Competencias del docente clínico: opinión de estudiantes de enfermería de la Universidad Austral de Chile

Jessica GODOY-POZO, Mónica ILLESCA-PRETTY, Elizabeth FLORES-GONZÁLEZ, Alejandro HERNÁNDEZ-DÍAZ, Romané VÉLIZ-LOBOS

Introducción. Los aprendizajes logrados por los estudiantes durante la práctica clínica dependen de múltiples factores, entre ellos, las competencias disciplinares y genéricas que tenga el docente clínico que supervisa dichas experiencias. El objetivo del estudio fue reconocer las competencias que debe tener un docente clínico que supervisa prácticas en centros asistenciales intrahospitalarios desde la perspectiva de estudiantes de enfermería de la Universidad Austral de Chile durante 2019.

Sujetos y métodos. Es una investigación cualitativa mediante la técnica de redes semánticas naturales. Es una muestra intencionada, de casos por criterios, constituida por 20 estudiantes de enfermería de tercer y cuarto año (2019), a quienes de forma individual, previo consentimiento informado, se les solicitó que escribieran en cinco minutos 10 palabras (verbos, adverbios, adjetivos y sustantivos) relacionadas con la pregunta estímulo, ¿cuáles son las competencias que debe tener el docente clínico para favorecer el aprendizaje en estudiantes de enfermería?, y que las priorizaran posteriormente de 1 a 10, correspondiendo el 1 a la de mayor valor. El análisis se realizó por reducción progresiva de la información de acuerdo con la técnica mencionada. La confiabilidad se garantizó mediante criterios de rigor, avalada por el Comité Ético Científico del Servicio de Salud Valdivia.

Resultados. El estudiantado identificó mayoritariamente competencias genéricas como favorecedoras del aprendizaje, y destacaron 'retroalimentación' (100%), 'empático' (93,9%), 'acogedor' (56,1%), 'respetuoso' (57,7%), 'comunicación efectiva' (41,2%) y 'formación docente' (40,3%).

Conclusiones. Los estudiantes valoran las habilidades interpersonales y la formación pedagógica-clínica del docente de práctica clínica intrahospitalaria, y estiman que las competencias del docente clínico son un aspecto fundamental que influye directamente en sus aprendizajes.

Palabras clave. Aprendizaje. Docencia. Docente de enfermería. Educación en enfermería. Habilidades sociales. Prácticas clínicas.

Competences of the clinical teacher: opinion of nursing students from the Austral University of Chile

Introduction. The learning achieved by students during clinical practice depends on multiple factors, such as the disciplinary and generic competencies of the clinical teacher who supervises these experiences.

Objective. To recognize the competencies that a clinical teacher, who supervises practices in in-hospital care centers must have, from the perspective of nursing students of the Austral University of Chile during the year 2019.

Subjects and methods. Qualitative research, using Natural Semantic Networks Technique. Intentional sample of cases by criteria made by 20 nursing students in the third and fourth years (2019), who individually and with prior informed consent were asked to write 10 words in five minutes (verbs, adverbs, adjectives, nouns). These words related to the stimulus question: what are the competencies that the clinical teacher must have to promote learning in nursing students? subsequently prioritizing them from one to ten, with one corresponding to the highest value. The analysis is carried out by progressive reduction of the information according to the aforementioned technique. Reliability was guaranteed by rigorous criteria, endorsed by the Scientific Ethics Committee, Valdivia Health Service.

Results. The students mostly identified generic competences as favoring learning, highlighting 'feedback' (100%), 'empathic' (93.9%), 'welcoming' (56.1%), respectful (57.7%), 'Effective communication' (41.2%), 'teacher training' (40.3%).

Conclusions. the students value the interpersonal skills and pedagogical-clinical training of the in-hospital clinical practice teacher, they consider that the clinical teacher's competencies are a fundamental aspect that directly influences learning.

Key words. Clinical practices. Learning. Nursing education. Nursing teacher. Social skills. Teaching.

Instituto de Enfermería. Oficina de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina. Valdivia (J. Godoy-Pozo, E. Flores-González, R. Véliz-Lobos). Departamento de Medicina Interna. Oficina de Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina. Universidad de La Frontera (M. Illesca-Pretty). Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias. Universidad Mayor. Temuco, Chile (A. Hernández-Díaz).

