

Recorrido de un buen formador de enfermería. La mirada de sus protagonistas

The path of a good nursing educator. The perspective of the protagonists

O caminho de um bom educador de enfermagem. A perspectiva dos protagonistas

Silvana Castillo Parra¹, José Medina Moya², Matías Faúndez Aedo³,
Daniela Montecinos Guiñez⁴

¹Doctora en Educación. Profesora Asistente. Departamento de Enfermería, Universidad de Chile. Correo electrónico: scastill@med.uchile.cl

²Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: jlmedina@ub.edu

³Docente del Departamento de Enfermería, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Correo electrónico: matiasfaundez@med.uchile.cl

⁴Docente del Departamento de Enfermería, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Correo electrónico: dmontecinos@med.uchile.cl

Cómo citar este artículo en edición digital: Castillo-Parra, S., Medina Moya, J. L., Faúndez Aedo, M. & Montecinos Guiñez, D. (2019). Recorrido de un buen formador de enfermería. La mirada de sus protagonistas. *Cultura de los Cuidados* (Edición digital), 23(53). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2019.53.17>

Correspondencia: Matías Faúndez Aedo. Independencia 1027, Departamento de Enfermería, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Santiago, Chile

Correo electrónico de contacto: matiasfaundez@med.uchile.cl

Recibido: 11/12/2018; Aceptado: 19/01/2019



ABSTRACT

Good educators are vital as referents in the education process for novice nurse teachers and nursing students.

Objective: To explore transcendental aspects for the educational performance of the good trainers in nursing, from their own perspectives and in spheres related to their personal and professional history.

Methods: Qualitative research, case study methodology. To identify the best nursing educators, students and teachers of two University Nursing Schools were consulted in Barcelona. Professor's diary, interviews

and participant observations were used. Criteria of scientific rigor were applied. Informed consent and an identification system were used, ensuring confidentiality and anonymity.

Results: The influence of models as parents and clinical teachers, the value of the teacher-student relationship, the pedagogical intuition and the relevance of the clinical practice scenario were described as transcendental for their performance.

Discussion and Conclusions: Several aspects of personal life and professional history were influential to the performance

of good nursing educators, with a potent coherence between the professional act and the educative action, corroborating the importance of the practical knowledge built based on personal experiences without requiring a necessary participation in formal pedagogical training programs.

Keywords: Education, nursing, expert testimony, faculty, qualitative research.

RESUMO

Bons educadores são vitais como referentes no treinamento de docentes novatos e docentes de enfermagem.

Objetivo: Explorar aspectos que tenham sido importantes para o desempenho docente de bons treinadores de enfermagem, desde suas próprias perspectivas e em áreas de sua história pessoal e profissional.

Métodos: Pesquisa qualitativa, estudo de caso. Os melhores educadores foram identificados consultando a estudantes e professores de duas Escolas Universitárias de Enfermagem de Barcelona. Os bons professores foram questionados sobre o diário do professor, as entrevistas e as observações dos participantes. Foram utilizados critérios de rigor científico, assentimento informado e o sistema de identificação, assegurando anonimato.

Resultados: A influência dos modelos como pais e professores clínicos, o valor do relacionamento professor-aluno, a intuição pedagógica e a relevância do cenário de prática clínica foram descritos como transcendentais para o desempenho.

Discussão e Conclusões: Tantos aspectos da vida pessoal como da história profissional foram influentes para o desempenho como bons educadores, com uma forte coerência entre a atuação profissional e o formador, corroborando a relevância adquirida pelo conhecimento

prático construído sobre experiências pessoais sem requerer a participação necessária em programas formais de treinamento pedagógico.

Palavras chave: Educação em enfermagem, testemunho especializado, professores, pesquisa qualitativa.

RESUMEN

Los buenos educadores son vitales como referentes en la formación de los docentes novatos y de estudiantes de enfermería.

Objetivo: Explorar aspectos trascendentes para el desempeño docente de los buenos formadores en enfermería, desde sus propias perspectivas y en ámbitos de su historia personal y profesional.

