encontró que el conocimiento implícito se

adhiera a la persona y se reconoce como aquel conocimiento incorporado o derivado de la experiencia. Los siete factores “pegadizos” que proponen los autores, se relacionan con las competencias de los alumnos adquiridas a través de la experiencia, y a la capacidad del estudiante para traducir el conocimiento en habilidades prácticas descritas, tal y como indican Moore et al. (2009) en su descripción de los niveles de resultados en la educación continua. Los siete factores indicados se reflejan en la tabla 1.

Los autores determinan que la asociación de la tecnología con la instrucción, mejora la adherencia y compromiso del alumno, e incrementa su aprendizaje de manera eficaz y continua; adquiriendo habilidades y competencias prácticas, que posteriormente adaptaría al desempeño de sus funciones en el campo de la salud. Finalmente, recomiendan el desarrollo de nuevas medidas de los factores “pegadizos” con el fin de facilitar el diseño de los cursos *online* ofrecidos a los profesionales sanitarios (Ward Zaghaf et al., 2015).

Hovelja *et al.* (2016) diseñaron y probaron un modelo de evaluación del *e-learning* y de las actividades pedagógicas, en una facultad de enfermería pública, bilingüe, y con estudiantes italianos y eslovenos. Se consideró la visión de estudiantes, profesores y gerentes; siendo el enfoque aportado por estos últimos el que los autores tuvieron en cuenta, con el fin de integrar las dimensiones financiera y de otra índole en la evaluación del proceso pedagógico. Dicho enfoque resultó útil en la evaluación de las actividades docentes y proporcionó argumentos válidos para la mejora del proceso. Por este motivo, los mandos directivos consideraron los resultados relevantes y se iniciaron acciones para la mejora del *e-learning* en el centro (Hovelja et al., 2016).

Tabla 1. Factores “pegadizos” necesarios en el diseño de programas educativos online de CSBE
 Fuente: traducido y adaptado de Ward et al. (2015)

	FACTOR “PEGADIZO”	MANIFESTACIÓN ONLINE DEL FACTOR
COMPETENCIAS	Aprendizaje activo centrado en competencias	Los ejercicios de aprendizaje activo fomentan la práctica. La práctica periódica demuestra la competencia. Los contextos son claves para la transferencia del conocimiento tácito en habilidades prácticas
	Habilidades multimedia	Los expertos proporcionan testimonios y pueden participar en demostraciones o modelos
	Reflejo del rol	Exploración de los roles de cuidado desde una variedad de perspectivas
	Autoevaluación	Resolución de problemas complejos individualmente y en equipo
HABILIDADES PRÁCTICAS	Tareas reales en el contexto	Las actividades son fieles a las tareas y experiencias desarrolladas en el mundo real
	Entrenamiento práctico	La instrucción no lineal representa las complejidades de la práctica del mundo real
	Evaluación de la práctica	Evaluaciones de conocimientos y habilidades

En 2016, la OMS publica los resultados de la tercera encuesta sobre *eHealth*. Respecto al aprendizaje electrónico o *e-learning*, en dicho documento se destaca que al menos dos tercios de los Estados Miembros utiliza el *e-learning* tanto en la educación previa, como en la posterior de los profesionales de la salud, siendo los estudiantes de medicina y los médicos los grupos que más hacen uso de esta modalidad docente. En relación a la evaluación de los programas educativos, únicamente un 10% de los países que participaron los evalúan, aun siendo acreditadas el 50% de las formaciones previas y

posteriores a la inserción laboral. En un 90% de los casos, el *e-learning* en ciencias de la salud, durante la etapa previa a la titulación o ya en pleno ejercicio profesional, el asesoramiento de expertos respecto a los contenidos se encuentra presente. La falta de capacidad, la disponibilidad de cursos *online* adecuados, la falta de recursos humanos, la financiación y la evidencia acerca de la rentabilidad de estos cursos se postulan como las principales barreras a la hora de implantar ampliamente los programas virtuales educativos en ciencias de la salud. A pesar de estas limitaciones, muchos de los Estados Miembros consideran que el *e-learning* reduce el gasto en educación, dada la flexibilidad y conveniencia que aporta, especialmente entre los titulados. El informe concluye indicando que para que los programas educativos online en ciencias de la salud sean eficaces y efectivos, debe de invertirse conscientemente en su diseño y entrega, estandarizando su acreditación y su evaluación (Global Observatory for eHealth (WHO), 2016).

Avramescu *et al.* (2016) proporcionaron un curso *online* a un grupo de enfermeras que trabajaban con ultrasonidos. La formación se realizó en un centro virtual de educación en salud. Se facilitaron materiales educativos en línea y se realizó la evaluación del mismo modo, a través de módulos interactivos. Partiendo de la base de que los profesionales a los que iba dirigido el curso presentaban experiencias diversas de trabajo, este tipo de formación *online* facilitaba la elección de los contenidos formativos en función de sus necesidades. Además, el curso estaba estructurado para adquirir las competencias gradualmente; mediante el uso de diversos recursos de Internet, debates grupales y análisis de casos, evaluaciones, laboratorio en vivo en aulas virtuales, lecciones multimedia con el uso de demostraciones de video, presentaciones y textos, y referencias bibliográficas para facilitar el autoaprendizaje. Los participantes manifestaron estar satisfechos tanto con los contenidos, como con los módulos de la plataforma. Concluyen los autores indicando que la educación por *e-learning* en ultrasonido, es una opción perfecta para el desarrollo profesional continuo para los sanitarios de este campo (Avramescu *et al.*, 2016).

El trabajo de Pu *et al.* (2016) proponían el uso de dispositivos móviles, esencialmente tabletas electrónicas, en la práctica de las enfermeras a domicilio; para posteriormente integrar todo su trabajo en un programa de educación para la salud, denominando su modelo como *m-Learning System for Health Education* (imagen 9). De este modo se generaba un conocimiento a través de la experiencia, que es fácilmente trasladable a las aulas. Los alumnos percibieron muy positivamente el aprendizaje a través de contextos y actividades reales, la visualización del trabajo de expertos, la diversidad de roles y perspectivas, la construcción colaborativa, la reflexión, la articulación de la teoría en práctica, el entrenamiento y soporte, y la evaluación por retroalimentación. Estudiantes y profesores coincidían en la innovación que aportaba este modelo, y se mostraban satisfechos con la cobertura de un aprendizaje enfermero en atención domiciliaria mucho más realista (Pu *et al.*, 2016).



Imagen 9. Arquitectura del *m-Learning System for Health Education*
Fuente: Pu *et al.* (2016)

Rohwer *et al.* (2017) realizaron una revisión bibliográfica con el fin de evaluar la eficacia del aprendizaje en línea de los Cuidados de Salud Basados en la Evidencia (CSBE), o *Evidence-based health care* (EBHC), y su relación con el aumento de las competencias de los profesionales de la salud. Su trabajo

evidencia que el *e-learning* o el *b-learning* mejoran los CSBE, comparándolos con la inexistencia de un aprendizaje. No encontraron evidencias significativas entre el uso del aprendizaje *online* respecto al presencial, lo que sugiere que ambos métodos son eficaces. En la exploración que realizaron, el aprendizaje semipresencial parecía ser el más eficaz, puesto que conjuga múltiples componentes de intervención. Estos hallazgos podrían verse limitados por el reducido número de estudios existentes relacionados con la temática tratada, las intervenciones heterogéneas o los resultados imprecisos de los trabajos. Los autores también indican, que para que el *e-learning* de los CSBE sean un éxito, deben de tenerse en cuenta otros factores, como por ejemplo los recursos, la viabilidad y las preferencias de los estudiantes; y destacan la necesidad de realizar más estudios de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje en la disciplina enfermera (Rohwer et al., 2017).

No hay duda de que el *e-learning* ha llegado para quedarse; y tanto en la realidad laboral de los profesionales enfermeros, como en su educación y formación constantes a lo largo de la vida, se tornan objeto de análisis y estudio para poder ajustar un campo de conocimiento adaptado a las necesidades de todos ellos.

3.3. Másteres para enfermería: características actuales

Para revisar la oferta actual de másteres se escogió el Ranking Mundial de Universidades del Laboratorio de Cibermetría, que pertenece al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el mayor centro nacional de investigación de España el cual está adscrito al Ministerio de Ciencia y Tecnología. El motivo de esta elección se debe a la incidencia que este realiza en el análisis cuantitativo de Internet y las dimensiones o contenidos incluidos en red de los centros que aparecen en su clasificación.

Para la exploración de los másteres ofertados por los diferentes centros se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

a) Diez primeras universidades de cada país seleccionado, que aparezcan en Ranking Web de Universidades del CISC, que ofrezcan el grado de enfermería entre sus estudios:

- Situación en la Unión Europea (UE). Se realizó una selección de diferentes centros universitarios de los siguientes países: España, Italia, Noruega, Portugal y Reino Unido.
- Situación fuera de la Unión Europea. Se decidió ampliar la revisión a dos países en los que los estudios enfermeros se asemejasen estructuralmente a las titulaciones europeas; de este modo, los estudios de enfermería comprenden tres niveles formativos: grado, máster y doctorado (España, 2007). Los países seleccionados fueron: Australia, Canadá, Brasil y Chile. Además, se intentó incluir en la revisión a Francia, Alemania y Argentina; pero se rechazó la idea puesto que:
 - En Francia, los estudios en enfermería son universitarios, pero se gestionan a través de los Institutos de Formación en *Soins Infirmiers* (IFSI), ubicados en diferentes centros sanitarios y no en las universidades. Estas instituciones están reguladas por las comisiones creadas a tal fin, en cada región sanitaria. La titulación conseguida al terminar los estudios es un diploma de estado. La formación continua del colectivo sigue un patrón similar al de obtención del diploma inicial. Todos estos datos, fueron confirmados por el Servicio Cultural y Cooperación Universitaria de la embajada francesa en España. Por lo tanto, los estudios en enfermería en este país, no sigue el Plan Bolonia; con lo que se desechó la idea inicial de incluir a Francia en el presente trabajo
 - En Alemania, la oferta de estudios enfermeros se limita a una formación profesional, no a un título universitario. Enfermería y otras disciplinas, como por ejemplo magisterio, se consideran una formación profesional. Los enfermeros deben obtener una

licencia que facilita cada estado federado o *Länder*, para poder insertarse en el mundo profesional. Es decir, los estudios en enfermería tampoco se regulan mediante las estructuras europeas; hecho que descartó la inclusión de Alemania en este trabajo. Esta información se confirmó con el personal de los departamentos de Cultura y Educación de la embajada alemana en España.

- o En Argentina, la titulación se corresponde a una licenciatura y no a un grado universitario, como por ejemplo medicina. Sólo los grados universitarios dan acceso a un segundo y tercer ciclo de estudios.
- b) Universidades que oferten estudios de master para enfermería. Es importante este criterio, dada la inexistencia de una oferta de posgrado en todos los centros en los que se ofertan estudios de grado en enfermería.
- c) Puesto que la población de estudio de la presente tesis se centra en los profesionales de la enfermería de Cataluña, se recogieron los datos publicados en el Ranking Web de Universidades de todos los centros universitarios catalanes que se ajustaban a las dos premisas anteriores, es decir, aparecer en el ranking y ofertar estudios de máster para enfermería.

Una vez localizadas las instituciones que cumplían los requerimientos descritos con anterioridad, se procedió a la revisión sistemática de todos los centros. Las variables que se revisaron y registraron se incluyen en las *tablas de la revisión de la oferta de másteres universitarios por países* (anexo I), y fueron las siguientes:

- a) Nombre de la universidad.
- b) Nombre del máster.
- c) Números de créditos según el *European Credit Transfer System* (ECTS).
- d) Finalidad del máster. Se establecieron tres categorías, tal y como se recogen en el Real Decreto 1393, de 29 de octubre (España, 2007):

- Másteres investigadores: centrados en la adquisición de capacidades encaminadas a la investigación científica.
 - Másteres profesionalizadores: permiten obtener una dotación especializada en áreas asistenciales.
 - Másteres académicos: dirigidos al desarrollo de competencias tanto investigadoras como profesionalizadoras.
- e) Modalidad docente, según la clasificación de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Univeristari de Catalunya* (AQU) (European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, European Association of Institutions in Higher Education, Education International, 2015):
- Másteres presenciales: la presencia del alumno en el centro, debe superar las dos terceras partes o más de la docencia total.
 - Másteres semipresenciales o *blended learning* (*b-learning*): las actividades a distancia de los títulos se corresponden a una tercera parte o más de la docencia total.
 - Másteres virtuales u *online* (*e-learning*): titulaciones en las que la presencia del alumnado al centro no es necesaria.
- f) Oficialidad del máster:
- Títulos oficiales: dan acceso al a los programas de doctorado en cualquier otra universidad del país.
 - Títulos propios: aprobados por los consejos de las universidades que los ofertan. No dan acceso a los programas de doctorado.

g) Número de universidades participantes en el máster.

La revisión y recogida de los datos se realizó de marzo a julio de 2015. Posteriormente, se tabularon en hojas de cálculo de Microsoft Excel® 2016.

Finalmente, se empleó el paquete estadístico SPSS Statistics® V.23.0 para el desarrollo del análisis estadístico.

Los resultados obtenidos se describen a continuación.

3.3.1. Situación global de los estudios de máster para enfermería

Se recogieron los datos de un total de 99 universidades, 90 de los cuales se distribuyen entre España, Italia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Australia, Canadá, Brasil y Chile; y 9 pertenecen a Cataluña. Se revisaron y analizaron los datos de 321 másteres: 284 son ofertados por los centros de los nueve países incluidos en el estudio, y 37 los ofrecen los centros catalanes. Los datos globales por países se reflejan en la tabla 2.

Tabla 2. Tipología de los másteres para enfermería a nivel global

	Total
Másteres n(%)	284(100,0)
Créditos ECTS	
$\bar{X}\pm DE$	97,25±42,5
Rango	16-240
Finalidad	
Académico n(%)	134(47,2)
Profesionalizador n(%)	114(40,1)
Investigador n(%)	36(12,7)
Modalidad docente	
Presencial n(%)	64(22,5)
Semipresencial n(%)	199(70,1)
Online n(%)	21(7,4)
Oficialidad	
Título oficial n(%)	283(99,6)
Título propio n(%)	1(0,4)
Centros participantes en los estudios	
Uno	266(93,5)
Dos	10(3,5)
Tres o más	8(3,0)

La totalidad de estudios de máster revisados fue de 284 títulos. La media de créditos de los cursos es de $97,2 \pm 42,5$ créditos ECTS (gráfico 2).

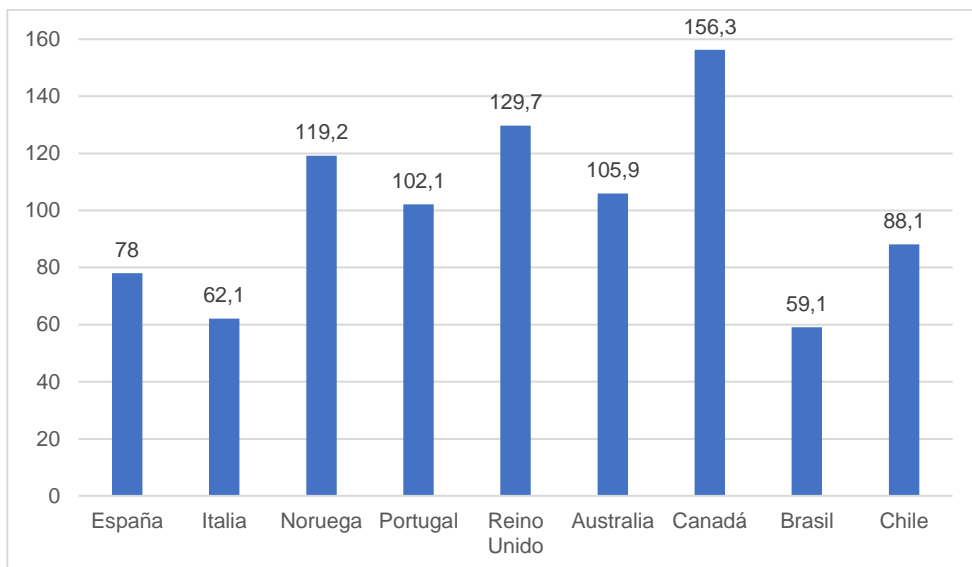


Gráfico 2. Número de créditos ECTS de los másteres (\bar{X})

Globalmente, la finalidad de los estudios se distribuye en un 47,2% como académicos, en un 40,1% como profesionalizadores, y en un 12,7% como investigadores. Por países, la distribución se muestra en el gráfico 3.

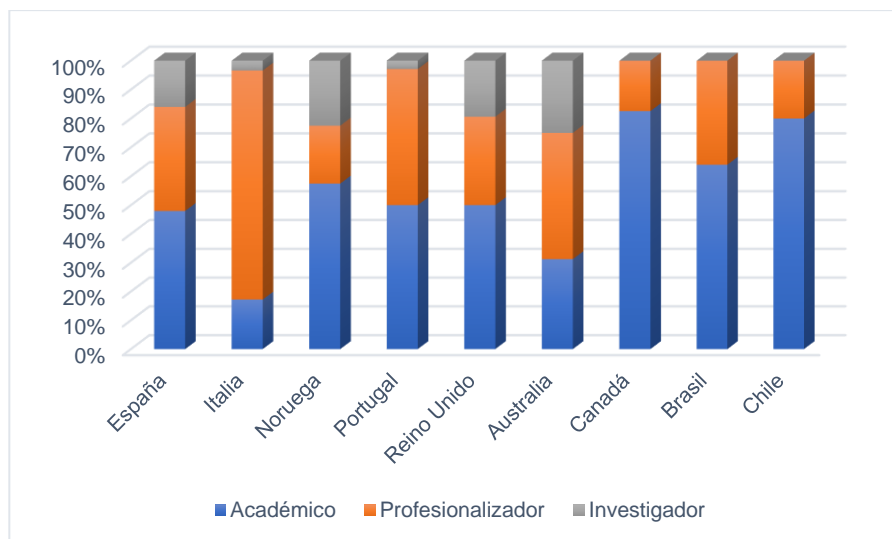


Gráfico 3. Finalidad académica de los estudios

Referente a la modalidad docente, el 22,5% de los másteres son presenciales, el 70,1% utilizan metodología semipresencial (*b-learning*), y el 7,4% son totalmente *online*. Por países, la distribución se muestra en el gráfico 4.

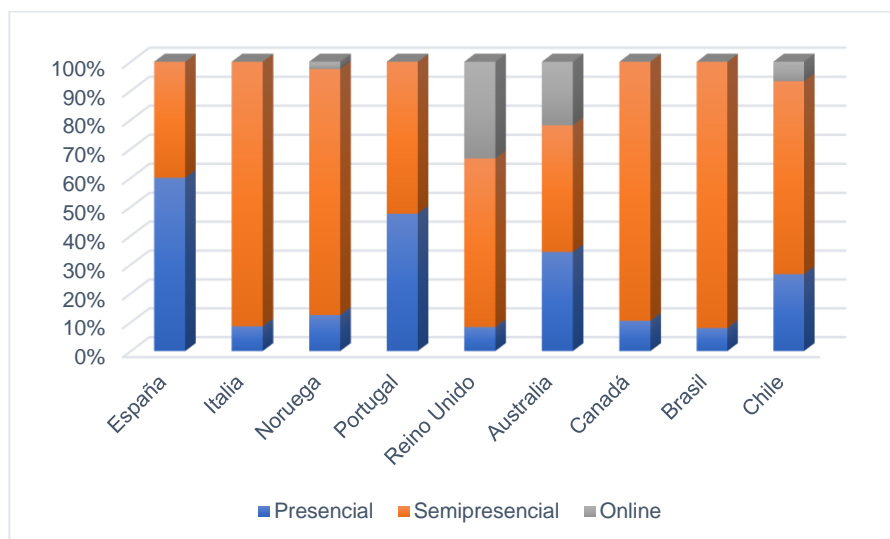


Gráfico 4. Modalidad docente de los estudios

El 99,6% de los títulos son oficiales y sólo un 0,4% son títulos propios del centro. Por países, la distribución se muestra en el gráfico 5.

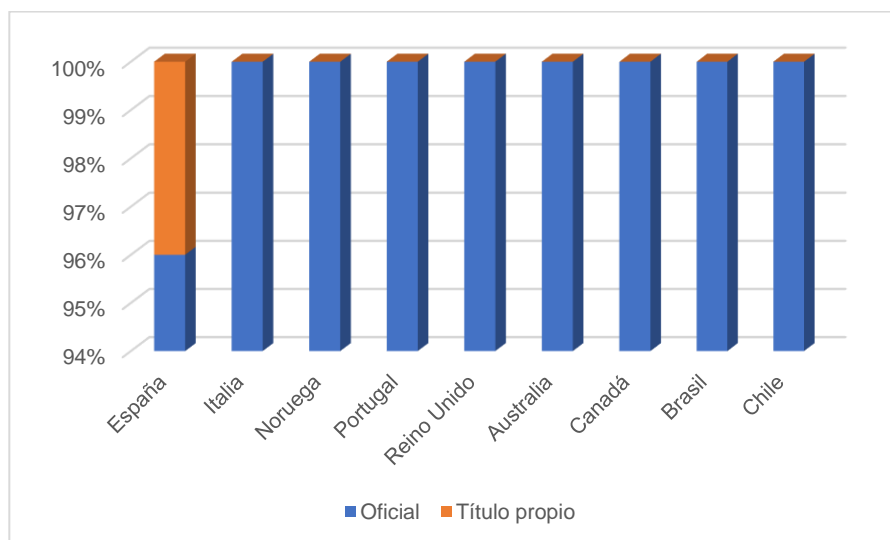


Gráfico 5. Oficialidad de los títulos

Finalmente, respecto al número de universidades que participan en los estudios, el 93,5% se ofrecen en un único centro, el 3,5% en dos centros, y el 3,0% se ofertan en tres o más instituciones. Por países, la distribución se muestra en el gráfico 6.