Correspondencia:
Mg. Elizabeth Flores González. Instituto de Enfermería. Facultad de Medicina. Universidad Austral de Chile. Campus Isla Teja, s/n. Valdivia, Chile.

E-mail:
idaflores@uach.cl

Agradecimientos:
A los y las estudiantes de enfermería que participaron en este estudio.

Recibido:
23.11.21.

Aceptado:
04.03.22.

Conflicto de intereses:
No declarado.

Competing interests:
None declared.

Cómo citar este artículo:
Godoy-Pozo J, Illesca-Pretty M, Flores-González E, Hernández-Díaz A, Véliz-Lobos R. Competencias del docente clínico: opinión de estudiantes de enfermería de la Universidad Austral de Chile. FEM 2022; 25: 95-100. doi: 10.33588/fem.252.1183.

© 2022 FEM

Artículo *open access* bajo la licencia CC BY-NC-ND (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ISSN: 2014-9832
ISSN (ed. digital): 2014-9840

Introducción

Para el proceso de aprendizaje integral del estudiante de enfermería, cobra gran importancia la figura del docente clínico, que es el enfermero contratado por la institución de educación superior, que actúa desde el papel de supervisor clínico y referente disciplinar, aproximando al discente al arte y la ciencia del cuidado, acompañándolo y orientándolo para que logre altos niveles de conocimiento y desarrollo de competencias, habilidades y capacidades para enfrentar la convivencia social y el mercado laboral [1-3]. Este desafío requiere que el docente clínico tenga presencia, conciencia plena y reflexiva, y conecte con el estudiante de manera auténtica y situada, lo que propicia procesos reflexivos con respecto a su propia práctica [4,5].

En las relaciones, tanto terapéutica enfermero-paciente, como en la pedagógica docente-estudiante, se hace necesario el autoconocimiento, el entendimiento de la inteligencia emocional y el ejercicio de prácticas asociadas a la gestión de emociones, ya que cuidar y enseñar tienen su esencia en el contacto con seres humanos que demandan relaciones auténticas basadas en la empatía [6]. Lo anterior se materializa en el llamado tacto pedagógico, a través de: sensibilidad para leer el interior del estudiante; capacidad para valorar su individualidad; autorregulación y respeto al momento de comunicarse; y sensibilidad e intuición moral para sentir lo que hay que hacer [7].

De la misma forma, es indispensable cautelar la coherencia de los mensajes entregados en distintos escenarios [8], teniendo consciencia de lo que se dice y lo que se hace, bajo una perspectiva ética y humanizadora, que propicie empoderamiento, confianza y libertad, a través de una relación dialógica y empática [4]. Además, se debe establecer un clima positivo de aprendizaje y promover la retroalimentación para una evolución de sus habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales [9,10].

Tanto docentes clínicos como estudiantes destacan la importancia de la empatía didáctica, es decir, ponerse en el lugar del discente, manteniendo un diálogo reflexivo, compartiendo anécdotas, ejemplos y analogías, y propiciando vínculos de aprendizajes significativos [11,12]. A su vez, los primeros identifican la mentoría como una estrategia para la enseñanza de valores [13].

En relación con los aspectos que los docentes clínicos consideran que facilitan su desempeño, reconocen la trayectoria laboral, mantenerse actualizado, intercambiar experiencias y saberes, y mantener una producción científica [3,13].

Independiente de su papel en el contexto clínico, el docente universitario es un formador; por lo tanto, debe estar comprometido y preparado en estrategias pedagógicas, además de en el ámbito disciplinar. En este sentido, Clavijo (2018) identifica las competencias genéricas, que incluyen las instrumentales, las personales y las sistémicas. Las primeras se relacionan con la capacidad de análisis, síntesis, redacción y manejo de tecnologías de la información y la comunicación, organización, planeación y gestión de la información, comprensión lectora, gestión del tiempo, conocimiento y disposición para el aprendizaje continuo, y persistencia frente al logro de objetivos; las segundas se vinculan con la capacidad de trabajo en equipo, relaciones interpersonales, compromiso ético, recursos, tolerancia frente a la diversidad y responsabilidad; mientras que las terceras tienen que ver con la capacidad de aprendizaje autónomo, resolución de problemas, liderazgo, negociación e iniciativa [14].