Materiales y métodos: Investigación cualitativa, tipo estudio de caso. Se identificaron a los mejores educadores consultando a estudiantes y docentes de dos Escuelas Universitarias de Enfermería de Barcelona. Se utilizaron entrevistas, observaciones participantes y *diario del profesor*. Además, se usaron criterios de rigor científico, consentimiento informado y sistema de identificadores, asegurando confidencialidad y anonimato.

Resultados: Se describieron como transcendentales para su desempeño, la influencia de modelos como padres y docentes clínicos, el valor de la relación docente-estudiante, la intuición pedagógica y la relevancia del escenario de la práctica clínica.

Discusión y Conclusiones: Variados aspectos de la vida personal e historia profesional fueron influyentes para el desempeño como buenos educadores, con una potente coherencia entre el actuar profesional y el formador, corroborando la relevancia que adquiere el conocimiento práctico construido en base a experiencias personales sin requerir necesaria

participación en programas formales de formación pedagógica.

Palabras clave: Educación en enfermería, testimonio de experto, docentes, investigación cualitativa.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre los profesores expertos cada vez ha generado mayor interés como manera de mejorar los procesos educativos (González, Castelló Badia & Font, 2014; López de Maturana Luna, 2010). Dado que en la formación de enfermería, la experiencia práctica es altamente significativa para los estudiantes y particularmente la relación establecida con sus tutores (Bardallo Porras, 2010), se realiza una investigación en torno a la práctica pedagógica de los formadores expertos en enfermería.

La literatura señala que el profesor experto, además de tener una amplia experiencia, capta por vía intuitiva las situaciones educativas y se centra en el núcleo correcto del problema, sin depender necesariamente procedimientos formalizados (Elliott, 1993). A su vez, la experticia profesional demuestra evoluciones en diferentes ámbitos que los profesionales van evidenciando en sus desempeños y comprensiones de manera progresiva, influenciados también por características individuales y contextuales (Guerra-Martín & Borrallo-Riego, 2017). Las enfermeras expertas, mediante procesos reflexivos, construyen una sensibilidad y virtuosismo avalado en un conocimiento tácito que facilita reconocer holística y rápidamente situaciones en las que deben intervenir, sin detenerse a analizar detalles del evento, sino haciendo uso del diálogo reflexivo de los profesionales competentes

(Schoñ, 1992).

Una fuente válida y relevante respecto a quiénes son los mejores formadores y cuáles son sus principales características se encuentra en la opinión de los estudiantes (J. L. Medina, Beatriz & Borrasca, 2011). Los docentes expertos, según los estudiantes, explicaban de manera tal que lograban que ellos aprendieran, incidiendo además en la relación pedagógica y el clima de aula (Guzmán Valenzuela, 2009). Sus buenos profesores les permitieron aprender significativamente más allá de lo cognitivo, motivándolos e influyendo positiva y sustancialmente en su manera de pensar, actuar y sentir (González *et al.*, 2014). Adicionalmente, el buen formador posee un conocimiento didáctico del contenido que se relaciona con conocer la manera de enseñar un contenido concreto a los estudiantes para promover la comprensión y adquisición de competencias (Delgado-García & Boza Carreño, 2016; Morán *et al.*, 2016), en el contexto de una relación respetuosa, empática, fluida y cercana (Guzmán Valenzuela, 2009).

El objetivo de este estudio fue indagar, en profesores de enfermería expertos, aquellos aspectos significativos de su historia personal y profesional que se relacionaban con su buen desempeño docente.

MÉTODOS

Investigación cualitativa, donde adquiere relevancia la forma en que las personas perciben el mundo y lo que para ellas es realmente importante (Taylor & Bogdan, 1986), específicamente un estudio de casos que explora una realidad singular, limitada en el tiempo, indagando diversas fuentes de información, ricas en contexto.

