

Volumen 4 - Número Especial - Octubre/Diciembre 2017

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a*

*Saulo Cesar Paulino e Silva*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

**221 B**

**WEB SCIENCES**

#### CUERPO DIRECTIVO

##### Directora

**Mg. © Carolina Cabezas Cáceres**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

##### Subdirector

**Dr. Andrea Mutolo**  
*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

##### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Editor Científico

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

#### Cuerpo Asistente

##### Traductora Inglés

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**  
*221 B Web Sciences, Chile*

##### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**  
*221 B Web Sciences, Chile*

##### Portada

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**  
*221 B Web Sciences, Chile*

#### COMITÉ EDITORIAL

**Dra. Carolina Aroca Toloza**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Jaime Bassa Mercado**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dra. Heloísa Bellotto**  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Nidia Burgos**  
*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

**Mg. María Eugenia Campos**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Lic. Juan Donayre Córdova**  
*Universidad Alas Peruanas, Perú*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Mg. Keri González**  
*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Dr. Pablo Guadarrama González**  
*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**  
*Universidad de La Serena, Chile*

**Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**

*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio Medeiros da Silva**

*Diálogos en MERCOSUR, Brasil*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dra. Yolanda Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Rumyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**PhD. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**  
*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**  
*Universidad de Oviedo, España*

**Dra. Andrea Minte Münzenmayer**  
*Universidad de Bio Bio, Chile*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**  
*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad de Varsovia, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía  
**221 B Web Sciences**  
Santiago – Chile

Revista Inclusiones  
Representante Legal  
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial



### Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO





# WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque  
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA  
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de  
Ciencia, Tecnología  
e Innovación Productiva



Uniwersytet  
Wrocławski



Stanford University  
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY  
LIBRARY

WESTERN  
THEOLOGICAL SEMINARY

# ROAD

DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARLY  
RESOURCES

## FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL DE LOS ENFERMEROS EN CHILE<sup>1</sup>

### ACADEMIC AND PROFESSIONAL TRAINING OF NURSES IN CHILE

**Mg. Marlys Leal-Oyarzún**

Universidad de Los Lagos, Chile

marlys.leal@ulagos.cl

**Dra. Mónica Illesca Pretty**

Universidad de La Frontera, Chile

monica.illesca@ufrontera.cl

**Fecha de Recepción:** 26 de septiembre de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 12 de octubre de 2017

#### Resumen

El siguiente artículo pretende reflexionar respecto a la Formación académica y profesional de los estudiantes de la carrera de enfermería de la Universidad de Los Lagos, creada en el año 2011, integrándose a la oferta de carreras del departamento de salud. Desde una óptica reflexiva de los futuras/os enfermeras/os en relación a su proceso de formación curricular teórico /práctico y con el propósito de contribuir a la formación de las generaciones venideras.

#### Palabras Claves

Estudiantes de enfermería – Educación en enfermería – Programa de estudios

#### Abstract

The following article pretends to reflect respect to the academic and professional training of students of the nursing career of the University of Los Lagos, created in 2011, integrating to the offer of the health department careers. From a reflective angle of future nurses in relation to their theoretical / practical curriculum training process and with the purpose of contributing to the formation of coming generations.

#### Keywords

Nursing students – Nursing education – Studies Program

---

<sup>1</sup> Artículo pertenece a Tesis de Magíster “Innovación de la docencia Universitaria en Ciencias de la Salud”. Facultad de Medicina. Universidad de la Frontera. Chile.

## Introducción

Los cambios vertiginosos que se han producido tanto en el ámbito científico como tecnológico y su incidencia en la globalización orientan a pensar que el desarrollo de los países dependerá de las capacidades para gestionar, difundir, utilizar y crear el conocimiento<sup>2</sup>.

En este contexto, las Instituciones de Educación Superior deben orientarse hacia la formación de recurso humano eficiente y eficaz, en un contexto de competitividad empresarial tanto nacional e internacional. Todo ello con el propósito de dotar al estado de profesionales que requiere en el área de su competencia y permanecer sensible a las necesidades particulares de la nación y especialmente de la región donde se inserta. Cabe mencionar que formar profesionales y científicos sin rebajar los niveles de calidad, y sobre todo buscando elevarlos, es actualmente un desafío de alta complejidad en el contexto de organizaciones de gran tamaño y modesto presupuesto<sup>3</sup>.

Al respecto, Raga<sup>4</sup> identifica tres tareas que deben caracterizar a la universidad actual: la docencia como trasmisión de saberes, la investigación para la creación de nuevos conocimientos que contribuyan a un mayor desarrollo cultural, científico y tecnológico, y la formación de profesionales con un rol valioso para ellos mismos y para la sociedad en la que viven.

En este sentido, cabe recordar que un modelo de enseñanza-aprendizaje es un plan estructurado que se puede usar para configurar un currículum, diseñar materiales y orientar la enseñanza en las aulas, el cual no es único ni perfecto, capaz de hacer frente a todos los estilos de aprendizaje<sup>5</sup>. Por ello, estudiar una carrera profesional y desarrollar aprendizajes, habilidades y destrezas que van a estar dirigidas a la solución de problemas relevantes en una sociedad, involucra muchos aspectos y condiciones para que se logre con un nivel de calidad satisfactorio. Entre ellos se encuentran las formas y características del aprendizaje, así como el alcance y el aprovechamiento de los recursos y características personales, que en general se ven representadas en el rendimiento académico, propio de cada estudiante<sup>6</sup>.

En este contexto, cabe destacar que los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados permiten inferir características importantes de funcionamiento de la organización de la que forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los

---

<sup>2</sup> C. Mercado, Estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomas y su relación con el rendimiento académico. Tesis Magister. Universidad de La Frontera. 2014.

<sup>3</sup> A. De Fanelli, Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. Revista Argentina de Educación Superior, (8) (2014) 9-38.

<sup>4</sup> J. Raga, La tutoría, reto de una universidad formativa. En La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. Consejería de Educación. 2003.

<sup>5</sup> A. Castaño; M. Marqués; R. Satorre; A. Jaume y D. López, Tengo una respuesta para usted sobre estilos de aprendizaje, creencias y cambios en los estudiantes. Trabajo presentado en las Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, julio. Santiago de Compostela. 2010.

<sup>6</sup> G. Pérez y P. Ospina, Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. Diversitas, 6(1) (2010) 97-109.

finest preestablecidos. Ellos, a decir de Bogue y Saunders<sup>7</sup>, son pieza clave en cualquier programa efectivo de evaluación de la calidad educativa.

Por otra parte, Kyriacou<sup>8</sup>, plantea que el conocimiento y la actitud del profesorado y del alumnado hacia las tareas que constituyen la docencia universitaria, representa uno de los puntos clave de todo el proceso de mejora docente.

### **Planteamiento del Problema**

La Carrera de Enfermería de la Universidad de Los Lagos, fue creada en el año 2011, junto a Kinesiología, con el propósito de unirse a Nutrición y Alimentación, y de esa manera conformar el Departamento de Salud de dicha Institución. Se abrió a la comunidad con 90 estudiantes, con un Jefe de Carrera y docentes diferentes a los actuales<sup>9</sup>.

En el año 2012 debido a una crisis estudiantil, hubo cambios significativos a nivel administrativo jerárquico de la academia interna y con ello quien fuera la Jefa de Carrera debió dejar sus funciones dando paso a quien es actualmente la cabeza o dirección de la misma, por lo demás y bajo estas similares directrices se conformó la figura docente responsable de las asignaturas disciplinares teórico-práctico que se impartían en ese nivel.

En los años 2013, 2014 y 2015 respectivamente ingresaron dos enfermeros por año, para unirse a este grupo e ir conformando el equipo de la Carrera de Enfermería. En la actualidad son ocho académicos jornada completa y aproximadamente 300 estudiantes<sup>10</sup>.

La generación de estudiantes, que hoy se encuentran titulados, se vio enfrentada durante sus años de formación a:

- 1.- Un equipo académico disciplinar sin formación en docencia, y en una dotación limitada que progresivamente fue en aumento durante estos últimos años, conformando el equipo actual de ocho enfermeros.
- 2.- Metodologías de enseñanza-aprendizaje, principalmente conductistas, bajo el amparo de programas de asignaturas que se fueron construyendo y modificando en el transcurso del avance curricular, que de alguna forma fueron marcando los lineamientos a seguir.
- 3.- Prácticas clínicas, sin convenios formales, tanto en el área hospitalaria como en comunitaria, que dependió del esfuerzo del equipo, pero que obedecieron a lo necesario en la formación, con una organización previa y cumpliendo con lo establecido en los programas de asignatura.

---

<sup>7</sup> E. Bogue y R. Saunders, *The evidence, for quality* (San Francisco: Jossey Blass Publisher, 1992).

<sup>8</sup> C. Kyriacou, *Developing your teaching skills* (Oxford: Basil Blackwell, 1991).

<sup>9</sup> Universidad de Los Lagos, Documento "Informe Indicadores Carrera Enfermería" (Osorno: Vicerrectoría de Planificación y Desarrollo. Universidad de Los Lagos, 2014)

<sup>10</sup> Universidad de Los Lagos, Documento "Informe Indicadores Carrera Enfermería..."

4.- Una Institución educacional no preparada, en relación a los recursos humanos, y materiales necesarios para enfrentar la decisión de crear y mantener una Carrera de Salud.<sup>11</sup>

Lo descrito en el párrafo anterior, ha generado en los estudiantes sin lugar a dudas la sensación de cuestionar si lo adquirido durante su formación, fue suficiente o cumple con las expectativas esperadas y necesarias para desempeñarse como futuro profesional. Se suma a ello, que la Carrera actualmente adolece de un proceso de valoración o evaluativo que permita identificar y fortalecer las conexiones entre lo entregado por la Institución con las expectativas de los estudiantes en relación su formación profesional.

Conocer lo anterior es de vital importancia para disminuir la brecha entre el proceso de formación y las necesidades de los educandos. Sobre esta base y considerando que la estructura de enseñanza en enfermería busca obtener profesionales altamente capacitados, capaces de responder a las necesidades sociales, políticas educacionales, de salud y los requerimientos del mercado, y con el propósito de contribuir a la formación de las/os futuras/os Enfermeras/os de la Universidad de Los Lagos, desde una óptica reflexiva de las/os egresadas/os en relación a su proceso de formación, surge la pregunta de investigación que este trabajo pretende responder: ¿Cuál es la opinión de las/os egresadas/os de la Carrera de Enfermería de la Universidad de los Lagos, Campus Osorno, en relación a su proceso de formación académica, durante el año 2015?