También, el mismo autor define las competencias específicas relacionadas con el ámbito de la docencia: conocimiento del modelo pedagógico institucional, enfoque curricular, enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada psicopedagógica, desarrollo curricular (programación y evaluación), habilidades comunicativas y para motivar, e interés por capacitarse en el ámbito disciplinar y docente [14].

Por su parte, Rojas (2020) hace alusión a las competencias interpersonales: confianza, empatía, inteligencia emocional, comunicación asertiva, respeto, apertura a la experiencia del otro, flexibilidad y toma de decisiones [15].

A su vez, existe un perfil de competencias para el docente clínico en la formación de pregrado que considera cinco áreas relacionadas con la profesión, la docencia clínica, el desarrollo de pensamiento crítico, las habilidades interpersonales y el trabajo en equipo. En las primeras se establece contar al menos con un año de experiencia laboral, ejercicio de la práctica basada en la evidencia, conocer los temas de calidad y seguridad asistencial, y propiciar procesos reflexivos. En las segundas, debe manejar la teoría del aprendizaje del adulto, conocer los objetivos del programa, mantener una comunicación efectiva con el coordinador del curso, respetar aspectos éticos, combinar estrategias didácticas y de evaluación, promover un clima positivo, ser capaz de acoger y corregir estableciendo metas de manera asertiva. Las relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico deben propiciar la reflexión en aspectos éticos, estimulando la integración de la teoría y la práctica. En relación con las vinculadas a habilidades interpersonales, destacan la capacidad

de autocrítica y autorregulación emocional, adaptación, accesibilidad, empatía, honestidad, respeto, cariño, buen humor, escucha activa y promoción de la independencia del estudiante valorando su aprendizaje. Por último, con respecto al trabajo en equipo, debe contar con reconocimiento y ejercer cierto liderazgo en el lugar de práctica clínica, establecer relaciones interpersonales favorables, e incorporar al discente en la dinámica de trabajo, validándolo como parte del equipo [16].

El modelado y el perfil del docente tutor representado por sus habilidades relacionales y emocionales influyen en los estudiantes, ya que les permiten observar formas adecuadas de interacción con personas y comunidades, entendiendo las relaciones interpersonales como la base del cuidado [17].

En la bibliografía también se evidencia la expresión de estudiantes de enfermería, quienes identifican la experiencia en la práctica de los cuidados y la formación pedagógica como aspectos que pueden constituirse en factores obstaculizadores o facilitadores. A su vez, destacan cualidades personales que facilitan el proceso de aprendizaje, entre ellas: comunicación efectiva, capacidad de autocrítica, receptividad, respeto y cordialidad [18,19]. Otros refieren que se debe centrar en entregar una retroalimentación individualizada y permanente [20]. En otro estudio internacional multicéntrico, reconocieron la empatía como el principal atributo, seguido del respeto, el conocimiento, la tolerancia, la capacidad de evaluar, la amabilidad, la disponibilidad, la formación docente y la experiencia clínica [21].

La permanente búsqueda de evidencia frente a estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el contexto clínico llevó a los autores a indagar sobre cuáles son las competencias que debe tener el docente clínico para favorecer el aprendizaje en estudiantes de enfermería.

El estudio pretendió reconocer las competencias que debe tener un docente clínico que supervisa prácticas en centros asistenciales intrahospitalarios desde la perspectiva de estudiantes de enfermería de la Universidad Austral de Chile durante 2019.

Sujetos y métodos

Esta investigación se desarrolló en la Universidad Austral de Chile, corporación privada sin ánimo de lucro, compuesta por 10 facultades, entre las que se encuentra la de Medicina. La carrera de Enfermería cuenta con un total aproximado de 300 estudiantes, distribuidos en cinco cursos. En el estudio participaron específicamente los estudiantes de tercero y cuarto año.

