



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

FACULTAD DE MEDICINA

Magister Innovación de la Docencia Universitaria En Ciencias de la Salud

**“CURSO DE CAPACITACIÓN EN DOCENCIA PARA
ENFERMERAS/OS CLÍNICOS DEL HOSPITAL DR.
ABRAHAM GODOY PEÑA, LAUTARO, REGIÓN DE LA
ARAUCANÍA”**

AUTORA: KATHERINE EVELYN HURTADO SEPÚLVEDA

PROFESORA GUÍA: MIRTHA CABEZAS GONZÁLEZ

TEMUCO, MARZO, 2023



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

FACULTAD DE MEDICINA

Magister Innovación de la Docencia Universitaria En Ciencias de la Salud

**“CURSO DE CAPACITACIÓN EN DOCENCIA PARA
ENFERMERAS/OS CLÍNICOS DEL HOSPITAL DR.
ABRAHAM GODOY PEÑA, LAUTARO, REGIÓN DE LA
ARAUCANÍA”**

AUTORA: KATHERINE EVELYN HURTADO SEPÚLVEDA

PROFESORA GUÍA: MIRTHA CABEZAS GONZÁLEZ

TEMUCO, MARZO, 2023

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO

Esta tesis ha sido realizada en el Programa de Magíster Innovación de la Docencia
Universitaria en Ciencias de la Salud.

Profesor/a Patrocinante: PROF. MIRTHA CABEZAS GONZÁLEZ

Evaluator/a Externo 1: PROF. ALEJANDRO HERNÁNDEZ DÍAZ

Evaluator/a Externo 2: PROF. ROSSANA ROJO VENEGAS

Director/a Programa de Magíster: PROF. PAULO SANDOVAL VIDAL

DEDICATORIA

A mi hija María Jesús, por acompañarme y ceder parte de sus primeros años de vida a mi crecimiento personal y profesional. Nuestro camino juntas tendrá los mejores frutos.

A mis padres Fernando y Verónica, por ser los mejores tatas. Sin su apoyo y empuje nada en mi vida sería posible. Solo ustedes conocen el sacrificio, alegrías y penas invertidos.

Ustedes son mi pilar y fuerza.

Los amo.

AGRADECIMIENTOS

A mi hermano, cuñada y sobrinos por su apoyo y cariño cuando lo necesite. Por cuidar y entretener a María Jesús para que yo pudiera trabajar, dormir o distraerme.

A Fernando, por trasnochar acompañándome, preparar café y escuchar mis ideas.

A Daniela, sin tu compañía y contención esta etapa no tendría los mismos colores.

A mi tutora, Mirtha, por su guía en el desarrollo de este proyecto.

A los docentes del Magister y su director Paulo, por aclarar y contestar mis dudas.

Al Hospital Abraham Godoy Peña, por brindarme facilidades para lograr esta meta.

Muchas gracias.

RESUMEN

En Chile, la Subsecretaría de Redes Asistenciales, dependiente del Ministerio de Salud y Establecimientos de Educación Superior, del Ministerio de Educación, regulan el cumplimiento de las necesidades asistenciales y educacionales en Hospitales y Centros de Salud para el desarrollo de prácticas clínicas, sin embargo, no han definido las capacidades docentes que deben tener los profesionales de salud para realizar esta labor de forma apropiada.

Particularmente, para la Carrera de Enfermería, las habilidades para educar se aprenden a través de la repetición de experiencias vividas y no a un proceso de formación profesionalizada de los responsables de la respectiva instrucción, como es el caso del Hospital Dr. Abraham Godoy Peña, de Lautaro, Región de la Araucanía.

Por lo anterior, el siguiente proyecto plantea un curso de capacitación en docencia para enfermeras/os clínicos de dicho Hospital, cuyo propósito es la adquisición de competencias básicas para el complejo ambiente docente asistencial. Este cuenta con 60 horas teórico práctico, dividido en 8 semanas de desarrollo en jornadas online y presencial.

Está diseñado bajo la concepción educativa centrada en las/os estudiantes y plantea actividades a través de una plantilla Syllabus, herramienta de planificación para el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad lograr un programa bien articulado y claro para los participantes.

INDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del Problema.....	2
1.2 Propósito del trabajo.....	5
1.3 Objetivo general y específicos	6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	8
2.1 Hospital Asistencial – Docente	8
2.2 Características del docente	11
2.3 Concepto de Andragogía.....	13
2.4 Currículo en las prácticas clínicas.....	14
2.5 Estrategias metodológicas y evaluación centrada en el estudiante	16
2.6 Retroalimentación en las prácticas clínicas.....	19
CAPÍTULO III. Diseño del curso	21
3.1 Diseño con Syllabus	21
Tabla 1: Propuesta de formato para Syllabus según Jerez et al., (2015, pp. 72- 73).....	24
Tabla 2: Ejemplo de planificación de Syllabus según Pontificia Universidad Católica de Chile (s.f).	25
3.2 Información general del curso	25
3.3 Descripción general del programa.....	27
3.4 Propósito del curso	28
3.5 Objetivo general	28
3.6 Resultados de aprendizajes.....	28
3.7 Contenidos.....	29
3.8 Estrategias metodológicas y cronograma de actividades	30
3.9 Recursos instruccionales	30
3.10 Evaluación.....	31
3.11 Bibliografía básica y complementaria.....	31
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES	32
CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
VI. ANEXOS	39
6.1 Anexo N° 1: Programa del curso.....	39
6.2 Anexo 2: Pauta de selección de candidatos.....	48

6.3 Anexo 3: Pautas de evaluación.....	50
--	----

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En Chile, la interacción asistencial docente, está regulada por la Subsecretaría de Redes Asistenciales dependiente del Ministerio de salud [MINSAL] y Establecimientos de Educación Superior, del Ministerio de Educación que tienen como uno de sus objetivos estratégicos “Mejorar la disponibilidad, distribución y competencias del personal sanitario a lo largo de la red asistencial en los diferentes niveles de complejidad...” (Benavides et al., 2013)

Debido a esto, se han realizado intervenciones y regulaciones en la gestión de los campos clínicos para una mejor incorporación de las universidades y centros formadores técnicos, que origine recursos humanos de calidad para los Servicios y responda mejor a las necesidades de salud de la población y en beneficio para todos los involucrados (Ministerio de Salud [MINSAL], 2015).

El Hospital Dr. Abraham Godoy Peña de Lautaro [HAGP] se encuentra emplazado dentro de la Región de La Araucanía, Servicio de Salud Araucanía Sur, siendo este un establecimiento de mediana complejidad (Resolución 25, 2017, MINSAL).

Entre el personal contratado, cuenta con enfermeras/os que desempeñan funciones atinentes a su rol como de gestión, investigación, asistencial y educación, siendo esta última transversal a las anteriores.

En el área asistencial de atención cerrada del HAGP, las/los enfermeras/os ejercen su rol con usuarios distribuidos en setenta y dos (72) camas, divididas en servicios como, cuidados intensivos e intermedios, médico quirúrgico, camas sociosanitarias y pediatría (Resolución exenta N.º 002129, 2022, Servicio de Salud Araucanía sur), donde el rendimiento para el año 2021, según el Informe Estándar Mensual de Grupos Relacionados al Diagnóstico comunica que generó 2.322 egresos hospitalarios. De estos, el 15% presentaba alguna intervención

quirúrgica y el 72,2% ingresó de manera urgente (Sanhueza, P. Comunicación Personal, 2 de febrero de 2022).

Respecto a la atención abierta, el estamento participa en servicio de urgencia, policlínico de especialidades, hospitalización domiciliaria entre otros, donde para el año 2021 se realizaron 1593 cirugías mayores de tipo ambulatoria, 7935 controles o visitas domiciliarias por enfermera, matrona o nutricionista, 8443 curaciones simples y avanzadas, 6203 vacunaciones, 19588 hemodiálisis, 192 endoscopias y colonoscopias, etcétera. (Sanhueza, P. Comunicación Personal, 2 de febrero de 2022; Painemal, F. Comunicación Personal, 29 de noviembre de 2022).

Por la productividad y variedad de prestaciones, este centro se convierte en un excelente campo de aprendizaje para la formación de futuros enfermeros/as de distintas Universidades de la Región a opinión de la autora, ya que a la par de realizar las labores asistenciales, los enfermeros/as, practican la docencia con sus equipos de trabajo, usuarios y también con estudiantes de distintas instituciones, teniendo presente que durante sus propios estudios de pregrado no han sido preparados específicamente para ello.

1.1 Planteamiento del Problema

El constante cambio demográfico y epidemiológico, junto a otros procesos como las migraciones, requieren de una planificación sanitaria adecuada, la cual debe velar entre otras cosas, por contar con personal de salud con las competencias necesarias para atender a la población (Zanga, 2022).

Apoyando lo anterior, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2010) plantea que existe la necesidad global de reformar la educación de los profesionales sanitarios, incorporando estrategias metodológicas específicas para transmitirles los componentes integrales de la atención al usuario y así lograr un sistema sanitario de calidad.

En el caso de la formación de profesionales de la salud, los docentes no cuentan con instrucción en docencia, por lo que deben existir programas de capacitación que suplementen dichas falencias y respondan a las necesidades particulares de los mismos preceptores en salud y estudiantes (Laredo, 2013).

En cuanto a la relación que existe entre las prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en carreras de la salud, se observó el uso de estilos tradicionales y constructivistas. Es así como los docentes, para enseñar, replican la forma en que fueron formados, inclinándose también a utilizar los métodos con que ellos mismos aprenden (Carrasco et al., 2016).

A su vez algunos autores han planteado que una mejor calidad de docencia requiere un cuerpo académico especializado para lograr impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, apoyándolos a concluir de manera exitosa sus planes de estudios (Araneda et al., 2013).

En este contexto, la profesionalización de la docencia, tiene como finalidad constituirse como “un proceso continuo y permanente del profesor que se inicia desde su inserción y permanencia en el ámbito universitario, en donde desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes para sustentar su práctica profesional y pedagógica de manera crítica y reflexiva”, por lo que realizar capacitaciones para adquirir conocimientos teóricos sobre la labor docente y valorar la importancia de profesionalizar la misma, permite a los participantes detectar sus propias fortalezas y debilidades en este proceso (Laredo, 2013, p.4).

En el caso de la profesión de enfermería parte de su labor engloba la gestión del cuidado, entendida como el uso de la disciplina para generar un juicio que sirva para disponer y utilizar de forma correcta los cuidados y recursos, con el fin de asegurar la atención al usuario, guiándose por las políticas vigentes (Resolución 1127, 2007, MINSAL).