El estudio se realiza con tres profesoras expertas escogidas de dos escuelas

universitarias de enfermería de Barcelona (A y B) adscritas a Universidades Públicas. Dichas profesoras fueron escogidas a partir de un cuestionario breve aplicado intencionadamente a los docentes de las asignaturas profesionales y a estudiantes de los dos últimos años de la titulación, quienes respondieron voluntariamente, bajo la pregunta central en el ámbito de la formación clínica “¿quiénes han sido los/as profesores/as que más te han ayudado a aprender?” y “¿por qué?”. La selección de profesores expertos fue en base a los criterios: Formadores nombrados con mayor frecuencia por estudiantes y profesores, experiencia docente de al menos tres años y programación académica próxima incluía actividades de formación clínica con estudiantes.

Se seleccionó una formadora del establecimiento A y dos del establecimiento B, quienes fueron identificadas como P1, P2 y P3 para confidencialidad. Ellas tenían entre 10 y 30 años de experiencia profesional, entre 3 y 12 años como docentes; dos se desempeñan en ámbitos hospitalarios y una en el Centro de Atención Primaria.

Para indagar en el recorrido de las mejores formadoras de enfermería, se recolectó información mediante distintas técnicas: “Diario del profesor” con pauta orientadora de preguntas que abriera un espacio inicial para relatar sus historias, recuerdos y procesar cuestiones que no estaban suficientemente conscientes (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010). Posterior a la recepción y primer análisis del diario, se realizaron entrevistas semiestructuradas para explorar, profundizar y ampliar en la experiencia de los participantes, además de observaciones participantes, en búsqueda de una comprensión del escenario de acción

pedagógica de las buenas formadoras.

El análisis fue principalmente inductivo, mediante las Comparaciones Constantes propuesta por Glaser y Strauss (Erazo Jiménez, 2011). Se realizó transcripción literal de datos, utilizando el programa para análisis Atlas-ti. Lo anterior, se desarrolló como proceso recursivo con análisis en tres niveles: Segmentación y codificación de unidades de significado, luego definición de metacategorías y, finalmente, establecimiento de núcleos temáticos.

Se definieron estrategias para el cumplimiento de los criterios planteados por Guba (Erazo Jiménez, 2011): Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, para cautelar el rigor de esta investigación sin perder de vista la naturaleza de la misma. Al invitar a participar a cada profesor en la presente investigación, se le solicitó firmar un consentimiento informado, donde declaraba comprender y aceptar la participación en la investigación, bajo condiciones de anonimato, confidencialidad y voluntariedad de participación y acceso a resultados.

RESULTADOS

Como consecuencia del proceso de análisis, los principales aspectos de la historia personal, académica y laboral de las formadoras expertas y las valoraciones que realizan respecto a sus procesos formativos, fueron los siguientes:

1. La influencia de los referentes formadores en el desempeño de las profesoras expertas

Las profesoras declaran que la formación, apoyo y exigencia recibida por sus padres, tuvo influencia directa en sus desempeños profesionales y docentes, ayudándoles a

tener una actitud de mejora constante, trabajar con afecto y transmitir valores a quienes enseñan:

“Mis padres siempre me han apoyado en todo, pero han sido muy exigentes... Supongo que esto me ha dado un carácter perfeccionista... Verla trabajar [a mi madre] me inspira en mi práctica diaria” (DP. P2. 2:37).

“Realmente me doy cuenta de que todos los valores que yo intento transmitir y que he cultivado en mi profesión son los que me han enseñado mis padres” (DP. P3. 3:8).

Las docentes formadoras expertas de enfermería también contaron con modelos significativos en los escenarios clínicos, quienes aportaron con ejemplos de reflexión positiva o negativa para la acción docente:

“¡Mis prácticas de primaria! Estoy donde estoy por esta rotación... intento que los alumnos se sientan como me sentí yo: no me regalaron nada, trabajé muchísimo, pero era una más del equipo y aprendí un montón” (E. P2.2:29).

“El primer año de enfermería no me gustó... las prácticas fueron horribles... con una enfermera prejubilación que me usó de mano de obra... y trataba a los pacientes con un desprecio terrible. Recuerdo que pensaba que yo no me quería convertir en aquello” (E. P2. 2:24).