Considerando la naturaleza del objeto de investigación, se realizó un estudio cualitativo [22], a través de la técnica de redes semánticas naturales [23] en estudiantes de enfermería, quienes, a partir de sus historias personales y colectivas, proporcionaron información válida en relación con su experiencia vivida durante la práctica clínica en el hospital, identificando las competencias que debe tener el docente clínico que realiza supervisión clínica.

La muestra fue intencionada, de casos por criterios [22], y específicamente se invitó a participar a estudiantes que se encontraban rotando por diferentes servicios del hospital, con distintos docentes clínicos, conformada por 20 estudiantes de enfermería que cursaban tercer y cuarto año en 2019, cuyos criterios de inclusión fueron ser alumno regular de los cursos mencionados, tener disponibilidad para participar en la investigación y firmar previamente el consentimiento informado.

De acuerdo con la técnica de redes semánticas naturales [23], se aplicó un instrumento diseñado para recolectar la información y su análisis posterior. Se solicitó a los participantes que escribieran individualmente, en cinco minutos, 10 palabras (verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos o pronombres, sin utilizar artículos o preposiciones) en respuesta a la pregunta estímulo o reactivo: '¿Cuáles son las competencias que debe tener el docente clínico para favorecer el aprendizaje en estudiantes de enfermería?' Después, se solicitó que priorizaran cada palabra definidora de 1 a 10, donde el 1 corresponde a la de mayor valor, para jerarquizarlas de acuerdo con la importancia atribuida (1, la más importante; 10, la menos importante).

El análisis se realizó mediante reducción de datos a través de sinónimos y merónimos para obtener los cuatro indicadores establecidos: valor J (total de palabras definidoras); valor M (jerarquía asignada por los sujetos que se obtiene multiplicando la frecuencia de aparición por el valor semántico de cada palabra definidora y convierte las jerarquías asignadas por los sujetos; la jerarquía 1 vale 10 puntos, la 2 vale 9 puntos, y así sucesivamente); conjunto SAM (las 15 palabras definidoras con mayor valor M); y valor porcentual FMG (el 100% corresponde a la palabra definidora con el valor M más grande) [23].

La confiabilidad del estudio se garantizó mediante el uso de los criterios de rigor determinados por los autores: valor de verdad o credibilidad (triangulación por investigador y comprobación con participantes del estudio), aplicabilidad o transferibilidad (recogida abundante de información y descripción minuciosa),

Tabla I. Reducción de palabras definidoras.

	Valor M	Valor FMG
Retroalimentación	114	100%
Empático	107	93,9%
Acogedor	64	56,1%
Respetuoso	59	51,7%
Comunicación efectiva	47	41,2%
Formación docente	46	40,3%
Comprensivo	42	36,8%
Accesible	37	32,4%
Apoyador	36	31,5%
Vocación docente	36	31,5%
Comprometido	36	31,5%
Experiencia clínica	35	30,7%
Objetivo	30	26,3%
Preocupado	21	18,4%
Guía	17	14,9%

Valor porcentual FMG: el 100% corresponde a la palabra definidora con el valor M más grande; Valor M: jerarquía asignada por los sujetos que se obtiene multiplicando la frecuencia de aparición por el valor semántico de cada palabra definidora y convierte las jerarquías asignadas por los sujetos; la jerarquía 1 vale 10 puntos, la 2 vale 9 puntos, y así sucesivamente.

consistencia o dependencia (réplica paso a paso) y neutralidad o confirmabilidad (consenso con otros investigadores y juicio crítico de experto) [24]. Finalmente, se elaboró un set de información definitivo que reflejó la coincidencia de los significados de todos los autores que participaron en el estudio.

Se respetaron los principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos de la Declaración de Helsinki [25].

Cabe señalar que este estudio fue autorizado por el Comité Ético Científico del Servicio de Salud Valdivia.

Resultados

Las palabras totales definidoras (valor J) de los informantes claves fueron 67.