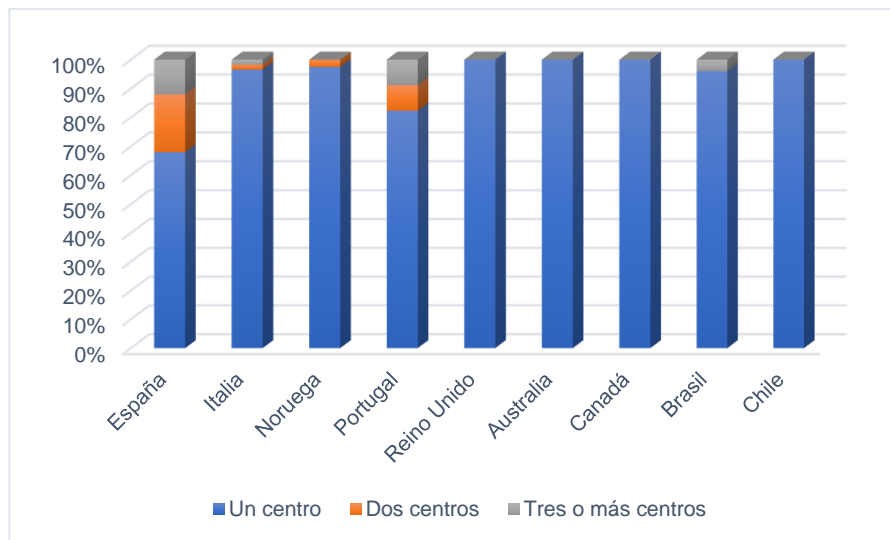


Gráfico 6. Centros participantes en los estudios de máster

3.3.2. Situación en la Unión Europea (UE)

3.3.2.1. El caso de España

Los centros universitarios españoles revisados fueron: Universidad Complutense de Madrid, Universitat de València, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat d'Alacant, Universidad de Sevilla, Universidad de Zaragoza, Universidad de Salamanca, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Murcia y Universidad de Córdoba.

El número de másteres para enfermería revisados fue de 25. La media de créditos de estos estudios es $78,0 \pm 24,5$ créditos ECTS. Los másteres con mayor carga lectiva comprenden 120 créditos ECTS, mientras que los que implican una menor carga son de 60 créditos ECTS (rango 60-120).

Centrándonos en la finalidad de los másteres el 48,0% son académicos, el 16,0% profesionalizadores, y el 36,0% son investigadores. En líneas generales se observa que, en la oferta de másteres el desarrollo de capacidades para la investigación se declara en los objetivos en un 84,0% y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria en un 52,0%.

Referente a la modalidad docente en la que se imparten los másteres analizados, un 60,0% se imparte sólo presencialmente y en el 40,0% de los casos se combinan la metodología presencial con la virtual, es decir, se trata de una modalidad *b-learning*. No se han encontrado másteres impartidos de manera online exclusivamente.

Respecto a la oficialidad, el 96,0% de ellos son de carácter oficial, en tanto que el 4,0% son títulos propios de cada centro universitario.

Para finalizar, se inspeccionó el número de universidades participantes en cada máster siendo impartidos un 68,0% por un único centro, un 20,0% por dos centros y un 12,0% por tres centros, cinco o seis centros universitarios.

3.3.2.2. El caso de Italia

Los centros italianos que cumplían los preceptos necesarios fueron: Università di Bologna, Università degli Studi di Roma La Sapienza, Università degli Studi di Padova, Università di Pisa, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Firenze, Università Cattolica del Sacro Cuore, Università degli Studi di Siena, Università degli Studi di Roma Tor Vergata, y Università degli Studi di Milano Bicocca.

El número de másteres para enfermería revisados fue de 58. La media de créditos de estos estudios es de 62,1±11,0 créditos ECTS. Los másteres con mayor carga de créditos comprenden los 120 créditos ECTS, mientras que los que implican una menor carga son de 60 créditos ECTS (rango 60-120).

En relación a la finalidad de los másteres, el 17,2% son académicos, el 79,3% son profesionalizadores, y el 3,4% son investigadores. Se observa, por lo tanto,

que el desarrollo de capacidades para la investigación está presente en un 20,6% de los estudios y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria aparece en un 96,5%.

Referente a la modalidad docente, el 8,6% son presenciales y el 91,4% semipresenciales. En los centros italianos estudiados no existen másteres *online* para enfermería.

La totalidad de los estudios son titulaciones de carácter oficial.

Respecto al número de universidades participantes en cada máster, el 96,6% son impartidos por un único centro, el 1,7% por dos centros, y el 1,7% por tres o más centros.

3.3.2.3. El caso de Noruega

Las universidades noruegas revisadas fueron: University of Oslo, University of Bergen, University of Tromso, University of Stavanger, Oslo and Akershus University, College of Applied Sciences, Bergen University College, Gjovik University College, Nord University y Telemark University College.

El número de estudios de máster que ofrecen los centros universitarios noruegos es de 40. La media de créditos de los másteres es de $119,2 \pm 4,7$ créditos ECTS. Los másteres con mayor carga de créditos comprenden los 120 créditos ECTS, mientras que los que implican una menor carga son de 90 créditos ECTS (rango 120-90).

Respecto a la finalidad de los másteres noruegos, el 57,5% son académicos, el 20,0% profesionalizadores, y el 22,5% investigadores. Así pues, se observa que el desarrollo de capacidades para la investigación está presente en un 80,0% y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria aparece en un 77,5%.

Referente a la modalidad docente, el 12,5% son presenciales, el 85,0% son semipresenciales, y el 2,5% son *online*.

Son titulaciones de carácter oficial en un 100,0% de los casos.

El 97,5% de los másteres se imparten en un único centro, y el 2,5% en dos.

3.3.2.4. El caso de Portugal

Los centros universitarios portugueses que cumplen con las premisas de inclusión requeridas fueron: Universidade do Minho, Universidade de Évora, Universidade Católica Portuguesa, Universidade do Algarve, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Superior Politécnico de Viseu, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Castelo Branco, y el Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

El número de másteres revisados fue de 34. La media de créditos ECTS de estos estudios es de $102,01 \pm 14,5$. Los másteres con mayor carga de créditos conllevan 180 créditos ECTS, mientras que los que implican una menor carga lectiva son de 90 créditos ECTS (rango 180-90).

En relación a la finalidad de los másteres, el 50,0% de los másteres son académicos, el 47,1% son profesionalizadores, y el 2,9% son investigadores. investigadora. En líneas generales se observa que, el desarrollo de capacidades para la investigación está presente en un 52,9% y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria aparece en un 97,1%.

Referente a la modalidad docente, el 50,0% son semipresenciales, y el otro 50,0% presenciales. En los centros portugueses no existe oferta de másteres *online*.

La totalidad de los estudios son de carácter oficial.

El 82,4% de los estudios se imparten en único centro, el 8,8% en dos, y el 8,8% en tres centros o más.

3.3.2.5. El caso del Reino Unido

Las universidades inglesas que se incluyeron fueron: University of Edinburgh, University of Glasgow, University of Nottingham, Open University UK, University of Manchester, King's College London, University of Leeds, University of York, University of Liverpool y Cardiff University.

La muestra de másteres fue de 36. La media de créditos ECTS es de $129,7 \pm 52,0$. Los másteres con mayor carga de créditos tienen 180 créditos ECTS, mientras que los que implican una menor carga lectiva son de 60 créditos ECTS (rango 180-60).

Respecto a la finalidad de los estudios, el 50,0% son académicos, el 30,6% son profesionalizadores, y el 19,4% son investigadores. Por lo tanto, el desarrollo de capacidades para la investigación está presente en un 69,4%, y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria en un 80,6%.

Referente a la modalidad docente, el 8,3% se imparten presencialmente, el 58,3% son semipresenciales, y el 33,3% son *online*. La metodología virtual está presente en un 91,6% de los casos.

Respecto a la oficialidad de los estudios, el 100,0% de ellos son titulaciones de carácter oficial.

La totalidad de los másteres se imparten en un único centro.

Los datos obtenidos de los estudios de máster revisados en Europa se recogen en la tabla 3.

Tabla 3. Tipología de los másteres para enfermería: Europa

	EUROPA				
	España	Italia	Noruega	Portugal	Reino Unido
Másteres n(%)	25(8,8)	58(20,4)	40(14,1)	34(12,0)	36(12,7)
Créditos ECTS					
$\bar{X} \pm DE$	78,0 \pm 24,5	62,1 \pm 11,0	119,2 \pm 4,7	102,1 \pm 14,5	129,7 \pm 52,0
Rango	60-120	60-120	90-120	90-120	60-180
Finalidad					
Académico n(%)	12(48,0)	10(17,2)	23(57,5)	17(50,0)	18(50,0)
Profesionalizador n(%)	4(16,0)	46(79,3)	8(20,0)	16(47,1)	11(30,6)
Investigador n(%)	9(36,0)	2(3,4)	9(22,5)	1(2,9)	7(19,4)
Modalidad docente					
Presencial n(%)	15(60,0)	5(8,6)	5(12,5)	17(50,0)	3(8,3)
Semipresencial n(%)	10(40,0)	53(91,4)	34(85,0)	17(50,0)	21(58,3)
Online n(%)	-	-	1(2,5)	-	12(33,3)
Oficialidad					
Título oficial n(%)	24(96,0)	58(100,0)	40(100,0)	34(100,0)	36(100,0)
Título propio n(%)	1(4,0)	-	-	-	-
Centros participantes en los estudios					
Uno	17(68,0)	56(96,6)	39(97,5)	28(82,4)	36(100,0)
Dos	5(20,0)	1(1,7)	1(2,5)	3(8,8)	-
Tres o más	3(12,0)	1(1,7)	-	3(8,8)	-

6.1. Situación en países no europeos

3.3.3.1. El caso de Australia

Los centros universitarios australianos incluidos fueron: University of Melbourne, University of Queensland, Monash University, University of Adelaide, University of Sydney, University of Wollongong, Deakin University, RMIT University, University of Tasmania y La Trobe University.

Los estudios de máster revisados fueron 32. La media de créditos de los estudios es de $105,9 \pm 27,4$. Los másteres con mayor carga de créditos constan de 180 créditos, mientras que los que implican una menor carga lectiva son de 90 créditos (rango 180-90).

Teniendo en cuenta la finalidad de los másteres, el 31,2% son académicos, el 43,8% son profesionalizadores, y el 25,0% son investigadores. En este sentido, el desarrollo de capacidades para la investigación está presente en un 56,3%, y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria en un 75,1%.

Referente a la modalidad docente, el 34,4% son presenciales, el 43,8% son semipresenciales, y el 21,9% son *online*.

El 100,0% son titulaciones de carácter oficial.

La totalidad de los másteres se imparten en un único centro.

3.3.3.2. El caso de Canadá

Las universidades canadienses incluidas fueron: University of Toronto, University of British Columbia, University of Alberta, Simon Fraser University, McGill University, University of Calgary, Université de Montréal, York University, McMaster University, y University of Victoria British Columbia.

Los másteres revisados fueron 19. La media de créditos de los estudios es de $156,3 \pm 60,5$. Los másteres con más carga lectiva implican 240 créditos, en tanto que los de menor carga lectiva son de 60 créditos (rango 240-60).

Respecto a la finalidad de los másteres, el 84,2% son académicos, y el 15,8% son profesionalizadores. No se han hallado másteres con objetivos investigadores. Por tanto, el desarrollo de capacidades para la investigación está presente en un 84,2%, y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria aparece en un 100,0%.

Referente a la modalidad docente, el 10,5% son presenciales, y el 89,5% semipresenciales. La modalidad *online* no aparece en los másteres canadienses revisados.

El 100,0% de los estudios son oficiales y se imparten en un único centro.

3.3.3.3. El caso de Brasil

Los centros universitarios brasileños seleccionados fueron: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Pernambuco, y Universidade Federal de São Paulo.

La muestra de másteres fue de 25. La media de créditos es de $59,1 \pm 36,4$. Los másteres con mayor carga de créditos tienen 114 créditos, mientras que los que implican una menor carga lectiva son de 16 créditos (rango 14-114).

Respecto a la finalidad de los estudios, el 64,0% son académicos y el 36,0% son profesionalizadores. En Brasil, la adquisición de competencias para la investigación forma parte curricular de los másteres académicos.

Referente a la modalidad docente, el 8,0% se imparten presencialmente y el 92,0% son semipresenciales.

Respecto a la oficialidad de los estudios, el 100,0% de ellos son titulaciones de carácter oficial.

El 96,0% se imparten en un único centro y un 4,0% en tres o más centros.

3.3.3.4. El caso de Chile

Las universidades chilenas revisadas fueron: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Austral de Chile, Universidad Andrés Bello, Universidad de la Frontera, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica del Norte, Universidad de los Andes Santiago de Chile y Universidad de Antofagasta.

Los másteres revisados fueron 15. La media de créditos de los estudios es de $88,1 \pm 39,0$ créditos. Los másteres con más carga lectiva implican 126 créditos, en tanto que los de menor carga lectiva son de 30 créditos (rango 126-30).

Respecto a la finalidad de los másteres, el 80,0% son académicos, y el 20,0% son profesionalizadores. No se han hallado másteres con objetivos investigadores.

Referente a la modalidad docente, el 26,7% son presenciales, el 66,7% semipresenciales y el 6,7% son *online*.

El 100,0% de los estudios son oficiales y se imparten en un único centro.

Los datos revisados en países no europeos se muestran en la tabla 4

Tabla 4. Tipología de los másteres para enfermería: países no europeos

	OCEANÍA	AMÉRICA DEL NORTE	AMÉRICA DEL SUR	
	Australia*	Canadá*	Brasil**	Chile***
Másteres n(%)	32(11,3)	19(6,7)	25(8,8)	15(5,3)
Créditos ECTS				
$\bar{X} \pm DE$	105,9 \pm 27,4	156,3 \pm 60,5	59,1 \pm 36,4	88,1 \pm 39,0
Rango	90-180	60-240	16-114	30-126
Finalidad				
Académico n(%)	10(31,3)	16(84,2)	16(64,0)	12(80,0)
Profesionalizador n(%)	14(43,8)	3(15,8)	9(36,0)	3(20,0)
Investigador n(%)	8(25,0)	-	-	-
Modalidad docente				
Presencial n(%)	11(34,4)	2(10,5)	2(8,0)	4(26,7)
Semipresencial n(%)	14(43,8)	17(89,5)	23(92,0)	10(66,7)
Online n(%)	7(21,9)	-	-	1(6,7)
Oficialidad				
Título oficial n(%)	32(100,0)	19(100,0)	25(100,0)	15(100,0)
Título propio n(%)	-	-	-	-
Centros participantes en los estudios				
Uno	32(100,0)	19(100,0)	24(96,0)	15(100,0)
Dos	-	-	-	-
Tres o más	-	-	1(4,0)	-

*Los másteres ofertados por las universidades australianas y canadienses aparecen en las websites correspondientes indicando el tiempo de los cursos en años lectivos, puesto que no pertenecen al EEES. Por ese motivo y para facilitar el análisis de los datos, se resolvió seguir la modalidad de los másteres europeos, es decir, 60 créditos ECTS por año lectivo

**Los másteres ofertados por las universidades brasileñas. habitualmente aparecen en las websites correspondientes indicando la carga horaria que comporta un crédito universitario.

***En los másteres chilenos no aparecía dicha información, se consideró que la carga media de un crédito correspondía a 27,5 horas de estudio. Este dato surge del rango encontrado en los estudios revisados (24-31).

3.3.4. Situación local

3.3.4.1. El caso de Cataluña

En este apartado, se revisan todos los centros universitarios catalanes que aparecen en el Ranking Web de Universidades, y ofertan estudios de grado y máster para enfermería. Puesto que el principal objetivo de este trabajo; es decir, *evaluar la afinidad de los profesionales de enfermería de Cataluña respecto a la docencia online de los estudios de posgrado*, la exploración se lleva a cabo en toda la comunidad autónoma.

Así, las universidades catalanas incluidas fueron: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat Rovira i Virgili (URV) y Universitat Internacional de Catalunya (UIC).

El número de másteres revisados fue de 37. La media de créditos de estos estudios es de $74,6 \pm 24,1$ créditos ECTS. Los másteres con mayor carga de créditos son de 120 créditos ECTS, mientras que los que implican una menor carga son de 60 créditos ECTS (rango 120-60).

Según la finalidad de los másteres, el 27% son académicos, el 37,8% son profesionalizadores, y el 35,1% son investigadores. Así pues, el desarrollo de capacidades para la investigación está presente en un 62,1%, y la capacitación y adquisición de recursos dirigidos a la asistencia sanitaria aparece en un 64,8%. La distribución por universidades se refleja en el gráfico 7.

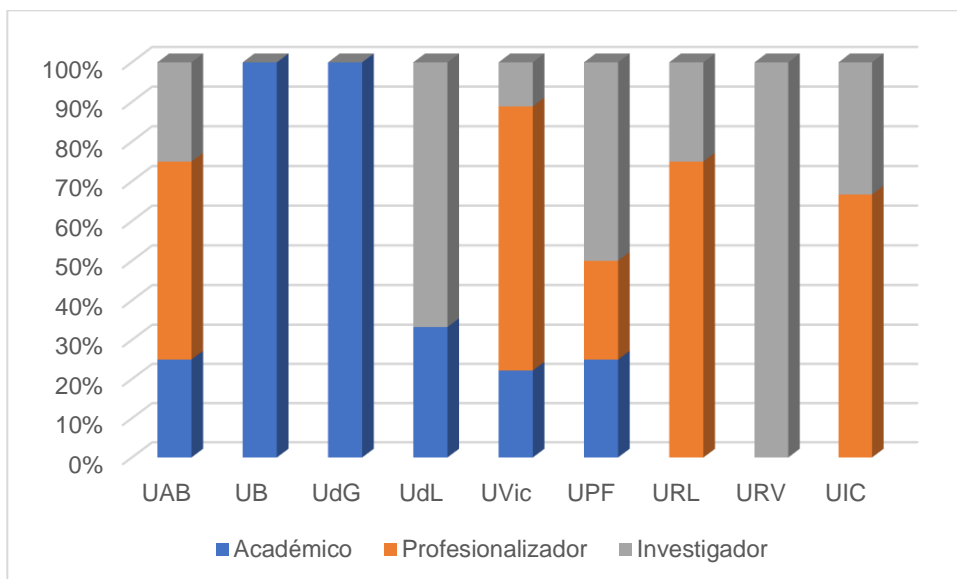


Gráfico 6. Finalidad académica de los estudios en Cataluña

Referente a la modalidad docente, el 35,1% son presenciales, el 59,5% son semipresenciales, y el 5,4% son *online*. La distribución por centros se refleja en el gráfico 8.

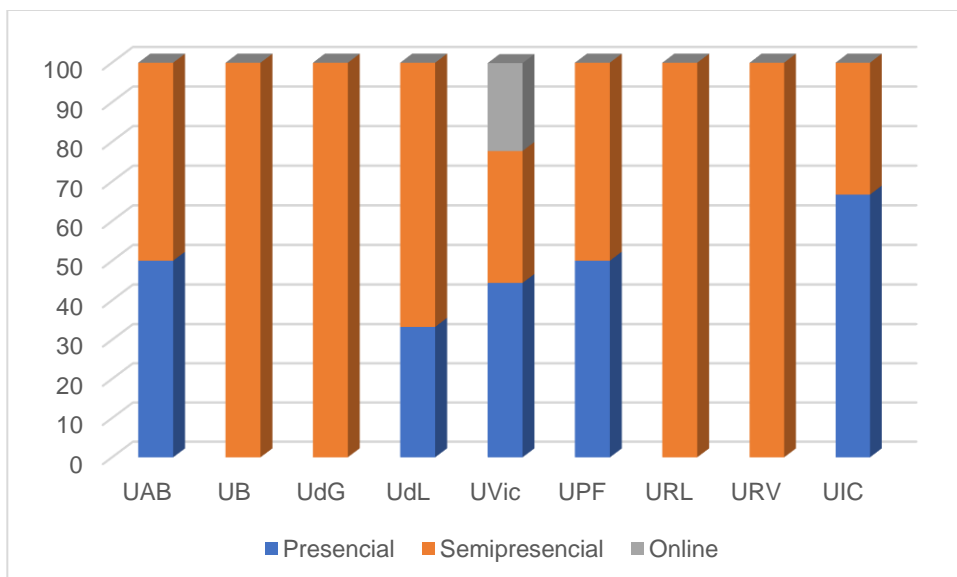


Gráfico 7. Modalidad docente de los estudios en Cataluña

Respecto a la oficialidad de los estudios, el 67,6% son oficiales, en tanto que el 32,4% son títulos propios. La distribución por centros se refleja en el gráfico 9.

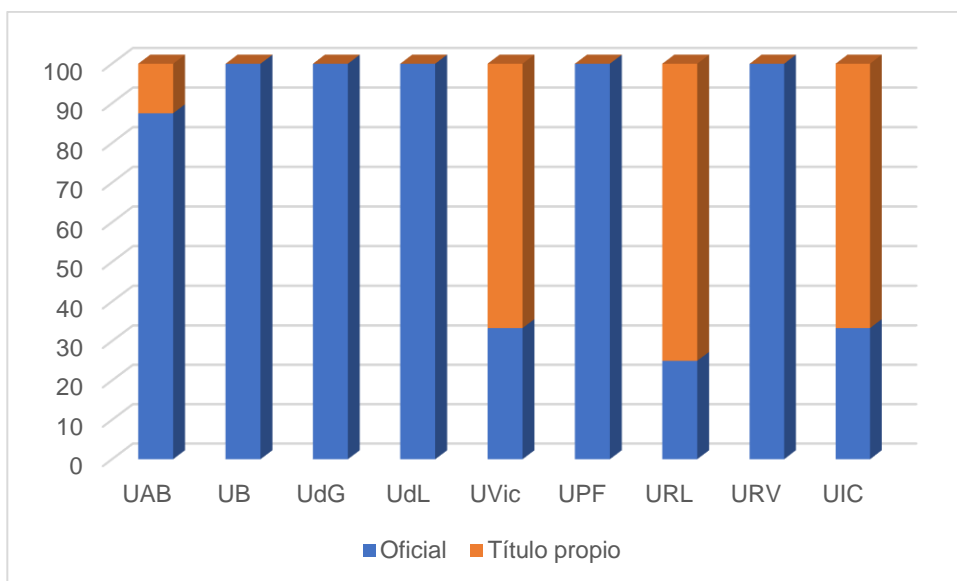


Gráfico 9. Oficialidad de los títulos en Cataluña

Para finalizar, el 75,7% de los másteres es por un único centro, el 10,8% por dos centros y el 13,5% por tres o más centros universitarios. La distribución por universidades se refleja en el gráfico 10.