El concepto de gestión del cuidado incluye el proceso enfermero, el cual se realiza bajo distintos modelos, que buscan aplicar el pensamiento crítico para priorizar la toma de

decisiones y definición de cuidados a realizar con los usuarios durante la jornada laboral (Ramírez, 2016).

Para lograr desarrollar la capacidad de gestión del cuidado y el proceso enfermero, la formación de los estudiantes debe transformar el pensamiento fundamentado en la teoría y el método científico, en habilidades y acciones que permitan resolver problemas durante el quehacer diario. Esta capacidad durante las rotaciones clínicas se aprende a través de la imitación de los tutores y su forma de manejar las relaciones interpersonales y conflictos (González et al., 2011).

Teniendo presente lo anterior, para capacitar a las/os estudiantes de enfermería las estrategias deben guiarlos a formar su identidad profesional y a realizar una correcta gestión del cuidado, con un buen manejo de las emociones, empatía, situaciones de estrés y trabajo en equipo, lo que se puede desarrollar al enfrentarse a diferentes escenarios. Esto permitirá mantener la motivación y el compromiso para cumplir las metas de formación personal y de la Institución Educativa (González, L., 2021).

Así, la formación en docencia permite comprender mejor el proceso educativo y en consecuencia se logra planificar estrategias adecuadas, efectivas y flexibles. Por lo que es fundamental generar instancias de capacitación docente, para que logren actuar con conocimiento y fundamento, no replicando sus experiencias como estudiantes (González, L., 2021; Matus, et al., 2017).

En el caso del HAGP, se aplicó una encuesta a fin de conocer la situación actual de los/as enfermeras/os, la cual fue difundida vía digital y de manera personal, pero no tuvo gran cantidad de respuestas. Del total se rescata que:

- El 60% de las/os enfermeras/os no cuenta con formación en docencia, pero el 80% estaría interesado en capacitarse en ella.

- 40% recibe estudiantes durante su jornada, los que varían de 1 a 5 simultáneamente, refiriendo que esto dificulta su rendimiento y labores diarias.
- El 100% de las/os enfermeras/os siente que no dispone de los conocimientos necesarios en docencia, pero a pesar de eso al recibir alumnos/as experimenta sentimientos de alegría y satisfacción.
- Los temas de interés para capacitarse son: como realizar retroalimentaciones durante las prácticas, conceptos básicos en docencia y estrategias metodológicas para enseñar.

Otro antecedente importante es que actualmente el HAGP cuenta con convenios asistencial docente vigentes con la Universidad Mayor, Autónoma y Santo Tomás, las cuales envían un número variable de estudiantes a realizar pasantías por los diferentes Servicios y Prácticas Profesionales Controladas (Internados) (Monroy, H. Comunicación Personal, 24 de noviembre de 2022).

Por la información recabada, se asume que un curso de capacitación en docencia para los/las enfermeros/as que aborden conceptos básicos de docencia aplicables al contexto hospitalario, permitirá que cumplan la función asistencial- docente con seguridad y confianza, beneficiando a los/as estudiantes, que realizan prácticas en el HAGP, teniendo espacios de enseñanza más enriquecedores.

1.2 Propósito del trabajo

Contribuir a la formación en docencia de las/os enfermeras/os clínicos del Hospital Dr. Abraham Godoy Peña de Lautaro mediante un curso que los involucre en el proceso de enseñanza aprendizaje logrando espacios de formación significativos en los dominios cognitivos, procedimental y actitudinal para los futuros profesionales.

1.3 Objetivo general y específicos

Objetivo general

Formular un curso de capacitación en docencia, centrado en las/los enfermeras/os clínicos que reciben estudiantes en práctica en el Hospital Dr. Abraham Godoy Peña, Lautaro, Región de la Araucanía.

Objetivos específicos

- Distinguir el paradigma de desarrollo educacional bajo el cual se establecerá el programa.
- Determinar los objetivos y resultados de aprendizaje del curso de formación.
- Definir las actividades y recursos necesarios para el desarrollo del curso de formación.
- Diseñar estrategias evaluativas centradas en el estudiante para el desarrollo del curso de formación.
- Detectar la bibliografía básica de la complementaria necesaria para el desarrollo del curso de formación.
- Analizar el rol docente en la formación de estudiantes en el contexto hospitalario.
- Caracterizar a un buen docente.
- Justificar el concepto de andragogía.

- Determinar la importancia del currículo oculto en la docencia.
- Escoger estrategias metodológicas centradas en el estudiante, aplicables al contexto hospitalario.
- Destacar tipos de evaluación centradas en el estudiante, aplicables al contexto hospitalario.
- Detallar la importancia de la retroalimentación en la docencia clínica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Hospital Asistencial – Docente

La relación asistencial docente está regulada por la Norma general técnica y administrativa que la organiza, establece criterios para la asignación y uso de campos para la formación profesional y técnica en el Sistema Nacional de Servicios de Salud. En ésta se plantea que la formación en el área salud, es un eje estratégico en el desarrollo de los sistemas de salud, ya que permite disponer con la cantidad y calidad adecuada de los mismos para lograr una óptima atención (Resolución 254, 2012, MINSAL).

Los participantes en esta interacción deben mantenerse enfocados en lograr las competencias necesarias que la realidad local requiere, según las políticas públicas vigentes, sin dejar de lado los criterios de calidad y seguridad asistencial del usuario, así como sus derechos y deberes.

También menciona que los establecimientos hospitalarios deben determinar su capacidad formadora, que es el resultado “entre la capacidad del establecimiento de salud de proveer oportunidades clínicas y de apoyo, y la capacidad del centro formador de concurrir con docentes, estudiantes, programas de formación y otros para hacer uso de dichas capacidades” (p. 2).

De la información publicada el año 2012, la capacidad formadora del HAGP para enfermería, a nivel profesional es de 120 cupos (MINSAL, s.f).

Las bases para que la relación asistencial-docente perdure son el respeto y la dignidad al usuario, colaboración, conocimiento de los roles en el equipo de salud y trabajar en la búsqueda de la excelencia. Todo esto con la finalidad de aportar al nivel de salud de la población (Resolución 254, 2012, MINSAL).

En cuanto a la participación de los profesionales en esta interacción, se declara que su rol principal es de entregar prestaciones de salud, cumplir sus funciones públicas, deberes y obligaciones. Por lo que la cooperación al área docente no debe interponerse a las asistenciales. También esta debe estar debidamente autorizada por la jefatura directa, explicitando el plazo y labores que realizará.

Se destaca también que es labor del funcionario, informar al usuario o familiares cada vez que las actividades realizadas formen parte de alguna actividad docente o de investigación.

Los escenarios hospitalarios permiten la construcción de nuevos aprendizajes a partir de las experiencias prácticas, interacción con usuarios y participación con los equipos de salud. En éstas, el tutor es el mediador del proceso de enseñanza, identificando las limitaciones y buscando que se reflexione en el actuar y la toma de decisiones, siempre a beneficio del paciente. En el caso de la Carrera de Enfermería, los/as profesionales guía, no siempre son orientados por parte de la institución formadora en cuales son los objetivos de la pasantía o las habilidades que se pretenden desarrollar (Ayala et al., 2010).

Por otro lado, los campos clínicos plantean distintos factores que dificultan el desarrollo teórico práctico, como el espacio físico inadecuado y desconfianza de los tutores y equipos con las capacidades de los estudiantes (Matus et al., 2017).

A diferencia de las aulas, durante las prácticas se identifica la tríada del aprendizaje clínico, en donde participan el “discente, docente y la persona atendida”. Estos escenarios se caracterizan por ser variables e impredecibles, por lo que los/as profesionales deben tomar con rapidez y seguridad las decisiones. Las características anteriores hacen que lograr los objetivos sea más difícil, ya que los usuarios van cambiando y no siempre está la cantidad necesaria para que todos los estudiantes cumplan lo establecido en los programas (Lucarelli et al., 2009, p. 4).

En el área de Enfermería, se asocia el concepto de prácticas hospitalarias con el de entorno de aprendizaje clínico. Éste cuenta con cuatro ejes que permiten comprenderlo de mejor manera (Flott y Linden, 2016).

El espacio físico, hace referencia a los recursos - equipos y su disponibilidad para los estudiantes. Luego la cultura institucional, apunta a cómo el líder o gerente de la organización maneja y motiva a su equipo a mantener las interacciones docentes, lo que lleva a los factores psicosociales y de interacción, que son el comportamiento mostrado por el personal del hospital, lo que será un elemento clave para entregar una atención segura al usuario y fomentar ambientes adecuados o de estrés al proceso de enseñanza aprendizaje. Este último debe incluir al tutor, con sus características particulares, las oportunidades de procedimientos y la participación del futuro profesional con el equipo, paciente e institución.

Se agrega a lo anterior, que los estudiantes que asisten a prácticas clínicas deben contar con la preparación necesaria a nivel teórico, para enfrentar de la mejor manera a los usuarios y escenarios para obtener la mayor cantidad de conocimientos del mismo. Además, los tutores, deben estar entrenados para su rol docente manejando al menos conceptos de estrategias y evaluación y las instituciones hospitalarias deben motivar a cumplir este rol como equipo y no entregar la responsabilidad solo al profesional guía.

Las/os enfermeras/os guía además de entregar conocimientos teóricos y prácticos buscan desarrollar actitudes que demuestren distintos valores como el respeto y la empatía, entre otros. En consecuencia, los contextos hospitalarios son una zona de oportunidad de vincular las necesidades reales del usuario, logrando el empoderamiento del rol de la/el enfermera/o (González et al., 2017).

Para los estudiantes de Enfermería el “aprendizaje del cuidado enfermero no es tanto la correcta aplicación de una técnica (coger una vía o una sonda), sino la correcta aplicación de la técnica para cuidar a cada persona”. Por esta razón, las prácticas clínicas con sus emociones positivas y negativas quedan insertas en la memoria de las/os futuros profesionales y, en

algunos casos, prevalecen sobre las competencias clínicas adquiridas. Sin embargo, las experiencias vividas en conjunto proporcionan conocimientos y habilidades significativas para el porvenir (Blázquez et al., 2017, p. 4).

2.2 Características del docente

En algunas ocasiones se plantea que un profesional solo por tener el título puede enseñar su disciplina, pero en la realidad esta labor se realiza de un modo intuitivo. Independiente de esto, el rol docente es ampliamente practicado en el área de la salud y se ha observado que mientras más formación se tenga al respecto, se promueven ambientes de aprendizaje más favorables, centrado en el estudiante e innovadores (Herskovic, 2009).