El valor M correspondió a 34 palabras, y se obtuvo con la reducción de las palabras definidoras mediante merónimos y sinónimos y por la jerarquía asignada por los sujetos, multiplicando la frecuencia de aparición por el valor semántico de cada palabra definidora. De ellas, las 15 primeras corresponden a la reducción de éstas, que, de acuerdo con la técnica de redes semánticas, corresponde al conjunto SAM (Tabla I). Destacan, según la jerarquización asignada por los estudiantes, las palabras que se acercan más al 100%: retroalimentación, empatía, ser acogedor y respetuoso. Las nueve palabras restantes (Tabla II) no cumplen con el criterio estipulado del análisis de datos en relación con el mayor valor M; sin embargo, se incluyen debido a que algunas de ellas se encuentran consignadas en la bibliografía revisada y se vinculan con lo declarado en la tabla I.

Discusión

La identificación de 67 palabras definidoras por 20 estudiantes evidencia la importancia que atribuyen a las competencias que debe tener el docente clínico para favorecer su aprendizaje, a través de una relación efectiva, a quien consideran como referente disciplinar y guía, en especial durante la primera práctica clínica, y que influye en la adaptación de los estudiantes y su posterior desempeño académico y profesional [26].

En general, lo encontrado tanto en el conjunto SAM como en las palabras fuera del criterio del análisis de datos evidencia una clara tendencia a la valoración de las competencias personales y específicas en el ámbito de la docencia considerando la perspectiva planteada por Clavijo [14]; de la misma forma, si se comparan los resultados obtenidos con el perfil de competencias para el docente clínico en la formación de pregrado en Chile, es posible determinar según su clasificación que mayoritariamente las competencias vinculadas a habilidades interpersonales tienen un peso mayor, seguido de las relacionadas con la docencia clínica y, en tercer lugar, las relacionadas con la profesión. El estudiantado de enfermería no reconoce las competencias asociadas al desarrollo de pensamiento crítico y al trabajo en equipo [16]. La necesidad de los estudiantes de enfermería de contar con un facilitador que sea altamente competente desde la perspectiva del ser y de la formación docente se puede explicar por la sensación de vulnerabilidad que les provoca el ambiente hospitalario, por lo dinámico y desconocido, por las características y condiciones de los pacientes-familia, el personal de salud, los objetivos de aprendiza-

je y los asistenciales, lo que genera estrés y ansiedad, sumado a la presión de demostrar el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades [3,6,7]; por lo anterior, se requiere un docente clínico con habilidades personales y docentes para retroalimentar su proceso en un clima de confianza de manera respetuosa, cordial y receptiva [5,17,18,20].

Según lo desvelado por los estudiantes en el conjunto SAM respecto a las competencias que debería tener el docente clínico para favorecer su aprendizaje, se identificaron: capacidad de retroalimentación con la mayor frecuencia, comunicación efectiva, ser respetuoso y que cuente con formación docente; todas ellas son vinculantes, puesto que un docente clínico que tenga conocimiento acabado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje incorporará la retroalimentación durante toda la experiencia a través de un diálogo respetuoso y asertivo, lo que corrobora lo encontrado en otros estudios [4,10,13,14,17,19]. También emergió la empatía con la segunda frecuencia, que es una capacidad fundamental para lograr establecer una relación humanitaria y de confianza que propicie el aprendizaje. Por otro lado, los participantes del estudio señalaron la experiencia clínica como relevante, ya que ello les entrega mayor seguridad respecto a cómo el docente clínico se desenvuelve en el lugar de práctica y los conocimientos que les entrega [6,14,21]. La vocación docente emerge como una condición necesaria para el buen desempeño del papel, puesto que se vincula con la necesidad de formarse en docencia, el compromiso, la capacidad de empatía, y ser objetivo, accesible, apoyador, acogedor, comprensivo, preocupado y guía, todos atributos declarados también por otros autores que investigaron el fenómeno desde la perspectiva docente y estudiantil [4,7,11-13,17,20,21].

En las palabras fuera del criterio del análisis de datos, hubo coincidencia entre el peso semántico de los conceptos, y emergió mayoritariamente el conocimiento; sin embargo, es curioso que su frecuencia no le haya permitido estar en el listado de palabras definidoras, a diferencia de los identificado por estudiantes españoles, donde se reconocía el conocimiento del docente como relevante [21]. A su vez, se identificaron: ser motivador, que dé seguridad, con sentido del humor, con autocontrol, que sea tolerante, humilde y educado, como cualidades personales que facilitan el aprendizaje, lo que coincide con otras investigaciones, excepto que sea humilde, característica que emerge como personal, considerada como palabra fuera del criterio de análisis [4,6,7,10-13,18-21].