2. La preparación formal de las profesoras expertas para cumplir su rol formador

Las buenas profesoras de enfermería reconocen la necesidad y muestran interés por formarse en ámbitos propios de la profesión de enfermería, participando en programas y eventos de capacitación y actualización:

“Cuando iba terminando uno, comenzaba otro [Cursos, Master], y no tanto por la puntuación... pero hacía cosas que me gustaban

y descubriría cosas que antes ni me había planteado como, por ejemplo, la investigación” (E. P1. 4:29).

“He intentado estar al día con distintos cursos de enfermería... además, he ido a congresos, he presentado cosas porque me gusta estar al día de todo” (E. P3. 6:3).

Las profesoras utilizan variadas fuentes de aprendizaje para mantenerse actualizadas en las materias que enseñan a los estudiantes, siendo la principal fuente su propia experiencia clínica, aunque también incluyen la lectura de literatura científica, considerando sus limitantes:

“Lo que hago es actualizarme... porque las cosas cambian mucho... pero cuando explico cosas de la que yo no tengo tanta práctica, entonces lo que hago es ir a la unidad...pregunto cosas, intento actualizar cosas” (E.O. P3. 9:4).

“Cada año me pasa que los libros normalmente te suelen aportar muy poca cosa nueva... pero igual necesito repasar bibliografía para asegurarme que el contenido es efectivamente el que tengo que dar, pero no encuentro mucha cosa nueva. Lo leo para reforzar aspectos que debería decirles y quizás no manejo totalmente” (E.O. P3. 9:5).

Desde el punto de vista de la preparación pedagógica, las profesoras expertas, aunque buscan vincularse con apoyo teórico para buscar soporte, actúan mayormente de manera intuitiva:

“Me comencé a comprar libros sobre aprendizaje... me los estuve leyendo y buscar caminos... pero a nivel de docencia... a mí nadie me ha enseñado a enseñar, yo enseño lo que creo” (E. P1. 4:5).

3. La valoración y el uso del conocimiento práctico en la formación enfermera

Las profesoras expertas valoran la práctica

clínica como un espacio irremplazable de aprendizaje y construcción de saber profesional respecto al cómo ejercer los cuidados de enfermería en contextos reales, diversos y problemáticos que son imposibles de imitar en ambientes simulados o teóricos:

“No se puede enseñar a poner una sonda, canalizar vías a un muñeco. Se ha de poner en práctica en la vida real. El muñeco no se queja, no tiene problemas, no dice nada. Al paciente se le hace daño (se intenta lo menos posible), charlas con él, el paciente se mueve, colabora contigo o no... toda esta vivencia no se puede aprender en un aula de clase” (DP. P1.8:1).

Las formadoras generan procesos de autoaprendizaje, motivados y construidos con los estudiantes, generándose un proceso de retroalimentación positivo bidireccional entre profesor y alumno en el proceso de docencia práctica, apoyándose para ello en las valoraciones que los estudiantes emiten de su acción tutorial:

“Empecé a llevar alumnas y comenzamos a aprender juntas. Yo les podía enseñar a tratar al paciente, a hacer técnicas, a estar con él, pero ellas me motivaban para ir aprendiendo más. Si no sabía una cosa, la tenía que buscar e informarme. Me hacían estar al día dentro de una profesión cambiante continuamente. Fui perdiendo malos hábitos (esto es un logro total del alumnado)” (DP. P1. 1:16).

“Cuando acaban las prácticas les pido a los chicos qué les ha gustado más y qué menos, para aprender e intentar corregir y mejorar” (DP. P2. 2:33).

Las formadoras expertas resuelven situaciones problemáticas de su desempeño profesional construyendo saber en la práctica misma, a la vez que se encuentran junto a los estudiantes en formación, dándoles la oportunidad de visibilizar y aprender de dicho saber construido que es

único y contextualizado:

“[En el despacho de las enfermeras de un servicio del hospital, P1 y la estudiante comentando lo vivido algunas horas atrás.] - P1: “En principio, como enfermeras, no amarramos al paciente con sujeciones, pero a este paciente hubo que amarrarlo por todas partes y muy fuerte, arriesgando a que se hiciera úlceras. Todas las sujeciones anteriores el paciente las había cortado con mucha fuerza y agresividad” - [La alumna escucha muy atenta y pregunta cómo se actúa en esas situaciones] - P1: “Después de todo lo ocurrido yo pensé de nuevo en la situación y me di cuenta de todo lo que habíamos hecho con el paciente, me lo cuestioné éticamente, pero pensé que primero era la vida y la seguridad del propio paciente y también del equipo que lo atendía, y por tanto habíamos hecho bien las cosas” (Obs. C. P1. 33:2).