En este sentido, se plantea una investigación cualitativa exploratoria, descriptiva e interpretativa, a través de un estudio intrínseco de casos, cuyo fin está encaminado a describir aspectos importantes de un fenómeno poco conocido, documentarlo y explicar las causas que lo conforman. La muestra, no probabilística, intencionada de casos por criterios y por conveniencia, se conformó por 10 egresados de la Carrera, 2015, previa firma del Formulario de Consentimiento Informado. Para recolectar la información se recurrió a la técnica cualitativa de grupo focal y entrevista en profundidad, recogiendo las palabras exactas de los participantes mediante notas de campo y cinta de grabación de voz.

Realizar este tipo de estudio desde el paradigma cualitativo, implica la participación del propio sujeto en el contexto o medio en el cual se desenvuelve, donde la postura que asume frente a la realidad, le devuelve la responsabilidad sobre sus acciones y decisiones. La relevancia que tiene esta investigación es que mediante las conclusiones se espera que la Carrera de Enfermería reflexione en torno a cómo; de acuerdo a los discursos de las/os egresadas/os; se visualiza el proceso de formación, las implicancias que hay en ello, los desafíos futuros en lo académico-práctico, la calidad pedagógica, la adecuación curricular, la función del mismo en relación a la toma de decisiones u otras pertinentes.

La pertinencia de realizarla, radica en que al interior de la Carrera de Enfermería se debe generar un diálogo permanente en relación a diversas estructuras que componen la misma y de esa forma permitir que emerjan cambios sustanciales que grafiquen adecuaciones en relación al proceso de formación.

---

<sup>11</sup> Universidad de Los Lagos, Documento “Informe Indicadores Carrera Enfermería...”

## Contexto de la Investigación

La Universidad de Los Lagos es una Institución joven. En el año 2015 cumplió 34 años como Universidad autónoma, y 22 años como la primera Institución Universitaria pública regional creada en democracia. Entre 1981 y 1993, fue uno de los cuatro Institutos profesionales estatales del país, antes de ello, fue sede de la Universidad de Chile y de la ex Universidad Técnica del estado.

La Universidad de Los Lagos cuenta con una trayectoria que se remonta a la década de los años sesenta y que se deriva de sus instituciones antecesoras, como se puede apreciar a continuación en cinco hitos claves de su trayectoria institucional:

- La creación del Colegio Universitario Regional de Osorno de la Universidad de Chile, en el año 1964.
- La transformación de este Colegio Regional en un Centro Universitario, en el año 1965.
- La existencia de las sedes Osorno y Puerto Montt de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, respectivamente.
- La obtención de la completa autonomía del “Instituto Profesional de Osorno”, según D.F.L. N° 19, en marzo del año 1981, y, por último,
- La creación de la “Universidad de Los Lagos”, por decreto de ley N° 19.238, el 30 de agosto del año 1993.

Sin embargo, dicho proyecto contenía una cláusula explícita que establecía que su aprobación no podía significar ningún tipo de costos al erario fiscal. Se trató sólo de un cambio jurídico, que, junto con restablecer el nivel universitario que había mantenido la Institución durante toda su historia, la pudo salvar de su inminente desaparición<sup>12</sup>.

En sus inicios como Universidad, la oferta académica apuntó principalmente a carreras y programas dirigidos a estudiantes de pregrado que ingresaban por selección vía puntajes de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), actualmente Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además, y en menor medida, ofertó un número limitado de Carreras Técnicas. En el Campus Osorno se dictaron 15 alternativas académicas de pregrado, de las cuales nueve fueron del área pedagógica, en Puerto Montt y Coyhaique, sólo se dictaron dos, respectivamente. Paulatinamente, la Institución fue aumentando la oferta académica de Carreras Técnicas y de formación para trabajadores con el propósito de atender las necesidades de instruir jóvenes que ingresaban al campo laboral, sin haber accedido a la enseñanza universitaria<sup>13</sup>.

Desde su creación, esta Universidad ha expresado sus metas y objetivos a través de la planificación estratégica y de la formulación de planes estratégicos para el desarrollo institucional, los cuales son entendidos como una herramienta de dirección que expresa el futuro deseado y, a la vez, como una herramienta de trabajo útil y comprensible para todas y cada una de las personas de la Institución. Por otra parte, han sido el resultado de procesos participativos ratificados por los Cuerpos Colegiados.

<sup>12</sup> Universidad de Los Lagos, Informe de Autoevaluación Institucional. 2013. Obtenido el 12 de Agosto 2015, desde: <http://acreditacion.ulagos.cl/index.php/component/k2/item/87-plan-estrat%C3%A9gico-institucional>

<sup>13</sup> Universidad de Los Lagos, Informe de Autoevaluación Institucional...

### La Universidad de Los Lagos tiene como misión, a saber

“La formación científica, profesional y técnica de personas, con sólidos conocimientos, pluralista y comprometida con su entorno. Como universidad, desarrolla investigación científica básica y aplicada en aquellas áreas que ha definido como estratégicas y posee ventajas competitivas. Es una universidad regional que busca ser un aporte en su entorno, a través de la difusión de las artes, la cultura y el conocimiento científico generado”<sup>14</sup>.

### En tanto su Visión, a saber

“La Universidad es una Institución comprometida en la búsqueda permanente de la calidad en sus procesos académicos, administrativos y financieros. Es una Institución valorada a nivel regional y nacional por la calidad y pertinencia de la formación científica, profesional y técnica que ofrece y por el aporte permanente y sustantivo a la cultura y al desarrollo científico/tecnológico en sus áreas estratégicas. También se compromete con una oferta de postgrado pertinente, de calidad y articulada con la investigación científica, y consolida la internacionalización de funciones sustantivas”<sup>15</sup>.

De acuerdo con la Misión y Visión Institucional, la Universidad de Los Lagos orienta su acción en base a los siguientes compromisos, los cuales constituyen el marco valórico que forma parte esencial de una universidad pública y estatal<sup>16</sup>:

- 1.- Calidad: se compromete a buscar y fomentar los mayores niveles de excelencia posibles en el desarrollo de su quehacer académico tanto en el ámbito de la docencia de pregrado (en sus Carreras Técnicas y Profesionales), postgrado, como en la investigación científica y la vinculación con el medio, con una evaluación permanente. El eje central de este compromiso será con los estudiantes, hacia donde se enfocarán todos los esfuerzos institucionales, con el fin de que los egresados cuenten con una formación sólida, acorde a los requerimientos de la sociedad.
- 2.- Pluralismo: la Institución en su calidad de Universidad estatal y laica, respeta todos los pensamientos. Las posiciones ideológicas, políticas, condición de sexo, condición física, raza, nacionalidad u origen social no son determinantes para hacer vida universitaria. Libertad de cátedra, el saber, el arte, la dignidad y el respeto indeclinable de los derechos humanos representan valores centrales que se deben cultivar en el espacio deliberante y dialogante de la vida académica.
- 3.- Transparencia y Ética: se compromete a continuar en la acción de actuar y explicar el quehacer en todos los ámbitos de forma responsable y ética, abriendo la gestión global de la Universidad a la crítica externa e interna.
- 4.- Participación y Democracia: garantizar los espacios de participación democrática que a lo largo de su historia se ha dado y a generar los espacios y condiciones para que se reconozca la existencia de las diferentes posiciones o pensamientos que conforman la

<sup>14</sup> Universidad de Los Lagos, Informe de Autoevaluación Institucional...

<sup>15</sup> Universidad de Los Lagos, Informe de Autoevaluación Institucional...

<sup>16</sup> Universidad de Los Lagos, Informe de Autoevaluación Institucional...

Universidad. Para ello, la participación de los distintos estamentos y expresiones en la vida democrática de la Universidad es esencial en los espacios formales, pero también abriendo espacios informales de diálogo y participación. Esto significa que en la Universidad de Los Lagos se valora y promueve que todas las visiones formen parte de los procesos de la toma de decisiones del gobierno universitario.

5.- Diversidad Cultural y la Interculturalidad: en su quehacer docente e investigativo busca potenciar el conjunto de valores, símbolos y cosmovisiones que identifican a las culturas presentes en su entorno socio geográfico, a promover la implementación creciente de espacios académicos inclusivos y a reconocer el valor intrínseco de las diferencias culturales, tanto colectivas como individuales, como parte sustantiva de la dinámica vida académica universitaria. En sus funciones de vinculación con el medio, extensión y responsabilidad social universitaria, la Universidad de Los Lagos impulsa y refuerza interacciones dialógicas y sinérgicas entre distintos grupos y colectivos humanos, como expresión inequívoca de su vocación intercultural.

### **Departamento de Salud**

Según Cuenta Pública realizada por la Directora del Departamento de la Universidad<sup>17</sup>, se crea en el año 2012 esta unidad técnico administrativa cuyo objetivo no es sino contribuir a la formación de profesionales de la salud en las áreas de Alimentación y Nutrición, Kinesiología y Enfermería. En el año 2013 se incorpora la Carrera de Fonoaudiología. Actualmente tiene aproximadamente 1100 estudiantes y 30 académicos, los cuales presentan diversidad de contratos con respecto a las horas.

El cuerpo directivo está constituido por un Director de Departamento y los Jefes de Carrera, de los cuales dependen los académicos adscritos al Departamento.

En estos años, el Departamento de Salud ha analizado la necesidad de implementar cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en el modelo educativo de la Universidad (centrado en el estudiante) y para ello se ha fortalecido con Proyectos del Ministerio de Educación, tales como:

- MECESUP 1110: Modernización curricular en la Universidad de Los Lagos. Ajuste curricular en la Carrera de la Salud en la Universidad de Los Lagos (2012-2014).
- MCESUP 1402: Mejorar las competencias pedagógicas en el modelos educativas, de los académicos adscritos al Departamento de Salud, con el fin de asegurar la adquisición en los estudiantes de las competencias declaradas en los perfiles de egreso de las Carreras de Salud campus Osorno y Puerto Montt (2015- 2016).

Estos proyectos han permitido implementar laboratorios, salas de simulación y capacitar académicos en áreas necesarias para el Departamento y potenciar su accionar académico.

Desde su creación ha mantenido convenios docentes asistenciales en las áreas hospitalarias y comunitarias de la provincia tales como, Hospital San José de Osorno, Hospital de Purrunque, y todos los Cesfam de la comuna de Osorno, además cuenta con convenios en Clínicas privadas como la Alemana de Osorno, Puerto Varas y Puerto

---

<sup>17</sup> Universidad de Los Lagos, Documento “Cuenta pública Departamento de Salud” (Osorno: Departamento de Salud, 2015).

Montt, para desarrollar las competencias clínicas de los estudiantes. No obstante, el gran desafío es poder establecer este departamento joven, como un referente en la Región.