Los resultados confirman que el docente clínico debe relacionarse con ellos desde una conexión auténtica y reflexiva, practicando y propiciando la crítica y autocritica, utilizando su sensibilidad y estrategias pedagógicas que le permitan trabajar de forma pertinente [4,5,7,17], por lo que se hace necesario que cuente con formación docente para que pueda poner al servicio de su quehacer sus conocimientos y características personales, que contribuyan a dar tranquilidad y confianza para favorecer el aprendizaje del educando.

Tabla II. Palabras fuera del criterio del análisis de datos.

	Valor M	Valor FMG
Conocimiento	16	14%
Motivador	15	13,2%
Responsable	15	13,2%
Que dé seguridad	14	12,3%
Con sentido del humor	14	12,3%
Con autocontrol	13	11,4%
Tolerante	12	10,5%
Educado (que salude)	11	9,6%
Humilde	11	9,6%

Valor porcentual FMG: el 100% corresponde a la palabra definidora con el valor M más grande; Valor M: jerarquía asignada por los sujetos que se obtiene multiplicando la frecuencia de aparición por el valor semántico de cada palabra definidora y convierte las jerarquías asignadas por los sujetos; la jerarquía 1 vale 10 puntos, la 2 vale 9 puntos, y así sucesivamente.

Resulta interesante que las características que debe tener el docente clínico identificadas por los estudiantes se relacionan con los principios del cuidado, desde la empatía, el respeto y el establecimiento de una relación de ayuda, a través de una relación auténtica, lo que revela la valoración que ellos otorgan a las habilidades relacionales y emocionales como base de la enseñanza y del cuidado [4,6,17].

Llama la atención que los estudiantes no identificaron la reflexión ni el autoconocimiento [4,6] como competencias que debería tener el docente clínico para favorecer su aprendizaje, lo cual podría evidenciar la necesidad de explicitar instancias reflexivas en el ámbito de la práctica clínica como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que sería un punto relevante para profundizar en el futuro por el vínculo que tiene, tanto la reflexión como la autocrítica, con los procesos metacognitivos que transversalizan todas las instancias de aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados de estudio revelaron que los estudiantes de enfermería de la Universidad Austral de Chile consideran que las características relevantes que deben tener los docentes clínicos para su aprendizaje se relacionan con el ámbito del ser y con la formación pedagógica-clínica (ámbito del saber y hacer), y las primeras se identificaron mayoritariamente constituyendo el eje conductor para configurar un perfil integral del profesional que desempeña esta tarea. En otras palabras, saber enseñar lo que se sabe hacer.

Este estudio se considera un aporte para el fortalecimiento de los procesos vinculados a la docencia clínica, y permite a docentes-clínicos conocer, valorar y aprender a partir de las perspectivas de los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje en la práctica clínica; a su vez, entrega un punto importante de inflexión con respecto al ejercicio docente, relevando las competencias interpersonales como esenciales, tanto para quien enseña a cuidar como para el aprendiz, lo que evidencia la necesidad de propiciar permanentemente procesos de formación humanizados que demuestren al estudiantado el valor de las relaciones interpersonales como personal de enfermería, independientemente de la tarea que se desempeñe y del contexto.

Asimismo, permitirá valorar aspectos importantes de considerar con respecto a la responsabilidad de la formación continua de docentes que realizan docencia clínica, ya que, en su gran mayoría, son profesionales del área de la salud que no necesariamente tienen formación pedagógica.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se debe considerar que los resultados de esta investigación no son generalizables, puesto que corresponden a la opinión de estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad Austral de Chile, y son el resultado de sus experiencias personales; además, se incluyó como participantes a igual número de estudiantes de tercer y cuarto año, y estos últimos tienen mayor experiencia en prácticas clínicas.