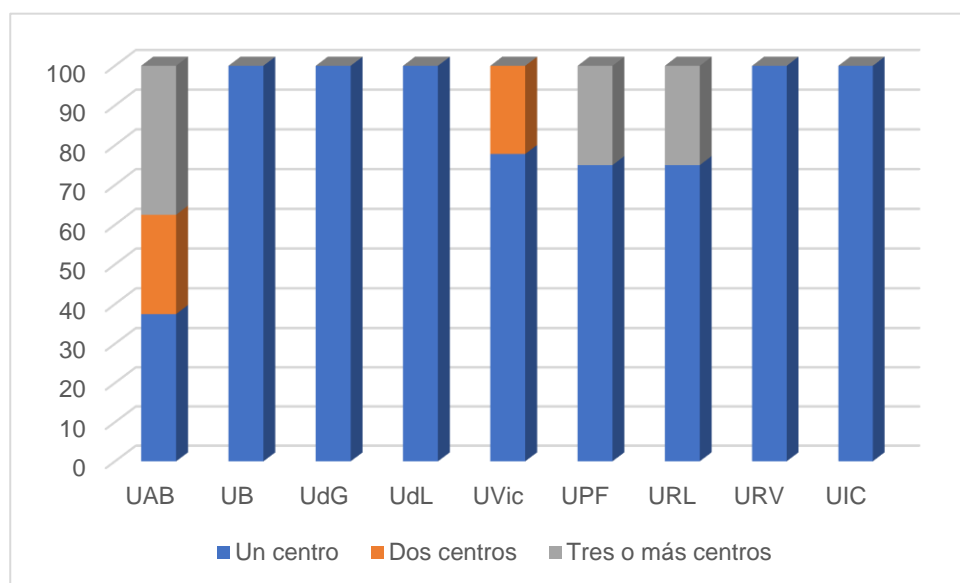


Gráfico 8. Centros participantes en los estudios de máster en Cataluña

Todos los datos recogidos en Cataluña quedan reflejados en la tabla 5.

Tabla 5. Tipología de los másteres para enfermería a nivel local: Cataluña

	Cataluña
Másteres n(%)	37(100,0)
Créditos ECTS	
$\bar{X}\pm DE$	74,6 \pm 24,1
Rango	60-120
Finalidad	
Académico n(%)	10(27,0)
Profesionalizador n(%)	14(37,8)
Investigador n(%)	13(35,1)
Modalidad docente	
Presencial n(%)	13(35,1)
Semipresencial n(%)	22(59,5)
Online n(%)	2(5,4)
Oficialidad	
Título oficial n(%)	25(67,6)
Título propio n(%)	12(32,4)
Centros participantes en los estudios	
Uno	28(75,7)
Dos	4(10,8)
Tres o más	5(13,5)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Capítulo 4. Hipótesis, objetivos y metodología

En el presente capítulo se plantean las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta, y los objetivos que pretendemos alcanzar. Posteriormente, pasaremos a describir el diseño del estudio, la población y muestra obtenida, las variables incluidas, cuáles fueron y cómo se utilizaron los instrumentos de recogida de los datos, de qué modo se desarrolló el análisis estadístico y las implicaciones éticas que se tuvieron presente.

4.1. Hipótesis

Las hipótesis planteadas son:

- Los profesionales de enfermería tienen dificultades para compaginar su vida laboral y familiar, con los estudios presenciales de posgrado.
- Los profesionales y los estudiantes de enfermería tienen mayor afinidad por los estudios online de posgrado que por los presenciales.

4.2. Objetivos

- Objetivo general: evaluar la afinidad de los profesionales de enfermería de Cataluña respecto a la docencia *online* de los estudios de posgrado.
- Objetivos específicos:
 - Identificar el perfil sociodemográfico de los profesionales y estudiantes del último curso del grado de enfermería de Cataluña.
 - Determinar las dificultades de los profesionales para realizar la formación presencial.
 - Describir las actitudes de los profesionales y estudiantes en relación al aprendizaje *online*.

4.3. Descripción del estudio

Estudio descriptivo, transversal y cuantitativo para evaluar la afinidad de los profesionales de enfermería respecto a la docencia online de los estudios de posgrado.

4.4. Población y ámbito del estudio

La población estudiada incluye a profesionales de enfermería colegiados en Cataluña y estudiantes de cuarto curso del Grado de Enfermería de las universidades catalanas.

Se consultó la población de colegiados del año 2014 en la web de *l'Institut d'Estadística de Catalunya* (Institut d'Estadística de Catalunya, 2014). Los datos se recogen en la tabla 6.

*Tabla 6. Titulados en enfermería colegiados. 2014. Provincias
Fuente: Institut d'Estadística de Catalunya. Idescat, 2014*

	Tarragona	Girona	Lleida	Barcelona	Cataluña
Titulados en enfermería	3.775	3.307	2.305	39.655	49.042

Se consideró la población diana los 49.042 profesionales colegiados. Se contactó con los cuatro colegios de enfermería de Cataluña: el *Col·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Tarragona* (CODITA), el *Col·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Girona* (COIGI), el *Col·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Lleida* (COILL) y el *Col·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Barcelona* (COIB). Finalmente, se excluyen los colegiados en Barcelona porque el COIB no permite el acceso.

La población de estudio en 2014 fue de $n=9.382$, e incluye a los colegiados del CODITA, COIGI y COILL.

Los centros que aceptaron participar en el estudio fueron: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Pompeu Fabra - Escola Superior d'Infermeria del Mar (UPF-ESIM), Universitat Rovira i Virgili (URV) y Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya (UVIC).

Dada la problemática de acceso a la información sobre el número de individuos matriculados en cuarto curso del grado de enfermería, se revisó la oferta de plazas publicadas en las webs oficiales (tabla 7).

*Tabla 7. Oferta de plazas de nuevo acceso en el grado de enfermería. Cataluña
Fuente: Webs de las universidades. Consultado el 08/05/2016*

Plazas de nuevo acceso en el grado en enfermería*	
UAB	90
UB	390
UdG	130
UdL	60
UPF (ESIM)	85
URV	200
Total (n)	955

*Plazas de nuevo acceso al grado de enfermería ofertadas por las universidades colaboradoras en el estudio: UAB, UB, UdG, UdL, UPF-ESIM, URV, UVIC.

Atendiendo a la oferta de plazas para alumnos de nuevo acceso, se consideró que la población de alumnos del cuarto curso del grado en enfermería sería aproximada, estimándose en 955 individuos.

4.5. Variables del estudio

Las variables del trabajo se agrupan en cuatro bloques: sociodemográficas, profesionales, académicas y relacionadas con la afinidad y opinión respecto a la formación *online*.

a) Variables sociodemográficas:

- Sexo: masculino o femenino
- Edad: años cumplidos en el momento de responder. No se hacen grupos de intervalos para poder realizar un análisis estadístico más exacto
- Nacionalidad: nacional o extranjero
- Estado civil: soltero, casado o en pareja, divorciado o viudo
- Tener familiares a cargo: sí o no
- Número de familiares a cargo

b) Variables profesionales:

- Situación laboral: sólo estudiando, desempleado, desempleado y estudiando, empleado, empleado y estudiando
- Número de horas semanales trabajadas: horas de permanencia en actividad laboral
- Estar trabajando en enfermería: sí o no
- Colegio profesional: Tarragona, Girona, Lleida o Barcelona

c) Variables académicas:

- Estudios cursándose actualmente: cuarto curso del grado, posgrado, máster, doctorado, otros cursos relacionados con la enfermería, cursos no relacionados con la enfermería, sin estudiar
- Centro de estudio actual: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat d'Andorra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Pompeu Fabra (Escola Superior d'Infermeria del Mar), Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Universitat Ramon Llull (Blanquerna), Universitat Oberta de Catalunya, otros centros

- Años de finalización de los estudios de enfermería

d) Variables relacionadas con la afinidad y opinión respecto a la formación *online*:

- Utilización de recursos informáticos en el trabajo: sí o no
- Haber realizado previamente formaciones virtuales: sí o no

A partir de aquí, las respuestas de las siguientes variables se ordenaron en escala de Likert (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo):

- Necesidad de formación profesional continua
- Existencia de oferta formativa de posgrado suficiente en el lugar de residencia o trabajo
- Disponibilidad temporal suficiente para la asistencia a formaciones presenciales
- Más facilidad de la gestión del tiempo con formaciones *online*
- Mejor acceso al lugar de estudio con formaciones *online*
- Preferencia por la educación virtual versus la presencial
- Disponibilidad de recursos suficientes para realizar formación *online*
- Conocimientos suficientes para realizar formación *online*
- La difusión del conocimiento es mejor por métodos virtuales
- Se debería potenciar la oferta formativa enfermera *online*
- La educación *online* es más accesible
- Percepción de una mejor adquisición de conocimientos con métodos *online*
- Percepción de una mayor autonomía y responsabilidad con formaciones *online*
- Preferencia por una mayor virtualización de los estudios del grado en enfermería
- Preferencia por una completa virtualización de los estudios de posgrado en enfermería

4.6. Instrumento de recogida de datos

Para responder a los objetivos, se diseñó una encuesta *ad hoc*, bajo el título *Afinidad de los profesionales de enfermería respecto a la formación virtual posterior a la obtención del título de grado* (anexo II).

El instrumento de recogida de datos fue generado mediante la aplicación Formularios de Google de Google Drive. Esta elección se debe a la facilidad y diversidad de opciones que proporciona el aplicativo, su facilidad de difusión y su gratuidad.

En la cabecera de la herramienta se añadieron una breve presentación de la investigadora, el objetivo principal del estudio y una explicación de la encuesta en sí. También se aseguraba la confidencialidad de los datos obtenidos y se agradecía la participación, que era voluntaria.

El cuestionario consta de treinta preguntas, que se distribuyen en cuatro bloques. Estos apartados recogen las respuestas relacionadas con variables sociodemográficas, académicas, profesionales y relacionadas con la afinidad y opinión respecto a la formación *online*:

- Preguntas 1 a 6: variables sociodemográficas
- Preguntas 7 a 9: variables relacionadas con la situación académica
- Preguntas 10 a 13: variables relacionadas con la situación laboral
- Preguntas 14 a 30: variables relacionadas con la afinidad y opinión respecto a la formación *online*

Se realizó una prueba piloto que constaba de treinta y una preguntas, y pretendía determinar los posibles problemas del cuestionario (anexo III). Se analizaron las respuestas de veinticinco profesionales y diez estudiantes. Este pre-test sugirió rechazar una de las preguntas incluidas en el cuestionario, dado que no aportaba información relevante al estudio, quedando la encuesta definitiva compuesta por 30 preguntas como se muestra en el anexo II.

4.7. Recogida de datos

En septiembre de 2015, se iniciaron los contactos con los directores/as de los departamentos y escuelas de enfermería, solicitando las autorizaciones de acceso a los alumnos. Durante la primera semana de noviembre de 2015 se solicitaron los permisos en los colegios profesionales. Todos los contactos se realizaron por vía telefónica y correo electrónico.

Una vez obtenidas las autorizaciones necesarias, la administración de la encuesta se realizó en dos fases:

- Estudiantes:
 - Prueba piloto: 12 al 18 de octubre de 2015
 - Distribución de la encuesta definitiva: 19 de octubre al 11 de diciembre de 2015

- Profesionales:
 - Prueba piloto: 9 al 15 de noviembre de 2015
 - Distribución de la encuesta definitiva del 16 de noviembre de 2015 al 22 de enero de 2016

Se facilitó el enlace web a la encuesta a los colegios profesionales (anexo IV) y centros docentes (anexo V), que la distribuyeron a los respectivos colectivos. Esto preservó la identidad de los participantes.

Entre los estudiantes, también se hizo una parte de la distribución de la encuesta presencialmente con el objetivo de conseguir una mayor participación, siendo la propia investigadora la encargada de la recogida de datos.

4.8. Análisis estadístico

Los datos recogidos se registraron en diferentes hojas de cálculo de Microsoft Excel® del paquete ofimático Microsoft Office Profesional Plus 2016®.

El aplicativo Formularios de Google generaba de modo automático una hoja de cálculo Excel, en la que las respuestas de los participantes se almacenaban cronológicamente y de manera totalmente anónima; facilitando posteriormente la creación de las matrices de datos pertinentes para realizar su análisis estadístico.

El análisis estadístico se realizó utilizando el paquete estadístico IBM® SPSS® Statistics V.23.0 para Windows versión española.

Para facilitar el análisis de los datos, las preguntas cuyas respuestas se ajustaban a una escala Likert, se agruparon del siguiente modo:

- Totalmente de acuerdo / de acuerdo: sí
- Totalmente en desacuerdo / en desacuerdo: no
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo: estos casos fueron rechazados

Por el mismo motivo, los estudios que actualmente cursaban los participantes se agruparon de la siguiente manera:

- cuarto curso del grado en enfermería
- estudios de posgrado, cursos relacionados con la enfermería y cursos no relacionados con la enfermería: estudios de posgrado
- estudios de máster
- estudios de doctorado
- sin estudiar actualmente

Se realizó, en primer lugar, un análisis univariante de los datos obtenidos. Los resultados se tabularon y analizaron utilizando como medida de tendencia central la media aritmética, y se complementó con la desviación típica y el mínimo y el máximo para definir el rango, como medidas de dispersión de las variables cuantitativas.

Se crearon diversas tablas de contingencia para mostrar los porcentajes existentes en las diferentes variables categóricas, diferenciando los resultados en función de si los participantes eran profesionales de la enfermería o estudiaban el cuarto curso del grado.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis bivariante utilizando diferentes pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas, con el propósito de identificar si las variables edad, sexo, ser profesional o estudiante, tener o no familiares a cargo y estar cursando en la actualidad algún tipo de estudios, se asociaban o no a la preferencia por la formación posgrado virtual.

4.9. Implicaciones éticas

Se enviaron solicitudes de autorización a los colegios profesionales, y a todas las universidades para distribuir la encuesta (anexos VI y VII).

En la cabecera de la encuesta se informaba a los participantes acerca del objetivo del estudio y del manejo de los datos recogidos. La participación era libre y voluntaria, con lo que se aceptó que consentían participar en el estudio al responder el cuestionario.

Los datos se introdujeron en ficheros que fueron tratados conforme a lo dispuesto por la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (España, 2011). Todos los datos fueron tratados confidencialmente y se utilizaron exclusivamente para este trabajo.

La autora no presentó ningún conflicto de intereses relacionado con el estudio que se expone.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Capítulo 5. Resultados

Se recogieron 373 cuestionarios contestados por los profesionales. Se desechó un formulario por errores de cumplimentación, así los profesionales incluidos en el trabajo fueron 372, el 4,0% del total de profesionales de los tres colegios participantes.

Se recibieron 182 respuestas por parte de los alumnos. No se rechazó ninguna encuesta. En relación al número aproximado de estudiantes de cuarto curso, la participación fue del 19,0%.

De los participantes totales (n=554), el 67,1% fueron profesionales y el 32,9% estudiantes de cuarto curso del grado en enfermería.

A continuación, se presentan los principales hallazgos encontrados.

5.1. Datos sociodemográficos de los participantes

El 89,3% de los encuestados son mujeres; el 92,5% profesionales y el 83,0% estudiantes.

La edad media de todos los participantes es de $35,2 \pm 12,1$ años, con un rango de 20-65 años. En profesionales, la media de edad es $40,8 \pm 10,6$ años y un rango de 23-65 años. En estudiantes, la edad media es $24,0 \pm 5,4$ años, con un rango de 20-50 años.

El 97,1 % del total es de nacionalidad española. El porcentaje de estudiantes extranjeros (5,5%) es levemente superior al de los profesionales de otras nacionalidades (1,6%).

En relación al estado civil, el 59,9 % está casado o emparejado, aunque el porcentaje de casados o con pareja es superior en los profesionales (73,9%) que en los estudiantes (31,3%).

El 43,4% dice tener personas a su cargo. Este porcentaje es muy superior en los profesionales (61,7%) frente al hallado en los estudiantes (6,0%).

La media de las personas de las que se ocupan es de $0,8 \pm 1$. En profesionales, esta media es de $1,1 \pm 1,0$. En estudiantes es $0,1 \pm 0,5$.

El 76,2% del total de la muestra trabaja. El 98,9% de los profesionales ejerce como enfermeros y trabaja una media de $36,4 \pm 8,0$ horas semanales. El 7,9% de los profesionales compatibiliza el trabajo con los estudios. El 100% de los profesionales está colegiado: el 49,4% en el CODITA y el 47,75% en el CODIGI. De los estudiantes de grado del cuarto curso el 66,5% sólo estudia y del 33,5% que además trabaja, lo hace de media $22,7 \pm 10,6$ horas semanales.

Los datos sociodemográficos y laborales de los encuestados se detallan en la tabla 8.

Tabla 8. Datos sociodemográficos y situación laboral de los participantes

	Estudiante	Profesional	Total
Sexo			
Femenino n(%)	151(83,0)	343(92,5)	494(89,3)
Masculino n(%)	31(17,0)	28(7,5)	59(10,7)
Edad (años) $\bar{X}\pm DE$	24,0 \pm 5,4	40,8 \pm 10,6	35,2 \pm 12,1
(rango)	(20-50)	(23-65)	(20-65)
Nacionalidad			
Nacional n(%)	172(94,5)	358(98,4)	530(97,1)
Extranjera n(%)	10(5,5)	6(1,6)	16(2,9)
Estado civil			
Casado o en pareja n(%)	57(31,3)	275(73,9)	332(59,9)
Divorciado n(%)	-	21(5,6)	21(3,8)
Soltero n(%)	125(68,7)	72(19,4)	197(35,6)
Viudo n(%)	-	4(1,1)	4(0,7)
Personas a su cargo			
Sí n(%)	11(6,0)	229(61,7)	240(43,4)
No n(%)	171(94,0)	142(38,3)	313(56,6)
Personas a su cargo $\bar{X}\pm DE$	0,1 \pm 0,5	1,1 \pm 1,0	0,8 \pm 1,0
(rango)	(0-3)	(0-4)	(0-4)
Situación laboral			
Estudiando n(%)	113(62,1)	-	113(20,5)
Desempleado n(%)	-	7(1,9)	7(1,3)
Desempleado y estudiando n(%)	8(4,4)	3(0,8)	11(2,0)
Empleado n(%)	-	330(89,4)	330(59,9)
Empleado y estudiando n(%)	61(33,5)	29(7,9)	90(16,3)
Horas semanales de trabajo $\bar{X}\pm DE$	22,7 \pm 10,6	36,4 \pm 8,0	34,2 \pm 9,8
(rango)	(3-50)	(7-84)	(3-84)
Trabajando en enfermería			
Sí n(%)	-	354(98,9)	354(85,3)
No n(%)	57(100,0)	4(1,1)	61(14,7)
Inscripción en Colegio Profesional			
CODITA ^a n(%)	-	172(49,4)	172(49,4)
CODIGI ^b n(%)	-	166(47,7)	166(47,7)
COILL ^c n(%)	-	8(2,3)	8(2,3)
COIB ^d n(%)	-	2(0,6)	2(0,6)

^aCol·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Tarragona, ^bCol·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Girona, ^cCol·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Lleida, ^dCol·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Barcelona

5.2. Situación académica

El 32,9% de la muestra se encuentra en cuarto curso del grado. El 33,9% de los participantes estudia en la URV.

Entre los profesionales, la media de años de finalización de los estudios de grado o diplomatura es de $17,5 \pm 10,2$ años y un rango 1-40 años.

El 47,2% de profesionales no estudia actualmente. El 52,9% cursa algún tipo de formación en la actualidad, el 35,6% en cursos de posgrado. El 43,3% son alumnos de las universidades catalanas que aceptaron participar en el estudio. El 54,9% de los alumnos de cuarto curso del grado estudia en la URV.

En la tabla 9 pueden se detallan los datos académicos de la muestra.

Tabla 9. Situación académica de los participantes

	Estudiante	Profesional	Total
Estudios actuales			
4º curso del grado de enfermería n(%)	182(100,0)	-	182(33,6)
Posgrado n(%)	-	128(35,6)	128(23,6)
Máster n(%)	-	47(13,1)	47(8,7)
Doctorado n(%)	-	15(4,2)	15(2,8)
Sin estudiar actualmente n(%)	-	170(47,2)	170(31,4)
Centro de estudio			
UAB ^a n(%)	11(6,0)	7(3,9)	18(5,0)
UB ^b n(%)	3(1,6)	14(7,9)	17(4,7)
UdA ^c n(%)	-	1(0,6)	1(0,3)
UdG ^d n(%)	20(11,0)	22(12,4)	42(11,7)
UdL ^e n(%)	31(17,0)	8(4,5)	39(10,8)
UPF ^f (ESIM) n(%)	17(9,3)	-	17(4,7)
URV ^g n(%)	100(54,9)	22(12,4)	122(33,9)
UVIC ^h n(%)	-	3(1,7)	3(0,8)
Otros centros n(%)	-	101(56,7)	101(28,1)
Finalización del grado (años) $\bar{X} \pm DE$	-	17,5 \pm 10,2	17,5 \pm 10,2
(rango)	-	(1-40)	(1-40)

^aUniversitat Autònoma de Barcelona, ^bUniversitat de Barcelona, ^cUniversitat d'Andorra, ^dUniversitat de Girona, ^eUniversitat de Lleida, ^fUniversitat Pompeu Fabra (Escola Superior d'Infermeria del Mar), ^gUniversitat Rovira i Virgili, ^hUniversitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

5.3. Afinidad hacia los estudios virtuales

El 90,9% de participantes utiliza recursos informáticos en el trabajo. Los profesionales los utilizan en un 95,9% y los estudiantes en un 77,9%.

El 79,3% ha realizado anteriormente cursos de formación utilizando metodología virtual. Los profesionales lo indican en un 94,9% y los estudiantes en un 47,5%.

Un 98,0% de los participantes considera necesario seguir formándose constantemente como profesional de la enfermería. Los profesionales lo piensan en un 97,2% y los estudiantes en un 99,4%.