La docente experta construye conocimiento práctico al conectar la experiencia real a la del aula, estimulando aprendizajes más duraderos. Para lo anterior, la docente usa el escenario clínico y utiliza herramientas como la simulación de situaciones o personificación de pacientes, familiares o profesionales:

“E: He visto que, a lo largo de las clases, vas dando ejemplos de lo que dices, incluyendo experiencias personales. ¿Por qué lo haces? ¿Con qué intención?”

P3: Como son tantos los alumnos que nunca han tenido contacto con niños, creo que muchas veces no logran entender lo que les digo, no se lo imaginan, o bien no dimensionan lo que significa, entonces les pongo estos ejemplos a veces un poco exagerados para llamar su atención y hacerlos pensar respecto al tema del que estamos hablando.

E: A veces incluso actúas la situación, imitas a las madres o a ti misma...

P3: Sí, sí... creo que de esa manera les puedo

impactar más para que se queden después pensando en ello, para que lo recuerden mejor” (E. P3. 4:26).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presencia significativa de los padres como aspecto fundamental en la formación de las buenas formadoras de enfermería, coincide con lo señalado en el trabajo de López de Maturana (2010), quien plantea que una familia cálida, que apoya y hace presencia significativa en la vida del sujeto, sumado a una formación de valores en torno a la responsabilidad y compromiso por las labores asumidas, son algunos de los rasgos presentes en los buenos profesores.

Las profesoras de este estudio cuentan con modelos inspiradores en su etapa estudiantil y tienden a recordar los modelos más extremos, destacando tanto quienes influyeron de manera entusiasta y positiva en su formación, como aquellos profesores que hubiese sido preferible no conocer, para seguir o evitar sus ejemplos respectivamente (López de Maturana Luna, 2010). De manera similar, en estudios sobre enfermeras líderes y mentoras, éstas relatan haber tenido referentes relevantes y motivadores para potenciar sus habilidades en el escenario docente (McCloughen, O'Brien & Jackson, 2014). Este relato se condice con publicaciones recientes que describen cómo el período de transición desde la profesión clínica al escenario de la docencia es un punto clave, enfatizando la importancia de tener referentes inspiradores (Brown & Sorrell, 2017).

Por otro lado, la principal fuente de conocimiento profesional para las formadoras expertas lo constituye la propia experiencia en cada área de desempeño, reflejando la relevancia del conocimiento

práctico, consecuencia de la imbricación entre las experiencias y los conocimientos actuales del formador (Mansilla Sepúlveda & Ricouz Moya, 2016). Vinculado a esto, se ha corroborado en el estudio que el perfeccionamiento en las esferas propias de la profesión clínica, si bien es considerado valioso, la realización de procesos formales de formación docente no ocupa espacios relevantes en el desarrollo pedagógico de las tutoras ni mentoras de enfermería (McCloughen, O' Brien & Jackson, 2011). Esto se articula con lo que señalan algunos autores en relación a que los buenos profesores toman decisiones a partir de procesos implícitos y subjetivos de interpretación intuitiva (Atkinson & Claxton, 2002). Asimismo, las profesoras expertas de nuestro estudio actúan pedagógicamente de manera mayormente intuitiva.