### **Carrera de Enfermería**

Adscrita al Departamento de Salud, fue creada el año 2011 en Osorno, Casa Central de la Universidad de Los Lagos y en el año 2013 en la sede Puerto Montt.

El Plan de Estudio, se desarrolla en cinco años académicos<sup>18</sup>, de los cuales el último corresponde al Internado I y II, que está estructurado en dos áreas: Hospitalaria, cuyas rotaciones son por diferentes Servicios de Hospitalización y Urgencia, y otro semestre en Comunitaria con rotaciones en diferentes CESFAM (Centro de Salud Familiar) de la Provincia de Osorno. Ambas áreas se completan con 16 semanas, con un total de 704 horas. En este último período de formación, se fortalece, profundiza, consolida los conocimientos, habilidades, destrezas adquiridos durante los cuatro años de estudio que le anteceden, lo que implica para el estudiante mayor responsabilidad, toma de decisiones y actuar con mayor independencia.

El recurso humano dotado es de ocho académicos, jornada completa para Osorno y cuatro en Puerto Montt, más un Jefe de Carrera en ambos campus, para Osorno, existe el apoyo de una secretaria compartida con la Carrera de Alimentación y Nutrición.

La Biblioteca Central, Pablo Neruda, dispone aproximadamente con 400 ejemplares para uso de Enfermería y algunos compartidos con las otras Carreras del Departamento, en estos cinco años, se ha dado la importancia necesaria para ir incorporando los recursos para que los estudiantes tengan los materiales necesarios para su aprendizaje.

### **Desarrollo**

Este apartado representa el marco conceptual de la investigación. Se abordará a través del desarrollo de las siguientes temáticas: Formación académica de estudiantes de Enfermería, Estrategias de enseñanza- aprendizaje en Carreras en Ciencias de la Salud, Formación práctica de los estudiantes de enfermería.

### **Formación académica de estudiantes de Enfermería**

La educación superior en América latina, ha despertado un marcado interés en las últimas décadas, por mejorar los procesos de calidad universitaria, al reconocer en ella una herramienta importante, que dará respuesta a las exigencias del mundo globalizado<sup>19</sup>. En su totalidad, los debates realizados a nivel mundial, coinciden en señalar, que las transformaciones, reformas e innovaciones de los sistemas educativos deben estar orientadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y a la formación del profesorado como agente de cambio. Es así como en el documento de la Unesco, citado en De

---

<sup>18</sup> Universidad de Los Lagos, Documento "Ajuste malla curricular, Carrera de Enfermería" (Osorno: Universidad de Los Lagos, 2015).

<sup>19</sup> G. Garbanzo, Factores asociados al rendimiento académico. Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica, 9(2) (2007).

Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García, Lobato y Pérez, se afirma “que debería reconocerse, que el progreso de la educación, depende en gran parte, de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador”<sup>20</sup>.

Según Castrillón<sup>21</sup>, la formación de Enfermeras/os constituye un proceso de socialización en conocimientos, principios, valores, conciencia en salud y habilidades técnicas, desarrolladas, en un campo complejo tanto científico, técnico, ético como político. Según la autora, los planes de estudio, de esta profesión deben estar sintonizados permanentemente con la realidad, de manera de transmitir en conjunto con los conocimientos, valores como el respeto, tolerancia y solidaridad.

Para contextualizar, el proceso de formación de Enfermeras/os, se hace necesario conocer sus inicios, y remontarse al siglo XVI, época en la cual, aparecen las primeras iniciativas salubristas a cargo de órdenes religiosas sin ninguna instrucción formal, cuyo principal objetivo era llevar la salvación del alma y la expiación de los pecados a los más necesitados. Posteriormente, organismos laicos de beneficencia se hicieron cargo de los hospitales, otorgando atención caritativa a enfermos y menesterosos<sup>22</sup>. Hacia finales del siglo XIX, aparecen las grandes epidemias de cólera y viruela, que sensibilizan a la clase acomodada sobre la relación entre pobreza y enfermedad y en la importancia de conceder cambios sociales que favorecieran la salud de los obreros<sup>23</sup>.

En sus inicios la Carrera de Enfermería en nuestro país, en Santiago, se desarrolló bajo la tuición de la Institución de Salud Estatal, se daba mayor énfasis a la formación práctica, tanto hospitalaria como domiciliaria. En 1924 se creó el Consejo Superior del Servicio de Enfermeras de Chile integrado por médicos cuya función era velar por el mejoramiento de la enseñanza de las Escuelas de Enfermeras y por las condiciones de las plantas físicas de funcionamiento de éstas, apreciándose ya una preocupación por el ambiente donde se desarrollaba la Carrera de Enfermería<sup>24</sup>.

La educación en enfermería ha avanzado en la actualización de sus planes curriculares, y progresivamente se han desmedicalizado los programas en la medida en que se ha comprendido la dimensión disciplinar. Se fortalecieron los contenidos de ciencias básicas tanto biomédicas como sociales. Se diversificaron los escenarios donde se realizan las experiencias prácticas; ha mejorado la dotación de los laboratorios con equipos y materiales que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y algunas Escuelas y

---

<sup>20</sup> M. De Miguel; I. Alfaro; M. Apodaca; J. Arias; E. García; C. Lobato y A. Pérez, Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior (Madrid: Alianza, 2009).

<sup>21</sup> M. Castrillón, Pensando en la formación de futuros profesionales de enfermería en América Latina. Investigación y Educación en Enfermería, 26(2) (2008) 114-121.

<sup>22</sup> C. Muñoz; X. Isla y S. Alarcón, Evolución histórica y desarrollo profesional en Chile. Revista Cultura de los Cuidados. 3(5) (1999). Obtenido el 30 de Julio 2015, desde: <http://culturacuidados.ua.es/enfermeria/article/view/47/93>

<sup>23</sup> J. Jiménez, Políticas y organizaciones de salud en Chile. Reflexiones históricas (Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004).

<sup>24</sup> P. Cid y O. Sanhueza, Acreditación de campos clínicos de enfermería. Rev Cubana Enfermería, 22(4) (2006). Obtenido el 20 julio de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192006000400010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192006000400010&lng=es&tlng=es)

Facultades disponen con bibliotecas que son verdadero soporte para la docencia y la investigación<sup>25</sup>.

Según plantean Carreño, Salgado, Fernández y Alonso<sup>26</sup>, en la actualidad, son muchos y complejos, los factores que intervienen en la formación académica de estudiantes universitarios de la salud, siendo primordiales para alcanzar la calidad, el apoyo institucional, el trabajo consciente y consagrado de los docentes, la dedicación de estudio de los alumnos y la disponibilidad de recursos materiales para la docencia. Los autores señalan que los estudiantes son los actores principales y hacia ellos deben estar dirigidas las actividades realizadas por la institución, profesorado y trabajadores no docentes. En cuanto al personal docente plantean que es fundamental su rol activo como modelo y que es de vital importancia que domine la asignatura a impartir, para ejercer adecuadamente su labor educativa e instructiva, orientando, controlando y evaluando a los estudiantes para que logren la formación integral.

Actualmente, en Chile la formación académica de calidad en Carreras de Enfermería, está controlada y evaluada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), quien realiza un reconocimiento formal y público de que un programa cumple con los criterios y estándares definidos, garantizando una formación sólida, acorde a los requerimientos de la sociedad<sup>27</sup>. Dentro de los criterios que se analizan y que son importantes para este estudio, se hace referencia a la Integridad Institucional, donde se menciona la existencia de un adecuado equilibrio entre el número de estudiantes que ingresan y el total de recursos del programa, considerando académicos, infraestructura, equipamiento y presupuesto. Por otro lado, se evalúa la estructura organizacional y administrativa, donde los académicos que desempeñan funciones directivas deben contar con calificaciones y experiencia necesaria, de preferencia un profesional Enfermera/o, con formación de postgrado, que le permita asumir la gestión académica y administrativa de la Carrera, incorporando adecuadamente a los docentes en la participación de planes y programas. Además, debe contar con un sistema de evaluación permanente del desempeño.

En relación a los recursos humanos, la CNA, hace referencia, a un número suficiente de docentes estables y con dedicación horaria para dar cumplimiento a los planes de currículo y debe estar acorde al número de estudiantes y los requerimientos formativos. Incorpora además a los lineamientos la existencia de personal administrativo, técnico y de apoyo, debidamente capacitado, suficiente en número y dedicación horaria, de manera de dar cumplimiento a las funciones.

Con respecto a la infraestructura, la Carrera debe ofrecer instalaciones adecuadas, proporcionales en tamaño y que permitan el desarrollo de las actividades académicas, capaces de proveer un entorno apropiado para la docencia. Se agrega, además, el acceso a la biblioteca, con dotación suficiente de textos, libros y revistas científicas, actualizados concordantes con el plan de estudio y los principios institucionales. Este

<sup>25</sup> M. Castrillón, Pensando en la formación de futuros profesionales...

<sup>26</sup> R. Carreño de Celis; L. Salgado González; B. Fernández Oliva y M. Alonso Pardo, Factores que intervienen en el proceso de formación de los profesionales universitarios de la salud. Educación Médica Superior 23(3) (2009). Obtenido el 28 octubre de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412009000300008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300008&lng=es&tlng=es)

<sup>27</sup> Comisión Nacional de Acreditación, Criterios de evaluación para la acreditación de carreras de enfermería. 2007. Obtenido el 23 de diciembre de 2016, de <http:// analisis.ufro.cl/index.php/docman/materiales-acreditacion-pregrado/17-enfermeria/file>

criterio también evalúa la existencia de laboratorios, equipos e insumos en cantidad suficiente y actualizada para que los estudiantes desarrollen parte de la formación curricular.

En general, las Escuelas de Enfermería, visualizan la necesidad de formar profesionales integrales, que sean capaces de realizar su labor con criterio propio, con valores, con conocimientos teóricos y prácticos basados en conocimientos científicos, desarrollando habilidades que los puedan conducir al desempeño de sus funciones de manera efectiva, dentro de una sociedad cada vez más compleja, que exige la ejecución de funciones de elevada calidad, actuando con creatividad y sensibilidad social, dando respuesta a lo emergente, así como a la previsión en el mundo de las incertidumbres.

### **Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación superior**

En la actualidad los planteamientos que inspiran la educación superior, proponen una profunda renovación en los escenarios y las metodologías, contrastándose con los enfoques didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se promueve una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo que conlleva que la planificación y realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje asuman este nuevo paradigma<sup>28</sup>.

Junto con lo anterior, los autores antes mencionados, plantean que la planificación didáctica de una materia o asignatura no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma, sino que se debe incorporar secuencialmente el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo del proceso.

Al respecto, Fernández<sup>29</sup>, refiere, además, que el sujeto debe ser capaz de manipular el conocimiento y actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, aprender permanentemente, entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente.