El 61,8% de la muestra considera insuficiente la oferta formativa en su zona de residencia o lugar de trabajo para poder alcanzar sus objetivos profesionales. Este porcentaje es aproximado en los dos grupos: 63,4% de profesionales y 58,3% de estudiantes.

El 73,0% dice no disponer del tiempo necesario para poder asistir a formaciones presenciales. Los profesionales coinciden con esta opinión en un 81,1% y los alumnos en un 53,9%.

El 82,2% afirma que la educación virtual le permite una mejor gestión del tiempo de estudio. Los profesionales lo indican en un 86,0% y los estudiantes en un 73,8%.

El 84,5% responde que la educación virtual les facilitaba la elección del lugar de estudio. Los profesionales lo dicen en un 88,9% y los alumnos en un 73,8%.

Un 48,3% de los participantes manifiesta preferir la educación virtual a la presencial. El 62,8% de los profesionales se declara partidario de formarse a través de cursos con metodología virtual a diferencia de los estudiantes, que compartía esta opinión en un 21,8%.

El 97,4% dispone de los recursos necesarios para realizar formaciones *online* (ordenador, tableta electrónica, conexión a internet, etc.). El 96,6% de los profesionales y el 98,9% de los alumnos dispone de equipo informático.

El 96,3% dice tener los conocimientos necesarios para poder cursar formaciones *online*. Esto es así en el 96,3% de profesionales y en el 96,1% de estudiantes.

El 65,4% considera que la educación *online* mejora la difusión del conocimiento. Esta opinión es compartida por los profesionales en un 72,2% y por los alumnos en un 50,5%.

Un 84,9% son partidarios de que se potenciase la oferta docente de posgrado virtual en enfermería. Coinciden con esta opinión el 84,5% de los profesionales y el 85,8% de los estudiantes.

El 94,3% opina que la educación a distancia es más accesible a la población que la educación presencial. Ambos grupos coinciden en ello: el 94,8% de los profesionales y el 93,2% de estudiantes.

Un 72,0% manifiesta que no existe diferencia en la adquisición de conocimientos si la formación es presencial u *online*. Coincide con esta opinión el 64,8% de los profesionales y el 82,9% de los estudiantes.

Un 74,8% expresa que su autonomía y responsabilidad en relación a su aprendizaje era mayor con la formación *online* que con la presencial. Opina del mismo modo un 78,2% de los profesionales y un 67,5% de los estudiantes.

En relación a si la formación pregrado podría ser online, el 55,2% afirma que exceptuando ciertas actividades (prácticas, simulaciones, algunos seminarios...) podría desarrollarse *online*. Esta opinión se manifiesta en el 59,4% de los profesionales y el 47,7% de los estudiantes.

Respecto a la formación de posgrado, un 61,0% dice que podría realizarse completamente *online*, a excepción de las actividades prácticas. Lo piensa el 68,0% de profesionales y el 44,4 % de estudiantes.

Todos los resultados se detallan en la tabla 10.

Tabla 10. Resultados de las preguntas de la encuesta en relación a una mayor virtualización de los estudios de enfermería

	Estudiante	Profesional	Total
Utilización de recursos informáticos en el trabajo			
Sí n(%)	109(77,9)	352(95,9)	461(90,9)
No n(%)	31(22,1)	15(4,1)	46(9,1)
Antecedentes formación virtual			
Sí n(%)	86(47,5)	351(94,9)	437(79,3)
No n(%)	95(52,5)	19(5,1)	114(20,7)
Necesidad de formación continua			
Sí n(%)	178(99,4)	352(97,2)	530(98,0)
No n(%)	1(0,6)	10(2,8)	11(2,0)
Oferta formativa posgrado presencial accesible			
Sí n(%)	45(41,7)	86(36,6)	131(38,2)
No n(%)	63(58,3)	149(63,4)	212(61,8)
Tiempo disponible para formación presencial			
Sí n(%)	53(46,1)	51(18,9)	104(27,0)
No n(%)	62(53,9)	219(81,1)	281(73,0)
Mejor gestión tiempo con formación virtual			
Sí n(%)	96(73,8)	251(86,0)	347(82,2)
No n(%)	34(26,2)	41(14,0)	75(17,8)
Mejor gestión lugar con formación virtual			
Sí n(%)	96(73,8)	281(88,9)	377(84,5)
No n(%)	34(26,2)	35(11,1)	69(15,5)
Preferencia educación virtual			
Sí n(%)	29(21,8)	152(62,8)	181(48,3)
No n(%)	104(78,2)	90(37,2)	194(51,7)
Disponibilidad de recursos para formación online			
Sí n(%)	174(98,9)	346(96,6)	520(97,4)
No n(%)	2(1,1)	12(3,4)	14(2,6)
Conocimientos suficientes para formación online			
Sí n(%)	149(96,1)	316(96,3)	465(96,3)
No n(%)	6(3,9)	12(3,7)	18(3,7)
La difusión conocimiento mejora si es online			
Sí n(%)	55(50,5)	174(72,2)	229(65,4)
No n(%)	54(49,5)	67(27,8)	121(34,6)
Potenciar oferta formativa online			
Sí n(%)	109(85,8)	245(84,5)	354(84,9)
No n(%)	18(14,2)	45(15,5)	63(15,1)
Accesibilidad personal para la formación online			
Sí n(%)	138(93,2)	309(94,8)	447(94,3)
No n(%)	10(6,8)	17(5,2)	27(5,7)
Online se adquiere mejor el conocimiento			
Sí n(%)	22(17,1)	70(35,2)	92(28,0)
No n(%)	107(82,9)	129(64,8)	236(72,0)
Autonomía con formación online			
Sí n(%)	85(67,5)	212(78,2)	297(74,8)
No n(%)	41(32,5)	59(21,8)	100(25,2)
Virtualización parcial del grado en enfermería			
Sí n(%)	72(47,7)	161(59,4)	233(55,2)
No n(%)	79(52,3)	110(40,6)	189(44,8)
Virtualización total de la formación posgrado en enfermería			
Sí n(%)	52(44,4)	189(68,0)	241(61,0)
No n(%)	65(55,6)	89(32,0)	154(39,0)

5.4. Afinidad respecto a la formación *online* según de la edad

En el caso de la edad y el tipo de estudios, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de edad ($p < 0,0001$).

Se definen cinco grupos en los que las medias de edad son homogéneas: estudiantes del grado, estudiantes de posgrado, estudiantes de máster, de doctorado, y los que no estudian.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y el uso de aplicaciones y recursos informáticos en el trabajo ($p < 0,0001$), los que sí utilizan recursos informáticos en el trabajo tienen una edad media superior.

Respecto a la edad y los antecedentes de realización de formaciones *online* por parte de los participantes también hay diferencia ($p < 0,0001$), con una edad media superior en los que sí tenían antecedentes de formación *online*.

Entre la edad y la disponibilidad de los participantes para asistir a formaciones presenciales, los que sí disponen de tiempo libre son más jóvenes que los que no lo disponen ($p < 0,0001$).

Del mismo modo, los más mayores afirman que la educación virtual facilita la elección del lugar de estudio, al contrario que los más jóvenes ($p = 0,002$).

Los más jóvenes no prefieren la educación virtual a la presencial, los que prefieren la educación virtual tiene en media mayor edad ($p < 0,0001$).

Respecto a la edad y la mejora en la adquisición de los conocimientos mediante formación *online* versus la presencial, hay diferencia ($p < 0,0001$). Los más jóvenes piensan que no aprenden mejor con formaciones *online*.

Los más jóvenes no reconocen un mayor grado de autonomía y responsabilidad con la formación virtual que con la presencial ($p = 0,020$).

También son los más jóvenes los que se postulan en contra de un mayor grado de virtualización de los estudios de grado en enfermería ($p < 0,0001$).

Referente a la opinión a favor de la total virtualización de los estudios de posgrado y máster en enfermería, de nuevo los más jóvenes se manifiestan contrarios a la virtualización de estos estudios ($p < 0,0001$).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la edad y:

- La necesidad de formación continua después de acabar los estudios.
- La percepción de una mejor gestión del tiempo si la educación es *online*.
- Los conocimientos informáticos para realizar formación *online*.
- La percepción de que la formación *online* mejora la difusión del conocimiento.
- La preferencia por el aumento de la formación posgrado en modalidad virtual.
- La percepción de que la formación a distancia es más accesible.

Los resultados según la edad de los participantes se recogen en la tabla 11.

Tabla 11. Afinidad respecto a la formación online según de la edad

	Edad (años)		p
	\bar{X}	DE	
Estudios actuales			
4º curso del grado de enfermería	23,9	±5,3	
Posgrado	41,3	±10,5	
Máster	34,0	±8,6	<0,0001 ^a
Doctorado	38,7	±10,8	
Sin estudiar actualmente	42,3	±10,1	
Utilización de recursos informáticos en el trabajo			
Sí	37,0	±12,0	
No	28,9	±10,7	<0,0001 ^b
Antecedentes formación virtual			
Sí	38,0	±11,6	
No	24,8	±7,1	<0,0001 ^c
Necesidad de formación continua			
Sí	35,1	±12,1	
No	13,2	±4,0	0,258 ^b
Tiempo disponible para formación presencial			
Sí	31,8	±13,1	
No	37,1	±11,0	<0,0001 ^c
Mejor gestión tiempo con formación virtual			
Sí	36,0	±12,0	
No	33,4	±12,5	0,085 ^b
Mejor gestión lugar con formación virtual			
Sí	36,6	±12,0	
No	31,7	±10,6	0,002 ^b
Preferencia educación virtual			
Sí	38,9	±11,7	
No	30,4	±11,1	<0,0001 ^b
Conocimientos suficientes para formación online			
Sí	34,8	±11,8	
No	38,2	±14,1	0,241 ^b
La difusión conocimiento mejora si es online			
Sí	35,9	±12,1	
No	33,7	±11,9	0,352 ^b
Potenciar oferta formativa online			
Sí	35,8	±12,0	
No	34,5	±12,3	0,428 ^b
Accesibilidad personal para la formación online			
Sí	35,9	±12,1	
No	33,7	±11,9	0,352 ^b
Online se adquiere mejor el conocimiento			
Sí	38,6	±12,9	
No	31,5	±10,8	<0,0001 ^c
Autonomía con formación online			
Sí	36,3	±11,9	
No	33,1	±11,8	0,020 ^b
Virtualización parcial del grado en enfermería			
Sí	36,7	±12,0	
No	31,9	±11,4	<0,0001 ^b
Virtualización total de la formación posgrado en enfermería			
Sí	38,1	±12,0	
No	32,1	±11,2	<0,0001 ^b

^aANOVA, ^bt de Student, ^cU de Mann-Whitney

5.5. Afinidad respecto a la formación *online* según el sexo

Entre el sexo y el resto de variables cualitativas estudiadas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo tanto, no existe relación entre ellas (tabla 12).

Tabla 12. Afinidad respecto a la formación *online* según el sexo

	Sexo		Total	p
	Femenino	Masculino		
Estudios actuales (profesionales)				
Posgrado n(%)	120(36,1)	8(29,6)	128(35,7)	-
Máster n(%)	44(13,3)	3(11,1)	47(13,1)	
Doctorado n(%)	12(3,6)	3(11,1)	15(4,2)	
Sin estudiar actualmente n(%)	156(47,0)	13(48,1)	169(47,1)	
Necesidad de formación continua				
Sí n(%)	475(97,9)	55(98,2)	530(98,0)	1,000 ^b
No n(%)	10(2,1)	1(1,8)	11(2,0)	
Tiempo disponible para formación presencial				
Sí n(%)	92(26,9)	12(28,6)	104(27,1)	0,818 ^a
No n(%)	250(73,1)	30(71,4)	280(72,9)	
Mejor gestión tiempo con formación virtual				
Sí n(%)	306(82,3)	40(81,6)	346(82,2)	0,914 ^a
No n(%)	66(17,7)	9(18,4)	75(17,8)	
Mejor gestión lugar con formación virtual				
Sí n(%)	338(85,1)	38(79,2)	376(84,5)	0,280 ^a
No n(%)	59(14,9)	10(20,8)	69(15,5)	
Preferencia educación virtual				
Sí n(%)	167(49,9)	14(35,0)	181(48,3)	0,076 ^a
No n(%)	168(50,1)	26(65,0)	194(51,7)	
Disponibilidad de recursos para formación online				
Sí n(%)	465(97,3)	54(98,2)	519(97,4)	1,000 ^b
No n(%)	13(2,7)	1(1,8)	14(2,6)	
Conocimientos suficientes para formación online				
Sí n(%)	412(96,0)	52(98,1)	464(96,3)	0,708 ^b
No n(%)	17(4,0)	1(1,9)	18(3,7)	
La difusión conocimiento mejora si es online				
Sí n(%)	207(66,6)	22(57,9)	229(65,6)	0,288 ^a
No n(%)	104(33,4)	16(42,1)	120(34,4)	
Potenciar oferta formativa online				
Sí n(%)	320(85,3)	34(81,0)	354(84,9)	0,452 ^a
No n(%)	55(14,7)	8(19,0)	63(15,1)	
Accesibilidad personal para la formación online				
Sí n(%)	400(94,6)	46(92,0)	446(94,3)	0,513 ^b
No n(%)	23(5,4)	4(8,0)	27(5,7)	

	Sexo		Total	p
	Femenino	Masculino		
Online se adquiere mejor el conocimiento				
Sí n(%)	85(29,4)	7(18,4)	92(28,1)	0,157 ^a
No n(%)	204(70,6)	31(81,6)	235(71,9)	
Autonomía con formación online				
Sí n(%)	270(76,1)	26(63,4)	296(74,7)	0,078 ^a
No n(%)	85(23,9)	15(36,6)	100(25,3)	
Virtualización parcial del grado en enfermería				
Sí n(%)	203(54,6)	30(60,0)	233(55,2)	0,468 ^a
No n(%)	169(45,4)	20(40,0)	189(44,8)	
Virtualización total de la formación posgrado en enfermería				
Sí n(%)	219(62,4)	22(51,2)	241(61,2)	0,154 ^a
No n(%)	132(37,6)	21(48,8)	153(38,8)	

^aChi cuadrado de Pearson, ^bPrueba exacta de Fisher

5.6. Afinidad respecto a la formación *online* según los profesionales y los estudiantes

Los profesionales utilizan significativamente más los recursos informáticos en el trabajo que los estudiantes ($p < 0,0001$).

También los profesionales tienen más antecedentes de formación virtual ($p < 0,0001$); en cambio, la disponibilidad para asistir presencialmente a las formaciones es superior en los estudiantes ($p < 0,0001$).

Los profesionales presentan una mejor gestión del tiempo con educaciones virtuales ($p = 0,003$).

La facilidad de la elección del lugar de estudio propiciado por la formación *online* es superior también en los profesionales ($p < 0,0001$), al igual que la preferencia de la educación *online* versus la virtual ($p < 0,0001$), la percepción de una mejor difusión del conocimiento con el uso de metodologías virtuales ($p < 0,0001$), una mejor adquisición de conocimientos con formaciones *online* ($p < 0,0001$), la percepción de mayor autonomía y responsabilidad en el aprendizaje mediante formaciones *online* que presenciales ($p = 0,021$), la preferencia por un mayor grado de virtualización de los estudios de grado en enfermería ($p = 0,020$) y, finalmente, la preferencia por la total virtualización de los estudios de posgrado y máster en enfermería ($p < 0,0001$).

Por el contrario, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas con el resto de variables (tabla 13).

Tabla 13. Afinidad respecto a la formación online según los profesionales y los alumnos

	Estudiante	Profesional	Total	p
Utilización de recursos informáticos en el trabajo				
Sí n(%)	109(77,9)	352(95,9)	461(90,9)	<0,0001 ^a
No n(%)	31(22,1)	15(4,1)	46(9,1)	
Antecedentes formación virtual				
Sí n(%)	86(47,5)	351(94,9)	437(79,3)	<0,0001 ^a
No n(%)	95(52,5)	19(5,1)	114(20,7)	
Necesidad de formación continua				
Sí n(%)	178(99,4)	352(97,2)	530(98,0)	0,111 ^b
No n(%)	1(0,6)	10(2,8)	11(2,0)	
Oferta formativa posgrado presencial accesible				
Sí n(%)	45(41,7)	86(36,6)	131(38,2)	0,369 ^a
No n(%)	63(58,3)	149(63,4)	212(61,8)	
Tiempo disponible para formación presencial				
Sí n(%)	53(46,1)	51(18,9)	104(27,0)	<0,0001 ^a
No n(%)	62(53,9)	219(81,1)	281(73,0)	
Mejor gestión tiempo con formación virtual				
Sí n(%)	96(73,8)	251(86,0)	347(82,2)	0,003 ^a
No n(%)	34(26,2)	41(14,0)	75(17,8)	
Mejor gestión lugar con formación virtual				
Sí n(%)	96(73,8)	281(88,9)	377(84,5)	<0,0001 ^a
No n(%)	34(26,2)	35(11,1)	69(15,5)	
Preferencia educación virtual				
Sí n(%)	29(21,8)	152(62,8)	181(48,3)	<0,0001 ^a
No n(%)	104(78,2)	90(37,2)	194(51,7)	
Disponibilidad de recursos para formación online				
Sí n(%)	174(98,9)	346(96,6)	520(97,4)	0,159 ^b
No n(%)	2(1,1)	12(3,4)	14(2,6)	
Conocimientos suficientes para formación online				
Sí n(%)	149(96,1)	316(96,3)	465(96,3)	0,908 ^a
No n(%)	6(3,9)	12(3,7)	18(3,7)	
Total n(%)	155(100,0)	328(100,0)	483(100,0)	
La difusión conocimiento mejora si es online				
Sí n(%)	55(50,5)	174(72,2)	229(65,4)	<0,0001 ^a
No n(%)	54(49,5)	67(27,8)	121(34,6)	
Potenciar oferta formativa online				
Sí n(%)	109(85,8)	245(84,5)	354(84,9)	0,724 ^a
No n(%)	18(14,2)	45(15,5)	63(15,1)	
Accesibilidad personal para la formación online				
Sí n(%)	138(93,2)	309(94,8)	447(94,3)	0,502 ^a
No n(%)	10(6,8)	17(5,2)	27(5,7)	
Online se adquiere mejor el conocimiento				
Sí n(%)	22(17,1)	70(35,2)	92(28,0)	<0,0001 ^a
No n(%)	107(82,9)	129(64,8)	236(72,0)	

	Estudiante	Profesional	Total	p
Autonomía con formación online				
Sí n(%)	85(67,5)	212(78,2)	297(74,8)	0,021 ^a
No n(%)	41(32,5)	59(21,8)	100(25,2)	
Virtualización parcial del grado en enfermería				
Sí n(%)	72(47,7)	161(59,4)	233(55,2)	0,020 ^a
No n(%)	79(52,3)	110(40,6)	189(44,8)	
Virtualización total de la formación posgrado en enfermería				
Sí n(%)	52(44,4)	189(68,0)	241(61,0)	<0,0001 ^a
No n(%)	65(55,6)	89(32,0)	154(39,0)	

^aChi cuadrado de Pearson, ^bPrueba exacta de Fisher

5.7. Afinidad respecto a la formación *online* según la existencia o no de familiares a cargo

Las mujeres tienen más familiares a cargo que los hombres ($p=0,01$).

Respecto a tener familiares a cargo y la edad, hay diferencia estadísticamente significativa. La media de edad es superior en los que tienen familiares a cargo ($p<0,0001$).

De los que tienen familiares a cargo, casi la mitad no estudia y los que estudian mayoritariamente están matriculados en cursos de posgrado ($p<0,0001$) (tabla 14).

Tabla 14. Afinidad respecto a la formación *online* según la existencia o no de familiares a cargo

	Familiares a cargo		Total	p
	No	Sí		
Sexo				
Femenino n(%)	268(85,6)	225(94,1)	493(89,3)	0,01 ^a
Masculino n(%)	45(14,4)	14(5,9)	59(10,7)	
Edad (años)				
$\bar{X}\pm DE$	28,7 \pm 10,3	43,8 \pm 8,4	35,2 \pm 12,1	<0,0001 ^b
Rango	20-63	21-65	20-65	
Estudios actuales				
Posgrado n(%)	46(15,0)	81(34,6)	127(23,5)	<0,0001 ^a
Máster n(%)	29(9,4)	18(7,7)	47(8,7)	
Doctorado n(%)	7(2,3)	8(3,4)	15(2,8)	
Sin estudiar actualmente n(%)	54(31,8)	116(49,6)	170(31,4)	
4º curso del grado en enfermería n(%)	171(55,7)	11(4,7)	182(33,6)	

^aChi cuadrado de Pearson, ^bt de Student

5.8. Afinidad respecto a la formación *online* según se esté estudiando o no

En relación al tipo de estudios cursados y los años de finalización del grado, hay diferencia entre ellos ($p < 0,0001$).

Los estudiantes de máster hace menos tiempo de media que terminaron los estudios de grado que los estudiantes de posgrado, los de doctorado y los profesionales que no estudian.

En cuanto a la media de horas semanales de trabajo, se observa diferencia entre los que realizan el grado de enfermería y el resto de las categorías ($p < 0,0001$).

Las medias de horas semanales trabajadas son muy parecidas entre los profesionales que estudian posgrado, máster, doctorado o no estudian, siendo inferiores en los estudiantes de 4º curso.

Solo una persona de cada grupo de los profesionales no trabaja en la enfermería (tabla 15).

Tabla 15. Afinidad respecto a la formación *online* según se esté estudiando o no

	Estudios actuales					p
	4º curso grado de enfermería	Posgrado	Máster	Doctorado	Sin estudiar actualmente	
Finalización del grado (años) $\bar{X} \pm DE$	-	17,5±10,2	9,75±7,6	18,1±10,3	19,5±9,6	<0,0001 ^a
Horas semanales de trabajo $\bar{X} \pm DE$	22,7±10,6	36,8±7,9	36,1±8,1	36,5±5,6	36,7±8,4	<0,0001 ^a
Trabajando en enfermería						
Sí n(%)	-	126(99,2)	39(97,5)	14(93,3)	166(99,4)	-
No n(%)	57(100,0)	1(0,8)	1(2,5)	1(6,7)	1(0,6)	-

^aANOVA

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Capítulo 6: Discusión

6.1. Discusión respecto a la oferta de docencia posgrado online en enfermería

La revisión de la oferta de másteres para enfermería conduce a una serie de reflexiones, las cuales se exponen a continuación.