En este estudio, las formadoras expertas buscan perseverantemente la excelencia docente. Para esto consideran motivantes las apreciaciones de los alumnos a cargo y se apoyan en las valoraciones que éstos emiten de su acción tutorial. Esto se condice con el trabajo de Rivas (2014), quien señala la relevancia que tiene el diálogo entre docentes y estudiantes, *“no tanto como elemento de autoridad, sino como una voz autorizada con la que buscar sentido a la propia vida”*. Por otra parte, una revisión reciente señala que el escenario de la práctica clínica es inconmensurablemente valioso pues enfrenta al binomio docente-estudiante con situaciones irreproducibles en el aula (Zlatanovic, Havnes & Mausesthaugen, 2017). La descripción anterior arguye a favor de que algunos ámbitos del desempeño profesional de enfermería son imposibles de resolver de manera netamente teórica o técnica, es decir, siguiendo patrones generales, modelos o indicaciones abstractas

recibidas en el aula. La práctica de las enfermeras expertas de nuestro estudio se visualiza como ocasión para que los estudiantes construyan conocimiento en torno al “Cómo”, lo cual se aproxima a la distinción que *Benner (1987)* realiza entre el “saber qué” y el “saber cómo”, este último es un conocimiento tácito que depende fundamentalmente de la experiencia. Este estudio, más el de *Schön (1992)*, evidencian que el conocimiento académico es abstracto, acontextual, estable y rígido, y, al contrario, el conocimiento derivado de la práctica es inestable, complejo e incierto, como reflejo de la realidad misma. El conocimiento práctico clínico es difícilmente verbalizable, por lo cual no puede ser formalizado ni enseñando de manera estructurada y teórica, sino que puede ser demostrado por el profesional de enfermería de una manera implícita, personal e irreplicable.

Por otro lado, las formadoras expertas usan el escenario clínico para resolver situaciones problemáticas de su desempeño profesional y edificar un conocimiento nuevo, único y contextualizado. Este proceso de construcción de conocimiento práctico podría asimilarse a lo que se denomina “la reflexión sobre la reflexión en la acción” (*Schön & Bayo, 1998*), esto es una reflexión retrospectiva que implica realizar descripciones verbales de la situación vivida, a fin de poder modificar secundariamente los futuros desempeños. Lo interesante es que este proceso lo hacen visible para los estudiantes como principiantes, tomando parte de dicha conversación con su formador y planteando sus inquietudes.

Otra estrategia para generar aprendizajes duraderos es cuando la profesora experta realiza lo documentado como “to paint a picture” (*Benner, 2012*), o “imaginación clínica” (*Rivera Álvarez, 2013*), lo cual se

refiere a los momentos donde la formadora, mediante preguntas y situaciones reales o imaginarias que les presenta a los estudiantes, estimula en ellos el análisis y juicio respecto a los posibles cambios en las condiciones que podría presentar el paciente y/o las posibles acciones profesionales más apropiadas. Es coherente plantear que las docentes son capaces de construir un conocimiento pedagógico cuando tienen apertura a las condiciones del contexto, haciendo partícipe activo al estudiante en dichas construcciones. Es destacable que las buenas formadoras de enfermería, enseñan a sus estudiantes a cuidar ejerciendo un cuidado humanizado y de calidad con sus propios estudiantes, con un genuino interés por el bienestar del otro y de su desarrollo profesional. No es extraño, entonces, que las formadoras consideradas expertas sean a su vez consideradas como profesionales de enfermería ejemplares tanto para los estudiantes, como para sus colegas, demostrando elevados niveles de coherencia respecto a su actuar docente y a su efecto en los estudiantes como personas y futuros cuidadores.

Hubo muchas similitudes entre los resultados de esta investigación y las evidencias hasta ahora disponibles respecto a los aspectos influyentes en las actuaciones pedagógicas de los profesores expertos, no obstante, hubo una particularidad que es propia de la actuación de los buenos formadores en enfermería y que se relaciona con una potente coherencia entre el actuar profesional y el actuar como formadora, es decir, existe un espejo entre el vínculo que establece el profesional de enfermería con sus pacientes, versus el vínculo que establece con sus estudiantes.

Con todo lo anterior, resulta sensato reconocer que proyectar procesos de formación docente en formadores de

enfermería no va en la orientación de presentarles un modelo de acción pedagógica lineal a replicar de manera acontextual, sino que requiere instalar espacios de discusión y reflexión entre los formadores, en primer lugar, respecto a sus historias de vida, a sus concepciones sobre el cuidado y la formación de personas, como futuros profesionales del cuidado.