Desde el punto de vista de la formación, esta realidad lleva a abordar el rol del aprendizaje universitario en una sociedad del conocimiento, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, y que introduce en los modelos formativos importantes cambios. En este sentido, sin profundizar en los rasgos que caracterizan a esa nueva cultura del aprendizaje y la enseñanza, hay ciertas tendencias en la naturaleza de los saberes que la universidad gestiona y que se deben considerar, ya que constituyen verdaderos retos en la educación superior. En primer lugar, el saber es cada vez más extenso. En segundo, el conocimiento presenta una tendencia a la fragmentación y especialización y como tercero, el ritmo de producción de este juicio es cada vez más acelerado y, por tanto, su obsolescencia también crece<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> M. De Miguel; I. Alfaro; M. Apodaca; J. Arias; E. García; C. Lobato y A. Pérez, Metodologías de enseñanza y aprendizaje...

<sup>29</sup> A. Fernández, Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la Universidad Politécnica de Valencia. 2005. Obtenido el 23 de diciembre de 2016, de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/64.pdf>

<sup>30</sup> A. Fernández, Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo 21*(24) (2006) 35-56.

Frente a este mundo en constante proceso de cambio, la educación sigue siendo la respuesta pedagógica estratégica, para dotar a los estudiantes de herramientas intelectuales que le permitan adaptarse a las transformaciones del mundo laboral y expandir su conocimiento, es así, que aparece la necesidad de planificación y el uso de estrategias docentes que potencien los aprendizajes reflexivos para afrontar la dinámica y la incertidumbre del mundo actual.

Montes y Machado<sup>31</sup>, sugieren los siguientes aspectos a considerar, en la planificación de estrategias de enseñanza:

- El crecimiento vertiginoso de la información y la infinitud del conocimiento humano.
- El acelerado avance de las tecnologías y las comunicaciones.
- La proyección del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Los nuevos modos de aprender, basados en el descubrimiento y la participación.

La obra de Ken Bain, citado en Monasterio<sup>32</sup>, propone tres tipos de aprendizaje, centrados en lograr que los alumnos adquieran este conocimiento profundo, interesándose en la asignatura y sumergiéndose en este proceso tan deseado de aprendizaje crítico:

- Aprendizaje superficial: estudiantes que “van tirando” a base de memorización de lo que creen que va a ser probablemente objeto de examen y que sólo son capaces de reproducir cierto tipo de ejercicios o cuestiones.
- Aprendizaje estratégico: se trata de educandos interesados en sacar las mejores notas, pero sin esforzarse en llegar hasta formarse una percepción propia de la materia. Aprenden todo, realizan el examen y luego la “borran” de su memoria, para dejar sitio al estudio de nuevas asignaturas.
- Aprendizaje profundo: estudiantes que asumen el desafío de dominar la materia, metiéndose dentro de su lógica y tratando de comprenderla en toda su complejidad.

Considerando lo anterior, y analizando el nuevo paradigma de la educación universitaria, a continuación, se presentan, según Fernández<sup>33</sup>, los rasgos principales que caracterizan al modelo educativo al cual se dirige la educación superior:

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente enseñar a aprender a aprender y a lo largo de la vida.
- Enfocado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores.
- Basado en resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Orientado al proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y estudiantes, exigiendo una nueva definición de las actividades.
- Organización del aprendizaje: modularidad, espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global.

<sup>31</sup> N. Montes y E. Machado, Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Humanidades Médicas, 11(3) (2011) 475-488.

<sup>32</sup> C. Monasterio, Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública (1) (2006) 66-69. Obtenido el 15 agosto de 2016, de <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2015/09/15MONASTERIO.pdf>

<sup>33</sup> A. Fernández, Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado...

- Evaluación estratégica e integrada con las actividades de aprendizaje y enseñanza, donde se debe producir una revaloración de la formativa-continua y una revisión de la final-certificativa.
- Midiendo el trabajo del estudiante, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que, al mismo tiempo, van a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Importancia de las Tics y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Siguiendo, con la necesidad de orientar las estrategias de enseñanza en el alumnado universitario, es necesario conocer, las modalidades de aprendizaje:

Según Trujillo<sup>34</sup>, el aprendizaje comienza con una experiencia inmediata y concreta que sirve de base para la observación y reflexión, en base a esto, a la hora de utilizar metodologías de enseñanza, es importante poner en juego cuatro capacidades diferentes, para incorporar las estrategias adecuadas a las características del alumnado:

- Experimentación concreta: capaz de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios a experiencias nuevas. Cuando se diseñan actividades donde el estudiante pueda apreciar las cosas de manera concreta y tangible, es más fácil que asimile la información.
- Observación reflexiva: reflexionar acerca de las experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas.
- Conceptualización Abstracta: crear nuevos conceptos y de integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas.
- Experimentación activa: emplear estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

Por otro lado, las modalidades de enseñanza contribuyen a la construcción cognitiva de un sujeto y determinan sus habilidades inteligentes, así como su capacidad para aprender cierto tipo de conocimiento a través de actividades específicas, cuando éstas entran en juego dan lugar a cuatro estilos de aprendizaje<sup>35</sup>:

- Divergentes: las personas se caracterizan por un pensamiento concreto y por procesar la información de forma reflexiva contemplando diferentes puntos de vista. Necesitan estar comprometidos con la actividad de aprendizaje, confían en su intuición.
- Asimilador: combinan el pensamiento abstracto y el procesamiento reflexivo de la información. Prefieren aprender de forma secuencial, destacan por su capacidad para entender una gran cantidad de información y organizarla de forma concisa y lógica.
- Convergentes: poseen un pensamiento abstracto y procesan la información de forma activa, necesitan encontrar la utilización práctica a las ideas y teorías que aprenden.

<sup>34</sup> C. Trujillo, Estrategias de Enseñanza aprendizaje. Monografía. 2012. Obtenido el 10 de agosto 2015, desde <http://www.monografias.com/trabajos98/sobre-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje/sobre-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.shtml>

<sup>35</sup> C. Trujillo, Estrategias de Enseñanza aprendizaje...

- Acomodadores: combinan pensamiento concreto y procesamiento activo, necesitan estar implicados en la actividad de aprendizaje. Les gusta, sobre todo, asumir riesgos y poner en marcha sus ideas.

El sistema educacional ha debido reformarse en función de la consolidación de nuevas comprensiones del proceso de aprendizaje. Una de éstas es que la imposición de una enseñanza, sin contar con la voluntad del estudiante, provee de aprendizajes poco perdurables. El modelo actual de la educación superior se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un simple proceso de información o preparación de tipo técnica, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir la demanda de un mercado laboral; olvidando que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción del saber. Atendiendo a este planteamiento, la pedagogía en la universidad se ha de orientar fundamentalmente al fomento en los estudiantes de la conciencia de aprender, de la capacidad de estudiar y del rigor intelectual<sup>36</sup>.

En el contexto de la educación superior en salud, se han experimentado cambios muy profundos en cuanto a métodos de enseñanza- aprendizaje. Conforme a las variables que más influyen en el proceso de aprender, se han ido adecuando las prácticas, centradas cada vez más en el sujeto que aprende, que en el que enseña, de acuerdo a su maduración intelectual, sus motivaciones, disposición y estilos cognitivos de aprendizaje. Sin embargo, estos cambios no pueden ser concretados, sino se comienza por modernizar el ambiente del aula y de la postura de los docentes. Tales innovaciones, hacen imprescindible la aparición de docentes flexibles a la adaptación, enfrentándolos a un entorno vertiginoso, que condiciona la obsolescencia de los conocimientos en mediano plazo, razón por la cual se debe priorizar la formación de profesionales que sean idóneos en forjar su propio conocimiento de forma permanente<sup>37</sup>.

### **Estrategias de enseñanza-aprendizajes utilizados bajo el enfoque conductista en salud**

El conductismo es una de las teorías de aprendizaje que se ha mantenido durante muchos años y que cuenta con la mayor tradición. Su fundamento teórico se basa en que, a un estímulo, le sigue una respuesta. Este enfoque está muy influido por las investigaciones de Pávlov, sobre el condicionamiento animal, considerando que los actos de vida no eran más que reflejos<sup>38</sup>.

La autora plantea, que bajo este enfoque la concepción del aprendizaje, se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. La respuesta que es seguida por un refuerzo tiene mayor posibilidad de volver a repetirse en el futuro. El conductismo

<sup>36</sup> E. Parra y D. Lago de Vergara, Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Educación médica superior, 17(2) (2003). Obtenido el 25 de junio de 2016 de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tIng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tIng=es)

<sup>37</sup> R. Ayala y M. Torres, Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. Educación Médica Superior, 21(2), (2007).

<sup>38</sup> M. Fuentes, Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. 2003. Obtenido el 6 de diciembre 2016, de <http://www.monografias.com/trabajos15/panel-psicologia/panel-psicologia.shtml>

considera que el estudiante no aporta al proceso, y que depende de estímulos externos para aprender, pasa a ser un receptor pasivo, esperando que el profesor le de la información e indique las tareas a realizar, no considera las diferencias individuales del alumnado presentes en el aula.

La estrategia más utilizada en la enseñanza universitaria utilizando este enfoque, es la clase teórica o magistral, modalidad que por sí sola, no es recomendable para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes<sup>39</sup>.

Junto con lo anterior, los autores antes señalados refieren, que aunque esta exposición, realizada en la clase teórica, se pueda llevar a cabo de diversas formas y con distintos medios, nunca dejará de ser unidireccional, ya que tanto la selección de los contenidos a exponer, como la forma de hacerlo constituyen una decisión del profesor, ofreciendo desde el punto de vista organizativo, una comodidad para el profesor y la institución, dada la simplicidad de recursos necesarios para la implementación y la posibilidad de atender a un elevado número de estudiantes.

Como la clase teórica aún es utilizada en las formaciones de estudiantes universitarios, es importante considerar las tareas a cumplir por los profesores y los estudiantes, para lograr la máxima eficacia al utilizarla, que será presentada en la siguiente tabla.