Las/os profesionales formados en docencia logran transmitir información y habilidades, formular programas, utilizar estrategias intencionadas y evaluar de forma correcta el cumplimiento de los objetivos. Sumado a lo anterior, en el caso de los tutores clínicos, deben ser modelos a seguir de profesionalismo, posibilitar el diálogo en grupos y realizar una correcta retroalimentación (Acevedo et al., 2018).

Realizar mentorías es parte fundamental de este rol y se considera un proceso personalizado de guía al estudiante para gestionar su aprendizaje, buscando las capacidades y habilidades necesarias para el futuro, favoreciendo el auto descubrimiento y orientando respecto a herramientas útiles. Debe iniciar con las presentaciones para conocerse, trazar un plan de acción y a la par que se avanza, realizar retroalimentaciones mutuas y evaluar los logros. Así mismo, algunos autores dividen en tres esferas las características que no pueden faltar en un buen tutor clínico (Harden y Laidlaw 2012, como se citó en Acevedo et al., 2018, pp. 26-28):

- Competencias técnicas: Adecua sus actividades a las características del grupo de educandos, se prepara y utiliza tecnología para hacer más llamativo los contenidos, instruye capacidades para desenvolverse en distintos escenarios, y promueve que el estudiante se adapte para motivar su aprendizaje en todas las oportunidades que

surjan. Respecto a la evaluación, es capaz de entregarla de forma oportuna y con la retroalimentación correspondiente, practicando siempre la escucha activa.

- Abordaje de la enseñanza. Conoce conceptos básicos del proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr abordar las distintas situaciones que surjan de manera efectiva, con ética y entusiasmo, con el fin de obtener los mejores resultados con los estudiantes.
- Profesionalismo: En el área de la salud, este concepto se asocia a la teoría, práctica más el actuar de manera correcta y ética. El docente debe estar consciente de su rol como ejemplo a seguir de los estudiantes, velando por que sus actitudes estén alineadas con los valores declarados en los programas institucionales y el perfil profesional que se desea lograr.

En la formación de las/os enfermeras/os de pregrado en Chile, no existe un consenso o regulación respecto a las características de un buen tutor clínico, pero este último debe ser consciente de que es un modelo a seguir y quien aproxima al estudiante a la práctica real.

Debido a lo anterior distintos profesionales expertos dividieron en cinco áreas las capacidades que consideraban imprescindibles en un docente y se relacionan con (Carrasco y Dois, 2020, p. 4):

- Profesión: contar mínimo con un año de experiencia laboral en el servicio donde se realiza docencia; lograr momentos de observación y análisis de aspectos relevantes en relación con la carrera y el contexto nacional. Manejar conceptos de calidad, seguridad asistencial y guía su actuar bajo la práctica basada en la evidencia.
- Docencia clínica: Conocer el proceso de aprendizaje en adultos y teorías de educación. Instruirse respecto a la Casa de Estudios del estudiante, sus objetivos y metas en la práctica, para así lograr determinar el progreso, considerando sus tiempos

y forma de aprender. Lo anterior se realiza en un ambiente de contención, donde se puedan expresar dudas, motivando y permitiendo la autorregulación, sin generar temor.

- Desarrollo de pensamiento crítico: Incitar a la reflexión de la teoría y práctica, bajo aspectos éticos propios de la enfermería.
- Habilidades interpersonales: Conocer las propias fortalezas y áreas de mejora, en lo laboral y personal. Trabajar la pasión por la profesión, autoconfianza, regulación de emociones y lograr transmitir un clima apto en el contexto clínico, adaptándose a los distintos escenarios que puedan surgir. Utilizar la escucha activa, el tacto y dar seguridad a los estudiantes de sus propios conocimientos para incentivar la autonomía.
- Trabajo en equipo: Conocer, liderar y ser parte del equipo en el centro de práctica. Mantiene buenas relaciones con los integrantes de éste e incluye a los estudiantes como uno más, dándole espacio, protagonismo y estimulando la colaboración entre todos

2.3 Concepto de Andragogía

La pedagogía es un concepto muy utilizado en la educación preuniversitaria, pero es inaplicable en los adultos, ya que los procesos educativos deben estar relacionados con la vida cotidiana para facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades, sin desconocer las experiencias previas (Rosenstock, 1921 como se citó en Alonso, 2012).

Por lo anterior, el concepto de andragogía engloba “el arte y la ciencia de ayudar a aprender a los adultos”. En este contexto un modelo curricular andragógico tiene como características contar con un clima de colaboración, confianza y respeto. La planificación está centrada en los alumnos/as, pues son los protagonistas. Debido a esto, los objetivos y necesidades deben

ser planteados de forma mutua. El docente, cuenta con distintos roles como transmisor de información, guía y regulador de procesos, apoyando a todos los participantes a convertirse en agentes de aprendizaje activos. Se privilegian las actividades como proyectos de investigación, técnicas de experiencias y estudio independiente. Por otro lado, las evaluaciones pueden ser aplicadas durante cualquier momento del programa, tener carácter formativo, sumativo y ser realizadas por el propio alumno/a, pares o tutor (Knowles, 1968 y Castro, 2004, como se citó en Olmedo y Farrerons, 2017, pp. 42-44).

Además de los factores ambientales, de proceso y docentes, existen diferentes características del estudiante adulto que le permitirán adquirir contenidos de manera más fácil, como contar con un buen estado de salud, sin estresores, buena autoestima y noción de sí mismo. Respecto a los contenidos, se incorporarán de manera más efectiva cuando sean relevantes en el quehacer diario, presentados a través de experiencias sensoriales, permitiendo la conversación y reflexión, sin existir extrema presión por el tiempo (Brundage y Mackeracher, 1980).

En el caso de las prácticas clínicas, la andragogía es fomentada desde el aprendizaje por experiencias. La oportunidad de adquirir nuevos conocimientos desarrollando destrezas, permite realizar una vinculación más efectiva con los elementos teóricos adquiridos o que se deben profundizar (Lugo, 2021).

2.4 Currículo en las prácticas clínicas

El currículo es un concepto que ha evolucionado a través del tiempo. En la edad media y hasta el siglo XIX se utilizó como sinónimo de plan, pensum o programa de estudios. Algunos autores proponen que este tiene como finalidad transmitir cultura a las nuevas generaciones, entregando contenidos con un orden lineal que no permite relacionarlos. Bajo esta definición, el rol del profesor se centra en entregar contenidos y el discente debe recibir y aprender, sin cuestionar (Gamboa, 1993, como se citó en Santibáñez, 2013).

Esta concepción se ha modificado y actualmente se basa en experiencias de aprendizaje que vive el estudiante de manera planificada o espontánea. En las primeras, las acciones son premeditadas, con un objetivo concreto, donde el docente organiza, dosifica y sirve de guía para lograr las competencias requeridas (Santibañez, 2013).

También, el currículo se concibe como un sistema en donde interactúan distintos procesos con el fin de lograr la formación integral del educando en el área cognitiva, actitudinal y procedimental, aportando al desarrollo personal, su relación con grupos sociales y la cultura. Éste se planifica a través de cuatro procesos: diseño, implementación, ejecución y evaluación. Lo anterior, centrándose en el estudiante para lograr que sea independiente, autónomo, creativo, crítico y reflexivo.

Los conceptos planteados en los párrafos anteriores pueden parecer alejados de la realidad de la docencia clínica, pero las universidades cuentan con un plan de estudios formal, en el que se declara el perfil profesional a lograr, pero no siempre es difundido a los profesionales que apoyan las labores docentes en los hospitales (Flores, 2019).

Además de existir el currículo formal, se identifica uno oculto, el cual involucra directamente al tutor clínico que consciente e inconscientemente transmite sus actitudes, valores, prejuicios, temores, forma de trabajar y de resolver problemas a los estudiantes, lo que moldea su actuar en el futuro laboral. También está influido por los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida como la familia y educación preuniversitaria. Debido a esto no se puede tener control, ni indicar si influye de manera negativa o positiva.

En contraste con las aulas, donde participan docentes y estudiantes en situaciones planificadas, durante las prácticas clínicas, el escenario es impredecible e incluye además al equipo clínico y al usuario que requiere atención, por lo que la forma en que se actúe o resuelvan problemas causará definitivamente un impacto en las/os educandos convirtiéndose en el currículo oculto con el que cargarán (Flores, 2019).

2.5 Estrategias metodológicas y evaluación centrada en el estudiante

Los docentes utilizan variados tipos de metodologías de enseñanza, de los cuales no existe un consenso que los agrupe y clasifique de manera clara, ya que en la literatura cada autor los denomina según su experiencia y con nombres distintos. Esto dificulta conocer con claridad las opciones existentes para profundizar en ellas (González, 2012, p. 2).

Método se define como las acciones que guían algún área de conocimiento. Con base en éste, se decide y razona los pasos a seguir para lograr un objetivo de manera lógica y fundamentada. En docencia hace referencia a planificar el proceso de enseñanza aprendizaje junto a las técnicas y actividades para llegar a las metas del estudiante. Estos adquieren un papel activo en su formación, por lo que las actividades que se realicen deben estar centradas en él/ella, propiciando siempre el aprendizaje significativo e interacción con sus compañeros, usuarios y docentes. Este último actúa como facilitador, participando en la selección y planeación de instancias para lograr las competencias para el futuro profesional, según lo declarado por la Institución (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM], 2006).

Algunos de los aprendizajes específicos que se adquieren durante la práctica clínica son las habilidades para realizar examen físico, anamnesis del/la usuario/a, procedimientos, comunicación más colaboración con paciente, familiares y equipo de salud, comportamiento profesional, razonamiento clínico (La Combe, 1997, como se citó en Acevedo et al., 2018, p. 73).

Para lograr lo mencionado se distinguen modelos a seguir según la cantidad de estudiantes, objetivos y capacidades que se desea lograr. De ellos se destaca a los siguientes dos que cuentan con mejor y más evidencia (Acevedo et al., 2018; Gutiérrez et al., 2020):

- En primer lugar, el tutor de un minuto inicia cuando el docente identifica que necesita el estudiante, se aborda al usuario, estableciendo preguntas iniciales y compromisos,

luego alternativas y evidencias para después realizar retroalimentaciones positiva y constructiva. En este caso el primer sujeto conduce la interacción, mientras el segundo es más pasivo. Todo esto se realiza en 5 minutos y si existe interrupción en el proceso se puede retomar.