Conflicto de intereses: Ninguno declarado.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, T. & Claxton, G. (2002). El desarrollo de la intuición profesional. In A. McMahon (Ed.), *El profesor intuitivo* (1.ª ed., p. 179). Barcelona: Octaedro.
- Bardallo Porras, M. D. (2010). *Entre la enseñanza y el aprendizaje. Un espacio de saberes para compartir*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2013/07/Tesis-Sevilla-4-DEFINITIVA-.pdf>
- Benner, P. (1987). *Práctica progresiva en enfermería manual de comportamiento profesional* ([1.ª ed.]). Barcelona: Grijalbo.
- Benner, P. (2012). Educating Nurses: A Call for Radical Transformation-How Far Have We Come? *Journal of Nursing Education*, 51(4), 183-184. <https://doi.org/10.3928/01484834-20120402-01>.
- Brown, T. & Sorrell, J. (2017). Challenges of Novice Nurse Educator's Transition From Practice to Classroom. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(3), 207-211. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2017.03.002>.
- Delgado-García, M. & Boza Carreño, Á. (2016). La importancia de «aprender a enseñar» en la titulación de enfermería. Reflexiones biográficas de un médico con alma de educador. *Educación Médica*, 17(4), 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.EDUMED.2016.04.005>.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education: teacher development*. Falmer Press.
- Erazo Jiménez, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (42), 107-136. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1851-17162011000100004.
- González, M. A., Castelló Badia, M. & Font, C. M. (2014). The identity of the nursing academic: between education and research. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 23(2), 241-249. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014001640013>.
- Guerra-Martín, M. D. & Borralló-Riego, Á. (2017). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.EDUMED.2017.03.019>.
- Guzmán Valenzuela, C. (2009). *El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente*. Valparaíso. Retrieved from <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2008-UV-Guzman-1-2.pdf>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- López de Maturana Luna, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores. *Polis (Santiago)*, 9(25), 255-267. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100015>.
- Mansilla Sepúlveda, J. & Ricouz Moya, A. (2016). Vivencia del rol docente clínico de enfermeras de hospitales del sur de Chile. *Ciencia y Enfermería*, 22(1), 101-111. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532016000100009>.
- McCloughen, A., O'Brien, L. & Jackson, D. (2011). Nurse Leader Mentor as a Mode of Being: Findings From an Australian Hermeneutic Phenomenological Study. *Journal of Nursing Scholarship*, 43(1), 97-104. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2010.01377.x>.
- McCloughen, A., O'Brien, L. & Jackson, D. (2014). Journey to become a nurse leader mentor: past, present and future influences. *Nursing Inquiry*, 21(4), 301-310. <https://doi.org/10.1111/nin.12053>.
- Medina, J. L., Beatriz, M. & Borrasca, J. (2011). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. Retrieved from http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/360_131.pdf.
- Medina, J. L. M. M. & Jarauta Borrasca, B. (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Síntesis.
- Morán, L., Quezada, Y., García, A., González, P., Godínez, S. & Aguilera, M. (2016). Resolver problemas y tomar decisiones, esencia de práctica reflexiva en enfermería. Análisis de la literatura. *Enfermería Universitaria*, 13(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.REU.2016.01.001>.



- Rivas Flores, J. E., Leite Méndez, A. E. & Cortés González, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13–23. Retrieved from http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0328-97022014000200002.
- Rivera Álvarez, L. (2013). *Saber y experiencia de el/la estudiante de enfermería en sus prácticas de cuidado*. Universitat de Barcelona. Retrieved from http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/132808/01.LNRA_TESIS.pdf;sequence=1.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.
- Schön, D. A. & Bayo, J. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Zlatanovic, T., Havnes, A. & Mausethagen, S. (2017). A Research Review of Nurse Teachers' Competencies. *Vocations and Learning*, 10(2), 201–233. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9169-0>.