<b>Temporalización</b>	<b>Tareas del profesor</b>	<b>Tareas de los estudiantes</b>
Antes de impartir una clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selección de objetivos y contenidos.</li> <li>▪ Preparar la exposición.</li> <li>▪ Decidir metodologías y recursos a utilizar.</li> <li>▪ Planificar actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Repasar conocimientos.</li> <li>▪ Realizar actividades previas.</li> <li>▪ Preparar materiales de clase.</li> </ul>
Durante la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transmitir información.</li> <li>▪ Explicación clara de los contenidos.</li> <li>▪ Mantener la atención.</li> <li>▪ Ejecutar actividades.</li> <li>▪ Formular preguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escuchar y tomar notas.</li> <li>▪ Contrastar información.</li> <li>▪ Generar ideas propias.</li> <li>▪ Realizar actividades.</li> <li>▪ Formular preguntas.</li> </ul>
Después de una clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Refuerzo tutorial.</li> <li>▪ Evaluación de los aprendizajes.</li> <li>▪ Evaluación de las lecciones.</li> <li>▪ Propuestas para mejorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar actividades.</li> <li>▪ Completar la información.</li> <li>▪ Organizar e integrar los conocimientos.</li> </ul>

Tabla 1

Tareas del profesor y de los estudiantes en las clases teóricas  
Fuente: De Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García, Lobato, y Pérez<sup>40</sup>

<sup>39</sup> M. De Miguel; I. Alfaro; M. Apodaca; J. Arias; E. García; C. Lobato y A. Pérez, Metodologías de enseñanza y aprendizaje...

La tendencia actual en educación universitaria en salud es a la extinción de la “clase magistral” donde el estudiante adopta un rol pasivo, limitándose a escuchar la clase si es que su nivel de concentración y los incentivos externos lo permiten. Parra y Lago de Verdana<sup>41</sup> lo afirman planteando que: “la atención en salud requiere que sus profesionales desarrollen destrezas en el reconocimiento de problemas, en la recolección de datos, en la organización de su pensamiento y habilidades en la toma de decisiones y en la relación con el paciente y su comunidad, sin embargo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje no siempre se adecuan a estas habilidades y destrezas”.

Todas estas características son prácticamente imposibles de alcanzar mediante métodos pasivos, como la mera asistencia a una clase.

### **Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas bajo el enfoque constructivista en salud**

El constructivismo está basado en los postulados de Jean Piaget, quien señaló que el desarrollo de las habilidades de la inteligencia es impulsado por la propia persona mediante sus interacciones con el medio. Cabe destacar el relevante papel que ejerció Vygotski planteando que el desarrollo del ser humano, sólo pueden ser explicados desde el punto de vista de la interacción social. Serrano y Pons<sup>42</sup> concluyen que es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos, ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo.

Esta teoría, se plantea metas en la educación que están orientadas a potenciar el desarrollo del alumno y promover su autonomía moral e intelectual, contribuir a la generación de personas capaces de hacer cosas nuevas, formando mentes críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece, dando entrada al pensamiento racional<sup>43</sup>. En relación a la concepción del aprendizaje, la autora señala que es la construcción de nuevos conocimientos a partir de los previos, del desarrollo y maduración; y que el aprendizaje consiste en la creación de significados a partir de las propias experiencias del estudiante. Bajo este enfoque interesa la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos. La transferencia se basa en cuan efectiva es la estructura del conocimiento del estudiante para facilitarle el pensamiento y el desempeño en el sistema en el cual realmente se utilizan esas herramientas.

Fuentes<sup>44</sup>, señala que el rol del docente es acompañar al educando en la construcción de los conocimientos, debe promover una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el aprendiz, pasa a cumplir el rol de facilitador, respetando las estrategias utilizadas por los alumnos, reconoce los errores que se suceden como instancias de aprendizaje, por lo cual bajo este enfoque no existe la recompensa, ni el castigo. Por otro lado, los estudiantes son creativos, constructores activos de su

---

<sup>40</sup> M. De Miguel; I. Alfaro; M. Apodaca; J. Arias; E. García; C. Lobato y A. Pérez, Metodologías de enseñanza y aprendizaje...

<sup>41</sup> E. Parra y D. Lago de Vergara, Didáctica para el desarrollo del pensamiento...

<sup>42</sup> J. Serrano y R. Pons, El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista electrónica de investigación educativa, 13(1) (2011) 1-27.

<sup>43</sup> M. Fuentes, Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza...

<sup>44</sup> M. Fuentes, Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza...

conocimiento, proactivos, teniendo en consideración que no están exentos de equivocaciones y confusiones, pero se comprende que es parte central del aprendizaje.

En el contexto de este estudio se presentan algunas de las estrategias más usadas en el abordaje de contenidos en estudiantes de Carreras en Ciencias de la Salud:

- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): se realiza en pequeños grupos que se reúnen periódicamente para resolver situaciones clínicas planteadas como un caso. Existe un profesor tutor quien tiene el rol de dirigir hacia los objetivos de aprendizaje que los propios estudiantes han propuesto, induciéndoles a través de preguntas orientadoras. Al finalizar la sesión, el educador evalúa el autoaprendizaje y el proceso grupal a través de un formato estructurado, pero también él es evaluado como tutor. Además, el alumno se autoevalúa y evalúa al resto de sus compañeros. Este modelo de aprendizaje fue abordado por primera vez por un grupo de educadores médicos de la Universidad de Mc Master (Canadá) en la década de los sesenta y setenta, quienes reconocieron la necesidad de replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de la medicina, con la finalidad de conseguir una mejor preparación para sus estudiantes para satisfacer las demandas de la práctica profesional<sup>45</sup>. Según Ayala y Torres<sup>46</sup>, tiene sus fundamentos en la idea de Vygotsky que explica la existencia de una “zona de desarrollo próximo”, que es la resultante entre lo que el educando podría aprender por sí solo y lo que aprenderá acompañado de un guía o de compañeros más aventajados. Por otro lado, Bermeosolo<sup>47</sup> asegura que el aprendizaje por descubrimiento es esencialmente activo, motivador y se debe fomentar siempre que sea posible. El descubrimiento guiado es más aconsejable.

Navarro, Illesca y Cabezas<sup>48</sup> señalan que el ABP, enfatiza el aprendizaje, reconoce en el estudiante la capacidad de plantear problemas, reflexionando a partir de propia acción en colaboración con otros, permite discutir, resolver temáticas, y construir conocimientos a través de las propias experiencias.

El ABP centra el aprendizaje en el estudiante y lo orienta al autoaprendizaje, fomentando de esta forma el “aprender a aprender”, herramienta que es indispensable para lograr profesionales actualizados y activos en su formación continua<sup>49</sup>.

- Desarrollo de habilidades Clínicas: en la gran mayoría de las Instituciones educacionales, los contenidos teóricos abordados en una asignatura son traducidos posteriormente a una conducta observable, las cuales se desarrollan y maduran en el tiempo mediante la repetición de procedimientos en un Centro de Habilidades Clínicas, consistente en un recinto de trabajo didáctico con simuladores, donde el estudiante realiza su primer acercamiento a las técnicas que

<sup>45</sup> P. Morales y V. Landa, Aprendizaje Basado En Problemas Problem-Based Learning. *Theoria* (13) (2004) 145-157.

<sup>46</sup> R. Ayala y M. Torres, *Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares...*

<sup>47</sup> J. Bermeosolo, *Cómo aprenden los seres humanos* (Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 2005).

<sup>48</sup> N. Navarro; M. Illesca y M. Cabezas, Aprendizaje basado en problemas multiprofesional: Estudio cualitativo desde la perspectiva de los tutores. *Rev Méd Chile*, 137(2) (2009), 246-254.

<sup>49</sup> S. Castillo, *Aprendizaje basado en problemas*. Escuela de enfermería (Santiago: Universidad de Chile, 2006).

posteriormente deberá realizar en una situación real con personas sanas y enfermas. Esta conducta se va desarrollando en forma progresiva tanto en los laboratorios, como en las prácticas clínicas posteriores<sup>50</sup>.

- Talleres vivenciales: son desarrollados a través de experiencias grupales, donde se potencia la afectividad, la confianza y el respeto en los equipos de trabajo. Genera habilidades para entender conflictos, negociar y/o mediar. Estos talleres son realizados a modo de actividades lúdicas como representaciones a escala de situaciones reales frecuentes<sup>51</sup>.
- Simulación: consiste en situar a un educando en un contexto que imite algún aspecto de la realidad y en establecer en ese ambiente situaciones, problemáticas o reproductivas, similares a las que él deberá enfrentar con individuos sanos o enfermos, de forma independiente, durante las diferentes estancias clínico-epidemiológicas o las rotaciones de su práctica preprofesional (internado)<sup>52</sup>. Según los mismos autores, el uso de esta metodología en los procesos educativos de las Ciencias Médicas constituye un método de enseñanza y de aprendizaje efectivo para lograr en los educandos el desarrollo de un conjunto de habilidades que posibiliten alcanzar modos de actuación superiores. Tiene el propósito de ofrecer al estudiante la oportunidad de realizar una práctica análoga a la que realizará en su interacción con la realidad en las diferentes áreas o escenarios docente-asistencial. Es necesario que en todo momento se garantice el cumplimiento de los principios bioéticos durante la realización de las diferentes técnicas de simulación.

Según plantea Utili<sup>53</sup>, el empleo de la simulación como herramienta de aprendizaje en salud, permite acelerar el proceso y contribuye a elevar la calidad, aunque no puede ir aislada del proceso docente, debe ser integrador, sistémico y ordenado. Su utilización debe tener una lógica dentro del plan de estudios, respondiendo a las necesidades de la carrera y programas de asignatura.

Es así como las metodologías didácticas constituyen uno de los componentes de la estructura canónica de los proyectos formativos.

Brown y Atkins citado en Fernández<sup>54</sup>, hacen una especie de catalogación en la que los diferentes métodos de enseñanza pueden ser situados en un continuo. En un extremo estarían las lecciones magistrales en las cuales la participación y el control del estudiante son mínimos. En el otro, estaría el estudio autónomo en el cual la participación y control del profesor son usualmente mínimos. Con todo, debe notarse que incluso en cada uno de los extremos del continuo hay algo de control y participación por parte del educador y de los alumnos; así, por ejemplo, en la lección magistral los educandos pueden elegir qué apuntes tomar, qué preguntas plantear, etc. El estudio autónomo de un discente también puede estar influenciado por las sugerencias del facilitador, los

<sup>50</sup> R. Ayala y M. Torres, Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares...

<sup>51</sup> R. Ayala y M. Torres, Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares...

<sup>52</sup> R. Salas y P. Ardanza, La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. Educación Médica Superior, 9(1) (1995) 3-4.

<sup>53</sup> F. Utili, Simulación en el aprendizaje, práctica y certificación de las competencias en medicina. ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas, 36(2) (2007) 152-163.