- En el caso del SNAPPS, (Summarize, Narrow down, Analyze, Probe, Plan y Select) acrónimo en inglés de “Sintetiza, Reduce, Analiza, Sondea, Planea y Selecciona” y corresponden a los pasos que se siguen en este modelo. El docente es un guía para las necesidades que el mismo estudiante identifica. Los pasos comienzan presentándose al usuario, resumiendo su historial y exámenes para luego reflexionar sobre las posibilidades o diagnósticos que se analizarán para pasar a proponer alternativas, planificar y seleccionar un problema a resolver.

Respecto a los métodos de enseñanza durante las prácticas clínicas, se mencionan los siguientes (Harden, 2012, como se citó en Acevedo et al., 2018):

- En el modelaje las/los futuros profesionales aprenden solo observando a su docente, una variante es con el tutor pensando en voz alta, donde se evidencia su razonamiento y lógica para la toma de decisiones y acciones.
- El método de pacientes asignados se aplica cuando las/los estudiantes realizan visitas al usuario para luego informar al docente lo rescatado del caso. En el caso de niveles más altos de la carrera, se puede utilizar la ronda de visitas en equipo, en la cual se presentan los casos y se discuten problemas.
- También existe la observación en la práctica clínica, donde el tutor de manera externa vigila cómo actúa el estudiante al enfrentarse a usuarios o realizar procedimientos, para luego retroalimentar.

En el caso de la evaluación, esta se concibe como un medio para “obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna”, el desarrollo de esta debe permitir generar un análisis de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y no solo ser el final de un curso (Ahumada, 2001, p. 18).

Lo anterior posibilita al docente conocer los distintos niveles del estudiante a través de evaluaciones diagnósticas, de proceso y finales, comprobando si se están adquiriendo las habilidades y competencias planteadas en los programas. También puede ser realizada por el profesor e institución para identificar sus propios avances y falencias (Calatayud, 2018, p.136; Gabarda y Colomo, 2019, p.41).

Algunos criterios para la apropiada evaluación son fomentar la objetividad, comenzando desde el inicio con una clara declaración de los objetivos, una correcta aplicación de instrumentos y un carácter sistémico, que permita adecuarlos al escenario en el cual se aplican. Se deben realizar a través de un proceso continuo, que motive y monitoree los avances (Salas R. y Salas A., 2017).

La opinión de estudiantes de un curso de enfermería concuerda con lo mencionado en el párrafo anterior e identifica que un tutor actualizado e imparcial es un elemento positivo en el desarrollo de sus prácticas clínicas (Hernández et al., 2013).

Para comprobar si existe concordancia entre la teoría y la práctica enseñada, es necesario fomentar instancias de conversación de forma bidireccional (docente-discente) para evaluar los escenarios (Blázquez et al., 2017).

Durante sus pasantías clínicas, el estudiante debe ser capaz de desarrollar y utilizar una gran gama de competencias profesionales e integrar el saber, ser y hacer en un contexto real con equipos de salud y usuarios. Esto plantea una difícil evaluación desde la mirada del docente, por lo que el instrumento que se utilice debe ser capaz de abarcar todo lo que se pretende enseñar y evaluar, para evitar incongruencias (Reyes et al., 2013; Maroto, 2017).

Para lograr valorar conocimientos, habilidades y actitudes se pueden utilizar los siguientes instrumentos: pauta de observación, registro anecdótico, escala de actitudes, portafolio, listas de cotejo y rúbricas. Las anteriores deben ser capaz de entregar información en el momento adecuado, para estimular a tiempo el desarrollo de los estudiantes y no ser utilizada sólo para calificar y aprobar (Castro y Moraga, 2020).

En el caso de la evaluación formativa ayuda a identificar falencias a mejorar durante el proceso, permitiendo la toma de decisiones que potencien el concluir con éxito la formación en los plazos establecidos (Rosales, 2014).

2.6 Retroalimentación en las prácticas clínicas.

La evaluación, utilizada de forma correcta, pretende ser una fuente de motivación para los estudiantes, por lo que es fundamental eliminar las prácticas que insten a detener los deseos de seguir aprendiendo, ya que un individuo con disposición e implicado en su proceso obtendrá mejores resultados (Moreno, 2016).

En la educación convencional se creía que, a través de la intimidación y amenazas, se estimulaba a los educandos a realizar un mayor esfuerzo, pero se afirma que los alumnos que reciben retroalimentación mejoran en un 60% el rendimiento en los estudios. Se sugiere que ésta no esté enfocada a la calificación, ya que permite la comparación entre pares, sino que sea sobre el trabajo y tareas realizadas, centrándose en lo que se debe hacer, alentando siempre a mejorar (Black et al, 2004, como se citó en Moreno, 2016, p. 125- 126).

Entonces, la retroalimentación es el resultado de la observación y descomposición, hecha por el docente, del proceso educativo del alumno en concordancia con las actividades y objetivos planteados. Puede contener anotaciones y también una rúbrica o pauta, pero siempre debe ser “cualitativa, cuantitativa y oportuna” (Alvarado, 2014, p.13).

Cuando ésta se realiza de forma periódica, motiva a los estudiantes a realizar un balance de su quehacer y, de hecho, bien elaborada, puede lograr que el aprendizaje sea más acelerado, de mejor calidad, motivando de manera individual y colectiva (Hounsell, 2007 como se citó en Moreno. 2016, p. 125- 126).

Siguiendo con las características de la retroalimentación, cabe destacar que debe ser realizada con un lenguaje adecuado, información detallada, comunicación de flujo circular, no lineal, procurando que pueda ser usada por el estudiante para identificar sus puntos fuertes o aciertos, así como detectar y corregir los errores. De manera ideal pretende orientarlos a la meta, fomentando sus fortalezas y oportunidades de mejora (Castro y Moraga, 2020).

Para que la retroalimentación sea efectiva se debe aplicar en distintos momentos para que el docente logre guiar de forma correcta al estudiante (Alvarado, 2014, p.4).

- Feed – Up: Pretende que el alumno conecte los conocimientos previos al actual contexto de desarrollo y sea consciente de que camino tomar para no perder el foco de los objetivos de las actividades.
- Feed – Back: El docente evidencia cómo se está desarrollando el discente en el momento actual.
- Feed – Forward: Ofrece al estudiante la posibilidad de conocer indicaciones de cambio o sugerencias para mejorar en las siguientes actividades.

El tutor debe contar también, con la habilidad de comunicarse en el momento oportuno con claridad, en la cuantía y orden correcto, dominando el contenido teórico y práctico, para guiar según las normas vigentes. También debe ser claro en los objetivos de la actividad, tiempos y procesos, procurando el entendimiento del estudiante, motivando su autonomía en un ambiente ético y valórico.

CAPÍTULO III. Diseño del curso

3.1 Diseño con Syllabus

El presente curso será desarrollado con Syllabus, el cual es considerado una herramienta de planificación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta es una de las funciones básicas que debe realizar un docente universitario y tiene como finalidad crear una estrategia de la formación a realizar, bien articulada y programada, no como un listado de actividades separadas en el tiempo con objetivos distintos (Zabalza, 2004).

Un Syllabus instauro las normas de cómo se realizará el aprendizaje y establece los logros o metas del educando. Sirve, por ende, como guía para que el estudiante y docente organicen su trabajo. Se agrega que, al ser planteado con un lenguaje y estilo claro, permite a los participantes interiorizarse de mejor manera (Littlefield, 1999, como se citó en Slattery y Carlson, 2005).

La finalidad de esta herramienta está resumida en tres grandes aristas “constituirse como un contrato, un registro permanente y una herramienta de aprendizaje” (Parkes y Harris, 2002, como se citó en Jerez, C et al., 2015, p. 22).

Determinarse como contrato busca calendarizar de forma clara las actividades, sus requisitos de aprobación, evaluación, excepciones entre otros. Luego, ser un registro permanente brinda información general sobre el curso, horas, créditos, contenidos y bibliografía. Por último, como herramienta de aprendizaje, gestionar el tiempo necesario para realizar actividades extra e intra-aula, estrategias de estudio y cualquier otro dato relevante que permita a los estudiantes concluir con éxito su curso.

Para que un Syllabus sea planteado de manera correcta, tiene que ser congruente con el curso y plantearse como un contrato donde se establece cómo y qué requisitos posibilitan la aprobación, así como qué hacer si no se cumple. Además, para el discente, debe ser

interesante de leer, permitiéndole sentirse involucrado y no ser un ente externo a su proceso educativo (Slattery y Carlson, 2005).

La planificación a través de Syllabus proporciona una mirada específica y profunda, incluyendo las normas y acuerdos que puedan surgir con los estudiantes en su contexto actual. También posibilita como beneficios para el docente poder adecuar las actividades a su estilo y características del curso. Sumado a lo anterior esta herramienta muestra los elementos claves de las actividades como materiales y recursos que se utilizarán con su respectiva evaluación (Pontificia Universidad Católica De Valparaíso, 2015).

Siguiendo la línea, los beneficios reportados para el/la estudiante es que el Syllabus se convierte en el conducto que motiva y regula el desarrollo de su aprendizaje, facilita la organización de su tiempo, planteando las actividades desde el comienzo y deja en claro lo que el docente espera del discente y viceversa.

Por lo anterior, el primer día de clases se debe socializar el Syllabus con los participantes del curso, para aclarar dudas, pactar nuevas actividades y reglas según el contexto actual. Las modificaciones deben quedar registradas y publicadas en el documento, para conocimiento de todos.

Distintos autores proponen fases y elementos para diseñar un Syllabus pero coinciden en algunos pasos planteados a través de tres preguntas que interactúan entre sí, buscando coherencia en el proceso de enseñanza aprendizaje (Jerez et al, 2015., p. 29).

- “¿Qué se aprende - enseña?” Se debe comenzar realizando una pregunta orientadora o esencial, conocida como “big question” (BQ), luego los resultados de aprendizaje y sus contenidos asociados.
- “¿Cómo se aprende-enseña?” Hace referencia a cómo se guiará el proceso educativo en función de los resultados esperados. Escoger estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante y especificar los recursos que se utilizaran.

- “¿Cómo se evidencia el aprendizaje?” Precisa cómo se valora los logros a los que aspira el estudiante a través de actividades con criterios de evaluación claros.

Para los mismos autores, la BQ tiene como funciones enlazar el curso con el contexto en el que se desarrolla, dándole sentido al diseño. Esto permite a los participantes visualizar para que les servirá el curso en su capacitación profesional. Debe ser original, involucrar al estudiante y producir interés por profundizar y avanzar.