La exploración de los centros europeos y de los estudios de máster que ofertaban, fue relativamente sencilla de asumir. Este hecho se debe a la similitud estructural y homogeneización de los estudios universitarios de los países incluidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reconociendo estas enseñanzas en titulaciones de grado, máster y doctorado.

Globalmente, la tendencia de los centros universitarios es ofrecer casi por igual, másteres académicos y másteres investigadores. La importancia de la investigación en enfermería cada vez cobra más fuerza; desplazando lo indicado en la literatura, respecto a que la mayoría de los estudios son de carácter profesionalizador, tal y como encontró en su trabajo Estrada (2014). En este aspecto, el impulso de los estudios *online* podría facilitar la creación y difusión del conocimiento, dada la inmediatez, disponibilidad y actualidad de los recursos en Internet.

Respecto a la carga académica implícita en los estudios, encontramos que el número de créditos medio de los másteres es superior a lo descrito en la literatura (España, 2007; Estrada Masllorens, 2014). La revisión de los másteres europeos refleja que la carga lectiva de los estudios es superior a los 60 créditos ECTS propuestos por el EEES. Esta superioridad, conlleva que el tiempo de estudio sea mayor, siendo las formaciones *online* las que mejor se adaptarían a las necesidades espaciotemporales de los estudiantes.

De acuerdo con lo planteado con las nuevas metodologías docentes establecidas por el Proceso de Bolonia, parece que las TICs cada vez adquieren mayor relevancia en la educación superior. En nuestra revisión, la finalidad de los estudios encontrada varía en función de cada país, siendo la modalidad semipresencial es la más habitual. Estos resultados coinciden con la revisión de

Fernández et al. (2010) en la que se indica la armonización de la oferta formativa tradicional y la *online*; y se diferencian de lo recogido en el estudio de Estrada (2014) que encontró que la casi totalidad de los estudios se realizan presencialmente. Destaca la poca oferta de estudios realizados completamente *online*, siendo el Reino Unido en primer lugar, y Australia en segundo, los países con mayor propuesta de másteres virtuales.

Parece ser que, para la virtualización de los estudios de máster, no se haya tenido en cuenta la conciliación familiar en una profesión sometida a turnos y trabajo en festivos, ni tampoco la rápida inserción al mundo laboral del colectivo. Consecuentemente, las dificultades para armonizar familia, trabajo y estudios parecen confirmarse tal y como indican Ainsley et al. (2009) y Mondéjar et al. (2010). Del mismo modo, las especiales circunstancias profesionales de la enfermería podrían influir en su formación continua a lo largo de la vida, corriendo el riesgo de quedarse estancados (Gisbert Cervera & Johnson, 2015; Sangrà Morer, 2009).

Respecto a las posibilidades de potenciar la oferta de másteres enfermeros *online*, serían especialmente necesarias las acciones dirigidas a la formación relacionada con la enseñanza virtual por parte de los docentes, la dotación de recursos humanos, la elaboración de los materiales docentes y planificación de los itinerarios curriculares acordes con las indicaciones del EEES, tal y como plantean Añel (2008) y Rosa de la Fuente (2011).

Fuera de Europa, existe una mayor variabilidad entre las características de la oferta docente de posgrado para enfermería, siendo Sudamérica donde se encontraron realidades más diversas.

Los estudios de enfermería en Australia y Canadá presentan una organización bastante similar a los europeos. Los másteres ofertados por las universidades de ambos países aparecen en las webs correspondientes indicando el tiempo de los cursos en años lectivos y no según el *European Credit Transfer System* (ECTS), puesto que no pertenecen al EEES. Después de la revisión, se llegó a la conclusión de que la carga lectiva se correspondía a sesenta créditos por año

cursado; es decir, las horas de estudio de los alumnos australianos y canadienses, eran equivalentes a las planificadas en los másteres europeos.

En Brasil todos los másteres son oficiales y con acceso al doctorado. Se distinguen másteres académicos y profesionalizadores. No hay másteres investigadores, sino que los consideran como una competencia a adquirir en los académicos. Cada facultad otorga un número de horas de estudio por crédito. La modalidad docente no aparece en ningún programa, y sólo en algunos casos se puede deducir a partir de la normativa del máster que se publica en la web.

En Chile, las normativas de los estudios encontrados sugieren que se trata de títulos oficiales. Existe una gran variabilidad en la carga lectiva de los estudios. La finalidad de los mismos se refleja claramente, y la modalidad docente se puede llegar a deducir a través de las normativas y planes de estudio colgados en las webs de las instituciones universitarias.

6.2. Discusión respecto a la afinidad de los profesionales enfermeros por la docencia virtual de posgrado

En relación a la atracción que tienen los profesionales de enfermería hacia la docencia virtual de posgrado, la presente investigación ha encontrado que es mayor hacia la realización de formaciones online, que hacia las que se desarrollan presencialmente.

Se recoge un cambio que puede atribuirse a las necesidades de los profesionales, las cuales van encaminadas a una mayor flexibilidad de las formaciones. Dichos requerimientos aparecen en las respuestas obtenidas en función de las características sociodemográficas, laborales y académicas de los profesionales.

La mayoría de los profesionales de la enfermería son mujeres de 35,2 años de media, que viven en pareja y con al menos un familiar al que cuidar. Este grupo trabaja en la enfermería a jornada completa prácticamente en su totalidad. Sin embargo, a pesar de que más del 95,0% considera necesario actualizar sus

conocimientos a través de formaciones continuadas, casi la mitad de ellos no realiza ningún tipo de estudio (47,2%).

Este dato sugiere que a los profesionales de la enfermería les es bastante complejo combinar su formación y profesión con la vida familiar, coincidiendo con los resultados de Estrada (2014). De hecho, un elevado porcentaje manifiesta no poder asistir a formaciones presenciales y considera insuficiente la oferta formativa en su zona de residencia o lugar de trabajo; datos reflejados en otros estudios como por ejemplo el de Estrada (2014) o el de Morgenthaler (2009).

Estas circunstancias apuntan a que el aprendizaje y desarrollo a lo largo de la vida de los profesionales de la enfermería no se corresponde con los ideales de ciudades inteligentes descritos por diferentes autores (Giffinger et al., 2007; López Pol & Segarra-Oña, 2013; Winters, 2011).

En nuestro trabajo, el 84,9% de los participantes considera necesaria una mayor oferta formativa de posgrado virtual, y el 94,3% considera estos estudios son más accesibles a la población. Destaca la preferencia por parte de los profesionales ante las formaciones *online* respecto a los estudiantes, que se decantan por las formaciones presenciales. Este resultado se relaciona probablemente con las características sociodemográficas y laborales de los participantes, puesto que la gran mayoría de los estudiantes no debe conciliar empleo y trabajo con los estudios. En esta línea, los resultados muestran que más de la mitad de los profesionales ven factibles la virtualización parcial de los estudios del grado en enfermería (59,4%), y la total virtualización de los estudios de posgrado (68,0%). Estos datos coinciden con los resultados de Añel (2008), Rosa de la Fuente (2011) y el último Informe Horizon (Johnson et al., 2016).

Se confirman la mayor flexibilidad y grado de autonomía facilitados por las formaciones virtuales que ya apuntaban en otros trabajos Monteagudo et al. (2001), Wilkinson et al. (2004), y Fernández et al. (2010). En esta investigación, el 78,2% de los profesionales coincide con dicha afirmación, y lo reafirman indicando que la metodología *online* les permite estudiar cuándo (86,0%) y

dónde (88,9%) ellos prefieren, tal y como recogen Sit et al. (2005) y Lahti et al. (2014).

Respecto a la adquisición de los conocimientos, el 72,0% de los encuestados indica que no existen diferencias entre las formaciones *online* y las presenciales, coincidiendo con los resultados de los estudios de Rodríguez et al. (2010) y Lahti et al. (2014).

Enfermería utiliza las nuevas tecnologías en el trabajo en un 95,9%, y los profesionales han realizado cursos en red en un 94,9%. Además, los profesionales disponen de los recursos (96,6%) y los conocimientos (96,3%) necesarios para poder realizar formaciones virtuales. De este modo, en la docencia de la enfermería, se verifica la instauración de los nuevos entornos educativos tal y sugieren diferentes investigaciones (ARGET et al., 2014; Fraile Calle, 2011; Gisbert Cervera & Johnson, 2015).

Por otra parte, los profesionales que estudian se encaminan a estudios de posgrado (35,6%), los cuales incluyen cursos dirigidos a la adquisición de capacidades profesionales, confirmándose lo recogido por Estrada (2014). Únicamente una pequeña minoría se decanta por continuar sus estudios con un segundo o tercer ciclo universitario. En Cataluña, la finalidad de los estudios ofertados más habitual es la profesionalizadora (37,8%), coincidiendo con los datos expresados por los entrevistados. En cambio, a nivel global, los resultados contrastan con la finalidad académica encontrada acerca de la tipología de los estudios de máster existentes. En estos estudios, el propósito que sobresalía globalmente era el académico en (43,4%), es decir, se trata de formaciones que implican el desarrollo de competencias tanto profesionales como investigadoras.

La realidad obtenida en este estudio, respecto a la afinidad hacia los estudios de posgrado *online* en enfermería, es que el sexo no influye de ningún modo en la inclinación presentada por parte de los profesionales y estudiantes de enfermería.

En cambio, con la edad sí se recogen diferencias estadísticamente significativas. La tendencia hacia unos estudios realizados mediante métodos virtuales, se incrementa con los años. En cambio, no existen variaciones entre mayores y jóvenes que indiquen que, unos u otros, dispongan de más recursos tecnológicos o conocimientos para poder realizar formaciones *online*. Estos datos contrastan con lo indicado por Morgenthaler (2009) y Pintz et al. (2013).

El ser profesional titulado o estudiante, también condiciona la preferencia por la docencia *online* o la presencial. Los profesionales optan por las formaciones *online* dado que, están más habituados a utilizar diferentes recursos informáticos, y esta opción les facilita la elección espaciotemporal del estudio. Por el contrario, los estudiantes prefieren el aprendizaje presencial ya que presentan mayor disponibilidad para asistir a los cursos y menor experiencia ante esta modalidad docente. Este hallazgo difiere de lo revisado por Lahti et al. (2014), donde la satisfacción con el aprendizaje *online* se evidenciaba más entre los estudiantes.

Los resultados recogen que, el tener familiares a los que cuidar es predominante entre las mujeres, especialmente a medida que cumplen años. En este sentido, el tener que encargarse de los hijos u otros parientes, es un determinante en el tipo de estudios que se realice. Además, haber finalizado los estudios de grado hace más tiempo, o trabajar un mayor número de horas a la semana, también influyen en la tipología de los estudios seleccionados. Por lo tanto, se confirma que, entre el colectivo de enfermería, existen dificultades para alcanzar una progresión académica constante una vez finalizado el grado, tanto por circunstancias familiares como laborales.

Capítulo 7. Conclusiones

7.1. Conclusiones respecto a los objetivos formulados

Teniendo presente el principal objetivo de esta investigación, es decir, *evaluar la afinidad de los profesionales de enfermería de Cataluña respecto a la docencia online de los estudios de posgrado*, la metodología utilizada en esta investigación ha permitido responder a los objetivos planteados, concluyendo del siguiente modo:

1. *Identificar el perfil sociodemográfico de los profesionales y estudiantes del último curso del grado de enfermería de Cataluña.*

La mayor parte de participantes, ya sean profesionales o estudiantes, son mujeres españolas. Los profesionales rondan los cuarenta años, en tanto que los estudiantes son bastante más jóvenes. Los enfermeros, al contrario que los alumnos, están casados o en pareja en su mayoría, y son responsables directos del cuidado de familiares. Además, casi la totalidad de los profesionales trabajan como enfermeros a tiempo completo, mientras que la mayor parte de los estudiantes se dedica a estudiar de manera exclusiva.

El hecho de que la mayor parte del colectivo sean mujeres, comporta que muchas de ellas se centren en la crianza de hijos o cuidado de familiares de edad avanzada o con limitaciones. De este modo, encontramos un grupo de mediana edad, en el conjunto de la enfermería catalana, muy cuantioso. Grupo que tiene aún por delante muchos años en los que deberá ejercer su rol definitorio en el conjunto de la comunidad.

2. *Determinar las dificultades de los profesionales para realizar la formación presencial.*

Entre los profesionales, las responsabilidades familiares y laborales absorben gran parte de su tiempo disponible, posiblemente dificultando su progresión académica. Este dato se refleja en el elevado porcentaje de

enfermeros que actualmente no realiza ningún tipo de curso, a pesar de que consideran necesaria una formación continua a lo largo de su vida.

Las enfermeras y enfermeros consideran insuficiente la oferta formativa en su zona de residencia o lugar de trabajo, y añaden que no disponen del tiempo necesario para asistir a formaciones presenciales.

En Cataluña, el colectivo enfermero debe compaginar sus tareas profesionales con su vida privada, condicionando en gran medida su progresión académica. En este sentido, la investigación en la ciencia enfermera puede verse seriamente limitada, repercutiendo directamente en los cuidados ofrecidos a las personas y su entorno, y la sociedad en general.

3. Describir las actitudes de los profesionales y estudiantes en relación al aprendizaje online.

Prácticamente el total de participantes está habituado al uso de recursos informáticos en el trabajo o en los estudios; aunque los estudiantes expresan en bastante menor proporción haber realizado estudios *online*, en comparación con los profesionales.

La disponibilidad de recursos y conocimientos necesarios para poder realizar formaciones online no es un inconveniente; puesto que casi la totalidad de los participantes dispone de los instrumentos tecnológicos, y la experiencia requeridos en este tipo de aprendizaje.

La formación online permite a todos ellos una mejor gestión de la dimensión espaciotemporal, la consideran más accesible a la población, y se incrementa el grado de autonomía y responsabilidad en relación al aprendizaje; el cual reconocen que no difiere respecto a las formaciones presenciales. Además, los profesionales consideran que el conocimiento se difunde mejor mediante la educación virtual.

La mayoría de las enfermeras y enfermeros prefiere la educación virtual, a diferencia de los estudiantes que prefieren las formaciones presenciales.

Esto puede ser consecuencia de las dificultades que encuentran los profesionales para poder compaginar los estudios, con los aspectos familiares y laborales que presentan.

Finalmente, ambas poblaciones apuestan por una potenciación de la oferta docente de posgrado en la modalidad *online*; y consideran que los estudios de grado en enfermería podrían desarrollarse parcialmente *online*; en tanto que los estudios de posgrado son susceptibles de ser virtualizados completamente.

7.2. Conclusiones en relación a las hipótesis planteadas

De este modo *se confirma la primera hipótesis* planteada en este trabajo:

Los profesionales de enfermería tienen dificultades para compaginar su vida laboral y familiar, con los estudios presenciales de posgrado.

Por otra parte, *se confirma parcialmente la segunda hipótesis* del estudio:

Los profesionales y los estudiantes de enfermería tienen mayor afinidad por los estudios online de posgrado que por los presenciales.

7.3. Conclusión final

Cuidar es inherente a la condición humana.

Acorde con la visión heideggeriana, el cuidado se reconoce como una constitución ontológica, siempre subyacente a todo lo que el ser humano emprende, proyecta y hace; tal y como indican Guevara et al. (2014).

Ante este enfoque, la profesión enfermera adquiere una perspectiva humanista que vincula al que cuida, con el que es cuidado; siendo imprescindible la comprensión entre ambos sujetos, y la del entorno que los envuelve. Consecuentemente, la adaptación de la profesión a los procesos evolutivos

mundiales se torna parte adyacente a las características que definirán el rol enfermero.

Desde la aparición de *Internet* a finales de los años sesenta y su rápida inserción en la sociedad, especialmente a partir de la última década del siglo XX, la comunicación y aprendizaje a nivel mundial se han visto modificados cuantitativa y cualitativamente. Todo está a un golpe de *click*.

La disciplina enfermera tampoco está fuera del alcance de los cambios aportados por dicha revolución. El trabajo en los centros asistenciales, la creación de nuevo conocimiento y la administración de la profesión, están sujetos a la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desde hace mucho tiempo. Es inevitable pues, que la formación de los enfermeros se vea condicionada por las nuevas tecnologías y escenarios de aprendizaje, los cuales progresan cada vez a mayor velocidad. No hay retorno posible.

La enseñanza y el aprendizaje deben de ser los ejes principales que permitan el desarrollo socioeconómico, tecnológico y medioambiental de las ciudades y sus ciudadanos. Consecuentemente, la formación a lo largo de la vida de las personas adquiere una destacada relevancia, con el fin de que estas se realicen a nivel personal, social y profesional.

Los nuevos entornos virtuales de aprendizaje brindan unas posibilidades inigualables a las enfermeras y enfermeros para el desarrollo y mejora de sus aptitudes y competencias tanto individuales, como grupales a lo largo de toda su vida, cumpliendo con las recomendaciones y objetivos europeos. De esta manera, el aprendizaje de los profesionales enfermeros mediante el uso de metodologías virtuales, facilitaría su interés y continuidad formativos. Este hecho, probablemente aportaría valor a sus cuidados, de tal modo que estos trascenderían, repercutiendo favorablemente en la promoción, el mantenimiento y la recuperación de la salud, y la prevención de enfermedades y discapacidades de los individuos y la sociedad.

Es por ello que la formación posgrado online puede posicionarse como primera elección por parte de los profesionales para continuar avanzando en su formación.

La enfermería es una profesión muy dinámica. Los profesionales se incorporan al mercado laboral con diferentes modalidades contractuales. Durante los primeros años en activo, suelen centrarse en conseguir un empleo lo más estable posible, dado el actual escenario político y económico. La disponibilidad de tiempo para poder conciliar la vida familiar, laboral y formativa se ampliaría considerablemente, puesto que el propio alumno, tal y como han manifestado los participantes en el presente estudio, sería el responsable de gestionarlo de manera autónoma. Además, la inversión económica por su parte se reduciría considerablemente, ya que desaparecerían la necesidad de solicitar modificaciones en sus horarios de trabajo, desplazamientos, alojamientos y otros gastos adjuntos a la asistencia de formaciones presenciales.

Por otro lado, a nivel institucional, se debiera recoger el interés creciente, respecto a los estudios enfermeros *online* del segundo ciclo universitario. La virtualización de las enseñanzas de posgrado, estaría al alcance de un mayor número de profesionales. Este hecho conduciría a la internacionalización de los estudios y, probablemente repercutiría en una mayor rentabilidad y prestigio de la oferta formativa del centro. Por lo tanto, se tornan indispensables en la formación enfermera el soporte y acompañamiento por parte de políticas, instituciones, centros universitarios y personal docente y administrativo.

A modo de ejemplo, de los 112 colegiados que participaron en este trabajo, de la provincia de Tarragona, el 63 % prefiere la educación virtual a la presencial. Son 71 posibles estudiantes para la oferta de posgrado de la URV, en el caso de que esta fuese *online*.

Esta investigación es una aproximación inicial a las preferencias de los profesionales de la enfermería respecto a las formaciones *online*, y evidencia que la adaptación de la pedagogía enfermera a los nuevos métodos de enseñanza existentes, es una necesidad actual entre los profesionales, dadas

las especiales características del colectivo, desde el mismo momento de su inserción al mundo laboral. Ellos mismos son conscientes de estos requerimientos, y están predispuestos al cambio metodológico en su enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la adaptación de los estudios de posgrado enfermeros a los nuevos entornos virtuales docentes, incidirá positivamente en la creación de nuevos conocimientos en la ciencia enfermera, aportando valor a los cuidados ofrecidos tanto al individuo en particular, como a la sociedad en general.

Porque, tal y como cita el científico renacentista mencionado inicialmente:

Eppur si muove...



...la enfermería se mueve.

7.4. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Se describen a continuación las limitaciones que ha tenido el estudio, conjuntamente con las propuestas para investigaciones posteriores, dado que se considera que dichas dificultades son susceptibles de ser solventadas mediante nuevos estudios relacionados con la temática tratada en este trabajo.

La primera limitación hace referencia al método de distribución *online* de gran parte de cuestionario. Puede existir una pérdida de participantes por diversas causas tales como la no recepción o lectura del correo electrónico con el enlace a la encuesta, problemas con el acceso a internet, olvido de respuesta, etc.

Otra de las limitaciones puede ser la no confirmación de las respuestas a través del re-test. Las dificultades que se presentaron a la hora de recoger los primeros datos, hicieron que no se contemplase esta posibilidad en este primer estudio.

La tercera limitación se relaciona con el tamaño muestral obtenido. Si bien la muestra de profesionales enfermeros catalanes se considera aceptable, es interesante destacar un posible sesgo en los resultados obtenidos con motivo de la no participación de los colegiados en Colegio Oficial de Enfermeras y Enfermeros de Barcelona. Este hecho plantea la reflexión sobre la capacidad que puede asumir un solo investigador, para diagnosticar la realidad de un colectivo profesional tan importante como el de la enfermería. Evidentemente, la inclusión de un mayor número de investigadores proporcionaría un mejor conocimiento de la situación. Además, sería interesante el planteamiento de nuevas hipótesis de estudio relacionadas con las preferencias de temáticas específicas de los enfermeros, las opiniones del personal docente, y las propias instituciones universitarias.