<sup>54</sup> A. Fernández, Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado...

materiales y las tareas que se le han encomendado y los textos que se le han recomendado. Gráficamente se puede representar esta catalogación del siguiente modo:

Entre los extremos del continuo pueden estar la enseñanza en grupos pequeños, el trabajo en el laboratorio y la investigación individual o supervisión de proyectos. La localización precisa de estos tipos de instrucción no es fácil. Cada uno, contiene una rica variedad de métodos que incluyen distintos grados de participación del profesor y del estudiante. Por ejemplo, la enseñanza en grupos pequeños puede estar muy estructurada y controlada rígidamente por el tutor, o puede ser una discusión libre en la cual el facilitador interviene ocasionalmente. El trabajo de laboratorio puede ser una serie de experimentos rutinarios especificados con precisión por el docente o un conjunto de investigaciones guiadas en las que el alumno desarrolla las hipótesis a probar, elige los métodos y diseña los experimentos apropiados. Una supervisión de investigaciones particular puede ser dirigida totalmente por el facilitador y otra dirigida enteramente por el educando.

Estas nociones pueden dar una idea de las exigencias y condiciones que requiere la implementación de las diversas técnicas de enseñanza, si bien no dejan de ser útiles para ayudar al profesor a clarificar sus intenciones con respecto a la participación y control de los estudiantes en función, del conjunto de variables (tamaño del grupo, características de la asignatura, etc.) en las que se ubique el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>55</sup>.

En resumen la educación en términos pedagógicos es el proceso educativo-instructivo, dentro de un sistema planificado, organizado y dirigido a lograr cambios en la personalidad del que aprende, dentro de los principios de la educación y la pedagogía. En ciencias de la salud, el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación de la personalidad profesional tiene didácticas especiales que matizan el desarrollo de sus categorías. En este contexto, los medios de enseñanza como soporte a los métodos para el logro de los objetivos tienen una connotación particular<sup>56</sup>. Los nuevos paradigmas en la educación médica, provocan un sensible cambio en la didáctica de los procesos en ciencias de la salud, pues los recursos de enseñanza se enriquecen desde los primeros años de formación reforzando los recursos reales, ya que el paciente, los medios diagnósticos y los procedimientos terapéuticos, juegan un importante papel en el proceso docente, siendo utilizados por el alumno desde el inicio de la Carrera.

### **Formación práctica de los estudiantes de enfermería**

Se puede decir, que es amplia y diversa. Por esta razón, las Escuelas de Enfermería estructuran sus mallas curriculares basadas en fundamentos científicos y en el abordaje más extenso de la disciplina, con el objetivo final de formar profesionales con una sólida preparación en las áreas biológicas y sociales, y un fuerte compromiso con los principios éticos<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> A. Fernández, Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado...

<sup>56</sup> M. Vidal y R. Del Pozo, Tecnología educativa, medios y recursos de enseñanza-aprendizaje. Educación Médica Superior, 22(4) (2008). Obtenido el 20 de octubre de 2016 desde [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412008000400010&lng=es&tling=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000400010&lng=es&tling=es)

<sup>57</sup> T. Millán; M. Ercolano; M. Pérez y C. Fuentes, Autoevaluación de habilidades clínicas básicas en médicos recién egresados de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Rev Méd Chile, 135(11) (2007) 1479-1486.

Los estudiantes que se integran a estas instituciones desde el primer día de clases comienzan su viaje a través del conocimiento científico teórico, calificándolo en ocasiones, como una verdad absoluta; pero las grandes interrogantes comienzan a surgir cuando aparece otro tipo de conocimiento, el cual se denomina Saber Práctico.

Heidegger, citado en Molina y Jara, lo define como: “el saber que se obtiene de una situación, donde se comparten habilidades, hábitos y conocimientos, no existe en los libros, sino más bien en las experiencias laborales de los enfermeros asistenciales. Mientras que el saber teórico sirve para que el individuo asimile un determinado conocimiento y establezca relaciones que le permitan comprender diferentes sucesos”<sup>58</sup>

De este modo se inicia la alianza entre ambos conocimientos, el teórico y el práctico. Estas estructuras metodológicas favorecen la capacidad crítica del alumno durante su proceso de aprendizaje, preparándolos creativamente en áreas técnicas y humanas, obteniendo como resultado la entrega de cuidados profesionales a cada individuo y comunidad<sup>59</sup>.

La realización de prácticas clínicas supone un hecho de vital importancia en el currículum de los estudiantes de Ciencias de la Salud, brindándoles la oportunidad de realizar técnicas, adquirir conocimiento, desarrollar habilidades y aprender actitudes, dentro de un complejo entorno sanitario y socio-sanitario que desconocen y que en ocasiones no resulta todo lo receptivo como ellos esperan<sup>60</sup>.

Los autores antes mencionados plantean que la preparación y formación previa a la salida del estudiante al mundo real supone uno de los grandes retos de la docencia, sin embargo, el objetivo de éste, no puede quedar únicamente para el alumno egresado, sino que es necesario que el estudiante de pregrado complete su formación teórico-práctica en entornos reales.

La realización de laboratorios en salas de demostraciones o simulación representa para el estudiante un primer contacto con los materiales y técnicas que posteriormente desarrollará, en un ambiente controlado, donde puede ejecutar los procedimientos cuantas veces sea necesario sin que esto suponga un riesgo o una molestia para el paciente.

La utilización de estas situaciones simuladas permite mejorar la calidad del proceso de aprendizaje. La pirámide de aprendizaje de Bales citado en Lorente, García, López, Echeverría y Morales<sup>61</sup>, establece que la tasa de retención para los ejercicios

---

<sup>58</sup> P. Molina y P. Jara, El saber práctico en Enfermería. Rev Cubana Enfermería, 26(2) (2010) 111-117.

<sup>59</sup> A. Agramonte y J. Leiva, Influencia del pensamiento humanista y filosófico en el modo de actuación profesional de enfermería. Rev Cubana Enfermería. 2007. Obtenido el 5 de Agosto 2015, desde: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192007000100003&lng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192007000100003&lng=pt)

<sup>60</sup> A. Lorente; C. García; M. López; P. Echeverría e I. Morales, Satisfacción de los alumnos de enfermería de la Universidad Católica San Antonio (UCAM) sobre su formación práctica: Seminarios en salas de demostraciones y prácticas clínicas. Enfermería Global, (17) 2009. Obtenido el 20 de septiembre de 2016, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412009000300008&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412009000300008&lng=es&tlng=es)

<sup>61</sup> A. Lorente; C. García; M. López; P. Echeverría e I. Morales, Satisfacción de los alumnos de enfermería...

prácticos supone un 75%, siendo uno de los porcentajes más altos con respecto a otras formas de aprendizaje que se podrían realizar en sala de prácticas como es la demostración de docente de la técnica sin repetición posterior del alumno que solo supone un 50% de la tasa de retención. Esta situación obliga a tratar los laboratorios no como situaciones aisladas del proyecto docente, sino que deben tener una planificación lógica y coherente no sólo con el plan de estudios sino con la asignatura a la que se correspondan dichas prácticas.

Por otro lado, la integración de la teoría y la práctica en la formación académica es una de las mayores preocupaciones de las instituciones docentes. Las Escuelas de Enfermería no son una excepción y el contraste entre lo que se enseña en las aulas y lo que se aprende en los centros asistenciales en los que se realizan las prácticas clínicas, suele sumir a los alumnos en una gran confusión. Sería demasiado pretencioso, incluso utópico, querer llegar a un nivel de concordancia perfecta entre la teoría y la práctica de una materia. Es el sujeto implicado en el proceso de aprendizaje el que utiliza los medios a su alcance para integrarlas de una manera dinámica. A pesar de esta realidad, desde el punto de vista docente siempre hay que procurar que exista coherencia entre la formación teórica y la formación práctica, para evitar que aparezca lo que algunos autores han llamado “shock de realidad”<sup>62</sup>. Es así como Úbeda, Puyol, Olivé, Álvarez y Segura, citados en el trabajo de Pérez, Alameda y Albéniz<sup>63</sup>, plantean “este vendría provocado por la disonancia entre cómo se cree que deberían ser las cosas y cómo son en realidad, y sus consecuencias principales son la intensa desorientación y la angustia del estudiante”

Autores como, Colina y Molina citado en Pérez, Alameda y Albéniz<sup>64</sup> han introducido conceptos como praxis o práctica reflexiva en el campo de la docencia en enfermería. Estos términos hablan de una filosofía pedagógica y metodológica de la formación; en ella, el eje central lo constituye la práctica. Pero ésta es mucho más que una mera aplicación instrumentalizada de lo que el estudiante aprende en el aula o que una repetición de lo observado durante los períodos que pasa en los centros asistenciales. Consiste en una visión mucho más amplia de la labor, en la que cada problema es único, inmerso en una realidad determinada, y cuya resolución radica en la acción desde la reflexión. Desde este punto de vista, las prácticas clínicas toman gran relevancia y la necesidad de que el aprendizaje en este ámbito sea riguroso se convierte en algo irrenunciable.

La obra de Donald Schön afirma lo antes mencionado, ya que se inscribe en un campo de reflexión que surge en un momento de crisis y cuestionamiento a los modelos de formación de profesionales en la Universidad Europea y norteamericana, en la década de los años setenta. El autor analiza a modo de ejemplo la manera en que se forman diferentes profesionales, y se encuentra con que los programas están marcados por una lógica dominante, derivada de un enfoque positivista, en el cual la apropiación de los saberes y técnicas producidos por comunidades académicas y científicas, deben ser dominados, de cara a su aplicación en casos, campos y situaciones particulares de

<sup>62</sup> A. Lorente; C. García; M. López; P. Echevarría e I. Morales, Satisfacción de los alumnos de enfermería...

<sup>63</sup> C. Pérez; A. Alameda y C. Albéniz, La formación práctica en enfermería en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid. Opinión de los alumnos y de los profesionales asistenciales: Un estudio cualitativo con grupos de discusión. Revista Española de Salud Pública, 76(5) (2002) 517-530.

<sup>64</sup> C. Pérez; A. Alameda y C. Albéniz, La formación práctica en enfermería en la Escuela Universitaria...

desempeño profesional. En este enfoque, los programas están marcados por asignaturas en las que se abordan las teorías acumuladas por la tradición y espacios de práctica donde se analizan casos y se aplican los hallazgos de las teorías y los saberes prácticos. Al respecto Schön<sup>65</sup> afirma “la racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea. Defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico”.

En síntesis, la epistemología elaborada y propuesta por Schön, conduce a una serie de reconsideraciones profundas, cuestionamientos de supuestos que se creían establecidos para un cambio profundo en la práctica profesional, en la formación de profesionales y del modo que podría contribuirse a su desarrollo y profesionalización de la práctica, “la epistemología de la reflexión en la acción”.

El fundamento para la formación es la práctica, lo ideal para el trabajo no en sentido de algo distante, sino como algo que crea a través de un proyecto conjunto entre ambas partes. De esta forma, la importancia del estudiante en conocer la realidad, contextualizarla, proponer diferentes planes de intervención y desarrollar el proceso educativo para intervenir para atender a las demandas sociales del día a día, siendo un conocimiento transversal, recuperando en varias etapas los avances y retrasos<sup>66</sup>.