Respecto a la elaboración de ésta, se inicia considerando cómo el curso favorece a la formación y luego ubicando el contenido, según las taxonomías de aprendizaje, idealmente en niveles altos o complejos. Después, añadir la partícula inicial, que corresponde a la primera parte del enunciado, en la cual se identifica la intención del curso. Se finaliza agregando el contexto, lo que añade importancia y claridad.

Finalizada la formulación de la BQ, evaluar si ésta es capaz de demostrar la relación del curso con la capacitación, si es clara, relevante, pertinente y motiva a la participación del/la estudiante, desafiando y provocando interés por el tema. Debe también, ser posible de implementar y abarcar en el tiempo planteado. Se considera efectivo, logrado los puntos anteriores, socializar la BQ con otros docentes, estudiantes o profesionales que puedan retroalimentar su claridad e impacto.

Realizado lo anterior, los resultados de aprendizaje (RA) son un enunciado que informa lo que el/la estudiante deberá demostrar al terminar el curso y en su vida profesional, por lo que está centrado en él/ella. El/la docente participa como guía fomentando que éstos se cumplan (Jerez et al., 2015).

Para la redacción se recomienda iniciar con verbos idealmente concretos, en niveles altos de la taxonomía de Bloom, respondiendo a cómo el/la estudiante va a demostrar lo que debe saber, que es el objeto. Luego añadir la condición, referida al contexto y la finalidad, que alude al sentido de esta actividad.

Atendiendo a los conceptos antes planteados, la plantilla sugerida por el autor en la tabla 1 para el desarrollo de un Syllabus, busca estar enfocada en lo que se desea que logren los/las estudiantes, motivada por los aprendizajes, no contenidos, siendo coherente, para disminuir los problemas durante el proceso educativo (Jerez et al., 2015).

Tabla 1: Propuesta de formato para Syllabus según Jerez et al., (2015, pp. 72- 73)

• Identificación del curso			
1.1.- Nombre y código del curso			
1.2.- Créditos SCT/UD			
1.3.- Carrera			
1.4.- Tipo de Curso			
1.5.- Equipo Docente			
1.6.- Ayudantes			
1.7.- Prerrequisitos			
1.8.- Horario			
• Descripción del curso			
2.1.- Descripción e intención formativa de curso			
2.2.- Competencias del perfil de egreso que favorecen en su desarrollo			
2.3.- Gran pregunta (BQ) que se abordará y que articulará el curso con el resto de la formación			
2.4.- Metodología			
2.5.- Evaluación			
Resultado de aprendizaje 1			
Criterios de evaluación			
Evidencias de aprendizaje			
Contenidos de aprendizaje			
Semana	Actividad (es) de Aprendizaje	Recursos y responsables	Horas autónomas del estudiante

Así como la plantilla anterior, existen otras y ellas concuerdan en algunos puntos. Por ejemplo, al exponer el contenido de una clase, indicando la fecha, resultado de aprendizaje, descripción de la actividad, evaluación, recursos necesarios, etc. También inician con los lineamientos de asistencia, entregas de trabajo y manifiestan las expectativas del/la docente para con el/la estudiante. Puede contener datos útiles, canales de comunicación u otros (Slattery y Carlson, 2005).

Tabla 2: Ejemplo de planificación de Syllabus según Pontificia Universidad Católica de Chile (s.f).

Semana	Contenido	Resultado de aprendizaje	Actividad	Evaluación	Recursos para el aprendizaje	Tiempo de trabajo sincrónico	Tiempo de trabajo asincrónico

Luego de la observación de distintas plantillas como las anteriores y según información revisada, no existe un formato o estándar de contenidos que deba tener un curso a través de Syllabus, pero tomando las características principales de flexibilidad y utilidad para distintos contextos (Jerez et al., 2015), algunos de los elementos planteados en la tablas anteriores se pueden eliminar o modificar, ya que en el caso del proyecto planteado, un curso de formación para profesionales en un hospital de 60 horas, que no tributa a un perfil profesional específico, no es necesario utilizar una plantilla como la planteada en la tabla 1 la cual requiere mayor información y desglose.

3.2 Información general del curso

- **Título:** “Curso de capacitación en docencia para enfermeras/os clínica/os del Hospital Dr. Abraham Godoy Peña, Lautaro”
- **Carácter curso:** Teórico Práctico

- **Modalidad:** Semi presencial
- **Duración total:** 8 semanas
- **Cantidad de horas:** El curso cuenta con un total de 60 horas, divididas en 6 módulos. De estos, cuatro son presenciales, una sincrónica online y la restante asincrónica o autoaprendizaje. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de tiempos.

Módulo	Presencial	Asincrónico Autoestudio	Sincrónico online	Total por módulo
1	—	2 horas y 30 minutos	2 horas y 30 minutos	5 horas
2	5 horas y 30 minutos	5 horas y 30 minutos	—	11 horas
3	5 horas y 30 minutos	5 horas y 30 minutos	—	11 horas
4	6 horas y 30 minutos	6 horas y 30 minutos	—	13 horas
5	4 horas y 30 minutos	5 horas y 30 minutos	—	10 horas
6		10 horas	—	10 horas

- **Número de vacantes:** 15 Enfermeras/os
- **Requisitos de asistencia:** El curso de capacitación se desarrollará mediante actividades presenciales, online sincrónicas las cuales cuentan con una exigencia de asistencia del 100% y tiempo de auto aprendizaje asincrónico.
- **Directora del Programa:** Katherine Hurtado Sepúlveda.

- **Dependencia:** Hospital Dr. Abraham Godoy Peña de Lautaro.
- **Requisitos de postulación:** Profesión enfermera/o, con autorización de jefatura directa para realizar el curso. Contar con computador y conexión a internet.
- **Proceso de selección:** Una comisión constituida por la directora del curso y dos enfermeras/os jefe de servicio, entrevistará a las/os postulantes. A través de una pauta (anexo N.º 2) se escogerá a los postulantes con mayor puntaje.
- **Cupos:** 15 enfermeras/os

3.3 Descripción general del programa

El presente curso de capacitación pretende entregar competencias básicas en docencia para aplicar en el complejo ambiente asistencial.

Este cuenta con 60 horas teórico práctico, dividido en 8 semanas de desarrollo en módulos online y presencial más horas de autoaprendizaje. Diseñado a través de una plantilla Syllabus y bajo el paradigma constructivista, pretende lograr que las/los estudiantes sean el centro de todas las actividades.

El/la enfermero/a del HAGP que haya terminado la capacitación será capaz de realizar el proceso de enseñanza aprendizaje, centrando su actuar en los/las estudiantes que recibe para guiarlos de manera correcta durante las pasantías o Práctica Profesional Controlada, adecuándose al contexto clínico en el cual se desarrolla esta interacción.

Contará con conocimientos en conceptos básicos de docencia que le permitirán cumplir esta labor, teniendo siempre en primer lugar la seguridad y calidad de la atención brindada al usuario.

Podrá ser capaz de utilizar estrategias de enseñanza y evaluaciones centradas en los/las estudiantes, que permitan el logro de los objetivos apoyándose en la realización de una correcta retroalimentación en el momento adecuado.

Se caracterizará por un desempeño ético, habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y basar su actuar en evidencias actualizadas, entendiendo el impacto de su rol en la formación de los futuros profesionales.

El plan de estudios de este curso se adjunta en el anexo N°1 y se realizará en 6 módulos, con sus respectivas actividades, las cuales permitirán al profesional de enfermería desarrollar los conocimientos para realizar su rol docente en el contexto asistencial.

3.4 Propósito del curso

Contribuir a que las/os enfermeras/os del HAGP conozcan conceptos de docencia centrada en los/las estudiantes, para realizar el proceso enseñanza aprendizaje, adecuados al contexto clínico, velando por la formación de nuevos profesionales con seguridad y calidad de atención para los usuarios que acuden al centro asistencial.

3.5 Objetivo general

Formar a los/las enfermeros/as clínicos del HAGP, dentro del paradigma constructivista, en conceptos de docencia centrada en el estudiante, adecuada al contexto asistencial.

3.6 Resultados de aprendizajes

Cognitivo:

Analiza los elementos del proceso educativo para el logro de aprendizajes significativos entre las/os estudiantes y de este modo constituirse en un docente eficiente

Procedimental:

Construir espacios de enseñanza aprendizaje bajo el paradigma constructivista en favor de las/os estudiantes y sus metas.

Actitudinal:

Integrar las características y particularidades de las/os estudiantes en post de cumplimiento de las metas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.7 Contenidos

Los contenidos a desarrollar durante el curso son los siguientes:

- Características de docente
- Rol asistencial docente
- Currículo formal
- Currículo oculto
- Andragogía
- Modelos de enseñanza al lado del paciente.
- Métodos de enseñanza durante las prácticas clínicas.
- Evaluación centrada en el estudiante.

- Retroalimentación en las prácticas clínicas

3.8 Estrategias metodológicas y cronograma de actividades

Este curso utilizará distintas metodologías centradas en el profesional de enfermería para permitir su desarrollo, dentro de ellas se encuentran las siguientes:

- Trabajo en grupos pequeños
- Talleres
- Juego de roles
- Construcción de resúmenes o mapas conceptuales
- Resolución de problemas

El cronograma y descripción de actividades se encuentra en el anexo N.º 1.

3.9 Recursos instruccionales

Los recursos por utilizar son los siguientes:

- Computador: Procesador de texto (OpenOffice Writer, Word)
- Conexión a Internet, páginas web, blog, aplicaciones web, correo electrónico, entre otros.
- Documentos impresos: secciones de libros, fotocopias, documentos.

- Cuadernos y lápices.

3.10 Evaluación

Cada actividad realizada durante el curso es una instancia de evaluación. Por lo anterior el curso requiere de una asistencia del 100%.

Los porcentajes de evaluación según módulos y actividad se presentan a continuación:

Módulo	Descripción	Porcentaje
1	Actividad 1: Sin evaluación	0 %
2	Actividad 2: Evaluación 1 (15%)	15 %
3	Actividad 2: Evaluación 2 (15%)	15 %
4	Actividad 1: Evaluación 3 (15%)	15 %
5	Actividad 2: Autoevaluación (15%)	15 %
6	Actividad 1: Informe escrito (40%)	40 %

Requisitos de aprobación

Este curso cuenta con 6 módulos evaluados los cuales deben promediar mínimo nota 5.0.