Por todo lo dicho, las posibles líneas futuras de investigación que se plantean son las siguientes:

- La *primera línea de investigación* de este estudio consistiría en la validación del instrumento creado para este trabajo, modificando y/o añadiendo las cuestiones más relevantes para diagnosticar las preferencias del colectivo enfermero respecto a la formación online.
- La *segunda línea de investigación* se relaciona con el método de difusión del instrumento. En este sentido se plantea la posibilidad de utilizar otros medios de distribución de la encuesta, como por ejemplo realizar llamadas telefónicas o utilizar un formato en papel; con el fin de obtener un muestreo superior que permita obtener mayor precisión de los resultados.
- La *tercera línea de investigación* propuesta consistiría en encuestar al resto de colegiados españoles, consiguiendo obtener unos resultados más amplios y generalizables.
- La *cuarta línea de investigación* se dirige a la creación de un grupo o grupos de investigadores, los cuales focalizasen sus trabajos en los aspectos anteriormente descritos, con el fin de conocer las necesidades de todos los actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y realizar propuestas docentes de posgrado *online* de calidad y acordes con los requisitos encontrados entre los enfermeros.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

DIFUSIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Difusión de esta investigación

Como todo trabajo de investigación, una de sus partes fundamentales consiste en la difusión del conocimiento aportado a la disciplina tratada. Esta tesis ha iniciado dicho recorrido con la participación en jornadas y envíos de artículos a diferentes revistas enfermeras. A continuación, se describen las contribuciones realizadas hasta el momento:

- Artículo: *Estado de la formación posgrado online en enfermería*. Presentado en la revista *Enfermería Docente* el 05/04/2017. Aceptado como “publicable” por los editores el 22/05/2017. En proceso de edición. Pendiente de publicación.
- Póster: *Tipología de los másteres universitarios para enfermería: una visión global*. Presentado y aceptado en la *2a Jornada d’innovació i recerca “Obrint els ulls a la investigació”*, realizada en el *Col·legi Oficial d’Infermeres i Infermers de Tarragona*. Tarragona, 13/12/2016.
- Póster: *Másteres de Enfermería en España: qué y cómo*. Presentado en la *Jornada de Recerca Infermera 2015*, realizada en el *Col·legi Oficial d’Infermeres i Infermers de Tarragona*. Tarragona, 10/12/2015.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

REFLEXIÓN PERSONAL

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Reflexión personal

Las Naciones Unidas reconocen el día 8 de junio como el Día Mundial de los Océanos. Dicha Organización considera que los océanos son el verdadero pilar de la vida, *siendo imprescindibles para la salud del planeta* sobre todo por el aporte de oxígeno que realizan, la absorción de emisiones de carbono, la regulación del clima, el aporte de recursos y la repercusión en la mejora económica de muchos países (ONU, 2016).

Es curioso. Del mismo modo en que los Océanos *cuidan* de nuestra Tierra, la Enfermería *cuida* de las personas.

Nuestra figura recoge una serie de competencias insustituibles para el acompañamiento de los individuos desde su nacimiento hasta su muerte. Paciencia, intuición, dedicación al otro, escucha activa, consuelo, discreción, ternura, empatía, presencia, seguridad, motivación... Son características intangibles, pero totalmente necesarias para la comprensión del ser humano y, por supuesto, de su cuidado. Nuestra función engloba a todas las partes del sujeto como sistema completo y complejo, cuidando conjuntamente de todos los elementos que de él forman parte.

Esa ha sido una de las razones más relevantes que han marcado mi labor como enfermera a lo largo de los años. Cuidar *con* las personas... Cuidar *de la* Enfermería. Y justamente esta consideración fue la motivación principal al elegir la temática que quería tratar con esta investigación: realizar un trabajo *por y para* la enfermería; un trabajo que intentase cuidar, de algún modo, de nuestra profesión.

La decisión personal de llevar a cabo estudios doctorales siempre estuvo en mi mente desde que terminé mis estudios de enfermería. Mi meta: llegar al más alto grado académico que me fuese posible y aportar mi granito de arena a la profesión que, por vocación y por convicción, me definen desde la niñez. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, posibilitó esa intención que hoy se hace realidad.

Esta idea, en parte cargada de romanticismo, no ha estado exenta de dificultades. Académicamente, la elaboración de la presente tesis me ha permitido hacer algo que considero realmente difícil. El hecho de superar mis propias inseguridades ante el trabajo metodológico científico, el desconocimiento de determinados aspectos teóricos, el uso de programas informáticos o la localización de los referentes teóricos me han facilitado iniciarme en la carrera investigadora y romper mi particular techo de cristal. Personalmente, el hecho de renunciar a gran parte de la vida familiar y social durante todos estos años me ha permitido apreciar y valorar el cariño y estima por parte de muchas personas en mi entorno.

A pesar de todo lo descrito anteriormente, ha sido una aventura realmente apasionante. La adquisición de capacidades que me han permitido “salirme de la caja” y mirar las cosas desde otro punto de vista, desarrollar la resiliencia, el aprendizaje realizado para relativizar los problemas con el fin de aportar soluciones, y coincidir con otros profesionales con inquietudes investigadoras deslumbrantes me han permitido evolucionar como persona y como enfermera. Con el pensamiento puesto en Parse, con la elaboración de esta tesis doctoral, de algún modo he experimentado mi propio devenir; y la búsqueda de lo que me identifica profesionalmente aún continúa siendo una posibilidad.

Pero hoy, 8 de junio, después de haber finalizado este trabajo, déjenme tomar aire unos instantes y disfrutar de las vistas antes de continuar con el camino.



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Referencias bibliográficas

- Ainsley, B., & Brown, A. (2009). The impact of informatics on nursing education: a review of the literature. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(5), 228–32. <http://doi.org/10.9999/00220124-20090422-02>
- Añel Cabanelas, M. (2008). Formación on-line en la universidad. *Rev de Medios Y Educación*, 33, 155–163.
- ARGET, EDO, Center-ELearn, GI-TIC, COMPETECS, LMI, ... UPF. (2014). New learning environments from a transformative perspective. In *International Forum on Education and Technology*. Tarragona.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student Centered Learning. An insight into theory and practice*. Bucharest. Retrieved from http://media.ehea.info/file/ESU/07/4/2010-T4SCL_An_Insight_Into_Theory_And_Practice_565074.pdf
- Avramescu, E. T., Marius, M., & Camen, A. (2016). Care management: on line-based approaches to nurse education in ultrasound imaging. In *International Conference e-Learning 2016* (pp. 53–60). Craiova.
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 7–28. http://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1
- Cabero Almenara, J., Vázquez Martínez, C., & Llorente Cejudo, A. I. (2013). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 18(1), 13–26. Retrieved from <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31663/1/rev181ART1.pdf>
- Caragliu, A., Del Bo, C., & Nijkamp, P. (2009). Smart cities in Europe. In *3rd Central European Conference in Regional Science (CERS)* (pp. 45–59).

- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. (L. Castañeda & J. Adell, Eds.). Alcoy: Marfil. Retrieved from <http://www.edutec.es/sites/default/files/publicaciones/castanedayadellibrople.pdf>
- Castañeda Quintero, L., & López Vicent, P. (2007). Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje Libres: Moodle. In M. P. Prendes Espinosa (Ed.), *Herramientas Telemáticas Para La Enseñanza Universitaria En El Marco Del Espacio Europeo De Educación Superior*. Universidad de Murcia: Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Retrieved from <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/13417/1/moodle.pdf>
- Castaño, C., & Cabero, J. (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Europea. (2007). Competencias claves para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 16. Retrieved from <http://dta.atalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/download/29/34>
- Czerkawski, B. C. (2016). Networked learning: design considerations for online instructors. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1850–1863. <http://doi.org/10.1080/10494820.2015.1057744>
- Czerkawski, B. C., & Lyman, E. W. (2016). An instructional design framework for fostering student engagement in online learning environments. *TechTrends*, 60(6), 532–539. <http://doi.org/10.1007/s11528-016-0110-z>
- De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., Lobato Fraile, C., & Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. (U. de Oviedo, Ed.). Oviedo. Retrieved from http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF

- Elf, M., Ossiannilsson, E., Neljesjo, M., & Jansson, M. (2015). Implementation of open educational resources in a nursing programme: experiences and reflections. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 30(3), 252–266. <http://doi.org/10.1080/02680513.2015.1127140>
- Enerlis, Ernst and Young, Ferroviario, & Madrid Network. (2012). *Libro Blanco Smart Cities* (1ª edición). Madrid.
- España. (2007). Real Decreto 1393, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial Del Estado*, (260, 30 de octubre), 1–25. Retrieved from <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/12.pdf>
- España. (2011). Ley Orgánica 15 / 1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial Del Estado*, (298, 14 de diciembre), 1–21. Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1999-23750>
- Espuny Vidal, C., González Martínez, J., & Gisbert Cervera, M. (2010). ¿Cuál es la competencia digital del alumnado al llegar a la universidad? Datos de una evaluación cero. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 113–137. Retrieved from <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/7893/8363>
- Esteve González, V. (2015). *Els entorns de simulació 3D per a la formació en competències transversals a la universitat*. Universitat Rovira i Virgili.
- Esteve Mon, F. M., & Gisbert Cervera, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55–73.
- Estrada Masllorens, J. M. (2014). *Estudio de la formación postgraduada en enfermería en Cataluña durante el período académico de 1989-1990 a 2009-2010: motivación, satisfacción e impacto profesional*. Universitat de Barcelona.

European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, European Association of Institutions in Higher Education, Education International, B. i E. Q. A. R. for H. E. (2015). *Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior (ESG)*. Barcelona. Retrieved from http://www.aqu.cat/doc/doc_24427439_1.pdf

Fernández Alemán, J. L., & Carrillo de Gea, J. M. (2010). Una revisión de la enseñanza de la enfermería basada en las TIC. *RevistaeSalud.com*, 6(22), 1–10.

Fraile Calle, L. (2011). *Estilos de aprendizaje e identificación de actitudes y variables vinculadas al uso de las TICs en los alumnos de Enfermería de la Universidad de Salamanca*. Universidad de Salamanca.

Galimany-Masclans, J., Garrido-Aguilar, E., Estrada-Masllorens, J. M., & Girbau-García; M. Rosa. (2013). Formación de los profesionales de la salud en un contexto asistencial con uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Fundación Educación Médica (FEM)*, 16(3), 127–130. Retrieved from <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v16n3/colaboracion.pdf>

García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.

García Martínez, M. (2011). *Competencia informacional de los estudiantes de enfermería del Campus Terres de l'Ebre para buscar y seleccionar información académica en Internet*.

Giffinger, R., Fertner, C., Kramar, H., Kalasek, R., Pichler-Milanović, N., & Meijers, E. (2007). *Smart cities Ranking of European medium-sized cities*. Viena.

Girbau Garcia, M. R., Galimany Masclans, J., & Salas Miravittles, K. (2010). Cuidados de enfermería y las tecnologías de la información y la

comunicación. *Nursing*, 28(1), 60–63. Retrieved from
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34183/1/575516.pdf>

Gisbert Cervera, M., & Esteve Mon, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7(December), 48–59.

Gisbert Cervera, M., & Johnson, L. (2015). Educación y tecnología: nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 12(2), 1–14.
<http://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2570>

Global Campus Nebrija. (2016). *Metodología de enseñanza y para el aprendizaje para cursos MOOC. Documento Marco*. (Universidad de Nebrija, Ed.). Madrid. Retrieved from <https://www.nebrija.com/nebrija-global-campus/pdf/metodologia-MOOC.pdf>

Global Observatory for eHealth (WHO). (2016). *Global diffusion of eHealth: making universal health coverage achievable. Report of the third global survey on eHealth*. Geneva. Retrieved from
<http://www.wipo.int/amc/en/mediation/rules>

Guevara, B., Evies, A., Rengifo, J., Salas, B., Manrique, D., & Palacio, C. (2014). El cuidado de enfermería: una visión integradora en tiempos de crisis. *Enfermería Global*, (33), 31–32. Retrieved from
<http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n33/ensayo2.pdf>

Harasim, L., Hiltz, S. R., Turof, M., & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.

Hathaway, D. M. (2009). *Assessing quality dimensions and elements of online learning enacted in a higher education setting*. George Mason University. Retrieved from
http://digilib.gmu.edu/jspui/bitstream/handle/1920/4593/Hathaway_Dawn.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hovelja, T., Vavpotič, D., & Žvanut, B. (2016). A balanced scorecard-based model for evaluating e-learning and conventional pedagogical activities in nursing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(8), 1–27. <http://doi.org/10.1080/02602938.2015.1075957>

Institut d'Estadística de Catalunya. (2014). Idescat. Anuario estadístico de Cataluña. Titulados en enfermería y protésicos dentales colegiados. Provincias. Retrieved November 19, 2015, from <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=834&lang=es&t=2014>

INTEF, I. N. de T. E. y de F. del P. (2016). *Resumen Informe Horizon Edición 2016 Educación Superior*. Retrieved from <http://educalab.es/intef>

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>

Kurucz, S., Rietze, L., Lim, A., & Swamy, M. (2015). Web-Based Learning: a bridge to meet the needs of canadian nurses for doctoral education. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 37–47. Retrieved from <https://lopes.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1061057&site=eds-live&scope=site>

Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2016). Ranking Web de Universidades. Retrieved April 28, 2015, from <http://www.webometrics.info/es>

Lahti, M., Hätönen, H., & Välimäki, M. (2014). Impact of e-learning on nurses' and student nurses knowledge, skills, and satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *Int J Nurs Stud*, 51(1), 136–49. <http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.12.017>

Li, M. (2015). Study of the index system for assessing learner-centered online courses. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 207–213.

<http://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p207>

López Pol, J. M., & Segarra-Oña, M. del V. (2013). *Smart Cities : nuevos focos de innovación para un desarrollo sostenible. Universidad Politécnica de Valencia.*

Manville, C., Cochrane, G., Cave, J., Millard, J., Pederson, J. K., Thaarup, R. K., ... Kotterink, B. (2014). *Mapping Smart Cities in the EU.* Brussels.

Martí Ejarque, M. del M. (2015). La formación continuada en enfermería; necesidades y expectativas del personal de enfermería de un hospital universitario de primer nivel. *Enfermería Docente, julio-dici(104)*, 12–15.

Martínez Corbalán, E. D., & López Montesinos, M. J. (2011). El conocimiento y aplicabilidad de las nuevas tecnologías en el profesional de enfermería. *Revista Científica de Enfermería*, (2), 1–21. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44829/1/RECIEN_02_03.pdf

Mateo Andrés, J., Sangrà Morer, A., Rodríguez Espinar, S., & Prades Nebot, A. (2006). *Guia d'avaluació interna dels ensenyaments de formació virtual. Guia d'avaluació de les titulacions.* Barcelona. Retrieved from http://qualitas.usal.es/PDF/GuiaVirtualsTitulacions_cat.pdf

Mateo Andrés, J., Sangrà Morer, A., Rodríguez Espinar, S., & Prades Nebot, A. (2007). *Guia d'avaluació externa dels ensenyaments de formació virtual. Guia d'avaluació de les titulacions.* Barcelona. Retrieved from http://www.aqu.cat/doc/doc_47233836_1.pdf

Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento Y Cultura, CLXXXV(Extra)*, 3–8. <http://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>

Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., & Kishino, F. (1994). Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. *Telemanipulator and Telepresence Technologies SPIE, 2351*, 282–292. Retrieved from

http://etclab.mie.utoronto.ca/publication/1994/Milgram_Takemura_SPIE1994.pdf

Monteagudo, J. L., & García Santesmases, P. (2001). *El Marco de Desarrollo de la e-Salud en España*. Madrid. Retrieved from <http://gesdoc.isciii.es/gesdoccontroller?action=download&id=24/10/2012-ad0e60aba9>

Moore, D., Green, J., & Gallis, H. (2009). Achieving desired results and improved outcomes: Integrating planning and assessment throughout learning activities. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 29(1), 1–15.

Morgenthaler, M. (2009). Too old for school? Barriers nurses can overcome when returning to school. *AORN Journal*, 89(2), 335–337, 341–342, 344–345. <http://doi.org/10.1016/j.aorn.2008.09.004>

Octeto. (2016). Informe Horizon 2016 educación superior: tendencias, retos y tecnologías importantes. Retrieved May 21, 2017, from <http://cent.uji.es/octeto/node/4478>

Odendaal, N. (2003). Information and communication technology and local governance: understanding the difference between cities in developed and emerging economies. *Comput Environ Urban Syst*, 27(6), 585–607.

ONU, O. de la N. U. (2016). Día Mundial de los Océanos, 8 de junio. Retrieved June 8, 2017, from <http://www.un.org/es/events/oceansday/index.shtml>

Organización de las Naciones Unidas. (2014). *La situación demográfica en el mundo. Informe conciso*. New York.

Oriol i Bosch, A., & de Oleza, R. (2003). *Llibre Blanc de les professions sanitàries a Catalunya*. (Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social, Ed.) (2a. ed.). Barcelona. Retrieved from http://canalsalut.gencat.cat/web/.content/home_canal_salut/professionals/professions_sanitaries_nou/llibre_blanc/documents/arxiu/resum_executi

u_lbps.pdf

- Padalino, Y., & Ciqueto Peres, H. H. (2007). E-learning: estudio comparativo de la aprehensión del conocimiento entre enfermeros. *Rev Latino Am Enfermagem*, 15(3), 397–403.
- Parlamento Europeo, C. de la U. E. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de La Unión Europea. Serie L*, (394, 18 de diciembre), 10–18.
- Parlamento Europeo, C. de la U. E. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de La Unión Europea. Serie C*, (119, 28 de mayo), 1–10.
- Pilcher, J. W., & Bedford, L. (2011). Willingness and Preferences of Nurses Related to Learning With Technology. *Journal For Nurses in Staff Development (JNSD)*, 27(3), E10–E16.
<http://doi.org/10.1097/NND.0b013e318217b447>
- Pintz, C., & Posey, L. (2013). Preparing students for graduate study: an eLearning approach. *Nurse Educ Today*, 33(7), 734–8.
<http://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.11.020>
- Píriz Durán, S., Jiménez García, T., & Gumbau Mezquita, J. P. (2015). *UNIVERSITIC 2015. Análisi de las TIC en las universidades españolas*. Madrid. Retrieved from http://www.crue.org/Documentos/compartidos/Publicaciones/Universitic/UNIVERSITIC_2015.pdf
- Pu, Y.-H., Wu, T.-T., Chiu, P.-S., & Huang, Y.-M. (2016). The design and implementation of authentic learning with mobile technology in vocational nursing practice course. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 494–509. <http://doi.org/10.1111/bjet.12443>
- Rodríguez Mondejar, J., Sánchez García, A., & Fernández Alemán, J. (2010).

Experiencia piloto con la herramienta Mooshak en un grupo de alumnos de enfermería: cuestionario de satisfacción. *Enfermería Global*, (20), 1–10. Retrieved from <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/n20/docencia3.pdf>

Rohwer, A., Motaze, N. V., Rehfuess, E., & Young, T. (2017). *E-learning of evidence-based health care (EBHC) to increase EBHC competencies in healthcare professionals: a systematic review. Campbell Systematic reviews*. <http://doi.org/10.4073/csr.2017.4>

Rosa de la Fuente, H. C. (2011). *Docencia virtual de posgrado: un medio de construir comunidades de aprendizaje internacionales y pluridisciplinares en la Universidad Complutense. La experiencia del Máster Internacional de Estudios Contemporáneos de América Latina*.

Salyers, V., Carter, L., Cairns, S., & Durrer, L. (2014). The use of scaffolding and interactive learning strategies in online courses for working nurses: Implications for adult and online education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 40(1), 1–19. <http://doi.org/10.1525/abt.2012.74.6.6>

Sangrà, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. In *Conferencia internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías*.

Sangrà Morer, A. (2009). *La integració de les TIC a la universitat: models, problemes i reptes*. Universitat Rovira i Virgili.

Santoveña Casal, S. (2014). Reseña del libro: Bases , mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 11(2), 90–92.

Shapiro, J. M. (2003). *Smart Cities : Explaining the Relationship between City Growth and Human Capital*. Cambridge.

Sharif, A., & Gisbert, M. (2015). The impact of culture on instructional design and quality. *International Journal of Instruction*, 8(1), 1694–609.

- Simón, L. (2008). Blogs, wiki y EVEAs: Enseñar y aprender una lengua extranjera con el soporte de las nuevas tecnologías. *Puertas Abiertas. Memoria Académica*, 4(4), 10–13. Retrieved from http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4548/pr.4548.pdf
- Sit, J. W. H., Chung, J. W. Y., Chow, M. C. M., & Wong, T. K. S. (2005). Experiences of online learning: students' perspective. *Nurse Educ Today*, 25(2), 140–7. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.11.004>
- Students at the Center Hub. (2017). Students at the Center HUB. Retrieved April 8, 2017, from <http://studentsatthecenterhub.org/>
- Szulanski, G. (2000). The process of knowledge transfer: a diachronic analysis of stickiness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 9–27. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/7552728/914.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495885484&Signature=1ZwRbEMLjhSJEhYkpTq97aBI%2FQ0%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DThe_Process_of_Knowledge_Transfer_A_Diac.p
- Templeton, N. R., Ballenger, J. N., & Thompson, J. R. (2015). Examining the elements of online learning quality in a fully online doctoral program. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(4), 1–10.
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2009). *Manual del Sistema de Garantia Interna de Qualitat*. Barcelona. Retrieved from http://www.uoc.edu/portal/ca/qualitat/documentacio/UOC_Manual_sistema_garantia_Cat_04-1.pdf
- Uvalić-Trumbić, S., & Daniel, J. (2013). *A guide to quality in online learning*. California. Retrieved from <http://www.contactnorth.ca/tips-tools/guide-quality-online-learning>
- Valverde Berrocoso, J. (2014). MOOCS: Una visión crítica desde las ciencias

de la educación. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 18(1), 93–111. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181ART6.pdf>

Vidal Prado, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, (44), 253–283.

Ward Zaghab, R., Maldonado, C., Whitehead, D., Bartlett, F., & Rodriguez de Bittner, M. (2015). Online continuing education for health professionals: Does sticky design promote practice-relevance? *Electronic Journal of E-Learning*, 13(6), 466–474.