Si la realización de prácticas es algo importante en todas las titulaciones, en la de Enfermería es fundamental, ya que hasta el momento y mientras no estén completamente desarrolladas las distintas especialidades, el campo de actuación enfermero es muy amplio, abarca desde la neonatología hasta la geriatría, y desde la prevención y educación para la salud hasta los cuidados paliativos. Al respecto Rodríguez, Durán, Fernández y Antolín<sup>67</sup> plantean que “las prácticas clínicas tienen un gran impacto educativo ya que los conocimientos que se adquieren en ellas, permitirán el desarrollo de las habilidades y actitudes propias de cada estudiante que les serán necesarias para la adquisición de competencias que les permita incorporarse como profesionales en el ámbito sanitario”.

Para poder entender, cómo se incorporó la práctica clínica a la formación de profesionales de Enfermería, hay que volver a los inicios, y es así como en 1951, la Asociación de Enfermeras de Chile propone la renovación del Plan de Estudio procurando que la enseñanza teórica fuera más relacionada con la práctica y usar de la mejor forma las diversas actividades clínicas, sanitarias y sociales. Además, se vio la necesidad de contar con instructoras preparadas y en proporción de una por ocho alumnas<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> D. Schön, La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. Construcciones de la experiencia humana (Barcelona: Gedisa, 1996).

<sup>66</sup> Z. Resck y E. Gómez, La formación y la práctica gerencial del enfermero: caminos para una praxis transformadora. Rev Latino-am Enfermagem, 16(1) (2008).

<sup>67</sup> R. Rodríguez; M. Durán; M. Fernández y T. Antolín, Situaciones de las prácticas clínicas que provocan estrés en los estudiantes de enfermería. Enfermería global, 6(1) (2007). Obtenido el 26 de agosto de <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/264/219>

<sup>68</sup> P. Cid y O. Sanhueza, Acreditación de campos clínicos de enfermería...

La Sección de Enfermería del Servicio Nacional de Salud elaboró en 1956 las Normas para la organización del trabajo en hospitales y en el área de Salud Pública. Se revisó el programa básico y se hicieron modificaciones, relacionadas con la experiencia clínica, en beneficio de la educación de las/os estudiantes, como: reducción del número de servicios donde realizaban sus experiencias; selección de las unidades mejor organizadas que contaran con Enfermeras competentes y que dispusieran del material y equipo necesario para proporcionar buena atención. En las áreas de medicina y cirugía las/os educandos atenderían a aquellos enfermos que ofrecieran oportunidades educativas y no más de tres ó cuatro por alumna/o, debiendo estar a cargo de la instructora en cada práctica. Esto fue un avance innovador para ese tiempo, que probablemente incidió en una mejor formación para las enfermeras de esa época<sup>69</sup>.

En síntesis, es importante que la/el estudiante armonice los conocimientos con las habilidades y con las actitudes para llegar a ser habilitado y reconocido como un buen profesional.

Para Benner citado en Molina y Jara<sup>70</sup> el cuidado es la actividad central en la práctica de Enfermería, le da un valor especial al conocimiento que proviene de la experiencia de las Enfermeras y que han llamado “conocimiento práctico en enfermería”. Este, es traspasado a los estudiantes fundamentalmente en sus actividades presenciales de la clínica, por lo que se constituyen en un espacio trascendente de la enseñanza. Los profesores, responsables de la transmisión de ese saber deben promover aspectos como el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, factores que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) es o no de calidad.

Se confirma lo que plantea López y Sánchez citado en Tessa<sup>71</sup>, que la práctica clínica es un componente fundamental en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la Enfermería, lo que se llama “conocimiento en acción”, y es el que le permitirá luego a los estudiantes resolver situaciones que se les planteen. El conocimiento práctico debe dar al estudiante competencias para luego poder desarrollar de la mejor forma su profesión<sup>72</sup>. Sin embargo, el inicio de las prácticas, genera emociones, temor, ansiedad, dificultades por la falta de experiencia, que es más intensa al comienzo, pero a medida que adquieren confianza en sí mismo se espera que se logre disminuir, asumiendo a partir de ese momento el rol profesional, lo que le otorgará posteriormente satisfacción. Por último, se considera que la práctica clínica tiene un gran impacto educativo porque significa aplicar los conocimientos adquiridos en las salas de clases, laboratorios y talleres, en relación al cuidado del paciente y la familia, debiendo ser el estudiante protagonista de su aprendizaje, y reafirmando lo que plantea el modelo educativo. Resulta entonces, muy importante el papel que desempeña el docente en todo este proceso, brindando herramientas básicas y facilitando la aplicación y aprendizaje del proceso enfermero, método científico utilizado por el profesional de Enfermería para brindar sus cuidados.

---

<sup>69</sup> P. Cid y O. Sanhueza, Acreditación de campos clínicos de enfermería...

<sup>70</sup> P. Molina y P. Jara, El saber práctico en Enfermería...

<sup>71</sup> R. Tessa, Dificultades percibidas por los estudiantes de enfermería en su inserción a la práctica clínica de Enfermería Médico Quirúrgica. Revista Iberoamericana de educación e investigación en Enfermería. 2014. Obtenido el 6 de Agosto 2015, de <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/137/>

<sup>72</sup> R. Tessa, Dificultades percibidas por los estudiantes de enfermería en su inserción...

## Campos clínicos

Para formar un profesional de enfermería es necesario cautelar que la formación que reciba sea entregada con todos los elementos que potencien al futuro profesional. La reforma de 1980 impactó en toda la educación superior, desde sus componentes hasta los mecanismos de financiamiento, transformando completamente la operación de las instituciones. Esta reforma también afectó a Enfermería, asociado a que las universidades privadas aumentaron y crearon carreras que eran de mayor demanda en el mercado, entre las cuales estaba Enfermería<sup>73</sup>. Frente al aumento de las carreras y motivado por la mantención de la calidad, la Asociación Chilena de Educación en Enfermería convocó a un encuentro con los directivos de las nuevas escuelas para cautelar cómo se llevaba a cabo la educación y el uso de campos clínicos, y de esta manera establecer redes de comunicación en bien de la profesión.

Es en este ámbito de expansión de las Escuelas de Enfermería, es donde cobra aún más importancia la acreditación de campos clínicos, ya que implica desarrollar una mayor capacidad de responsabilidad social y aplicar un sistema más complejo de evaluación y de control de calidad<sup>74</sup>. Con ello se creó un perfil de egreso, refiriéndose al conjunto de competencias y habilidades mínimas a las que debe conducir todo programa de enfermería y que los egresados deben dominar al concluir sus estudios<sup>75</sup>.

En este perfil se consideran competencias específicas y generales; las primeras están agrupadas en cuatro áreas de formación: asistencial, investigación, educación y gestión y liderazgo. Las competencias generales que son importantes desarrollar en la formación integral de un profesional son comunicación, pensamiento crítico, solución de problemas, flexibilidad, interacción social, autoaprendizaje e iniciativa personal, desarrollo personal, formación y consistencia ética, pensamiento globalizado, formación ciudadana, sensibilidad social, y sensibilidad estética.

Además se definieron 10 criterios de evaluación, que permitirían establecer las expectativas que debe satisfacer la unidad encargada de impartir la carrera. De esos 10, se seleccionaron aquellos que establecen criterios específicos acerca de las prácticas clínicas. Es por ello, que los campos clínicos desde esa fecha, cobran excepcional importancia, ya que deben propender y promover el desarrollo de competencias y habilidades de los futuros egresados.

Para que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos y desarrolle habilidades de tipo técnico o interpersonal, es perentorio que su práctica sea en un contexto propicio para su aprendizaje tanto desde el punto de vista de la estructura, como de los procesos administrativos, asistenciales y de enseñanza-aprendizaje<sup>76</sup>.

Lifghitz<sup>77</sup>, señala que el aprendizaje basado en experiencias es una fortaleza, de manera natural se combinan estrategias individuales y grupales; el aprendizaje en la

---

<sup>73</sup> M. Lemaitre, Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 21 (2004) 87-106.

<sup>74</sup> A. Reyes, Acreditación y autoevaluación. *Revista Enfermería Chile*, 36(122) (2003).

<sup>75</sup> Comisión Nacional de Acreditación, Criterios de evaluación para la acreditación de carreras de enfermería...

<sup>76</sup> P. Cid y O. Sanhueza, Acreditación de campos clínicos de enfermería...

<sup>77</sup> A. Lifshitz, La enseñanza de la competencia clínica. *Gaceta médica de México*, 140(3) (2004) 312-313.

clínica difícilmente puede ser reemplazado por otras estrategias, dado que no se aprende por memorización y lectura aquellas actividades relacionadas con las personas. Los campos clínicos son una parte fundamental para la formación de las enfermeras/os. Es aquí donde logran la integración teórico-práctica, adquieren destrezas, observan modelos de rol, visualizan el trabajo en equipo y asisten al paciente en su recuperación física y psíquica, lo cual es un factor que motiva al estudiante<sup>78</sup>.

Es importante señalar, que algunos campos clínicos no favorecen el aprendizaje de los alumnos, más bien inciden en forma negativa, especialmente cuando no se ha prestado la suficiente atención a las características que debe tener un centro clínico que recibe estudiantes, tales como, la falta de capacidad hospitalaria que no permite lograr los objetivos educacionales del estudiante, el trato desigual entre los profesionales, falta de compromiso de los profesionales con la formación de los estudiantes, etc.

Por otro lado, los campos clínicos favorecen una práctica profesional autónoma, en la medida que las enfermeras/os, sean modelos de autonomía para el alumno, previa preparación de la enfermera clínica en docencia y evaluación<sup>79</sup>. Es relevante establecer una comunicación asistencial- docente fluida, que permita la relación entre los diferentes niveles de responsabilidad, muchas veces las rotaciones en determinados servicios resultan frustrantes para los estudiantes, si los docentes clínicos desconocen los objetivos del programa, la evaluación, horarios y requisitos de aprobación.

Junto con lo anterior, se debe considerar el número de estudiantes asignados a cada docente, sin perder de vista el espacio determinado para cada actividad y la demanda asistencial para lograr la actividad clínica docente de calidad<sup>80</sup>.

Es importante señalar, que las carreras de enfermería deben participar en la selección de los campos clínicos, que estén de acuerdo a los lineamientos de la carrera, a los programas de asignatura y a las competencias a lograr en los diferentes establecimientos. Además, lograr una distribución equitativa, ya que todos los estudiantes tienen los mismos derechos y beneficios para lograr su aprendizaje. Cabe destacar también la responsabilidad de los estudiantes de ir preparados al campo clínico, para que la práctica clínica sea provechosa y cumpla con el objetivo de aplicar lo aprendido en el aula.