3.11 Bibliografía básica y complementaria

La bibliografía del presente curso de capacitación se encuentra descrita al final de cada módulo, en el programa del curso, adjunto en el anexo N.º 1.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

La interacción asistencial docente, está regulada y pretende formar profesionales del área de la salud que cubran y cumplan con las necesidades de atención de los usuarios en Chile.

Este es el caso del Hospital Abraham Godoy Peña, de Lautaro donde las/os enfermeras/os clínicos desarrollan labores docentes, pero sin contar con formación específica en el área, lo que va en total desmedro de los futuros profesionales.

En estos casos los tutores, guías o mentores de prácticas clínicas al no disponer de los conocimientos necesarios, ven su trabajo obstaculizado desde el contacto inicial hasta la evaluación del discente.

Por lo anterior se plantea un curso de capacitación en docencia para enfermeras/os clínicos del Hospital Dr. Abraham Godoy Peña, Lautaro, que mejore y entregue aprendizaje significativo a través de experiencias teórico prácticas. Este es planteado de forma teórica y los temas de interés a tratar son como se relaciona la docencia y conceptos básicos de la misma en el desarrollo de practicas clínicas.

Se rescata de lo mencionado, que al realizar la búsqueda bibliográfica se encontró más información relacionada con la docencia en aula que la realizada en ambientes clínicos, por lo que la selección de métodos, estrategias y formas de evaluación adecuadas fue difícil. Aun así, gran parte de lo encontrado destaca la importancia de la capacitación docente para lograr de manera efectiva que el estudiante resuelva problemas en tiempo real, realice el proceso enfermero y transforme su pensamiento de manera de realizar una correcta gestión del cuidado

CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V., Armijo, S., Behrens, C., Benaglio, C., Biehl, C., Bloomfield, J., Castillo, M., Cunico, L., Díaz, L., Henríquez, M., Herskovic, P., Maturana, A., Montenegro, C., Nahuelhual, P., Pérez, C., Pizarro, M., Riquelme, A., Rodríguez, C., Ronco, R... Valenzuela, A. (2018) *Manual del Tutor Clínico*. (1ª. Ed.) Universidad del Desarrollo. <https://medicina.udd.cl/cde/files/2018/09/Manual-tutor-2018.pdf#page=129>
- Ahumada Acevedo, P. (2001). *La evaluación de una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Alonso, P. C. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista electrónica educare*, 16(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281003.pdf>
- Alvarado García, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678>
- Araneda, C., Rodríguez, E y Pedraja, L. (2013). Relación entre el financiamiento fiscal, la calidad del cuerpo académico y la retención de estudiantes universitarios en Chile. *Formación universitaria*, 6(6), 55-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600006>
- Ayala, L., Jiménez, S., & Jiménez, M. (2010). El proceso de integración del alumno al entorno clínico para el aprendizaje reflexivo. *Enfermería universitaria*, 7(4), 53-61. <https://www.medigraphi.com/pdfs/enfuni/eu-2010/eu104h.pdf> HYPERLINK
- Benavides, P., Castro, R. y Jones, I. (2013). *Sistema Público de Salud. Situación Actual y Proyecciones Fiscales 2013-2050*. Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, https://www.dipres.gob.cl/598/articles-117505_doc_pdf.pdf
- Blázquez Ornat, I., Urcola, F., Ruíz de Viñaspre, R., & Germán-Bes, C. (2017). Experiencias sobre el aprendizaje clínico del alumnado de Enfermería de la Universidad de Zaragoza (España). *Index de Enfermería*, 26(1-2), 87-90. https://zaguan.unizar.es/record/64452/files/texto_completo.pdf

- Brundage, D. y Mackeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Ontario.
- Calatayud, S. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación* 76(2), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Carrasco, P., Y Dois, A. (2020). Perfil de competencias del tutor clínico de enfermería desde la perspectiva del personal de enfermería experto. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(2), 81-87. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.232.1048>
- Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G. y Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(9), 1199-1206. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000900015> HYPERLINK "https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000900015"
- Castro C. y Moraga A. (2020) *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Universidad de Chile. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf> HYPERLINK "https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf"
- Flores, A. (2019). El currículo oculto durante la práctica pre profesional de medicina. *Educación Superior*, 6(2), 47-58. http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v6n2/v6n2_a08.pdf
- Flott, E. y Linden, L. (2016). The clinical learning environment in nursing education: a concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 72(3), 501-513. <https://doi.org/10.1111/jan.12861>
- Gabarda, V., y Colomo, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 4(1), 37-54. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874>
- González, A., Villazón, N., Almira, K., Cowley, A. y Mugarra, C. (2011). Gestión de cuidados con calidad desde la formación del profesional de Enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 27(4), 319-326. <http://scielo.sld.cu/pdf/enf/v27n4/enf09411.pdf>

- González, E. , Pizarro, N., Talavera, O., Vargas, S. (2017). Enseñanza-Aprendizaje en la estancia clínica: Percepción desde los estudiantes de licenciatura en enfermería. *European Scientific Journal*, 13(16), 313-326. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/9507>
- González, J. A. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. Contextos educativos. *Revista de educación*, 15, 93-106. <https://doi.org/10.18172/con.657>
- González, L. (2021). *Estrategias de capacitación para mejorar el desempeño de enfermeros y enfermeras en formación, según el perfil del cargo y la opinión de los estudiantes* [Disertación doctoral] Universidad de Panamá. http://up-rid.up.ac.pa/4493/1/lilian_gonzalez.pdf
- Gutiérrez-Cirlos, C., Naveja, J., & Sánchez-Mendiola, M. (2020). Modelos de educación médica en escenarios clínicos. *Investigación en educación médica*, 9(35), 96-105. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20248>
- Hernández, A., Illesca, M. y Cabezas, M. (2013). Opinión de estudiantes de la carrera de enfermería Universidad Autónoma de Chile, Temuco, sobre las prácticas clínicas. *Ciencia y enfermería*, 19(1), 131-144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532013000100012>
- Herskovic Lax, P. (2009). La formación pedagógica de académicos clínicos en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 20, 315-318. https://redhcucl.redclinica.cl/Portals/0/Users/014/14/14/Publicaciones/Revista/formacion_pedagogica.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM]. (2006). Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF
- Jerez, C., Hasbún, B., Rittershaussen, S. (2015) *El diseño de Syllabus en la educación superior: Una propuesta Metodológica*. Ediciones Universidad de Chile.
- Laredo, M. (2013). Una aproximación a la profesionalización docente: el caso de la facultad de Enfermería. *Praxis Investigativa ReDIE*, 5(9), 15-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746093>
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M. y Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes

- diversos para aprendizajes complejos en las clínicas Odontológicas. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131COL1.pdf>
- Lugo-Machado, J. (2021). Andragogía y La Experiencia en La Educación de Médicos: Revisión Narrativa. *Revista de Medicina Clínica*, 5(3), 1-5. DOI: 10.5281/zenodo.5725712
- Maroto Marín, O. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escenarios clínicos: ¿Qué evaluar y por qué?. *Revista Educación*, 41(1), 133-150. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.19128>
- Matus, O., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., Márquez, C., Stotz, M. y Fasce, E. (2017). Condiciones del contexto educativo para ejercer el rol docente en Ciencias de la Salud. Un enfoque cualitativo. *Revista médica de Chile*, 145(7), 926-933. <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v145n7/0034-9887-rmc-145-07-0926.pdf>
- Ministerio de Salud (s/f). *Capacidad Formadora*. Recuperado el 19 de Junio del 2022 de <https://www.minsal.cl/capacidad-formadora/>
- Ministerio de Salud (16 de octubre de 2015). *Minsal realiza Jornada sobre Relación Asistencial Docente*. <https://www.minsal.cl/minsal-realiza-jornada-sobre-rel> [HYPERLINK "https://www.minsal.cl/minsal-realiza-jornada-sobre-relacion-asistencial-docente/"](https://www.minsal.cl/minsal-realiza-jornada-sobre-relacion-asistencial-docente/)
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (s.f) *Planificación didáctica en docencia* [Archivo PDF] Centro de Desarrollo Docente UC. <https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/disenio-> [HYPERLINK "https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/disenio-y-planificacion-de-cursos/"](https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/disenio-y-planificacion-de-cursos/)
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2015) ¿Que implica el diseño de un curso en formato Syllabus?. [Infografía] Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria PUCV. <https://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2015/11/syllabus-continua1.pdf>

Olmedo, N. y Farrerons, O.(2017). Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación. OmniaScience. <https://doi.org/10.3926/oms.367>

Organización Mundial de la Salud. (14 de diciembre de 2010). *Reforma de la formación de médicos, enfermeras y parteras*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/reforming-the-education-of-physicians-nurses-and-midwives> HYPERLINK "https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/reforming-the-education-of-physicians-nurses-and-midwives"

Ramírez, A. (2016). Proceso de enfermería; lo que sí es y lo que no es. *Enfermería universitaria*, 13(2), 71-72. [h HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.05.001"](https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.05.001)ttps://doi.org/10.1016/j.reu.2016.05.001

Resolución exenta 1127 de 2007 [Ministerio De Salud] Norma general administrativa N° 19, “Gestión del cuidado de enfermería para la atención cerrada”. Subsecretaria de Redes Asistenciales Departamento de Asesoría Jurídica.

Resolución exenta 25 de 2017 [Ministerio de Salud] Deja sin efecto resoluciones NOS 821, De 2007; 842, De 2009; 1.186, De 2010; 1.211, De 2011; 1.448, De 2016; y 1.574, De 2016, Del Servicio De Salud Araucanía Sur y delega facultades a establecimientos que se indican. 30 de Marzo 2017.

Resolución exenta 254 de 2012. [MINSAL] Norma general técnica y administrativa que regula la relación asistencial- docente y establece criterios para la asignación y uso de campos para la formación profesional y técnica en el sistema nacional de servicios de salud. 9 de Julio 2012.

Resolución exenta 2129 de 2022 [Servicio de Salud Araucanía Sur]. Por la cual se aprobó la dotación de camas del 2022. 28 de febrero 2022.

Reyes-García, C., Sosa-Moreno, F., Marchena-Gómez, R. y Marchena-Gómez, J. (2013). Sistema de evaluación en las prácticas clínicas de la titulación de Medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 16(1), 7-11. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322013000100003>

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662). <https://docplayer.es/6222841-Proceso-evaluativo-evaluacion-sumativa-evaluacion-formativa-y-assesment-> HYPERLINK "https://docplayer.es/6222841-Proceso-

[evaluativo-evaluacion-sumativa-evaluacion-formativa-y-asesment-su-impacto-en-la-educacion-actual.html"su-impacto-en-la-educacion-actual.html](#)

Salas, R., y Salas, A. (2017). Evaluación para el aprendizaje en ciencias de la salud. *Edumecentro*, 9(1), 208-227. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n1/edu13117.pdf> [p://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n1/edu13117.pdf](http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n1/edu13117.pdf)

Santibañez, V. L. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. (2ª ed). Ediciones de la U Ltda.