Wilkinson, A., Forbes, A., Bloomfield, J., & Fincham Gee, C. (2004). An exploration of four web-based open and flexible learning modules in post-registration nurse education. *Int J Nurs Stud*, 41(4), 411–24. <http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2003.11.001>

Winters, J. V. (2011). Human capital, higher education institutions, and quality of life. *Regional Science and Urban Economics*, 41(5), 446–454.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

ANEXOS

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Anexo I

Tablas de la revisión de la oferta de másteres universitarios por países

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Tabla 2. Oferta de másteres de las Universidades de España

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
Universidad Complutense de Madrid	Investigación en Cuidados de la Salud	60	Investigador	Presencial	Oficial	1
Universitat de València	Màster Universitari en Infermeria Oncològica	60	Académico	Presencial	Oficial	1
	Màster Oficial de Cronicitat i Dependència	90	Investigador	Semipresencial	Título propio	2
	Màster Oficial de Farmacologia	60	Académico	Presencial	Oficial	1
	Màster Oficial de Farmacovigilància i Farmacoepidemiologia	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	6
Universitat Autònoma de Barcelona	Màster Oficial de Gestió de la Informació i el Coneixement en l'Àmbit de la Salut	60	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Màster Oficial de Iniciació a la Recerca en Salut Mental	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	5
	Màster Oficial de Neurorehabilitació	120	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Màster Oficial de Recerca i Innovació en Cures Infermeres	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	3
	Màster Oficial de Salut Pública	120	Académico	Presencial	Oficial	2
Universitat d'Alacant	Máster en Investigación en Ciencias de la Enfermería	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Máster en Cultura de los Cuidados	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Máster en Salud Pública	60	Profesionalizador	Presencial	Oficial	2
	Máster en Ciencias de la Enfermería (plan en extinción)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
Universidad de Sevilla	Máster Universitario en Nuevas Tendencias Asistenciales en Ciencias de la Salud	60	Académico	Presencial	Oficial	1
Universidad de Zaragoza	Máster Universitario en Ciencias de la Enfermería	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Máster Universitario en Gerontología Social	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidad de Salamanca	Tratamiento de soporte y cuidados paliativos en el enfermo oncológico	60	Académico	Presencial	Oficial	1
	Intervención a Personas con Enfermedad de Alzheimer	60	Académico	Presencial	Oficial	1
	Máster Universitario en Atención Sanitaria, Gestión y Cuidados	90	Académico	Presencial	Oficial	1
Universidad de Santiago de Compostela	Máster Universitario en Atención Sanitaria, Gestión y Cuidados	90	Académico	Presencial	Oficial	1
	Máster Universitario en Gerontología	90	Académico	Presencial	Oficial	2
	Máster Universitario en Gerontología	90	Académico	Presencial	Oficial	2
Universidad de Murcia	Máster Universitario en Salud, Mujer y Cuidados	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Universidad de Córdoba	Máster en Metodología de la Investigación en Ciencias de la Salud	60	Investigador	Presencial	Oficial	1

Tabla 3. Oferta de másteres de las Universidades de Italia

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	Finalidad Del Máster	Modalidad Docente	Oficialidad Del Máster	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
Università degli Studi di Bologna	Master in Evidence-Based Practice e Metodologia della Ricerca Clinico-Assistenziale	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Accessi vascolari ecoguidati, riempimento volemico, equilibrio idroelettrolitico	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Accessi Vascolari: Management ed Impianti in Ambito Ospedalieri e Domiciliare	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Area critica per infermieri	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Assistenza infermieristica in area critica cardiologica	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Assistenza infermieristica in area pediatrica	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Assistenza infermieristica in sala operatoria - Strumentista	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Università degli Studi di Roma La Sapienza	Master in Assistenza infermieristica in sala operatoria per la chirurgia specialistica - strumentista	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Bioetica clinica	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Gestione infermieristica dell'emergenza nel territorio	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in i processi formativi e il tutoraggio clinico nelle professioni sanitarie e sociali	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Infermieri in area critica	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in L'intervento multidisciplinare con il bambino sordo e la sua famiglia	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Management infermieristico nelle cure palliative e nella terapia del dolore	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Management infermieristico per le funzioni di coordinamento	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Management per il coordinamento nell'area infermieristica, ostetrica, riabilitativa e tecnico sanitaria	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Cure palliative e terapia del dolore	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in L'infermiere case manager	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Università degli Studi di Padova	Master universitario di alta formazione e qualificazione in terapia del dolore e cure palliative pediatriche	120	Académico	Semipresencial	Oficial	3
	Master in Coordinamento infermieristico di donazione e trapianto di organi e tessuti	60	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Università degli Studi di Pisa	Master in Inferiistica in salute mentale	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Funzioni di coordinamento nell'Area delle Scienze Infermieristiche, Ostetriche e Infermieristiche Pediatriche	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	Finalidad Del Máster	Modalidad Docente	Oficialidad Del Máster	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
	Master in Infermieristica in area critica	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Assistenza infermieristica in sala operatoria	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Cure palliative e terapia del dolore	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	2
Università degli Studi di Torino	Master in Formazione tutoriale specifica per le professioni sanitarie	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Modelli e metodi della tutorship nella formazione infermieristica ed ostetrica	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Infermieristica di famiglia e di comunità	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Università degli Studi di Firenze	Master in Scienze Infermieristiche e Ostetriche	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Assistenza infermieristica penitenziaria	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Breast nurse	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Assistente alla ricerca clinica	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Cure palliative e terapia del dolore per professioni sanitarie	60	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Master in La cura alla fine della vita. clinica, etica, organizzazione, continuità assistenziale	60	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Università Cattolica del Sacro Cuore	Master in Management per le funzioni di coordinamento delle professioni sanitarie	60	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Master in Nursing degli accessi venosi	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Nursing del paziente chirurgico settico	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Strumentisti di sala operatoria	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Tossicologia clinica d'urgenza, nursing	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Tutoraggio clinico nelle professioni sanitarie-competenze e metodologie didattiche	60	Académico	Presencial	Oficial	1
	Master in Trapianti d'organo ed emodialisi	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Infermieristica ed Ostetricia Legale e Forense	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Infermieristica territoriale e per la continuità territorio-ospedale-territorio	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Università degli Studi di Siena	Master in La valutazione della responsabilità in ambito sanitario	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Management delle professioni sanitarie	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master per infermieri in chirurgia Mininvasiva e Robotica	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master per le Funzioni di coordinamento nelle professioni sanitarie	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Medicine Complementari e Terapie Integrate	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Infermieristica clinica nel paziente critico	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Università degli Studi di Roma Tor Vergata	Master in Infermieristica forense e responsabilità nel governo clinico	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Management per le funzioni di coordinamento infermieristico e per le professioni sanitarie	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	Finalidad Del Máster	Modalidad Docente	Oficialidad Del Máster	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
	Master in Medicine naturali	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Nursing care in medicina palliativa	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Case manager in ambito geriatrico: organizzazione, assistenza e ricerca	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Cure palliative e terapie del dolore per le professioni sanitarie	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Università degli Studi di Milano Bicocca	Master in Scienze infermieristiche di anestesia e terapia intensiva	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Scienze infermieristiche pediatriche	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Scienze osteopatiche	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master in Scienze infermieristiche di anestesia e terapia intensiva	60	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1

Tabla 4. Oferta de másteres de las Universidades de Noruega

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
University of Oslo	Master in Nursing Science - Sykepleievitenskap Master	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Advanced Nurse Practitioner in Geriatric Nursing - Avansert geriatrisk sykepleie Master	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
University of Bergen	Masterprogram i helsefag Sjukepleievitenskap	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Masterprogram i helsevitenskap	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
University of Tromsø	Aldring og eldreomsorg Helsefag Master	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Barnevern Master	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Flerfaglig studieretning helsefag master	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Helsefag master	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Psykisk helse master	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Public health master	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Sykepleie master	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
University of Stavanger	Master i sykepleie	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Master i helsevitenskap	120	Investigador	Presencial	Oficial	1
University of Agder	Master folkehelsevitenskap	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master spesialsykepleie	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master psykisk helsearbeid	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master klinisk helsevitenskap	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master helse og sosialinformatikk	90	Profesionalizador	Online	Oficial	1
Oslo and Akershus University College of Applied Sciences	Masterstudium i intensivsykepleie	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Masterstudium i jordmorfag	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Masterstudium i psykisk helsearbeid	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Masterstudium i sykepleie klinisk forskning og fagutvikling	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Masterstudium i barnesykepleie	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Masterstudium i anestesisykepleie	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Bergen University College	Master i klinisk sykepleie (clinical nursing)	120	Académico	Semipresencial	Oficial	2
	Master i kunnskapsbasert praksis i helsefag	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Anvendt klinisk forskning Mastergrad	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Avansert klinisk sykepleie Mastergrad	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Fedme og helse Mastergrad	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Klinisk helsevitenskap Mastergrad	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Klinisk sykepleie Mastergrad	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Smerte og palliasjon Mastergrad	120	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Anvendt klinisk forskning Mastergrad (investigació clínica aplicada)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
Gjøvik University College	Avansert klinisk sykepleie Mastergrad (enfermería clínica avanzada)	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Fedme og helse Mastergrad (obesidad y salud)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
	Klinisk helsevitenskap Mastergrad (ciencias clínicas de la salud)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Klinisk sykepleie Mastergrad (enfermería clínica)	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Smerte og palliasjon Mastergrad (dolor y cuidados paliativos)	120	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Nord University	Mastergradsstudium Psykisk helsearbeid	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master i anesthesisykepleie	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Avansert klinisk sykepleie	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Forebyggende arbeid med barn og unge	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Telemark University College	Helsefremmende arbeid	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Intensivsykepleie	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Jordmorfag	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Klinisk helsearbeid	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1

Tabla 5. Oferta de másteres de las Universidades de Portugal

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
Universidade do Minho	Mestrado em Enfermagem	120	Académico	Semipresencial	Oficial	2
	Mestrado em enfermagem da pessoa em situação crítica	90	Académico	Semipresencial	Oficial	2
Universidade de Évora	Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidade Portuguesa	Mestrado em Enfermagem	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Mestrado em Cuidados Paliativos	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Feridas e Viabilidade Tecidual	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidade do Algarve	Mestrado Erasmus Mundus em Enfermagem de Emergência e Cuidados Críticos	90	Académico	Semipresencial	Oficial	4
	Gerontologia Social	120	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Gestão e Avaliação de Tecnologias em Saúde	90	Académico	Semipresencial	Oficial	2
	Cuidados Continuados.	100	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Instituto Politécnico de Bragança	Enfermagem de Reabilitação.	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Enfermagem Comunitária.	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia.	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Enfermagem de Saúde Familiar.	90	Académico	Presencial	Oficial	1
	Envelhecimento Activo.	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Gestão das Organizações.	100	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem de Reabilitação	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Instituto Superior Politécnico de Viseu	Mestrado em Enfermagem Comunitária	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem Médico Cirúrgica	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna, Obstetrícia e Ginecologia	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Instituto Politécnico de Leiria	Mestrado em Enfermagem à Pessoa em Situação Crítica	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Mestrado em Intervenção para um Envelhecimento Ativo	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Instituto Politécnico de Setúbal	Mestrado em Enfermagem Perioperatória	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Mestrado em Cuidados Paliativos	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Mestrado em Comunicação em Saúde	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Cuidados Paliativos	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Desenvolvimento Humano e Saúde	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	4
	Mestrado em Enfermagem de Reabilitação	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem de Saúde Comunitária	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
	Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstetrícia	120	Académico	Semipresencial	Oficial	3
	Mestrado em Enfermagem Médico-Cirúrgica	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1

Tabla 6. Oferta de másteres de las Universidades del Reino Unido

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
The University of Edinburgh	MSc Advancing Nursing Practice	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing in Clinical Research	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	MSc Advanced Clinical Skills (online)	60	Académico	Online	Oficial	1
	MSc by Research (Nursing)	80	Investigador	Presencial	Oficial	1
	MPhil Nursing Studies	60	Académico	Presencial	Oficial	1
University of Glasgow	MSc Advanced Practice in Health Care	60	Académico	Online	Oficial	1
	Advanced Nursing MSc	180	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
The University of Nottingham	Maternal and Newborn Health MSc	180	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Research Methods (Health) MA	180	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Midwifery MSc	180	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Open University UK	MSc in Advancing Healthcare Practice	180	Académico	Online	Oficial	1
	MA in Childhood and Youth	180	Profesionalizador	Online	Oficial	1
The University of Manchester	Clinical Research (MClIn Res)	90	Investigador	Online	Oficial	1
	Health and Social Care (MRes HSC)	90	Investigador	Online	Oficial	1
	Advanced Professional Practice & Leadership MSc	180	Académico	Semipresencial	Oficial	1
King's College London	Advanced Practice MSc	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Advanced Practice (District Nursing) MSc	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Advanced Practice (Leadership) MSc	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Advanced Practice (Midwifery) MSc	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Advanced Practice (Specialist Community Public Health Nursing/ Health Visiting/School Nursing) MSc	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Clinical Nursing MSc	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Clinical Research MSc	90	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Education for Healthcare Professionals MSc	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Nursing MSc	60	Académico	Online	Oficial	1
	Nursing Research / Midwifery Research / Health Studies Research	90	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
University of Leeds	MSc Advanced Practice	180	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	MSc Leadership and Management in Health and Social Care	180	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
University of York	MSc Nursing (Adult)	180	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Masters in Public Health	180	Académico	Semipresencial	Oficial	1
University of Liverpool	MSc in Applied Health Research	180	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	MSc Advanced Practice in Healthcare	180	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Cardiff University	MSc Advanced Practice	180	Académico	Online	Oficial	1
	MSc in Advanced Clinical Practice	180	Profesionalizador	Online	Oficial	1
	MSc Healthcare Sciences	180	Académico	Online	Oficial	1
	MSc Managing Care in Perioperative Practice	180	Profesionalizador	Online	Oficial	1

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO
Maria Roser Cuesta Martínez
ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
	MSc Specialist Community Public Health Nursing	180	Profesionalizador	Online	Oficial	1

Tabla 7. Oferta de másteres de las Universidades de Australia

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS*	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
University of Melbourne	Master of Advanced Nursing Practice	100	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
University of Queensland	Master of Nurse Practitioner Studies	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Mental Health Nursing	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Monash University	Master of Nursing Practice	100	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
University of Adelaide	Master of Clinical Science	120	Investigador	-	Oficial	1
	Master of Advanced Nursing Practice	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
University of Sydney	Master of Cancer and Haematology Nursing	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Master of Emergency Nursing	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Master of Intensive Care Nursing	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Master of Mental Health Nursing	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Master of Nursing (Nurse Practitioner)	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
	Master of Philosophy (Nursing)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Primary Health Care Nursing	90	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
University of Wollongong	Master of Philosophy	120	Investigador	Presencial	Oficial	1
	Master of Nursing (Mental Health)	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing	90	Académico	Presencial	Oficial	1
	Master of Science (Gerontology & Rehabilitation Studies)	90	Académico	Online	Oficial	1
	Master of Science (Dementia Care)	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Health Leadership and Management	90	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Deakin University	Master of Nursing Practice and specialist streams (cardiac care, critical care, emergency care, intensive care, or perioperative nursing)	90	Profesionalizador	Online	Oficial	1
	Master of Nursing	90	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
RMIT University	Master of Applied Science	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Science (Laboratory and Clinical Science)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Science (Nursing)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
University of Tasmania	Master of E-Health (Health Informatics)	180	Académico	Online	Oficial	1
	Master of Clinical Nursing (Specialisation)	180	Académico	Online	Oficial	1
La Trobe University	Master of Public Health	180	Académico	Online	Oficial	1
	Master of Mental Health	90	Académico	Online	Oficial	1
	Master of Nursing	90	Profesionalizador	Online	Oficial	1
	Master of Nursing Science	100	Investigador	Online	Oficial	1

*Los másteres ofertados por las universidades australianas aparecen en las webs correspondientes indicando el tiempo de los cursos en años lectivos, puesto que no pertenecen al EEES. Por ese motivo y para facilitar el análisis de los datos, se resolvió seguir la modalidad de los másteres europeos, es decir, 60 créditos ECTS por año lectivo.

Tabla 8. Oferta de másteres de las Universidades de Canadá

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS*	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
University of Toronto	Master in Nursing Health Systems Leadership and Administration	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
University of British Columbia	Master of Science in Nursing	120	Académico	Presencial	Oficial	1
	Master of Nursing - Nurse Practitioner	120	Académico	Presencial	Oficial	1
University of Alberta	Master of Science in Nursing	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing (MN)	150	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Simon Fraser University	Masters of Public Health	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Science	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
McGill University	Master of Science (Applied) in Nursing	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing (thesis)	240	Académico	Semipresencial	Oficial	1
University of Calgary	Master of Nursing	240	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing (MN)	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Université de Montréal	Maîtrise en sciences infirmières	90	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Science in Nursing	240	Académico	Semipresencial	Oficial	1
York University	MScN Primary Health Care Nurse Practitioners	240	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Science in Nursing by Thesis	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
McMaster University	Master of Science in Nursing by Course Work	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Science in Nursing by Course Work	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
University of Victoria British Columbia	Master of Science in Nursing	240	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Master of Nursing - Nurse Practitioner	240	Académico	Semipresencial	Oficial	1

*Los másteres ofertados por las universidades canadienses aparecen en las webs correspondientes indicando el tiempo de los cursos en años lectivos, puesto que no pertenecen al EEES. Por ese motivo y para facilitar el análisis de los datos, se resolvió seguir la modalidad de los másteres europeos, es decir, 60 créditos ECTS por año lectivo.

Tabla 9. Oferta de másteres de las Universidades de Brasil

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS*	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
Universidade de São Paulo	Mestrado em Enfermagem	96	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública	96	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem Fundamental	96	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem na Saúde do Adulto	96	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica	96	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Gerenciamento em Enfermagem	96	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem na Atenção Primária em Saúde no Sistema Único de Saúde (SUS)	96	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Formação Interdisciplinar em Saúde	114	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Tecnologia e Inovação em Enfermagem	96	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Universidade Estadual de Campinas	Mestrado em Enfermagem (Enfermagem e Trabalho)	30	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado em Enfermagem	36	Académico	Semipresencial	Oficial	14
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado em Enfermagem	24	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Ensino na Saúde	16	Profesionalizador	Presencial	Oficial	1
Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado em Enfermagem	25	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Saúde da Mulher	18	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Saúde Pública	19	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Mestrado em Saúde Coletiva	96	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidade Federal do Paraná	Mestrado em Enfermagem	96	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem	18	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem	22	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Universidade Federal Fluminense	Mestrado em Ciências do Cuidado em Saúde e Enfermagem	25	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado em Enfermagem Assistencial	64	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
	Mestrado Profissional de Ensino na Saúde: Formação Interdisciplinar para o Sus	52	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Enfermagem	30	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidade Federal de São Paulo	Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde	25	Académico	Semipresencial	Oficial	1

* Los másteres ofertados por las universidades brasileñas habitualmente aparecen en las websites correspondientes indicando la carga horaria que comporta un crédito universitario.

Tabla 10. Oferta de másteres de las Universidades de Chile

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS*	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
Universidad de Chile	Magíster en Educación en Ciencias de la Salud	126	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Magíster en Salud Pública	62	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Magíster en Bioestadística	40	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Pontificia Universidad Católica de Chile	Magíster en Enfermería	120	Académico	Presencial	Oficial	1
Universidad de Concepción	Magíster en Enfermería	39	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidad Austral de Chile	Magíster en Ciencias de la Salud	120	Académico	Presencial	Oficial	1
Universidad Andrés Bello	Magíster en Gestión en Atención Primaria de Salud	30	Profesionalizador	Online	Oficial	1
	Magíster en Enfermería	32	Académico	Presencial	Oficial	1
Universidad de la Frontera	Magíster en Enfermería Mención Gestión del Cuidado	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Magíster en Salud Pública Comunitaria y Desarrollo Local	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1
	Magíster en Innovación de la Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud	60	Académico	Semipresencial	Oficial	1
Universidad del Bío-Bío	Magíster en Salud Pública	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Universidad Católica del Norte	Magíster en Salud Pública	92	Académico	Presencial	Oficial	1
Universidad de los Andes Santiago de Chile	Magíster en práctica avanzada de enfermería	120	Profesionalizador	Semipresencial	Oficial	1
Universidad de Antofagasta	Magíster en Salud Pública	120	Académico	Semipresencial	Oficial	1

* En los másteres chilenos no aparecía dicha información, se consideró que la carga media de un crédito correspondía a 27,5 horas de estudio. Este dato surge del rango encontrado en los estudios revisados (24-31).