## Conclusiones

La formación académica y profesional transcurre de manera compleja, sobrellevando factores que facilitan y obstaculizan el transcurso por la enseñanza superior, en cuanto a estrategias metodológicas empleadas en su proceso y campos clínicos utilizados en su aprendizaje práctico. Uno de estos factores se refiere al Recurso humano enfermera/o, que tiene una influencia positiva y facilitadora en el aprendizaje. Este hallazgo da luces sobre lo esencial y primordial con lo que debe contar una carrera

<sup>78</sup> A. Prieto, Evaluación de campos clínicos en las unidades académicas de Enfermería de las universidades adscritas al consejo de rectores de Chile. *Cienc. enferm*, 7(2) (2001) 29-44.

<sup>79</sup> Colegio de Enfermeras, Conclusiones del XV Congreso Nacional de Enfermeras. *Revista Enfermería Chile*. 40(127) (2004) 3-20.

<sup>80</sup> J. Barrientos, Desarrollo de la actividad clínico docente en la Caja Costarricense de Seguro Social. *Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, 7(1) (1999) 69-72.

de enfermería, conforme a sus años de implementación, consolidando una planta docente de calidad y con conocimientos específicos en enfermería, quienes a su vez posean un alto compromiso con su quehacer pedagógico y ejecuten estrategias metodológicas con enfoque constructivista desde los años iniciales de la carrera.

Con respecto a las estrategias metodológicas, las activas e innovadoras facilitan el aprendizaje, considerando además que mientras más temprano se implementen en el curriculum académico, más significativas serán en el proceso de aprendizaje.

En relación a los campos clínicos que se utilizan para el aprendizaje práctico, son planteados como oportunidades de mejora, que se debieran incorporar en los programas de asignatura y a su vez, contemplar prácticas clínicas iniciales, que proyecten fortalecer aspectos como el tiempo de horas dedicadas al trabajo con pacientes, ya que ello, conllevará a más oportunidades ofreciendo un adecuado aprendizaje práctico.

### Referencias bibliográficas

Agramonte, A. y Leiva, J. Influencia del pensamiento humanista y filosófico en el modo de actuación profesional de enfermería. Rev Cubana Enfermería. 2007. Obtenido el 5 de Agosto 2015, desde: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192007000100003&lng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192007000100003&lng=pt)

Ayala, R., y Torres, M. Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. Educación Médica Superior, 21(2), (2007).

Barrientos, J. Desarrollo de la actividad clínico docente en la Caja Costarricense de Seguro Social. Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social, 7(1) (1999) 69-72.

Bermeosolo, J. Cómo aprenden los seres humanos. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile. 2005.

Bogue, E. y Saunders, R. The evidence, for quality. San Francisco: Jossey Blass Publisher. 1992.

Carreño de Celis, R.; Salgado González, L.; Fernández Oliva, B. y Alonso Pardo, M. Factores que intervienen en el proceso de formación de los profesionales universitarios de la salud. Educación Médica Superior 23(3) (2009). Obtenido el 28 octubre de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412009000300008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300008&lng=es&tlng=es)

Castaño, A.; Marqués, M.; Satorre, R.; Jaume, A. y López, D. Tengo una respuesta para usted sobre estilos de aprendizaje, creencias y cambios en los estudiantes. Trabajo presentado en las Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, julio. Santiago de Compostela. 2010.

Castillo, S. Aprendizaje basado en problemas. Escuela de enfermería. Santiago: Universidad de Chile. 2006.

Castrillón, M. Pensando en la formación de futuros profesionales de enfermería en América Latina. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2) (2008) 114-121.

Cid, P., y Sanhueza, O. Acreditación de campos clínicos de enfermería. *Rev Cubana Enfermería*, 22(4) (2006). Obtenido el 20 julio de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192006000400010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192006000400010&lng=es&tlng=es)

Colegio de Enfermeras. Conclusiones del XV Congreso Nacional de Enfermeras. *Revista Enfermería Chile*. 40(127) (2004) 3-20.

Comisión Nacional de Acreditación. Criterios de evaluación para la acreditación de carreras de enfermería. 2007. Obtenido el 23 de diciembre de 2016, de <http:// analisis.ufro.cl/index.php/docman/materiales-acreditacion-pregrado/17-enfermeria/file>

De Fanelli, A. Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8) (2014) 9-38.

De Miguel, M.; Alfaro, I.; Apodaca, M.; Arias, J.; García, E.; Lobato, C. y Pérez, A. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza. 2009.

Fernández, A. Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la Universidad Politécnica de Valencia. 2005. Obtenido el 23 de diciembre de 2016, de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/64.pdf>

Fernández, A. Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo 21*(24) (2006) 35-56.

Fuentes, M. Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. 2003. Obtenido el 6 de diciembre 2016, de <http://www.monografias.com/trabajos15/panel-psicologia/panel-psicologia.shtml>

Garbanzo, G. Factores asociados al rendimiento académico. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 9(2) (2007).

Jiménez, J. Políticas y organizaciones de salud en Chile. Reflexiones históricas. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. 2004.

Kyriacou, C. *Developing your teaching skills*. Oxford: Basil Blackwell. 1991.

Lemaitre, M. Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 21 (2004) 87-106.

Lifshitz, A. La enseñanza de la competencia clínica. *Gaceta médica de México*, 140(3) (2004) 312-313.

Lorente, A.; García, C.; López, M.; Echevarría, P. y Morales, I. Satisfacción de los alumnos de enfermería de la Universidad Católica San Antonio (UCAM) sobre su formación práctica: Seminarios en salas de demostraciones y prácticas clínicas. *Enfermería Global*, (17) 2009. Obtenido el 20 de septiembre de 2016, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1695-61412009000300008&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412009000300008&lng=es&tlng=es)

Mercado, C. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la Carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomas y su relación con el rendimiento académico. Tesis Magíster. Universidad de La Frontera. 2014.

Millán, T.; Ercolano, M.; Pérez, M. y Fuentes, C. Autoevaluación de habilidades clínicas básicas en médicos recién egresados de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile. *Rev Méd Chile*, 135(11) (2007) 1479-1486.

Molina, P y Jara, P. El saber práctico en Enfermería. *Rev Cubana Enfermería*, 26(2) (2010) 111-117.

Monasterio, C. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública (1) (2006) 66-69. Obtenido el 15 agosto de 2016, de <http://e-publica.unizar.es//wp-content/uploads/2015/09/15MONASTERIO.pdf>

Montes, N., y Machado, E. Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3) (2011) 475-488.

Morales, P. y Landa, V. Aprendizaje Basado En Problemas Problem-Based Learning. *Theoria* (13) (2004) 145-157.

Muñoz, C.; Isla, X. y Alarcón, S. Evolución histórica y desarrollo profesional en Chile. *Revista Cultura de los Cuidados*. 3(5) (1999). Obtenido el 30 de Julio 2015, desde: <http://culturacuidados.ua.es/enfermeria/article/view/47/93>

Navarro, N.; Illesca, M. y Cabezas, M. Aprendizaje basado en problemas multiprofesional: Estudio cualitativo desde la perspectiva de los tutores. *Rev Méd Chile*, 137(2) (2009), 246-254.

Parra, E., y Lago de Vergara, D. Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Educación médica superior*, 17(2) (2003). Obtenido el 25 de junio de 2016 de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&tlng=es)

Pérez, C.; Alameda, A. y Albéniz, C. La formación práctica en enfermería en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid. Opinión de los alumnos y de los profesionales asistenciales: Un estudio cualitativo con grupos de discusión. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5) (2002) 517-530.

Pérez, G. y Ospina, P. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas*, 6(1) (2010) 97-109.

Prieto, A. Evaluación de campos clínicos en las unidades académicas de Enfermería de las universidades adscritas al consejo de rectores de Chile. *Cienc. enferm*, 7(2) (2001) 29-44.

Raga, J. La tutoría, reto de una universidad formativa. En *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Consejería de Educación. 2003.

Resck, Z., y Gómez, E. La formación y la práctica gerencial del enfermero: caminos para una praxis transformadora. *Rev Latino-am Enfermagem*, 16(1) (2008).

Reyes, A. Acreditación y autoevaluación. *Revista Enfermería Chile*, 36(122) (2003).

Rodríguez, R.; Durán, M.; Fernández, M. y Antolín, T. Situaciones de las prácticas clínicas que provocan estrés en los estudiantes de enfermería. *Enfermería global*, 6(1) (2007). Obtenido el 26 de agosto de <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/264/219>

Salas, R., y Ardanza, P. La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 9(1) (1995) 3-4.

Schön, D. La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa. 1996.

Serrano, J. y Pons, R. El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1) (2011) 1-27.

Tessa, R. Dificultades percibidas por los estudiantes de enfermería en su inserción a la práctica clínica de Enfermería Médico Quirúrgica. *Revista Iberoamericana de educación e investigación en Enfermería*. 2014. Obtenido el 6 de Agosto 2015, de <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/137/>

Trujillo, C. Estrategias de Enseñanza aprendizaje. Monografía. 2012. Obtenido el 10 de agosto 2015, desde <http://www.monografias.com/trabajos98/sobre-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje/sobre-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.shtml>

Universidad de Los Lagos. Informe de Autoevaluación Institucional. Obtenido el 12 de Agosto 2015, desde: <http://acreditacion.ulagos.cl/index.php/component/k2/item/87-plan-estrat%C3%A9gico-institucional>

Universidad de Los Lagos. Documento “Informe Indicadores Carrera Enfermería”. Osorno: Vicerrectoría de Planificación y Desarrollo. Universidad de Los Lagos. 2014.

Universidad de Los Lagos. Documento “Ajuste malla curricular, Carrera de Enfermería”. Osorno: Universidad de Los Lagos. 2015.

Universidad de Los Lagos. Documento “Cuenta pública Departamento de Salud”. Osorno: Departamento de Salud. 2015.

Utili, F. Simulación en el aprendizaje, práctica y certificación de las competencias en medicina. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 36(2) (2007) 152-163.

Vidal, M., y Del Pozo, R. Tecnología educativa, medios y recursos de enseñanza-aprendizaje. Educación Médica Superior, 22(4) (2008). Obtenido el 20 de octubre de 2016 desde [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412008000400010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000400010&lng=es&tlng=es)

**Para Citar este Artículo:**

Leal-Oyarzún, Marlys e Illesca Pretty, Mónica. Formación académica y profesional de los enfermeros en Chile. Rev. Incl. Vol. 4. Num. Especial, Octubre-Diciembre (2017), ISSN 0719-4706, pp. 69-98.

**221 B**  
**WEB SCIENCES**

**CUADERNOS DE SOFÍA**  
**EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.