Slattery, J., y Carlson, J. (2005). Preparing an effective Syllabus: Current best practices. *College Teaching*, 53(4), 159-164. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.53.4.159-164> [HYPERLINK "https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.53.4.159-164"](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.53.4.159-164)

Zabalza, M. (2004) Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías) *Documento de trabajo–Universidad de Santiago de Compostela*. https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs_significativos/guiadeguias.pdf

Zanga, R. (2022). *Documento de Trabajo: Caracterización de los profesionales de la salud en Chile 2021*. Departamento de Estudios y Desarrollo, https://www.supersalud.gob.cl/documentacion/666/articles-20912_recurso_1.pdf

VI. ANEXOS

6.1 Anexo N° 1: Programa del curso

Programa	
“Curso de capacitación en docencia para enfermeras/os clínicos del Hospital Dr. Abraham Godoy Peña, Lautaro”	
Información general del curso	
Carácter curso	Teórico Práctico
Modalidad	Semi presencial
Duración total	8 semanas
Horas totales del curso	60 horas
Directora del Programa	Katherine Hurtado Sepúlveda
Dependencia	Hospital Dr. Abraham Godoy Peña de Lautaro
Equipo docente	Katherine Hurtado Sepúlveda Daniela Retamal Ibarra
Canales de comunicación	
Contacto Correos Electrónicos	katherine.hurtado.sepulveda@gmail.com d.retamalibarra@gmail.com
Horarios de consultas	De lunes a viernes de 09:00 a 16:00 hora Las respuestas no siempre se contestarán en el mismo día, pero se intentará resolver a la brevedad posible. Considere al menos 24 a 48 horas para recibir una respuesta.
Lineamientos de trabajo	
Requisitos de asistencia:	El curso de capacitación se desarrollará mediante actividades presenciales - online sincrónicas las cuales cuentan con una exigencia de asistencia del 100% y tiempo de auto aprendizaje asincrónico.
Formas de entregas de trabajo	Estos deben ser entregados a través de correo electrónico en los plazos establecidos en el siguiente cronograma.
Requisitos de aprobación	Este curso cuenta con 6 módulos evaluados, los cuales deben promediar mínimo nota 5.0.
Conductas esperadas del docente y estudiante	Puntualidad, respeto, responsabilidad, escucha activa, uso prudente de dispositivos electrónicos, mantención de la privacidad de las actividades del curso y todo lo que promueva un ambiente de seguridad para desarrollar el curso.

Plan de estudios	
Propósito del curso	Contribuir a que las/os enfermeras/os del HAGP conozcan conceptos de docencia centrada en los/las estudiantes, para realizar el proceso enseñanza aprendizaje, adecuados al contexto clínico, velando por la formación de nuevos profesionales con seguridad y calidad de atención para los usuarios que acuden al centro asistencial.
Objetivo general	Formar a los/las enfermeros/as clínicos del HAGP, dentro del paradigma constructivista, en conceptos de docencia centrada en el estudiante, adecuada al contexto asistencial.
Resultados de aprendizaje	Cognitivo: Determinar el rol del tutor clínico y las metodologías centradas en el estudiante para que su acción sea eficiente y eficaz en la práctica docente Procedimental: Construir espacios de enseñanza aprendizaje bajo el paradigma constructivista en favor de las/os estudiantes y sus metas. Actitudinal: Integrar las características y particularidades de las/os estudiantes en post de cumplimiento de las metas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Módulo 1: Introducción				
Contenidos	Actividades	Evaluación	Recursos necesarios	Tiempo y tipo de trabajo asignado
Presentación y Planificación	Vía correo electrónico se enviará invitación a reunión vía meet. Bienvenida y presentación de los docentes y participantes. Vía correo electrónico se compartirá planificación para explicar y tomar acuerdos respecto a fechas, evaluaciones u otras actividades del curso. Cierre.	Sin evaluación	Computador Conexión a internet Aplicación meet	Sincrónico Online 2 hora y 30 min.
	En un plazo de 7 días hábiles se enviará planificación con los nuevos acuerdos a los	Sin evaluación	Computador Conexión a internet	Asincrónico

	correos para revisión por los/las estudiantes.			2 hora y 30 min.
Tiempo total				5 horas

Módulo 2: Rol asistencial docente				
Contenidos	Actividades	Evaluación	Recursos necesarios	Tiempo y tipo de trabajo asignado
Características de docente Rol asistencial docente Currículo formal Currículo oculto	Bienvenida <u>Actividad 1:</u> En grupos aleatorios de cinco estudiantes se trabajará una de las siguientes tres preguntas ¿Cuáles eran las características de los docentes en la educación básica y media? ¿Cuáles eran las características de los docentes en la educación universitaria? ¿Qué es lo que aprendí de mis docentes durante las prácticas clínicas? Plenaria para compartir respuestas.	Sin evaluación	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Presencial Auditorio HAGP <u>Actividad 1:</u> 2 horas
	Receso			30 minutos
	<u>Actividad 2:</u> Revisión bibliográfica en grupos de contenidos de la clase y reflexiones de los contenidos en relación con la práctica asistencial docente. Plenaria para compartir reflexiones de los contenidos de cada grupo. Conclusiones	Evaluación sumativa (15 %) Pauta N. °1.	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Presencial Auditorio HAGP <u>Actividad 2:</u> 3 horas
	<u>Actividad 3:</u> De manera individual realizar resumen de	Sin evaluación	Computador Conexión a internet	Asincrónico 5 horas y 30 minutos

	máximo 2 hojas los contenidos trabajados en el módulo. Puede ser a través de definiciones, mapas conceptuales, diagramas u otros. Debe contener una reflexión personal de al menos 10 líneas de cómo se relacionan los contenidos con la actividad asistencial docente.		Cuaderno Lápiz Bibliografía	
Tiempo total módulo				11 horas
Bibliografía: Acevedo, V., Armijo, S., Behrens, C., Benaglio, C., Biehl, C., Bloomfield, J., Castillo, M., Cunico, L., Díaz, L., Henríquez, M., Herskovic, P., Maturana, A., Montenegro, C., Nahuelhual, P., Pérez, C., Pizarro, M., Riquelme, A., Rodríguez, C., Ronco, R... Valenzuela, A. (2018) Manual del Tutor Clínico. (1ª. Ed.) Universidad del Desarrollo. Páginas 23 a 41. https://medicina.udd.cl/cde/files/2018/09/Manual-tutor-2018.pdf#page=129 Flores, A. (2019). El currículo oculto durante la práctica pre profesional de medicina. Educación Superior, 6(2), 47-58. http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v6n2/v6n2_a08.pdf Resolución exenta 254 de 2012. [MINSAL] Norma general técnica y administrativa que regula la relación asistencial- docente y establece criterios para la asignación y uso de campos para la formación profesional y técnica en el sistema nacional de servicios de salud. 9 de Julio 2012. Bibliografía Complementaria: Ayala, L., Jiménez, S., & Jiménez, M. (2010). El proceso de integración del alumno al entorno clínico para el aprendizaje reflexivo. Enfermería universitaria, 7(4), 53-61. https://www.medigraphic.com/pdfs/enfuni/eu-2010/eu104h.pdf Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M. y Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas Odontológicas. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 1-18. https://www.ugr.es/~recfpro/rev131COL1.pdf Matus, O., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., Márquez, C., Stotz, M. y Fasce, E. (2017). Condiciones del contexto educativo para ejercer el rol docente en Ciencias de la Salud. Un enfoque cualitativo. Revista médica de Chile, 145(7), 926-933. https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v145n7/0034-9887-rmc-145-07-0926.pdf				

			Bibliografía	<u>Actividad 2 (parte 2):</u> 2 hora
	<u>Actividad 3:</u> De manera individual realizar resumen de los contenidos trabajados en el módulo. Puede ser a través de definiciones, mapas conceptuales, diagramas u otros. Debe contener una reflexión personal de al menos 5 líneas de cómo se relacionan los contenidos con la actividad asistencial docente.	Sin evaluación.	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Asincrónico 5 horas y 30 minutos.
Tiempo total				11 horas
Bibliografía: Acevedo, V., Armijo, S., Behrens, C., Benaglio, C., Biehl, C., Bloomfield, J., Castillo, M., Cunico, L., Díaz, L., Henríquez, M., Herskovic, P., Maturana, A., Montenegro, C., Nahuelhual, P., Pérez, C., Pizarro, M., Riquelme, A., Rodríguez, C., Ronco, R... Valenzuela, A. (2018) Manual del Tutor Clínico. (1ª. Ed.) Universidad del Desarrollo. Páginas 23 a 41. https://medicina.udd.cl/cde/files/2018/09/Manual-tutor-2018.pdf#page=129 Alonso, P. C. (2012). La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. Revista electrónica educare, 16(1), 15-26. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281003.pdf				

Módulo 4: Estrategias metodológicas y evaluación centrada en el estudiante.				
Contenidos	Actividades	Evaluación	Recursos necesarios	Tiempo y tipo de trabajo asignado
1. Modelos de enseñanza al lado del paciente. -Tutor de un minuto -SNAPPS	Bienvenida <u>Actividad 1 (parte 1):</u> En grupos aleatorios de cinco estudiantes se trabajará la lectura de documentos de bibliografía. Cada grupo trabajará en 1 de los 3 temas de la clase y preparará una presentación para sus compañeros más un	<u>Actividad 1 (parte 1)</u> Sin evaluación	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Presencial Auditorio HAGP <u>Actividad 1 (parte 1):</u> 3 horas

2. Métodos de enseñanza durante las prácticas clínicas. -Modelaje -Modelaje con tutor pensando en voz alta -Pacientes asignados -Ronda de visitas en equipo - Observación en la práctica clínica 3. Evaluación centrada en el estudiante. -Pauta de observación -Registro anecdótico - Escala de actitudes - Portafolio - Listas de cotejo - Rúbricas.	sketch o escena con lo que les parezca más relevante para el quehacer diario.			
	Receso			30 minutos
	<u>Actividad 1 (parte 2):</u> Presentaciones por grupo.	Evaluación sumativa (15 %) Pauta N.º 3.	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Presencial Auditorio HAGP <u>Actividad 1 (parte 2):</u> 3 horas
	<u>Actividad 2:</u> De manera individual realizar resumen de los contenidos trabajados en el módulo. Puede ser a través de definiciones, mapas conceptuales, diagramas u otros. Debe contener una reflexión personal de al menos 5 líneas de cómo se relacionan los contenidos con la actividad asistencial docente.	Sin evaluación	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Asincrónico 6 horas 30 minutos
Tiempo total				13 horas
Bibliografía: Acevedo, V., Armijo, S., Behrens, C., Benaglio, C., Biehl, C., Bloomfield, J., Castillo, M., Cunico, L., Díaz, L., Henríquez, M., Herskovic, P., Maturana, A., Montenegro, C., Nahuelhual, P., Pérez, C., Pizarro, M., Riquelme, A., Rodríguez, C., Ronco, R... Valenzuela, A. (2018) Manual del Tutor Clínico. (1ª. Ed.) Universidad del Desarrollo.				