Bibliografía

1. Bardallo MD. Entre la enseñanza y el aprendizaje. Un espacio de saberes para compartir. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2010.
2. Argüello-López MT. desarrollo del perfil de competencias del tutor de las prácticas clínicas de enfermería. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid; 2016.
3. Parra-Giordano D, Felli V. Work process of nursing professors. Rev Lat Am Enfermagem 2017; 25: e2946.
4. Rivera-Alvarez LN, Medina-Moya JL. The student-nurse pedagogical relationship: a hermeneutic-phenomenological study. Texto Contexto Enferm 2017; 26: e00560016.
5. Nolla-Domenjó M. Aprendizaje y prácticas clínicas. Educ Med 2019; 20: 100-4.
6. Maidana A, Samudio M. Inteligencia emocional de docentes de Enfermería según aptitud demostrada en su entorno laboral. Medicina Clínica y Social 2018; 2: 72-83.
7. Muñoz-Repiso M. Educar desde la compasión apasionada. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2010; 8: 218-23.
8. Rodríguez-de Castro F. Proceso de Bolonia (IV). El currículum oculto. Educ Med 2012; 15: 13-22.
9. Triviño X, Sirhan M, Moore P, Reyes C. Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. Rev Med Chile 2009; 137: 1516.
10. Sánchez-Rodríguez JR. Preparación pedagógica, docentes clínicos de enfermería y su relación con el proceso-enseñanza aprendizaje práctico. Rev Cubana Enferm 2017; 33 (4).
11. Backes V, Moya JL, Prado ML. Proceso de construcción del conocimiento pedagógico del docente universitario de enfermería. Rev Lat Am Enfermagem 2011; 19: 421-8.
12. Mata-Valderrama G, Romero-Quechol G, Martínez-Olivares, Galarza-Palacios E, Rosales-Torres MG. Habilidades socioafectivas en tutores clínicos de enfermería de un hospital de tercer nivel de atención. Rev Enferm IMSS 2017; 25: 57-64.
13. Mansilla-Sepúlveda J, Ricouz-Moya A. Vivencia del rol docente clínico de enfermeras de hospitales del sur de Chile. Cienc Enferm 2016; 22: 101-11.
14. Clavijo-Cáceres D. Competencias del docente universitario en el siglo XXI. Espacios 2018; 39: 22.
15. Rojas-Reyes J. Competencia interpersonal del docente de enfermería: génesis e influencias mutuas en la formación del estudiante de enfermería. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2020.
16. Carrasco P, Dois A. Perfil de competencias del tutor clínico de enfermería desde la perspectiva del personal de enfermería experto. FEM 2020; 23: 81-7.
17. Fukada, M. Nursing competency: definition, structure and development. Yonago Acta Med 2018; 61: 1-7.
18. Canaza-Alta L, Carrera-Atencio J, Palma-Meneses J, Torres-Deza C. Perfil del docente de enfermería desde la perspectiva de los estudiantes. Rev Enferm Herediana 2012; 5: 50-7.
19. Hernández-Díaz A, Illesca-Pretty M, Cabezas-González M. Opinión de estudiantes de la carrera de enfermería de la Universidad Autónoma de Chile, Temuco, sobre las prácticas clínicas. Cienc Enferm 2013; 19: 131-44.
20. Vizcaya-Moreno MF, Pérez-Cañaveras RM, Jiménez-Ruiz I, de Juan J. Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la supervisión y entorno de aprendizaje clínico: un estudio de investigación fenomenológico. Enferm Glob 2018; 17: 306-31.
21. Illesca-Pretty M, Cabezas-González M, Nuin-Orrio C, Jürschik-Jiménez P. Competencias del docente clínico enfermera/o, Universidades de Lleida (España) y La Frontera (Chile): percepción del estudiante. Cienc Enferm 2010; 16: 99-106.
22. Rodríguez G, Gil J, García E. Métodos de investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa. 2 ed. Barcelona: Aljibe; 1999.
23. Valdez JL. Las redes semánticas naturales usos y aplicaciones en sicología social. 2 ed. México: Universidad Autónoma del Estado de México; 1998.
24. Guba E, Lincoln Y. Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass; 1981.
25. Lolas-Stepke F, Quezada-Sepúlveda A. Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas. Santiago de Chile: Programa Regional de Bioética OPS/OMS; 2003.
26. Ji-Soo K. Relationships between reality shock, professional self-concept, and nursing students' perceived trust from nursing educators: a cross-sectional study. Nurse Educ Today 2020; 88: 104369.