Tabla 11. Oferta de másteres de las Universidades de Cataluña

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
Universitat Autònoma de Barcelona	Màster Oficial de Cronicitat i Dependència	90	Investigador	Semipresencial	Títol propi	2
	Màster Oficial de Farmacologia	60	Acadèmic	Presencial	Oficial	1
	Màster Oficial de Farmacovigilància i Farmacoepidemiologia	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	6
	Màster Oficial de Gestió de la Informació i el Coneixement en l'Àmbit de la Salut	60	Profesionalitzador	Presencial	Oficial	1
	Màster Oficial de Iniciació a la Recerca en Salut Mental	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	5
	Màster Oficial de Neurorehabilitació	120	Profesionalitzador	Presencial	Oficial	1
	Màster Oficial de Recerca i Innovació en Cures Infermeres	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	3
Universitat de Barcelona	Màster Oficial de Salut Pública	120	Acadèmic	Presencial	Oficial	2
	Màster en Cures Infermeres: Metodologia i Aplicacions	60	Acadèmic	Semipresencial	Oficial	1
	Màster en Lideratge i Gestió dels Serveis d'Infermeria	60	Acadèmic	Semipresencial	Oficial	1
	Màster Universitari en Cirurgia Podològica	120	Acadèmic	Semipresencial	Oficial	1
Universitat de Girona	Màster en Promoció de la Salut	60	Acadèmic	Semipresencial	Oficial	1
Universitat de Lleida	Màster Investigació Biomèdica	60	Investigador	Presencial	Oficial	1
	Màster en Educació per a la Salut	60	Acadèmic	Semipresencial	Oficial	1
	Màster en Recerca en Salut	90	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
Universidad de Vic - Universidad Central de Catalunya	Màster en Recerca en Salut	90	Investigador	Semipresencial	Oficial	2
	Màster en Atenció i Cures Pal·liatives	60	Profesionalitzador	Presencial	Oficial	2
	Màster en Anestesiologia, reanimació i terapèutica del dolor	60	Profesionalitzador	Presencial	Títol propi	1
	Màster en Atenció Integral i Centrada en la Persona (AICP) en Àmbits d'Envel·liment i Discapacitat	60	Acadèmic	Semipresencial	Títol propi	1
	Màster en Coaching i salut	60	Profesionalitzador	Presencial	Títol propi	1
	Màster en Educació mèdica, simulació clínica i innovació docent	60	Acadèmic	Semipresencial	Títol propi	1
	Màster en Emergències Extrahospitalàries	60	Profesionalitzador	Presencial	Títol propi	1
	Màster Musicoteràpia	120	Profesionalitzador	Online	Títol propi	1
	Màster en Prevenció de Riscos Laborals	60	Profesionalitzador	Online	Oficial	1
	Universitat Pompeu Fabra	Màster interuniversitari en recerca i innovació en cures d'infermeria	60	Investigador	Semipresencial	Oficial
Màster en Salut Pública		120	Acadèmic	Presencial	Oficial	1
Màster en Infermeria Aplicada a l'Anestesia, Reanimació i Terapèutica del Dolor		60	Profesionalitzador	Presencial	Oficial	1
Màster en Cronicitat i Dependència		90	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
Universitat Ramon Llull	Màster Interuniversitari en Recerca i Innovació en Cures Infermeres	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	3
	Màster en Infermeria Pediàtrica	60	Profesionalitzador	Semipresencial	Títol propi	1

UNIVERSIDAD	NOMBRE DEL MÁSTER	CRÉDITOS ECTS	FINALIDAD DEL MÁSTER	MODALIDAD DOCENTE	OFICIALIDAD DEL MÁSTER	UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL MÁSTER
	Màster en Atenció al Malalt en Situació de Risc Vital	60	Profesionalizador	Semipresencial	Título propio	1
	Màster en Fisioteràpia Pediàtrica i Neurològica	60	Profesionalizador	Semipresencial	Título propio	1
Universitat Rovira i Virgili	Màster universitario en Ciencias de la Enfermería (plan viejo)	120	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
	Màster universitario de Investigación en Ciencias de la Enfermería (plan nuevo)	60	Investigador	Semipresencial	Oficial	1
Universitat Internacional de Catalunya	Màster Semi-presencial en Atenció Integral al Pacient Crític	60	Profesionalizador	Semipresencial	Título propio	1
	Màster Universitari en Gestió Sanitària	60	Profesionalizador	Presencial	Título propio	1
	Màster Universitari en Recerca en Infermeria i Salut	60	Investigador	Presencial	Oficial	1

Anexo II

Encuesta para valorar la afinidad de los profesionales de enfermería respecto a la formación virtual posterior a la obtención del título de grado

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0



AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA RESPECTO A LA FORMACIÓN VIRTUAL POSTERIOR A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADO

Mi nombre es M. Roser Cuesta Martínez y actualmente estoy cursando los estudios de Doctorado en Ciencias de la Enfermería en la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona. Mi objetivo es el estudio y análisis de la opinión de los profesionales de la Enfermería en relación a los másteres de Enfermería en la modalidad on-line.

Para ello, he elaborado una encuesta que es anónima y confidencial, y que se dirige a todos los colegiados y colegiadas de los cuatro Colegios Oficiales de Enfermeras y Enfermeros de Cataluña, a los estudiantes del cuarto curso del grado en enfermería y estudiantes de los diferentes másteres de enfermería de las universidades catalanas.

La encuesta se responde en unos pocos minutos y se envía a la investigadora desde la misma página web.

Los datos serán tratados de manera totalmente anónima y confidencial, y se incluirán en la tesis doctoral que estoy desarrollando.

Le agradezco sinceramente su participación.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. **Sexo:** Masculino Femenino

2. **Edad (años):**

.....

3. **Nacionalidad:**

.....

4. **Estado civil:**

Soltero Casado o en pareja Divorciado Viudo



5. Tiene familiares a su cargo: Sí No

6. Indique el número de familiares a su cargo:

.....

SITUACIÓN ACADÉMICA

7. Indique cuántos años hace que finalizó sus estudios de grado o diplomatura en enfermería:

.....

8. Indique el tipo de estudios que está cursando actualmente:

- Cuarto curso del grado en enfermería
- Estudios de posgrado
- Estudios de máster
- Estudios de doctorado
- Otros cursos relacionados con la enfermería
- Otros cursos no relacionados con la enfermería
- No estudio actualmente

9. Si está estudiando actualmente, indique en que Facultad o Escuela de Enfermería está llevando a cabo sus estudios:

- Departamento de enfermería de la UAB
- Departamento de enfermería de la UB
- Facultad de enfermería de la UdG
- Facultad de Enfermería y Fisioterapia de la UdL
- Facultad de Ciencias de la Salud y el Bienestar de la UVic
- Escola Superior d'Infermeria del Mar (ESIM) de la UPF
- Escuela Superior de Ciencias de la Salud Tecnocampus Mataró-Maresme de la UPF
- Facultad de Ciencias de la Salud Blanquerna de la URL
- Facultad de enfermería de la URV



- Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la UOC
- Otro centro

SITUACIÓN LABORAL

10. Actualmente se encuentra:

- Empleado Desempleado Estudiando

11. En el caso de estar empleado, indique el número de horas semanales que trabaja:

.....

12. En el caso de estar empleado, ¿trabaja usted como enfermero?:

- Sí No

13. Indique en cuál de estos Colegios Oficiales de Enfermeras y Enfermeros está inscrito:

- Barcelona
- Girona
- Lleida
- Tarragona
- Otro
- No estoy inscrito en ningún Colegio Oficial de Enfermería

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

14. En mi trabajo utilizo aplicaciones y otros recursos informáticos:

- Sí No

15. ¿Ha realizado con anterioridad algún curso de formación utilizando metodología virtual?:

- Sí No

16. Considero necesario seguir formándome constantemente como profesional de la Enfermería:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--



17. En mi zona de residencia y/o trabajo, la oferta de formación continuada que me interesa es suficiente para poder alcanzar mis objetivos profesionales:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

18. Dispongo del tiempo necesario para poder asistir a formaciones presenciales:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

19. La educación virtual me permite gestionar mejor el tiempo de estudio:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

20. La educación virtual me facilita la elección del lugar de estudio:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

21. Prefiero la educación virtual a la presencial:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

22. Dispongo de los recursos necesarios (ordenador, tableta electrónica, conexión a internet, etc.) para poder realizar formación on-line:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

23. Dispongo de los conocimientos necesarios para poder realizar formación on-line:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

24. La educación on-line permite conocer y dar a conocer mejor el conocimiento:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

25. Me gustaría que se potenciase la oferta docente de posgrado y másteres virtuales en Enfermería:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

26. La educación a distancia es más accesible a la población que la presencial:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

27. Adquiero mejor los conocimientos con la formación on-line que con la formación presencial:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

28. Con la formación on-line, mi grado de autonomía y responsabilidad en relación a mi aprendizaje es mayor que con la formación presencial:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

29. La formación del grado en Enfermería, exceptuando en algunas ocasiones como por ejemplo en clases prácticas o talleres, podría desarrollarse parcialmente on-line:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

30. La formación de posgrado y máster dirigida a Enfermería, exceptuando las actividades prácticas, podría desarrollarse completamente on-line:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Anexo III

Encuesta para valorar la afinidad de los profesionales de enfermería respecto a la formación virtual posterior a la obtención del título de grado (pre-test)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0



LA AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA RESPECTO A LA FORMACIÓN VIRTUAL POSTERIOR A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADO (PRE-TEST)

Mi nombre es M. Roser Cuesta Martínez y actualmente estoy cursando los estudios de Doctorado en Ciencias de la Enfermería en la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona. Mi objetivo es el estudio y análisis de la opinión de los profesionales de la Enfermería en relación a los másteres de Enfermería en la modalidad on-line.

Para ello, he elaborado una encuesta que es anónima y confidencial, y que se dirige a todos los colegiados y colegiadas de los cuatro Colegios Oficiales de Enfermeras y Enfermeros de Cataluña, a los estudiantes del cuarto curso del grado en enfermería y estudiantes de los diferentes másteres de enfermería de las universidades catalanas.

La encuesta se responde en unos pocos minutos y se envía a la investigadora desde la misma página web.

Los datos serán tratados de manera totalmente anónima y confidencial, y se incluirán en la tesis doctoral que estoy desarrollando.

Le agradezco sinceramente su participación.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. **Sexo:** Masculino Femenino

2. **Edad (años):**

.....

3. **Nacionalidad:**

.....

4. **Estado civil:**

Soltero Casado o en pareja Divorciado Viudo



5. Tiene cargas familiares: Sí No

6. Indique el número de cargas familiares a su cargo:

.....

SITUACIÓN ACADÉMICA

7. Indique cuántos años hace que finalizó sus estudios de grado o diplomatura en enfermería:

.....

8. Indique el tipo de estudios que está cursando actualmente:

- Cuarto curso del grado en enfermería
- Estudios de grado
- Estudios de posgrado
- Estudios de máster
- Estudios de doctorado
- Otros cursos relacionados con la enfermería
- Otros cursos no relacionados con la enfermería
- No estudio actualmente

9. Si está estudiando actualmente, indique el nombre del curso que está realizando:

.....

10. Si está estudiando actualmente, indique en que Facultad o Escuela de Enfermería está llevando a cabo sus estudios:

- Departamento de enfermería de la UAB
- Departamento de enfermería de la UB
- Facultad de enfermería de la UdG
- Facultad de Enfermería y Fisioterapia de la UdL
- Facultad de Ciencias de la Salud y el Bienestar de la UVic
- Escola Superior d'Infermeria del Mar (ESIM) de la UPF



- Escuela Superior de Ciencias de la Salud Tecnocampus Mataró-Maresme de la UPF
- Facultad de Ciencias de la Salud Blanquerna de la URL
- Facultad de enfermería de la URV
- Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la UOC
- Otro centro

SITUACIÓN LABORAL

11. Actualmente se encuentra:

- Empleado Desempleado Estudiando

12. En el caso de estar empleado, indique el número de horas semanales que trabaja:

.....

13. En el caso de estar empleado, ¿trabaja usted como enfermero?:

- Sí No

14. Indique en cuál de estos Colegios Oficiales de Enfermeras y Enfermeros está inscrito:

- Barcelona
- Girona
- Lleida
- Tarragona
- Otro
- No estoy inscrito en ningún Colegio Oficial de Enfermería

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

15. En mi trabajo utilizo aplicaciones y otros recursos informáticos:

- Sí No

16. ¿Ha realizado con anterioridad algún curso de formación utilizando metodología virtual?:

- Sí No



17. Considero necesario seguir formándome constantemente como profesional de la Enfermería:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

18. En mi zona de residencia y/o trabajo, la oferta de formación continuada que me interesa es suficiente para poder alcanzar mis objetivos profesionales:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

19. Dispongo del tiempo necesario para poder asistir a formaciones presenciales:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

20. La educación virtual me permite gestionar mejor el tiempo de estudio:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

21. La educación virtual me facilita la elección del lugar de estudio:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

22. Prefiero la educación virtual a la presencial:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

23. Dispongo de los recursos necesarios (ordenador, tableta electrónica, conexión a internet, etc.) para poder realizar formación on-line:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

24. Dispongo de los conocimientos necesarios para poder realizar formación on-line:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--

25. La educación on-line permite conocer y dar a conocer mejor el conocimiento:

Totalmente en desacuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo

--	--	--	--	--



26. Me gustaría que se potenciase la oferta docente de posgrado y másteres virtuales en Enfermería:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

27. La educación a distancia es más accesible a la población que la presencial:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

28. Adquiero mejor los conocimientos con la formación on-line que con la formación presencial:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

29. Con la formación on-line, mi grado de autonomía y responsabilidad en relación a mi aprendizaje es mayor que con la formación presencial:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

30. La formación del grado en Enfermería, exceptuando en algunas ocasiones como por ejemplo en clases prácticas o talleres, podría desarrollarse parcialmente on-line:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

31. La formación de posgrado y máster dirigida a Enfermería, exceptuando las actividades prácticas, podría desarrollarse completamente on-line:

Totalmente en desacuerdo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Totalmente de acuerdo

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

Anexo IV

Enlace web para responder la encuesta (colegios profesionales de enfermería)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0



Enquesta: Afinitat dels professionals d'Infermeria respecte a la formació virtual posterior a l'obtenció del títol de graduat en Infermeria

Benvolgut/da col·legiat/da,

El meu nom és M. Roser Cuesta Martínez i actualment estic cursant els estudis de Doctorat en Ciències de la Infermeria a la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona. El meu objectiu és l'estudi i anàlisi de l'opinió dels professionals de la Infermeria en relació als màsters d'Infermeria en la modalitat on-line.

Per a això, he elaborat una enquesta que és anònima i confidencial, i que s'adreça a tots i totes els col·legiats i col·legiades dels quatre Col·legis Oficials d'Infermeres i Infermers de Catalunya.

Podrà contestar a l'enquesta accedint al següent link:

https://docs.google.com/forms/d/1GAgxgITICBBgD22ELChAUAY9LKKFRlcmQIISi2-t_Sg/viewform

L'enquesta es respon a uns pocs minuts i s'envia automàticament a la investigadora des de la mateixa pàgina web, un cop es finalitza.

Les dades seran tractades de manera totalment anònima i confidencial, i s'inclouran en la tesi doctoral que estic desenvolupant.

Li agraeixo sincerament la seva participació.

M. Roser Cuesta Martínez
mariaroser.cuesta@estudiants.urv.cat
Doctoranda en Ciències de la Infermeria
Universitat Rovira i Virgili
Facultat d'Infermeria



Encuesta: Afinidad de los profesionales de Enfermería respecto a la formación virtual posterior a la obtención del título de graduado en Enfermería

Estimado/a colegiado/a,

Mi nombre es M. Roser Cuesta Martínez y actualmente estoy cursando los estudios de Doctorado en Ciencias de la Enfermería en la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona. Mi objetivo es el estudio y análisis de la opinión de los profesionales de la Enfermería en relación a los másteres de Enfermería en la modalidad on-line.

Para ello, he elaborado una encuesta que es anónima y confidencial, y que se dirige a todos y todas los colegiados y colegiadas de los cuatro Colegios Oficiales de Enfermeras y Enfermeros de Cataluña.

Podrá contestar a la encuesta accediendo al siguiente link:

https://docs.google.com/forms/d/1GAgxgITICBBgD22ELChAUAY9LKKFRlcmQIISi2-t_Sg/viewform

La encuesta se responde en unos pocos minutos y se direcciona automáticamente a la investigadora desde la misma página web, una vez se finaliza.

Los datos serán tratados de manera totalmente anónima y confidencial, y se incluirán en la tesis doctoral que estoy desarrollando.

Le agradezco sinceramente su participación.

M. Roser Cuesta Martínez
mariaroser.cuesta@estudiants.urv.cat

Doctoranda en Ciències de la Infermeria
Universitat Rovira i Virgili
Facultat d'Infermeria

Anexo V

Enlace web para responder la encuesta (facultades y escuelas de enfermería)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0



Enquesta: Afinitat dels professionals d'Infermeria respecte a la formació virtual posterior a l'obtenció del títol de graduat en Infermeria

Benvolgut / da estudiant,

El meu nom és M. Roser Cuesta Martínez i actualment estic cursant els estudis de Doctorat en Ciències de la Infermeria a la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona. El meu objectiu és l'estudi i anàlisi de l'opinió dels professionals de la Infermeria en relació als màsters d'Infermeria en la modalitat on-line.

Per a això, he elaborat la present enquesta que és anònima i confidencial; i que s'adreça als estudiants de quart curs del grau d'Infermeria de les universitats catalanes.

Podrà contestar a l'enquesta accedint al següent link:

<https://docs.google.com/forms/d/1wOLAQHCBopu4nHbETgCUHWvySVIR1ZKOLN2btYH11SY/viewform>

L'enquesta es respon a uns pocs minuts i s'envia automàticament a la investigadora des de la mateixa pàgina web, un cop es finalitza.

Les dades seran tractades de manera totalment anònima i confidencial, i s'inclouran en la tesi doctoral que estic desenvolupant.

Li agraeixo sincerament la seva participació.

M. Roser Cuesta Martínez
mariaroser.cuesta@estudiants.urv.cat
Doctoranda en Ciències de la Infermeria
Universitat Rovira i Virgili
Facultat d'Infermeria



Encuesta: Afinidad de los profesionales de Enfermería respecto a la formación virtual posterior a la obtención del título de graduado en Enfermería

Estimado/a estudiante,

Mi nombre es M. Roser Cuesta Martínez y actualmente estoy cursando los estudios de Doctorado en Ciencias de la Enfermería en la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona. Mi objetivo es el estudio y análisis de la opinión de los profesionales de la Enfermería en relación a los másteres de Enfermería en la modalidad on-line.

Para ello, he elaborado la presente encuesta que es anónima y confidencial; y que se dirige a los estudiantes de cuarto curso del grado de Enfermería de las universidades catalanas.

Podrá contestar a la encuesta accediendo al siguiente link:

<https://docs.google.com/forms/d/1wOLAQHCBOPu4nHbETgCUHWvySVIR1ZKOLN2btYH11SY/viewform>

La encuesta se responde en unos pocos minutos y se direcciona automáticamente a la investigadora desde la misma página web, una vez se finaliza.

Los datos serán tratados de manera totalmente anónima y confidencial, y se incluirán en la tesis doctoral que estoy desarrollando.

Le agradezco sinceramente su participación.

M. Roser Cuesta Martínez
mariaroser.cuesta@estudiants.urv.cat
Doctoranda en Ciències de la Infermeria
Universitat Rovira i Virgili
Facultat d'Infermeria

Anexo VI

Solicitudes de autorización a los colegios profesionales de enfermería para distribuir la encuesta

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0



Tarragona, noviembre de 2015

A las personas responsables del área de investigación del Colegio oficial de Enfermeras y Enfermeros de Tarragona / Girona / Lleida / Barcelona,

Mi nombre es M. Roser Cuesta Martínez, con DNI nº xxxxxxxx-A.

Actualmente estoy cursando el *Programa de Doctorado en Ciencias de la Enfermería* en la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona; en la línea de investigación *Docencia Universitaria y Enfermería: Innovación docente*.

Mi tesis doctoral, es una investigación sobre la afinidad de los profesionales de Enfermería respecto a la formación virtual. El estudio comprende la población de alumnos que estén cursando el cuarto curso del grado en Enfermería.

Con dicho objetivo, he elaborado un cuestionario online, auto-administrado, voluntario y anónimo.

Por ese motivo ruego:

Que se me autorice a proporcionar el cuestionario entre sus colegiados, mediante acceso a lista de distribución, bien sea directamente, o a través del administrador/a de dicha lista.

Le agradeceré que me comunique si puedo contar con este acceso antes de la finalización del mes de noviembre.

Agradeciendo por adelantado su ayuda, le saluda atentamente,

M. Roser Cuesta Martínez



Tarragona, novembre de 2015

A les persones responsables de l'àrea de recerca del Col·legi Oficial d'Infermeres i d'Infermers de Tarragona / Girona / Lleida / Barcelona,

El meu nom és M. Roser Cuesta Martínez, major d'edat, amb DNI núm. xxxxxxxx-A.

Actualment estic cursant el *Programa de Doctorat en Ciències de la Infermeria* a la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona; en la línia d'investigació *Docència Universitària i Infermeria: Innovació docent*.

La meva tesi doctoral, és una investigació sobre l'afinitat dels professionals d'Infermeria vers la formació virtual. L'estudi comprèn la població d'alumnes que estiguin cursant estudis del quart curs del grau en Infermeria.

Amb aquest objectiu, he elaborat un qüestionari en línia, auto-administrat, voluntari i anònim.

Per aquest motiu prego:

Que m'autoritzi a proporcionar el qüestionari entre els seus col·legiats, mitjançant accés a llista de distribució, bé sigui directament, o a través de l'administrador/a d'aquesta llista.

Li agrairé que em comuniqui si puc comptar amb aquest accés abans de la finalització del mes de novembre.

Agraint per endavant el seu ajut, el/la saluda atentament,

M. Roser Cuesta Martínez

Anexo VII

Solicitudes de autorización a las facultades y escuelas de enfermería para distribuir la encuesta

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0



Tarragona, septiembre de 2015

Sr.D./Sra.Dña.....
..... director/a del Departamento de Enfermería de la Universidad
.....

Mi nombre es M. Roser Cuesta Martínez, con DNI nº xxxxxxxx-A.

Actualmente estoy cursando el *Programa de Doctorado en Ciencias de la Enfermería* en la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona; en la línea de investigación *Docencia Universitaria y Enfermería: Innovación docente*.

Mi tesis doctoral, es una investigación sobre la afinidad de los profesionales de Enfermería respecto a la formación virtual. El estudio comprende la población de alumnos que estén cursando el cuarto curso del grado en Enfermería.

Con dicho objetivo, he elaborado un cuestionario online, auto-administrado, voluntario y anónimo.

Por ese motivo ruego:

Que se me autorice a proporcionar el cuestionario entre sus estudiantes, mediante acceso a lista de distribución, bien sea directamente, o a través del administrador/a de dicha lista.

Le agradeceré que me comunique si puedo contar con este acceso antes de la finalización del mes de septiembre.

Agradeciendo por adelantado su ayuda, le saluda atentamente,

M. Roser Cuesta Martínez



Tarragona, setembre de 2015

Senyor/a.....
..... director/a del Departament d'Infermeria de la Universitat
.....

El meu nom és M. Roser Cuesta Martínez, major d'edat, amb DNI núm. xxxxxxxx-A.

Actualment estic cursant el *Programa de Doctorat en Ciències de la Infermeria* a la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona; en la línia d'investigació *Docència Universitària i Infermeria: Innovació docent*.

La meva tesi doctoral, és una investigació sobre l'afinitat dels professionals d'Infermeria vers la formació virtual. L'estudi comprèn la població d'alumnes que estiguin cursant estudis del quart curs del grau en Infermeria.

Amb aquest objectiu, he elaborat un qüestionari en línia, auto-administrat, voluntari i anònim.

Per aquest motiu prego:

Que m'autoritzi a proporcionar el qüestionari entre els seus estudiants, mitjançant accés a llista de distribució, bé sigui directament, o a través de l'administrador/a d'aquesta llista.

Li agrairé que em comuniqui si puc comptar amb aquest accés abans de la finalització del mes de setembre.

Agraint per endavant el seu ajut, el/la saluda atentament,

M. Roser Cuesta Martínez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

AFINIDAD DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA HACIA LA DOCENCIA VIRTUAL DE POSGRADO

Maria Roser Cuesta Martínez

ISBN 978-84-697-7933-0