Páginas 71 a 79- 87 a 95- 165-178. <https://medicina.udd.cl/cde/files/2018/09/Manual-tutor-2018.pdf#page=129>

Castro C. y Moraga A. (2020) Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. Universidad de Chile. Páginas 6 a 8. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>

González, J. A. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. Contextos educativos. Revista de educación, 15, 93-106. <https://doi.org/10.18172/con.657>

Módulo 5: Retroalimentación				
Contenidos	Actividades	Evaluación	Recursos necesarios	Tiempo y tipo de trabajo asignado
Retroalimentación en las prácticas clínicas Feed – Up Feed – Back Feed – Forward	Bienvenida (15 min) <u>Actividad 1:</u> En grupos aleatorios de 3 estudiantes realizarán una retroalimentación a un estudiante que no ha logrado los objetivos y a uno que logró los objetivos procedimentales, pero no actitudinales. Presentación de la actividad.	Sin evaluación	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Presencial Auditorio HAGP <u>Actividad 1:</u> 2 horas
	Receso			30 min.
	<u>Actividad 2:</u> En los mismos grupos se trabajará la lectura de documentos de bibliografía y se escoge una de las retroalimentaciones antes creadas para corregirla. Presentación de conceptos nuevos adquiridos y	Autoevaluación sumativa con retroalimentación de al menos 5 líneas. (15%) Pauta N.º 4	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Presencial Auditorio HAGP <u>Actividad 2:</u> 3 horas

	retroalimentación corregida			
	Actividad 3: De manera individual realizar resumen de los contenidos trabajados en el módulo. Puede ser a través de definiciones, mapas conceptuales, diagramas u otros. Debe contener una reflexión personal de al menos 5 líneas de cómo se relacionan los contenidos con la actividad asistencial docente.	Sin evaluación.	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Asincrónico 4 horas y 30 minutos.
Tiempo total				10 horas
Bibliografía: Acevedo, V., Armijo, S., Behrens, C., Benaglio, C., Biehl, C., Bloomfield, J., Castillo, M., Cunico, L., Díaz, L., Henríquez, M., Herskovic, P., Maturana, A., Montenegro, C., Nahuelhual, P., Pérez, C., Pizarro, M., Riquelme, A., Rodríguez, C., Ronco, R... Valenzuela, A. (2018) Manual del Tutor Clínico. (1ª. Ed.) Universidad del Desarrollo. Páginas 97 a 104. https://medicina.udd.cl/cde/files/2018/09/Manual-tutor-2018.pdf#page=129 Alvarado García, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 17(2), 59-73. https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678 Castro C. y Moraga A. (2020) Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. Universidad de Chile. Páginas 14 a 17. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf				

Jornada D: Resumen para no olvidar.				
Módulo 6				
Contenidos	Actividades	Evaluación	Recursos necesarios	Tiempo y tipo de trabajo asignado

Características de docente Rol asistencial docente Currículo formal Currículo oculto Andragogía Modelos de enseñanza al lado del paciente. Métodos de enseñanza durante las prácticas clínicas. Evaluación centrada en el estudiante. Retroalimentación en las prácticas clínicas	<u>Actividad 1:</u> En base a los resúmenes realizados en cada módulo, deberá elaborar un informe que contenga los contenidos revisados durante el curso. Cada tema debe ser abordado en máximo 2 páginas, contener los conceptos y una reflexión de al menos 5 líneas de su aplicabilidad en el rol asistencial docente. El informe debe contar con portada y contenido. Máximo de 18 hojas. Hoja tamaño carta Márgenes de 3 cm por cada lado Letra Times New Roman, Tamaño 12, interlineado 1,5	<u>Actividad 1:</u> Evaluación sumativa de informe (40%)	Computador Conexión a internet Cuaderno Lápiz Bibliografía	Asincrónica 10 horas
Tiempo total				10 horas
Bibliografía: Toda la bibliografía de las jornadas previas más cualquier otra que considere atinente al curso.				

6.2 Anexo 2: Pauta de selección de candidatos

Pauta de selección de candidatos	
Candidato	
Evaluador 1	
Evaluador 2	
Evaluador 1	

Pregunta/puntaje	3	2	1
¿Cuáles son sus motivos para capacitarse en docencia?	Menciona 3 o más	Menciona 2	Menciona 1
¿Con qué habilidades cuenta para desarrollarse como docente?	Menciona 3 o más	Menciona 2	Menciona 1
¿Cómo compartiría con sus colegas que no son seleccionados lo que aprenda en este curso?	Menciona 3 o más	Menciona 2	Menciona 1
¿Cuenta con formación en docencia?	Si	_____	No
Tiene experiencia como docente	Si	_____	No
Total			

6.3 Anexo 3: Pautas de evaluación

Evaluación Módulo 2 Actividad 2 (15% del curso)			
Nombre Estudiante:			
Nombre Docente:			
Parte 1: Evaluación grupal	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
El grupo logró reflexionar y exponer los temas de la clase			
• Características de docente			
• Rol asistencial docente			
• Currículo formal			
• Currículo oculto			
Parte 2: Evaluación Individual	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
El estudiante mantuvo el orden y respeto durante el trabajo en grupo.			
El estudiante mantuvo el orden y respeto durante las presentaciones de sus pares.			
El estudiante mantuvo el orden y respeto durante con sus docentes.			
Total			
Nota			

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	10.0	3.0	20.0	6.5
1.0	1.2	11.0	3.2	21.0	7.0
2.0	1.4	12.0	3.4		
3.0	1.6	13.0	3.7		
4.0	1.8	14.0	3.9		
5.0	2.0	15.0	4.1		
6.0	2.2	16.0	4.6		
7.0	2.4	17.0	5.1		
8.0	2.6	18.0	5.6		
9.0	2.8	19.0	6.0		

Evaluación Módulo 3 Actividad 2 (15% del curso)			
Nombre Estudiante:			
Nombre Docente:			
Parte 1: Evaluación grupal	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
El grupo logró reflexionar y exponer los temas de la clase			
Definir el concepto de andragogía			
Personalidades y características que se observan en los estudiantes.			
Según las personalidades qué oportunidades y desafíos se presentan para motivarlos a aprender.			
Parte 2: Evaluación Individual	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
El estudiante mantuvo el orden y respeto durante el trabajo en grupo.			

El estudiante mantuvo el orden y respeto durante las presentaciones de sus pares.			
El estudiante mantuvo el orden y respeto durante con sus docentes.			
Total			
Nota			

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	10.0	3.4
1.0	1.2	11.0	3.6
2.0	1.5	12.0	3.9
3.0	1.7	13.0	4.2
4.0	2.0	14.0	4.8
5.0	2.2	15.0	5.3
6.0	2.4	16.0	5.9
7.0	2.7	17.0	6.4
8.0	2.9	18.0	7.0
9.0	3.1		

Evaluación Módulo 4 Actividad 1 (15% del curso)			
Nombre Estudiante:			
Nombre Docente:			
Parte 1: Evaluación grupal	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
El grupo logró:			
● Exponer los 3 temas seleccionados			
● Preparar un sketck o escena con el tema seleccionado			
Parte 2: Evaluación Individual	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
El estudiante mantuvo el orden y respeto durante el trabajo en grupo.			

El estudiante mantuvo el orden y respeto durante las presentaciones de sus pares.			
El estudiante mantuvo el orden y respeto durante con sus docentes.			
Total			
Nota			

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	10.0	3.9
1.0	1.3	11.0	4.3
2.0	1.6	12.0	5.0
3.0	1.9	13.0	5.7
4.0	2.1	14.0	6.3
5.0	2.4	15.0	7.0
6.0	2.7		
7.0	3.0		
8.0	3.3		
9.0	3.6		

Evaluación Módulo 5 Actividad 2 (15% del curso)			
Nombre Estudiante:			
Parte 1: Autoevaluación	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
Logre aprender los conceptos de la clase			
● Retroalimentación en las prácticas clínicas			
● Feed – Up			
● Feed – Back			
● Feed – Forward			
Parte 2: Evaluación Individual	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado	No Logrado (1 ptos c/u)

Evaluación Módulo 6 Actividad 1 (40% del curso)			
Nombre Estudiante:			
Nombre Docente:			
	Logrado (3 ptos c/u)	Medianamente logrado (2 ptos c/u)	No Logrado (1 ptos c/u)
Cada tema debe ser abordado en máximo 2 páginas, contener los conceptos y una reflexión de al menos 5 líneas de su aplicabilidad en el rol asistencial docente.			
• Características de docente			
• Rol asistencial docente			
• Currículo formal • Currículo oculto			
• Andragogía			
• Modelos de enseñanza al lado del paciente			
• Métodos de enseñanza durante las prácticas clínicas			
• Evaluación centrada en el estudiante			
• Retroalimentación en las prácticas clínicas			
Hoja tamaño carta			
El informe debe contar con portada y contenido. Máximo de 18 hojas.			
Letra Times New Román, Tamaño 12, interlineado 1,5			
Total			

Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota	Puntaje	Nota
0.0	1.0	10.0	2.3	20.0	3.6	30.0	6.1
1.0	1.1	11.0	2.4	21.0	3.7	31.0	6.4
2.0	1.3	12.0	2.6	22.0	3.9	32.0	6.7
3.0	1.4	13.0	2.7	23.0	4.0	33.0	7.0
4.0	1.5	14.0	2.8	24.0	4.3		
5.0	1.6	15.0	2.9	25.0	4.6		
6.0	1.8	16.0	3.1	26.0	4.9		
7.0	1.9	17.0	3.2	27.0	5.2		
8.0	2.0	18.0	3.3	28.0	5.5		
9.0	2.2	19.0	3.5	29.0	5.8		